


Věra Janíková
Světlana Hanušová (eds.)



**Výzkum
v didaktice
cizích
jazyků III**

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Výzkum v didaktice cizích jazyků III

Věra Janíková, Světlana Hanušová (eds.)

Brno 2020

Sborník byl vydán v rámci projektu specifického výzkumu Učení a vyučování cizím jazykům ve výzkumu (MUNI/A/0925/2019).

Recenze: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.



Kniha je šířena pod licencí

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

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9822-0

ISBN 978-80-210-9821-3 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020>

OBSAH

Úvod	5
Preface.....	9
<i>Obava z komunikace v cizím jazyce ve výuce: Česká adaptace škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i>	<i>13</i>
Foreign Language Classroom Anxiety: Czech Adaptation of Foreign Language Classroom Anxiety Scale Jaroslava JELÍNKOVÁ	
<i>Pilotáž českého překladu dotazníku stylů učení se cizímu jazyku.....</i>	<i>29</i>
Pilot study of a Czech Version of a Language Learning Styles Questionnaire Petra LANGEROVÁ	
<i>Učení se slovní zásobě ve dvojicích.....</i>	<i>45</i>
Vocabulary Learning in Pairs Barbora KOUSALOVÁ	
<i>Výzkum v oblasti jazykového poradenství: Přehledová studie.....</i>	<i>71</i>
Research in the Field of Language Advising: Review Study Martina ŠINDELÁŘOVÁ SKUPEŇOVÁ	
<i>Počítačem podporované rolové a simulační hry a jejich vliv na plynulost u řečové dovednosti mluvení u studentů angličtiny jako cizího jazyka: Pilotní výzkum.....</i>	<i>91</i>
Computer-assisted Role-playing and Simulation Games and Their Influence on Speaking Fluency among Learners of English as Foreign Language: Pilot Study Ondřej KRAHULEC	

<i>Role osobních zájmen v odborném anglicky psaném diskurzu a rozvoj dovednosti akademického psaní.....</i>	<i>125</i>
Role of the Personal Pronouns in Academic Discourse and Development of Academic Writing at the University Level	
Veronika STANISLAVOVÁ	
<i>Ustálená slovní spojení v odborném psaném diskurzu: přehledová studie..</i>	<i>141</i>
Multiword Expressions in Academic Writing Discourse: a Literary Review	
Hana ATCHESON	
Seznam autorů.....	173

ÚVOD

Didaktika cizích jazyků je dnes již pevně etablovaným vědním oborem, v jehož rámci je realizováno značné množství výzkumů a studií. Také předložená publikace má za cíl dále rozšiřovat poznání v oblasti učení a vyučování cizím jazykům a přispět ke zkvalitnění výzkumu v tomto oboru. Texty zahrnuté ve sborníku *Výzkum v didaktice cizích jazyků III* představují odborné statě studentů doktorského studijního programu Didaktika cizího jazyka, který je realizován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a které navazují na on-line konferenci *Učení a vyučování cizím jazykům ve výzkumu*, která se uskutečnila 5. 11. 2020 právě na Masarykově univerzitě. Autoři ve svých příspěvcích představují parciální výsledky svých empirických výzkumů, a to především přehledové studie, ve kterých shrnují a hodnotí současný stav poznání ve vybrané výzkumné oblasti a rovněž studie, které nastiňují aktuální výsledky jejich disertačních výzkumů.

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

V úvodu publikace se **Jaroslava JELÍNKOVÁ** zabývá významem komunikace mezi učitelem a studentem. Kvalitní komunikace přispívá k procesu učení se cizího jazyka, zatímco strach a obava z ní mohou komunikaci ve výuce výrazně poškodit. Autorka předkládá studii, jež představuje proces a výsledky adaptace škály *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, která měří obavy z komunikace ve výuce cizího jazyka (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). V rámci adaptace škály na české podmínky proběhlo ověření obsahové validity, konstruktové validity a identifikace faktorové struktury nástroje. Na základě výsledků explorační faktorové analýzy byla navržena redukce položek z třiceti tří na třináct; vnitřní konzistence adaptované Škály obavy z komunikace v cizím jazyce ve výuce pak vykázala dostatečný koeficient.

Petra LANGEROVÁ ve svém textu představuje proces a výsledky pilotáže českého překladu dotazníku stylů učení se cizího jazyka Ehrmanové a Leaverové (Ehrman & Leaver, 2003), který vychází z psychologie osobnosti a zaměřuje se na kognitivní dimenze procesu učení se cizího jazyka. Autorka provedla explorační faktorovou analýzu (EFA) s cílem ověřit reliabilitu

dotazníku, vzhledem k tomu, že k dispozici nejsou údaje o ověření reliability původního dotazníku. Ačkoli faktorová analýza reliabilitu škál české verze nepotvrdila, lze z původního uspořádání dotazníku usoudit, že dotazník nemá strukturu nezávislých faktorů a faktorová analýza tedy nemůže identifikovat nezávislé dimenze. Na základě analýzy výsledků pilotáže se EFA v tomto případě nejvíce jeví jako přiměřená metoda pro ověření reliability škál tohoto dotazníku a ve výzkumu tedy bude použita pilotovaná česká verze, doplněná o kvalitativní fázi výzkumu.

V další kapitole představuje **Barbora KOUSALOVÁ** přehledovou studii, jejímž cílem je popsat stav řešené problematiky učení se slovní zásobě ve dvojicích v rámci hodin cizího jazyka. Autorka ve svém příspěvku prezentuje zahraniční studie zahrnuté v databázi Scopus, které se zabývají problematikou osvojování a učení se slovní zásobě (ve dvojicích) a jež byly publikovány v rámci posledních dvanácti let. Vybrané kvantitativně a kvalitativně zaměřené studie představují přehled o konkrétních oblastech, kterým je věnována pozornost v rámci konceptu osvojování a učení se slovní zásobě. Studie podtrhují pozitivní vliv zavádění aktivit zaměřených na slovní zásobu do dvojic, přičemž některé z nich upozorňují na důležitost výběru dvojic vyučujícím.

V navazujícím příspěvku představuje **Martina ŠINDELÁŘOVÁ SKUPEŇOVÁ** přehledovou studii, jež mapuje dosavadní výzkum v oblasti jazykového poradenství. Autorka představuje přehled výzkumných studií, které zkoumají průběh poradenských rozhovorů se zaměřením na poradce, studenta nebo jejich interakci, a ve kterých byly uplatněny metody kvalitativního výzkumu. Přehled prezentuje zahraniční studie, které se vztahují k jazykovému poradenství jako studijní podpoře při učení se různým cizím jazykům.

Na problematiku plynulosti mluveného projevu v rámci počítačem podporovaných simulačních her se ve svém textu zaměřuje **Ondřej KRAHULEC**. Autor představuje výsledky pilotního výzkumu, který zjišťoval, jaké subjektivně vnímané faktory a procesy ovlivňují plynulost mluveného projevu v rámci počítačem podporovaných simulačních her a jaký vliv tyto faktory mají na aktuální performanci v oblasti plynulosti. Text předkládá výsledky vícečetné případové studie čtyř účastníků intenzivního kurzu anglického jazyka, diskutuje je a nastiňuje i možný přesah výzkumu do výuky cizích jazyků.

Třetí přehledová studie mapuje oblast míry používání osobních zájmen v odborném, studentském, anglicky psaném diskurzu v České republice a v zahraničí. Autorka **Veronika STANISLAVOVÁ** ve svém příspěvku vymezuje klíčové pojmy, představuje analýzu 14 odborných empirických studií a zodpovídá dvě výzkumné otázky: K jakým hlavním zjištěním dospěl současný výzkum? Jaké metody a přístupy jsou preferované v tomto typu výzkumu?.

Publikaci uzavírá příspěvek **Hany ATCHESON**, jejíž přehledová studie mapuje závěry z výzkumu korpusů sestavených z akademických textů věnujících se četnosti výskytu a funkční taxonomii specifických víceslovných ustálených slovních spojení. Vybrané empirické studie shodně vypovídají o důležitosti charakterizace písemného stylu za pomoci diskurzivní analýzy autentického textu a poukazují na aplikovatelnost tohoto výzkumu ve výuce EAP.

Věra Janíková
Světlana Hanušová

PREFACE

Foreign language didactics is now a well-established academic field, within which a considerable amount of research and studies are carried out. The present publication aims to further expand knowledge in the field of foreign language teaching and learning and to contribute to the improvement of research in this area. The texts included in the collection *Research in Foreign Language Didactics III* represent articles of students of the doctoral study programme Foreign Language Didactics organized at the Faculty of Education, Masaryk University and which follow on from the online conference *Research in Learning and Teaching Foreign Languages* held on 5.11. 2020 at Masaryk University. In their contributions, the authors present partial results of their empirical research, i. e. review studies, in which they summarise and evaluate the current state of knowledge in selected research areas, as well as studies that outline the recent results of their dissertation research.

This publication is offered to experts and researchers in foreign language education, including teacher trainers or students of relevant doctoral study programmes.

In the introductory article, **Jaroslava JELÍNKOVÁ** deals with the importance of communication between a teacher and a learner. Good quality communication contributes to the process of learning a foreign language, while fear of communication can significantly harm it. The author presents a study which provides information on the process and results of adaptation of a scale which measures foreign language anxiety (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). As part of the scale's adaptation to Czech conditions, the content validity, construct validity, and identification of the instrument's factor structure were verified. Based on the exploratory factor analysis results, a reduction of items from thirty-three to thirteen was proposed; the internal consistency of the adapted *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* showed a sufficient Cronbach's alpha coefficient.

Petra LANGEROVÁ introduces the process and the results of a pilot study of a language learning styles questionnaire (Ehrman & Leaver, 2003) translated into Czech. The questionnaire is based on psychological personality typology, and it focuses on the cognitive dimensions of the language learning

process. The author performed an exploratory factor analysis (EFA) as the data on the original questionnaire reliability are not available. Factor analysis did not confirm the reliability of the Czech version scale; however, the initial questionnaire setting suggests that it is not constructed from independent factors, thus a factor analysis cannot identify independent dimensions. Considering the analysis of the piloting results, the EFA does not appear to be a suitable method for measuring the reliability of the questionnaire scales. The research will thus use the piloted Czech version of the questionnaire, followed by qualitative research.

In the next chapter, **Barbora KOUSALOVÁ** presents a review study which aims to map the state of the art in vocabulary learning and acquisition in pairs within a foreign language classroom. Her contribution presents research from abroad concerning acquisition and vocabulary learning (in pairs) included in the database Scopus and published over the past twelve years. Selected quantitative and qualitative studies present the areas that are paid attention to within the acquisition and vocabulary learning concepts. Studies focused on vocabulary learning in pairs emphasise the positive influence of implementing such activities. Some of them point out the importance of the teacher selecting pairs.

Martina **ŠINDELÁŘOVÁ SKUPEŇOVÁ** in her review describes previous research in the field of language advising. The author provides an overview of research studies that examine the course of advising sessions focusing on advisors, advisees and their interaction, based on using qualitative research methods. The overview presents foreign studies related to language advising as a study support for learning various foreign languages.

Ondřej KRAHULEC examines the topic of spoken fluency within computer-assisted simulation games. The author introduces results of pilot research that sought to answer what subjectively perceived factors and processes of computer-assisted simulation games influence the spoken fluency of participants and how these factors do so. The text presents and interprets the results of a multi-case study of four participants during an intensive course of English. Moreover, possible recommendations for teaching based on the study are foreshadowed.

The third literature review maps the research field associated with the frequency use of personal pronouns in university students' written academic discourse in the Czech Republic and abroad. **Veronika STANISLAVOVÁ** discusses the main concepts, presents the analyses of 14 empirical studies, and answers two research questions: What are the main findings of the current research? What methods and approaches are preferred in this type of research?

The last contribution written by **Hana ATCHESON** maps findings from a corpus analysis composed of academic texts. Attention is paid to the frequency

and functional taxonomy of specific multiword expressions. Selected empirical studies agree in their claims on the importance of style characterisation while using discourse analysis of authentic texts and point to the pedagogical implication of this research in teaching EAP.

Věra Janíková
Světlana Hanušová

OBAVA Z KOMUNIKACE V CIZÍM JAZYCE VE VÝUCE: ČESKÁ ADAPTACE ŠKÁLY FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE

Foreign Language Classroom Anxiety: Czech Adaptation
of Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Jaroslava JELÍNKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-1>

Abstrakt: *Kvalitní komunikace mezi učitelem a studentem či studenty navzájem přispívá k procesu učení se nejen cizího jazyka. Naopak strach a obava z komunikace mohou komunikaci ve výuce výrazně poškodit. Předkládaná studie přináší informace o procesu a výsledcích adaptace škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale, která měří obavy z komunikace ve výuce cizího jazyka (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Proces adaptace na české podmínky zahrnoval ověření obsahové validity, konstruktové validity a identifikaci faktorové struktury nástroje. Na základě výsledků explorační faktorové analýzy v programu STATISTICA 13.3 byla navržena redukce položek z třiceti tří na třináct položek. Vnitřní konzistence adaptované Škály obavy z komunikace v cizím jazyce ve výuce vykazovala dostatečný koeficient Cronbachova alfa 0,82.*

Klíčová slova: *komunikace ve výuce, cizí jazyk, adaptace škály obavy z komunikace v cizím jazyce ve třídě, explorační faktorová analýza*

Abstract: *Quality communication between a teacher and a student or students contributes to the process of learning not only a foreign language. Contrarily, fear of communication can significantly harm communication. The present study provides information on the process and results of scale adaptation, which measures foreign language anxiety (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). The process of adaptation to Czech conditions included the verification of content validity, construct validity, and the identification of a factor structure of the instrument. Based on the results of the exploratory factor analysis in the STATISTICA 13.3 program, a reduction from thirty-three to thirteen items was proposed. The internal consistency of the adapted Foreign Language Classroom Anxiety Scale showed a sufficient Cronbach's alpha coefficient of 0.82.*

Key words: *communication in teaching, foreign language, adaptation of foreign language classroom anxiety scale, exploratory factor analysis*

1 Úvod

Předkládaná studie popisující způsob a výsledky adaptace Škály obavy z komunikace ve výuce cizích jazyků na vysoké škole (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) autorů Horwitzová, Horwitz a Copeová (1986) proběhla během pilotní fáze výzkumu komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole. Tento (disertační) projekt se zabývá ochotou studentů komunikovat ve výuce a vybranými faktory, které s ochotou studentů komunikovat souvisejí. Strach studentů z komunikace v cizím jazyce je často spojován s komunikačními obtížemi, které znesnadňují či znemožňují komunikaci. Nicméně mlčení studentů může signalizovat i souhlas a porozumění nebo vyjadřovat distanc a odmítnutí. Pro učitele a výuku je tedy důležité rozpoznat příčiny nekomunikace studentů. Škály obavy z komunikace ve výuce cizích jazyků může k tomuto poznání přispět.

2 Komunikace ve výuce

Watzlawick Bavelasová a Jackson (2011) vycházejí z předpokladu, že v každé sociální interakci svým chováním předáváme určité sdělení, tedy komunikujeme¹. Vyvozují, že nemůžeme nekomunikovat a komunikace hraje významnou roli v každé sociální interakci. Mareš (2016) popisuje komunikaci ve školní výuce z pedagogicko-psychologického pohledu jako komunikaci, která probíhá během výuky mezi učitelem a studentem či studenty navzájem. Jelikož komunikace ve výuce mimo jiné aktivuje vnitřní mentální procesy (srov. Vygotskij, 2004), je důležitou součástí učení se (srov. Gavora, 2005; Mareš & Křivohlavý, 1995). Komplexnost komunikační situace vystihuje Vybíral (2005), když popisuje faktory ovlivňující průběh komunikace:

„Každá lidská komunikace je ovlivněna mentálními reprezentacemi účastníků, a to uvědomovanými, tak mimovědomými, stereotypizovaným posuzováním druhých lidí, kontextem či řadou kontextů komunikace a celkovým sebezpojetím jednotlivých účastníků.“ (s. 20).

To, jakým způsobem studenti pojmají výuku, a tedy i komunikaci ve výuce, bývá ovlivněno mj. osobností studenta a jeho životními zkušenostmi (srov. Švec, 1998). Na základě svého pojetí výuky formuluje student své názory a přesvědčení týkající se učiva a výuky (srov. Mareš & Ouhřabka, 1992, cit. dle Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 61). Čáp a Mareš (2001, s. 218) vysvětlují studentovo (žákovo) individuální pojetí učiva jako „soubor žákovských subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání, týkající se školního učiva“ a dělí tento konstrukt na kognitivní, afektivní a konativní oblast. Pro téma komunikace ve výuce je zajímavá především oblast konativní, která zahrnuje studentovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při

¹ Význam slova *communicare* „činit něco společným, něco společně sdílet“.

práci s určitým učivem. Studentovo pojetí učiva není neměnné. Naopak, vyvíjí se v čase a jeho vývoj závisí na mnoha determinantách, např. na vývoji studentovy psychiky, na podnětnosti sociálního prostředí, na zvláštích učitelů, na zvláštích studentovy osobnosti a na cílených pedagogických zásadách školy. (srov. Čáp & Mareš, 2001, s. 218–219).

V kontextu školní třídy musíme zvažovat i další faktory, které vzájemně interagují, např. obsah a cíle jednotlivých vyučovacích předmětů, osobnost učitele a aktivitu studentů, ale i použité výukové metody a nastavená pravidla pro vzájemnou komunikaci (srov. Gavora, 1987; Mareš & Krivohlavý, 1990). Komunikační pravidla jsou dána zčásti tradicí a zčásti požadavky konkrétního učitele na chování studentů (srov. Gavora, 1987). Kromě kognitivních procesů přispívá kvalitní komunikace mimo jiné i k vytváření příznivého klimatu ve třídě, posiluje pozitivní vztahy mezi učitelem a studentem či studenty navzájem, rozvíjí a podporuje motivaci studentů (srov. Leont'jev, 1978, cit. dle Mareš & Krivohlavý, 1990).

2.1 Komunikace ve výuce cizího jazyka

Komunikace ve výuce cizího jazyka je nezbytnou součástí procesu osvojování cizího jazyka (srov. Swain, 2005). Není jen výsledkem učení se cizímu jazyku, ale také prostředkem osvojování (cizího) jazyka (srov. Swain & Lapkin, 1995, s. 371). Verbální komunikace v procesu učení se cizímu jazyku plní tři funkce:

- a) možnost smysluplně použít své jazykové znalosti,
- b) možnost ověřit si své představy o způsobu vyjadřování se v cizím jazyce a
- c) způsob, jak se prostřednictvím aktivního používání (cizího) jazyka zaměřit na formu, a nejen na obsah komunikace (Swain, 1985, s. 248–249).

Pokud tedy studenti v hodinách smysluplně cizí jazyk používají, sdělují své myšlenky, názory apod., ověřují si své znalosti. Pokud jsou studenti vedeni (učitelem) ke stimulovanému výstupu (*pushed output*), dochází u nich k analýze jazyka, která je potřeba pro verbalizaci myšlenek. Učitel, který studenty motivuje k interakci a produkci cizího jazyka, a zároveň jim poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, sehrává v procesu učení se cizímu jazyku významnou roli (srov. Swain, 1995).

Pokud mluvíme o komunikaci ve výuce cizího jazyka, zahrnujeme do ní základní řečové dovednosti. V odborné literatuře jsou řečové dovednosti obvykle rozlišovány na činnosti spojené s recepcí (poslech a čtení s porozuměním) a produkcí (ústní projev a písemný projev). V současné didaktice cizích jazyků byla definována pátá řečová dovednost – interakce nebo mediace, tj. v mluveném kódu tlumočení a překlad v kódu psaném (CEFR, 2018).

Ve výuce, která připravuje studenty na komunikaci v autentických situacích, by mělo docházet k integraci řečových dovedností zapojením takových učebních aktivit, při kterých jsou studenti vystaveni autentickému jazyku, a které je nutí komunikovat cílovým jazykem (srov. Oxford, 2001), jelikož zapojením všech řečových dovedností do výuky simulujeme přirozenou situaci (srov. Savignon 2017). Nicméně výzkum např. Šebestové, Najvara a Janíka (2011) ukázal, že ve výuce studenti častěji využívají receptivní dovednosti.

3 Obava z komunikace ve výuce cizího jazyka

Jak bylo již uvedeno, komunikace je významná součást 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*, *communication reticence*, zatímco česká terminologie uvádí komunikační ostýchavost (Průcha, 1997; Gavora, 2011), komunikativní zábrany (Hendrich, 1988), úzkost (Man, Stuchlíková & Hodapp, 1997) či obavu z komunikace.

Úzkost, ostýchavost či strach jako příčina neúspěchu učení se cizímu jazyku byla předmětem zájmu vědců již od poloviny 20. století. Jelikož výzkumy získávaly kvantitativní data pomocí různých výzkumných nástrojů a dosahovaly nekonzistentních výsledků (Horwitz, 2001), rozhodli se Horwitzová, Horwitz a Copeová (1986) vytvořit výzkumný nástroj, který bude měřit obavu z komunikace v cizím jazyce v rámci formální výuky jazyka (*foreign language classroom anxiety*). Horwitzová et al. (1986, s. 128) definovali obavu z komunikace v cizím jazyce jako obsáhlý koncept, tvořený „[...] sebezpojetím, přesvědčením, pocity a chováním souvisejícím s učením se a vyplývající z jedinečnosti procesu učení se (cizímu) jazyku“. Tento model je tvořen třemi složkami: komunikační ostýchavost (*communication apprehension*), zkoušková úzkost (*test anxiety*) a strach z negativního hodnocení (*the fear of negative evaluation*). Komunikační ostýchavost je plachost, kterou charakterizuje strach z komunikace s lidmi (ve skupině, na veřejnosti) a obava z poslechových aktivit. Zkoušková úzkost reprezentuje strach z neúspěchu a strach z negativní zpětné vazby zahrnuje obavu z negativního hodnocení ostatními lidmi a vyhýbání se hodnocení (od učitele i od spolužáků). Vzhledem k odlišné terminologii jsem se setkala s problémem, jak přeložit *foreign language anxiety* do českého jazyka. Jelikož úzkost popisuje „nepříjemný emoční stav“, který nezahrnuje původce tohoto stavu (srov. Hartl & Hartlová, 2000, s. 659) a neodpovídá tím definici *foreign language anxiety*. Budeme pro účely této práce tento konstrukt překládat jako obava z komunikace v cizím jazyce.

V některých situacích může obava z komunikace v cizím jazyce velmi negativně ovlivnit vlastní komunikaci. Yashima (2002) ve své práci zkoumala japonské studenty během pobytu v amerických hostitelských rodinách, kam odcestovali za účelem zlepšení své jazykové úrovně. Většina studentů vyjádřila motivaci komunikovat s hostitelskými rodinami, avšak jejich nízké sebehodnocení komunikačních dovedností v anglickém jazyce (vedle ostatních situačních proměnných jako bylo např. místo, čas a účastníci promluvy), jim zabraňovalo komunikovat. Další faktory, které mohou významně ovlivňovat obavu z komunikace ve výuce, jsou např. strach studentů z chyby nebo strach z hodnocení spolužáky (Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008), projevy a vyučovací styl učitele (Ballester, 2015), dynamika třídy (Yashima et al., 2016) nebo učební strategie studentů (Yan & Horwitz, 2008). Výzkumy, které se zaměřily na zkoumání vztahu mezi obavou z komunikace v cizím jazyce a sebehodnocením komunikační kompetence (Lee, 2018; Marzec-Stawiarska, 2015; Matsuda & Gobel, 2004; Yashima, 2002) nebo mezi obavou z komunikace v cizím jazyce a jazykovým pobytem v zahraničí (Lee, 2018; MacIntyre et al., 2003; Matsuda & Gobel, 2004) nepřinesly jednoznačné výsledky.

3.1 Popis Škály obavy z komunikace v cizím jazyce

Škála obavy z komunikace v cizím jazyce (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) (Horwitz et al., 1986) je standardizovaný nástroj, který měří pociťovanou míru obavy studentů z komunikace ve výuce. Škála obsahuje třicet tři položek a je složena ze tří složek:

- a) komunikační ostýchavost (*communication apprehension*) (11 položek),
- b) zkoušková úzkost (*test anxiety*) (7 položek) a
- c) strach z negativního hodnocení (*the fear of negative evaluation*) (15 položek).

Položky sledující komunikační ostýchavost zjišťují, do jaké míry se respondenti cítí sebejistí nebo naopak nervózní, pokud mají mluvit cizím jazykem ve výuce. Položky zjišťující strach ze zpětné vazby měří, zda se studenti obávají udělat chybu a toho, jak je budou spolužáci hodnotit. Položky, které měří zkouškovou úzkost, zjišťují, do jaké míry studenti vnímají nervozitu ze zkoušení, z hodin cizího jazyka a fyzické projevy nervozity. Metoda využívá pětibodovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením v dané položce od 1 nesouhlasím po 5 souhlasím (1 – nesouhlasím; 2 – spíše nesouhlasím; 3 – nemám vyhraněný názor; 4 – spíše souhlasím; 5 – souhlasím). Škála je prezentována jako jednofaktorová měřící obavu studentů, kterou pociťují z komunikace v cizím jazyce během výuky.

Vnitřní konzistence škály vykázala koeficient 0,93 Cronbachova alfa. Při opakovaném použití dosáhla hodnoty $r = 0,83$ ($p = 0,001$, $n = 78$) (Horwitz

et al., 1986). Škála obavy z komunikace v cizím jazyce ve výuce je běžně využívána (např. Lee, 2018; Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008) a byla již adaptována pro různé cizí jazyky, např. v Japonsku (Yashima et al., 2004) nebo Španělsku (Ballester, 2015).

4 Metodologie

Cílem adaptace *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, překládané jako Škála obavy z komunikace v cizím jazyce ve výuce, bylo ověřit originální nástroj vytvořený pro vysokoškolské studenty ve Spojených státech amerických (na Texaské univerzitě v Austinu) v podmínkách české vysoké školy. Proces adaptace je součástí výzkumu, který bude zkoumat, jaká je deklarovaná míra obav studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na české vysoké škole, jaký je vztah mezi obavou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka a jejich ochotou komunikovat ve výuce a různými motivy, které studenti uvádějí pro komunikaci s učitelem.

4.1 Adaptace Škály obavy z komunikace v cizím jazyce

Nástroj byl adaptován na české podmínky dle doporučení EFPA (2013) se souhlasem autorů. Jednotlivé položky byly z anglického jazyka přeloženy třemi vysokoškolskými pedagogy anglického jazyka, kteří působí na Jazykovém centru Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. Překlady byly porovnány a byla nalezena shoda. Výsledná verze byla přeložena dvěma vysokoškolskými pedagogy², kteří neznali původní text dotazníku, zpět do anglického jazyka. Jejich překlady byly vzájemně porovnány a následně konfrontovány s prvním překladem. Výsledné položky byly posouzeny z pohledu obsahové shody s původními položkami anglického originálu. Jelikož nástroj byl využit pro stejnou cílovou skupinu (vysokoškolští studenti), formulace položek byla velmi podobná.

Obsahová validita a srozumitelnost jednotlivých položek byla následně ověřena kognitivním rozhovorem se skupinou studentek (n = 4), které se neúčastnily sběru dat. V tomto rozhovoru bylo dle Creswella (2012) porovnáno znění jednotlivých položek a jejich pochopení respondenty. Kognitivní rozhovor mimo jiné ukázal, že pro některé studentky bylo matoucí, jak odpovídat na reversní položky (např. Nerozumím, proč jsou někteří lidé tak rozrušení kvůli semináři cizího jazyka.). Položky byly proto přeformulovány na kladné (Rozumím tomu, že se někteří lidé cítí rozrušení kvůli semináři cizího jazyka.). Každá položka tak procházela určitým vývojem (ukázka viz tab. 1). Překlady, následná úprava škály a kognitivní rozhovor proběhl na podzim 2018.

² Oba pedagogové působí na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, přičemž jeden z nich je rodilý mluvčí.

Číslo položky	2.	27.
Originální položka	I don't worry about making mistakes in language class.	I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
Pracovní formulace	Během semináře cizího jazyka se nebojím udělat chybu. Nemám strach z dělání chyb na hodinách cizího jazyka.	Pokud v semináři cizího jazyka mluvím, jsem nervózní a zmatený/á. Jsem nervózní a popletený, když mluvím v hodinách cizího jazyka.
Finální podoba	Během semináře cizího jazyka se bojím, že budu chybovat.	Pokud v semináři cizího jazyka mluvím, jsem nervózní.

Tabulka 1: Ukázka vývoje položek adaptované škály

4.1.1 Administrace dotazníku a vzorek pro adaptaci škály

Sběr dat pro pilotní ověření pracovní verze škály proběhl v průběhu akademického roku 2018/2019. Dotazník administrovali pedagogové Jazykového centra Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně ke konci zimního a letního semestru. Pokyny pro administraci byly konzultovány s autorkou projektu, která byla jednou z administrátorů. Vyplnění anonymního dotazníku (v papírové verzi) bylo pro studenty dobrovolné a nebyli při vyplňování časově omezeni. Během administrace se neobjevily žádné problémové položky, které by musely být objašňovány. Nicméně studenti komentovali opakování podobně znějících položek.

Základní soubor pro adaptaci dotazníku představovali studenti Jazykového centra Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Výzkumný vzorek tvořilo 238 studentů převážně z Pedagogické fakulty (n = 173) a Přírodovědecké fakulty (n = 62), jednalo se tedy o dostupný vzorek. Vzhledem k tomuto faktu není překvapivé, že více než dvě třetiny respondentů byly dívky (n = 166). Všichni respondenti (n = 238) skládali maturitní zkoušku z anglického jazyka. Další informace, které jsme získali z dotazníkového šetření od studentů, ukazuje tabulka 2.

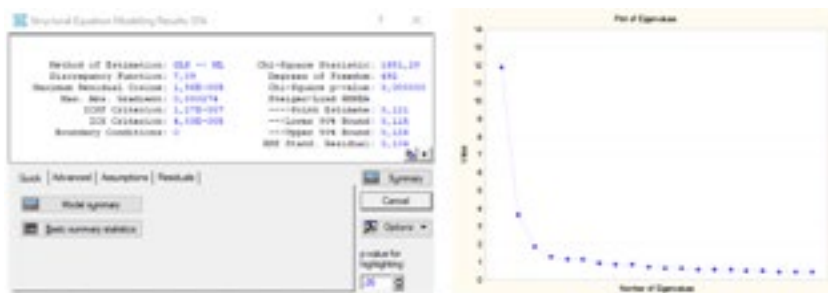
Studijní program	Bc.	Mgr.		
	230	8		
Studovaný cizí jazyk	AJ	NJ		
	222	16		
Aktuální ročník studia	1	2	3	4
	124	98	15	1
Velikost studijní skupiny pro výuku jazyka	> 10	11–20	21+	
	95	107	36	
Absolvovaný pobyt v zahraničí (v měsících)	0	1–3	4–6	7–12+
	191	43	4	0

Tabulka 2: Podrobné informace o výzkumném vzorku

4.2 Analýza a výsledky dat

Cílem studie bylo ověřit originálně navržený nástroj v českém prostředí pro vysokoškolské studenty. Pro tyto účely bylo přistoupeno k explorační faktorové analýze (EFA) s cílem identifikovat faktorovou strukturu nástroje. EFA, která byla provedena v programu STATISTICA 13.3., naznačila existenci jednoho výrazného faktoru a pěti faktorů > 1 (obr. 1). Při dodržení třífaktorového modelu položky, které vykazovaly náboj 0,70 a vyšší, sytily položky komunikační ostýchavosti (položky 1, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 16, 20, 23, 26, 27, 31, 33)³. Znění položek a jejich sycení je v příloze 1. Výsledky EFA originálně navrženého nástroje nejsou k dispozici, nicméně jeho autoři prezentují konstrukt obavy z komunikace v cizím jazyce jako jednofaktorový (Horwitz et al., 1986). K podobnému závěru dospěla i Tóthová (2008, s. 70), která uvádí, že „...obava z komunikace v cizím jazyce je jednofaktorový konstrukt, jedinečná kombinace různých úzkostí vznikajících v procesu učení a komunikace v cizím jazyce“⁴.

Odstraněním položek, které dosáhly hodnoty $> 0,70$ byla škála zredukována na třináct položek (příloha 2). V navrhovaném modelu se změnilo proporcionální zastoupení jednotlivých složek. Komunikační ostýchavost z jedenácti položek (33 %) na tři (23 %), zkušková úzkost ze sedmi položek (21 %) na šest (46 %) a strach z negativního hodnocení z patnácti položek (46 %) na čtyři (31 %). Namísto převahy položek měřící strach z negativního hodnocení převažují v navrhované škále položky měřící zkuškovou úzkost. Vnitřní konzistence upravené škály vykazovala dostatečný a srovnatelný koeficient Cronbachova alfa 0,82 s předchozími výsledky (Horwitz et al., 1986; Aida, 1994; Tóth, 2008).



Obrázek 1: Explorační faktorová analýza Škála obavy z komunikace v cizím jazyce

³ Položky 22 a 28 sytí faktor testové úzkosti, ale domnívám se, že svým obsahem mohou odpovídat faktoru komunikační ostýchavosti.

⁴ Tóth, Z. (2008): „...a unidimensional construct, a unique combination of different performance anxieties arising in the process of L2 learning and communication.“

5 Závěr

Škála obavy z komunikace z cizího jazyka ve výuce je složena ze tří složek (komunikační ostýchavost, zkoušková úzkost a strach z negativního hodnocení) a umožňuje měřit deklarovanou obavu studentů z komunikace v cizím jazyce ve výuce. Cílem této studie bylo ověřit možnost použití této škály v prostředí české vysoké školy. Pro analýzu získaných dat byla použita EFA v programu STATISTICA 13.3., pomocí které jsme identifikovali faktorovou strukturu nástroje. Česká data naznačovala existenci jednoho výrazného faktoru a pěti faktorů >1 . Tento výsledek není v rozporu s výsledky dřívějších studií. Na základě sycení jednotlivých položek došlo k redukci původních třiceti tří položek na třináct. Tím se omezily položky s obdobným obsahem a došlo k zeštíhlení nástroje. Došlo také ke změně proporcionálního zastoupení jednotlivých složek. V originální škále převažovaly položky měřící strach z negativního hodnocení (učitelem a spolužáky) (46 %). V navrhovaném českém modelu převažují položky měřící zkouškovou úzkost (46 %). Touto redukcí se škála stala obsahově konzistentní a současně tato změna neměla významný vliv na její reliabilitu, která vykázala srovnatelný koeficient Cronbachova alfa 0,82 s předchozími výsledky (Horwitz et al., 1986; Aida, 1994; Tóth, 2008).

Adaptovaná Škála obavy z komunikace ve výuce cizích jazyků pro český jazyk bude použita ve výzkumu komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole. Jak již bylo uvedeno, tento projekt se zabývá komunikací studentů ve výuce a vybranými faktory, které s ochotou studentů komunikovat souvisejí. Jedním z cílů projektu je přispět k pochopení faktorů, které znesnadňují či znemožňují komunikaci ve výuce z pohledu studentů. Pomocí Škály obavy z komunikace ve výuce cizích jazyků získáme údaje o vztahu mezi obavou studentů z komunikace a jejich ochotou komunikovat ve výuce.

Literatura

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum*, 23, 9–24.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2018). Cambridge: CUP.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- EFPA (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers, version 4.2.6*. Dostupné z www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4

- Gavora, P. (1987). Pravidlá komunikácie učiteľ – žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 37(2), 177–189.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). Smelosť verzus ostýchavosť v komunikácii gymnazistov. *Studia paedagogica*, 16(1), 119–136.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal*, 70(2), 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*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- 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/abs/10.1080/01434632.2018.1435666?src=recsys&journalCode=rmmm20>. <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>
- 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.
- Maňák, J., Janík, T. & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J., & Krívohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Krívohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak, & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, Second Language Learning and Teaching (pp. 103–119). https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL Classroom. *The Journal of TESOL France*, 8, 5–12.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J. I. Lontos, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Dostupné z <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>.

- 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, MA: Newbury House.
- 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.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Heinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tum, D. O. (2015). Foreign language anxiety's forgotten study: The case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658. <https://doi.org/10.1002/tesq.190>
- Tóth, Z. (2008). A Foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, (2), 55–77.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace*. Brno: Newton Books.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>

Příloha 1: Náboje položek ve dvou-faktorovém řešení

Položka	Faktory původní škály	Původní škála	Sycení faktorů		Faktory adaptované škály		Adaptovaná škála
			F1	F2	F2	F3	
24	CA	Nikdy si nejsem zcela sebejistý/á, když mluvím v semináři cizího jazyka (C-J).	0.65	-0.12	-0.12	0.25	
25	FB	Během semináře CJ se nebojím, že budu chybovat.	0.1	0.39	0.39	0.68	
26	TA	Chvěji se, když vím, že v semináři CJ budu vyvolán.	0.81	0.08	0.08	0.20	obava z kom.
27	CA	Znervózním, když nerozumím tomu, co lektor říká cizím jazykem.	0.71	0.18	0.18	-0.13	obava z kom. obava co lektor anglicky říká.
28	TA	Vůbec by mi nevadilo chodit na více seminářů CJ.	0.04	0.67	0.67	0.03	
29	TA	Během semináře CJ se přistihnu, že myslím na věci, které se k výuce nevztahují.	0.17	0.03	0.03	-0.09	
30	FB	Stále si myslím, že ostatní studenti jsou v cizím jazyce lepší než já.	0.68	-0.05	-0.05	-0.02	
31	TA	Při testech v semináři CJ se cítím uvolněný/á.	0.04	0.67	0.67	0.27	
32	CA	Začínám panikařit, pokud musím mluvit v semináři CJ bez přípravy.	0.81	0.15	0.15	0.07	obava z kom. Začínám panikařit, pokud musím mluvit v semináři CJ bez přípravy.
33	TA	Mám strach, co se stane, pokud úspěšně neabsolvuji seminář CJ.	0.71	0.17	0.17	-0.13	obava z kom. Mám strach, co se stane, pokud úspěšně neabsolvuji seminář AJ.
34	TA	Nerozumím, proč jsou někteří lidé tak rozrušení kvůli semináři CJ.	-0.01	0.14	0.14	0.66	
35	TA	V semináři CJ jsem tak nervózní, že zapomínám co znám.	0.75	0.18	0.18	0.04	obava z kom. V semináři AJ jsem tak nervózní, že zapomínám co znám.

Položka	Faktory původní škály	Původní škála	Sycení faktorů	Faktory adaptované škály	Adaptovaná škála
36	FB	Cítil/a bych se trapně, pokud bych v semináři CJ měla začít dobrovolně mluvit.	0.71	0.07	0.03
		obava z kom.			Cítil/a bych se trapně, pokud bych v semináři AJ měla začít dobrovolně mluvit.
37	CA	Pokud bych měla mluvit CJ s rodilým mluvčím, nebyl/a bych nervózní.	0.12	0.49	0.52
38	CA	Znervózním, když nevím, co lektor opravuje.	0.57	0.18	-0.18
39	TA	Ačkoliv jsem na seminář CJ dobře připraven/a, jsem nervózní.	0.79	0.08	0.08
		obava z kom.			Ačkoliv jsem na seminář AJ dobře připraven/a, jsem nervózní.
40	TA	Často nemám chuť na hodinu cizího jazyka přijít.	0.57	0.07	0.09
41	CA	Cítím se sebevědomě, když mluvím v semináři CJ	0.17	0.43	0.64
42	FB	Obávám se, že můj učitel/učitelka je připraven/a opravovat všechny chyby, které udělám.	0.46	0.17	0.02
43	TA	Cítím, jak mi bije srdce, když mám být v semináři CJ vyvolán/a.	0.82	0.05	0.12
		obava z kom.			Cítím, jak mi bije srdce, když mám být v semináři AJ vyvolán/a.
44	TA	Čím víc se připravuji na jazykový test, tím víc jsem zmaten/á.	0.53	0.24	-0.42
45	TA	Když se připravuji na seminář CJ, necítím tlak.	0.1	0.73	-0.03
46	FB	Vždy si myslím, že ostatní studenti mluví lépe CJ než já.	0.7	0.01	-0.05
		Vždy si myslím, že ostatní studenti mluví lépe AJ než já.			
47	CA	Pokud mluvím v semináři CJ před ostatními studenty, cítím se velmi sebejistě.	-0.59	0.15	-0.26
48	TA	Seminář CJ postupuje tak rychle, že se bojím, abych nebyl/a pozadu.	0.61	0.16	-0.37

Položka	Faktory původní škály	Původní škála	Sycení faktorů	Faktory adaptované škály	Adaptovaná škála
49	TA	V seminářích CJ se cítím více napnutý/a nervózní než v jiných hodinách.	0.79	0.16	0.02
50	CA	Pokud v seminářích CJ mluvím, jsem nervózní a zmatený/á.	0.85	0.07	0.11
51+	TA	Cestou na seminář CJ jsem si sebou jistý/á a cítím se uvolněný/á.	0.16	0.78	0.04
52	CA	Znervózním, pokud nerozumím každému slovu, co lektor/ka říká.	0.69	0.22	-0.22
53	CA	Jsem ohromen/á, kolik pravidel se musíme naučit, abychom mohli hovořit CJ.	0.46	0.22	-0.35
54	FB	Bojím se, že když budu mluvit CJ, budou se mi ostatním studentům smát.	0.73	0.14	-0.06
55	CA	Pravděpodobně bych se cítil/a příjemně ve společnosti rodilých mluvčích cizího jazyka.	0.17	0.67	0.25
56	FB	Když se mě lektor/ka zeptá na otázku, kterou jsem si předem nepřipravila, znervózním.	0.82	0.13	0.07

CA = communication apprehension, FB = fear of negative evaluation, TA = test anxiety

Příloha 2: Navrhovaná verze Škály obavy z komunikace v anglickém jazyce pro české prostředí

OZNAČTE ODPOVĚĎ, NAKOLIK SOUHLASÍTE S NÁSLEDUJÍCÍMI VÝROKY.					
1 = NESOUHLASÍM , 2 = SPÍŠE NESOUHLASÍM ,					
3 = NEMÁM VYHRANĚNÝ NÁZOR , 4 = SPÍŠE SOUHLASÍM , 5 = SOUHLASÍM					
1	Chvěji se, když vím, že v semináři AJ budu vyvolán.	1	2	3	4 5
2	Znervózním, když nerozumím tomu, co lektor anglicky říká.	1	2	3	4 5
3	Začínám panikařit, pokud musím mluvit v semináři AJ bez přípravy.	1	2	3	4 5
4	Mám strach, co se stane, pokud úspěšně neabsolvuji seminář AJ.	1	2	3	4 5
5	V semináři AJ jsem tak nervózní, že zapomínám, co znám.	1	2	3	4 5
6	Cítil/a bych se trapně, pokud bych v semináři AJ měl/a začít dobrovolně mluvit.	1	2	3	4 5
7	Ačkoliv jsem na seminář AJ dobře připraven/a, jsem nervózní.	1	2	3	4 5
8	Cítím, jak mi bije srdce, když mám být v semináři AJ vyvolán/a.	1	2	3	4 5
9	Myslím si, že ostatní studenti mluví lépe AJ než já.	1	2	3	4 5
10	V semináři AJ se cítím více napnutý a nervózní než v jiných hodinách.	1	2	3	4 5
11	Pokud v semináři AJ mluvím, jsem nervózní.	1	2	3	4 5
12	Bojím se, že když budu mluvit AJ, budou se mi ostatní studenti na semináři smát.	1	2	3	4 5
13	Když se mě lektor/ka zeptá na otázku, na kterou jsem si předem nepřipravil/a odpověď, znervózním.	1	2	3	4 5

PILOTÁŽ ČESKÉHO PŘEKladU DOTAZNÍKU STYLŮ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Pilot study of a Czech Version of a Language Learning Styles
Questionnaire

Petra LANGEROVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-2>

Abstrakt: Příspěvek přináší informace o procesu a výsledcích pilotáže českého překladu dotazníku stylů učení se cizího jazyka Ehrmanové a Leaverové (Ehrman & Leaver, 2003) vycházejícího z psychologie osobnosti a zaměřeného na kognitivní dimenze procesu učení se cizího jazyka. Pro ověření reliability dotazníku byla provedena explorační faktorová analýza (EFA), neboť nejsou k dispozici údaje o ověření reliability původního dotazníku. Faktorová analýza nepotvrdila reliabilitu škál české verze. Z původního uspořádání dotazníku lze ovšem usoudit, že dotazník nemá strukturu nezávislých faktorů, tudíž faktorová analýza nemůže identifikovat nezávislé dimenze. Na základě analýzy výsledků pilotáže se EFA v tomto případě nejeví jako přiměřená metoda pro ověření reliability škál tohoto dotazníku. Ve výzkumu tedy bude použita pilotovaná česká verze, doplněná o kvalitativní fázi výzkumu.

Klíčová slova: styly učení se cizímu jazyku, kognitivní psychologie, pilotáž, explorační faktorová analýza

Abstract: The paper deals with the process and results of a pilot study of a language learning styles questionnaire (Ehrman & Leaver, 2003) translated into Czech. The questionnaire is based on psychological personality typology and it focuses on cognitive dimensions of the language learning process. In order to test the reliability of the translation an exploratory factor analysis (EFA) was performed, as the data on the original questionnaire reliability are not available. Factor analysis did not confirm the reliability of the Czech version scale. However, the original questionnaire setting suggests that it is not constructed of independent factors, thus a factor analysis cannot identify independent dimensions. Considering the piloting results analysis is the EFA does not appear as a relevant method for measuring the reliability of the questionnaire

scales. The research will thus use the piloted Czech version of the questionnaire followed by a qualitative research stage.

Keywords: *language learning styles, cognitive psychology, pilotage, exploratory factor analysis*

1 Úvod

Jednou z možností, jak rozvíjet autonomní učení, kdy student je schopen převzít zodpovědnost za vlastní učení, nespolehá pasivně pouze na aktivní roli učitele, ale stává se poučeným spoluvůrcem učebního procesu, je získání povědomí o vlastním učebním stylu. Je-li si student vědom svého učebního stylu, respektive svých učebních preferencí, je pro něj snazší učební proces regulovat a řídit, případně přizpůsobovat svým možnostem a potřebám. Z pohledu učitele je povědomí o učebních stylech svých studentů zásadní pro výběr vhodných aktivit a celkové dynamiky výukové hodiny. Zároveň mu poskytuje značné vodítko pro analýzu, porozumění a řešení učebních problémů jednotlivých studentů, neboť je schopen hlubšího vhledu do individuálního učebního procesu, identifikace příčin problémů a jejich následného řešení.

Tento příspěvek shrnuje výsledky pilotáže, která byla provedena pro účely výzkumu stylů učení se cizímu jazyku studentů Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně (FEKT VUT v Brně) s cílem identifikovat jejich styly učení za účelem inovace a zlepšení výuky anglického jazyka. Diagnostika učebních stylů je vedena snahou v první řadě porozumět kognitivním dimenzím učení se cizímu jazyku v kombinaci s osobnostními aspekty a také pomoci studentům posunout své hranice v používání stylů k větší flexibilitě, čímž mohou učinit pokrok v učení.

2 Definice pojmu učební styly

Švec (1996, s. 62) charakterizuje učební styly jako „individuální způsoby osvojování poznatku vyjadřující tendenci žáků postupovat při učení jistým způsobem. Nejsou to tedy jen učební dovednosti, zkušenosti a schopnosti, ale i postoje a vnitřní motivy k učení a zároveň zděděné predispozice poznávání a učení.“ Hrabal (1989, s. 75) popisuje učební styl jako „obecný program, procesuální dispozice, které vznikají u žáků na základě osobních charakteristik a učení. Způsobují, že žáci přistupují k učení a postupují při něm v různých situacích stejným způsobem. Styly učení jsou typickým případem interakce mezi sklony člověka a způsobem, jakým se s nimi zachází.“ Podle Mareše a Skalské (1994, s. 249) lze styly učení charakterizovat jako „svěbytné postupy při učení (svěbytné svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace), které mají charakter metastrategie učení, tj. strategie, kterou žák uplatňuje

při svém vlastním učení a poznávání, plánování, sledování a vyhodnocování svých učebních postupů v určitém období školní docházky ve většině situací pedagogického typu.“ Dörnyei (2005, s. 149, překlad autorky) říká, že 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.

V současnosti se kvůli sporům o existenci či neexistenci učebních stylů na základě jejich obtížné definovatelnosti používají i termíny *preferences in cognition/learning* (Sternberg & Zhang, 2011; Turville, 2008) čili učební či kognitivní preference, nebo dokonce „intelektuální styly“ (Zhang, Sternberg & Rayner, 2012). Kritické učebních stylů se především zaměřují na modely učebních stylů, které zjednodušují jejich pojetí pouze na typologii smyslového vnímání nebo sociální interakce.

2.1 Teoretická východiska pro zkoumání stylů učení se cizímu jazyku podle Ehrmanové a Leaverové

Existuje mnoho nástrojů zkoumajících styly učení se cizímu jazyku. Dotazník Ehrmanové a Leaverové (2003), který jsem zvolila pro svůj výzkum, zkoumá proces učení se cizímu jazyku a vychází přitom z psychologické osobnostní typologie dotazníku *Myers-Briggs Type Indicator* (Myers & Briggs, 1976), který propojuje osobnostní charakteristiky s konkrétními kognitivními dimenzemi učebního procesu. Tento model definuje učební styly jako kontinuum mezi ektenickým pólem (vyžadujícím vědomou kontrolu nad učebním procesem a preferujícím vědomé explicitní učení) a synoptickým pólem (upřednostňujícím podvědomé přijímání informací a preferujícím implicitní osvojování) na základě charakteristických kognitivních dimenzí. Vychází přitom z kognitivních teorií osvojování si cizího jazyka, konkrétně z konekcionismu, neboť v sobě zahrnuje charakteristiky jak implicitního, tak explicitního učení (srov. Ellis, 2015). Dle teorie konekcionismu se jazyk učíme vytvářením mentálních spojů mezi lexikálními jednotkami, které přijímáme implicitně, a kognitivními procesy si vytváříme pravidla, o která se opíráme. Jazyk se tak učíme zároveň implicitně i explicitně (srov. Ellis, 2008) Rysy explicitní a implicitní znalosti jsou charakterizovány dotazníkem Ehrmanové a Leaverové (2003) jako kognitivní dimenze reprezentující synoptický a ektenický pól, jejichž interakce vytvářející styl učení může být zachycena jako příklon buď k jednomu nebo druhému pólu, nebo také rovnoměrné využití obou dvou pólů.

Teoretickou oporu autorky dotazníku také našly v Lamendellově Neurofunkční teorii (*Neurofunctional theory*) (Ellis, 1986), která vychází z neurobiologických poznatků o mozkové lateralizaci, přičemž pravá hemisféra zpracovává jazyk intuitivně a holisticky, zatímco levá hemisféra řadí a uchovává informace logicky a analyticky. Lamendella (1979) tvrdí, že k učení se cizímu jazyku přistupují dva odlišné neurofunkční systémy, z nichž každý má svou hierarchii funkcí a odlišnou roli při zpracování informací. Jedním je komunikační hierarchie, zodpovědná za jazykovou komunikaci a druhým systémem je kognitivní hierarchie, která kontroluje procesy kognitivního zpracování informací. Lamendella říká, že když se žák poprvé setkne s potřebou osvojit si nové informační struktury, musí nejprve identifikovat funkční hierarchii nejhodnější pro jejich naučení a poté aktivuje příslušnou úroveň a podsystemy v rámci této hierarchie, se kterými začne proces učení. (Lamendella, 1979, s. 15, překlad autorky)

2.2 Popis výzkumného nástroje

Model Ehrmanové a Leaverové (2003), který jsem zvolila jako svůj výzkumný nástroj, přichází s teorií pouze jednoho kognitivního stylu, na jehož škále se jedinec pohybuje mezi dvěma póly zvanými *ektenický* a *synoptický*. *Ektenický* typ potřebuje a vyžaduje vědomou kontrolu nad učebním procesem (explicitní učení, dominantní levá hemisféra), zatímco *synoptický* typ preferuje nevědomé a podvědomé zpracování informací (implicitní učení, dominantní pravá hemisféra). Každý typ je charakterizován 10 kognitivními dimenzemi: *závislý x nezávislý na poli*, *vnímavý x nevnímavý k poli*, *náhodný x postupný*, *globální x částečný*, *induktivní x deduktivní*, *syntetický x analytický*, *analogický x digitální*, *konkrétní x abstraktní*, *srovnávací x zaostřovací*, a *impulzivní x reflexní*. Tyto dimenze jsou obsaženy ve třiceti položkách dotazníku. Každou položku tvoří dvě tvrzení vyjadřující opačné póly učebních stylů. Dotazník využívá devítibodovou Likertovu škálu, na níž má dotazovaný zatrhnout body podle toho, se kterým tvrzením nejvíce souhlasí. Dotazovaný odpovídá, jaké jsou jeho preference učení, pokud si může vybrat a není pod tlakem okolností.

3 Překlad dotazníku a průběh pilotáže

Překlad a adaptace dotazníku na české prostředí byla provedena podle doporučení autorů Beatona, Bombardiera, Guillemína a Ferraze (2000). Dotazník byl přeložen z anglického jazyka do češtiny dvěma překladateli, autorkou výzkumu a jejím kolegou z univerzity, oba s aprobační anglický jazyk, tedy jedním překladatelem znalým problematiky učebních stylů a druhým neznalým. Bylo nutné sjednotit oba překlady v jeden tak, aby co nejvíce respektoval původní obsah dotazníku, ale také odrážel znalost studentských

specifik učení. V dotazníku nebyly žádné položky, jejichž obsah by byl kulturně natolik specifický, že by bylo zapotřebí je vynechat či najít jejich ekvivalent, adaptace na české prostředí tedy nevyžadovala žádné úpravy. Obecně se dá říci, že autorčina verze překladu se spíše držela anglického originálu (byla ovlivněna znalostí jednotlivých kognitivních dimenzí, které byly v otázkách ukryty), zatímco verze jejího kolegy převáděla význam spíše volně, někdy až příliš, ale v některých aspektech lépe odrážela studentské myšlení a uvažování. Syntézou obou překladů se podařilo co nejvíc zachovat originální význam a přizpůsobit jej konkrétnímu prostředí, ve kterém bude použit. V tabulce je prezentována ukázka dvou verzí překladu položky 4 a její finální verze:

Originální položka: I tend to be most aware of the 'big picture;'	I notice specifics and details quickly.
Příklad 1: Nejčastěji vnímám věci v kontextu, z perspektivy.	Všímám si rychle specifík a detailů.
Příklad 2: Snažím se mít nad věcmi nadhled.	Rychle si všimnu detailů a toho, čím se věci odlišují.
Finální verze: Nejčastěji vnímám věci v kontextu, souvislostech.	Rychle si všimnu detailů a odlišností. (4a)

Tabulka 1: Ukázka vývoje položek adaptované škály

Významovou shodu českého překladu s originálem potvrdily i následné zpětné překlady dotazníku do angličtiny rodilými mluvčími na fakultě, které se od původní verze lišily překvapivě málo a v nepodstatných detailech.

Jelikož se dotazník skládá z 30 základních tvrzení (plus 30 tvrzení jako jejich protipólů), na ověření každého tvrzení bylo zapotřebí získat alespoň 5 odpovědí (dle doporučení autorů Urbánka, Denglerové & Širůčka, 2011). Dohromady bylo tedy zapotřebí minimálně 150 dotazníků.

Pilotáž probíhala v březnu–dubnu 2020, účastnili se jí studenti Fakulty elektrotechnické (FEKT) a kvůli nízkému počtu distančně odevzdaných dotazníků byli osloveni i studenti Fakulty informatiky. 110 studentů FEKT bylo osloveno prezenčně ve výuce, shromáždilo se 110 dotazníků. Jednalo se o dostupný vzorek. Své odpovědi měli studenti zaznamenávat do excelovského souboru, který posléze odeslali na autorčinu mailovou adresu. Při pilotáži měli studenti možnost se zeptat na věci, kterým nerozuměli, ale nestávalo se to často (zřídka někdo neporozuměl použité metafoře či cizímu slovu). Bohužel pilotáž se nepodařilo dokončit prezenčně celou, protože dotazník byl pilotován v týdnu, kdy došlo ke zrušení prezenční výuky kvůli opatřením při pandemii Covid-19. Zbývající dotazníky bylo nutné vyřešit distančně po mailu, čímž se celá pilotáž značně protáhla. Distančně bylo osloveno přibližně 400 studentů

obou fakult, shromážděno bylo 40 dotazníků, návratnost byla tedy zhruba 10%. Jednalo se o dostupný vzorek.

4 Analýza dat

Data byla podrobena statistické analýze v programu SPSS. Byla provedena explorační faktorová analýza, která měla ověřit, zda seskupení položek adaptovaného dotazníku odpovídá předpokládané struktuře původního dotazníku. Bohužel, nebylo možné získat informace, zda byla provedena EFA také u původního dotazníku, nedala se tedy srovnat data z původního a adaptovaného dotazníku.

Dotazník se skládá z 60 tvrzení uspořádaných do bipolární škály. Každý pól tedy reprezentuje 30 tvrzení. Každý pól je charakterizován 10 kognitivními dimenzemi (kategoriemi) a v dotazníku jsou tyto jednotlivé dimenze zastoupeny třemi položkami. V dotazníku jsou tvrzení seskupena po desítkách, tedy první dimenzi odpovídají položky dotazníku 1, 11 a 21, druhé dimenzi položky 2, 12 a 22, apod.

Položková analýza sycení faktorů a obsahová analýza jednotlivých položek odhalila položky s nízkým sycením faktoru, proto byly vyloučeny položky č. 3, 4, 12, 13, 19 a 27, zůstalo tedy 24 proměnných a byly zjištěny následující výsledky:

Faktor 1	1	11	21	5	
Faktor 2	25	26	18	16	17
Faktor 3	8	10	28	23	
Faktor 4	9	30	15	20	
Faktor 5	2	29			
Faktor 6	24				
Faktor 7	7	22			
Faktor 8	6	14			

Tabulka 2: Položky s nejvyšším sycením (přesahující 0,6) v jednotlivých faktorech

Původní desetifaktorové uspořádání dimenzí dotazníku (tučně označené položky byly po analýze odstraněny):

Citlivost/necitlivost vůči poli (pol. 1,11,21)

závislost/nezávislost na poli (pol. 2,**12**,22)

zarovnávání/zaostřování (**3,13,23**)

globální/jednotlivý (**4,14,24**)

impulzivní/reflektivní (5,15,25)

syntetický/analytický (6,16,26)

analogický/deduktivní (7,17,**27**)

konkrétní/abstraktní (8,18,28)

náhodný/sekvenční (9,19,29)
 induktivní/deduktivní (10,20,30)

Zůstalo tedy 24 proměnných, jejichž kumulativní variance byla vyšší než 0,6. Položky byly tedy nově uspořádány do 8 faktorů, každý reprezentován třemi podle nejvyššího sycení faktoru převyšující 0,2, a to následujícím způsobem:¹

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7	Faktor 8
pol. 1 (0,762)	26 (0,700)	8 (0,726)	9 (0,745)	2 (0,812)	24 (0,718)	7 (0,685)	6 (0,696)
pol. 11 (0,686)	25 (0,650)	30 (0,509)	30 (0,509)	29 (0,626)	18 (0,434)	22 (-0,656)	14 (0,602)
pol. 21 (0,684)	16 (0,591)	23 (0,471)	20 (0,393)	5 (0,275)	28 (0,374)	17 (0,229)	15 (0,366)

Tabulka 3: Faktorové členění

Podle nového uspořádání se faktor 1 zcela shoduje s původním dotazníkem (dimenze citlivost/necitlivost vůči poli), ve faktorech 3, 5 a 8 se položky k sobě obsahově nehodí a ve zbylých faktorech se shodují vždy 2 položky s původním rozložením a jedna je nesouvisející.

Slovně vyjádřené položky dotazníku podle nového uspořádání ve faktorech:

Faktor 1:

1. Když se v cizím jazyce setkám s něčím, čemu nerozumím (v neznámé situaci, příběhu, textu nebo větě), často porozumím novým slovům, myšlenkám apod. sám od sebe.	Abych z kontextu něco pochopil, musím se většinou hodně soustředit. (1a)
11. Často si uvědomím, že jsem pochytit nová slovíčka nebo fráze, aniž jsem se o to snažil.	Obvykle se musím nová slovíčka nebo fráze cíleně učit. Nemyslím si, že bych něco pochytit „sám od sebe“. (1b)
21. Jazyk se nejlépe učím ve smysluplném kontextu, jako např. příběhy a konverzace.	Nerad/a se učím jazyk jen z konverzace, neformálního jazyka nebo neupraveného textu pro rodilé mluvčí, na který nejsem připraven/a. (1c)
Komentář: odpovídá původnímu rozložení dotazníku, všechny položky vyjadřují dimenzi citlivost/necitlivost vůči poli	

Tabulka 4: Slovní vyjádření položek faktoru 1

¹ Celková tabulka hodnot viz příloha 1

Faktor 2:

26. Někdy si vymyslím nové způsoby, jak věci říct.	Raději se snažím pochopit, jak se mají slova do vět skládat. (6c)
25. Často mluvím nebo jedním bez předchozího přemýšlení.	Než něco udělám nebo řeknu, nejdřív se rozmyslím. (5c)
16. Často si vymyslím nová slova nebo si poskládám větu za použití toho, co už umím.	Snažím se najít ve slovíčkách a větách systém. Věty si v hlavě napřed rozmyslím. (6b)
Komentář: Položky 16 a 26 odpovídají původnímu rozložení dotazníku, a to dimenzi syntetické/analytické, položka 25 spadá do dimenze impulzivní/reflektivní. Společným rysem těchto položek je improvizace vs. racionální přístup k promluvě.	

Tabulka 5: Slovní vyjádření položek faktoru 2

Faktor 3:

8. Když se učím, potřebuju prakticky manipulovat s věcmi.	Rád se učím teoreticky, pojmy a myšlenkami. (8a)
10. Většinou se začínám se učit na příkladech, nebo od věcí, které znám, a ty pak zobecňuju.	Většinou se učím tak, že obecná pravidla aplikuju na to, co znám. (10a)
16. Často si vymyslím nová slova nebo si poskládám větu za použití toho, co už umím.	Snažím se najít ve slovíčkách a větách systém. Věty si v hlavě napřed rozmyslím. (6b)
Komentář: Položka 8 spadá do dimenze konkrétní/abstraktní, položka 10 je dimenze induktivní/deduktivní a 16 vyjadřuje dimenzi syntetickou/analytickou. Tento faktor tedy nevykazuje žádné známky obsahové konzistence dle původního členění dotazníku, ale dají se vystopovat společné rysy položek, a to popis snahy o uspořádání informací do systému.	

Tabulka 6: Slovní vyjádření položek faktoru 3

Faktor 4:

9. Nejlépe se učím tak, že si vymyslím své vlastní pořadí věcí, i když je odlišné od učebnice nebo výuky.	Nejlépe se mi učí, když můžu dělat věci po pořádku, jak je napsané v učebnici nebo jak mi někdo řekne. (9a)
30. Když se učím, odhaduju a hledám důkazy, abych si potvrdil/a nebo upravil/a své domněnky.	Když se mám něco naučit, raději se to naučím přímo, než abych musel/a tápat sám/a. (10c)
20. Rád si odvozuji gramatická pravidla sám/a.	Raději se dozvím gramatická pravidla od učitele nebo z učebnice. (10b)
Komentář: Položky 20 a 30 odpovídají původnímu seskupení dotazníku a reprezentují dimenzi induktivní/deduktivní, položka 9 vyjadřuje dimenzi náhodnou/sekvenční, všechny položky odkazují na postup třídění informací.	

Tabulka 7: Slovní vyjádření položek faktoru 4

Faktor 5:

2. Když je něco, co si mám nastudovat, doplněné o další doplňkové informace, pohodlně najdu a použiju, co je nejdůležitější.	Když je to, co si mám nastudovat doplněné o spoustu dalších informací, je pro mě obtížné se v nich vyznat a určit, co je nejdůležitější. (2a)
29. Nevadí mi, když není studijní materiál příliš uspořádaný, sám/a se v tom zorientuju.	Při učení je pro mě důležité, abych postupoval krok za krokem. (9c)
5. Reaguji rychle.	Chvilí mi trvá, než na věci zareaguji. (5a)
Komentář: Tento faktor je opět dle původního členění obsahově nekonzistentní, položka 2 zastupuje dimenzi závislost/nezávislost na poli, položka 29 vyjadřuje dimenzi náhodnou/sekvenční a 5 představuje dimenzi impulzivní/reflektivní. Nicméně položky lze charakterizovat jako chaos vs. řád a spontaneita reakce na něj.	

Tabulka 8: Slovní vyjádření položek faktoru 5

Faktor 6:

24. Začínám s tím hlavním a pak postupuji k detailům.	Začínám s detaily a pak postupuji k hlavním myšlenkám. (4c)
18. Při učení rád/a aplikuji teorii a svoje znalosti.	Při učení rád/a pracuji s gramatickými pravidly, které pro mě znamenají znalost. (8b)
28. Rád se učím tím, že něco poslouchám, sleduju nebo se něčeho dotýkám.	Raději se učím abstraktně pomocí teoretických pouček. (8c)
Komentář: položky 18 a 28 reprezentují dimenzi konkrétní/abstraktní, položka 24 představuje dimenzi globální/jednotlivou, tento faktor tedy vykazuje jistou míru obsahové konzistence.	

Tabulka 9: Slovní vyjádření položek faktoru 6

Faktor 7:

7. Většinou se učím pomocí metafor a analogií.	Mám rád, když lidé jasně říkají, co mají na mysli. (7a)
22. Když se mám naučit něco nového, musím si to nejdřív pro sebe „přetlumočit“, aby mi to dávalo smysl.	Učím se věci tak, jak jsou mi prezentovány. (2c)
17. Učím se raději pomocí asociací.	Učím se raději nacvičováním a opakováním. (7b)
Komentář: tento faktor opět vykazuje jistou míru obsahové konzistence dle původního rozložení dotazníku, položky 7 a 17 odpovídají dimenzi analytické/deduktivní původního dotazníku, položka 22 reprezentuje závislost/nezávislost na poli. Všechny tři položky odkazují k principům konekcionismu.	

Tabulka 10: Slovní vyjádření položek faktoru 7

Faktor 8:

6. Nejsnáze věci pochopím, když si je skládám do nějakého celku.	Nejsnáze věci pochopím, když je rozčlením do jednotlivých částí. (6a)
14. Napřed vidím „les“ a potom „stromy“.	Většinou si všimnu napřed „stromů“ a pak „lesa“. (4b)
15. Nemusím trávit moc času přípravou. Většinou prostě začnu pracovat.	Než začnu na něčem pracovat, potřebuju čas na rozmyšlenou. (5b)

Komentář: tento faktor se jeví opět jako obsahově nekonzistentní dle původního dotazníku, jednotlivé položky spadají do dimenzí syntetické/analytické, globální/jednotlivé a impulzivní/reflexivní. Nicméně položky reprezentují propojení kognitivního globalismu s intuitivním vnímáním v kontrastu s analytickým myšlením a potřeby „času na rozmyšlenou“

Tabulka 11: Slovní vyjádření položek faktoru 8

Konzistence nově navržených škál na základě FA byla ověřena Cronbachovou alfou, jejíž výsledky nepotvrdily reliabilitu nového uspořádání. Nejlépe vyšel faktor 1 (0,726) (původní dimenze citlivý/necitlivý k poli) a faktor 2 (0,633) (původní dimenze syntetický/analytický), faktor 3 se ukázal jako nereliabilní (0,190), faktor 4 dosáhl slabé hodnoty 0,402, faktor 5 měl přijatelné 0,513, faktor 6 pouze 0,334, faktor 7 opět nereliabilní, navíc by bylo nutné přepólovat položky (-0,027) a faktor 8 opět slabý (0,264). Obsahová ne/konzistence byla tedy víceméně potvrzena i statistickým ověřováním. Faktor 1 se ukázal jako silný a obsahově konzistentní, stejně jako faktor 2, faktor 3 je obsahově i statisticky nepoužitelný, faktor 4 je obsahově relativně použitelný, ale statisticky slabý, faktor 5 je překvapivě statisticky přijatelný, nicméně není přijatelný z hlediska obsahu, opačně je to u faktoru 6 a 7, kde obsah je přijatelný, ale výsledná hodnota je slabá a faktor 8 vychází špatně jak po stránce hodnot, tak po stránce obsahové.²

5 Závěr

Faktorová analýza nepotvrdila reliabilitu škály dotazníku, z jeho uspořádání je ovšem tedy zřejmé, že dotazník nebyl tímto způsobem konstruován a ověřován. Zahrnuje spíše mnoho různých jevů než jen několik, ke kterým směřují podobné otázky, k čemuž odkazuje i nízký počet položek ve škále (čím méně položek, tím spíše budou hodnoty Cronbachovy alfa nízké, což ukazuje na malou spolehlivost ověřovaného uspořádání). Bylo by teoreticky možné vylepšit osmifaktorový model tím, že by se položky mechanicky nevyklučovaly podle nízkého sycení faktoru, pozornost by se zaměřila na obsah faktorů a přeformulování položek, které vyšly špatně, tedy položek se slabým

² Hodnoty Cronbachovy alfa jednotlivých položek ve faktorech viz příloha 2.

nábojem. Nové seskupení položek sice neodpovídá rozložení původního dotazníku, ale obsahově vykazují položky společné rysy. Proti tomu ovšem hovoří fakt, že by bylo nutné celý dotazník v podstatě vytvořit znovu a podepřít ho empirickou studií na rozsáhlém vzorku, čímž by došlo k rozporu s celkovým teoretickým konceptem původního dotazníku a musel by tak vzniknout zcela nový teoretický konstrukt.

Při vyvozování závěrů z výsledků pilotáže je nutné vzít v úvahu několik důležitých faktů. Zaprvé, dotazník byl pilotován nejnižším možným množstvím respondentů, a součástí vzorku je také dostupný výběr, oba tyto faktory mohly výsledná data zkreslit. Zadruhé, autorky dotazníku možná nepředpokládaly, že by se teoretická struktura kryla s faktorovou. Tyto informace bude možné ověřit, až vyjde kniha *The E & L Cognitive Construct* (Leaver, 2020), která přinese informace o tomto nástroji, jeho ověřování a použití v praxi. Dotazník nemá strukturu nezávislých faktorů, tudíž EFA nemůže identifikovat nezávislé dimenze. Oněch 10 dimenzí, ze kterých se dotazník skládá, jsou pouze charakteristiky dvou pólů, synoptického a ektenického, mezi nimiž většina lidí „přepíná“ s tím, že obvykle preferuje více charakteristiky jednoho pólu víc než druhého, nebo naopak nedávají výraznou přednost ani jednomu z nich a pohybují se někde kolem středu škály. Dotazník tedy nesleduje samostatné učební styly, ale spíše prolínání a smíšené preference všech dimenzí uvedených v dotazníku. Není tedy z hlediska postižení všech charakteristických kognitivních dimenzí možné vynechat některé kategorie, neboť by došlo k významovému zkreslení celkové koncepce dotazníku, která byla dle jeho autorek validována 1300 studenty na Foreign Service Institute ve Spojených státech. Výsledek dotazníku se tedy snaží o komplexní pohled na jednotlivé kognitivní preference v rámci dvou pólů. Z výše uvedených důvodů se tedy EFA nejvíce jako přiměřená metoda pro ověření reliability škál tohoto dotazníku, neboť se ani nepředpokládá, že by tyto škály měly být konzistentní.

Ve výzkumu tedy bude použita pilotovaná česká verze dotazníku s původním uspořádáním položek. Výzkum bude zaměřen na společně sdílené kognitivní preference, tedy shodu preferencí jednoho či druhého pólu ve všech třech otázkách vyjadřujících určitou kognitivní dimenzi. Výzkum bude doplněn o kvalitativní fázi ověřující výsledky kvantitativní fáze rozhovorem s vybranými studenty, jejichž odpovědi v dotazníku reprezentují jednoznačné preference jednoho či druhého pólu. Rozhovory rovněž mohou podpořit reliabilitu výzkumu, neboť bude možné ověřit studentské preference učení dalšími otázkami a získat informace pro inovaci výuky.

Literatura

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the proces of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah, Erlbaum.
- 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)
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3–23). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell>
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Lamendella, J. (1979). The neurofunctional basis of pattern practice. *TESOL Quarterly*, 13(1), 5–19. <https://doi.org/10.2307/3585971>
- Leaver, B. L. (2020, in print). *The E & L Cognitive style construct: Supercharging language learning success one mind at a time*. California: MSI Press LLC.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1994). LSI – Dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 248–264.
- Myers, I. B., & Briggs, K. (1976). *The Myers-Briggs type indicator*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2011). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Turville, J. (2008). *Differentiating by student learning preferences: Strategies and lesson plans*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Švec, V. (1996). Styly učení žáků a možnost jejich rozvíjení. In H. Filová, *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky* (pp. 62–69). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika*. Měření v psychologii. Brno: Portál
- Zhang, L., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (2012). *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company, LLC. <https://doi.org/10.4324/9780203053881>

Příloha 1: Tabulka výsledků Explorační faktorové analýzy: sycení položek u jednotlivých faktorů

	1	2	3	4	5	6	7	8
VAR00001	0,762	0,154	0,067	0,076	0,217	-0,135	0,158	-0,073
VAR00011	0,686	0,273	-0,067	0,137	0,126	0,005	0,010	0,101
VAR00021	0,685	0,195	0,121	0,112	-0,075	0,343	-0,018	0,045
VAR00005	0,542	0,140	0,154	-0,163	0,275	-0,186	0,064	0,277
VAR00026	0,195	0,701	0,068	0,091	-0,010	0,114	0,038	-0,054
VAR00025	0,132	0,650	0,099	-0,123	0,070	-0,181	0,081	0,232
VAR00018	0,165	0,597	-0,140	-0,130	0,026	0,434	0,152	-0,057
VAR00016	0,204	0,591	-0,066	0,278	0,188	-0,270	-0,230	0,177
VAR00017	0,164	0,513	0,204	0,243	-0,070	-0,100	0,229	-0,189
VAR00008	0,024	0,053	0,726	0,161	-0,013	0,194	0,089	0,037
VAR00010	0,019	0,086	0,674	-0,078	0,008	-0,136	0,014	0,099
VAR00028	0,395	0,012	0,605	0,236	-0,060	0,374	-0,167	-0,051
VAR00023	-0,461	-0,090	0,471	-0,101	0,044	0,092	-0,144	0,123
VAR00009	0,137	-0,031	0,143	0,745	-0,034	-0,012	0,054	-0,045
VAR00030	-0,202	0,339	-0,106	0,509	0,186	0,233	0,194	0,158
VAR00015	0,245	0,030	-0,060	0,426	0,369	0,046	-0,156	0,366
VAR00020	0,220	0,318	-0,013	0,393	0,150	-0,288	-0,049	-0,170
VAR00002	0,113	0,039	-0,043	-0,050	0,812	0,004	-0,015	-0,102
VAR00029	0,152	0,077	0,077	0,298	0,626	0,053	0,348	-0,020
VAR00024	-0,037	-0,055	0,127	0,020	0,046	0,718	-0,049	0,150
VAR00007	-0,043	0,213	0,088	0,171	0,123	0,133	0,687	0,155
VAR00022	-0,328	0,046	0,141	0,129	-0,006	0,257	-0,656	0,073
VAR00006	-0,039	0,127	0,055	0,185	-0,274	0,009	0,179	0,696
VAR00014	0,121	-0,079	0,178	-0,215	0,077	0,254	-0,066	0,602

ExtractionMethod:
PrincipalComponentAnalysis.
RotationMethod: Varimaxwith
Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged
in 16 iterations.

Příloha 2: Cronbachova alfa nově uspořádaných jednotlivých faktorů

Faktor 1:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,726	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	6,9866	13,621	,627	,546
VAR00011	7,3289	14,249	,571	,613
VAR00021	7,7383	14,262	,458	,754

Faktor 2:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,633	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00016	10,1745	13,780	,446	,529
VAR00025	9,1812	13,568	,465	,502
VAR00026	10,2416	15,022	,416	,570

Faktor 3:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,190	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00008	8,7852	10,224	,189	-,092a
VAR00010	8,2013	10,973	,134	,050
VAR00016	7,7383	13,140	-,012	,383

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Faktor 4:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,402	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00009	10,4832	11,684	,268	,249
VAR00020	8,8993	13,875	,208	,363
VAR00030	10,7919	11,260	,241	,305

Faktor 5:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,513	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00002	11,1544	13,037	,347	,383
VAR00005	10,2282	13,326	,276	,496
VAR00029	9,5436	11,601	,364	,350

Faktor 6:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,334	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00018	6,1477	9,465	,123	,375
VAR00024	6,2215	7,538	,218	,189
VAR00028	6,8121	7,924	,232	,162

Faktor 7:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
-,027	3

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00007	9,3893	9,564	,062	-,239a
VAR00017	11,0805	8,966	,095	-,351a
VAR00022	11,8523	12,748	-,163	,383

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Faktor 8:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,264	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00006	9,7047	12,034	,141	,199
VAR00014	10,3020	12,374	,179	,118
VAR00015	9,2282	12,556	,113	,261

UČENÍ SE SLOVNÍ ZÁSOBĚ VE DVOJICÍCH

Vocabulary Learning in Pairs

Barbora KOUSALOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-3>

Abstrakt: *Přehledová studie si klade za cíl popsat stav řešené problematiky učení se slovní zásobě ve dvojicích v rámci hodin cizího jazyka. V příspěvku jsou prezentovány zahraniční studie zahrnuté v mezinárodní databázi Scopus v rozmezí posledních dvanácti let, zabývající se problematikou osvojování a učení se slovní zásobě (ve dvojicích). Vybrané kvantitativně a kvalitativně zaměřené studie představují přehled o konkrétních oblastech, kterým je věnována pozornost v rámci konceptu osvojování a učení se slovní zásobě. Studie zaměřené na učení se slovní zásobě ve dvojicích podtrhují pozitivní vliv zavádění aktivit zaměřených na slovní zásobu do dvojic, přičemž některé z nich upozorňují na důležitost výběru dvojic prostřednictvím vyučujícího.*

Klíčová slova: *slovní zásoba, učení se, osvojování, práce ve dvojicích, cizí jazyk, zaměření na žáka*

Abstract: *This review aims to map the state of the art in vocabulary learning and acquisition in pairs within the foreign language classroom. The contribution presents the research from abroad included in the international database Scopus in the range of the last twelve years, concerning acquisition and vocabulary learning (in pairs). Selected quantitative and qualitative studies present the areas that are paid attention to within the acquisition and vocabulary learning concepts. Studies focused on vocabulary learning in pairs emphasize the positive influence of implementing activities focused on vocabulary in pairs. Some of them point out the importance of the teacher selecting pairs.*

Key words: *vocabulary, learning, acquisition, pair work, foreign language, learner-centered approach*

1 Úvod

Řada autorů v oborově didaktickém výzkumu poukazuje na problematiku osvojování a učení se slovní zásobě, jakožto na jeden z největších problémů při učení se cizímu jazyku (např. Bohn, 1999; Müller, 1994, Hendrich a kol., 1988). Hledání odpovědi na otázku, proč mají žáci a studenti nedostatky ve slovní zásobě, však není jednoduchou záležitostí, jelikož na ni neexistuje žádná obecně platná odpověď (Bohn, 1999, s. 7). V rámci výuky slovní zásoby představuje efektivní organizační formu rozdělení do dvojic, ve kterých žáci a studenti komunikují v cílovém jazyce, vyjednávají a spolupracují na vytváření nových znalostí (Storch, 1999, s. 363–364).

Podstatou tohoto příspěvku je zmapovat výzkumy v oblasti osvojování a učení se slovní zásobě se zaměřením na párovou práci a zjistit, jakým oblastem je v rámci těchto konceptů věnována pozornost. Tento přehled vybraných studií je představen z hlediska jejich cíle, metodologie (výzkumný vzorek, metoda sběru dat) a výsledků.

2 Slovní zásoba a učení se ve dvojicích

Slovní zásoba představuje z didaktického hlediska základní složku komunikačního aktu a zároveň jeden ze čtyř jazykových prostředků. Pod pojmem jazykové prostředky chápeme čtyři dílčí oblasti jazykového systému: (1) lexikální prostředky, tj. slovní zásoba, (2) gramatické prostředky neboli mluvnické, (3) zvukové prostředky, tj. výslovnost a (4) grafické prostředky, tedy pravopis. Pro úspěšné zvládnutí jazykové komunikace je třeba ovládat všechny čtyři prostředky (Hendrich a kol., 1988, s. 129). Jazykové prostředky jsou velmi důležitou součástí řečových dovedností a bez jejich existence by dovednosti nemohly být rozvíjeny. Komunikace v (cizím) jazyce probíhá na základě aktivizace jazykových prostředků, přičemž se jedná o porozumění textu a slovu (čtení, poslech) a produkci slova a textu (mluvení, psaní) (ibid., s. 186).

Individuální slovní zásobu jedince v závislosti na věku a vzdělání, označujeme pojmem idiolekt. Idiolekt se pohybuje od několika set po několik desítek tisíc slov. Z hlediska řečových dovedností rozdělujeme idiolekt na aktivní (produktivní), který jedinec používá při produkci mluveného slova a písemného projevu a pasivní (receptivní), jemuž jedinec rozumí (Hendrich a kol., 1988, s. 130–131). Pasivní slovní zásoba je vždy podstatně obsáhlejší než slovní zásoba aktivní, jejíž ovládnutí je významně složitější (ibid.).

Učení může v rámci výuky (cizího) jazyka probíhat v řadě různých uspořádání, z nichž je nejčastější frontální (hromadná) výuka, která však nedostatečně rozvíjí samostatnost a tvořivost žáků (Maňák & Švec, 2003, s. 136). Učení se ve dvojicích neboli párové učení představuje z didaktického hlediska jednu z organizačních forem vyučování, ve které učení probíhá

prostřednictvím „kooperace a sociální interakce, která probíhá mezi dvěma učícími se subjekty“ (Kratochvíl, 1987, s. 23). Práce ve dvojicích pak může probíhat ve formě různých rozhovorů nebo písemných prací, na kterých žáci spolupracují. Jednotlivé úlohy pak žáci řeší „ústně, písemně, mohou navrhnout různá řešení, mohou se zamýšlet nad postupem, hledat souvislosti, dělat částečné závěry apod.“ (ibid., s. 25). Kratochvíl (1987, s. 27) zmiňuje, že párové učení podněcuje větší zájem o učení a žáci k této formě výuky přistupují převážně kladně. Párové učení tedy představuje efektivní organizační formu výuky cizího jazyka, která je však v českém školství začleňována spíše zřídka (Maňák & Švec, 2003, s. 149).

Český empirický výzkum se s ohledem na cizojazyčnou výuku spíše soustřeďuje na výuku frontální (např. Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012; Betáková, 2010; Tůma, 2017), interakce mezi spolužáky v rámci práce ve dvojicích zůstává v českém prostředí prozatím neprobádána. Předpokládám, že představením zahraničních studií zabývajících se párovou výukou nejen zaplním mezeru v pedagogickém výzkumu v ČR, ale také uchopím tento koncept z teoreticko-metodologického hlediska, důležitého pro ukotvení mé disertační práce.

3 Výběr a analýza studií

Pro rešerši jsem vybrala databázi Scopus, která indexuje množství zahraničních časopisů pojednávajících o nejaktuálnějších výzkumech jak v pedagogice, tak v oborové didaktice. Do přehledu oblastí, kterým je věnována pozornost v rámci konceptu osvojování a učení se slovní zásobě, byly zahrnuty i výzkumy nezaměřené přímo na práci ve dvojicích.

V přehledu se soustředím na studie zaměřené na žáky a studenty (*learner-centredness*) zabývající se výhradně učením se a osvojováním slovní zásoby, případně v kombinaci s některou ze čtyř základních řečových dovedností (čtení, poslech, psaní a mluvení). Cílem studie není podávat přehled o lingvisticky zaměřených výzkumech (morfologie, syntax, lexikologie atp.), ani o výzkumech zkoumajících konkrétní metodu výuky cizích jazyků (např. CLIL), bez zohlednění učení se slovní zásobě. Vyhledávány jsou studie, uskutečněné v rámci výuky cizích jazyků, nikoliv v online prostředí nebo mimo výuku. Při výběru studií se soustředím na jejich teoreticko-metodologické zaměření, čímž přispěji k teoretickému a metodologickému ukotvení vlastního disertačního výzkumu, zabývajícího se učením se slovní zásobě při práci ve dvojicích v hodinách německého jazyka.

Cílem předložené studie je zmapovat výzkum ve dvou oblastech, a to jak v oblasti osvojování a učení se slovní zásobě (viz 3.1), tak v oblasti učení se slovní zásobě ve dvojicích (viz 3.2). Vzhledem ke dvojímu vyhledávání s odlišnými rešeršními zadáními, se jedná o dvě přehledové studie. Vycházíme-li

z typologie přehledových studií podle Mareše (2013, s. 430), jedná se o mapující přehled (*mapping review*), ve kterém jsou jednotlivé výzkumné studie za určité časové období analyzovány, tříděny a následně shlukovány do větších celků. Hlavním cílem přehledových studií je pak identifikovat a utřídit témata, kterým je v rámci zmíněných oblastí věnována pozornost a dále vybrané studie představit z hlediska jejich záměru, metodologie a výsledků.

3.1 Osvojování a učení se slovní zásobě

V databázi Scopus jsem vyhledávala časopisecké studie, jejichž titulek, abstrakt nebo klíčová slova obsahují výraz slovní zásoba (*vocabulary*), alespoň jeden z výrazů označující učení se nebo osvojování (*learning, acquisition*) a současně sousloví označující studie odehrávající se v hodinách cizího jazyka (*foreign language*). Poněvadž jsem takto obdržela celkem 1344 výsledků, zúžila jsem hledání na rozmezí z let 2010–2020¹ a dále pouze na veřejně dostupné studie (*open access*) z oboru společenských věd (*social sciences*), do jehož oblasti zájmu podle Scopusu spadá i pedagogický výzkum vyučování a učení cizího jazyka. Z vyhledaných studií jsem vybrala pouze ty, které byly napsány v angličtině², čímž se zúžil počet výsledků na 149. Na základě titulu a abstraktu jsem následně vyřadila 94 studií, které nebyly přímo zaměřené na osvojování nebo učení se slovní zásobě³, dále byly vyloučeny studie, které se neodehrávaly v hodinách cizího jazyka⁴, studie, které se sice zabývaly slovní zásobou, ale neodpovídaly zaměření přehledové studie⁵, a konečně studie zkoumající osvojování nebo učení se cizí slovní zásobě, ale výhradně z pohledu vyučujícího⁶.

U zbylých 57 studií jsem následně prostudovala jejich plné texty, které mi pomohly vyřadit dalších 16 studií, z nichž 4 byly zaměřeny na předškolní vzdělávání, 3 probíhaly v online prostředí⁷, 3 studie se zabývaly vztahem mezi více proměnnými, ve kterých nehrála hlavní roli slovní zásoba, 2 studie

¹ Tento interval volím, poněvadž z dřívějšího období (1993–2009) databáze vyhledala pouze 4 výsledky (podle stanovených kritérií). Podávám tedy přehled o studiích publikovaných v posledních deseti letech.

² Dále bylo k dispozici 13 studií v ruštině, 8 ve španělštině, 3 v portugalštině, 2 v estonštině, 2 v korejštině, 1 v indonéštině a 1 v srbsčině.

³ Zabývaly se například rozvojem komunikační kompetence, jedné nebo všech 4 řečových jazykových dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní), některé studie se zabývaly obecně učením se cizímu jazyku, další pouze konkrétní metodou (např. CLIL).

⁴ Jednalo se o studie, které se zabývaly například vlivem čtení během letních prázdnin na osvojování slovní zásoby a dále studie angličtiny pro specifické účely jako je např. obchodní angličtina, specializovaná angličtina pro zdravotníky apod.

⁵ Jednalo se o výzkumy etymologického, morfologického či sémantického charakteru.

⁶ Nejčastěji se jednalo o perspektivy učitelů získané prostřednictvím dotazníků.

⁷ Jednalo se studie zabývající se rolí blogu (*blogging*), zaznamenávající pohyb očí studentů na počítači (*eye-tracking*) a studii, která byla provedena na dálku, prostřednictvím e-mailu.

se zabývaly angličtinou pro specifické účely, 1 studie byla zaměřena na rozvoj všech řečových dovedností, 1 studie se zabývala psychologickým konceptem vizuálního primingu (*visual priming*), 1 studie byla dostupná pouze v nizozemštině a 1 byla pouze přehledového charakteru. Výsledkem je tedy soubor o 41 studiích, které jsou zařazené do skupin podle cíle a výsledků, v příloze 1 jsou přesněji určeny jejich metodologické charakteristiky (nástroje sběru dat).

Z provedeného přehledu vyplývá, že nejvíce studií pochází z Iránu (25 studií), následuje Turecko (5 studií) a Čína (4 studie). Další země sběru dat, ve kterých bylo vyhledáno vždy po jedné studii, jsou Saudská Arábie, Malajsie, Thajsko, Rusko, Srbsko, Španělsko⁸ a Spojené státy americké. Z přehledu lze tedy vyvodit, že většina studií pochází z Asie, a to konkrétně z oblasti Blízkého východu. Co se týče úrovně vzdělávání, většina studií je zaměřena na vysoké školství (15 studií), následuje sekundární vzdělávání (10 studií) a primární vzdělávání (1 studie). Dále je třeba podotknout, že velké množství studií pochází z jazykových institutů v Iránu (14 studií), pod kterými si můžeme představit jazykové školy nebo přípravné školy, které vedou kurzy cizího jazyka na nejrůznějších úrovních. 1 studie nebyla zařazena do žádné z uvedených úrovní, jelikož nebyl konkrétně popsán vzorek účastníků, přesto s ní dále pracuji.⁹ Vybrané studie jsou zaměřené na výuku cizích jazyků s převahou anglického jazyka (36 studií)¹⁰.

Jedná se o kvantitativně orientované studie, z nichž většina byla provedena v experimentálních či kvaziexperimentálních podmínkách (26 studií). Účastníci tohoto typu studií byli nejčastěji vybíráni na základě rozřazovacího testu (UCLES, 2001; Allan, 2004; Pearson Longman ELT, 2006) a následně rozděleni do experimentálních a kontrolních skupin. Data z obou skupin byla porovnávána na základě výsledků pretestů a posttestů zaměřených na slovní zásobu. V některých případech byly porovnávány pouze experimentální skupiny (2 studie). Některé studie byly zaměřeny kromě krátkodobého i na dlouhodobé zapamatování slovní zásoby (7 studií), proto bylo zařazeno více posttestů s větším časovým rozestupem od zavedení intervence. Zdrojem dat zbývajících studií byly především dotazníky (8 studií), kombinace dotazníku a rozhovoru (1 studie), dotazníku a testu (1 studie) případně kombinace

⁸ Autorky studie Camó a Ballester (2015) uvádějí zemi sběru dat Katalánsko. Poněvadž se však jedná o jednu z provincií Španělského království, uvádím v přehledu Španělsko.

⁹ Jednalo se o iránskou kvantitativní studii zkoumající vliv autoregulované strategie na učení se slovní zásobě u dospělých (Fatemipour & Najafgholikhani, 2015). V porovnání s ostatními studii, by mohl výzkumný vzorek představovat studenty jazykového institutu, autoři však ve studii výzkumný vzorek blíže nepopisují. Studii jsem zařadila k výzkumům zaměřeným na strategii učení se slovní zásobě (viz 3.1.1).

¹⁰ Další studie byly provedeny v turečtině (2 studie), polštině (1 studie) a francouzštině (1 studie), jedna studie nebyla konkrétně zaměřena.

dotazníku, rozhovoru a pozorování (1 studie). 1 studie získávala data pouze prostřednictvím administrace testů slovní zásoby a 1 studie získávala data prostřednictvím rozhovoru.

V následujících částech jsem studie rozdělila do skupin podle jejich zaměření na strategie učení se slovní zásobě, vliv ICT technologií a počítačem podporované výuky a úkolově orientované výuky na učení se slovní zásobě. Dále se budu zabývat studii, které pojednávají o vztahu slovní zásoby a dalších proměnných, jako např. čtení, poslechu, ale i kritického myšlení, autonomie a kreativity. V neposlední řadě nesmím opomenout studie, které jsou zaměřené na potíže při učení se slovní zásobě.

3.1.1 Strategie učení se slovní zásobě

První oblast výzkumů je zaměřena na studie, které metodologicky staví na dotazníkovém šetření a věnují se strategiím učení se slovní zásobě. Tyto dotazníkové studie nejčastěji zjišťují, jaké strategie žáci středních škol a studenti vysokých škol používají (Göçen, 2020; Sa'D & Rajabi, 2018; Yaacob & Shapii et al., 2019), které z nich používají nejčastěji (Göçen, 2020; Soureshjani, 2011; Yaacob & Shapii et al., 2019), liší-li se používání strategií pohlavím (Göçen, 2020; Sa'D & Rajabi, 2018; Soureshjani, 2011), jaký má vliv používání strategií slovní zásoby na jazykovou úroveň studentů (Yalçın & Bozgeyik, 2012) a povědomí vysokoškolských studentů o jejich používání (Saengpakdeejit, 2014; Tišma, 2016), případně jaké jsou názory studentů a vyučujících na užitečnost používání strategií (Amiryousefi, 2015).

Do první oblasti dále zařazují experimentální a kvaziexperimentální studie, které se věnují některé konkrétní strategii nebo strategiím učení se slovní zásobě. Mezi tyto výzkumy patří studie zaměřené na zprostředkování slovní zásoby v kontextu (Özkan & Nurlu, 2019; Amirian & Momeni, 2012), vliv 3D stereoskopických obrázků¹¹ (Kaplan-Rakowski, 2019), užití jednojazyčných a dvojazyčných slovníků (Ahangari & Dogolsara, 2015), překladu (Camó & Ballester, 2015; Baleghizadeh & Mirzaei, 2011) autoregulované strategie¹² (Fatemipour & Najafgholikhani, 2015), mezerového opakování¹³ (Farvardin, 2019), repetice (Naeimi & Foo, 2014), memorizace (Rahmatian & Armion,

¹¹ Pro zobrazení obrázku v jeho plné kvalitě je třeba mít nasazené 3-D barevné brýle.

¹² Autoregulovaný rozvoj strategií (*Self-regulated Strategy Development*) je podle Grahama a Harisse (2005) „flexibilní model, který studentům pomáhá plánovat, navrhnout a revidovat strategie“.

¹³ Mezerové opakování (*spacing technique*) je pamětní strategie učení se slovní zásobě, která zahrnuje zvyšující se časové intervaly/pauzy mezi opakováním naučeného materiálu (Balota, Duchek, & Logan, 2007).

2013), paměťových a kognitivních strategií (Banisaeid, 2013), a hloubkových strategií¹⁴ (Es-Hagi Sardroud, 2013) na učení a zapamatování slovní zásoby.

K první oblasti strategií učení se slovní zásobě dále řadím studie zaměřené na záměrnou (*intentional*)¹⁵ a nezáměrnou (*incidental*)¹⁶ výuku slovní zásoby a její vliv na učení se slovní zásobě (Karami & Bowles, 2019; Liu, 2013), na rozšiřování slovní zásoby (Ghobadi, Shahriar & Azizi, 2016), na čtení s porozuměním a následné zapamatování slovní zásoby (Zandieh & Jafarigohar, 2012).

Přehled výzkumů zaměřených na strategie učení se slovní zásobě ukazuje, že zatímco některé strategie představují efektivní nástroj pro učení se a zapamatování slovní zásoby (např. překlad, užití slovníků, paměťové a kognitivní strategie atp.), účinnost jiných strategií (např. užití 3-D stereoskopických obrázků) na učení se slovní zásobě nebyla prokázána. Při nácviu strategií však lze potvrdit zvýšení povědomí žáků a studentů o používání daných strategií. Zároveň je třeba podotknout, že záměrná výuka slovní zásoby byla vždy prokazatelně úspěšnější než nezáměrná výuka, jak při učení se, tak při zapamatování a produkci slovní zásoby.

3.1.2 ICT technologie

Druhou oblastí, která je ve výzkumu osvojování a učení se slovní zásobě silně zastoupena, jsou ICT technologie. Tyto převážně experimentální a kvaziexperimentální studie se zabývají vlivem používání počítačem podporované výuky (Shi, 2017), nejrůznějších aplikací (Shadiev, Wu & Huang, 2020; Andarab, 2019), edukačního softwaru (Kocaman & Cumaoglu, 2014), a SMS (Alemi, Sarab & Lari, 2012) na učení se a zapamatování slovní zásoby, případně používání strategií učení. Výsledky posttestů experimentálních skupin, ve kterých byla daná ICT technologie zavedena, vždy překonaly výsledky kontrolních skupin, ve kterých výuka probíhala tradičními způsoby. Tato zjištění jsou ve shodě i s další studií (Rahimi & Allahyari, 2019), která poukazuje na podporu učebních výsledků prostřednictvím spojení mezi cílenou výukou slovní zásoby a technologiemi. Experimentální studie, zabývající se vlivem multimediální výuky (ibid.) na používání strategií slovní

¹⁴ Es-Hagi Sardroud (2013) mezi „hloubkové“ strategie řadí podle Schmitta (1997) metodu klíčových slov, odhadování významu z kontextu, metakognitivní strategie a sémantické mapování.

¹⁵ Záměrná (intencionální) výuka slovní zásoby představuje způsoby, kterými je věnována přímá pozornost samotnému učení se slovní zásobě (Hulstijn, 2001). Techniky a přístupy v rámci záměrné výuky slovní zásoby představují jednotlivé strategie učení se slovní zásobě (Elgort & Nation, 2010). Mluvíme tedy o plánovaném, systematickém a řízeném procesu učení se slovní zásobě.

¹⁶ Nezáměrná (incidentalní) výuka slovní zásoby představuje náhodné (bezděčné) osvojování slov, bez určitého záměru a cíle.

zásoby zjišťuje, že multimediální výuka také zvyšuje povědomí studentů o paměťových, kognitivních a metakognitivních strategiích. Zvláštní případ představuje studie, zaměřená na způsoby, jak může být korpus aplikován do kontextu učení se anglické slovní zásobě (Binkai, 2012). Jelikož korpus představuje soubor počítačově uložených textů, ke kterým mají žáci a studenti přístup prostřednictvím počítače, chytrého telefonu nebo tabletu, byla tato studie rovněž zařazena k ICT technologiím. Studie zjišťuje, že čínští vysokoškolští studenti hodnotí učení se slovní zásobě prostřednictvím korpusu velmi pozitivně a jsou pro používání tohoto nástroje dostatečně motivováni.

3.1.3 Úkolově orientovaná výuka

Další soubor v tomto přehledu představují studie zaměřené na úkolově orientovanou výuku (*task-based learning*). Experimentální studie Kamaliho, Behjata a Bagheriho (2020) zkoumá vliv čtení a následného sepsání písemného shrnutí (*writing a summary*) v porovnání s ústním shrnutím (*oral reproduction*) obsahu textu na dlouhodobé zapamatování cílové slovní zásoby a zároveň porovnává efektivitu zmíněných úloh. Oba typy úloh představují efektivní techniku učení se slovní zásobě, jelikož se jedná o hlubší kognitivní zpracování cílové slovní zásoby než při pouhém přečtení textu (*ibid.*). V porovnání však překonalo ústní shrnutí to písemné, jak v učení se, tak v dlouhodobém zapamatování slov. Tahmasbiová a Farvardin (2017) zkoumají vliv sepsání odstavce textu (*paragraph writing*), vět (*sentence writing*), kombinaci obojího, doplňování do mezer (*fill in the blank*) a překladu (*translation*) na rozšiřování receptivní a produktivní slovní zásoby u žáků střední školy. Všechny experimentální skupiny, nehledě na to, jakou úlohu prováděli, překonali výsledky kontrolní skupiny. Nejúspěšnější žáci, co se týče závěrečného testování s ohledem jak na receptivní, tak na produktivní slovní zásobu, byli ti, kteří během experimentu sepisovali odstavce.

3.1.4 Slovní zásoba ve vztahu k jedné nebo více proměnným

Další početně zastoupenou skupinu představují výzkumy, zabývající se slovní zásobou ve vztahu k jedné nebo více proměnným, např. ve vztahu ke skupinově dynamickému hodnocení¹⁷ (Mirzaei, Shakibei & Jafarpour, 2017), ke

¹⁷ Dynamické hodnocení (*Dynamic Assessment*) je teoreticky rámováno do Vygotského zóny nejbližšího vývoje (*Zone of Proximal Development*), kterou chápeme jako vzdálenost mezi aktuální vývojovou úrovní a vyšší potenciální vývojovou úrovní jedince, které může jedinec dosáhnout pod vedením kompetentnější osoby, jež může ztělesňovat zkušenější žák nebo učitel (Vygotsky, 1978, s. 86). Jedná se tedy o dialogickou spolupráci mezi mediátorem (vyučujícím) a žákem (studentem). Poehner (2009) navrhuje, aby dialogická spolupráce neprobíhala pouze tímto směrem, ale především mezi žáky (studenty) navzájem, čímž vytváří skupinově dynamické hodnocení (*Group Dynamic Assessment*).

slovním hrám (Rezapanah & Hamidi, 2013), k zaměření na formu¹⁸ (Nowbakht, Moinzadeh & Dabaghi, 2015) a ke čtení (Kameli, Mustapha & Alyami, 2013). Studie zaměřené na vztah mezi více proměnnými se věnují vztahu slovní zásoby, autonomie a kritického myšlení (Nosratinia, Abbasi & Zaker, 2015) nebo kreativity, autonomie a kritického myšlení (Nosratinia & Zaker, 2015).

Uvedené studie potvrzují důležitost jednotlivých proměnných ve vztahu k učení se slovní zásobě. Zatímco slovní hry neměly účinek na učení se slovní zásobě, ostatní proměnné měly na učení prokazatelně pozitivní vliv (např. dialogická interakce, implicitní zaměření na formu, autonomie, kreativita, kritické myšlení). Jak kvalita/hloubka (*vocabulary quality/depth*), tak velikost/rozsah (*vocabulary size/breadth*) slovní zásoby byly prokázány jako dobré indikátory pro čtení s porozuměním.

3.1.5 Potíže při učení se slovní zásobě

Poslední soubor představují studie zaměřené na potíže (Masrai & Milton, 2015; Chen, 2013) při učení se slovní zásobě. Masrai a Milton (2015) se zabývají indikátory předvídajícími potíže u arabských rodilých mluvčích střední školy v Saudské Arábii, při učení se anglické slovní zásobě a zjišťují, že proměnná nízké frekvence (četnosti) slov, objevujících se v učebnici má významný vliv na problémy se zapamatováním této slovní zásoby. Chenová (2013) naopak ukazuje, že nejčastější problém studentů vysokých škol v Číně při učení se anglické slovní zásobě je neznalost často se vyskytujících slov.

3.1.6 Shrnutí

Uvedený přehled výzkumů osvojování a učení se slovní zásobě je představený z hlediska jejich cíle, metodologického zaměření a vybraných výsledků. Z přehledu studií vyplývá, že výzkum v oblasti osvojování a učení se slovní zásobě je rozšířený především v Asii. Nejčastěji zastoupenou skupinu výzkumů představují experimentální nebo kvaziexperimentální studie, zaměřené na strategie učení se slovní zásobě (např. Özkan & Nurlu, 2019; Amirian & Momeni, 2012; Camó & Ballester, 2015; Baleghzadeh & Mirzaei, 2011) a dále studie zjišťující použití konkrétních strategií, které metodologicky staví na dotazníkovém šetření (např. Göçen, 2020; Sa'D & Rajabi, 2018; Yaacob & Shapii et al., 2019; Amiryousefi, 2015).

Uvedený průřez studii představuje shrnutí dosavadního bádání v osvojování a učení se slovní zásobě v letech 2010–2020 a poskytuje přehled o konkrétních oblastech, kterým je věnována pozornost v rámci tohoto konceptu. V následující části představím studie, které jsou zaměřené

¹⁸ Long (1991, s. 45–46) definuje zaměření na formu jako „záměrné upozorňování studentů na sérii izolovaných jazykových jevů, přičemž je hlavní důraz kladen na výklad gramatiky“.

na učení se slovní zásobě ve dvojicích, jelikož tyto studie budou představovat teoreticko-metodologický rámec pro mou disertační práci.

3.2 Učení se slovní zásobě ve dvojicích

V databázi Scopus jsem vyhledávala časopisecké studie v rozmezí let 2008–2020¹⁹, jejichž titulek, abstrakt nebo klíčová slova obsahují výraz označující slovní zásobu (*vocabulary*) a současně alespoň jeden z výrazů označující práci ve dvojicích (*pair work*, *peer work*). Takto databáze vyhledala 11 studií. Na základě titulu a abstraktu jsem vyřadila 5 studií²⁰, čímž se snížil počet studií na 6, u kterých jsem vyhledala jejich plné texty. Při pročitání textů jsem následně vyřadila ještě 1 další studii, která byla zaměřena na předškolní vzdělávání. Výsledkem je soubor o 5 studiích, jejichž sběr dat probíhal v 5 různých zemích²¹, většina z nich byla zaměřena na anglický jazyk (4 studie), zbývající studie zkoumala korejský jazyk. Co se týče úrovně vzdělávání, 2 studie jsou zaměřené na vysoké školství, zbývající studie se zaměřují na primární (1 studie) a sekundární (1 studie) vzdělávání. Rovněž u tohoto souboru se setkáváme se studií v rámci výuky jazykového institutu v Iránu, kterou nelze zařadit do uvedených úrovní. V následujících odstavcích vybrané studie podrobněji představím z hlediska jejich cíle, metodologie a výsledků. Tyto studie jsou rovněž uvedeny v příloze 2.

Konkrétně se budu zabývat experimentálními studii zaměřenými na výskyt epizod vztahujících se k jazyku (Mayo & Zeitler, 2017; Kim, 2008; Mozaffari, 2017), konverzačněanalytickou studií zabývajících se komunikačními problémy (Esguerra & Wanphet, 2015) a kvaziexperimentální studií věnujících se vlivu 3-D virtuálního prostředí na učení se a zapamatování slovní zásoby (Tseng, Liou & Chu, 2019).

3.2.1 Epizody vztahující se k jazyku

Studie Mayové a Zeitlerové (2017) zkoumá vliv rozdělení 30 vysokoškolských mírně pokročilých studentů angličtiny ve Španělsku do menších skupin a dvojic na výskyt lexikálních epizod vztahujících se k jazyku (*lexical-language related episodes*). Lexikální epizody vztahující se k jazyku

¹⁹ Původně se jednalo o rozmezí let 2010–2020, jelikož jsem však našla ještě jednu relevantní studii v roce 2008, zahrnující se do rozmezí i tento rok.

²⁰ Jednalo se o studii zjišťující znalosti, obtíže a preference při učení se cizímu jazyku čínských studentů, studii zaměřenou na názory iránských učitelů angličtiny na nové kurikulum, studii zabývajících se zapojením žáků do procesu utváření hodnocení a zpětné vazby, studii zkoumajících vliv párování a výběru typu úlohy na použití mateřského jazyka (arabština) v rámci práce ve dvojicích a studii zaměřenou na vliv užívání aplikace pro procvičování mluvení v rámci samostudia mimo výuku.

²¹ Jednalo se o Španělsko, Thajsko, Jižní Koreu, Irán a Taiwan.

jsou rámované konceptem epizod vztahujících se k jazyku (*language-related episodes*), které Swainová a Lapkinová (1998, s. 326) definují jako „jakoukoliv část dialogu, vztahující se k produkci jazyka, otázkám k užití jazyka nebo opravě, ať už sebe nebo ostatních“. Ty se dále dělí na dva typy, epizody zaměřené na formu (*form-based*) a lexikálně zaměřené epizody (*lexical-based*). Lexikální epizody (LE) chápeme jako část interakce, ve které žáci nebo studenti mluví o užití jejich slovní zásoby, přičemž se může jednat o snahu vysvětlit význam slova, hledání nového slova, vybírání mezi různými slovy nebo určování správného pravopisu či výslovnosti (Fernandéz Dobao, 2014). Autorky ve studii rozlišují vyřešené LE, špatně vyřešené LE a nevyřešené LE, přičemž LE započne tím, že je upozorněno na nějaký lexikální problém a skončí tím, že je problém buď vyřešen nebo se změní téma diskuse. Tím se rozumí, že jedna LE se zabývá jedním lexikálním problémem.

Studenti mírně pokročilé úrovně, určené na základě rozřazovacího testu (UCLES, 2001) byli v rámci experimentální studie rozděleni do 4 skupin, čítajících po 4 členech a do 7 dvojic, ve kterých společně pracovali na vybrané úloze. Úloha spočívala v seřazení 15 obrázků do posloupnosti, ke kterým měli studenti následně vytvořit a sepsat příběh. Před započítím samotné úlohy nepodstoupili studenti žádnou cílenou výuku slovní zásoby a posloupnost obrázků nebyla předem určena, nebylo však povoleno používat slovníky, ani žádný jiný pomocný materiál. Pretest a posttest se skládal ze stejných 20 položek (lexikálních jednotek), pouze bylo změněno jejich pořadí. Na základě přepisu audionahrávek²² a výsledků testů byly kódovány 3 kategorie: (1) učení se novým znalostem (*learning new knowledge*), což je chápáno jako situace, kdy student použil u pretestu jiné slovo než u posttestu, přičemž toto slovo získal prostřednictvím diskuse se svými spolužáky/partnery ve dvojici nebo ve skupinách, (2) konsolidace již získaných znalostí (*consolidation of existing knowledge*), kdy student v pre- i posttestu použil stejné slovo a v rámci diskuse toto slovo sdílel s ostatními a (3) zmeškaná šance k učení (*missed opportunity for learning*) v případě, že student užil jiné slovo, než bylo diskutováno nebo se jednalo o slovo nesprávné, např. z hlediska pravopisu. Výsledky studie ukazují, že z kvantitativního hlediska neexistuje významný rozdíl mezi výkonem skupin a dvojic. Kvalitativní analýza však ukazuje, že práce v malých skupinách vedla k lepším výsledkům než práce ve dvojicích. Může to být kvůli tomu, že se studenti vzájemně obohacují o jazykové znalosti. Otázkou však zůstává, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňují výsledky skupiny ti studenti, kteří se skupinové aktivity účastní pouze pasivně.

Kimová (2008) se zabývá vlivem spolupráce ve dvojicích a samostatné práce na osvojování slovní zásoby v korejštině jako druhém cizím jazyce

²² Audionahrávky z výuky čítaly 4 hodiny a 10 minut.

(Korean as a second language). Na výzkumu se podílelo celkem 32 mírně pokročilých studentů pocházejících z různých zemí²³, kteří byli rozděleni do dvou experimentálních skupin, přičemž jedna pracovala na úlohách ve dvojicích a druhá individuálně. Autorka se rovněž zaměřuje na výskyt LE, které analyzuje z videonahrávek práce dvojic a samostatné práce studentů, používajících metodu myšlení nahlas (*think-aloud protocols*). Výsledky obou skupin autorka porovnává prostřednictvím škály znalostí slovní zásoby (Paribakht & Wesche, 1993) adaptované na pretest a posttest. Z videonahrávek je patrné, že si studenti jak ve dvojicích, tak samostatně vedli stejně dobře, a to jak při vytváření LE, tak při jejich řešení. V testech si však významně lépe vedli ti, kteří na úlohách pracovali ve dvojicích. Kimová (2008) to přisuzuje tomu, že byli studenti ve dvojicích vystaveni daným LE dvakrát více než studenti, kteří pracovali na úlohách samostatně.

Mozafarriová (2017) se věnuje vlivu dvojic přidělených vyučujícím a vytvořených na základě volby studentů na množství, typ a řešení epizod vztahujících se k jazyku²⁴. 40 mírně pokročilých studentů jazykového institutu v Iránu bylo do studie zařazeno na základě rozřazovacího testu (Allan, 2004) a následně rozděleno do dvojic, které si vybírali sami studenti nebo které přiděloval sám vyučující. Studenti ve dvojicích pracovali na písemné úloze, která byla posuzována z kvantitativního hlediska, audionahrávky z hodin pak z kvalitativního hlediska. Výsledky studie ukazují, že dvojice přidělené vyučujícím produkují významně více epizod vztahujících se k jazyku, a navíc je jejich výsledný písemný produkt kvalitnější po organizační, gramatické i obsahové stránce týkající se slovní zásoby. Dvojice, které si vybírali sami studenti, naopak vykazovaly množství chování nesouvisejícího s vykonáváním zadané úlohy.

3.2.2 Komunikační problémy týkající se slovní zásoby

Studie Esguerrové a Wanpheta (2015) je zaměřená na komunikační problémy vztahující se ke slovní zásobě a jejich řešení během aktivit ve dvojicích, ve kterých spolupracuje žákyně nízké úrovně (*low proficiency learner*) a vysoké úrovně (*high proficiency learner*). Tato konverzačněanalytická studie byla provedena u 4 žákyní posledního ročníku střední školy v Thajsku, přičemž byly dvojice přidělené vyučujícím na základě nejvyššího a nejnižšího výsledku testu slovní zásoby a čtení (Vocabulary and Reading Test). Autoři ve videonahrávkách analyzují střídání replik (*sequence of turns*) a oprav (*repair*) žákyní během jejich konverzace. Aktivita navržená pro konverzaci spočívala ve dvou částech: (1) zákaznice, kterou ztělesňuje žákyně vyšší

²³ Jednalo se o 16 studentů z Číny, 2 z Kazachstánu, 3 z Nepálu, 3 z Ukrajiny a 2 z Vietnamu.

²⁴ Autorka nerozlišuje epizody vztahující se k jazyku zaměřené na formu/lexikální epizody.

úrovně, disponuje seznamem věcí, které nakupuje a (2) prodavačka, kterou zastupuje žákyně nižší úrovně, má k dispozici obrázkový seznam věcí, které prodává. Tato úloha byla navržena tak, aby žákyně s vyšší úrovní pomáhala s porozuměním, vysvětlením a použitím daných slov žákyni s nízkou úrovní, aniž by viděla obrázky slov. Esguerrová a Wamphet (2015) ukazují, že žákyně na vyšší úrovní upravuje a přizpůsobuje svou promluvu tak, aby jí druhá žákyně na nižší úrovní rozuměla a rovněž novým slovům začleněným do jejich společné konverzace. Tato praktika odpovídá modifikaci řeči matek při konverzaci s jejich dětmi (*motherese-talk*), což zvyšuje jazykovou kompetenci dítěte (Kayani, 2001). Autoři dále poukazují na to, že každá jazyková třída je do jisté míry heterogenní v tom, že učící se jedinci mohou disponovat rozdílnými jazykovými úrovněmi a tím mít jiné potřeby. Pro maximalizaci efektivnosti výuky cizích jazyků je tedy optimální párování žáků nižších a vyšších jazykových úrovní, přičemž žákům s nízkou úrovní je poskytnut větší prostor pro jejich potřeby a nároky, což může být ve frontální výuce pro vyučujícího problematické. Ve studii Esguerrové a Wampheta (2015) byly do dvojic přiděleny žákyně z odlišných konců jazykové úrovně a výsledkem bylo vytvoření prostředí, ve kterém žákyně na vyšší úrovní zastoupila roli expertky (*expert*), která spolužačce na nízké úrovni v roli nováčka (*novice*) pomáhala učit se, zapamatovat, rozeznat a pochopit novou slovní zásobu.

3.2.3 Virtuální prostředí

Výzkum Tsenga, Liou a Chu (2019) se věnuje vlivu 3-D virtuálního prostředí v kombinaci s individuálním učením a prací ve dvojicích na učení se slovní zásobě. 96 žáků třetích tříd základní školy v Taiwanu bylo rozděleno do 3 experimentálních skupin a 1 kontrolní skupiny, ve kterých probíhala výuka prostřednictvím multimodálního programu²⁵ pro interakci žáků ve 3-D dimenzi, ve které si vytváří vlastní novou identitu a cestují napříč světem WelcomeLand nejrůznějšími dopravními prostředky. Zatímco v experimentálních skupinách byla zavedena výuka prostřednictvím virtuálního programu ve spojení se (1) samostatnou prací, (2) spoluprací ve dvojici a (3) výukou učitele, čímž chápeme roli vyučujícího jako navigátora v programu prostřednictvím avatara²⁶, v kontrolní skupině probíhala výuka slovní zásoby tradičním, frontálním způsobem, ve které výuku řídil učitel (*teacher-centredness*). Za pomoci pretestu a posttestu o 20 obrazových položkách cílové slovní zásoby bylo zjištěno, že virtuální prostředí mělo pozitivní vliv na usnadnění učení se slovní zásobě. Užití prostředí jak individuálně, tak ve dvojicích

²⁵ Jedná se o program, ve kterém se nachází kombinace textového, obrazového a zvukového materiálu.

²⁶ Pod pojmem avatar rozumíme vytvořenou identitu (postavu) pro účely práce v programu.

podpořilo zapamatování slovní zásoby, přičemž práce ve dvojicích přispěla k zapamatování z dlouhodobého hlediska. Jak frontální vyučování, tj. tradiční výuka slovní zásoby, tak učitel ztělesňující roli navigátora v prostředí nebyli tak úspěšnými jako ostatní organizační formy výuky. Autoři tyto výsledky přisuzují tomu, že úspěšná práce s virtuálním programem představuje aktivní zapojení studentů jak samostatně, tak ve spolupráci s jejich učebními partnery.

4 Diskuse

Předložená studie představuje přehled 41 studií zaměřených na osvojování a učení se slovní zásobě a 5 studií zaměřených na učení se slovní zásobě při práci ve dvojicích, v období 2008-2020. Je třeba podotknout, že se v žádném případě nejedná o vyčerpávající přehled studií osvojování a učení se slovní zásobě, jistě je možné najít další časopisecké studie, monografie a disertační práce, které nejsou indexované v databázi Scopus. Předpokládám však, že představené studie odráží obecnější charakteristiky, co se týče teoretických a metodologických východisek výzkumu osvojování a učení se slovní zásobě, a proto je v předložené studii představuji.

Nejsilněji zastoupenou oblastí zájmu u vybraných výzkumů osvojování a učení se slovní zásobě tvoří strategie učení se slovní zásobě, následují studie zkoumající vztah slovní zásoby k jedné a více proměnným, ICT technologie, úkolově orientovaná výuka a potíže při učení se slovní zásobě. Z výsledků studií vyplývá, že má záměrné používání a trénink strategií slovní zásoby významně pozitivní vliv na osvojování a učení se slovní zásobě a zároveň na zvýšení povědomí žáků a studentů o používání dané strategie. Propojení cílené výuky slovní zásoby s počítačově podporovanými technologiemi rovněž vykazuje pozitivní vliv na učení a zapamatování nových slov. V úkolově orientované výuce byli vždy úspěšnější žáci, kteří vykonávali úlohy ústně než žáci sepisující úlohy a v případě písemných úloh ti, kteří vytvářeli delší text. Dvojice studií zabývajících se problémy při učení se slovní zásobě, ukazují protichůdné výsledky. Žáci středních škol měli problém se zapamatováním slov, které se v učebnici vyskytují málo a vysokoškolští studenti, kteří měli naopak problém se zapamatováním často se vyskytujících slov.

U studií zabývajících se učením slovní zásobě ve dvojicích je zastoupená skupina výskytu a řešení lexikálních epizod vztahujících se k jazyku, vliv virtuálního prostředí na učení se slovní zásobě a komunikační potíže týkající se slovní zásoby. Zatímco práce v malých skupinách překonala výsledky práce ve dvojicích (ať už vytvářením epizod nebo jejich řešením), párová práce zvítězila nad individuálním zpracováním úkolu. Čím více žáků a studentů se zapojuje do práce na dané úloze, tím vícekrát jsou členové vystaveni epizodám vztahujícím se k jazyku a tím je větší šance, že danou epizodu společně vyřeší.

Zároveň však práci ve skupině může ovlivňovat jedinec nebo jedinci, kteří se práce aktivně neúčastní, a přesto využívají znalostí ostatních. Při párování jedinců do dvojic lze usoudit, že výběr vyučujícího má kladný efekt na výkonnost daného páru. Komunikační problémy z hlediska slovní zásoby lze řešit párováním jedince na vyšší jazykové úrovni a nižší jazykové úrovni tak, aby jedinec vyšší úrovně pomáhal druhému jedinci s rozpoznáním nové slovní zásoby a s následným učením a zapamatováním těchto slov. Kombinaci výše uvedených metod lze užívat v rámci virtuálního prostředí a tím zvýšit efektivitu učení se slovní zásobě a potažmo celkově cizímu jazyku.

5 Závěr

Z provedeného přehledu vyplývá, že je výzkumu osvojování a učení se slovní zásobě v mezinárodním kontextu věnována velká pozornost. Nutno je však podotknout, že je tento výzkum především kvantitativní povahy a ve většině případů se zaměřuje na angličtinu jako cizí jazyk. V rámci vyhledávání studií nebyla nalezena jediná studie, která by se věnovala němčině jako cizímu jazyku, na kterou se zaměřuje plánovaný disertační výzkum. Výzkumu učení se slovní zásobě v rámci práce ve dvojicích je pozornost věnována pouze marginálně. Vybrané studie zaměřené na práci ve dvojicích ukazují smysluplnost zavádění práce v párech do výuky cizího jazyka nejen pro učení se slovní zásobě a pro její zapamatování, nýbrž i pro překonávání komunikačních obtíží.

Literatura

- Ahangari, S., & Dogolsara, S.A. (2015). Comparing the effect of using monolingual versus bilingual dictionary on Iranian intermediate EFL learners' vocabulary learning. *English Language Teaching*, 8(6), 141–149. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p141>
- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 2: Test Pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Alemi, M., Sarab, M.R.A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning. *International Education Studies*, 5(6), 99–109. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p99>
- Amirian, S.M.R., & Momeni, S. (2012). Definition-based versus contextualized vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2302–2037. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2302-2307>
- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL learners and teachers' beliefs about the usefulness of vocabulary learning strategies. *SAGE Open*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244015581382>
- Andarab, M. S. (2019). Learning vocabulary through collocating on Quizlet. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 980–985. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070409>

- Baleghizadeh, S., & Mirzaei, A. (2011). A comparison of two different types of vocabulary treatment: Inclusion or exclusion of L1? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 765–770. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.765-770>
- Balota, D. A., Duchek, J. M., & Logan, J. M. (2007). Is expanded retrieval practice a superior form of spaced retrieval? A critical review of the extant literature. In J. S. Nairne (Ed.), *The foundations of remembering: Essays in honor of Henry L. Roediger, III* (pp. 83–105). New York, NY, US: Psychology Press.
- Banisaeid, M. (2013). Comparative effect of memory and cognitive strategies training on EFL intermediate learners' vocabulary learning. *English Language Teaching*, 6(8), 108–118. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n8p108>
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: Univerzita Karlova.
- Binkai, J. (2012). An empirical study on corpus-driven learning in China. *English Language Teaching*, 5(4), 131–137. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p131>
- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Camó, A.C., & Ballester, E.P. (2015). The effects of using L1 translation on young learners' foreign language vocabulary learning. *Elia*, 15, 109–134. <https://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.06>
- Chen, J. (2013). Probe into blind zones of Chinese EFL students' vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(7), 1214–1220. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.7.1214-1220>
- Elgort, I., & Nation, P. (2010). Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualizing Learning in Applied Linguistics* (pp. 89–104). New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230289772_6
- Es-Hagi Sardroud, S.J. (2013). Impact of training deep vocabulary learning strategies on vocabulary retention of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), 75–82. <https://doi.org/10.7575/aiaa.ijalel.v2n3p.75>
- Esguerra, R.-S., & Wanphet, P. (2015). Emergent vocabulary in second language socialization among learners. *Language and Dialogue*, 5(2), 283–299. <https://doi.org/10.1075/ld.5.2.05esg>
- Fatemipour, H., & Najafgholikhani, M. (2015). The impact of self-regulated strategy development on vocabulary learning among English language learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 249–258. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n5s2p249>
- Farvardin, M.T. (2019). Effect of spacing techniques on EFL learners' recognition and production of lexical collocations. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 395–403. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20237>
- Fernández Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18(4), 497–520. <https://doi.org/10.1177/1362168813519730>
- Göçen, G. (2020). Turkish as a foreign language learners' use of vocabulary learning strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 316–332. <https://doi.org/10.17263/jlls.712838>

- Ghobadi, M., Shahriar, M., & Azizi, A. (2016). Short term and long-term effects of incidental vocabulary acquisition and instructed vocabulary teaching. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 212–218. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.4p.212>
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hendrich, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Kamali, M., Behjat, F., & Bagheri, M. S. (2020). Examining the effects of oral reproduction and summary writing vocabulary tasks on L2 word learning: Technique feature analysis on trial. *Cogent Education*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1795966>
- Kameli, S., Mustapha, G., & Alyami, S. (2013). The predictor factor of reading comprehension performance in English as foreign language: Breadth or depth. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(2), 179–184. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.179>
- Kaplan-Rakowski, R. (2019). The effect of stereoscopic three-dimensional images on vocabulary learning. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 324–337. <https://doi.org/10.30935/cet.634172>
- Karami, A., & Bowles, F. A. (2019). Which strategy promotes retention? Intentional vocabulary learning, incidental vocabulary learning, or mixture of both? *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 25–43. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n9.2>
- Kayani, N. (2001). Environmental factors: Motherese, input and interaction. Dostupné z <http://www.grin.com/en/e-book/103541/environmental-factors-motherese-input-and-interaction>
- Kocaman, O., & Cumaoglu, G. K. (2014). The effect of educational software (DENIS) and games on vocabulary learning strategies and achievement. *Egitim ve Bilim*, 39(176), 305–316. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3704>
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114–130. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x>
- Kratochvíl, M. (1987). Charakteristika párového vyučování a učení a jeho vliv na učební výkon prospěchově slabších žáků. *Pedagogika*, 1, 23–34.
- Liu, Y. (2013). Toward a comprehensive model of foreign language vocabulary learning: To integrate instructed learning with incidental learning. *Asian Social Science*, 9(10), 142–150. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n10p142>
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberge, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

- 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>
- Masrai, A., & Milton, J. (2015). Word difficulty and learning among native Arabic learners of EFL. *English Language Teaching*, 8(6), 1–10. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p1>
- Mayo Del Pilar García, M., & Zeitler, N. (2017): Lexical language-realted episodes in pair and small group work. *International Journal of English Studies*, 17(1), 61–82. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/1/255011>
- Mirzaei, A., Shakibei, L., & Jafarpour, A. A. (2017). ZPD-based dynamic assessment and collaborative L2 vocabulary learning. *Journal of Asia TEFL*, 14(1), 114–129. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.1.8.114>
- Mozaffari, S. H. (2017). Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing. *Language Teaching Research*, 21(4), 496–516. <https://doi.org/10.1177/1362168816641703>
- Müller, B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning vocabulary*. New York: Newbury House
- Naeimi, M., & Foo, T.C.V. (2014). A comparison of vocabulary learning strategies of Iranian EFL students: Repeating versus cooperating with peers. *English Language Teaching*, 7(7), 102–110. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p102>
- Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. (2015). Promoting second language learners' vocabulary learning strategies: Can autonomy and critical thinking make a contribution? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 21–30. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n3p21>
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2015). Boosting autonomous foreign language learning: Scrutinizing the role of creativity, critical thinking, and vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 86–97. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n4p86>
- Nowbakht, M., Moinzadeh, A., & Dabaghi, A. (2015). Effect of massed vs. Distributed implicit fonf on receptive acquisition of l2 vocabulary items. *Journal of Asia*, 12(3), 115–147. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2015.12.3.5.115>
- Özkan, N.K., & Nurlu, M. (2019). Implementation of context-based vocabulary teaching method in Turkish language instruction for foreigners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1139–1154. <https://doi.org/10.17263/jlls.631555>
- Paribakht, T S., & Wesche, M. (1993). The relation ship between reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11, 9–29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>
- Pearson Longman ELT (2006). *Total English Placement Test*. Dostupné z https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWiU3f687N_tAhVjx4UKHWpuCwIQFjA-AegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.unisalento.it%2Fdocuments%2F20152%2F866626%2Fplacement%2Btest%2B27.03.2018.pdf%2Ffc2ce2a7-1280-a7da-acb4-025e769bc9d7%3Fversion%3D1.0%26download%3Dtrue&usg=AOvVaw3cbOk0sDvuG4kN18XG-GDND

- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x>
- Rahimi, M., & Allahyari, A. (2019). Effects of multimedia learning combined with strategy-based instruction on vocabulary learning and strategy use. *SAGE Open*, 9(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244019844081>
- Rahmatian, R., & Armiun, N. (2013). Cognitive strategies of encoding, storage and retrieval of Lexicon popular techniques applied by Iranian French language learners. *International Education Studies*, 6(8), 47–57. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n8p47>
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355–371. <https://doi.org/10.1177/026553229301000308>
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A. Kunnan (ed.), *Validation in language assessment* (pp. 41–60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rezapanah, F., & Hamidi, H. (2013). Investigating the effects of word games on Iranian EFL learners' application of the words in writing paragraph essays. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 35–43. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v2n.1p.35>
- Sa'D, S. H. T., & Rajabi, F. (2018). Teaching and learning vocabulary: What English language learners perceive to be effective to and ineffective strategies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(1), 139–163. <https://doi.org/10.26529/cepsj.492>
- Saengpakdeejit, R. (2014). Awareness of vocabulary learning strategies among EFL students in Khon Kaen University. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1101–1108. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1101-1108>
- Shadiev, R., Wu, T.-T., & Huang, Y.-M. (2020). Using image-to-text recognition technology to facilitate vocabulary acquisition in authentic contexts. *ReCALL*, 32(2), 195–212. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000038>
- Shi, X. (2017). Application of multimedia technology in vocabulary learning for engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), 21–31. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i01.6153>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. MacCarthy (Eds.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy* (p. 199–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soureshjani, K.H. (2011). Gender-oriented use of vocabulary strategies: A comparative study. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 898–902. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.898-902>
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363–374. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00031-7)
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>

- Tahmasbi, M., & Farvardin, M. T. (2017). Probing the effects of task types on EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge: The case of involvement load hypothesis. *SAGE Open*, 7(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244017730596>
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Tišma, D. J. (2016). Improving listening comprehension skills relying on metacognitive strategies- Focus on vocabulary and specific L2 instruction. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*. 48(2), 301–320. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1602301J>
- Tseng, W.-T., Liou, H.-J., & Chu, H.-Ch. (2019). Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. *System*, 88, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102190>
- Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8888-2017>
- UCLES (2001). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University press. Dostupné z https://shafston.edu/wpcontent/uploads/2016/11/Offshore_Cambridge_Quick_Placement_Test.pdf
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary Learning Strategies Through Secondary Students at Saudi School in Malaysia. *SAGE Open*, 9(1). 11–12. <https://doi.org/10.1177/2158244019835935>
- Yalçın Tılfarlıoğlu, F. F., & Bozgeyik, Y. (2012). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency levels of English language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(2), 91–101. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.2p.91>
- Zandieh, Z., & Jafarigohar, M. (2012). The effects of hypertext gloss on comprehension retention under incidental and intentional learning conditions. *English Language Teaching*, 5(6), 60–71. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p60>

Příloha 1: Přehled studií osvojování a učení se slovní zásobě

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Ahangari a Dogolsara (2015)	prozkoumat vliv jednojazyčných a dvojjazyčných slovníků na učení se slovní zásobě	Quick Placement Test (2001), pretest, posttest	angličtina	terciární	Irán
Alemi, Sarab a Lari (2012)	prozkoumat vliv používání SMS a slovníků na učení se slovní zásobě	Quick Placement Test (2001), pretest, posttest	angličtina	terciární	Irán
Amirian a Momeni (2012)	prozkoumat, jaký vliv má kontextuální a izolované učení slov na učení se slovní zásobě	pretest, posttest	angličtina	sekundární	Irán
Amiryousefi (2015)	zjistit názory na užitečnost používání strategií slovní zásoby	dotazník: strategie učení se slovní zásobě (Tran, 2011)	angličtina	jazykový institut	Irán
Andarab (2019)	prozkoumat vliv používání aplikace Quizlet na osvojování slovní zásoby	Placement and Proficiency Exam, pretest, posttest	angličtina	terciární	Turecko
Baleghizadeh a Mirzaei (2011)	prozkoumat vliv překladu do L1 na dlouhodobé zapamatování slovní zásoby	test slovní zásoby (Wesche & Paribakht, 1996), pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Banisaeid (2013)	prozkoumat vliv paměťových a kognitivních strategií na učení se slovní zásobě	Nelson Proficiency Test, pretest, posttest, dotazník: strategie (Rezaee et al, 2004; Kudo, 1999)	angličtina	jazykový institut	Irán
Binkai (2012)	zjistit, jak může být korpus aplikován do kontextu učení se slovní zásobě	dotazník	angličtina	terciární	Čína
Camó a Ballester (2015)	prozkoumat vliv překladu do L1 na krátkodobé a dlouhodobé zapamatování slovní zásoby	pretest, posttest, rozhovor	angličtina	primární	Španělsko

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Chen (2013)	zjistit potíže studentů při učení se slovní zásobě	dotazník, rozhovor	angličtina	terciární	Čína
Es-Hagi Sardroud (2013)	prozkoumat vliv hloubkových strategií na zapamatování slovní zásoby	TOEFL test (Barron, 1996), pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Fatemipour a Najafgholikhan (2015)	prozkoumat, jaký vliv má autoregulovaná strategie na učení se slovní zásobě	pretest, posttest	angličtina		Irán
Farvardin (2019)	prozkoumat, jaký vliv má technika mezerového opakování na zapamatování slovní zásoby	Oxford Placement Test 2 (Allan, 2004), pretest, posttest	angličtina	sekundární	Irán
Göçen (2020)	zjistit, jaké strategie učení se slovní zásobě studenti používají. Prozkoumat, jestli se používání strategií liší pohlavím	Škála strategií slovní zásoby Kocaman a Kizilkava Cumuaoglu (2014)	turečtina	terciární	Turecko
Ghobadi, Shahriar a Azizi (2016)	zjistit, existuje-li rozdíl mezi nezáměrným osvojováním slovní zásoby a záměrnou výukou slovní zásoby na rozšiřování slovní zásoby	English Proficiency Test, pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Kamali, Behjat a Bagheri (2020)	prozkoumat vliv čtení a následného sepsání shrnutí/ústního shrnutí na dlouhodobé zapamatování slovní zásoby	Quick Placement Test (2001), pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Kameli, Mustapha a Ayami (2013)	prozkoumat vztah mezi velikostí slovní zásoby a výkonností ve čtení s porozuměním	Vocabulary Level Test (Nation, 1990), Word Associates Test (Read, 1993, 1998), Reading Comprehension Test	angličtina	jazykový institut	Irán

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Kaplan-Rakowski (2019)	prozkoumat vliv 3D a 3D stereoskopických obrázků na učení se slovní zásobě	pretest, posttest	polština	terciární	USA
Karami a Bowles (2019)	zjistit, zda má záměrné, nezáměrné učení se slovní zásobě nebo kombinace obojího pozitivní vliv na učení se slovní zásobě	Touchstone Placement Test, pretest, posttest	angličtina	sekundární	Irán
Kocaman a Cumaoglu (2014)	prozkoumat, jaký vliv edukační software DENIS na učení se slovní zásobě	pretest, posttest, Škála strategií slovní zásoby Kocaman & Kizilkaya Cumaoglu (2014)	angličtina	sekundární	Turecko
Liu (2013)	zjistit, jak záměrné, nezáměrné učení slovní zásoby a záměrné učení v kombinaci se čtením ovlivňuje osvojování slovní zásoby	pretest, posttest	angličtina	terciární	Čína
Mirzaei, Shakibei a Jafarpour (2017)	prozkoumat, jaký vliv má skupinové dynamické hodnocení na krátkodobý a dlouhodobý rozsah slovní zásoby	Quick Placement Test (2001), Škála znalostí slovní zásoby, Test slovní zásoby (Paribakht & Wesche, 1996)	angličtina	sekundární	Irán
Masrai a Milton (2015)	zjistit, jaké jsou indikátory potíží při učení se slovní zásobě	testy slovní zásoby (pretest, posttest)	angličtina	sekundární	Saudská Arábie
Naeimi a Foo (2014)	prozkoumat vliv repetice na učení se slovní zásobě	pretest: Škála znalosti slovní zásoby (Paribakht & Wesche, 1993), posttest	angličtina	terciární	Irán
Nosratinia, Abbasi a Zaker (2015)	prozkoumat vztah mezi autonomií, kritického myšlení a slovní zásobou	dotazník (Spratt, Humphreys & Chan, 2002; Honey, 2000; Schmitt, 1997)	angličtina	terciární	Irán

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Nosratinia a Zaker (2015)	prozkoumat vztah mezi autonomií, kreativitou, kritickým myšlením a slovní zásobou	dotazník (Spratt, Humphreys & Chan, 2002; Honey, 2000; Schmitt, 1997; O'Neill, Abedi & Spielberger, 1992)	angličtina	terciární	Irán
Nowbakht, Moinzadeh a Dabaghi (2015)	prozkoumat vliv implicitního zaměření na formu na krátkodobé a dlouhodobé zapamatování slovní zásoby	Total Placement Test (2006), pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Özkan a Nurlu (2019)	prozkoumat, jaký vliv má výuka slovní zásoby v kontextu na učení se slovní zásobě	pretest, posttest	turečtina	terciární	Turecko
Rahimi a Allahyari (2019)	prozkoumat, jaký vliv má multimediální výuka na používání strategií slovní zásoby a učení se slovní zásobě	Nationův test velikosti slovní zásoby, dotazník: strategie (Yu-Ling, 2005)	angličtina	jazykový institut	Irán
Rahmatian a Armiun (2013)	zjistit, jak studenti definují memorizace a jaké memorizačních techniky používají	dotazník	francouzština	jazykový institut	Irán
Rezapanah a Hamidi (2013)	prozkoumat vztah slovních her a slovní zásoby	Preliminary English Test (2004), pretest, posttest	angličtina	jazykový institut	Irán
Sa'D a Rajabi (2018)	prozkoumat jaké strategie učení se slovní zásobě studenti používají, liší-li se používání pohlavím	dotazník, rozhovor, pozorování	angličtina	jazykový institut	Irán
Saengpakdeejit (2014)	zjistit povědomí o používání strategií slovní zásoby u studentů při čtení	rozhovor	angličtina	terciární	Thajsko
Shadiev, Wu a Huang (2020)	prozkoumat, zdali se žáci, kteří používají aplikaci (ITR) učí lépe slovní zásobu než ti, kteří ji nepoužívají	pretest, posttest, dotazník, rozhovor	angličtina	sekundární	Rusko

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Shi (2017)	prozkoumat vliv počítačově podporované výuky na učení se slovní zásobě	pretest, posttest, dotazník	angličtina	terciární	Čína
Soureshjani (2011)	zjistit, jaký je rozdíl v užívání strategií slovní zásoby u mužů a žen	dotazník: strategie učení se slovní zásobě (Schmitt, 2000)		jazykový institut	Írán
Tahmasbi a Farvardin (2017)	prozkoumat, jaký vliv úkolově orientovaná výuka na rozšiřování receptivní a produktivní slovní zásoby	Oxford Placement Test 2 (Allan, 2004)	angličtina	sekundární	Írán
Tišma (2016)	prozkoumat vztah mezi velikostí slovní zásoby, metakognitivními strategiemi a výkonností při poslechu	dotazník (Vandergift, Goh & Mareschal, 2006), pretest, posttest	angličtina	sekundární	Srbsko
Yaacob, Shapii, Saad Alobaisy et al (2019)	zjistit, jaké strategie učení se slovní zásobě studenti používají	dotazník, rozhovor	angličtina	sekundární	Malajsie
Yalçın Tıfartıoğlu a Bozgeyik (2012)	prozkoumat vztah mezi používáním strategií slovní zásoby a jazykovou úrovní studentů	dotazník (Sener, 2003), Test (Nation, 1999)	angličtina	terciární	Turecko
Zandieh a Jafarigozar (2012)	prozkoumat, jaký vliv má záměrná a nezáměrná výuka slovní zásoby na čtení s porozuměním	test ToEFL iBT, posttest	angličtina	jazykový institut	Írán

Příloha 2: Přehled studií učení se slovní zásobě ve dvojicích

Autoři	Cíl	Data	Předmět	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Mayo a Zeitler (2017)	prozkoumat lexikální epizody vztahující se k jazyku malých skupin a dvojic v úkolově orientované interakci	Quick Placement Test (2001), pretest, posttest (Dobao, 2014), videonahrávky (4 hodiny 10 minut)	angličtina	terciární	Španělsko
Esguera a Wanphet (2015)	prozkoumat, jak se žáci na vysoké jazykové úrovni a nízké jazykové úrovni vypořádají s problémem ve slovní zásobě	Vocabulary and Reading Test, videonahrávky	angličtina	sekundární	Thajsko
Kim (2008)	Porovnat vliv úloh vykonávaných ve dvojicích a samostatně na osvojování slovní zásoby	University placement exam, Škála znalostí slovní zásoby (Paribakht & Wesche, 1993): pretest a posttest	korejština	terciární	Jižní Korea
Mozaffari (2017)	zjistit, jaký vliv má výběr dvojic (výběr samotnými studenty, přidělení vyučujícím) na produkci epizod vztahujících se k jazyku	Oxford Placement Test 2 (Allan, 2004), audionahrávky (10 hodin), písemná úloha	angličtina	jazykový institut	Irán
Tseng, Liou a Chu (2019)	prozkoumat vliv 3D virtuálního prostředí a dva typy autonomního učení (individuální a spolupráce ve dvojici) na učení se slovní zásobě	Test slovní zásoby: pretest, posttest	angličtina	primární	Taiwan

VÝZKUM V OBLASTI JAZYKOVÉHO PORADENSTVÍ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Research in the Field of Language Advising: Review Study

Martina ŠINDELÁŘOVÁ SKUPEŇOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-4>

Abstrakt: *Tato přehledová studie popisuje dosavadní výzkum v oblasti jazykového poradenství. Text poskytuje přehled výzkumných studií, které zkoumají průběh poradenských rozhovorů se zaměřením na poradce, studenta nebo jejich interakci, a ve kterých byly uplatněny metody kvalitativního výzkumu. Přehled představuje zahraniční studie vztahující se jazykovému poradenství jako studijní podpoře při učení se různým cizím jazykům.*

Klíčová slova: *jazykové poradenství, autonomní učení, afektivní faktory, metakognitivní kompetence*

Abstract: *This review describes previous research in the field of language advising. The text provides an overview of research studies that examine the course of advising sessions focusing on advisors, advisees or their interaction, and that are based on using qualitative research methods. The overview presents foreign studies related to language advising as study support for learning various foreign languages.*

Key words: *language advising, autonomous learning, affective factors, metacognitive competences*

1 Úvod

Cílem tohoto textu je zmapovat výzkumné pole pro můj plánovaný projekt, který se zaměří na zkoumání vlivu jazykového poradenství na proces učení se u vysokoškolských studentů anglického jazyka. Jedná se o základní přehled výzkumů, které v oblasti jazykového poradenství proběhly od 90. let 20. století, o představení doposud zkoumaných témat, při výzkumech

uplatňovaných metod a jejich výsledků. Získaný přehled povede k seznámení se s již prozkoumanými jevy, k upřesnění vlastního výzkumného záměru, k volbě výzkumných otázek a k návržení designu vlastního výzkumu.

Při mapování dosavadních výzkumů jsem vyhledávala relevantní výzkumné studie vztahující se k mému tématu, tedy k jazykovému poradenství jako nástroje k podpoře autonomního učení v kontextu vysokoškolské výuky cizích jazyků. Pracovala jsem převážně s databází Web of Science, pro doplňující rešerše jsem použila vyhledávače ResearchGate a Google Scholar (informace o vyhledávání jsou zahrnuty v závěrečné tabulce). Vyhledávání proběhlo primárně v anglickém jazyce, dále v německém a českém jazyce. Jako klíčová slova pro vyhledávání studií jsem si nejprve určila v angličtině termíny *language advising* a *language learning*. V databázi Web of Science jsem vyhledávání na základě kombinace těchto klíčových slov zúžila na kategorie *Education – educational research* (nalezeno 75 textů), *Linguistics* (nalezeno 22 textů) a *Language – linguistics* (nalezeno 16 textů). Vyhledané texty jsem dále posuzovala s ohledem na záměr mého výzkumu a pro přehled vybrala jen ty, které splňovaly níže zmíněná kritéria.

Protože jazykové poradenství je poměrně nová oblast výzkumu, našla jsem jen texty, které vznikly od 90. let 20. století do současnosti. Většina nalezených textů (87 z 91) vznikla po roce 2001, od kdy s postupným zaváděním poradenství do jazykového vzdělávání v různých zemích přibývá také teoretického zájmu o tuto oblast. Do přehledu jsem zahrнула studie zkoumající fenomén jazykového poradenství v různých sociokulturních prostředích, odlišný kontext studií jsem brala v úvahu při jejich vyhodnocování. Podobně vyhledávání nebylo omezeno pouze na texty týkající se učení se anglickému jazyku, ale byly zařazeny také studie zaměřené na jazykové poradenství při učení se různým cizím jazykům. Vyhledávání jsem ovšem zúžila pouze na studie provedené v kontextu vysokoškolské výuky nebo zaměřené na učení se jazykům dospělých, případně tzv. mladých dospělých (*young adults*), tj. vyloučila jsem studie z prostředí nižšího stupně středních škol a základních škol. Věnovala jsem se jen studiím zkoumajícím osobní formy poradenských rozhovorů, vyloučila jsem tedy online poradenství. S ohledem na cíl tohoto přehledu jsem vyhledávala pouze empirické studie a vzhledem k zamýšlenému zaměření výzkumu jsem vybírala pouze kvalitativně orientované studie, případně studie využívající smíšený design výzkumu.

Všem zmíněným vymezením odpovídalo v databázi Web of Science 14 studií, další 3 studie jsem do přehledu zařadila díky vyhledávání v ResearchGate a Google Scholar, 1 studii jsme doplnila z knižního vydání sborníku. Největší výskyt relevantních textů v anglickém jazyce jsem zaznamenala u periodika *Studies in Self-access Learning Journal*, do přehledu jsem dle níže popsaných hledisek vybrala 7 studií zveřejněných v tomto

časopise. Při doplňujícím vyhledávání v německém jazyce jsem používala termín *Sprachenberatung* a také *Lernberatung* v kombinaci se *Sprachlernen*, nalezla jsem ovšem jen malé množství relevantních textů. Kritéria pro tento přehled splnila jen 1 studie v německém jazyce publikovaná v časopise *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. V českojazyčném prostředí je fenomén jazykového poradenství nepříliš rozšířený, nepodařilo se dohledat empirické studie k tématu napsané česky, existuje jen málo odborných textů k tématu.

Nalezené studie jsem roztrídila nejprve podle zaměření výzkumu do tří skupin:

Poradci, jejich role, dovednosti a výcvik,
student, afektivní faktory učení a metakognitivní dovednosti,
interakce mezi poradcem a studentem.

Další rozdělení studií jsem provedla podle použitých výzkumných metod, toto rozlišení je v tabulce označeno barevně, a to takto: modrá barva – analýza nahrávek rozhovorů, fialová barva – analýza reflektivních textů, pozorování, zelená barva – rozhovory, červená barva – dotazníky, hodnotící škály, hodnotící nástroje.

V následující kapitole vysvětlím klíčové termíny a teoretická východiska plánového výzkumu, která byla důležitá pro tvorbu přehledové studie Ia. V další části textu popíšu postupně všechny tři skupiny studií, představím jednotlivé studie, popíšu jejich zaměření, použité metody a výsledky. Nejdůležitější obsahovou částí textu bude zhodnocení studií s ohledem na plánovaný výzkumný záměr.

2 Klíčové termíny a teoretická východiska

V této části textu představím termíny, které jsem používala jako klíčová slova pro vyhledávání a třídění studií, tak jak jsou definovány v odborné literatuře k tématu. Termíny *jazykové poradenství*, *autonomní učení* a *autonomie studenta* lze vymezit souhrnně pro všechny studie, protože jazykové poradenství je ve všech vnímáno jako nástroj k podpoře autonomního učení a rozvoje autonomie.

Jazykové poradenství (*language advising*) je forma studijní podpory, která je obvykle nabízena studentům vzdělávacími institucemi a jejímž cílem je pomoci studentům reflektovat jejich proces učení a učit se tak cizí jazyky efektivněji (např. Mozzon-McPherson & Vismans, 2001; Mynard & Carson, 2012; Kato & Mynard, 2016; Ludwig & Mynard, 2016). Jazykové poradenství se zaměřuje na kognitivní, metakognitivní i afektivní aspekty učení se jazykům. S pomocí jazykového poradenství by se učení mělo stát autonomním procesem řízený přímo studenty.

Autonomní učení (*autonomous learning*) je proces, kdy všechna důležitá rozhodování o svém učení provádí sám student (např. Holec, 1981; Little 1991; Benson, 2001). Při autonomním učení je tedy student sám zodpovědný za plánování, průběh i hodnocení učebního procesu, někteří autoři proto používají termín sebeřízené učení (*self-directed learning*). Autonomní učení může probíhat v interakci s učitelem nebo dalšími studenty, v kontextu jazykového vzdělávání je autonomní učení podporováno hojně na vysokých školách, často jsou pro jeho podporu zřizovány studovny nebo centra pro samostatné studium (*self-access centres*).

Autonomie studenta (*learner autonomy*) je soubor postojů, schopností a dovedností studenta, které mu umožňují převzít zodpovědnost za vlastní učení (např. Little, 2010; Benson, 2001; Tassinari, 2010). Autonomie studenta může být rozvíjena a podporována ve výuce, prostřednictvím poradenství nebo během samostatných aktivit studentů. Pro pozorování a hodnocení autonomie konkrétního studenta bývá obvykle použit výčet či výběr jednotlivých dílčích dovedností – např. schopnost stanovovat si učební cíle, schopnost hodnotit výsledky učení, schopnost reflektovat afektivní faktory učení.

Po vymezení termínů klíčových pro všechny studie, přistoupím nyní k vysvětlení dalších termínů, které jsou důležité pro některé studie. Při vytváření přehledu jsem nalezené studie rozdělila do tří skupin podle toho, ze které perspektivy je v nich jazykové poradenství pozorováno. Ve středu pozornosti první skupiny studií je osoba poradce, u druhé skupiny je to student, třetí skupina se věnuje jejich interakci. Pro popis první skupiny studií zaměřených na jazykové poradce je klíčové definovat termíny *poradenský rozhovor*, *role poradce*, *poradenské dovednosti* a *poradenský výcvik*.

Poradenský rozhovor (*advising session* nebo *advising interview*, v některých institucích i *counselling session*) je průběh schůzky studenta s jazykovým poradcem, kdy se jejich dialog stává pedagogickým nástrojem, který studentům pomáhá v učení (např. Gremmo, 2009). Cílem poradenského rozhovoru jako nástroje pro podporu autonomního učení je konceptualizovat proces učení a reflektovat průběh tohoto procesu u konkrétního studenta. Poradenský rozhovor se proto zaměřuje na individuální potřeby studenta a student výraznou měrou ovlivňuje jeho zaměření a průběh.

Role jazykového poradce (*language advisor's role*) se liší od role učitele (např. Kato & Mynard, 2016; Gremmo, 2009). Působení poradců je nedirektivní, poradci a studenti své znalosti a zkušenosti vzájemně sdílí. V roli jazykového poradce se propojují didaktické dovednosti s poradenskými dovednostmi.

Poradenské dovednosti (*advising skills*, někdy také *counselling skills*) jsou souborem specifických metakognitivních, komunikačních a sociálních dovedností uplatňovaných při vedení poradenských rozhovorů. Jedná se

například o schopnost naslouchat, schopnost zrcadlení (*mirroring*), schopnost konceptualizovat, schopnost klást otevřené otázky (např. Mynard & Carson, 2012). Poradenské dovednosti částečně vycházejí z postupů psychologické praxe, jsou uplatňovány v různých oblastech (např. jazykové vzdělávání) a mohou být trénovány a rozvíjeny.

Poradenský výcvik (*advising training*) je vzdělávání v oblasti poradenství, které směřuje k získání nebo rozvoji poradenských dovedností. V kontextu jazykového vzdělávání je poradenský výcvik často součástí dalšího vzdělávání učitelů, kteří se chystají převzít roli jazykového poradce (např. Gremmo, 2009).

Pro druhou skupinu studií, tedy ty, které zkoumají poradenství z perspektivy studenta, jsou klíčové termíny afektivní faktory a metakognitivní dovednosti, které budou definovány v další části textu. Afektivní faktory (*affective factors*) jsou faktory ovlivňující proces učení u jednotlivých studentů v rovině emoční, motivační nebo volní. Tyto faktory mohou mít na průběh učení pozitivní nebo negativní vliv, jejich reflexe a vědomé zpracování tak může přispět ke zkvalitnění procesu učení. Afektivní faktory ovlivňující učení se proto stávají častým tématem poradenských rozhovorů (Mozzon-McPherson & Vismans, 2001; Mynard & Carson, 2012).

Metakognitivní kompetence (*metacognitive competences*) jsou soubor postojů, strategií a dovedností, které studentům umožňují nahlížet, reflektovat a řídit vlastní kognitivní procesy, například učební proces. Mezi takové dovednosti patří schopnost plánovat proces učení, schopnost hodnotit proces učení, schopnost monitorovat atd. Dosažení určité úrovně metakognitivních dovedností je vnímáno jako předpoklad možnosti autonomního učení (Benson, 2001; Tassinari 2010).

Třetí skupina studií se věnuje interakci mezi poradci a studenty, klíčové termíny těchto studií se shodují s již představenými termíny (např. *poradenský rozhovor*, *autonomie studenta*). Další část textu přiblíží postupně všechny tři skupiny studií, představí jejich zaměření a metody a shrne jejich výsledky.

3 Poradci – jejich role, dovednosti a výcvik

První skupinou, kterou lze při třídění výzkumných studií v oblasti jazykového poradenství vytvořit, jsou studie zaměřující se na poradce. Do této skupiny patří texty, které se poradenství snaží ukotvit jako novou profesní oblast, texty zkoumající a detailněji definující roli poradce, odhalující a popisující dovednosti, které s touto rolí souvisí, vymezující jazykové poradenství oproti jazykové výuce. Tyto studie většinou využívají k získání dat nahrávky poradenských rozhovorů, analyzují chování poradců během rozhovorů, zkoumají jejich postoje, přístup ke studentům a na základě těchto analýz dávají doporučení pro práci poradců a navrhují zlepšení jejich vzdělávání.

Zástupce této skupiny studií je možné nalézt už v nejstarším knižně publikovaném souboru textů představujícím fenomén jazykového poradenství. Sborník *Beyond language teaching towards language advising* (Mozzon-McPherson & Vismans, 2001) zahrnuje i případovou studii, ve které Jamiesonová (2001) analyzovala nahrávky poradenských rozhovorů (*advisory sessions*) uskutečněné během jednoho akademického roku a zkoumala změny v přístupu poradce (např. typ kladených otázek, pauzy). Výzkumnice pozorovala u poradců vývoj k méně direktivnímu a více na studenta zaměřenému přístupu. Její studie také zaznamenala prolínání rolí jazykového poradce a učitele, konkrétně vysledovala vliv jazykového poradenství na vedení výuky. Tato studie je svým zaměřením na sledování vývoje a metodou případové studie inspirativní pro navrhovaný výzkum.

Propojení rolí učitele a poradce se ve své studii věnuje Moryia (2018), když analyzuje interakce během poradenských rozhovorů. Autor zjišťuje, že s ohledem na potřeby studenta se role poradce v rozhovorech dynamicky mění a že rozhovory také zahrnují příležitosti k vyučování (*teaching opportunities*). Dynamické ovlivňování rolí učitele a poradce popisuje také studie Morrisona a Navarra (2012). Tyto studie sledují jiný cíl než navrhovaný výzkum, zaměřují se na vymezení role poradce vůči roli učitele.

Velká část studií v této skupině pak dále zkoumá, které dovednosti jsou pro roli poradce důležité, a snaží se dospět k doporučením pro jejich rozvoj. Jedna z editorek výše zmíněného sborníku, Mozzon-McPhersonová, se ve své nedávné studii (2017) věnuje tzv. všímavému naslouchání (*mindful listening*) jako specifické poradenské dovednosti. Autorka dochází k závěru, že k rozvoji této mikro-dovednosti (*micro-skill*) přispívá sebereflexe a budování sebeuvědomění poradců a že by se tyto činnosti měly stát součástí tréninku budoucích jazykových poradců. Tento závěr není pro plánovaný výzkum relevantní. Na definování klíčových dovedností jazykových poradců se zaměřuje i studie McCarthyové (2018), která využívá celé škály metod k analýze poradenských rozhovorů a ke zkoumání vnitřních myšlenkových kategorií (*inner thought categories*) probíhajících během rozhovorů. Studie poskytuje detailní vhled do fungování poradenských procesů, plánovaný výzkum bude směřovat ke stejnému cíli v kontextu konkrétního kurzu. Autorkou formulovaný závěr studie je, že k rozvoji poradenských dovedností vede hlavně zlepšení metakognitivních kompetencí poradce. Způsob, jakým závěr studie vychází z jasného postupu od analýzy k interpretaci dat získaných v tomto výzkumu, je možné následovat při realizaci navrhovaného výzkumu, který se ale zaměří na druhého účastníka rozhovorů, studenta.

Ke studiím věnujícím se dovednostem poradce a jejich výcviku patří studie výzkumníků Magna e Silva a Castra (2018). Studie ověřuje úspěšnost poradenského výcviku a snaží se navrhnout jeho možné zlepšení. V rámci této

studie výzkumníci vedli s poradci individuální či skupinové rozhovory, obsahově je analyzovali a doplnili dotazníkovým šetřením. Zjišťovali, jak absolventi hodnotí svůj výcvik na roli budoucích poradců. Autoři dochází k závěru, že profesní rozvoj v poradenské roli ovlivňuje způsob, jakým absolventi přistupují k roli učitele. Jako výstup z jejich dat získaných z rozhovorů a dotazníků pak představují doporučení pro další vzdělávací aktivity propojující obě role. Tato studie pro navrhovaný výzkum není příliš relevantní, protože se ověřovala fungování poradenského výcviku, ne fungování poradenského procesu.

Studie, jež jsem zařadila do první skupiny, vnímám jako důležité pro přesnější vymezení role poradce a zajímavé zejména pro rozvoj jazykového poradenství v praxi. Zaměření mého výzkumu se dotýká jen částečně, protože se ve svém výzkumu plánuji zaměřit na dopad rozhovorů na proces učení u studentů účastnících se poradenských rozhovorů, roli poradce se tak budu věnovat jen okrajově a skrze interakci se studentem. Pro plánovaný výzkum je ale možné převzít některé z metodologických postupů zmíněných studií, například z tvorby případové studie Mozzon-McPhersonové (2017) a analytických postupů při zkoumání nahrávek rozhovorů McCarthyové (2018).

4 Studenti – afektivní faktory a metakognitivní dovednosti

Do druhé skupiny, byly zařazeny ty nalezené studie, které se zaměřují při zkoumání jazykového poradenství na perspektivu studentů. Do této široké skupiny jsou zařazeny jak výzkumy, které souvisejí s afektivními faktory ovlivňujícími proces učení, tak studie zaměřené na metakognitivní dovednosti studentů. Studie v této skupině sledují vztahy a vlivy mezi jazykovým poradenstvím a afektivními faktory, poradenstvím a metakognitivními dovednostmi, poradenstvím a učebním procesem. Při zkoumání těchto vztahů a hledání možností, jak může poradenství přispět k rozvoji metakognitivních kompetencí studentů, volí různí autoři různé postupy. Tato skupina studií je tak pro plánovaný výzkum inspirativní škálou použitých výzkumných metod (pozorování, analýza reflektivních textů, rozhovory, dotazníky, tvorba trajektorie).

Mezi studiemi, jejichž výzkum se zaměřuje na studenty jako aktéry poradenských rozhovorů, představím nejdříve ty, které zkoumají afektivní faktory. Ve středu zájmu výzkumu Tassinariové a Ciekanské (2013) jsou emoce a subjektivita jako afektivní faktory ovlivňující učení se cizím jazykům. Jejich studie sleduje, jak jsou tyto oblasti přítomny v diskurzu poradenských rozhovorů. Výsledky studie dokládají, že během rozhovorů nad objektivitou převažují jak u studentů, tak i u poradců subjektivní faktory a emoce. Autoři doporučují, aby toto zjištění bylo zohledněno při vzdělávání poradců i dalším výzkumu poradenství. Podobně jako dříve zmíněné studie, které směřují

k doporučením pro poradenskou praxi, ani tato studie se s plánovaným výzkumem nepřekrývá.

Castro (2018) se ve své případové studii věnoval vlivu poradenství na motivaci studentů při učení se cizím jazykům. Dochází k závěru, že průběh rozhovorů lze chápat jako komplexní dynamický systém, který má pro motivaci studentů klíčovou, a to pozitivní roli. Ve své další studii se Castro (2019) zaměřil na dynamiku studijní motivace. Mapoval dlouhodobou trajektorii motivace studentky účastnící se jazykového poradenství. Ve své studii identifikoval jako faktory, které její motivaci ovlivňují např. náročnost úkolů, vnímání vlastní kompetence, interakci během poradenských rozhovorů, a na základě těchto výsledků formuloval doporučení pro poradce. Obě tyto studie jsou pro plánovaný výzkum zajímavé, lze na ně navázat v použité metodologii výzkumu a ve zvoleném přístupu, kdy výzkum cílí na vysvětlení poradenského procesu jako komplexního dynamického systému. Z obdobného přístupu vychází i novější Moriyova studie (Moriya, 2019), která také využívá nástroj trajektorie, zaměřuje se na emoce studentů a odhaluje jejich komplexní vztahy vzhledem ke kontextu učení a jejich dlouhodobou dynamiku.

Yamashita (2015) ve svém výzkumu využívá smíšené metody, kdy kombinuje analýzu nahrávek rozhovorů s dotazníky pro studenty a analýzou jejich učebních deníků, aby prozkoumal, jak konkrétně afektivní faktory ovlivňují učební procesy. Dochází ke zjištění, že emoce studentů je možné využít pro rozvoj metakognitivního uvědomění a že je možné docílit toho, aby tento proces řídil samotný student. Tento výzkum se tedy dotýká jak oblasti afektivních faktorů, tak tématu metakognitivních dovedností. Autoři Chateau a Candas (2015) si podobně kladou za cíl identifikovat důležité mezníky v rozvoji autonomie studenta a snaží se nalézt spojení mezi emocemi, subjektivně vnímanou zdatností (*self-efficacy*) a učební autonomií. Jejich studie nalézají důkazy o těchto propojeních v reflektivních textech studentů, jež zkoumá z hlediska jazykového i obsahového. Z těchto studií je možné převzít postupy při zpracování dat ze studentských deníků a reflektivních textů, které budou důležitými zdroji navrhovaného výzkumu. Ten se ovšem omezí na pozorování metakognitivních dovedností a jejich vztahu k autonomnímu učení.

Studie Crabbea, Hoffmannové a Cotterallové (2001) je také zaměřena na metakognitivní rovinu a sleduje, jaké konkrétní problémy studenti popisují při volbě učebních strategií. Jedná se o další z prací, které ústí do doporučení pro poradenskou praxi, dochází k závěru, že je potřeba v rámci rozhovorů se studenty tematizovat jejich očekávání a umožnit jim sladit jejich dlouhodobé a krátkodobé cíle. Pro přípravu výzkumu je tato studie dobrým příkladem vhodného zúžení komplexního výzkumného problému na uchopitelný dílčí aspekt, plánovaný projekt výzkumu by se měl při pozorování poradenských rozhovorů zaměřit jen na několik konkrétních metakognitivních dovedností.

Tým poradců vedených Bradleyem a Karlssonovou (2017) přistupuje k otázkám týkajícím se metakognice v poradenských rozhovorech velmi odlišným přístupem. Autoři metodu volného psaní, kterou studentům nabízí jako součást poradenského procesu, využívají i jako postup při psaní své studie. Procesy probíhající během poradenství tak zachycují reflektivním způsobem a ve vzájemném dialogu. Tento přístup je originální a přínosný pro sdílení zkušeností mezi poradci, pro plánovanou studii ovšem není použitelný.

Studie zařazené do druhé skupiny se věnují různým dílčím faktorům, které ovlivňují proces učení u jednotlivých studentů a zkoumají to, jak může jazykové poradenství na tyto faktory reagovat. Tyto studie jsou pro plánovaný výzkum velmi inspirativní, co se týče použitých metod (různé typy analýz nahrávek rozhovorů, tvorba trajektorií, analýza reflektivních textů), které je možné využít pro zpracování dat, i co se týče způsobu interpretace výsledků a nalézání vazeb mezi průběhem poradenství a rozvojem autonomního učení. Plánovaný výzkum by měl na tyto studie navázat, a to sledováním vlivu poradenských rozhovorů na metakognitivní dovednosti studentů.

5 Interakce poradce a studenta

Třetí skupina studií se do jisté míry překrývá s předchozími skupinami. V těchto studiích je však největší pozornost hlavně zaměřena na to, jak probíhá interakce mezi oběma aktéry poradenského procesu. Studie interakcí mezi poradci a studenty vycházejí z analýzy jednotlivých rozhovorů i z hodnocení souboru rozhovorů, nejčastěji se jedná o analýzy série rozhovorů mezi jedním poradcem a jedním studentem. Pro analýzu nahrávek rozhovorů jsou v těchto studiích použity různé kvalitativní metody, např. obsahová nebo konverzační analýza, přepis mluveného slova bývá doplněn i záznamem dalších faktorů (např. řeči těla, využití pomůcek atp.). Analýza nahrávek je v některých studiích doplněna dotazníky nebo rozhovory ověřujícími např. postoje účastníků rozhovorů.

Prvním zástupcem skupiny studií, které zkoumají poradenské rozhovory jako specifický typ interakce, je práce Ciekanské (2007) analyzující vztahy a interakce během poradenských rozhovorů s ohledem na mocenské pozice (*power positions*) a podporu autonomie (*fostering autonomy*). Autorka dochází k závěru, že úspěšný rozhovor by měl být flexibilním a vyjednávacím procesem a expertíza v něm by měla být sdílena mezi poradcem a studentem. Zajímavou perspektivu výzkumu nabízí studie týmu Bailly, Nassau a Divoux (2015), ve které jsou interakce mezi poradci a studenty různého pohlaví nahlíženy z genderového hlediska. Studie dospívá k závěru, že rozdíly v průběhu rozhovorů vycházejí více z kontextu pracovního prostředí a individuální volby strategií než z genderových rolí. Tyto studie mohou pomoci interakci mezi

poradcem a studentem lépe definovat pro plánovaný výzkum, jejich zaměření je však velmi odlišné.

Prakticky zaměřená studie týmu Buschmann-Göbelsová, Bornickel a Nijnikova (2015) se snaží analyzovat, jak funguje vztah mezi poradcem a studentem v konkrétním programu a zda studenti tento vztah hodnotí jako přínosný pro rozvoj jejich autonomního učení. Dle výsledků dotazníků a rozhovorů vnímají studenti tuto doprovodnou roli poradenství (*Begleitung*) jako důležitou, a to zejména při práci s afektivními faktory a motivací. V zaměření této studie tak existuje jistá shoda s plánovaným výzkumem, jehož dílčí výzkumná otázka se týká právě toho, jak studenti hodnotí přínos poradenských rozhovorů. Ke studii obdobný sběr dat prostřednictvím dotazníku bude použit k ověření a doplnění informací získaných z analýzy poradenských rozhovorů.

Analýza rozhovorů je v plánovaném výzkumu vnímána jako základní postup k rozkrytí fungování poradenských rozhovorů. Cílem studie týmu Carretteové, Thiébauta a Nassaua (2015) bylo prozkoumání vztahové dynamiky během poradenských rozhovorů. Studie sleduje přístup poradce k emocím studenta a ověřuje, zda poradce emoce reguluje a jak. Jejím závěrem je, že i když to jsou studenti, kdo do rozhovorů přinášejí většinu emotivních impulzů, tím, kdo reguluje celkové vztahové klima, jsou poradci. Výsledky odhalují rozdíl mezi vědomým záměrem poradce a jeho podvědomou snahou vytvořit vyrovnaný emoční vztah (*balanced emotional relationship*), a potvrzují tedy poradcův vliv na afektivní faktory učení. Studie svým přístupem k rozhovorům jako dynamickému, komplexnímu a interaktivnímu procesu odpovídá plánovanému výzkumu a vhodně doplňuje jeho východiska.

Třetí skupina uskutečněných studií je nejméně početná a často se zaměření těchto studií prolíná s výzkumy zařazenými do předchozích skupin, ve středu zájmu je zde ale interakce obou aktérů poradenských rozhovorů.

Plánovaný výzkum bude při definici klíčových konceptů vycházet ze studie Ciekanské (2007) ohledně interakce mezi poradcem a studentem a ze studie týmu Carretteová, Thiébaut a Nassau (2015) při pozorování dynamiky rozhovorů. Studií týmu Buschmann-Göbelsová, Bornickel a Nijnikova (2015) se bude možné inspirovat pro získání studentského hodnocení vlivu poradenství.

6 Závěr

Získaný přehled o dříve uskutečněných studiích umožnil posoudit, které jevy souvisejícími s jazykovým poradenstvím již byly prozkoumány, jakým způsobem a s jakými výsledky. Dosavadní výzkumy se nejčastěji věnovaly dopadům jazykového poradenství na studenta (8 studií) nebo působení

jazykových poradců (6 studií), méně často pak sledovaly interakci obou aktérů (4 studie). Ve svém výzkumu bych se proto ráda zaměřila právě na interakci studentů a poradců. V dřívějších studiích se výzkum častěji zaměřoval na afektivní faktory ovlivňující učení (9 studií). Studie zkoumající vztah mezi poradenstvím a metakognitivními dovednostmi studentů (4 studie) byly doposud méně četné, ráda bych svůj výzkum zacílila právě tímto směrem. Můj výzkum by měl ověřit, v čem spočívá přínos poradenských rozhovorů jako specifické interakce mezi studentem a jazykovým poradcem pro rozvoj metakognitivních dovedností studenta a podporu jeho autonomního učení.

V rámci zvoleného problému bych ráda výzkumné otázky zaměřila na aspekt autonomního učení, kterému ještě nebyla ve výzkumech věnována velká pozornost, ale který je obvyklým obsahem poradenských rozhovorů v kurzu *Angličtina autonomně*, ve kterém chci výzkum realizovat. Výzkumné otázky by se měly týkat konkrétních metakognitivních dovedností uplatňovaných během poradenských rozhovorů v rámci kurzu – například schopnosti volit učební cíl, schopnosti volit učební materiály, schopnosti volit učební postupy. Cílem výzkumu je zjistit, zda studenti tyto dovednosti během rozhovorů uplatňují nebo dokonce rozvíjí a zda je dále využívají při autonomním učení.

Při volbě výzkumných metod budu vycházet z metodologických přístupů uplatněných v dřívějších studiích s odpovídajícím zaměřením. Podobně jako většina studií v tomto přehledu budu pracovat s nahrávkami rozhovorů, které budu obsahově analyzovat, jako například Yamashita (2015) budu také analyzovat reflektivní texty studentů, inspirativním postupem mi může být i vytvoření učební trajektorie. Z provedených rešerší se zdá, že vliv interakce mezi studentem a poradcem na studentův autonomní učební proces ještě nebyl empiricky detailně prozkoumán. Plánovaný výzkum by měl přispět k řešení tohoto výzkumného problému vytvořením případové studie v kontextu konkrétního kurzu. Věřím, že výzkum může být přínosný i tím, že bude reflektovat praxi jazykového poradenství jako nástroje podpory autonomního učení v českém sociokulturním kontextu, kde zatím podobná studie nebyla provedena.

Literatura

- Bailly, S., Nassau, G., & Divoux, A. (2015). Analysing advising dialogue from a feminist perspective: Gendered talk, powerless speech or emotional labour? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 32–49. <https://doi.org/10.37237/060103>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bradley, F. J., & Karlsson, L. K. (2017). Parallel journeys: Creating and conceptualising learning in language counselling. *The Learner Development Journal*, 1(1), 94–113.

- Buschmann - Göbels, A., Bornickel, M. C., & Nijnikova, M. (2015). Meet the needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 181–200.
- Carette, E., Thiébaud, E., & Nassau, G. (2015). The dynamics of emotional relationships in self- directed language learning counselling. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 50–61. <https://doi.org/10.37237/060104>
- Castro, E. (2018). Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English. *System*, 74, 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.004>
- Castro, E. (2019). Motivational dynamics in language advising sessions: A case study. *Studies in Self-access Learning Journal*, 10(1), 5–20. <https://doi.org/10.37237/100102>
- Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/03057640601179442>
- Chateau, A., & Candas, P. (2015). Tracking students' autonomization through emotion traces in Logbooks. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 395–408. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2015.5.3.3>
- Crabbe, D., Hoffmann, A., & Cotterall, S. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, 15, 2–15.
- Gremmo, M.-J. (2009). Advising for language learning: Interactive characteristics and negotiation procedures. In F. Kjisik, P. Veller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy. Learning Environments, Learning Communities and Identities* (pp. 145–167). Tampere: Tampere University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Jamieson, A. (2001). The advisor at work. In M. Mozzon-McPherson, & R. Vismans, R. (Eds.), *Beyond Language Teaching Towards Language Advising* (pp. 53–65). London: The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: advising in language learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739649>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (2010). *Language learner autonomy: what, why and how?* Dublin: Trinity College.
- Ludwig, Ch., & Mynard, J. (Eds.) (2016). *Autonomy in language learning: Advising in action*. Hong Kong: Candlin & Mynard Publishers.
- Magno e Silva, W., & Castro, E. (2018). Becoming a language learning advisor: Insights from a training program in Brazil. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(4), 415–424. <https://doi.org/10.37237/090402>
- McCarthy, T. M., (2018). Exploring inner speech as a psycho-educational research for language learning advisors. *Applied Linguistics*, 39(2), 159–187.

- Moriya, R. (2019). Longitudinal trajectories of emotions in four dimensions through language advisory sessions. *Studies in Self-access Learning Journal*, 10(1), 79–110. <https://doi.org/10.37237/100106>
- Moriya, R. (2018). Exploring the dual role of advisors in English learning advisory sessions. *The Learner Development Journal*, 2, 41–61.
- Morrison, B. R., & Navarro, D. (2012). Shifting roles: From language teachers to learning advisors. *System*, 40(3), 349–359. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.004>
- Mozzon-McPherson, M., & Vismans, R. (Eds.) (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. London: The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Mozzon-McPherson, M. (2017). Considerations on using mindful listening in advising for language learning: A micro study. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(2), 159–179.
- Mynard, J., & Carson L. (Eds.) (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson.
- Tassinari, M. G., & Ciekanski, M. (2013). Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(4), 262–280. <https://doi.org/10.37237/040404>
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomie beim Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17580>
- Yamashita, H. (2015). Affect and the development of learner autonomy through advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 62–85. <https://doi.org/10.37237/060105>

Příloha: Přehled výzkumných studií

Skupina dle zaměření studií	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použité postupy	Vybraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Poradci – jejich role, dovednosti a výcvik	Jamiesonová (2001)	Sledovat rozvoj jazykového poradce	Role poradce, poradenské dovednosti, analýza potřeb, autonomní učení	Velká Británie, univerzita, angličtina	Případová studie, obsahová analýza nahrávek rozhovorů	Jazykový poradce se postupně stává při rozhovorech méně direktivním a více zaměřeným na studenta. Jazykové poradenství ovlivňuje výuku.	Další výzkum poradenských postupů, ustanovení poradenství jako samostatné pozice.	Knihovna PedF
	Morrison & Navarro (2012)	Definovat roli jazykového poradce a jeho klíčové dovednosti	Role poradce, jazyková výuka, jazykové poradenství, poradenské dovednosti	Japonsko, univerzita, angličtina	Obsahová analýza písemných reflexí poradců	Klíčové dovednosti poradců jsou stanovování cílů, provázání, kladení otázek a účastnost. Dovednost vyjednávání významu vnímána jako důležitá pro úspěšnost poradenských rozhovorů.	Lepší obeznámení s poradenskými dovednostmi je klíčové pro učitele jazyků, kteří přijímají roli poradce.	System / Web of Science
	Moriya (2018)	Prozkoumat dvojí roli poradců při poradenských rozhovorech v anglickém jazyce	Role poradce, sociální role, interakce, konstruktivní dialog, příležitost k učení	Japonsko, střední škola, angličtina	Obsahová analýza nahrávek rozhovorů (teorie činnosti)	Poradenské rozhovory zahrnují příležitosti k učení, škála identifikovaných typů výuky při rozhovorech vychází z toho, že poradce plní více rolí.	Vytvořit nabídku interaktivních poradenských rozhovorů v anglickém jazyce pro studenty, kteří mají problémy ve výuce.	The Learner Development Journal/ Web of Science

Skupina dle zaměření studií	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použitá postupy	Výbraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Poradci – jejich role, dovednosti a výcvik	Magno e Silva & Castro (2018)	Pozorovat účinky vzdělávacího programu jazykových poradců	Poradenský výcvik, profesní rozvoj	Brazílie, univerzita, různé jazyky	Skupinový rozhovor, otevřený dotazník	Vzdělávací program vnímán jako příležitost k profesnímu rozvoji, implementace získaných znalostí i do jazykových výuky.	Doporučení pro zlepšení budoucích vzdělávacích programů.	SISAL Journal / Web of Science
	Mozzonová (2017)	Pozorovat poradenské mikro-dovednosti a posoudit jejich přínos pro vědomém naslouchání a poradenství	Poradenské mikro dovednosti, strategie poradenství, sebeuvědomění, vědomé naslouchání	Velká Británie, univerzita, Angličtina	Konverzní analýza poradenských rozhovorů	Poradenské dovednosti je třeba rozvíjet systematickým odbouráváním návyků a budováním nových, průběžnou reflexí a pravidelnou praxí informovanou interdisciplinárním výzkumem.	Nutnost interdisciplinárního přístupu k poradenství, zahrnutí většího korpusu poradenských rozhovorů, ověření dat z rozhovorů s reflexními výstupy poradců a jejich zpětnou vazbou na dopad rozhovorů.	Zeitschrift für Fremdsprachenforschung/ Google Scholar
	McCarthy (2018)	Identifikovat obsah kategorií vnitřního myšlení během jednotlivých poradenských rozhovorů	Poradenské dovednosti, vnitřní myšlení, kognitivní procesy při jazykovém poradenství, metakognitivní procesy	Japonsko, univerzita, angličtina	Analýza nahrávek rozhovorů (zakotvená teorie), rozhovory	Během jazykového poradenství probíhají zároveň tři různé dialogy, vnitřní myšlenky poradce vykazují velkou různost, rozvoj poradců je efektivním radenských dovedností je efektivním nástrojem pro práci poradců, poradci do profese nastupují s vlastním implicitním přesvědčením o učebním procesu a poradenství	Vědomí o vnitřních i vnějších dialogických procesech by mohlo vést poradce k vyšší úrovni metakognitivního vědomí, potřeba diskuze o intuitivních volbách oproti vědomým volbám založeným na teorii, poradci by měli analyzovat záznamy rozhovorů, aby identifikovali nejučinnější dovednosti použité v konkrétních situacích, důležitost dalšího vzdělávání poradců.	Applied Linguistics / Web of Science

Skupina dle zaměření studii	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použitě postupy	Výbraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Studenti – afektivní faktory, metakognitivní dovednosti	Moriya (2019)	Popsat trajektorie sociokulturně definovaných emočních situací během poradenských rozhovorů	Emoční dopady, emoční trajektorie studentů	Japonsko, střední škola, angličtina	Analýza nahrávek rozhovorů, kolo emocí Roberta Plutchika, emoční trajektorie	Potvrzení kontextové komplexních i časově proměnných aspektů emocí, vývoj k méně různorodým emocím.	Dále rozvinout předběžný návrh čtyřdimenzionálního modelu emocí k zachycení trajektorie emocí studentů z různých perspektiv jako nástroj pro práci poradců.	SISAL Journal / Web of Science
	Castro (2018)	Pozorovat vliv jazykového poradenství na motivaci studenta	Učební trajektorie, systém motivace	Brazílie, univerzita, angličtina	Pozorování, rozhovory	Jazykový poradce hraje vůdčí roli v narušení systému motivace studenta.	Budoucí výzkum by se mohl zaměřit na popsání učebních trajektorií v delším čase a v různých časových plánech a posuzovat vzájemné vztahy složek, které tvoří systém jazykového poradenství.	System / Web of Science
	Castro (2019)	Prozkoumat dynamiku motivace k učení se anglickému jazyku u studenta účastnického se jazykového poradenství	Motivace, učební trajektorie, komplexní adaptivní systém	Brazílie, univerzita, angličtina	Případová studie – formuář pro hodnocení motivace, analýza deníků poradců, hloubkové rozhovory + analýza nahrávek rozhovorů	K výkypům motivace přispívá náročnost úkolu, únava, pocit vlastní kompetence i interakce s učiteli a dalšímu studenty.	Další výzkum poradenství zkoumání vztahu mezi poradenstvím a sebe-regulací, poradenstvím a sebevědomím, poradenstvím a motivací.	SISAL Journal / Web of Science

Skupina dle zaměření studií	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použitý postup	Výbraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Studenti – afektivní faktory, metakognitivní dovednosti	Tassinariová & Ciekancki (2013)	Prozkoumat jak studenti a poradci přistupují k emocím a pocitům během poradenských rozhovorů	Afekt, subjektivita, poradenský diskurz	Německo, Francie, univerzita, různé jazyky	Diskurzni analýza nahrávek (turn-taking, speech act)	Jak v diskurzu studentů, tak poradců afekt a subjektivita převažují nad objektivitou, emoce a subjektivita silně přítomny i v pedagogických sekvencích rozhovorů, ale poradci se při řešení psychologických aspektů učení cítí nejistě.	Ořízky emocí a subjektivit by měly být zahrnuty do dalších výzkumů a do výcviku budoucích poradců, v rámci procesně orientovaného výzkumu musí být analýza diskurzu poradenských rozhovorů doplněna a ověřena dalšími daty, například učební historii a učebními deníky.	SISAL Journal / Web of Science
Studenti – afektivní faktory, metakognitivní dovednosti	Yamashita (2015)	Představit pozitivní i negativní afektivní faktory jako klíčový nástroj k tomu, aby se studenti stali autonomními a dosáhli svých učebních cílů způsobem, který je naplňuje	Autonomie studenta, motivace, metakognice, afektivní faktory, seberízené učení	Japonsko, univerzita, angličtina	Případová studie, smíšený design, analýza nahrávek rozhovorů, dotazník pro hodnocení poradenství, deníků rozhovorů, analýza učebních deníků	Student se postupně stal hlavním aktérem při zpracování jeho afektivních stavů, rozvíjení jeho motivace a metakognitivního povědomí. Využití poradenského rozhovoru jako podpory rozvoje metakognitivního povědomí studentů, využití dialogu pro vhled do přemýšlení studentů o motivaci a prožívání učebního procesu.	Využití afektu jako zdroje pro rozvoj metakognitivního povědomí studentů i poradců, využití poradenského rozhovoru jako podpory rozvoje metakognitivního povědomí studentů, využití dialogu pro vhled do přemýšlení studentů o motivaci a prožívání učebního procesu.	SISAL Journal, Web of Science

Skupina dle zaměření studii	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použitá postupy	Výbraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Studenti – afektivní faktory, metakognitivní dovednosti	Bradley & Karlssonová (2017)	Prozkoumat, jak jsou procesy jazykového poradenství konceptualizovány	Výzkum praktika, reflektivní psaní, profesní rozvoj, reflektivní práce studenta / poradce	Finsko, univerzita, angličtina	Analýza <u>volného psaní</u> <u>reflektivních textů</u>	Postup od volného, reflektivního psaní ke konstrukci akademického textu, je způsobem, jak afektivně interpretovat poradenské rozhovory a jak zachytit sebepojetí poradce.	Volné, reflektivní psaní může být doporučeno studentům, vyzkoušený proces poznávání učení může přispět k přemostění mezi zkušeností a reflexí prostřednictvím textů, které studenti píšou, poslouchají a čtou.	The Learner Development Journal / ResearchGate
	Chateau & Candas (2015)	Identifikovat klíčové kroky v rozvoji autonomie a navrhnout souvislosti mezi emocemi, soběstačností a rozvojem autonomie studenta	flexibilní systémy pro učení se jazykům, autonomie, emoce, soběstačnost	Francie, univerzita, angličtina	<i>Diskurzivní analýza učebních deníků</i>	Vodítka k tomu, jak sledovat procesy autonomie v reflektivním psaní, potvrzení lexikálními prvky, interpunkce využívána pro záznam emocí.	Výsledky je potřeba potvrdit v jiných kontextech, další výzkum způsobů podpory autonomie, další vztahy zaměřené na interpunkci.	Studies in Second Language Learning and Teaching / Web of Science
	Crabbe, Hoffmann & Cotterall (2001)	Prozkoumat problémy při učení se cizím jazykům popsané vysokoškolskými studenty během poradenských rozhovorů	Příležitost k učení, rozvoj učebních strategií	Nový Zéland, univerzita, angličtina	Případové studie, <u>série rozhovorů mezi jednotlivými studenty a jazykovým poradcem</u>	Klíčový je nesoulad mezi dlouhodobými cíli studenta a krátkodobými cíli kurzu.	Modifikace kurikula a zvýšení porozumění studentů tomu, jak zvládat lišící se očekávání.	AILA Review / ResearchGate

Skupina dle zaměření studií	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použité postupy	Vybraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Interakce studenta a poradce	Bailly, Nassau & Divoux (2015)	Analyzovat poradenský rozhovor z feministické perspektivy	Genderové zatížená promluva, jazykové poradenství, ženská a mužská promluva, emoční zátěž	Francie, univerzita, různé jazyky	Analýza nahrávek poradenských rozhovorů	Psychologická pomoc poskytována širokou školou verbálních strategií, rozdily mezi pohávkami jsou pro vysvětlení individuálních rozdílů méně významné než rozdily v pracovním prostředí studentů.	Poradenská promluva je spolutořena studenty, v dalších výzkumech je to potřeba zohlednit.	SISAL Journal / Web of Science
	Buschmann-Gobelsová Bornickel & Nijnikova (2015)	Zjistit, jak účastníci poradenského kurzu hodnotí jeho přínos	Poradenský kurz, studijní poradenství, autonomie studenta, neformální učení, formální učení, heterogenita studentů	Německo, univerzita, němčina	Dotazníky, rozhovory	Studenti si přeji podporu, která je flexibilně uzpůsobena, podle stupně jejich rozvoje autonomie, poradenství vyhledáváno buď pravidelně, nebo jen v případě potřeby, studenti hlavními aktéry svého učebního procesu, dozvídají se o roli afektivních faktorů při učení a učí se pracovat s motivací.	Další rozvoj flexibility poradenství, zaměření na povědomí studentů o afektivních faktorech a vlastní motivaci.	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht / Web of Science

Skupina dle zaměření studií	Autor, rok vydání práce	Zaměření/cíl výzkumu	Klíčové teoretické pojmy	Kontext (země, typ instituce, jazyk)	Použitá postupy	Výbraná zjištění	Doporučení (pro další výzkum)	Zdroj
Interakce studenta a poradce	Ciekanski (2007)	Analýzovat diskurz poradenských rozhovorů, zjistit jak je vytvářen a udržován vzdělávací vztah podporující učební autonomii	Lingvistické a nelingvistické znaky, studentem vedený přístup, výzvěrná vyjednávání praktiky	Francie, univerzita, francouzština	Analýza souboru nahrávek poradenských rozhovorů, skupinové rozhovory	Zásadní rozdíl v mocenském rozložení při rozhovorech umožňuje, aby vedení učení i hodnocení bylo založeno na sdílené expertize, poradci díky společně vyjednávanému procesu získávají nové znalosti a zkušenosti.	Doporučení kolaborativních postupů mezi poradcem a studentem.	Cambridge Journal of Education / Web of Science
	Carette, Thiébaud & Nassau (2015)	Identifikovat dynamiku emočních vztahů během poradenských rozhovorů v sebestředném jazykovém vzdělávání	Dynamika emočních vztahů, sebeřízené učení se jazykům, poradenství, dyadická interakce, emoce	Francie, soukromé vzdělávací zařízení, angličtina	Analýza nahrávek rozhovorů	Většina pozorovaných emočních kolísání vycházela od studentů, výsledky naznačují, že poradci emoce regulují, aby udrželi emoční prostředí, které je příznivé pro sebestředné učení	Další výzkum zaměřený na tvorbu modelů, které by mohly sloužit pro hodnocení průběhu rozhovorů	SiSAL Journal / Web of Science

Vysvětlení odlišení použitých postupů: tučně – analýza nahrávek rozhovorů, kurzíva – analýza reflektivních textů, pozorování, podtržení – rozhovory, obrys písma – dotazníky, hodnotící škály, hodnotící nástroje.

POČÍTAČEM PODPOROVANÉ ROLOVÉ A SIMULAČNÍ HRY A JEJICH VLIV NA PLYNULOST U ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI MLUVENÍ U STUDENTŮ ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA: PILOTNÍ VÝZKUM

Computer-assisted Role-playing and Simulation Games
and Their Influence on Speaking Fluency among
Learners of English as Foreign Language: Pilot Study

Ondřej KRAHULEC

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-5>

Abstrakt: *Tato práce představuje výsledky pilotního výzkumu, který zjišťoval, jaké subjektivně vnímané faktory a procesy ovlivňují plynulost mluveného projevu v rámci počítačem podporovaných simulačních her a jak tyto faktory a procesy ovlivňují aktuální performanci v oblasti plynulosti. Tato práce předkládá výsledky vícečetné případové studie čtyř participantů intenzivního kurzu angličtiny jako cizího jazyka, diskutuje je a nastiňuje i možný přesah výzkumu do výuky cizích jazyků.*

Klíčová slova: *rolové hry, simulační hry, řečová dovednost mluvení, plynulost, počítačem podporované jazykové vzdělávání, angličtina jako cizí jazyk*

Abstract: *This paper introduces results of pilot research that sought to answer what subjectively perceived factors and processes of computer-assisted simulation games influence the speaking fluency of participants and how these factors do so. This work presents and interprets the results of a multi-case study of four participants during an intensive course of English as a foreign language. Moreover, possible recommendations for teaching based on the study are foreshadowed.*

Keywords: *role-playing games, simulation games, speaking skill, fluency, computer-assisted language learning, English as a foreign language*

1 Úvod

Zde prezentovaná práce je pilotním výzkumem v rámci připravované disertace a zaměřuje se na hledání vlivu aspektů rolových a simulačních her podporovaných počítačem na plynulost řečové dovednosti mluvení. Teoretická východiska této práce zahrnují definování a představení stěžejních konceptů, které popisují realitu simulačních her podporovaných počítačem, které autor vyvíjí a které jsou zkoumány. Pilotní výzkum je pojat jako vícečetná případová studie čtyř participantů intenzivního kurzu, který využívá výlučně simulačních her. Je představena metodologie pro zkoumání fenoménu, jejíž implementace zajišťuje získání dat z dotazníků, polostrukturovaných rozhovorů, pojmových map, observace participantů výzkumníkem a audionahrávek ohniskové skupiny, pretestů i posttestů zaměřených na plynulost.

Tato pilotní zpráva má ambice nacházet první návěští na odpovědi k výzkumným otázkám celé disertační práce. Výzkum představuje výsledky obsahové analýzy dat i kvantitativních metod měření plynulosti a nachází další příležitosti pro celý disertační výzkum. Kromě interpretace výsledků se věnuje i možnostem pro další bádání a nastiňuje jejich využití ve výuce.

2 Teoretická východiska a dosavadní výzkumy

Mnou provedený výzkum se zaměřuje na problematiku rozvoje a analýzy dílčího prvku jedné ze čtyř řečových dovedností, konkrétně se jedná o mluvení. Dle základního vymezení se jedná o řečovou dovednost produktivní (z hlediska druhu komunikačního procesu), která je dále vymezena též formou (mluvená) (např. Šebestová, Najvar & Janík, 2011).

Zmíněnou dílčí dimenzí řečové dovednosti mluvení je plynulost (*fluency*) – stěžejní kategorie tohoto výzkumu. Je možné mluvit o subjektivně vnímané plynulosti, tedy jak je vnímána samotným mluvčím či posluchačem. Pro účely sebehodnocení participanty v tomto výzkumu byla plynulost definována jako schopnost se smysluplně vyjádřit bez zadrhávání, dlouhého hledání slov, oprav a v přiměřeně rychlém tempu.

V aplikované lingvistice je plynulost v užším slova smyslu chápána jako soubor znaků, které definují jazykovou performanci. Objektivně lze plynulost definovat např. délkou pauz (vyplněných i nevyplněných), váháním, tempem řeči, opakováními či reformulacemi (Ellis & Barkhuizen, 2005; Skehan, 2003). Z výše zmíněných objektivních indikátorů plynulosti byly při analýze nahrávek využity proměnné tempa řeči (ve dvou variantách: počet slabik za minutu – zpracováno strojově, počet slov za minutu – zpracováno ručně z transkripce) a délky nevyplněných pauz (celková délka nevyplněných pauz za minutu). Při přímé observaci promluv participantů byla dále zaznamenávána četnost opakování, pokusů o opravu, nedokončených výpovědí, vyplněných a nevyplněných pauz.

Dalším z klíčových pilířů tohoto výzkumu jsou simulační hry a přidružené metody simulace a hraní rolí (*role-playing*). Konceptualizace je v tomto ohledu rozkolísaná, jedna z vhodných definic (dostatečně komplexní a zároveň jasná) simulace popisuje jako imerzní a propracované scénáře, které jsou však zároveň bezpečným prostředím, kde může probíhat učení (Hartley & Sekhon, 2014). Simulace jsou dále obohaceny o aspekty her (včetně těch didaktických) a na hráče založeného učení (*game-based learning*), přinášejí do konceptu simulací navíc element kompetitivnosti a jasně určený cíl, kterého je třeba dosáhnout ať už ve vztahu ke hře nebo k spoluhráčům či soupeřům (Kerr, 1977; Loon, Evans & Kerridge, 2015). Stěžejní pojem simulační hry lze tedy definovat pro potřeby tohoto výzkumu jako interaktivní imerzní scénáře (modely reality), ve kterých se hráči snaží dosáhnout vytyčeného cíle za pomoci aktivního rozhodování a výběru z dostupných prostředků, ve hře jsou účastníci limitováni definovanými pravidly a zasazení hry. Pro potřeby tohoto výzkumu je „scénář“ chápán jako konkrétní instance simulační hry.

Dalšími definujícími pojmy mé disertační práce jsou zkušenostní učení (*experiential learning*), úkolově orientovaná výuka jazyků (*task-based language teaching/learning – TBLT/TBLL*). Posledním stěžejním prvkem tohoto výzkumu je médium v rámci konceptu počítačem podporovaného jazykového vzdělávání (*computer-assisted language learning – CALL*).

Výše popsané elementy představují definující pilíře celého mého disertačního výzkumu i zde představované pilotáže k němu. Logicky se ihned nabízí navazující otázka: Jak je využití kombinace těchto prvků reprezentováno v mezinárodním výzkumu?

Pokud vezmeme v potaz velmi úzce vymezenou oblast vytyčenou elementy popsanými výše, počet studií, které jsou v mnoha ohledech srovnatelné, není mnoho. Navíc mají určité limity ve vztahu k mému výzkumu. Linova (2015) i Kaova (2014) metaanalýza sice shromažďují značné množství studií zaměřených na rozvoj cizího jazyka prostřednictvím počítačem podporovaného jazykového vzdělávání (*computer assisted language learning*), ale zaměřují se na rozvoj slovní zásoby či celkovou úroveň cizího jazyka spíše než na jednotlivé prvky řečové dovednosti mluvení, jako je plynulost, přesnost či komplexita.

Další jednotlivé studie (např. Culbertson, Wang, Jung & Andersen, 2016; Liu & Chu, 2010) potvrzují zvýšenou motivaci účastníků takových kurzů, nedovedou však uspokojivě odpovědět na otázku, jak hry přesně rozvíjejí řečovou dovednost mluvení. Některé výzkumy již zjišťují vliv na rozvoj řečových dovedností, ale nedokážou přesněji vymezit efekty na plynulost (např. AbuSeileek, 2007; Shen & Suwanthep, 2011; Yen, Hou & Chang, 2015). Navíc jsou tyto výzkumy kvantitativně pojaté. Ambicí mého výzkumu je pracovat z velké části i s daty kvalitativními. V tomto ohledu obdobně kombinuje přístupy Lan (2015), nicméně i zde chybí možnost se přesněji zaměřit na aspekt plynulosti u řečové dovednosti mluvení.

3 Cíle pilotního výzkumu, výzkumné problémy a otázky

Hlavní výzkumný cíl pilotáže odráží empirický cíl disertační práce autora, tedy najít, kategorizovat a interpretovat faktory a procesy související s počítačem podporovanými simulačními hrami, u kterých účastníci vnímají vliv na svůj výkon v oblasti plynulosti (v rámci řečové dovednosti mluvení).

Pro orientační představu je možné mezi takovéto faktory zařadit specifika interakce v dané skupině, charakteristiky daného scénáře vycházejícího z designu dané hry, dále též faktory prostředí či individuální charakteristiky participantů. Cílem výzkumu není jen získání výčtu takovýchto faktorů, ale také informací o jejich efektu a případně i jejich provázanosti mezi sebou. V kontextu celého disertačního výzkumu je žádoucí sledovat působení faktorů v různých skupinách s důrazem na odlišnosti i shodnou zkušenost napříč skupinami a jednotlivými participanty.

Díky vhledu do problematiky faktorů a procesů, které pozitivně i negativně ovlivňují plynulost projevu a její rozvoj, je možné upravovat simulační hry, prostředí i interakci skupiny tak, aby byly podporovány podmínky, které stimulují plynulý projev a jeho rozvoj. Znalost jednotlivých faktorů a jejich efektů na studenty v určitých situacích může pomoci učitelům cizího jazyka připravovat efektivní výukové situace pro své žáky. Klíčové je též znalost těchto faktorů promítnout do metodiky tvorby simulačních her, aby s nimi tvůrci při designu simulačních a rolových her mohli aktivně pracovat.

Druhým zřejmým cílem pilotáže je ověření proveditelnosti a vhodnosti zvolených výzkumných metod. V rámci pilotního výzkumu byl akcent kladen na ověření navrženého designu výzkumu tak, aby se dal využít v dalších iteracích pro prozkoumání fenoménu na větším výzkumném vzorku v rámci několika mnohočetných případových studií (celkem alespoň 20 participantů ve 3–4 kurzech). Případem v rámci tohoto výzkumu je chápán participant a charakteristiky, výpovědi a data, která popisují jeho zkušenost v rámci kurzu.

U tohoto pilotního výzkumu je též důležité zmínit, že počítá s možností vyvozování dílčích výzkumných otázek a induktivního získávání kategorií pro obsahovou analýzu. Takto získané kategorie a výzkumné otázky jsou využitelné v následující iteraci výzkumu v kontextu postupné realizace celého disertačního výzkumu.

3.1 Výzkumný problém

Hlavním výzkumným problémem této práce je nedostatečně prozkoumaný vztah mezi performancí v oblasti plynulosti u řečové dovednosti mluvení a jednotlivými faktory souvisejícími se simulačními hrami podporovanými počítačem. Není dostatečně prozkoumáno, které všechny prvky reality simulačních her lze analyzovat, a jak tyto faktory působí na studenty a plynulost jejich mluveného projevu v angličtině jako cizím jazyce. Jednotlivé faktory

navíc mohou na různé studenty působit odlišně. Tyto varianty a případy je vhodné zkoumat z pohledu studentů, kteří jsou v rámci participace ve výše zmíněných simulačních hrách těmito prvky přímo ovlivňováni.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě nastíněného výzkumného problému jsou formulovány i dvě stěžejní a úzce propojené výzkumné otázky:

- 1) Jaké subjektivně vnímané faktory a procesy ovlivňují plynulost mluveného projevu v rámci počítačem podporovaných simulačních her?

V této otázce jde zejména o inventarizaci faktorů a procesů a jejich kategorizaci.

- 2) Jak tyto faktory a procesy ovlivňují jednotlivé participanty v rovině aktuální performance?

Odpovědi na tuto otázku mají pomoci vysvětlit jednotlivé faktory a procesy a jejich působení.

Jedna z dílčích otázek může zahrnovat i to, jak a proč některé faktory působí u jednotlivých studentů nejen s ohledem na plynulost projevu v určitou chvíli, ale také s ohledem na rozvoj plynulosti v čase. Tzn. doplňkovou součástí pilotního výzkumu bylo i zkoumání intervenčního potenciálu simulačních her. Další dílčí výzkumné otázky byly induktivně vyvozovány při zde popisovaném pilotním výzkumu a jejich komplexnější zkoumání bude zařazeno do dalších fází disertační práce.

Jak již bylo zmíněno v části věnované cílům, tento pilotní výzkum se nechce omezovat jen na zjišťování výčtu a kategorizaci stimulujících a inhibujících faktorů ovlivňujících aktuální performanci v rámci počítačem podporovaných simulačních her (1. výzkumná otázka). Cílem je rovněž zjistit, jak jednotlivé faktory a procesy působí na různé participanty a případně, zda jsou provázané. Záměrem je též nacházet možné synergie, kdy se faktory a procesy navzájem podporují, a to s přihlédnutím k jednotlivcům, kteří jsou jim vystaveni (2. výzkumná otázka).

4 Metodologie výzkumu

Metodologie zde popisovaného výzkumu vychází z velké části z konstruktivistického pojetí výzkumu (ale neomezuje se rigidně jedním paradigmatickým). V souladu s tímto přístupem je výzkum veden tak, aby se zaměřoval na percepci fenoménu ze subjektivního pohledu účastníka (Andrew, Pedersen, & McEvoy, 2011). Takovýto pohled je navíc obohacen i o měření plynulosti mluveného projevu a subjektivní percepcí respondentů jsou tak interpretovány i ve vztahu k tomuto externímu měření.

V souladu s konstruktivistickým paradigmatem vycházejí metodologické postupy této práce zejména z kvalitativního přístupu ke zkoumání reality. Při určování řečové plynulosti u účastníků výzkumu však budou mimo jiné využity i nástroje kvantitativní. Dá se tedy říci, že jádro celého výzkumu se bude odehrávat v rovině kvalitativní, ale prvky kvantitativních metod budou využity pro dokreslení sledovaného obrazu v rámci vícečetné případové studie. V tomto ohledu se inspiřuji Glaserovým přístupem ke kvalitativní analýze všech dat i těch, která jsou ze své podstaty kvantitativní (Glaser, 2007). Tato práce má povahu vícečetné exploratorní případové studie, kde případy jsou čtyři konkrétní jednotlivci – participanti. Ve výzkumu došlo i k induktivnímu vyvozování kategorií a kódování, které přejímá prvky zakotvené teorie spíše v Glaserově než Straussově pojetí (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šeďová, 2014).

Při analýze textových dat byly využívány i dílčí principy metody zakotvené teorie (ač nelze ve výzkumu splnit např. získávání participantů metodou sněhové koule), která je spíše vlastní pozitivismu (respektive post nebo pseudopozitivismu). Charmazová (2006, cit. dle Švaříček & Šeďová, 2014) nicméně argumentuje, že tyto je možné aplikovat i v rámci konstruktivisticky laděných výzkumů a obecně nabízí pohled, že metody zakotvené teorie se dobře doplňují s konstruktivistickým paradigmatem výzkumu.

4.1 Výzkumný soubor a kontext výzkumu

Pilotního výzkumu se účastnili čtyři participanti ve věku 14–20 let (dostupný výběr). Jejich odhadovaná úroveň dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) byla v rozmezí B1–C1. Odhad úrovně u jednotlivých účastníků byl proveden výzkumníkem na základě v minulosti absolvovaných zkoušek participantů, jejich sebehodnocení v dotazníku a performancí během simulačních her. Jednalo se o soubor dostupný – lidé z výzkumníkovy blízkosti, kteří projevili zájem se výzkumu, který měl podobu kurzu, účastnit. Společným jmenovatelem je i zkušenost s rolovými hrami a pozitivní vztah k nim, což je nutné reflektovat při vyhodnocování získaných dat. Participanti se účastnili intenzivního dvoudenního kurzu popsaného níže.

Výzkumným souborem jsou všichni participanti, kteří se účastní kurzu. Klíčový je také ale celý kontext výzkumu, což jsou jednotlivé simulační hry a prostředí, ve kterém se kurz odehrává. Tyto prvky jsou dále pozorovány a popisovány z velké části právě očima participantů.

Celkově lze scénáře, v jejichž kontextu bude zkoumána plynulost mluveného projevu, shrnout do následujícího popisu. Participanti se v první části připraví na danou simulovanou situaci (např. krizový management firmy), ve druhé části společně s podporou počítače řeší v cílovém jazyce problémy a dilemata, před které je hra skrze počítačovou aplikaci staví. Účastníci musí předkládat a obhajovat své názory ohledně dalšího postupu, argumentovat

a nacházet kompromisy. Herní aplikace (společně s tutorem) je provede jednotlivými částmi, při kterých se snaží splnit dílčí cíle (např. rozhodnout sporné etické otázky v řízení firmy). Součástí her je i reflexe jejich jazykových výkonů společně s tutorem a intervence, která má participantům pomoci efektivněji a přesněji využívat cizí jazyk (v případě tohoto výzkumu se jedná o anglický jazyk) a vést argumentačně bohatý dialog ve skupině. Role tutora je však výrazně upozaděna ve srovnání s participanty, tutor pouze hry uvádí, může pomoci zorganizovat rozdělení rolí a vysvětlení pravidel, vyhodnocuje výsledky akcí a dává shrnující zpětnou vazbu. Her se přímo neúčastní a má zejména roli pozorovatele. Tyto scénáře (hry), které jsou používány ve výzkumu, jsou tvořeny autorem a jeho týmem.

Samotný kurz byl zaměřen zejména na rozvoj řečové dovednosti mluvení skrze dialogické aktivity, kterých se studenti účastnili. Cílem bylo u participantů rozvíjet dovednosti pohotové argumentace, vedení dialogu v cizím jazyce, obhajoby názoru a s tím spojené jazykové prostředky. Cílem je též osvojení specifické slovní zásoby v kontextu rozvoje řečové dovednosti mluvení (se zaměřením na interakci – dialog). Ve dvou dnech se participanti zúčastnili celkem čtyř simulačních her s následujícími tématy:

- 1) Řízení nadnárodní korporace zasažené krizí na několika frontách.
- 2) Zasedání a rozhodování poroty ve sporném případě vraždy z roku 1908 odehrávajícím se ve státě New York.
- 3) Správa malého anglického městečka v roce 1665, které bylo zasaženo morovou ranou a rozhodlo se dobrovolně izolovat.
- 4) Vedení námořní výpravy z roku 1845 za polární kruh, jejímž cílem bylo nalezení severozápadní cesty kolem Ameriky.

Hry jsou částečně inspirovány mozaikou skutečných příběhů a jsou zasazeny v reálném světě napříč epochami. Samotné příběhy na pozadí her jsou však originálním a svébytným zpracováním ducha doby a místa autorem her.

Kurz měl opakující se strukturu: příprava na hru cca (60 min) – samotná hra ve skupině (60–90 min) – reflexe scénáře účastníky a zpětná vazba od tutora (30 min). Každý den participanti absolvovali dva scénáře. Každá z her měla vždy svého předsedajícího z řad participantů, kteří vedli agendu hry ve spolupráci s aplikací, ve vedoucí roli se během kurzu vystřídali všichni participanté.

4.2 Metody sběru dat

Celé schéma designu pilotního výzkumu je zaznamenáno na obrázku 1, kde jsou zaneseny i způsoby zpracování dat. Jednotlivé kroky jsou zde zaznačeny v chronologickém pořadí, je zde naznačena i provázanost jednotlivých metod sběru dat. Jednotlivé níže detailněji popsané metody sběru dat a jejich realizace jsou zdokumentovány v přílohách 1–8. Jedná se o dotazníky, ukázkou z observačního protokolu, otázky pro pretest a posttest, výňatky z přepisů

komunikace ohniskové skupiny i individuálních rozhovorů a také příklady pojmového mapování participanty.

Před vstupem do kurzu bylo mezi účastníky nejprve provedeno dotazníkové šetření v českém jazyce (příloha 1). Cílem tohoto šetření bylo získat zejména kontextové údaje o participantech včetně jejich sebehodnocení s akcentem na aspekty plynulosti v jejich promluvě v cizím jazyce.

V další fázi výzkumu byl každý z účastníků výzkumu nahráván při dialogické interakci s výzkumníkem v cílovém jazyce (příloha 3). Účastník formuloval odpovědi na otázky týkající se jazykového vzdělávání, subjektivních vzdělávacích potřeb a důležitosti jednotlivých řečových dovedností. Jednalo se o projev bez přípravy. Cíli tohoto nahrávání bylo za prvé získat vstupní data o plynulosti zkoumaného jedince (pretest) pro kvantitativní analýzu a za druhé doplnění dalších kontextových dat o participantech.

V další fázi bylo provedeno strukturované pozorování během druhé a třetí hry s cílem zaznamenání kategorií spojených s plynulostí promluvy do předem připraveného observačního protokolu (příloha 7), vždy maximálně u tří participantů zároveň.

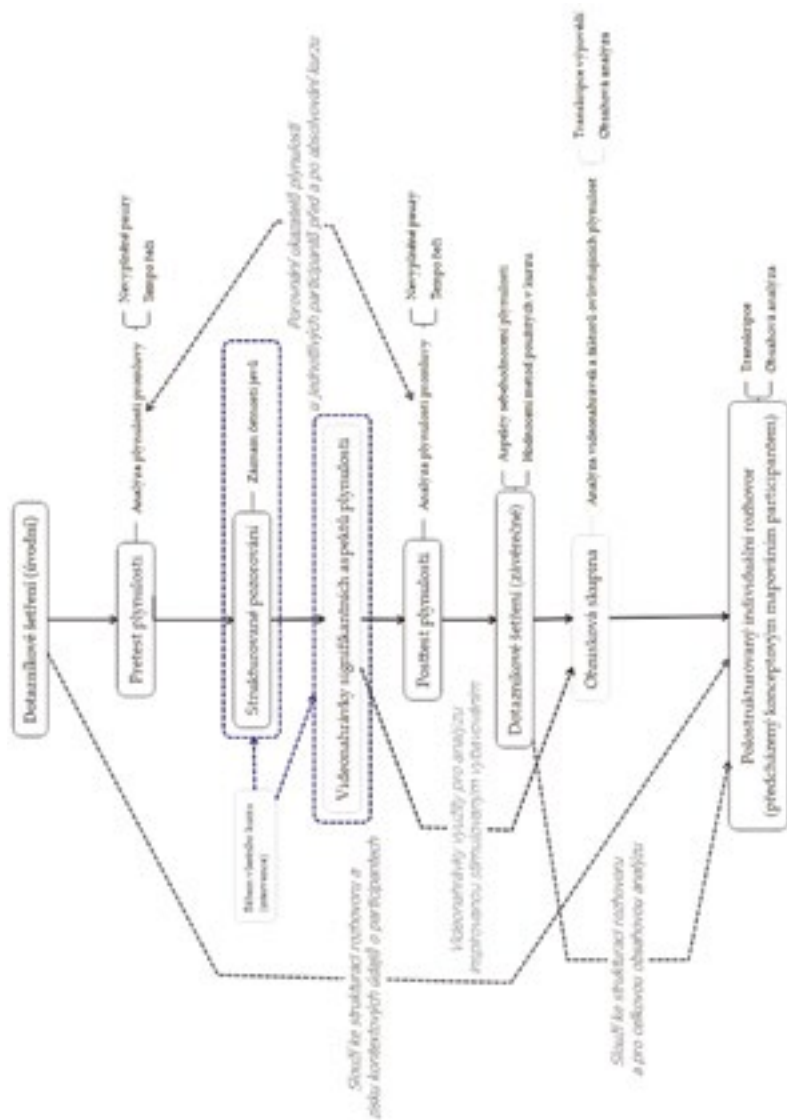
Během kurzu byly pořízeny videonahrávky diskuse skupiny, z nichž byly výzkumníkem vybrány sekvence vhodné pro analýzu plynulosti v rámci diskuse v ohniskové skupině (ukázka v příloze 5).

Po ukončení kurzu (respektive série čtyř simulačních her během dvou dnů) došlo k posttestu v cílovém jazyce (příloha 4). Ten měl opět srovnatelný charakter a strukturu jako pretest. Participantům byly pokládány otázky v cílovém jazyce (angličtině) týkající se absolvovaného kurzu, cílem bylo získat data ke kvantitativní analýze plynulosti v dialogu a také k obsahové analýze kurzu.

V dalším kroku opět proběhlo dotazníkové šetření v českém jazyce (příloha 2) s cílem získat subjektivně vnímané informace o právě absolvovaném kurzu, jeho aktivitách a vnímaném rozvoji v rovině plynulosti.

V další fázi vznikla ohnisková skupina, která zahrnovala všechny participanty. Ohniskem bylo téma faktorů, které ovlivnily a ovlivňují plynulost spontánního projevu. Bylo využito stimulovaného vybavování s využitím nahrávek pořízených během kurzu.

Pro získání dílčích nuancí či menšinového názoru, který by se participanti báli vyjádřit v rámci ohniskové skupiny, bylo v další fázi přistoupeno k individuálnímu rozhovoru s participanty v českém jazyce (dle Švaříček & Šedřová, 2014) (ukázka v příloze 6). Před samotným rozhovorem účastníci pomocí pojmové mapy (ukázka v příloze 8) analyzovali kurz a vliv jeho jednotlivých komponent na plynulost projevu. Zaznačené prvky společně s informacemi z dotazníků a observace tvořily páteř tohoto polostrukturovaného rozhovoru.



Obrazek 1: Schéma designu výzkumu

4.3 Způsob zpracování dat

Data pocházející z dotazníků, pojmových map, transkripce ohniskové skupiny i individuálních rozhovorů byla kódována v programu Atlas.ti, metodicky se k nim přistupovalo dle Hardinga (2013) a byla provedena deduktivně-induktivní obsahová analýza. Došlo k hierarchizaci kódů a seřídění do skupin (Švaříček & Šed'ová, 2014). Při analýze textových dat byly využívány i dílčí principy metody zakotvené teorie. Zajímavostí je, že kvalitativně byla zpracována i data inherentně kvantitativního charakteru získaná z observačních protokolů (dle Glasera, 2007).

Audionahrávky (pretest a posttest) byly transkribovány a také analyzovány počítačovým softwarem Praat, který dokáže pomocí připravených skriptů analyzovat a kvantifikovat tempo řeči (počet slabik za určitý časový interval) a také nevyplněné (tiché) pauzy v promluvě (dle instrukcí v De Jong & Wempe; 2009). Byla přidána i ruční analýza výzkumníkem pro ověření spolehlivosti trendů získaných softwarově, jednalo se o alternativní ukazatel pro tempo řeči (počet slov za určitý časový interval). Kategorie pro analýzu plynulosti a možnosti jejich aplikace byly převzaty z disertační práce Tomáše Gráfa (2015), který nad rámec zmíněných ukazatelů využívá ještě průměrnou délku promluvy, opravy, vyplněné pauzy a distribuci výplňových slov.

Všechna výše analyzovaná data mají sloužit k vytvoření komplexní vícečetné případové studie zahrnující všechny participanty (případ=participant) a beroucí v potaz i celkovou dynamiku skupiny účastníků výzkumu.

5 Výsledky pilotního výzkumu

Tato kapitola představí data, která byla získána obsahovou analýzou i doplňujícími kvantitativními metodami, a to včetně ukázek anotovaných dat. V rámci hledání odpovědí na položené výzkumné otázky zde budou představeny možné kategorizace získaných kvalitativních dat (týkající se první výzkumné otázky: Jaké subjektivně vnímané faktory a procesy počítačem asistovaných simulačních her ovlivňují plynulost projevu v rámci řečové dovednosti mluvení?) Taktéž zde budou nastíněny fenomény, které byly zdokumentovány v rámci pozorované skupiny (relevantní k druhé výzkumné otázce: Jak tyto faktory a procesy ovlivňují jednotlivé participanty v rovině aktuální performance?) Možná interpretace zjištěných fenoménů či další otázky z nich plynoucí však budou předmětem diskuze výsledků v další kapitole.

V rámci kvalitativní analýzy byly transkribované výpovědi participantů a jimi vytvořené materiály (pojmové mapy) vztahující se k cíli výzkumu kódovány. V první fázi byly slučovány duplicitní kódy a v další fázi byly tyto kódy kategorizovány. Po několikakrokové redukci redundantních kódů bylo získáno 133 kódů. 35 kódů má vysvětlující nebo doplňující charakter

či označuje zajímavé fenomény dokreslující celý výzkum. Zbylých 98 kódů přímo označuje faktory, které jsou vnímány jako ovlivňující aktuální výkon v kategorii plynulosti. Tyto faktory reprezentované kódy lze rozdělit do tří skupin:

- 1) Mající pozitivní vliv na plynulost projevu (46 kódů, všechny dále kategorizovatelné).
- 2) Mající negativní vliv na plynulost projevu (37 kódů, 36 lze dále kategorizovat, 1 nelze kategorizovat kvůli nejasnosti ve významu).
- 3) Mající ambivalentní vliv na plynulost projevu či je jejich vliv neprozkoumaný nebo zanedbatelný (15 kódů, všechny lze dále kategorizovat).

97 z 98 z těchto kódů lze dále kategorizovat, což je podrobně uvedeno v tabulce 1. Z těchto 97 kategorizovatelných kódů jich 74 spadá pouze do jedné kategorie, 22 do dvou kategorií, 1 kód spadá do tří kategorií. Je vhodné právě zde poznamenat, že tři z níže uvedených kategorií vykazují větší vliv provázanosti (pokud kód spadá do jedné z nich, je velká šance, že bude patřit i do jedné z těch dalších).

Jedná se o fenomén provázanosti a synergie mezi:

- a) Rolí ve hře,
- b) skupinovou dynamikou,
- c) udržením si slova a mechanismem střídání mluvčích (floor + turn-taking).

Tomuto fenoménu bude věnován prostor v diskuzi.

Následující tabulka ukazuje kategorizaci kódů, zastoupení kategorie kódy a ukázkové výroky k jednotlivým kategoriím.

Kategorie	Zastoupení (kódy/ faktory celkem)	Pozit. faktory	Negat. faktory	Ostatní faktory	Ukázkový výrok v souvislosti s tématem efektu na plynulost projevu
CALL	3	2	0	1	...tak se třeba člověk koukne na tu obrazovku a pak ví, který jakoby to slovíčko vlastně chtěl použít, že jo, protože tam je někde napsané.
Dialogičnost aktivit	11	4	4	3	Jako když jsem třeba chvíli jako zamýšlená a už jenom tak na mě koukaj ty lidi a já „Ježiš, tak už musím něco říct!“ a někdo to jako řekne to slovo za mě, tak já... „Jo. Dobrý, díky...“ a mohu navázat.
Minulé zkušenosti a připravenost	12	5	7	0	„Rozmluvení“, to znamená, že jseš jako rozcvičená, když to tak řeknu – jo, že už prostě chvíli mluvím –
Udržení a předávání slova	10	6	4	0	...Mně vadilo a omezovalo, v tady tom, že jsem věděla, že musím jakoby dávat pozor na to, aby ostatní taky něco dělali, jakoby, aby ostatní měli ten prostor k tomu se vyjádřit.
Skupina a skupinová dynamika	29	10	13	6	Jako když vím, že ty lidi jako umějí mluvit hůř, nebo jakoby jsou na stejný úrovni zhruba, tak je to lepší.
Lingvistické a metalingvistické faktory	11	1	7	3	... když jsem měl ve škole třeba nějaký mluvený projev, jsem se opravoval, a pak mě na to učitelka prostě upozornila, tak jsem se neopravoval teda, aby to bylo plynulejší. A jako to, teďkonc jsem se spíš opravoval.
Míra zapojení	4	4	0	0	Ostatní měli nějaký názor a já jsem měla jiný názor. A pak jsem se fakt snažila mít nějaký jakoby silnej projev a jako všechny přesvědčit, že přece jakoby mám pravdu, a myslím si, že v některých případech se mně – jsem se fakt jakoby pak rozmluvila že jo, že to prostě, že to bylo takový jako plynulejší, že jako jsem prostě jako jela a jela.
Fyziologické a mentální potřeby	6	1	4	1	Eee, no nevím, možná ráno se cejtím jako víc, víc aktivní, než odpoledne. A u ty poslední už ke konci jsem měla jako docela hlad a už jsem si říkala „Mm, už by to jako mohlo skončit, asi!“
Předherní příprava (scénář)	1	1	0	0	„Příprava před každou hrou“, ve smyslu, tím, že sis to téma připravil, projel a pak pro tebe byla nějaká opora. Jo, jo.
Role a hraní rolí	11	8	1	2	... (názor) ho chci nějak obhájit, a ve chvíli, kdy má ta postava ten jakoby jasnej cíl, že tady to je to, přes co nejede vlak, že jo, tak to mně taky pomáhá.

Kategorie	Zastoupení (kódy/faktory celkem)	Pozit. faktory	Negat. faktory	Ostatní faktory	Ukázkový výrok v souvislosti s tématem efektu na plynulost projevu
Strategická kompetence	3	1	2	0	Myslím si, že to, že asi jako bojuju delší dobu než ostatní (při hledání slova) jakože snažím se to fakt najít, protože vím, že ta věta by bylo pěkná s tím, s tím slovem, ale bohužel, si na to asi nikdy nevzpomenu. Takže to potom doplním. Ale fakt jako, že se snažím kolikrát – je to výzva, kterou neodmítnu.
Materiály vytvořené participanty	4	1	0	3	(Vlastní poznámky) Já jsem, že jo, se šla kouknout na ty přesný informace a tady to mi asi jako pomohlo. Myslím si, že ne pak jakoby přímo v tom, jakým způsobem jsem to říkala, ale jakoby v tom, že jsem věděla, který informace do toho potřebuju zahrnout.
Role učitele	1	1	0	0	(Pomáhalo se vyjádřit, vysvětlení) Ten většinou tvůj (učitel) feedback po hře, abychom si dávali pozor na nějaké věci... spíš koho nechávat mluvit, a takhle.
Materiály a pomůcky připravené pro hru	7	5	0	2	(Pomůcky) ...když jsme si mohli najít, jakoby, během přímo ty hry nějaký jako ty věci, že jo, kouknout ještě na ně zpětně – nebo při ty poslední hře, že jo, kdy tam toho bylo hodně, takový ty, že jo, třeba ty pistole, že jo, takovej ten... ultra názor, že jo, kterej nejde přemoc jinak.
Čas a prostředí	2	2	0	0	(Co by pomohlo dokončit promluvu) Když bych měla jako víc čas se nad tím jakoby zamyslet, jak to chci říct, nebo třeba někdo mezitím začal mluvit možná a já se k tomu mohla pak vrátit, potom, co to promyslím, ale jakoby to už je asi hodně o tom času.
Téma	6	3	3	0	(Co ti pomáhá se vyjádřit) Tak třeba co se týče toho oboru v tom CEOčku, tak tam právě že ten IT týpek, tak to prostě bylo přesně něco pro mě, protože já jsem trochu nadšenec do toho, do těch počítačů...

Tabulka 1: Kategorizace subjektivně vnímaných faktorů a procesů ovlivňujících plynulost

Z hlediska analýzy výše kategorizovaných dat jsem do kapitoly k diskuzi v souvislosti s hledáním odpovědi na druhou výzkumnou otázku vybral čtyři zajímavé fenomény, které se opakovaně vyskytly při analýze dat, a pojmenoval jsem je. Jejich výběr byl učiněn na základě opakovaného výskytu a s přihlédnutím k možnostem využití poznatků v praxi ve výuce cizích jazyků.

Fenomén provázanosti a synergie mezi rolí ve hře, skupinovou dynamikou, udržením si slova a mechanismem střídání mluvčích (*floor + turn-taking*).

Definovaní rolí jako opora mluvčího v plynulosti ve skupině hráčů, kteří mají zkušenost s rolíovými hrami.

Monitor (Krashen, 1982) jako inhibující faktor plynulosti projevu a „přepínač“ plynulosti a přesnosti v myslích participantů.

Plynulost jako společný proces realizovaný v dialogu a možnosti intervence.

Z hlediska doplňkových kvantitativních dat je důležitá níže uvedená tabulka 2, která srovnává efekt kurzu na plynulost participantů v mluveném projevu (jedná se o data získaná z rozhovorů před a po absolvování simulačních her). Efekt intervence byl po zvážení návrhu výzkumu vypuštěn jako samostatný hlavní cíl výzkumu. Zisk a zpracování těchto dat, však bylo v pilotním výzkumu zachováno a je využito jako kontextová data pro jednotlivé případy – participanty. Pro diskuzi byl vybrán případ participantky, která jako jediná nevykázala zvýšení plynulosti po absolvování kurzu. Cílem bude podívat se, jak tento efekt souvisí s performancí během kurzu, jejími přesvědčeními, zkušenostmi i profilem.

Participant, druh měření	Čistá délka promluvy (s)	Slabiky (strojově)	Slabiky/ min	Slova (ručně)	Slova/ min	Nevyplněné pauzy	Nevyplněné pauzy/min
Vašek pretest	388	603	93.18	512	79.12	153	23.64
Vašek posttest	264	632	143.88	389	88.56	81	18.44
Dana pretest	565	1356	143.93	1101	116.86	226	23.99
Dana posttest	398	1159	174.85	787	118.73	141	21.27
Derek pretest	826	2058	149.43	1261	91.56	231	16.77
Derek posttest	375	1043	166.91	618	98.90	90	14.40
Zora pretest	362	928	153.73	507	83.99	134	22.20
Zora posttest	263	672	153.48	354	80.85	96	21.93

Tabulka 2: Indikátory plynulosti u jednotlivých participantů v pretestech a posttestech¹

¹ Pozn. Jedná se pouze o promluvy participantů extrahované z dialogu s výzkumníkem. Jednotlivé úseky promluv začínají předáním slova výzkumníkem a končí vždy koncem promluvy participanta. Jednotlivé části dialogu jsou poté spojeny do jednoho analyzovaného souboru. Participant si sami zvolili přezdívky, které jsou zaznamenány v tabulce a jsou využívány v transkriptech i výzkumných zprávách. Tyto jména nekorespondují s jejich skutečnými jmény.

6 Diskuze

V této kapitole bude věnován prostor pro naznačení toho, jak by výzkumem získaná data mohla odpovídat na výzkumné otázky. Vzhledem k omezenému rozsahu pilotního výzkumu půjde o naznačení možných cest a položení základního kamene pro celý výzkum. Jednotlivé kategorie prvků a procesů, které ovlivňují plynulost promluvy, lze najít ve shrnutí v tabulce 1. Tato kapitola v základních obrysech analyzuje čtyři fenomény (témata), které mají potenciál vysvětlit, jak část faktorů a procesů ovlivňuje plynulost participantů a mohou přispět i k obohacení praxe výuky cizích jazyků:

- 1) Fenomén provázanosti a synergie mezi rolí ve hře, skupinovou dynamikou, udržení si slova a mechanismem střídání mluvčích (*floor + turn-taking*).
- 2) Definování rolí jako opory mluvčího v plynulosti ve skupině hráčů, kteří mají zkušenost s rolovými hrami.
- 3) Monitor (Krashen, 1982) jako inhibující faktor plynulosti projevu a „přepínač“ plynulosti a přesnosti v myslích participantů.
- 4) Plynulost jako společný proces realizovaný v dialogu a možnosti intervence.

Závěrečná část diskuze obohacuje tyto čtyři témata o analýzu stagnující participantky. Díky takovému vhledu lze pátrat po faktorech inhibujících učení a pokrok u úzkostlivější studentů a nacházet pro ně možná východiska.

Na základě obsahové analýzy je patrné, že v dané skupině participantů některé faktory ovlivňující plynulost spolu sdílí kategorie, do kterých je možné je zařadit (22 z 98 kódů spadá do dvou kategorií a jeden kód spadá do tří kategorií). Takové provázání je zřejmé v případě faktorů spojených s rolí ve hře, skupinou a skupinovou dynamikou, prací s udržení si slova a jeho předáváním si. Mezi takové multikategoriální faktory patří např. pozitivní vliv na plynulost v rámci důležitosti udržení si slova ve vztahu k roli či vnitřně vnímané potřebě hrané role se zapojit do debaty či se nenechat přerušit, např. negativně hodnocená nutnost cíleně zapojovat ostatní do hry ve vztahu k roli i skupinové dynamice. Jako zajímavý faktor lze vidět i ambivalentně vnímanou roli vedoucího skupiny, která se prolíná jak s rolí ve hře, tak prací se skupinovou dynamikou a předáváním si slova.

Klíčovým komentářem k tomuto fenoménu je, že některé faktory zasahují do více oblastí a taktéž čerpají svou sílu z více principů, které simulační a rolové hry využívají. Zásahem do jedné z kategorií – např. úpravou rolí ve scénáři nebo cílenou intervencí vyučujícího v oblasti práce s předáváním slova – dochází k ovlivňování faktorů, které souvisí se sociální a dialogickou podobou her. Jinými slovy lze na několika tvrzeních demonstrovat, že padnoucí a dobře definovaná role může ovlivnit jazykovou produkci, prostor pro vyjádření a jistotu.

Zde se plynule přesuneme právě k fenoménu hraní rolí jako výraznému faktoru ovlivňujícímu plynulost mezi danou skupinou participantů. Jak již bylo výše uvedeno, faktory spojené s rolí měly dle participantů vliv na jejich performanci (v drtivé většině výpovědi pozitivní). Participantů se opakovaně v podobných výpovědích shodovali, že jasně definované cíle postavy ve hře, její motivace i pozadí jim pomáhají se plynule vyjádřit, udržet si v dialogu slovo nebo jej neztratit a pokračovat ve výpovědi. Role pomáhala participantům nacházet obsah pro jejich promluvu a mít v ní jistotu. Tím pádem více úsilí mohou přesunout na formu sdělení (která v případě cizího jazyka není zdaleka automatizovaným jevem) a celkově je promluva plynulejší, protože nedochází k současným promyšlením stanoviska, sociálních implikací ve skupině, lexikální i gramatické stránky promluvy.

Je nutné podotknout, že tato skupina byla velmi dobře obeznámena s principem hraní rolí. Sami participantů aktivně vyhledávají takové aktivity a věnují se jim i mimo kontext výuky cizího jazyka. Hraní jiné role a přejímání názorů ztvárňované postavy pro ně není zvláštní či stresující situace. Naopak, působí to na ně pozitivně s možností divadelně zajímavého vyjádření jejich nové identity, kde se nemusí tolik ohlížet na sociální implikace komunikace (např. postava je otevřeně silně věřící nebo extrémně pragmatická s malou mírou soucitu). Klíčovou otázkou je, zda by jasně a výrazně ukotvení rolí a cílů postav mělo stejně pozitivně vnímaný efekt i na studenty, kteří nejsou s tímto fenoménem v bližším kontaktu nebo zda by na ně působilo spíše s inhibujícím efektem. Toto je vlastně jedna z výzkumných otázek, kterou je zajímavé si klást v rámci využívání rolových her u jiných skupin v rámci dalšího výzkumu.

Dalším fenoménem je tzv. monitor (Krashen, 1982) a jeho participantů negativně vnímaný vliv na plynulost projevu. Monitor je vědomě naučený (*learned*) systém pravidel cílového jazyka, který provádí kontrolu řečové produkce (ibid). Tento fenomén je i v odborné literatuře popisován jako vliv, který může pomoci s přesností produkce, ale může být i zásadní bariérou při realizaci promluvy (ibid.) Spíše než jeho samotná existence je zajímavé, jak o něm participantů mluví bez znalosti teoretického rámce didaktiky cizích jazyků. Mluví o jakémsi mentálním nastavení, které je nutí se kontrolovat a opravovat. Jedním z příkladů je i jinak velmi jazykově zbláhý participant, který popisuje, jak během promluvy v hlavě provádí poměrně rozsáhlou „mentální gymnastiku“ a metajazykovou úvahu nad tématem počitatelnosti a nepočitatelnosti podstatných jmen a konkrétně slova „money“. Ve výsledném projevu pak dochází k zadrhávání, opakování a opravě.

Zajímavým fenoménem je i jakýsi mentální vypínač, který participantů popisují a který je ve výchozí poloze přepnut spíše na přesnost než plynulost projevu. Mluví i o spojitosti s předchozí školní zkušeností (bez rozdílu jsou všichni absolventi českých veřejných škol různých stupňů s minimální

zkušeností s jazykovými školami či rodilými mluvčími), taktéž tři ze čtyř participantů nikdy či zřídka využívají angličtinu k autentické mluvené komunikaci s přáteli, kolegy či klienty. Jedním dechem někteří dodávají, že tento přepínač lze manuálně přepnout i na plynulost s požadovaným pozitivním efektem na plynulost projevu.

Je nasnadě položit si otázku, na kolik může existence a rozsah monitoru u participantů být produktem předchozí zkušenosti se systematickou školní výukou cizího jazyka a její realizací. Další otázkou je, jakým způsobem se u studentů vyvinulo nastavení přepínače ve výchozí poloze zaměřené na přesnost. Někteří participanté uvádějí, že sami nechtějí říct věci špatně. Domnívám se, že je validní se ptát, zda to vychází spíše z osobních charakteristik jedince nebo je to spíše institucionálně vypěstovaná charakteristika, která vychází z práce s chybou ve školním prostředí (nejen ve výuce jazyků) a rozsahem metalingvistického aparátu (pojmenování gramatických pravidel ve výuce, zaměření na práci s lingvistickým aparátem v cizím jazyce) získaných léty školní docházky. Jako možný přínos tohoto disertačního výzkumu a intervence v rámci her, která z něj bude vycházet, vidím i možnost vědomé práce s monitorem u participantů, včetně zaměření na onen pomyslný vypínač.

Stěžejním tématem se zásadními implikacemi pro výzkum i pro konstrukci simulačních her je „plynulost jako společně realizovaný proces“. Výpovědi participantů i pozorování výzkumníka potvrzují, že v této skupině byla plynulost jednotlivce do značné míry „kokonstruována skupinou“, jedná se zejména o data z kategorie dialogičnosti a skupinové dynamiky. Jako ukázkový výrok může posloužit například:

„No, já si myslím, že třeba, u toho, u tý plavby se mi několikrát stalo, že jsem fakt jakoby – že ostatní měli nějaký názor a já jsem měla jiný názor. A pak jsem se fakt snažila mít nějaký jakoby silnej projev a jako všechny přesvědčit, že přece jakoby mám pravdu, a myslím si, že v některých případech se mně – jsem se fakt jakoby pak rozmluvila žejo, že to prostě, že to bylo takový jako plynulejší, že jako jsem prostě jako jela a už jsem jako jela a jela.“ (Participantka Dana)

Objevují se tvrzení, že plynulost ovlivňoval prostor, který dostali od ostatních, jejich role v rámci skupiny, schopnost udržet si slovo či o něj požádat, dále také pomoc ostatních participantů s vyjádřením myšlenky (hádání slova či doplňování), tempo i povaha diskuze. Právě vlivy skupiny a samotného prostého faktu, že promluva v rámci her má v drtivé většině povahu dialogu, vedly k tomu, že se jednalo o zásadní faktor, který ovlivňuje např. množství nedokončených výpovědí (*breakdown*) či délku promluvy.

Výše zmíněná zjištění jednak explicitně verbalizují participanté, jednak je možné vše zřetelně vidět v observačních protokolech druhé a třetí realizované hry, kde právě méně zběhlí participanté vykazují diametrálně odlišné výsledky

v některých kategoriích plynulosti poté, co proběhla intervence lektora mezi hrami. Právě potenciál intervence je prvek, který bych chtěl nastínit s možnými implikacemi pro budoucí výzkum. V půlce kurzu byli účastníci explicitně instruováni k většímu zapojování ostatních do hry a předávání slova i méně zapojeným účastníkům, aktivnímu naslouchání, pokládání otázek i celkové kultivaci debaty. Efekt byl skokový, kde v druhé části kurzu dva z méně zapojených a také jazykově méně zvládnutých účastníků výrazně zvýšili jak své zapojení, tak celkovou plynulost projevu tím, že tutor cíleně pracoval s dynamikou skupiny a uměním vedení skupiny i dialogu.

Jako poznámku k tomuto fenoménu jen doplním, že plynulost projevu je ve výzkumech často měřena v monologickém projevu, bez mnoha faktorů, které jej mohou ovlivnit v dialogu. V rámci tohoto výzkumu byly pretesty i posttesty plynulosti vedené dialogem, ale i ten byl záměrně výzkumníkem veden tak, aby nebyl pro účastníky konfrontační a eliminoval potenciálně negativní faktory na plynulost v rámci skupinové diskuze (skákání do řeči, soutěž o slovo atp.). I tak je myslím třeba nahlížet na kategorii plynulosti projevu jako na inherentně dialogický a sociální proces spíše než na statickou proměnnou vlastní jedinci. Tomu by měly odpovídat i metody získání dat a také práce s intervencí v rámci didaktiky výuky cizích jazyků. Prostor zde zcela existuje.

Poslední částí diskuze je analýza případu účastnice Zory. Z hlediska výzkumu je tento případ zajímavý z několika úhlů pohledu. Je to jediná účastnice, která v rámci rozvoje plynulosti po absolvování kurzu stagnuje (vizte Tabulku 2). Posttest nezaznamenal pokrok, a to ani přesto, že v rámci pozorování mezi 2. a 3. hrou došlo k pozorovatelnému zlepšení plynulosti mluveného projevu a zapojení účastnice v dialogu během her na základě intervence. Neprojevila se u ní ani efekt, který popisoval jiný účastník jako „žádný zásadní pokrok jsem asi neudělal, ale trochu jsem se rozmluvil, takže to je asi mírně pozitivní“. Spíše než jen na samotný efekt intervence (což není v rozsahu výzkumných otázek) je vhodné se podívat na její výroky a kontextová data (zkušenosti, sebehodnocení, anamnéza). Účastnice spíše podhodnocuje své schopnosti, celkově se cítí ohrožena diskuzí v cizím jazyce ve „větších“ skupinách (sama takovou skupinu definuje jako tři a více lidí). Jako stresující a inhibující faktory k plynulosti udává například nutnost vedení skupiny, lepší jazykovou úroveň ostatních – to dokladuje i dvěma odlišnými životními zkušenostmi z výuky, kde byla „nejhorší z nejlepších“ (velmi stresující) a později „nejlepší z nejhorších“ (spíše příjemné). Sama popisuje obavy a stres z mluvení před skupinou.

Implikací pro další výzkum a zejména metodické doporučení je zaměření se i na tyto studenty a jejich individuální potřeby. V již zmiňované intervenci mezi druhou a třetí hrou v rámci autentické skupinové komunikace dosáhla

participantka znatelného progresu. Otázek se nabízí několik: Jak pomáhat úzkostnějším studentům překonávat strach z mluvení v rámci silně dialogických aktivit? Jakou podporu jim poskytovat (sama participantka třeba zmiňuje, že si sama vytváří před hrou výpisky či jí pomáhají fyzické rekvizity či výukové materiály přímo při diskuzi)? Jak vést intervence s ohledem na zvýšení zapojení ohrožených členů skupiny? Jak ovlivňuje struktura skupiny a její dynamika zapojení i plynulost projevu objektivně slabších a nejistých participantů?

7 Závěr

Pilotní studie je součástí disertace, na které pracuji. Poznatky z tohoto předvýzkumu proto budou sloužit jako odrazový můstek pro další hlubší výzkum, do kterého bude zapojeno více skupin participantů, a tedy bude výsledná vícečetná případová studie bohatší a nabídne více úhlů pohledu na zkoumané pole.

Již na základě pilotního výzkumu se objevují fenomény, které si zasluhují další bádání a které mají potenciál pomoci lektorům cizího jazyka připravovat rolové a simulační hry tak, aby studentům pomáhaly v rozvoji jejich schopnosti vést dialog v cizím jazyce v přiměřené plynulosti.

Zcela zásadním pilířem, na kterém je třeba stavět další výzkum i didaktické úvahy, je fakt, že plynulost řečové dovednosti mluvení je v kontextu dialogických aktivit „kokonstruovaným“ fenoménem, na kterém se podílí celá škála faktorů spojených se skupinovou dynamikou. Plynulost tedy nelze chápat jako víceméně neměnnou proměnnou vlastní určitému jedinci, ale jako dynamickou proměnnou, či dokonce spíše proces, který je silně navázán na sociální aspekty dialogu v dané skupině participantů.

Z praktického hlediska to znamená, že do takového procesu může lektor cizího jazyka aktivně vstupovat cílenou intervencí a pomáhat vliv na dialogickou plynulost modifikovat ve prospěch participantů. Právě modelování aktivního předávání slova či cílené hledání plurality názorů může mít efekt na celkovou plynulost projevu participantů v kompetitivním prostředí diskuze. V případě tohoto výzkumu tomu tak bylo např. u participantky, která měla směřem k používání cizího jazyka úzkostnější rysy a měla spíše nižší jazykové sebevědomí.

Z pohledu praktikujícího učitele má tedy smysl znát a uvědomovat si dynamiku faktorů, které ovlivňují plynulost řečové dovednosti mluvení v kontextu simulačních a rolových her, a pracovat s nimi s ohledem na specifika dané skupiny. Lektor může klást důraz na ty faktory, které působí pozitivně, a mitigovat ty, které mají efekt spíše negativní v daném kontextu. Právě odpověď na výzkumné otázky, jaké jsou tyto faktory a procesy a jak fungují, může praktikujícím učitelům pomoci s efektivní realizací simulačních a rolových aktivit ve výuce.

Již na základě pilotního výzkumu lze vypožorovat, že určité fenomény mohou nabízet designérům simulačních her i těm, kteří je využívají ve výuce, možnosti, jak pomáhat studentům dosahovat v rámci skupiny plynulejšího projevu. Jedná se například o vědomou práci s „monitorem“ participantů či o přípravu a ponoření se do dobře připravených rolí v rámci hry.

Další vhlad do diskutovaných jevů by měl přinést budoucí plánovaný výzkum na širším vzorku. Cílem takového výzkumu bude získat hlubší porozumění v pilotní studii identifikovaných faktorů a procesů ovlivňujících plynulost řečové dovednosti mluvení v kontextu různých skupin účastníků. Již nyní se jeví vhodné dále se zaměřovat např. na roli jako důležitý faktor, dynamiku skupiny, možnosti intervence a hledání extrémních případů, které mohou identifikovat zajímavé vztahy mezi charakteristikami participanta a efektem simulačních a rolových her na jeho plynulost a případně i její rozvoj.

Nelze předpokládat, že bude možné z případových studií extrahovat univerzální návod pro realizaci rolových her, který bude všeobecně použitelný na všechny participanty a všechny skupiny. Ambicí dalšího výzkumu je popsat barvitou paletu případů, hledat společné rysy, popisovat zajímavé případy a synergie mezi faktory. V ideálním případě také nabídnout čtenáři nadhled, díky kterému bude schopen sám citlivě a smysluplně realizovat simulační hry ve své výuce s přihlédnutím ke specifikům jeho studentů, a maximalizovat tak jejich rozvoj v cizím jazyce.

Literatura

- AbuSeileek, A. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493–514. <https://doi.org/10.1080/09588220701746054>
- Andrew, D. P. S., Pedersen, P. M., & McEvoy, C. D. (2011). *Research methods and design in sport management*. Champaign, IL: Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596417>
- Culbertson, G., Wang, S., Jung, M., & Andersen, E. (2016). Social situational language learning through an online 3D game. In J. Kaye, & A. Druin, *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI, 16* (pp. 957–968). New York, New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858514>
- De Jong, N. H., & Wempe, T. (2009). Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior research methods*, 41(2), 385–390. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.385>
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Gráf, T. (2015). *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English* (Disertační práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140044882/?lang=en>

- Glaser, B. G. (2007). All is data. *Grounded Theory Review*, 6(2). Dostupné z <http://groundedtheoryreview.com/2007/03/30/1194/>
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Hartley, D., & Sekhon, M. (2014). *Basics of e-learning revisited*. Alexandria, VA: American Society for Training & Development.
- Kao, C. W. (2014). The effects of digital game-based learning task in English as a foreign language contexts: A meta-analysis. *Education Journal*, 42(2), 113–141.
- Kerr, J. Y. K. (1977). Games and simulations in English language teaching. In British Council (Ed.), *Games, simulations and role-playing* (pp. 5–9). London, England: British Council.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Loon, M., Evans, J., & Kerridge, C. (2015). Learning with a strategic management simulation game: a case study. *International journal of management education*, 13(3), 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.06.002>
- Lan, Y. J. (2015). Contextual EFL learning in a 3D virtual environment. *Language Learning & Technology*, 19(2), 16–31. Dostupné z <http://lt.msu.edu/issues/june2015/action.pdf>
- Lin, H. (2015). Effectiveness of interactivity in a web-based simulation game on foreign language vocabulary learning. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 182, 313–317. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.772>
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Shen, L., & Suwanthep, J. (2011). E-Learning constructive role plays for EFL learners in China's tertiary education. *The Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles*, 54(4), 4–29. Dostupné z <http://www.asian-efl-journal.com/PTA/August-2011.pdf>
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36(1), 1–14. Dostupné z <http://202.112.91.94/wp-content/uploads/2011/09/Task-based-instruction-Peter-Skehan1.pdf>. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–357.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Yen, Y., Hou, H., & Chang, K. E. (2015). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383–406. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839568>

Příloha 1: Úvodní dotazník (importováno z Google Forms, výzkumníkem konstruovaný dotazník)

Vyplňte dotazník podle vašeho nejlepšího vědomí a svědomí. Odpovídejte pravdivě. Nebojte se popsat své zkušenosti, motivaci, přesvědčení a uvést detaily, velmi nám to pomůže. Najdete zde mnoho prostoru pro otevřené odpovědi, nemusíte nutně psát celými větami, lze psát i v bodech či s využitím klíčových slov.

Jméno/přezdívku prosíme využívejte konzistentně v průběhu výzkumu, aby bylo možné k sobě přiřadit jednotlivé části. Veškeré získané údaje budou pak dále během výzkumu anonymizovány.

Základní údaje o vás

Jméno/přezdívka (během výzkumu využívejte tu, kterou nyní zvolíte) *

Věk (vyplňte číslem) *

Pohlaví *

muž

žena

Jiné:

V současnosti... * (zatrhněte všechny možnosti)

navštěvuji ZŠ či odpovídající ročníky víceletého gymnázia

studuji na SŠ

studuji na VŠ

studuji na jiném typu školy (např. VOŠ, konzervatoř, pomaturní studium)

pracuji

jsem na rodičovské dovolené

jsem ve starobním důchodu

jsem v invalidním důchodu

jsem nezaměstnaný

Jiné:

Anglicky se učím přibližně ___ let (vyplňte číslem) *

Jaká očekávání máte od tohoto kurzu? *

Sebehodnocení – Moje angličtina

Kromě volné odpovědi v této sekci najdete i otázky se škálami (od jedné 1 do 4). Obvykle platí, že u 1 najdete odpovědi, které vyjadřují dobré zvládnutí jazyka. Naopak 4 značí problémy pro danou dovednost/charakteristiku. U některých otázek nelze určit, co je dobré či špatné, ale pouze je potřeba určit četnost jevu. Vždy si pečlivě přečtěte popisek i informace u jednotlivých extrémů škály (1 a 4).

Popište svými slovy svou úroveň angličtiny. Můžete přidat i informace o vámi zvládnuté zkoušce (např. jazykové certifikáty, maturitní zkouška...). *

Když mluvím anglicky, zasekávám se. *

Téměř nikdy 1 – 2 – 3 – 4 velmi často

Když srovnám svoje tempo řeči (rychlost) v angličtině a v češtině. *

Anglicky mluvím stejně rychle nebo téměř stejně rychle jako v češtině

1 – 2 – 3 – 4

anglicky mluvím výrazně pomaleji než v češtině

Když mluvím anglicky, vypadne mi nějaké slovíčko či fráze. *

Téměř nikdy 1 – 2 – 3 – 4 velmi často

Když nevím, jak něco říct v angličtině, dokážu najít způsob, jak to říct jinak, „obejít to“ či to vysvětlit. *

Snadno 1 – 2 – 3 – 4 velmi těžko

Stává se mi, že když se při mluvení anglicky zaseknu, nedokáži už pokračovat. *

Téměř nikdy 1 – 2 – 3 – 4 velmi často

Když mluvím anglicky a udělám chybu, které si všimnu, opravím se. *

Velmi často 1 – 2 – 3 – 4 téměř nikdy

Když mluvím anglicky... *

Dokáži mluvit v celých větách či v souvětích, hodí-li se to. 1 – 2 – 3 – 4 často používám pouze jednotlivá slova či fráze.

Když mluvím anglicky, myslím si, že je to... *

velmi plynulě 1 – 2 – 3 – 4 plně pauz, váhání a zadržávání se

Sebehodnocení – 4 řečové dovednosti (výzkumníkem konstruovaný dotazník)

Co zvládnete v angličtině a jak jistí si v tom připadáte? Zamyslete se nyní nad 4 základními řečovými dovednostmi – poslech, mluvení, čtení, psaní. Každá má v dotazníku svou vlastní položku. Níže jsou uvedeny ilustrační příklady, jak lze odpovídat (pro různé úrovně a dovednosti):

A) Poslech autentických nahrávek (film bez titulků, podcasty) mi dělá problém, obvykle chytím jen klíčová slova a často si musím domýšlet význam, ale umím to docela dobře odhadovat, zvláště, když k tomu je video. Když, se mnou někdo mluví anglicky, rozumím hlavním myšlenkám, někdy si musím nechat věci zopakovat nebo mi to musí říct jednodušeji – hlavně rodilí mluvčí.

B) V mluvené komunikaci dokáži vyjádřit základní potřeby, jsem schopný se domluvit v obchodě nebo se na něco zeptat, umím se představit a zvládnout takový základní small talk (počasí, rodina, zájmy, jídlo). Dělán docela hodně chyb v gramatice, ale většinou se nějak dorozumím, nějak tam ta slovíčka dám. Docela mi dělá problémy výslovnost některých slov – nějak to zkomolí a pak mi občas nerozumí.

C) Při čtení rozumím téměř všemu, čtu knihy i články v originále, problémy mi dělají jen texty se specifickou slovní zásobou.

D) V práci musím hodně psát v AJ – e-maily s klienty, takže ovládám i formální formu jazyka, vše si raději zkontroluji spellcheckerem, občas tam mám chyby, ale není jich moc. Zkoušel jsem psát i články do odborného časopisu, ale to bylo už dost obtížné a takové neobratné, sice znám odborné výrazy, ale tady si moc nevěřím.

Řečová dovednost poslech. Co v angličtině zvládnete a jak jistí si v tom připadáte? *

Řečová dovednost mluvení. Co v angličtině zvládnete a jak jistí si v tom připadáte? *

Řečová dovednost čtení. Co v angličtině zvládnete a jak jistí si v tom připadáte? *

Řečová dovednost psaní. Co v angličtině zvládnete a jak jistí si v tom připadáte? *

Já a učení se cizímu jazyku

Proč se učíte anglicky? Jaká je vaše motivace? *

K čemu využíváte v běžném životě angličtinu? Část 1. *
velmi často – poměrně často – zřídka – nikdy

poslech hudby v AJ
poslech rádia, podcastů či audioknih
sledování videí v AJ (např. na YouTube)
čtení knih/komiksů/časopisů/článků
písemná komunikace s přáteli/na diskuzním fóru/komunitě/chatu (online i offline)
mluvená komunikace s přáteli/spoluhláči (online i offline)
hraní počítačových her
využívání sociálních sítí (sledování profilů, sdílení názorů či jiného obsahu)
cestování do zahraničí

K čemu využíváte v běžném životě angličtinu? Část 2. *
velmi často – poměrně často – zřídka – nikdy
v rámci své práce – mluvený jazyk (komunikace tváří v tvář např. s kolegy či klienty)
v rámci své práce – psaný jazyk (např. e-maily)
studuji v angličtině jiný obor (studijní program, předmět nebo kurz – i online)
vyhledávání a ověřování informací (Wikipedia, encyklopedie, tutoriály, návody...)
sledování zpráv (video/audio)
sledování zpráv (písemná podoba)
sledování filmů a seriálů v AJ (bez titulků)
sledování filmů a seriálů v AJ (s českými titulky)
sledování filmů a seriálů v originálním znění – tedy i v AJ (s anglickými titulky)
v rámci své práce – mluvený jazyk (komunikace tváří v tvář např. s kolegy či klienty)
v rámci své práce – psaný jazyk (např. e-maily)
studuji v angličtině jiný obor (studijní program, předmět nebo kurz – i online)
vyhledávání a ověřování informací (Wikipedia, encyklopedie, tutoriály, návody...)
sledování zpráv (video/audio)

sledování zpráv (písemná podoba)
sledování filmů a seriálů v AJ (bez titulků)
sledování filmů a seriálů v AJ (s českými titulky)
sledování filmů a seriálů v originálním znění – tedy i v AJ (s anglickými titulky)

Popište v bodech svou historii formálního studia AJ (tedy v rámci škol či kurzů) včetně hodinové dotace. Postupujte chronologicky. Můžete zde zahrnout i doučování či soukromé hodiny. *

Např. ZŠ – 6 let – cca 3 h/týden; SŠ – 4 roky – v průměru 3,5 h/týden; VŠ – 2 semestry – 2 h/týden; jazykový kurz v jazykové škole – 1 semestr – 1 h/týden; konverzace s rodilým mluvčím 1 h/14 dní – 8 měsíců.

Jaké jsou vaše zkušenosti s formálním studiem AJ (ve škole, na kurzech). Popište jednotlivé typy škol/kurzy, které jste navštěvoval(a). Zkuste vaše zkušenosti vystihnout pomocí klíčových slov/frází (lze i v celých větách). *

Např. 1. stupeň ZŠ (3.–5. třída) – hodně her, hodná paní učitelka, ale špatná výslovnost, hodně říkanek a písniček, nudná učebnice, neměl jsme rád čtení před třídou nahlas, posměch za chyby od spolužáků – ne od učitelky...

Jak se vám dle vás nejlépe učí/zlepšuje angličtina? Můžete zmínit i efektivitu, zábavnost či jiné důležité aspekty vámi vybraných činností. *

Když se cíleně učíte anglicky (např. příprava na zkoušku či test), používáte nějaké specifické techniky, strategie, pomůcky či programy? Popište je v bodech, můžete zmínit i efektivitu, zábavnost či jiné důležité aspekty vámi vybraných činností. *

Jsou aktivity či techniky, které vám při formální výuce angličtiny (např. ve škole) vyhovovaly a pomáhaly vám rozvíjet angličtinu. Popište je prosím. *

Pokud nám chcete sdělit cokoliv, co se týká témat v dotazníku a jinde se to nevešlo, zde je pro to prostor. Je možné sem vložit i postřehy k samotnému dotazníku.

Příloha 2: Závěrečný dotazník (importováno z Google Forms, výzkumníkem konstruovaný dotazník)

Vyplňte dotazník podle vašeho nejlepšího vědomí a svědomí. Přemýšlejte nad svými odpověďmi v kontextu svého současného stavu – jak to cítíte nyní po kurzu, který jste absolvovali. V mnoha položkách budete dokončovat věty, napište to nejvýstižnější, co Vás napadne. V dotazníku najdete i otevřené otázky, odpovídejte pravdivě. Nebojte se popsat své zkušenosti a zážitky a uvést detaily z kurzu, velmi nám to pomůže.

Jméno/přezdívku prosíme využívejte konzistentně v průběhu výzkumu, aby bylo možné k sobě přiřadit jednotlivé části. Veškeré získané údaje budou pak dále během výzkumu anonymizovány.

Vysvětlení chápání pojmu plynulost (pro některé otázky): Schopnost se smysluplně vyjádřit bez zadržávání, dlouhého hledání slov, oprav a v přiměřeně rychlém tempu.

Jméno/přezdívka *

Dokončete věty tak, aby dávaly smysl a byly pro vás osobně pravdivé.
Kurz, který jsem absolvoval(a)... *

Na kurzu nejvíce oceňuji... *

Během diskuzí ve skupině, jsem se cítil(a)... *

Největší výzvou kurzu pro mne byl/o/a... *

Po absolvování kurzu... *

Když mám teď mluvit anglicky... *

Když bych musel(a) s někým diskutovat v angličtině (souhlasit, nesouhlasit, navrhnout řešení)... *

Když chci něco sdělit v angličtině, ale nevím přesně, jak to říct... *

Co se nyní týče plynulosti mého projevu v angličtině... *

Hodnocení kurzu

Napište, které metody, techniky a aktivity měly dle vašeho názoru pozitivní vliv na rozvoj vaší angličtiny. *

Které prvky kurzu byste změnili a jak? Můžete se vyjádřit k široké škále témat od organizace kurzu, využitých metod až po konkrétní aktivity. *

Které prvky kurzu, vám „sedly“ a cítili jste se díky nim příjemně či vás aktivity díky nim bavily? *

Bylo na kurzu něco, co vám osobně bylo nepříjemné? *

Osobní rozvoj

Jaký měl dle vás kurz vliv na rozvoj vaší angličtiny? *

Jaký měl dle vás kurz vliv konkrétně na rozvoj řečové dovednosti mluvení? *

Jaký měl dle vás kurz vliv konkrétně na rozvoj vaší plynulosti? *

Plynulost chápejte jako schopnost se smysluplně vyjádřit bez zadržování, dlouhého hledání slov, oprav a v přiměřeně rychlém tempu).

Vyberte míru souhlasu s následujícími tvrzeními na základě vašeho subjektivního názoru. *

Naprostou souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Naprostou nesouhlasím

Po absolvování se dokážu plynuleji vyjádřit (bez zasekávání, dlouhých pauz, hledání slovíček)

Po absolvování kurzu dokážu pohotověji zareagovat na otázku, názor či návrh.

Po absolvování kurzu dokážu lépe naplánovat svou promluvu, aby působila plynuleji.

Po absolvování kurzu dokážu rychleji vyřešit, když se zaseknu a pokračovat v promluvě dále.

Po absolvování se dokážu plynuleji vyjádřit (bez zasekávání, dlouhých pauz, hledání slovíček)

Po absolvování kurzu dokážu pohotověji zareagovat na otázku, názor či návrh.

Po absolvování kurzu dokážu lépe naplánovat svou promluvu, aby působila plynuleji.

Po absolvování kurzu dokážu rychleji vyřešit, když se zaseknu a pokračovat v promluvě dále.

Nastal na kurzu nějaký moment, který vám otevřel oči, pomohl vám s nějakým vnitřním blokem či cítíte, že vás výrazně posunul v angličtině vpřed? Pokud ano, popište jej? (otázka není povinná)

Zde můžete vyjádřit své připomínky, náměty či myšlenky jak ke kurzu, tak i k vašemu rozvoji, které se jinde nevesly. Též zde můžete vyjádřit své připomínky k dotazníku.

Příloha 3: Pretest – otázky pro úvodní nahrávaný rozhovor (konstruováno výzkumníkem)

2 hlavní otázky + 2–3 doplňující

How long have you studied English?

What schools did you go to/Where did you study English?

Can you describe your experience with English lessons at school? What was it like?

How about your secondary school/university/language school?

What did you like/dislike/hate about the lessons at school?

Do you remember any terrible/great experience(s)?

2 hlavní otázky + 2–3 doplňující

How do you improve your English?

Do you have any method or technique you use? (test)

What do you think works best for you?

What environment or conditions you need to when you study English?

Do you think it would help other students as well?

1 hlavní otázka + 1–2 doplňující

What are the most important things to learn when you want to speak very good English?

Which skill is the most important to master – reading, writing, listening or speaking?

What are your strong points and weak points when it comes to these 4 skills?

Příloha 4: Posttest – Otázky pro závěrečný nahrávaný rozhovor (konstruováno výzkumníkem)

2 hlavní otázky + 2–3 doplňující

How was the course?

What did you like/dislike about it?

What did you really like about the course?

What would you change or get rid of completely?

Was there a topic/historical era that was really interesting for you?

Which of the games/scenarios/moments did you enjoy the most?

Why was it?

1 hlavní otázka + 1–2 doplňující

How did you like the group discussions/working with other students?

How difficult was it for you to join the discussions with your ideas?

How was the cooperation with other students?

2 hlavní otázky + 1–2 doplňující

What was the greatest challenge for you during the course when it comes to English?

Was there anything that was too difficult for you?

How difficult was it for you to discuss/negotiate/agree and disagree with others?

Did the course help you with your English skills/speaking skills?

How? Can you be specific?

What was the greatest benefit for you?

Příloha 5: Ukázka přepisu ohniskové skupiny

O (výzkumník): Tak my se teda podíváme společně na nějaká ta videa. Reaguje vždycky nejdřív ten, kdo se tam uvidí a potom my ostatní, já zkusím nastavit vždycky nějakou kategorii nebo nějaké téma a zkusím to i moderovat, ale hlavně by to mělo bejt o vás, o tom, co vy si myslíte, co si myslím já vlastně není vůbec důležitý. Tak... Já tady mám první situaci, kterou bych vám chtěl ukázat, ta je tady.

video

O: Tak já bych tady chtěl poukázat na tu Derekovu situaci, kdy jakoby Derek hledá to slovo a Dana mu ho tam potom nabídne, Derek ještě s tím nějak jako pracuje, nějak to přehodnocuje. Tak já se nejdřív zeptám Dereka, jestli tyhle situace, kdy třeba hledáš to slovo a někdo s něčím přijde, s nějakou nápovědou, jestli ti to spíš pomůže anebo jako spíš to má opačnej efekt na tebe.

De (participant Derek): Mmm, no já myslím, že to rozhodně pomůže, jako v tomhle případě jsme si myslím, že jsme se zrovna netrefili na poprvý, ale potom tím, že to slovo bylo podobný, tak jsem si vybavil, co asi chci říct, nebo co chci říct a myslím si, že to bylo supr. Takhle mně to jako vyhovuje.

O: Mhm. Jo –

De: – že mně to pomůže.

O: Mhm, takže já se zeptám i vás ostatních a kdyžtak vám případně ještě ukážu nějakou další možnost, tohle se občas stává, jestli když vám jakoby do toho někdo vstoupí a snaží se pomoci, když vy hledáte to slovo, jestli vám to pomůže to vyjádřit tu nějakou... tu věc, kterou hledáte, anebo jestli spíš to cejtíte jako že vám tam někdo vnikne a naopak vám to jako trošku vadí a není to jako dobrý. Jak to máte vy ostatní?

V (participant Vašek): Jako jak kdy, abych byl upřímněj... Občas to pomáhá, občas ne.

Z (participantka Zora): Jako když jsem třeba chvíli jako zamyšlená a už jenom tak na mě koukaj ty lidi a já „Ježiš, tak už musím něco říct!“ a někdo to jako řekne to slovo za mě, tak já... „Jo. Dobrý, díky...“

Z: A ještě se –

O: – a můžeš potom pokračovat... vlastně nějak navázat?

Z: Jo, asi asi když jako... asi, asi myslím že jo.

O: Mhm.

Da (participantka Dana): Jako já si myslím, že ve chvíli, kdy fakt hledám jako konkrétní slovo, tak jo, ve chvíli, kdy jakoby akorát přemýšlím nad tím jako, co říct, tak mě to asi jako nepomůže tolik, ale ve kdy chvíli, kdy fakt jakoby prostě si nemůžu vzpomenout na nějaký slovo a někdo to za mě doplní, když prostě třeba řeknu těch pár prvních písmen a někdo mě nějak nakopne, ať už prostě řekne přímo to slovo, že jo, nebo mě prostě nějakým způsobem nakopne, tak si myslím, že mi to jakoby pomůže.

Příloha 6: Ukázka přepisu závěrečného rozhovoru s jedním z participantů

O (výzkumník): Tak, pojďme na to, rozhovor. Tak, já budu vycházet z toho, cos mi napsal, co jsem viděl, a jak ses třeba vyjadřoval nebo jak se ti dařilo, a pak budem, se podíváme i na tu pojmovou mapu, cos vytvořil, a když tak tam bude nějaký prostor to upřesnit a vyřešit, já se budu hodně ptát a ty mě – buď mě – no, upřesňuj a odpovídej, prosím, když tak, jak budeš potřebovat. Tak... ty sis dal i na začátku velmi dobrý to sebehodnocení, toho co se – co jsi tam napsal – myslíš si, že by se to nějak změnilo teď, po tom kurzu? To, kdyby ses měl znova takhle hodnotit, myslíš, že by se tam něco změnilo, nebo ne?

De (participant Derek): Eee, tak... Myslím si, že to asi celkově srovnalo, urovnalo, a nejsem si jistej, jestli zlepšilo – asi, asi úplně ne, ale jakože nějaké, nějaký ubezpečení, srovnání si věcí, oprášení, a tak, to určitě jo.

O: Jasně. Chápu. Já si tak myslím, že ten odhad nebyl úplně špatný, že mi přišlo, že z toho, co děláš, tak to jakoby docela sedí. Tak by mě zajímalo... Kde vidíš ten klíč, že to tak jako zvládáš poměrně dobře – plynule se vyjádřit – i když třeba ne vždycky znáš ty slova, i když někdy to může být těžší, ale jsi schopný – jako si myslím, když to tak pozoruju – poměrně plynule vyjádřit hodně myšlenek a udržet si i to slovo vlastně nějakým způsobem.

De: Mm, tak, myslím si, že nějakou jako komunikaci – baví mě minimálně komunikovat i v češtině, to rozhodně – a rád diskutuju o věcech. A... ta angličtina – je to asi i o to vlastně zajímavější, je to nějaká jako challenge snažit se to prostě předat i do toho jinýho jazyka, a zároveň tím, že se tu angličtinu učím už dýl, tak si to tam můžu tak nějak trochu dovolit, nějaký ty složitější myšlenky tam asi dávat. Třeba když to porovnáám s jakoukoliv jinou snahou o učení se jiného jazyka – francouzština, nebo něco takového – tam většinou jsem se nedostal ani přes to základní, jako fázi, se naučit aspoň ten základ, abych potom mohl vyjadřovat ty svoje myšlenky. A ani mě to tolik nebavilo. Takže tím, jak mě to baví, jak rád komunikuju, tak všechno tak dohromady se potom spojuje v to, že to asi takhle funguje.

O: Mhm. Super. Tady – si vytáhnou něco, cos napsal – „Neřeknu něco, když je to moc složitý.“ Jsi to už jako zmínil, že ta myšlenka je tak komplikovaná v češtině, že se v angličtině nepovede říct – tak se na ni – teď to budu parafrázovat – jako vykašlu. Stává se ti to často, jak se to třeba posouvá, nebo posunulo tady ta věc, u tebe?

De: Jo. Stává se to. Většinou mi to asi nějak zásadně jako nevadí, že to není úplně tak jako, že se na to vykašlu a tím teda úplně jako měním svůj názor, je to tak, že ještě, jakoby, bych doplnil třeba něco, ale už to, ta složitost je tam taková, že to nezvládnou. Takže většinou mi to nějak jakože nevadí, že se nevyjádřím, i když jako byl bych radši za tu širší a zajímavější odpověď. A... teď nevím, nejsem si jistej, ještě na co tam byla nějaká doprovodná otázka?

Příloha 7: Ukázka observačního protokolu a legendy kódování v něm (importováno z programu MS Excel, konstruováno výzkumníkem)

Kódování legenda:

\ – Konec promluvy (přirozená),

I (přerušeno jiným mluvčím),

--- délka promluvy (slovo/fráze/jednoduchá věta – věta složená, několik vět – komplexní sdělení)

P – Nepřirozené pauzy a váhání (unnatural pauses) + doplňující příznaky:

Pn (nevyplněná pauza – silent),

Pv (vyplněná pauza – filled),

Pc (částečně vyplněná pauza – partially filled)

O – Pokus o opravu (korekce) + doplňují příznaky:

Ou (úspěšná – successful),

On (neúspěšná, nedokončená – unsuccessful, unfinished)

R – Opakování (repetice) + doplňující příznaky:

Rx X=počet opakování

B – Nedokončená výpověď (breakdown), + doplňující příznaky:

Bd – následováno dokončením/pokusem o dokončení jiným mluvčím (completed by sbd)

Participant	00:00	00:01	00:02	00:03	00:04	00:05	00:06	00:07
Derek	- - - Pn R2 Pn R2 Pn Pn R2 Ou ---- \	Pn Pn R2 Ou --- \	R2 -- I - \		Pn R2 --- \		- Pv R2 Pv ---\	Pv ---\ Pv Pn --- \
Vašek						Pn B		-
Zora						-I - \		

ROLE OSOBNÍCH ZÁJMEN V ODBORNÉM ANGLICKY PSANÉM DISKURZU A ROZVOJ DOVEDNOSTI AKADEMICKÉHO PSANÍ

Role of the Personal Pronouns in Academic Discourse and Development of Academic Writing at the University Level

Veronika STANISLAVOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-6>

Abstrakt: *Cílem přehledové studie je zmapování výzkumného pole spojeného s tématem míry používání osobních zájmen v odborném, studentském, anglicky psaném diskurzu v České republice a v zahraničí. Práce vymezuje klíčové pojmy, představuje analýzu 14 odborných empirických studií a zodpovídá dvě výzkumné otázky: K jakým hlavním zjištěním dospěl současný výzkum? Jaké metody a přístupy jsou preferované v tomto typu výzkumu?*

Klíčová slova: *akademické psaní; neosobní styl psaní; osobní zájmena; textový korpus*

Abstract: *The aim of the literature review is to map the research field associated with the topic of the frequency use of personal pronouns in written academic discourse of university students. The work discusses the main concepts, presents the analyses of 14 empirical studies, and answers two research questions: What are the main findings of the current research? What methods and approaches are preferred in this type of research?*

Key words: *academic writing; impersonality; personal pronouns; language corpus*

1 Úvod

Korpusová analýza psaného textu nabízí nové možnosti zkoumání rozličných jazykových rysů a charakteristik, a v případě jejího využití ve výzkumech zabývajících se didaktikou cizího jazyka napomáhá identifikaci oblastí, s jejichž osvojováním mají studenti potíže. Typickým příkladem

využití korpusu může být například analýza zaměřená na nadužívání nebo podužívání určitého jazykového prostředku (McCrostie, 2008).

Zkoumání míry výskytu osobních zájmen za použití počítačové analýzy textového korpusu skládajícího se ze studentských textů a následného kvalitativního zpracování vygenerovaných dat vzbuzuje v posledních letech stále větší zájem (Samraj, 2008; Károly, 2009; Vergaro, 2011), a neustále vznikají nové práce zabývající se tímto fenoménem. Avšak jak naznačuje shrnutí stavu dosavadního poznání, tento typ výzkumu je běžný spíše v zahraničí, v České republice se práce týkající se tohoto fenoménu téměř nevyskytují.

Cílem této přehledové studie je tedy představit současný stav domácího a zejména zahraničního poznání v oblasti frekvence výskytu osobních zájmen v anglicky psaném akademickém diskurzu u začínajících autorů – studentů na terciárním stupni vzdělávání, a představit metody a postupy, které se ve spojitosti s tímto druhem výzkumu používají nejčastěji. Shrnutí dosavadního stavu poznání tak umožní konkrétněji nasměrovat plánovaný disertační výzkum. Cílem výzkumu je zjistit míru používání osobních zájmen u studentů anglického jazyka na Masarykově univerzitě, jejich povědomí o této problematice, a následná tvorba materiálů a kurzů akademického psaní pro výuku této problematiky.

2 Vymezení klíčových pojmů

2.1 Textový (jazykový) korpus

Pojem textový nebo i jazykový korpus se v lingvistice používá od 50. let dvacátého století, kdy vznikl v anglickém jazyce pro označení rozsáhlého souboru textů v elektronické podobě, které jsou počítačově zpracovávány pomocí softwarových programů (Čermák, 2017). Jeho největší výhodou je možnost provádět výzkum, který „vede k hlubšímu a objektivnímu poznání jazyka obecně či v daném směru“ (ibid., s. 39).

2.2 Akademické psaní

Akademické psaní je termín, který podle Thaisse a Zawackého (2006) zastřešuje dvě kategorie. O akademickém psaní mluvíme v případě písemné produkce studentů na vysokoškolské úrovni, ale také se může jednat o profesionální akademické psaní ve formě publikací, jejichž autory jsou akademičtí pracovníci.

Podle Hylanda (2002, s. 352) však není možné akademické psaní chápat jen jako jednu velkou nediferencovanou oblast psaní, ale spíše jako zastřešující pojem pro množství žánrů a typů textu. Každý žánr je vázán na konkrétní

profesionální diskurzivní komunitu, která se vyznačuje typickým stylem jazyka jako odpovědí na určitý druh situace (Hyland, 2008, s. 544). Tento fakt může být jedním z důvodů, proč je akademické psaní pro mnohé studenty tak náročnou disciplínou. Začínající univerzitní studenti totiž často přichází na univerzitní půdu se svými vlastními představami o tom, jak akademické psaní vypadá, a neuvědomují si, že efektivní zvládnutí této dovednosti vyžaduje ovládnutí nové „předmětově vázané gramotnosti“ (Hyland, 2002, s. 351–352). Ovšem fakt, že akademickému psaní v anglickém jazyce se musíme naučit, podporují i slova Mauranen et al. (2010), kteří tvrdí, že v případě akademické angličtiny neexistují rodilí mluvčí (s. 184). Znamená to tedy, že ani univerzitní studenti, kteří jsou rodilými mluvčími anglického jazyka, nemají v tomto případě náskok, a konvence týkající se odborného psaní v jejich studovaném oboru se musí naučit.

2.3 Neosobní styl psaní

Neosobní styl psaní (*impersonality*) byl po desetiletí považován za typický znak akademického psaní. Mezi odborníky panoval konsensus, že v odborných textech by se za žádných okolností neměla vyskytovat osobnost samotného autora. Tento typ psaní byl vyhledáván odborníky z různých oblastí výzkumu, kteří věřili, že přítomnost osobních zájmen je projevem osobního stylu psaní, a že pouze neosobní text umožňuje předat čtenáři myšlenku ve formě, v jaké ji autor skutečně zamýšlel (Hyland, 2001). Pro ovládnutí dovednosti akademického psaní tak bylo nutné, aby se studenti drželi „rigidních konvencí anonymity“ a svou osobnost „zanechali u vstupu“ na akademickou půdu (Hyland, 2002, s. 351).

V posledních letech však v oblasti používání osobních zájmen dochází k zásadním změnám, a to nejen ve společenských a humanitních vědních disciplínách. Významně zvýšený výskyt osobních zájmen sleduje například Seoaneová (2013), která ve své práci porovnávala výskyt osobních zájmen v odborných přírodovědných pracích v letech 1905–1990.

S nárůstem vyšší frekvence používání osobních zájmen souvisí i stále se snižující popularita používání trpného rodu, která je více prominentní v americké než v britské angličtině (Mair & Leech, 2008, s. 330). Tito autoři dokonce uvádí, že je dnes již možné nalézt americké příručky akademického psaní, jež od používání trpného rodu přímo odrazují (*ibid.*).

2.3.1 Zájmeno

Pojem zájmeno (*pronoun*) se v anglickém textu objevil již v 16. století, samotná definice ale nezaznamenala v průběhu nadcházejících let dalšího vývoje, tudíž se dodnes setkáváme s nepřesným vysvětlením role zájmena jako „nahrazování podstatného jména“ (Wales, 1996, s. 51).

I když tato definice naznačuje, že funkce všech zájmen je téměř identická, lze nalézt autory, kteří tvrdí, že rozdíly mezi zájmeny existují. Lyons (1979, cit. dle Wales, 1996, s. 52) například poukazuje na rozdílnost v použití neosobní formy mezi zájmeny třetí osoby (*third person pronouns*) a zájmeny první a druhé osoby (*first and second person pronouns*). Zájmena třetí osoby jsou nazývána neosobní, jelikož nepodávají žádné informace o diskurzu, zatímco o zájmenech první a druhé osoby se často mluví jako o osobních, jelikož „ukazují na mluvčího i na osoby, jimž je informace adresována“ (ibid., s. 51).

2.4 Míra používání osobního a neosobního stylu

Jak již bylo naznačeno výše, téma zkoumání míry používání osobního a neosobního stylu psaní v anglickém odborném diskurzu vzbudilo zejména v posledních letech zvýšený zájem, a postupně vznikají nové studie zabývající se tímto fenoménem. Myšlenku, že i samotná volba slov každého autora má svou výpovědní hodnotu je možné vysledovat již u Aristotela, který se ve své práci zabýval prostředky přesvědčování.

Z Aristotelovy práce vychází i Cherry (1998), největší průkopník v oblasti autorské identity. Byl totiž přesvědčen, že je možné v odborných textech sledovat projevy autorovy osoby, a že tento projev má v akademickém textu své místo (s. 385). Nejdůležitějším termínem, se kterým Cherry (ibid.) operuje, a který si vypůjčil z Aristotelovy práce je pojem *ethos*. Přesný význam tohoto termínu mění svůj obsah podle odborníků na rétoriku, je však možné nalézt několik aspektů tohoto konceptu, jež jsou neměnné. Jak uvádí Martín Martín (2003), tyto aspekty se týkají důvěryhodnosti a schopnosti zhodnotit své publikum (čtenáře) pro jejich charakteristiky tak, aby bylo možné je následně efektivně využít ke „konstrukci diskurzu, který bude autora vykreslovat jako osobu, která ztělesňuje ty charakteristiky, které jsou vlastní jeho publiku“ (ods. 2). Ovládnutí této dovednosti je pro každého autora velkou výhodou, jelikož umožňuje vytvoření textu „šitého na míru“ právě danému publiku. Text tak bude přesvědčivý a publikum jej snáze přijme.

2.5 Autorská identita

Se zkoumáním míry používání osobního a neosobního stylu psaní neodmyslitelně souvisí téma autorské identity. Ivaničová (1998, s. 24–26) popisuje tři druhy, jež je možné v odborných textech nalézt. V prvním případě se jedná o *Autobiografické Já (Autobiographical Self)* – identitu tvořenou sociálním zázemím autora. Tento druh identity je proměnlivý v závislosti na událostech v životě autora. Dále se jedná o *Diskurzivní Já (Discourse Self)* – druh identity, který je přechodný v tom smyslu, že autorovi umožňuje zanechat každým textem ve čtenáři jiný dojem (jedná se tedy o tón, který je proměnlivý

v závislosti na typu textu – přátelský vs. autoritativní). Třetím druhem je *Já jako Autor (Self as an Author)* – identita, jež zahrnuje a předává autorovy postoje, názory a přesvědčení. Je však nutné zdůraznit, že tento druh autorské identity je spoluutvářen oběma druhy popsanými výše.

A je to právě identita *Já jako Autor*, která se v posledních letech stále častěji stává předmětem výzkumu, jelikož umožňuje studovat míru autoritativnosti, kterou je autor ochotný ve svém textu vyjádřit, a také způsoby, jakými se v textu projevuje (ibid.). A právě tento druh identity je také předmětem plánovaného disertačního výzkumu.

Zkoumání autorské identity v textu se typicky provádí skrze analýzu přítomnosti nebo absence různých jazykových prostředků. Jednou možností je i analýza výskytu osobních zájmen.

3 Stav současného poznání

Toto shrnutí dosavadního stavu poznání vychází z empirických prací psaných v anglickém jazyce a publikovaných v letech 2002–2019. V tomto období bylo v odborných časopisech publikováno více než 2000 studií, zvoleným kritériím odpovídalo studií 14. Přehled obsahuje práce publikované v odborných časopisech, jejichž plný text byl v říjnu 2019 dostupný skrze *Portál elektronických informačních zdrojů Masarykovy univerzity*. Jednalo se o následující odborná periodika: *Acta Linguistica Hungarica*, *Argumentum*, *ELT journal*, *English Teaching*, *ICAME journal*, *Journal of English for Academic Purposes*, *L2 Journal*, *Language Teaching Research*, *Linguistics and Education*, *RELC Journal*, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, *System*.

Při výběru prací jsem stanovila tato kritéria výběru:

- a) jedná se o empirickou studii publikovanou v letech 2002–2019,
- b) studie se zabývá studentským odborným psaním v anglickém jazyce na terciární úrovni, případně na školách typu vyšší škola (college),
- c) studie je zaměřena na studenty, kteří nejsou rodilými mluvčími anglického jazyka (práce srovnávající četnost výskytu a/nebo funkce zájmen mezi rodilými a nerodilými mluvčími byly ponechány),
- d) metodologie výzkumných prací je založena na práci s textovým korpusem studentských textů,
- e) studie se zabývá analýzou osobních zájmen v textu.

Přehledová studie je zaměřena na analýzu a souhrnné podání přehledu zjištění a metodologických přístupů vybraných studií, s cílem integrace a zobecnění dosavadních poznatků. Jedná se o tzv. neutrální výklad, kdy autor přehledu „interpretuje jednotlivé výzkumy tak, aby nezakreslil názory výzkumníků, [a] snaží se zachytit všechny aspekty zkoumané problematiky“

(Mareš, 2013, s. 432). Struktura je chronologická, práce představuje jednotlivé studie podle vývoje bádání v čase.

Práce na přehledové studii vychází ze dvou výzkumných otázek, které byly stanoveny tak, aby bylo možné odpovědi využít při plánování a výběru vhodného výzkumného designu disertační práce. Otázky zní:

1. K jakým hlavním zjištěním dospěl současný výzkum zabývající se problematikou autorské identity a mírou používání osobních zájmen ve studentském anglicky psaném odborném textu?
2. Jaké metody a přístupy jsou preferované ve výzkumu zaměřeném na autorskou identitu a míru používání osobního a neosobního stylu psaní u studentů na terciárním stupni vzdělávání?

3.1 Stav zahraničního poznání

Na základě realizované analýzy je možné konstatovat, že výzkum zabývající se autorskou identitou a používáním osobních zájmen v anglicky psaných studentských textech na terciární úrovni vzdělávání je v zahraničí poměrně rozšířen. Z analyzovaného souboru 14 studií vyplývá, že tento druh výzkumu je nejčastěji prováděn se studenty anglického jazyka, jejichž mateřským jazykem je čínština, a také s heterogenními skupinami studentů s různými mateřskými jazyky. Každou ze zmíněných skupin se zabývaly 3 studie. Dvě studie z analyzovaného souboru se týkaly studentů, jejichž mateřským jazykem je japonština, a stejné množství studií se týkalo maďarštiny. Se studenty, jejichž mateřským jazykem je italština, turečtina nebo korejština byla shodně provedena 1 studie.

Míra používání osobních zájmen a stupeň autorské identity, které jsou studenti ochotni použít, jsou závislé na žánru, ve kterém studenti píší. Studenti jsou nejvíce ochotni používat osobní zájmena v popisné eseji, ve vyprávění a v argumentativní eseji (Hsiao-Ling, 2015).

Používání zájmen, zejména zájmen první osoby, však závisí i na vnějších faktorech, jako například na předchozí zkušenosti nebo instrukcích ohledně používání zájmen. Svou roli sehrávají i (domnělá) očekávání konkrétního vyučujícího (Çandarlı, Bayyurt & Marti, 2015).

Zajímavým zjištěním je i fakt, že studenti, kteří uvedli, že věří v adekvátnost používání formálního stylu psaní, zároveň dodávali, že je tento typ psaní pro ně značně omezující a bere jim svobodu ve vyjadřování myšlenek (Károly, 2009).

Velký vliv na používání osobních zájmen zaznamenala explicitní instrukce zaměřená na poukazování vhodnosti používání zájmen v rámci jednotlivých žánrů. K pozitivní změně došlo jak u pokročilých studentů vyznačujících se podužíváním osobních zájmen, tak i u studentů na nižší úrovni jazyka, kteří se naopak vyznačovali nadužíváním nebo nesprávným používáním osobních zájmen (Abbuhl, 2012).

Rozdíly byly zjištěny i v četnosti používání zájmen mezi studenty, kteří jsou rodilými mluvčími, a studenty kteří nejsou rodilými mluvčími anglického jazyka. Ve studii autorů Lee, Bychkovska a Maxwell (2019) studenti rodilí mluvčí používali častěji zájmena první osoby (až 5krát), zatímco studenti nerodilí mluvčí upřednostňovali zájmena druhé osoby.

Zajímavé výsledky přinesla i studie srovnávající míru používání zájmen jednotného a množného čísla. Zde vyšlo, že studenti anglického jazyka, kteří nejsou rodilými mluvčími, používali zájmena jednotného čísla častěji než zájmena čísla množného (MacIntyre, 2019; Wang, 2019).

V neposlední řadě je vhodné zmínit zjištění, které vyplynulo ze studie Çandarlı Bayyurt a Marti (2015), zabývající se srovnáním výskytu osobních zájmen v anglicky psaných textech a textech psaných v mateřském jazyce. Tato studie zjistila, že míra používání osobních zájmen byla v obou textech stejná. Toto zjištění je velmi důležité, jelikož z něj vyplývá, že studenti mohou být při psaní a používání osobních zájmen ovlivněni konvencemi mateřského jazyka.

3.1.1 Cíle studií

Cíle studií je možné rozdělit do tří základních kategorií, i když některé práce sledují více cílů současně. První kategorie se skládá z prací zaměřených na četnost výskytu vybraných osobních zájmen v určitém žánru – celkem 3 práce (Vergaro 2011; Taylor & Goodall, 2019; MacIntyre, 2019), a na četnost výskytu osobních zájmen v určitém žánru s následnou komparací četnosti výskytu zájmen v jiných žánrech – celkem 2 práce (Hsiao-Ling, 2015; Wang, 2019). Hsiao-Ling (2015) se například věnuje srovnání četnosti výskytu osobního zájmena *I* ve třech typech studentských esejí – popis, argumentativní esej, vyprávění. Wang (2019) zase srovnává četnost výskytu zájmen *I, we, me* v esejích argumentativních, autobiografických, ve zprávě z rozhovoru v návrhu na téma výzkumu.

Cíle druhé kategorie byly zaměřeny na komparaci výskytu osobních zájmen v textovém korpusu tvořeném texty studentů anglického jazyka s a) korpusem textů psaných odborníky v daném oboru – 4 studie (Hyland, 2002; Károly, 2009; Luzón, 2009; Sankó, 2014), b) texty psanými v mateřském jazyce studentů – 1 studie (Çandarlı Bayyurt & Marti 2015), c) texty psanými studenty – rodilými mluvčími – 2 studie (Chang, 2015; Lee, Bychkovska & Maxwell, 2019).

Cíle studií ve třetí kategorii porovnávaly četnost používání osobních zájmen před a po absolvování kurzu akademického psaní s výukou zaměřenou na používání osobních zájmen – 2 studie (McCrostie, 2008; Abbuhl, 2012). McCrostie (2008) srovnává psaní studentů prvního a druhého ročníku před a po absolvování kurzu akademického psaní, zatímco Abbuhl (2012) se věnuje vlivu výuky zaměřené na používání autorských frází v esejích, které

srovnává s kontrolní skupinou, která tuto výuku nepodstoupila. Tato práce dále zkoumá i vliv jazykové úrovně na zakomponování autorských frází při tvorbě vlastního textu.

3.1.2 Metodologie studií

Z pohledu metodologického přístupu byly nejhojněji zastoupeny studie, jejichž výzkumný design byl smíšený. Jednalo se o 12 studií (Hyland, 2002; McCrostie, 2008; Károly, 2009; Luzón, 2009; Vergaro, 2011; Abbuhl, 2012; Çandarlı Bayyurt & Martı, 2015; Hsiao-Ling, 2015; Chang, 2015; MacIntyre, 2019; Taylor & Goodall, 2019; Wang, 2019). V devíti případech se jednalo o kvantitativní analýzu osobních zájmen textového korpusu a následné kvalitativní rozdělení zájmen podle rolí vyjadřující míru autorské identity.

Pět z těchto devíti studií byly doplněny o rozhovory se studenty (Hyland, 2002; Károly, 2009; Çandarlı Bayyurt & Martı, 2015; Hsiao-Ling, 2015; MacIntyre, 2019). Jedna z těchto devíti studií byla kromě výše zmíněného doplněna i o dotazníkové šetření (Hsiao-Ling, 2015). Dvě studie pak byly zaměřeny pouze na kvantitativní analýzu četnosti zájmen doplněnou o rozhovor (Hsiao-Ling, 2015; MacIntyre, 2019). Jedna studie využila experimentu a následného rozhovoru, jednalo se o porovnání vlivu explicitní instruktáže ohledně používání osobních zájmen při psaní odborného textu (Abbuhl, 2012).

Druhým použitým typem výzkumného designu byl výzkum kvantitativní, který se zabýval pouze kvantitativní analýzou četnosti výskytu osobních zájmen v textovém korpusu, ale jednalo se pouze o dvě z celkových čtrnácti studií (Sankó, 2014; Lee, Bychkovska & Maxwell, 2019). Sankó (2014) zkoumal četnost výskytu 17 slovních spojení, jež by studenti neměli používat, jelikož nevyhovují konvencím akademického psaní (mezi nimi je i výskyt osobních zájmen), zatímco Lee, Bychkovska a Maxwell (2019) se zabývali frekvenční analýzou zaměřenou na výskyt 10 nejčastějších neformálních projevů ve studentském psaní.

3.1.3 Výzkumný vzorek a jeho velikost

Analyzované práce se lišily ve výzkumném vzorku i v jeho velikosti. Studie, jež pracovaly s počtem slov, se pohybovaly od 100 000 až přes 500 000 slov (Hyland, 2002; McCrostie, 2008; Károly, 2009; Luzón, 2009; Vergaro, 2011; Çandarlı Bayyurt & Martı, 2015; Hsiao-Ling, 2015; Chang, 2015; Lee, Bychkovska & Maxwell, 2019; MacIntyre, 2019; Wang, 2019). Studie pracující pouze s počtem textů byly dvě – vycházely ze 445 textů (Sankó, 2014), a ze 144 textů (Taylor & Goodall, 2019). Třetí variantou byl vzorek pracující pouze s počtem studentů. S tímto vzorkem pracovala jedna studie, kdy se jednalo o výzkumný vzorek o celkovém počtu 77 studentů (Abbuhl, 2012).

Poslední analyzovanou oblastí byla dosažená úroveň jazyka, která byla uvedena pouze u osmi prací. Nejhojněji zastoupená skupina studentů byla na úrovni B2 – C1 (Károly, 2009; Vergaro, 2011; Sankó, 2014; Çandarlı Bayyurt & Marti, 2015; Hsiao-Ling, 2015; Chang, 2015). Úroveň B1 – B2 byla zastoupena jednou (McCrostie, 2008), stejně jako úroveň C1 – C2 (Abbuhl, 2012).

3.2 Stav domácího poznání

V době provedení této rešerše (říjen 2019) jsem našla několik prací publikovaných v České republice zabývajících se zkoumanou problematikou, většina dostupných prací se však tématem zabývá pouze okrajově, nebo zkoumá akademické psaní vysokoškolských studentů skrze používání jiných jazykových prostředků. Dontcheva-Navrátilová (2015) se například věnuje zkoumání přítomnosti autorské identity v odborných textech skrze analýzu používání různých jazykových prostředků, a vydala na toto téma řadu odborných článků. O používání zájmen v akademickém psaní se zmiňuje Hublová (2017) ve své práci pojednávající o využití e-learningu pro rozvoj akademického psaní v anglickém jazyce, avšak pouze ve smyslu vhodnosti jejich použití v daném kontextu. Sudková (2012) porovnává vyjadřování interpersonální funkce v českých a anglických odborných textech pomocí *hedges and boosters*.

Kritériím stanoveným pro výběr studií do této rešerše nevyhovovala žádná práce, nebylo tudíž možné nalézt českou studii, která by se problematikou plánované disertační práce uceleně zabývala.

Na základě tohoto zjištění je možné konstatovat, že problematika analýzy používání osobního a neosobního stylu psaní skrze osobní zájmena je u studentů anglického jazyka na terciárním stupni vzdělávání v České republice neprobádaná, a v současnosti nemáme dostatečné informace o vědomostech a schopnostech českých studentů ohledně konvencí používání osobního a neosobního stylu psaní v anglickém jazyce.

4 Závěr

Počátek používání textových (jazykových) korpusů v lingvistice můžeme datovat od 50. let dvacátého století, avšak samotný výzkum zaměřený na počítačovou analýzu jazykového korpusu anglicky psaných textů studentů anglického jazyka jako cizího jazyka se začal etablovat až v 80. letech (Granger, 2004). Jelikož práce s textovým korpusem umožňuje analýzu velkého množství kvantitativních dat i kvalitativní rozbor vybraných jevů, zájem o tento druh výzkumu neustále narůstá. Analýza textů může být zaměřena na používání jazyka různými skupinami osob, ať už rodilými mluvčími nebo studenty zkoumaného osvojovaného jazyka, a umožňuje aplikaci výsledků na širší populaci.

V textu výše byl představen přehled empirických studií, které byly zaměřeny na problematiku četnosti používání osobních zájmen v odborném, studentském, anglicky psaném diskurzu. Analýza ukázala, že v tomto typu výzkumů nejčastěji převládá smíšený výzkumný design, kdy se jedná o kvantitativní analýzu osobních zájmen a následné kvalitativní rozdělení zájmen podle rolí vyjadřující míru autorské identity (např. Hyland, 2002; McCrostie, 2008; Károly, 2009). Někteří autoři práce doplnily i o rozhovory se studenty (např. Çandarlı Bayyurt & Martı, 2015; Hsiao-Ling, 2015; MacIntyre, 2019) nebo o dotazníkové šetření (Hsiao-Ling, 2015).

Analýza stavu domácího poznání ukázala, že pozornost českých výzkumníků se tímto směrem ubírá jen velmi pomalu. Žádná práce publikovaná v České republice nevyhovovala zvoleným kritériím, a práce zmíněné v této studii se zkoumanou problematikou zabývají pouze okrajově. Je proto velmi těžké popsat směřování českého výzkumu v této oblasti, případně srovnávat výsledky analýzy domácího stavu poznání s tím zahraničním. Bylo by proto zajímavé, kdyby tomuto tématu byla i v České republice věnována narůstající pozornost.

Literatura

- Abbuhl, R. (2012). Using self-referential pronouns in writing: The effect of explicit instruction on L2 writers at two levels of proficiency. *Language Teaching Research*, 16(4), 501–518. <https://doi.org/10.1177/1362168812457739>
- Çandarlı, D., Bayyurt, Y., & Martı, L. (2015). Authorial presence in L1 and L2 novice academic writing: Cross-linguistic and cross-cultural perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 192–202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.001>
- Čermák, F. (2017). *Korpus a korpusová lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2015). Authorial presence in academic writing: A cross-cultural analysis of the use of author-reference pronouns. *Linguistica Pragensia*, 13(1), 9–30.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. *Applied Corpus Linguistics*, 52, 123–145. https://doi.org/10.1163/9789004333772_008
- Hsiao-Ling, H. (2015). Writers' realization of self in three types of text. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 6(1), 109–120.
- 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>
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for specific purposes*, 20(3), 207–226. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0)
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT journal*, 56(4), 351–358. <https://doi.org/10.1093/elt/56.4.351>

- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Chang, J. Y. (2015). A Comparison of the First-Person Pronoun I in NS and Korean NNS Corpora of English Argumentative Writing. *English Teaching*, 70(2), 83–106. <https://doi.org/10.15858/engtea.70.2.201506.83>
- Cherry, R. D. (1998). Ethos versus persona: Self-representation in written discourse. *Written communication*, 15(3), 384–410. <https://doi.org/10.1177/0741088398015003009>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Károly, K. (2009). Author identity in English academic discourse: A comparison of expert and Hungarian EFL student writing. *Acta Linguistica Hungarica*, 56(1), 1–22. <https://doi.org/10.1556/ALing.56.2009.1.1>
- Lee, J. J., Bychkovska, T., & Maxwell, J. D. (2019). Breaking the rules? A corpus-based comparison of informal features in L1 and L2 undergraduate student writing. *System*, 80, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.010>
- Luzón, M. J. (2009). The use of we in a learner corpus of reports written by EFL Engineering students. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.04.001>
- Mair, C., & Leech, G. (2008). Current Changes in English Syntax. *The handbook of English linguistics*, 36, 318–342. <https://doi.org/10.1002/9780470753002.ch14>
- 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>
- Martín Martín P. (2003). Personal attribution in English and Spanish scientific texts. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12, n. pag.
- Mauranen, A., Hynninen, N. and Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29, 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.001>
- McCrostie, J. (2008). Writer visibility in EFL learner academic writing: A corpus-based study. *Icame Journal*, 32(1), 97–114.
- MacIntyre, Robert. (2019). The use of personal pronouns in the writing of argumentative essays by EFL writers. *RELC Journal*, 50(1), 6–19. <https://doi.org/10.1177/0033688217730139>
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for academic purposes*, 7(1), 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.005>
- Sankó, G. (2014). Scholarly texts flavoured with conversational features. *Argumentum*, 10, 559–574.
- Seoane, E. (2013). „On the conventionalisation of the passive voice in Late Modern English scientific discourse“. *Journal of Historical Pragmatics*, 14(1), 70–99. <https://doi.org/10.1075/jhp.14.1.03seo>
- Sudková, M. (2012). Vyjadřování interpersonální funkce v českých a anglických odborných textech. Kontrastivní studie. *Časopis pro moderní filologii*, 94(1), 31–42.
- Taylor, H., & Goodall, J. (2019). A preliminary investigation into the rhetorical function of ‘I’ in different genres of successful business student academic

- writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 135–145. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.009>
- Thaiss, C. J., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines: Research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Vergaro, C. (2011). Shades of impersonality: Rhetorical positioning in the academic writing of Italian students of English. *Linguistics and Education*, 22(2), 118–132. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.11.001>
- Wales, K. (1996). *Personal pronouns in present-day English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Z. (2019). Carving out a Dialogic Space for “I”: A Corpus-Based Study of Novice L2 College Writers’ Use of First-Person Pronouns in Argumentative Essays. *L2 Journal*, 11(1), 20–34. <https://doi.org/10.5070/L20038590>

Příloha 1: Přehled empirických studií

Rodný jazyk studentů	Autor(i) studie	Cíle výzkumu	Metodologie	Výzkumný vzorek	Zjištění	Úroveň AJ
Čínština	Hylland (2002)	srovnání výskytu zájmen první osoby v textech studentů a expertů – nerodilých mluvčích; jak studenti rozumí akademickým konvencím a jak se vypořádávají s vlivem své kultury	smíšený výzkum, analýza výskytu četnosti zájmen první osoby v textech studentů a expertů z 8 oblastí výzkumu + srovnání; analýza rolí podle modifikované taxonomie Tang a John (1999); rozhovory se studenty a jejich vedoucími	64 závěrečných zpráv; 630,000 slov x 240 odborných článků, 1,3 mil slov	experti použili zájmena v textech 4 krát častěji (41,2 na 10.000 slov) x studenti (10,1) zejm. spol. vědy; studenti použili více zájmen jednotného čísla x experti více zájmen množného čísla; role: studenti spíše funkce vyjadřující nižší míru x experti je používají pro prezentaci tvrzení; studenti jsou si vědomi efektů použití zájmen, ale necítí se dostatečně jistě je použít	*
Japonština	McCrosbie (2008)	analýza zaměřena na přítomnost jazykových prostředků signalizujících přítomnost autora v textu, mezi nimi i analýza četnosti výskytu zájmen první a druhé osoby, vychází z (Petch-Tyson 1998); srovnání psaní studentů prvního a druhého ročníku (před a po absolvování kurzu akademického psaní)	smíšený výzkum, kvantitativní analýza četnosti výskytu, u zájmen pak identifikace nejčastějších slovesných vazeb a pozice zájmena ve větě, srovnání výsledků s Petch-Tyson (1998) a Cobb (2003)	333 argumentativních esejí; 191 574 slov	viditelné snížení v četnosti používání zájmen první a druhé osoby ve druhém ročníku; posun z 4,09 % na 2,31 % (ěměř 4x více než američtí studenti ve výzkumu Petch-Tyson 1998), nejčastěji fráze 'I think' na začátku věty	B1 - B2
Maďarština	Károly (2009)	srovnání výskytu četnosti autorských osobních zájmen s výskytem v odborných článcích, obor aplikovaná lingvistika, analýza rolí podle Hyland (1999)	smíšený výzkum, kvantitativní analýza četnosti výskytu autorských zájmen a analýza rolí; rozhovory s deseti studenty, jež napsali magisterské práce a deseti studenty prvního ročníku	2 textové korpusy; 50 článků z 5 prestižních časopisů, 420.000 slov; 50 Mgr. prací, 870,000 slov	studenti použili třikrát více zájmen ve svých textech než experti a ve většině případů se jednalo o zájmena j. č. (experti častěji používali mn. č.); studenti věří v používání objektivního tónu, ale přiznávají, že je tento typ psaní omezující a bere jim svobodu	C1

Rodný jazyk studentů	Autor(ři) studie	Cíle výzkumu	Metodologie	Výzkumný vzorek	Zjištění	Úroveň AJ
Španělština	Luzón (2009)	zkoumání četnosti zájmena 'we' zastupující funkci podmětu v studentských textech; rozlišení 'inclusive x exclusive we'; porovnání dat se studiem Kuo (1999) a Harwood (2005), jež zkoumají tento fenomén v textech expertů	smíšený výzkum: kvantitativní korpusová analýza skrze program WordSmith Tools včetně identifikace nejčastějších kolokací; funkční kvantitativní rozdělení zájmen (mix mnoha taxonomií)	55 skupinových závěrečných prací, obor počítačové inženýrství, 139.807 slov	vyskytl 10,3 na 1000 slov (Kuo 6.21, Harwood 7.05)	*
Itaština	Vergaro (2011)	jak, proč a kde v textu se studenti rozhodli použít autorská zájmena (neočekávala velká čísla)	smíšený výzkum, kvantitativní analýza četnosti výskytu zájmen a analýza rolí podle Hyland (2002)	20 esejí, celkem 80.000 slov	používali více zájmena množného čísla než jednotného, nejčastěji objasnění postupu (77), určení cíle, účelu (18), stanovení výsledků (16)	B2 - C1
Různé mateřské jazyky	Abuhil (2012)	živ explicitně zaměřené instrukce ohledně používání autorských frází ve specificky konstruovaných esejích a následné srovnání s kontrolní skupinou, která tuto výuku nepodstoupila; živ jazykové úrovně na zakomponování těchto rysů při tvorbě vlastního textu	dva druhy umělé zkonstruovaných typů esejí obsahující zkoumané prvky (typ A: zájmena x typ B: autorské fráze) + dva druhy bez těchto prvků; dvě skupiny, jedna obdržela instruktaž, druhá pouze otázky na porozumění textu; studenti píšou eseje a jsou nahráni na video; kvantitativní rozbor nahrávky, o týden později další esej, za měsíc dotazník	77 zahraničních studentů americké univerzity	instruovali více zájmena množného čísla než jednotného, nejčastěji objasnění postupu (77), určení cíle, účelu (18), stanovení výsledků (16)	C1 - C2
Maďarština	Sankó (2014)	zkoumání četnosti výskytu 17 slovních spojení, jež by studenti neměli používat, jelikož nevyhovují konvencím akademického psaní, (mezi nimi i kategorie osobních zájmen); vychází z práce Gilquin and Paquot (2008)	pouze kvantitativní analýza; textový korpus složený z prací studentů na univerzitě Debrecen; srovnání s Britským národním korpusem (2007) – texty expertů	445 textů; 5.764.902 tokenů	zájmeno 'I'; 21.750 – častější výskyt než u rodilých mluvčích; nejčastější kategorie 'vyjádření názoru' I think 973, in my opinion 351, I believe 282 a 'představení tématu a cíle práce' – I would like to 464, I am going to 34; celkové nadužívání slov běžně se vyskytujících v mluveném jazyce	B2 - C1

Rodný jazyk studentů	Autor(ři) studie	Cíle výzkumu	Metodologie	Výzkumný vzorek	Zjištění	Úroveň AJ
Turečtina	Gandari Bayyurt & Marti (2015)	zkoumání a následné srovnání četnosti výskytu indikátorů přifitnosti autora v textu – podle Hylandova interakčního modelu metadiskurzu (2005) v třech druhých studentských esejích	smíšený výzkum, analýza četnosti zájmen, 3 druhy studentských esejí – 48 studentských esejí psaných na konci prvního semestru, 45 psaných v materiálech na začátku druhého semestru, referenční korpus LOCNESS (Am. studenti); polostrukturované rozhovory s 10 účastníky; Hylandův interakční metadiscourse model	3 textové korpusy, celkem 43,854 slov	turečtí studenti používali zájmeno 'I' v tureckých esejích podobně jako v esejích psaných anglicky; z rozhovorů bylo zjištěno, že používání zájmen první osoby závisí na faktorech jako předešlé instrukce ohledně používání zájmen a očekávání vyučujícího	B2 - C1
Korejština	Chang (2015)	srovnání četnosti výskytu zájmena 'I' ve studentských korpusech rodilých a nerodilých mluvčích; analýza funkcí podle taxonomie Ryoo, 2010; Tang & John, 1999; analýza nejčastějších kolokací s daným zájmenem	smíšený výzkum, analýza četnosti zájmen a kvalitativní rozlišení rolí, 2 studentské korpusy – studenti ze Soulu (SKELC) x korpus studentů rodilých mluvčích (LOCNESS)	340 textů (84,733 slov) x 175 textů x 149,629 slov; argumentativní eseje	614 výskytů zájmena SKELC 72,7% (247 esejí) x 646 LOCNESS 57,1% (100 esejí); korejší studenti celkově vyprodukovali menší množství zájmen, ale více studentů je použilo ve své esejí; role opinion provider byla častěji použita korejskými studenty, ale rodilí mluvčí ji použili s větší rozmanitostí kolokací; kolokace 'think' (337) x native (54), agree/disagree (62) x native (19)	B2
Čínština	Hsiao-Ling (2015)	rozdíl v četnosti používání zájmena 'I' ve třech typech studentských esejí (popis, argument, vyprávění); pohled studentů na používání zájmena v anglicky psaném textu	smíšený výzkum – frekvenční analýza zájmena 'I', dotazník, polostrukturované rozhovory	68 studentů; 39,197 slov; 3 typy esejí	nevyšší četnost 'I' v popisné esejí (1030), poté vyprávění (594), argumentativní esejí (114)	B1

Rodný jazyk studentů	Autor(i) studie	Cíle výzkumu	Metodologie	Výzkumný vzorek	Zjištění	Úroveň AJ
Různé mateřské jazyky	Lee, Bychkovska & Maxwell, (2019)	srovnání dvou studentských korpůs – rodilí mluvčí x nerodilí mluvčí; zaměření na výskyt 10 nejčastějších neformálních projevů ve studentském psaní podle Hyland a Jiang (2017)	2 studentské textové korpusy, frekvenční analýza, zaměření na výskyt 10 nejčastějších neformálních projevů ve studentském psaní podle Hyland a Jiang (2017)	355 textů o celkovém počtu 482,625 slov	rodilí mluvčí používali zájmena první osoby téměř 5-krát častěji 390 (1.77) x 96 (0.37); zájmena druhé osoby byla častěji použita nerodilými mluvčími 237 (0.90) x 43 (0.20); L2 studenti nepoužívají větší množství neformálních projevů, ale jen jiné druhy než L1 – zejména 'you/your'	*
Japonština	MacIntyre (2019)	četnost výskytu zájmen 'I' a 'we' v argumentativních eseích; zkoumání zda dochází k vývoji v čase (3 eseje psané v rámci 14 týdnů)	rozhovor zaměřený na předchozí zkušenosti, textový korpus skládající se z 3 argumentativních esejí od každého studenta – frekvenční analýza a rozbor rolí (Hylandova taxonomie), retrospektivní rozhovor	17 studentů zkoumaných po dobu 14 týdnů; 44,674 slov	90% účastníků používalo více zájmeno 'I'; 65% všech zájmen bylo použito v první esejí (pravděpodobně závisi na tématu); 4 studenti nepoužili žádná zájmena; 97.1% zájmen představovalo role 'stating results/claims' a 'elaborating an Argument'; 10 studentů uvedlo, že jim bylo řečeno aby nepoužívali osobní zájmena – 7 z nich je použilo	*
Různé mateřské jazyky	Taylor & Goodall (2019)	zjistit do jaké míry a skrz které role používají studenti oboru 'Business' zájmeno 'I' v 13 žánrech běžně vyžadovaných od studentů tohoto oboru; zda žánr odráží použití různých funkcí	smíšený výzkum: kvantitativní analýza výskytu zájmena 'I' ve 13 žánrech; práce studentů oboru Business; kvalitativní analýza skrze modifikovanou Hylandovu (2002) taxonomii	144 studentských textů, srovnání s korpusem BAWE	výsledky poukazují na to, že v různých žánrech jsou zastoupeny různé funkce zájmena 'I'; není vhodné tedy studentům říkat aby zájmena nepoužívali, ale poukazovat na vhodnost jejich použití v rámci jednotlivých žánrů (offering suggestions – case study)	*
Čínština	Wang (2019)	četnost výskytu zájmen 'I', 'we', 'me' v argumentativních eseích; srovnání četností výskytu v jiných žánrech (autobiography, research topic proposal, interview report, synthesis paper)	smíšený výzkum, kvantitativní a kvalitativní analýza výskytu zájmen 'I', 'we', 'me'; modifikovaná taxonomie Tang a John (1999), Kuo (1999), Hyland (2002)	126 textů, celkem 133,266 slov	výskyt 'I': 693 0.52%, 'we': 348 0.26%, 'me': 116 0.09%; nejčastější role pro 'I': Narrator of personal experiences 342/49.35%, Opinion-holder 181/26.12%, Reporter 98/14.14%	*

USTÁLENÁ SLOVNÍ SPOJENÍ V ODBORNÉM PSANÉM DISKURZU: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Multiword Expressions in Academic Writing Discourse:
a Literary Review

Hana ATCHESON

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-7>

Abstrakt: *Cílem přehledové studie je zmapovat závěry z výzkumu korpusů sestavených z akademických textů věnujících se četnosti výskytu a funkční taxonomii specifických viceslovných ustálených slovních spojení. Vybrané empirické studie shodně vypovídají o důležitosti charakterizace písemného stylu za pomoci diskurzivní analýzy autentického textu a poukazují na aplikovatelnost tohoto výzkumu ve výuce EAP.*

Klíčová slova: *žánr v oblasti odborného písemného diskurzu; ustálená slovní spojení; korpusová analýza; funkce viceslovných ustálených spojení*

Abstract: *The aim of the literary review is to map findings from corpus analysis composed of academic texts. Attention is paid to frequency and functional taxonomy of specific multiword expressions. Selected empirical studies agree in their claims on the importance of style characterisation while using discourse analysis of authentic texts and point to pedagogical implication of this research in teaching EAP.*

Key words: *genre in academic writing discourse; multiword expressions; corpus analysis; functions of multiword expressions*

1 Úvod

Výuka anglického jazyka pro akademické účely (EAP), přesněji dnes bývá uváděn také anglický jazyk pro akademické specifické účely (EASP), je koncipována jako výuka cizího jazyka s rozvojem akademických studijních dovedností a řečových dovedností mluvení, poslechu, čtení s porozuměním

a psaní, s ohledem na konkrétní potřeby studijního programu na vysoké škole, v rámci kterého je předmět EAP zařazen. Vzdělávací obsah daného studijního programu obvykle spoluurčuje potřeby obsahu pro výuku v EAP. Důležité je, aby studenti pracovali dle svých možností a jazykové úrovně s tématy a materiály, které odpovídají jejich studijním specializacím, aby sami přispívali k výukovému obsahu EAP. Disertační výzkum se zaměřuje na výtvarné návrhářství, jelikož potřeby tohoto oboru nebyly dosud zohledněny v kontextu výuky EAP. Podle dosavadních zjištění autorky článku, výtvarný profesní text, až na výjimky zahrnující texty o architektuře, nebyl ve výzkumech v rámci korpusů zařazen. Oblast bádání je určena potřebami studentů doktorských studijních programů výtvarného návrhářství na Fakultě multimediálních komunikací, kteří si prohlubují řečové dovednosti psaní v anglickém jazyce. V rámci disertačního výzkumu budou sestaveny dva korpusy, korpus profesionálních publikovaných textů (*professional corpus*) a studentských esejí (*learner corpus*). Vybraným žánrem pro profesní korpus je článek v odborném časopise s tematikou výtvarného návrhářství. Bude použita metoda řízená korpusem (*corpus-driven*), za účelem podrobnější lexikální charakteristiky vybraných textů.

Přehledová studie byla vypracována pro potřeby disertační práce, jejím cílem je získat náhled do problematiky odborného psaní v anglickém jazyce v oblasti EAP se zaměřením na použití ustálených slovních spojení jakožto indikátoru vývoje cizojazyčné komunikační kompetence studentů na pokročilé úrovni jazyka. Hlavní pozornost je věnována otázce četnosti výskytu ustálených slovních spojení, (anglicky obvykle: *multiword expressions*, *formulaic language*, *lexical bundles*) a třídění ustálených spojení dle jejich funkce, za určující je považována taxonomie Bibera a Conradové (1999) a Hylanda (2008b, 2008c, 2010, 2017). Problematika charakteristiky psaného diskurzu dle žánrů a určení funkce ustálených slovních spojení je pro výuku EAP ve vybraných empirických studiích diskutována vyučujícími anglického jazyka na vysokých školách a teoretiky z oboru aplikované lingvistiky z didaktických důvodů.

Byly vybírány publikované empirické studie, které referují o výsledcích uplatnitelných ve výuce EAP v bakalářských, magisterských nebo doktorských studijních programech. Jedná se o studie provedené převážně v Evropě, Kanadě a v Asii. Studie nejsou dále tříděny geograficky, nejsou zohledňovány ani stupně vysokoškolského studia, ke kterým se vztahují písemné práce sestavené do korpusů. Metodologie studií využívá smíšeného designu, propojuje kvalitativní a kvantitativní výzkum s odkazem na uvedení do pedagogické praxe.

2 Teoretická východiska a vymezení klíčových pojmů

2.1 Kognitivní přístup k osvojování odborného jazyka

Učení se cizímu jazyku můžeme zkoumat z perspektivy jazyka nebo mluvčího, který se cizí jazyk učí. Předmětem bádání tedy je cílový produkt, čili podoba jazyka, na druhé straně se lze dotazovat na proces zpracování jazyka, jenž je hlavním motorem, který určuje výsledný produkt. Definice jazyka podle starých paradigmat nevěnovala roli učícího se mnoho pozornosti (Swaffar, 1989). Proces osvojování odborného cizího jazyka probíhá v jednotlivých jazykových rovinách, které jsou u mluvčího propojeny se stavem poznání a procesem poznávání. Pro teoretická východiska výzkumné disertační práce lze považovat za hlavní poznatky z oblasti kognitivních teorií. Teorie kognitivismu obecně zdůrazňují způsob, kterým lidská mysl vnímá, udržuje, organizuje a znovu si vybavuje informace. Poznatky kognitivismu jsou využívány pro výzkum v oblasti učení jazyka u dospělých. Pro pokročilé uživatele jazyka je volba vhodné slovní zásoby, gramatických prostředků a výstavba věty zautomatizovaným procesem (Lightbown & Spada, 2017). Jak poznamenávají Ellis, Simpson-Vlachová a Maynardová (2008), přirozený jazyk používá velké množství ustálených slovních spojení, které se v jazyce objevují přirozeně a pro plynulé vyjadřování jsou tato ustálená slovní spojení uživateli rodného jazyka volena automaticky. Nicméně studenti cizího jazyka na pokročilé úrovni se je musí uvědoměle učit aktivně používat. Pokud má student být schopen vytvořit text ve vybraném odborném stylu, předpokládá se, že tato slovní spojení je schopen rozpoznat v autentickém textu a postupně si je osvoji pro svůj písemný projev. K výzkumu zaměřenému na charakteristiku relevantního vstupu s ohledem na četnost výskytu slovních spojení, distribuce, udržení v paměti, mapování formy a funkce pravidelně přispívají za posledních 15 let například Ellis (1997) a Wulffová (2018).

Teorie kognitivismu rozpracovává postup vědomého zpracovávání informací, zabývá se otázkou mentální kognice a k teorii osvojování jazyka přispívá poznatky, které sledují, jak je postupně budována znalost jazyka a jak je tato získaná znalost znovu vyvolávána v okamžiku mluvení a porozumění. Míra pozornosti, kterou student dokáže zaměřit na formu, může ovlivnit rozsah, v jakém je skutečně vstup druhého jazyka. Jako první se orientoval na tento problém Schmidt a jeho poznatky později zohlednili ve svém výzkumu další autoři (Ellis, 1997; Mitchel & Myles, 2004; Lightbown & Spada, 2017). Schmidt (1988, 1993) a DeKeyser (1993, 1998) poukazují na to, že studenti musí věnovat pozornost v první řadě tomu, jak se jazyk projevuje ve všech svých aspektech. Teprve poté jsou schopni jej aktivně použít. Věnování pozornosti v tomto kontextu je chápáno ve smyslu „užití poznávacích zdrojů ke zpracování informací“. Pro práci s odborným textem potřebuje student specifickou slovní zásobu, kterou si může osvojit v případě, že si jí v textu všimne. Proces

všímání, podle hypotézy povšimnutí, sám o sobě nevede k osvojování jazyka, ale je jeho východiskem. Schmidt (1993) propracovává hypotézu povšimnutí v reakci na teorie, které se v 80. letech zabývaly podvědomým procesem učení a zpracováváním informací. Klíčovým poznatkem pro něj je, že některé formy jazyka nejsou osvojeny správně, dokud nedojde k povšimnutí nové formy. Schmidt si klade otázku, zda si student všimne vybraných lexikálních prostředků, které charakterizují vybraný žánr psaného jazyka. Pro vědomé zpracování pravidla, pro jeho explicitní znalost, používá Schmidt termín uvědomění (*awareness*). Bez povšimnutí nedojde k osvojení nebo učení. V kontextu této teorie lze navázat na předpoklad nutnosti výuky a zaměření na formu, tak jak ji zastávají Doughtyová (1991) a Long (1997). Všímání si nových forem a následné osvojování jazyka, které probíhá po poskytnutí zpětné vazby učitelem za pomoci přesné opravy textu, sledovaly ve svém výzkumu Santosová, López-Serranová a Manchónová (2010).

Pro určování charakteristiky slohového útvaru a slovní zásoby u vybraných textů odborného stylu je potřeba věnovat pozornost na jedné straně zpracování lexika, na straně druhé tomu, jak jazyk pomáhá myslet. Teorie kognitivismu může rovněž posloužit jako základní východisko pro výzkum, který je zaměřen na charakteristiku vstupu a výstupu, v tomto případě psaného textu. Obdobně výzkumy z oblasti sociokulturní teorie přispívají v rámci teorie osvojování cizího jazyka k objasnění jevů, které jsou spojeny s procesem myšlení a začleňování jedince do skupiny uživatelů určité formy jazyka. Cílem je, aby text odpovídal očekáváním a normám ustáleným v profesní komunitě a v disciplinárním diskurzu (Swales, 1990; Hyland, 2000, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2017; Hyland & Diani, 2009; Hyland & Jiang, 2018, 2019). Toto je podstatným předpokladem pro práci s textem, když si uvědomíme, že za pomoci odborného textu je vytvářena komunikace v rámci určité diskurzivní komunity.

2.2 Žánr v odborném písemném diskurzu

Hodnota přístupu založeného na studii žánru je ve zvyšování akademické komunikační kompetence. Studium žánru vyžaduje, abychom se zaměřili nejen na formální stránku textu, ale také na to, jak jsou v textu uspořádány informace, jaké rétorické a stylistické prostředky jsou uplatněny. Pro navrhovaný výzkum je podstatné sociokulturní teoretické východisko pro definici žánru v rámci konvencí diskurzu. Swales (1990) poukazuje na skutečnost, že žánr patří diskurzivní komunitě, nikoliv individuálním jedincům. Vyvíjí se a podléhá vlivu různých kulturních okolností, vnějších tlaků. Příklady textů v rámci jednoho žánru se od sebe různou měrou liší, některé žánry jsou typickými představiteli dané disciplíny a jiné stojí na jejím okraji. Prakticky rozlišuje žánry podle struktury, kde vnitřní členění bývá nejčastěji rozpoznáno podle třídění informací od obecných ke specifickým nebo naopak od specifických

k obecným, dále je to chronologické řazení informací, orientace na problém a jeho řešení. Získávání dovedností spojených s konkrétním žánrem záleží na znalostech. Znalost textů publikovaných v rámci určitého žánru dovoluje uživateli jazyka budování formálních schémat.

Swales (ibid.) definuje žánr jako řadu komunikativních událostí, kdy členové skupiny sdílí jistou sadu komunikačních záměrů. Tyto záměry nebo cíle jsou uznávány znalci původní diskurzivní komunity a tímto způsobem dochází k ustanovení a odůvodnění žánru. Sociokulturní perspektivu pro definici žánru zastává také Parodi (2010), který žánr definuje jako konvence diskurzu, jež jsou udržitelné díky znalosti mluvčích, pisatelů, posluchačů a čtenářů. Tyto konvence jsou založeny na kontextuálních, sociálních, lingvistických a kognitivních možnostech a/nebo omezeních. Za poslední dvě desetiletí přispívá do diskuze o užití žánru v odborném písemném stylu Hyland (2000, 2004, 2008a, 2008b, 2017, Hyland & Jiang, 2018), který ve svých studiích navazuje na definici žánru podle Swalese. Rozšiřuje problematiku v oblasti dalších odborných disciplín s ohledem na specifika psaného i mluveného odborného diskurzu.

Akademický diskurz je společensky podmíněný a ovlivněný kulturou jazyka. Hyland (2008b, 2011; Hyland & Jiang, 2018) soustavně komentuje problematiku postoje autora, identity autora, sociální interakce v psaném akademickém diskurzu. Výuka odborného textu s ohledem na jeho žánrovost zaručuje, že výuka daného jazykového kurzu je explicitní, systematická, uvědomělá a mimo další zajišťuje, že cíle takové výuky jsou ve shodě s potřebami studenta (Hyland, 2008b).

2.3 Korpusová analýza

Práce s textovým korpusem usnadňuje v lingvistickém výzkumu zvládnání velkých souborů, urychluje vyhledávání zvolených jazykových charakteristik. Čermák (2017) poznamenává k tématu práce s textovým korpusem, že data, informační jednotky převedené do psaného jazyka, nabízí v dnešní digitální kultuře možnost zprostředkovanou počítačem dostávat se k zobecněné, popř. zobecnitelné, a tedy i zpravidla objektivnější informaci, tj. takové, kterou lze nalézt až ve větších informačních jazykových souborech. Takto extrahovanou objektivnější informaci v nich lze ověřit, jde o informaci, kterou individuální a jednorázová zkušenost a poznání z vlastního výzkumu nenabízí. Pojem textový případně jazykový korpus se v lingvistice zavádí v období nástupu počítačů, už v 50. letech dvacátého století. Poprvé je použit v anglickém jazyce pro označení rozsáhlého souboru textů v elektronické podobě, které jsou počítačově zpracovávány pomocí softwarových programů (Čermák, 2017).

Potenciál korpusové analýzy ve výzkumu slovní zásoby akademických textů prokázala Coxheadová (2000), která vypracovala korpus akademických textů v rozsahu 3,5 milionů slov z odborných disciplín humanitních věd. Podpořila hypotézu o existenci společného základu akademické slovní zásoby, která dala příčinu pro vznik souboru *Academic Word List*. Projekt sestavení korpusu *Academic Formula List* (Simpson-Vlach & Ellis, 2010) byl koncipován jako srovnání k seznamu *Academic Word List*. Uvádí odděleně seznam akademických lexikálních formulí pro psaný a mluvený registr, vymezuje jejich klasifikaci podle pragmatické funkce za účelem deskriptivní analýzy. Jsou zavedeny následující funkční kategorizace: Skupina A: výrazy reference, Skupina B: výrazy postoje autora, Skupina C: organizace diskurzu. Jednotlivé skupiny jsou dále blíže specifikovány jak podle funkce, tak podle psaného nebo mluveného diskurzu.

Textovou analýzu žánru za pomoci metod korpusové lingvistiky upřednostňuje Flowerdew (1998, 2015), ve svém výzkumu v oblasti EAP pracuje s textovým korpusem za účelem určování lexikálních charakteristik psaného nebo mluveného jazyka. Odvolává se na lexikální přístup Sinclaira (1991), který považuje lexikální stránku jazyka za stejně důležitou jako stránku gramatickou. Poznámává, že slova se obvykle vyskytují v anglickém jazyce v ustálených po sobě jdoucích spojeních, proto zásadním principem lexikálního sylabu je princip četnosti výskytu. Většina zjištění korpusové analýzy provedených Flowerdewem (2015) potvrdila, že identifikace důležitých lexikálních spojení napříč akademickými žánry je pro výuku jazyka přínosem. Tyto závěry podpořil také výzkum provedený Shirzadem et al. (2017) zacílený na vliv typu zadaného úkolu a způsobu jeho zadání na učení a zapamatování si slovní zásoby ve výuce EAP.

2.4 Ustálená slovní spojení

V terminologii Čermáka jsou ustálená slovní spojení, víceslovné lexémy, rozlišovány dle funkce do čtyř hlavních funkčních typů. Tato taxonomie určuje víceslovné termíny, víceslovná propria, idiomatické kolokace a běžné kolokace uzuální (Čermák, 2010, s. 222). Čermák blíže specifikuje typy lexikálních kombinací jako systémové pravidelné a nepravidelné, textové pravidelné a nepravidelné a textově-systémové běžné kolokace uzuální. Poslední typ je překrýváním prvních dvou typů, je nejasnou kombinací, která má proměnlivý charakter. Z těchto důvodů bývá tato oblast slovní zásoby obtížná pro osvojení pro studenty cizího jazyka (Čermák, 2010), kteří shledávají slovníky kolokací velmi praktickou pomůckou. Pro vymezení jednoho z výše uvedených typů ustálených slovních spojení, textově pravidelné běžné gramaticko-sémantické kombinace, má angličtina nejbližší termín *formulaic language*, případně *lexical bundles*. Anglický termín *multiword expressions* je širším pojmem,

kterým můžeme odkazovat na kterýkoliv z výše uvedených typů taxonomie podle Čermáka. Studie korpusové lingvistiky jsou charakterizovány buď jako založené na korpusu (*corpus-based*) nebo vycházející z korpusu (*corpus-driven*), v českém překladu Čermáka tzv. korpusově daný výzkum (Čermák, 2017). Výzkum založený na korpusu využívá výsledků analýzy výběrově, obvykle proto, že sleduje určitou teorii. Tato metoda využívá textový korpus proto, aby v něm hledala již existující příklady vybraných slovních jednotek, případně četnost výskytu slovních spojení. Čermák (ibid.) definuje korpusově daný výzkum (*corpus-driven*) jako ten, který využívá pro popis vybraného vzorku jazyka všechny zjištěné výsledky analýzy, to znamená, že postupuje od konkrétních dat směrem nahoru k abstraktnějším závěrům.

Vícečetná ustálená slovní spojení, *lexical bundles*, definují Biber a Barbieriová (2007) jako lexikální shluky nebo svazky, které se znovuobjevují v podobě ustálené sekvence slov, ta může být strukturálně úplná nebo neúplná. Obvykle tedy nejsou strukturálně kompletní a nemají idiomatický význam, ale slouží jako důležité diskurzivní prostředky jak v mluveném, tak v psaném registru (ibid.). Jak poznamenává Oakey (2020), Biberovo členění (Biber & Barbieri, 2007) je založeno na meta-funkcích definovaných Hallidayem (1994) a jeho vliv lze vypořadovat u všech výzkumů pracujících s lexikálními shluky/svazky (*lexical bundles*) a ustálenými formulami (*formulaic sequence*, český překlad Čermák, 2017), případně víceslovními slovními spojeními (*multi-word constructions*). Přes jejich odlišnosti ve formě jsou jim přisuzovány podobné funkce reference (*referential/ideational*), postoje (*stance/interpersonal*), případně organizace diskurzu (*discourse organising/textual*) pro účely analýzy akademického textu (Oakey, 2020).

Dalším kritériem Bibera a Barbieriové (2007) pro určení ustáleného slovního spojení je jeho četnost výskytu a opakovatelnost napříč různými texty. Toto kritérium zaručuje vyloučení těch slovních spojení, které by byly typické pro styl jednoho autora. Účel studie výskytu vícečetných ustálených slovních spojení obvykle určuje volbu metody pro jejich rozpoznávání (Conrad & Biber, 2005). Je nutné určit míru četnosti, definiční práh a klasifikaci lexikálních shluků dle jejich funkce. Jsou sledovány funkce ustálených slovních spojení, zejména odkazu na obsah (určují téma a terminologický rámec), odkazu na organizaci textu (přispívají ke kohezi a koherenci textu) a funkci evaluativní (postoj autora a interakce se čtenářem).

Na základě jednoho z prvních výzkumů provedeného Biberem a Fineganem (1989) na konci 80. let minulého století byl akademický text charakterizován jako text bez afektu. Jejich výzkum klastrové analýzy za použití 12 lexiko-gramatických slovních spojení určil, že 75 % psaného akademického textu je neosobní (Hyland & Jiang, 2019, s. 130). Nicméně Hyland a Jiang (2019) systematicky dokládají, že změny ve stylu

akademického psaní za posledních 20 let jsou evidentní. Jedním z určujících charakteristik těchto změn je vyjádření postoje autora. Postoj definuje Hyland jako soustavnou řadu rétorických prostředků, které autor volí pro zvládnání interpersonálních vyjednávání a postojových výroků za účelem zdůraznění významu, originality a věrohodnosti své práce, aby přesvědčil své čtenáře (Hyland & Jiang, 2019, s. 131). Takto volí autor míru interakce se čtenářem. Učení se, jak efektivně zaujmout autorský postoj hraje důležitou roli pro nácvik formulace argumentu v akademickém psaní (Chang, 2012). Studie provedená se studenty doktorských studijních programů společenských věd poukázala na možnost efektivního využití výzkumu korpusové lingvistiky pro výuku ustálených slovních spojení. Ustálená slovní spojení byla v této studii z pedagogických a pragmatických důvodů tříděna podle funkcí do čtyř kategorií: ne-argumentativní, středně nebo vysoce argumentativní a tentativní. I přes časové omezení výzkumu tito studenti zlepšili své písemné dovednosti a užití jazykových prostředků pro vyjádření autorského postoje, lépe dokázali vyčíst z předložených textů úsudek (*stance judgement*), i když v některých případech spoléhali více na svou intuici (Chang, 2012).

3 Stav současného poznání vybrané problematiky

Následující kapitola podává přehled výzkumů zaměřených na charakteristiku akademického psaného diskurzu za pomoci taxonomie ustálených slovních spojení. Je doplněna přehledovou tabulkou empirických studií (Tabulka 1), které byly vybrány podle následujících kritérií. Společným kontextem je aplikovatelnost výsledných zjištění ve výuce EAP. Za účelem zmapování vývoje současné odborné diskuze k dané problematice bylo zvoleno období posledních dvaceti let. Výzkumy publikované k této problematice v anglickém jazyce byly vyhledávány v databázích Science Direct a JSTOR, zejména potom v nakladatelství ELSEVIER a TESOL Inc., a to v impaktovaných časopisech *Journal of English for Academic Purposes*, *Journal of English for Specific Purposes*, *Journal of Academic Language and Learning*, *Language and Teaching*, *TESOL Quarterly*, dále v časopise *Language Teaching* nakladatelství Cambridge University Press a v časopisech *System*, *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Zařazeny byly rovněž studie v časopisech *ReCALL*, *Language and Literature*, *International Journal of Applied Linguistics*, *ESP Today*. První dva uvedené tituly nakladatelství ELSEVIER jsou vydávány Britskou asociací lektorů vyučujících anglický jazyk pro akademické účely (BALEAP). Tyto impaktované časopisy představují hlavní platformu pro diskuzi o studované problematice. Nebyly zařazeny studie, které autoři publikovali jako samostatné monografie nebo kapitoly v monografiích, sbornících nebo

jiných odborných publikacích, přestože pro vývoj v oboru jsou neméně důležité. Hlavním důvodem byl záměr vysledovat a porovnat metodologie podobně velkých výzkumů korpusové lingvistiky, jejich metody sběru dat a sestavování textových korpusů, a to lze pokud možno objektivně provést v rámci časopiseckých publikací. Pro rešeršní zadání byla zvolena klíčová slova v anglickém jazyce: *EAP, corpus study, genre analysis, pedagogical implications*. Při následném zúžení za účelem vyhledání dalších metod korpusové analýzy byla vedle *corpus study* nebo *corpus analysis* zadávána klíčová slova *formulaic language / sequence, lexical bundles authorial stance*. Bylo využito pokročilého vyhledávání s požadavkem na plný text.

Ve vybraných studiích (Tabulka 1) převažuje využití technik lingvistické korpusové analýzy založené na korpusu (*corpus-based*), a výsledky těchto zkoumání jsou použity pro informaci k výuce anglického jazyka jako cizího jazyka na vysokých školách ve srovnatelných sociokulturních podmínkách. Výstupy z výzkumů jsou použity k tvorbě sylabů, pro přípravu studijního nebo testovacího materiálu. Vybrané publikované časopisecké studie v celkovém počtu 24 jsou založeny na smíšeném přístupu k výzkumu v oblasti výuky anglického jazyka pro odborné akademické účely (EASP). Hlavní teoretická východiska pro lingvistickou analýzu textu za pomoci textového korpusu a její aplikace ve výuce EASP jsou v těchto studiích hledána nejčastěji v díle Hallidaye (1974) autora systemově-funkčního přístupu (*Systemic Functional Approach*). V návaznosti na tuto teorii vypracovali od devadesátých let 20. století Swales (1990) a Hyland (2000) a Hyland s Hamp-Lyonsovou (Hyland & Hamp-Lyons, 2002) své studie k problematice výuky anglického jazyka jako cizího jazyka pro akademické účely.

Vybrané empirické studie, které byly v přehledové studii zpracovány, můžeme dále třídit dle výzkumného designu. Kvantitativní měření v rámci textové analýzy byly v některých případech doplněny dotazníkovým šetřením nebo rozhovorem (Molle & Prior, 2008) nebo doplněny testováním před a po výukové intervenci (Peters & Pauwels, 2015). Kvalitativní výzkum, hloubkový rozhovor spolu s dotazníkem, byl použit u studií Borga (2012), Liróllové (2015), Kuteeva a Negretti (2016). Tyto studie byly založené na metodě práce textové analýzy a byly zakončeny doporučením aplikace výsledků výzkumu do výuky EAP. Psycholingvistická studie (kvalitativní výzkum) vedená Ellisem et al. (2008) poskytuje pro navrhovaný disertační výzkum důležité zjištění. Rodilí mluvčí posuzují ustálená slovní spojení na základě koherence a předvídatelné délky spojení. Nerodilí mluvčí jsou odkázáni na svůj dojem, zda se jedná o častý výskyt slovního spojení, případně nemají k dispozici žádné signifikantní prostředky k rozpoznání slovního svazku. Můžeme z těchto výzkumů vyvozovat, že studenti anglického jazyka

jako cizího jazyka potřebují ve výuce jasné instrukce k porozumění ustáleným slovním spojením.

Jak bylo uvedeno výše, empirické studie byly vybírány s ohledem na sběr dat a použité metody tvorby textového korpusu. Dalším kritériem byla aplikovatelnost výsledných zjištění pro didaktickou práci v předmětech EAP, konkrétně na výuku akademického psaní. Vybrané studie se odvolávají na pedagogické využití výsledných zjištění. Mnozí z autorů těchto studií se věnují výzkumu v rámci korpusové lingvistiky soustavně a pracují s velkými korpusy (Britský národní korpus) někteří jsou samotnými autory velkých veřejně přístupných korpusů, zejména Biber (1989), Cortesová (2004), Sinclair (1991). Nebyly zohledňovány empirické práce a odborné diskuze, které textový korpus využívají jako didaktickou pomůcku, tedy využívají textového korpusu přímo ve výuce EAP pro zadání samostatné práce studentům. Tato bádání nepovažujeme za méně zásadní, ale výrazně by přesáhla nad rámec jedné přehledové studie.

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Adel, A., & Erman, B. (2012).	Určit míru používání USP ¹ a oblibitnost jejich osvojení, adaptace pro studenty.	Korpus: 1 mil., 325 esejí. USP dělena na: 1) vyjadřování postoje autora (<i>stance</i>) 2) organizace diskurzu (<i>discourse organisers</i>) 3) vyjádření reference (<i>referential expressions</i>) Tyto skupiny jsou v různých registrech zastoupeny různě.	Srovnání písemných prací L2 ² , studentů lingvistiky, s texty rodilých mluvčích. Srovnání slovních spojení, která se objevují v obou korpusech a určení těch, která jsou vlastní jen jedné skupině.	Rodilí mluvčí užívají vyšší počet typů slovních spojení a výrazů opatrného jazyka (<i>hedging</i>).
AlHassan, L., & Wood, D. (2015).	Zjistit míru vlivu začlenění instrukce ve výuce dovednosti akademického psaní.	Korpus: 12 písemných prací L2, úrovně ³ A2 – B2, výstavba odstavce, úvodu a závěru, vytvořených během výuky v období 12 týdnů.	Testování před a po instrukci (pre-test, post-test). Kvantitativní analýza, vyhodnocení 3 osobami. Studenti pracovali s 12 listy, ty podle Boerse a Lindstromberga (2009), některá USP přidána z COCA ⁴ . Minimum pro výskyt: 30 na 1 mil. slov, zpřísňení kritéria ve srovnání s Biber, Conrad a Hyland – 20 na 1 mil.	Přímá instrukce ve výuce k problematice USP může pomoci k lepšímu následnému osvojení a podpořit snahu jedince zapojit tato spojení do svého písemného projevu. Toho může přispět ke zlepšení dovednosti psaní u studentů L2.

¹ USP – ustálená slovní spojení

² L2 – druhý jazyk, nerodilí mluvčí

³ A2, B2 – jazykové úrovně dle Společného evropského referenčního rámce SERR

⁴ COCA – Corpus of Contemporary American English

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Biber, D. & Barbieri, F. (2007).	Popis USP, která se objevují v mluveném a psaném akademickém registru/diskurzu.	Korpus: T2K-SWAL Corpus (Biber, Conrad a Reppen, 2004), zde použit jako srovnávací korpus Longman Grammar of Spoken and Written English, (Biber et al. 1999). Četnost: min. 40x na 1 mil. ve 20 odlišných textech. Výpočet relativní četnosti: výskyt 3x v počtu 50 400 má četnost 60 v počtu 1 mil. (3/50 400) x 1 000 000 = 60 na 1 mil.	Jednotlivé f-ce USP ⁵ ; postoj epistemický, touhy nebo aspirace, záměru, závazku, schopnosti. Dále f-ce USP pro organizaci diskurzu a reference (deiktické výrazy).	USP jsou častější v neakademickém registru, ale také v psaném registru instrukcí sylabu (zde čtená USP f-ce pro postoje). To je v protikladu s předchozími zjištěními, která tvrdí, že slovní spojení jsou mnohem častější především v mluveném slově a méně v písemném projevu.
Borg, E. (2012).	Poskytnutí přehledu k písemnému stylu v oblasti výtvarného umění – pohled do historie, návaznost na současnou situaci na VŠ.	Studenti výtvarných studijních programů ve Velké Británii.	Studenti vypovídají o své zkušenosti a postojích k psaní. Kvalitativní výzkum – dotazník.	Studenti motivováni k písemnému projevu, pokud jsou písemné úkoly zadávány častěji v menším rozsahu a neformálním stylu (osobní deníky, záznam konzultace se školitelem). Alternativní přístup: osobní reflexe nebo vnitřní dialog. Následně žánr pozměněn směrem k formální diskusi a argumentu.
Conrad, S. M., & Biber, D. (2005).	Lexikografický popis a určení míry výskytu USP v konverzaci a akademickém stylu.	Korpus: Longman Spoken and Written English Corpus	Určování USP, porovnání s charakteristikou idiomu a kolokace.	Kritéria užitá k identifikaci USP úzce souvisí s účelem studie. Nejde jen o sestavení seznamu pro pedagogické účely anebo o katalogizaci ustálených idiomatických spojení, která se v jazyce objevují.

⁵ F-ce USP – jazykové funkce, které plní ustálená slovní spojení v textu

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Cortes, V. (2004).	Zlepšit porozumění jaké f-ce plní USP v akad. próze za pomoci srovnání používání u publikujících autorů, plus u studentů Bc., Mgr. a Ph.D. programů. Určení míry efektivity instrukce pro výuku v EAP.	Korpus: Publikované texty v oborech historie a biologie a nepublikované studentské práce. Definice USP (lexical bundles) a kritéria četnosti: 20x na 1 mil. dle Bibera (Longman corpus). Volba článků a časopisů po konzultaci s profesory (7) biologie a historie.	Kategorie slovních svazků dle lingvistických f-ci Hallidaye (1971): USP jako výrazy deiktické, pro organizaci textu, postoje autora, pro interakci se čtenářem.	Přestože mohou být studenti konfrontováni s určitými USP v textech, které čtou, neznamená to, že si je automaticky osvojují pro své vlastní psaní. Neprobíhá podvědomé učení. Doporučení pro výuku klade důraz na jasné instrukce.
Coxhead, A. (2000).	Vytvoření AWL ⁶ 3, 5 mil., akademické texty.	Korpus AWL. Za účelem vytvoření AWL byla rodina slov definována jako "stem", tj. kořen slova, spolu se všemi úzce příbuznými formami afixu. Afix zde chápán jako všechny tvary skloňování v podobě nejčastějších, produktivních a pravidelných prefixů a sufixů.	Určení četnosti USP nad rámec prvních 2000 nejčastějších anglických slov tak, jak byly označeny ve studii Westa (1953).	Korpusová analýza významné přispívá k rozhodnutí, která USP začlenit do výuky.

⁶ AWL – Academic Word List

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Ellis N. C., Simpson-Vlach R., & Maynard, C. (2008).	Určení nejpotřebnějších slovních svazků pro výuku EAP. Vyhodnocení jejich psycholingvistické validity pro rodilé a nerodilé mluvčí.	Rozpoznávání USP. Studenti (rodilí a nerodilí) v testu určují, která slovní spojení jsou pro anglický jazyk přirozená a která nejsou.	Pro analýzu srovnány výsledky ze skupiny L1 a L2 ⁷ , věk 21 až 46 let. Analýza textového korpusu a jeho využití spolu s AWL ve výuce EAP je odůvodněna výsledky výzkumu, 87% nejčastějších slov je součástí USP užívaných v textu argumentace.	Rodilí mluvčí posuzují USP na základě koherence a předvídatelné délky spojení. Nerodilí mluvčí jsou odkázáni na svůj dojem, zda se jedná o častý výskyt slovního spojení, případně nemají k dispozici žádné signifikantní prostředky k rozpoznání slovního svazku. Studenti L2 potřebují ve výuce jasné instrukce k porozumění USP.
Flowerdew, L. (2015).	Poukázat na využití poznatků ve výuce.	Specializovaný studentský korpus, L2.	Srovnání dosavadních praktických lexikálních cvičení, práce založená na korpusových metodách. Flowerdew představuje své vlastní metody pro lexikální cvičení.	Pokud má být korpusová lingvistika rozvíjena jako aplikovaná, specializovaný korpus by měl být analyzován hlouběji na úrovni textové lingvistiky. Zahrnutí důležitosti pedagogické aplikace pro učely EASP.
Hyland, K. (2008a).	Určení výhod, které přináší výuka žánru v rámci EAP.	Korpus L2 z 240 Ph. D. a Mgr. prací na VŠ v Hongkongu.	Srovnání žánrů napříč několika disciplínami, analýza textu podle: užítí opatrného jazyka, užítí výrazů odkazujících na zdroje, použití zájmen odkazujících na přítomnost autora.	Výhody pro aplikaci do výuky EAP: výuka je explicitní, systematická, založená na potřebách studentů, podle teorie řešení je dodán správný model, učitel je v postavení poskytovatele potřebných informací.

⁷ L1 a L2 – rodilí a nerodilí mluvčí

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Hyland, K. (2008b).	Analýza formy, struktury a funkce 4-slovných USP za účelem poznání variací lexika v rámci vybraných vědních disciplín.	Korpus 120 publikovaných statí, 30 časopisů ze 4 vědních disciplín, Ph.D. a Mgr. práce začleněné do korpusu, L2 – Čína.	Určena frekvence četnosti USP a charakteristika struktury spojení podle slovních druhů v rámci urč. vědních disciplín. F-ce určeny obecně jako: lokace, procedura, kvantifikace, popis, téma. Dále f-ce pro orientaci v textu : signál přésunu, signál výsledátu, signál struktury, signál rámce. Orientace na čtenáře : postoj autora, oslovení nebo zapojení čtenáře.	USP zásadní pro vyjadřování v akademickém stylu, důležitým prostředkem odlišování psaného textu v rámci disciplín. Poznatky mají praktické užití pro vyučující v EAP, potřeba upravení běžné přijímaného úsudku, že v akademickém psaném stylu je společná slovní zásoba pro všechny vědní disciplíny.
Hyland, K. (2008c).	Poznání variací lexika v rámci vybraných vědních disciplín.	Korpus základní: 3,5 mil., z výzkumných článků, Ph.D. a Mgr. prací ve 4 věd. disciplínách. Sub-korpus 1: 120 publikovaných statí, 30 ks v každé disciplíně, celkem 730 000 slov ze 4 věd. disciplín. Ph.D. a Mgr. práce začleněné do sub-korpusu 2: L2 – Hong Kong univerzity, rozsah 1, 9 mil. pro Ph.D. a 825 000 slov pro Mgr. práce. Bylo určeno 130 různých 4-slovných spojení v základním korpusu 3,5 mil.	Srovnání nejčastějších 4-slovných USP s výskytem v British National Corpus, Baby edition. Určeny nejčastější vzorce pro USP, min. frekvence četnosti 20x na 1 mil. a charakteristika struktury spojení dle slovních druhů v rámci urč. vědních disciplín. Členění f-ci USP dle lingvistických makrofunkcí (Halliday, 1994). Orientace na výzkum : lokace, procedura, kvantifikace, popis/deskripce, téma. Orientace na text : signály přésunu, výsledátu, struktury, textového rámce Orientace na účastníka (pisatele nebo čtenáře): postoj autora, míra zapojení čtenáře	USP nejméně často u výzkumných článků, nejvíce u Mgr. prací. Vyšší četnost zde nemusí znamenat, že méně zdatní autoři více spoléhají na formulace a ustálená slovní spojení, která se naučili. Může naopak znáčit, že tyto práce mají za cíl přesvědčit čtenáře a autoři musí zaujmout své stanovisko, použít více přesvědčovacích strategií. Upřesnění závěrů si žádá další práci na výzkumu v této oblasti. Důraz na práci s reálnými daty a poučení se z publikovaných textů psaných vždy v rámci příslušné vědní disciplíny.

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Hyland, K. (2010).	Analýza formy, struktury a funkce rétorických prvků dvou známů písemného stylu za účelem poukázání na to, jak je konstruována proximita autora a čtenáře.	Korpus 1: 120 výzkumných článků, ve čtyřech vědních disciplínách. Korpus 2: 120 článků z populárně vědeckých časopisů.	Analýza k výstavbě interakce mezi autorem a čtenářem. Proximita je určena za pomoci: Organizace textu – vertikálně a horizontálně Argumentu – apelování díky poskytování nových informací Důvěryhodnosti – odkazování na autoritu vědce, kolegy, komunity (u populárně vědec. textů zapojení přímé řeči a formy diskuze). Postoje autora – modalita jako rys interpersonality, vědec zapojuje prostředky mírného vyjadřování pro interpretaci dat, snížení explicitního postoje. Naopak opatrnost při interpretaci dat u vědeckých textů je v populárně- vědeckém textu nahrazena důrazem na výjimečnost, originalitu a vzácnost. Míry zapojení čtenáře – inkluzivní my (we) používáno jak ve vědeckém textu, tak v populárním textu. Populární texty ovšem zapojují čtenáře také přímo oslovením ty/vy (you).	Vědecký text nastaví proximitu na základe neosobnosti, kumulování znalostí, empiričnosti, epistemologickými postoji, odkazy na předchozí zjištění, soudobými uznávanými metodami. Populárně vědecké texty konstruují proximitu za pomoci: narativ, posazení informací do familiárního rámce a pozadí, které čtenář snadněji pochopí. Stejný vědecký materiál je prezentován různě čtenářské komunitě odlišně. Používat populárně vědecké texty jako modely pro výuku EAP nelze, ale srovnávání se stylem odborným je velmi efektivní. Pro populární text je vědecký žargon vynechán, nebo glosován, jistota nahrazuje neurčitost nebo nesmělost. Věda je komunikativní činnost, které předává myšlenky k diskuzi, o to více než jen o přijímání informací.

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Hyland, K. (2017).	<p>Určení evidence, která podpoří tvrzení, že výuka EAP na univerzitní úrovni vyžaduje zaměření na charakteristické rysy žánru ve vědní disciplíně.</p>	<p>Korpus ze 120 vědeckých článků, 10 odborných časopisů, 8 vědních disciplín, 1,4 mil. Bibliografické záznamy: obsahová analýza, osobní rozhovory, evaluace a feedback na písemný úkol (20 akademiků).</p>	<p>Analýza četnosti a f-ci USP dle disciplíny</p> <p>Humanitní a společenské vědy:</p> <p>34,2 slov, jazyk mírného vyjadřování <i>hedges</i> 17,5 a jazyk důrazného vyjadřování <i>boosters</i> 6,9 ze 1 000 slov</p> <p>Přírodní a technické vědy:</p> <p><i>Self-mentions</i> 12,1 slov, <i>hedges</i> 10,25, <i>boosters</i> 4,5 ze 1 000, celkové více přímých instrukcí pro orientaci a sebe-citace <i>directives</i>, <i>self-citations</i>. Určení typů písemných jazyk. cvičení, sledování odlišnosti očekávání jednotlivých lektorů, lexikální analýza osobních představení autora v medailonu (<i>personal bio claims</i>) a bibliografii.</p>	<p>Motivovanost studentů roste, pokud je obsah EAP propojen se studijní disciplínou. Charakteristika výsledného psaného výstupu a jeho úspěšnost ve své podstatě odráží individuální autorskou projekci, autorovo pojetí sdíleného kontextu. Autorova snaha začlenit svůj psaný text do konkrétního sociálního světa (dané vědní disciplíny). Odborný diskurz není uniformní, ale je výsledkem zvyků a strategií, kdy způsob argumentace a míra zapojení autora je ovlivněna/ formována v rámci konkrétního vědního oboru, uplatňuje různá kritéria pro určení toho, jaký obsah stojí za to sdílet a jakým způsobem.</p>
Hyland, K., & Jiang, K. (2018).	<p>Určení změny ve vývoji písemného stylu věd. disciplín za posledních 50 let. Prispívat k výzkumu diachronní variace v akademickém psaní, objasnit změny, které se projevují v praxi. Otázka změny stylu pro odborné publikace.</p>	<p>Korpus: 360 článků z předních časopisů 4 vědních disciplín, 2,2 mil. slov. 5 časopisů, tři časová období publikací: 1965, 1985, 2015. Disciplíny: aplikovaná lingvistika (AP), sociologie (SO), elektrické inženýrství (EE), biologie (BI).</p>	<p>Změny vzorů interakce sledovány kvantitativně, v průběhu časového období 1965–2015.</p>	<p>Vzorce pro interakci v četnosti vzrostly pro AP o 70%, EE o 35%. Značný pokles u explicitního vyjádření postoje autora u AP a SO. Autoři AP a SO upouští od užívání jazykových prostředků metadiskurzu. Naproti tomu autoři BI a EE zaujímají za posledních 30 let viditelnější pozici v textu. Vedení členáře v rámci textu, interaktivita, stoupala u všech disciplín. Texty mají pevnější kohezní strukturu, postoj autora je více stvřen do pozadí. Méně interakce v textech humanitních vědních disciplín může znamenat rétorickou změnu směrem k uvědomění a respektu členáře.</p>

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Chang, P. (2012).	Určení, zda lze použít přístup textové lingvistiky pro výuku USP za účelem vylepšení formulace výzkumného argumentu.	Korpus: úvod výzkumného článku. Tento korpus byl studentům zpřístupněn online pro práci na semináři. Čína. Studenti Ph.D., společenské vědy (vzdělávání, politické vědy, knihovnictví, psychologie).	Určování postoje autora – zde z pedagogických a pragmatických důvodů určený jeho čtýri typy, které vychází z typologie Hylanda, a jeho boosters a hedges: bez argumentace, silná argumentace mírná argumentace, váhavá argumentace.	Učení se jak efektivně zaujmout autoritativní postoj hraje důležitou roli při formulaci argumentu. Účastníci se zlepšili v užiti jazykových prostředků pro vyjádření postoje, lépe dokázali vyčíst soudci postoj (<i>stance judgement</i>), ale někdy spoléhali více na svou intuici než na lexiko-gramatické položky identifikované v korpusu.
Martínez, Lirola, M. (2015).	Zvýšit dovednost akademického psaní u studentů učiteleských programů anglického jazyka.	Korpus: 40 esejí L2, ve výuce provedena intervence, studentů Bc. nebo Mgr. oboru AJ pro učitele střední školy, Španělsko, univerzita v Alicante, období 2 let, 2 semestrů.	Porovnání prací (esej s prvky vysvětlení), srovnání výstupů – gramatických chyb, před a po intervenci.	Studenti i učitelé si musí uvědomit, že mluvíci jazyka neprodukují nezávislé věty, ale produkují texty v rámci jistého kontextu, ve kterém právě probíhá interakce.
Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016).	Zaměření na rétorické strategie studentů pro vymezení výzkumu v úvodní části výzkumného článku.	Studenti Mgr. programů přírodních, humanitních a společenských věd. Intervence ve výuce.	Analýza modelového textu provedená studenty, reflexe studentů na jejich vlastní strategii psaní. Následná fáze výzkumu: textová analýza úvodů, které studenti sami vytvořili. Cvičení sestavena za účelem porozumět, jak je znalost žánru provázána s praxí i dané disciplíně.	Formální a rétorické znalosti žánru jsou pro studenty spojeny s jejich znalostí dané vědní disciplíny. Pro výuku EAP jsou tato zjištění relevantní.
Melles, G., & Lockheart, J. (2012).	Zdůvodnění proč zavádět program Writing-PAD, který je základem pro časopis Journal of Writing in Creative Practice.	Přehledové pojednání o výuce dovednosti psaní v univerzitních studijních programech výtvarných disciplín v rámci Velké Británie.	Program a také časopis si kladou za cíl vytvořit propojenou síť teoretiků, vyučujících, odborníků z praxe a tým přispívat do diskurzu legitimních, nicméně hybridních, forem písemného stylu v umění a designu.	Debatu k vytvoření modelů pro písemný projev ve výtvarných a designerských studijních programech.

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Molle, D., & Prior, P. (2008).	Upozornit na ty charakteristiky žánru, které byly dosud považovány za okrajové, zvláště u dosud preferovaného pohledu lexikogramatického přístupu.	Korpus: texty vytvořeny VŠ studenty v předmetech EAP v průběhu let 2002 – 2004, USA, čtyři studijní programy: architektura, stavební inženýrství, hudební nauka, psychologie. Longitudinální studie, obd. 2 roky, vždy 2 semestry.	Analyzovány písemné práce studentů a následně veden hloubkový rozhovor s vyúčujícími a několika vybranými studenty. Analýza studijních materiálů: sylabus, materiály do výuky, evaluační zpětná vazba od studentů, pozorování výuky.	Semiotický přístup k žánru – důležité je zvážit vedle lexikogramatických charakteristik také samotný proces, za pomoci kterého písemný výstup vzniká. Vyúčující EAP: porozumět tomu, jak text v rámci odborného diskurzu vzniká.
Oakley, D. (2020).	Srovnání frází a USP v akad. diskurzu s vyskytem USP v učebnicích pro výuku psaní EAP. Poukázat na rozdíly mezi výzkumem a praxí.	Korpus 1: učebnice pro výuku psaní v kurzech EAP. Korpus 2: empirické studie. Funkční kategorizace víceslovných spojení.	Prověřuje koncept funkce, který je aplikován jak na empirický výzkum, tak na tvorbu výukového materiálu. Kategorie Hallidaye jsou srovnávány v rámci publikovaného empirického výzkumu Bibera, Hylanda, Simpson-Vlachové, Ellise a Liu.	Nedostatečné propojení výzkumu s aplikací do výuky psaní v EAP. Důvodem příliš velká teoretická náročnost, rozsah a nedostatek výukového materiálu v potřebném kontextu. Vlastní výukové materiály a seznamy USP podle potřeb studentů s ohledem na jejich studijní disciplínu jsou potřebné, ale pro vyúčující EAP náročné na sestavení.
Peters, E., & Pauwels, P. (2015).	Určit, zda je explicitní instrukce ke slovní zásobě ve výuce efektivní pro rozpoznání pro pamatování a spontánní použití. Následně určení typu aktivit pro slovní spojení vhodných pro výuku.	Korpus: Vybráno 24 USP, relevantních pro výuku, 29 studentů EFL, B1 až B2, dvě paralely, skupiny, Belgie, Interence, pretest, post-test. Studenti zapojeni do aktivit: 1) rozpoznání (recognition) 2) výstup s nápovědou (cued output) např. doplňování slov nebo frází ve větách, 3) kombinace prvních dvou aktivit. Určení USP – lexikální přístup dle Lewis (1993).	Studenti byli vyhodnocováni za pomoci formálního hodnocení: rozpoznávání USP (recognition test), výstup s nápovědou (cued output test), písemný test (writing test), závěrečná práce s prvky volného psaní (end-of year assignment with a spontaneous productive use).	Studenti dosáhli významného pokroku. Aktivita zahrnující výstup s nápovědou vedou k lepším osvojení vybraných forem jazyka ve srovnání s aktivitami rozpoznání. Studenti by měli vědět nejen, jak je text uspořádán z hlediska svých funkčních jednotek (horizontální členění textu), ale měli by být schopni používat vybraná USP.

Autor a rok vydání publikace	Cíle	Korpus a metody sběru dat	Analýza	Závěry
Simpson-Vlach, R. C. & Ellis, N.C. (2010).	Sestavení AFL (Academic Formula List) za účelem srovnání s AWL (Academic Word List, Coxhead, 2000) pro výuku v kurzech EAP.	Korpus psaný a mluvený, akad. žánry, 2,1 mil., 5 vědních disciplín. Biber: 4-slovná USP, Simpson-Vlachová pro AFL 3-slovná USP, pouze pro akademický diskurz. Jsou kratší, tzn. více početná napříc různými věd. disciplínami. Statistika MI.	Funkční kategorizace AFL na skupiny A: výrazy reference, B: výrazy postoje autora, C: organizace diskurzu. Jednotlivé skupiny jsou blíže specifikovány jak dle f-ce, tak podle psaného nebo mluveného diskurzu.	Výsledek výzkumu: AFL sestaven z prvních 200 formulí mluveného a prvních 200 formulí psaného korpusu.
Staples, S., Egbert, J., Biber, D., & McClair, A. (2013).	Určení četnosti výskytu, f-ce a míry osvojení USP u studentů, různých jazyk. úrovní dle TOEFL. Určování rozdílu v četnosti, funkci a míře osvojení mezi jazyk. úrovněmi.	Korpus: texty 480 účastníků, celkem 960 textů, 249 417 slov. Korpus dále členěn dle jazykové úrovně na nízkou, střední a vysokou.	Taxonomie pro USP a jejich f-ce dle Bibera, Conradové, Cortesové (2004). Výskyt více než 25 na 1 mil., slovní spojení specifická pro téma eseje byla vyřazena.	Studenti s nižší jazykovou úrovní používali více slovních spojení, která byla přímo uvedena v zadáních jednotlivých testových cvičení. Studenti všech tří jazykových úrovní mají tendenci užívat v písemném projevu slovní spojení, která se nachází v konverzaci.

Tabulka 1: Vybrané empirické studie

3.1 Empirické studie, jejich cíle a aplikovatelnost do výuky EAP

Jak bylo již uvedeno výše, vybrané publikované časopisecké studie jsou založeny na smíšeném přístupu k výzkumu v oblasti výuky anglického jazyka pro odborné akademické účely (EASP). Funkční přístup Hallidaye (1974) se odráží ve vybraných studiích Swalese a Feakové, (Swales & Feak, 2000; Feak & Swales, 2011) Hylanda (2008b, 2008c), Cortesové (2004). Swales (1990) se specializuje především na charakteristiky žánru a výuku písemného stylu. Podrobně analyzuje strukturu odborného textu, výzkumného článku, mimo jiné vypracoval model rétoriky struktury výzkumného článku. Pravděpodobně nejznámější je model pro psaní úvodu CARS (create a research space), spolu s Feakovou zpracoval učebnice akademického psaní.

Cíle vybraných empirických studií lze obecně shrnout do těchto kategorií: vytvoření přehledového seznamu slovní zásoby pro akademický písemný projev, vytvoření specifického textového korpusu, vymezení pojmu ustálených formulí a jejich funkce v textu, jejich aplikovatelnost při výuce akademického psaní, porovnání četnosti výskytu ustálených slovních spojení v psaném a mluveném akademickém projevu, míra používání ustálených slovních spojení u studentů nerodilých mluvčích, obtížnost jejich osvojení pro tyto studenty, efektivní aplikovatelnost výzkumných zjištění do výuky EAP.

Textové korpusy vybraných studií byl dále srovnávány následně: autory textů byli rodilí mluvčí versus nerodilí mluvčí (Adel & Erman, 2012), korpusy textů publikovaných versus texty nepublikovaných akademických prací (Cortes, 2004; Lirola, 2015), korpusy esejí bakalářských, magisterských a disertačních prací v rámci různých vědních disciplín (AlHassan & Wood, 2015; Flowerdew, 2015; Hyland, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2017; Chang, 2012; Molle & Prior, 2008; Peters & Pauwels, 2015; Staples et al. 2013). Srovnávání výskytu vícečetných ustálených slovních spojení v textech publikovaných a nepublikovaných, psaného a mluveného diskurzu, s ohledem na Seznam akademických slov, *Academic Word List*, obsahuje práce Coxheadové (2000), Simpson-Vlachové a Ellise (2010). Autoři srovnávají funkce slovních spojení obsažených v *Academic Word List* s jejich korpusem *Academic Formula List* za účelem praktického využití pro výuku v EAP. Dále je výzkum zaměřen na dělení ustálených slovních spojení podle jejich funkcí, tedy vyjádření postoje autora, argumentace, organizace diskurzu, vyjádření reference, míry zapojení čtenáře (Adel & Erman, 2012; Hyland, 2010, 2017, Hyland & Jiang, 2018). Pro metody srovnání mluveného a psaného akademického registru byl do přehledové studie zařazen výzkum Bibera a Barbieriové (2007).

Aplikace empirického výzkumu kategorizace funkcí ustálených slovních spojení do výuky EAP byla podrobněji zkoumána Oakeym (2020). Prověřuje koncept funkce víceslovných spojení, který je aplikován jak na empirický výzkum, tak na tvorbu výukového materiálu. Jeho cílem je poukázat na

rozdíly mezi výzkumem a praxí. Pro srovnání slovních spojení určených v akademickém diskurzu se slovními spojeními prezentovaných v učebnicích pro výuku psaní v EAP použil kategorizace Hallidaye a Hassanové (Halliday & Hasan, 1989). Tyto kategorie srovnal v rámci publikovaného empirického výzkumu Bibera & Barbieriové (2007), Hylanda (2008b), Simpson-Vlachové a Ellise (2010). V závěrech poukazuje na nedostatečné propojení výzkumu s aplikací do výuky psaní v kurzech EAP. Důvodem může být příliš velká teoretická náročnost, rozsah a nedostatek výukového materiálu v potřebném kontextu dané studijní skupiny (Oakey, 2020). Rovněž výukový materiál pro předměty EAP ve studijních programech výtvarného návrhářství, podle dosavadních zjištění autorky této přehledové studie, nebyl sestavován na základě výzkumu v aplikované lingvistice.

3.2 Přehled empirických studií dle použité metody lexikální analýzy

Vícečetná ustálená slovní spojení byla ve sledovaném období posledních dvaceti let původně srovnávána výhradně s ohledem na strukturu, později s ohledem na jejich funkci, především za účelem poukázání na rozdíly v různých registrech. Registrem zde je ve shodě s Čermákem (2017) myšlena klasifikace textu podle pragmalingvistických kritérií, tedy za jakým účelem text vzniká, komu je určen, úroveň formálnosti a jeho další komunikační cíle.

Pro vybrané studie je typické srovnávání četnosti výskytu následujících lexiko-gramatických forem: ustálená slovní spojení a lexikální shluky/svazky (*formulaic sequence, lexical bundles, and multiword expressions that are genre-specific, genre-functional*) v různých disciplinárních variantách, dále jejich funkce pro vyjádření postoje autora, a konečně též celková charakteristika vybraných žánrů. Slovní spojení jsou určována na konkordančních řádcích, autoři zmiňují nejčastěji software WordSmith cluster, MonoConcPro, AntConc, nicméně ne všechny studie mají uvedeny použité nástroje pro korpusovou analýzu.

Funkční rámec pro lexikální shluky/svazky (*lexical bundles*) rozpracoval podrobněji Biber (Biber & Finegan, 1989; Biber & Barbieri, 2007). Jeho práce vychází z původní taxonomie Cortesové (2004), nicméně je rovněž ovlivněn taxonomií SFL. Biber (Biber & Finegan, 1989; Biber & Barbieri, 2007) pracuje s kombinacemi čtyř forem (tetragramy), tedy hledá kombinace čtyřslovných spojení. Simpson-Vlachová a Ellis (2010) pro autorský korpus *Academic Formula List* zvolili minimální omezení na tříslovná spojení (trigramy), a to pouze při rozlišení pro akademický diskurz psaný a mluvený (Simpson-Vlach & Ellis, 2010). Pro srovnání s Hylandem (2008a, 2008b, 2008c, 2010), který také pracuje s kombinacemi čtyř forem, volí tedy čtyřslovná spojení, Simpson-Vlachová a Ellis (2010) naopak pracovali se slovními spojeními,

kteřá jsou kratší a proto početnější napříc řůznými vědními disciplínami. Použita je statistika MI (*mutual information*, vzájemná informace), která určuje nižší práh četnosti pro zajištění relevance formulí napříc disciplínami. MI je statistické měření běžně používané v informačních vědách, jedná se o škálu, nikoliv test významnosti, proto není použita minimální hranice četnosti výskytu. Jako zdůvodnění pro škálu autoři vysvětlují, že četnost výskytu n-gramů může být dána obecností slov přítomného v rámci n-gramu. Pokud n-gram obsahuje méně obecné slovo, nedostane se nad hranici četnosti. Funkční kategorizace v rámci *Academic Formula List* autoři řeší jako jeho rozložení do skupin a podskupin. Skupina A: výrazy reference, Skupina B: výrazy postoje autora, Skupina C: organizace diskurzu. Jednotlivé skupiny, kde jsou specifikovány atributy trigramů a teragramů, jsou dále tříděny do podskupin a blíže specifikovány jak podle funkce, tak podle psaného nebo mluveného diskurzu (Simpson-Vlach & Ellis, 2010). Jedná se o jednu z možných funkčních klasifikací funkcionalistického přístupu, který popisuje jazykové formy a struktury s ohledem na jejich role/funkce s přihlédnutím k většímu rámci. Interpretace je daná nejčastěji podle komunikačních funkcí a cílů, z hlediska způsobu vyjádření (Čermák, 2017).

Výskyt ustálených čtyřslovných spojení v rámci dvou písemných diskurzů, historie a biologie, ve své studii srovnávala Cortesová (2004). Použila funkční členění Bibera a Conradové (1999). Odvolává se rovněž na funkční dělení Hallidaye (1974) a volí taxonomii čtyř kategorií: referenční, organizační (organizace textu), vyjadřování autorského postoje, a interakční (pro interakci se čtenářem). Ve studii, která srovnávala výskyt ustálených slovních spojení v rámci konverzačního a psaného akademického registru Conradová a Biber (2005) zvolili následující postup: určování četnosti výskytu a struktury vícečetných slovních spojení v obou registrech, srovnání jejich distribuce a následně jejich klasifikace dle funkce. Funkce byly tříděny na výrazy: 1) postojové a) epistemické osobní a neosobní, b) postoj vyjádřený za pomoci modality chtění nebo závazku jako osobní a neosobní, případně postoj s připuštěním možnosti, 2) organizace diskurzu, 3) reference, 4) speciální konverzační funkce. Tato analýza potvrdila, že psaný a konverzační registr se liší dle ustálených slovních spojení, která mají důležitou diskurzivní funkci. Příkladem účelového výzkumu se smíšeným designem je studie Staplese et.al (2013), kdy byl zvolen postup určování četnosti výskytu, funkce a míry osvojení ustálených slovních spojení u písemného a mluveného výstupu studentů, kteří dosáhli různých jazykových úrovní v testu TOEFL (Staples, Egbert, Biber & McClair, 2013). Cílem bylo sledovat, jaké jsou rozdíly v četnosti, funkci a míře osvojení u studentů napříc jazykovými úrovněmi. Korpus byl sestaven z textů 480 účastníků, celkem 960 textů, 249 417 slov. Korpus byl dále členěn podle jazykové úrovně na nízkou, střední a vysokou

úroveň. Byla použita taxonomie pro určení slovních spojení a jejich funkce podle Bibera a Conradové (1999), Cortesové (2004) a Conradové a Bibera (2005). Studenti s nižší jazykovou úrovní používali více slovních spojení, která byla přímo uvedena v zadáních jednotlivých testových cvičení. Studenti všech tří jazykových úrovní mají tendenci užívat v písemném projevu taková slovní spojení, která se nachází u rodilých mluvčích v konverzaci (Staples, Egbert, Biber, & McClair, 2013). Výsledky těchto studií poukazují na náročnost správného osvojování slovní zásoby obecně, ale především rozpoznání vhodné slovní zásoby podle diskurzu.

Hyland (2004b, 2008a, 2008b, 2008c 2010, 2017; Hyland & Jiang, 2018) rovněž navrhuje pro svůj výzkum rozlišovat funkční rámec slovních spojení s ohledem na odborný diskurz. Realizuje výzkum, který je zacílen převážně na texty publikované v akademickém diskurzu, disertační nebo kvalifikační práce, výzkumné články a jiné časopisecké studie z oblasti přírodních věd a humanitních věd. Odklání se od funkčních kategorií ustálených víceslovných spojení určených Cortesovou (2004) a Biberem a Conradovou (1999), též jejich srovnáváním výskytu ustálených slovních spojení v psaném a mluveném diskurzu (Biber & Barbieri, 2007; Conrad & Biber, 2005) a naopak zavádí kategorie: výzkum, text, interakce. Interakce ve smyslu orientace na účastníky diskurzu. V analýze korpusu sestaveného ze dvou odlišných žánrů, výzkumných článků a článků v populárně-vědeckých časopisech, určuje kategorii proximity. Definuje proximitu jako prostředek pro ovládání rétorických prostředků, které vykazují autorskou odbornost a zaujímání autorského postoje k hlavním otázkám v textu (Hyland, 2010, s. 117). Zahrnuje tímto pojetí interpersonalitu, ale zároveň je proximita širším konceptem, který odkazuje rovněž na způsob prezentace obsahu textu jeho čtenářům. Sleduje zde výskyt slovních spojení, které napomáhají k výstavbě interakce mezi autorem a čtenářem. Pojem proximita je indikován za pomoci následujících charakteristik: organizace textu (vertikálně a horizontálně), argumentu (apelování na čtenáře originalitou tvrzení), důvěryhodnosti (odkazování na autoritu vědce, kolegy, komunity), postoje autora (použití modalit jako rysu interpersonalit, používání prostředků mírného vyjadřování pro interpretaci dat), míry zapojení čtenáře (inkluzivní *my* pro zapojení čtenáře do diskuze) (Hyland, 2010). Některé z kategorií z indikátorů víceslovných spojení se u všech výše zmíněných autorů překrývají, a to v případě funkcí vícečetných slovních spojení použitých pro organizaci diskurzu a reference.

V závěru Hyland (2010) dokládá tvrzení, které vychází z předpokladu, že v odborném žánru jsou používány normy vlastní dané odborné komunitě. Jakýkoliv text je součástí žánru, který může mít řadu účelů, předpokládá jistý druh čtenářů, kteří tvoří vybranou komunitu. Autoři populárně vědeckého textu

konstruuji proximitu jinými slovními spojeními než autoři odborného článku. Stejný vědecký materiál je tak prezentován různé čtenářské komunitě odlišně.

3.3 Žánr a jeho specifikace v akademickém psaní

Hyland (2004, 2008a, 2008b) vymezuje žánr stejně jako Swales (1990) s ohledem na charakteristiku diskurzivní komunity a poukazuje na to, že co je považováno za logické, závažné nebo dobře uspořádané se často liší podle kulturních tradic. Formální a rétorická znalost žánru je propojena s praxí a budováním znalostí v rámci dané disciplíny (Kuteeva & Negretti, 2016). Pro navrhovaný výzkum disertační práce lze považovat za jednu z výchozích prací studii Hylanda z roku 2011, kde analyzuje textový korpus sestavený z 240 článků a rozhovorů se třiceti akademickými pracovníky z osmi různých vědních disciplín. V rámci lexiko-gramatické analýzy výzkumu Hyland sleduje, jak se autoři z různých disciplín prezentují v textu, jak odkazují na svou přítomnost, jaké používají hodnotící výrazy, jakým způsobem dochází k interakci mezi autorem a čtenářem. Centrem pozornosti jsou prostředky opatrného jazyka (*hedging*), slovesa pro odkazování na zdroje a další autory, zmínka o autorovi v první osobě a to jak si nárokuje autoritu. Hyland spekuluje o důvodech, které přikazují autorům vědeckých článků stavět se do pozadí a upřednostňovat obsah výzkumu. V jednom z dílčích závěrů poznamenává, že legitimita výzkumu v přírodních vědách vyžaduje od autora, aby se doslova vyčlenil mimo text a prioritně nechal promlouvat přímo samu přírodu (Hyland, 2011). Hylandova studie ke změnám v psaném projevu v rámci různého disciplinárního diskurzu (Hyland, 2004) je zaměřena jak na textovou analýzu, tak na pedagogickou aplikaci výzkumu se sociokulturními teoretickými východisky. Zvýšení rétorického povědomí studentů je zajištěno v podobě zadání analýzy autentických textů z několika vybraných žánrů. Hyland pracuje s portfoliem studentských prací, studenti sestavují textové portfolio svých textů vytvořených z několika písemných slohových stylů (Hyland, 2004). Ve studii z roku 2008 porovnává četnost výskytu vybraných ustálených slovních spojení v rámci studentských absolventských prací s výsledky získanými z Britského národního korpusu. Poukazuje na rozdíly v rámci čtyř vědních disciplín, elektrické inženýrství, ekonomika, aplikovaná lingvistika, mikrobiologie. Další humanitní obory nezačleňuje. Pro statisticky významnou četnost jsou vybrány nominální fráze, předložkové fráze, jmenné fráze s postmodifikací za použití modálních sloves a slovesa *to be*. Slovní spojení třídí dále do kategorií podle textové funkce, zde volně navazuje na Hallidaye a jeho lingvistické makrofunkce, a určuje následující významy interakce: orientované na výzkum, orientované na text, orientované na účastníky (Hyland, 2008c). Funkční rozdíly čtyřslovných ustálených slovních spojení dále porovnává v rámci diskurzu studentských magisterských prací, doktorských dizertací a následně

ve výzkumných člancích. V závěru poznamenává, že míra užití vybraných ustálených slovních spojení pomáhá autorovi textu nejen organizovat obsah, ale prokazují jeho míru kompetence v rámci vybrané vědní disciplíny.

3.4 Žánr psaného odborného diskurzu výtvarného návrhářství

Jakým způsobem vymezit psaný odborný diskurz v oblasti výtvarného vzdělávání ve srovnání s přírodními vědami, ale také ve srovnání s psaným odborným diskurzem tradičních a historicky zakotvených humanitních oborů v akademickém vzdělávání je otázka, kterou přináší do diskuze o postavení odborného slohového stylu v rámci vědních disciplín například Melles a Lockheartová (2012). Ve svém úvodním článku pro nově založený časopis *Arts and Humanities in Higher Education* upozorňují na to, že dosud nebylo věnováno dost pozornosti praxi výtvarných oborů, které postupně získávají status srovnatelný s tradičními akademickými disciplínami a potřebují se mezi nimi legitimizovat. Profesní nebo na praxi založené doktorské tituly výtvarných disciplín budují v rámci nových studijních programů vlastní diskurzivní komunitu, která se začíná pomalu etablovat. Jedním z písemných žánrů, který tyto disciplíny sdílejí společně s dalšími humanitními vědami je například kritický výklad výtvarného díla.

Na druhou stranu je podle zjištění Pritcharda et. al. (2005) evidentně dosti doložitelných případů, kdy student výtvarného oboru vidí kvalifikační písemnou práci jako náročnou a nekoherentní se svou návrhářskou prací. Na základě kvalitativního výzkumu založeného na polo-strukturovaném dotazníkovém šetření Pritchard et al. (ibid.) přichází se zjištěním, že studenti chápou svou písemnou disertační práci jako neoddelitelnou od praktického projektu své disertace, naopak jiní vypovídají, že ji považují za zcela nepotřebnou. Neochota vyjadřovat se písemně ke své tvorbě vyplývá z předchozí nedostatečné zkušenosti v psaní, jak v rodném, tak v cizím jazyce. Přítom procvičování písemných dovedností je v rámci výtvarně zaměřených studijních oborů možné v řadě slohových útvarů. Nejčastějšími jsou prohlášení výtvarníka, reflexe, popis pracovního postupu, explikace, evaluace, diskuze a argumentace.

Texty, které jsou úzce propojeny s praxí a jsou žánrově zakotveny do diskurzu odborné skupiny, jsou pro studenty mnohem přijatelnější, shledávají je snadnějšími (Borg, 2012). Studie Borga (ibid.) zdůrazňuje, že studenti jsou motivováni k písemnému projevu, pokud jsou písemné úkoly zadávány častěji v menším rozsahu a neformálním stylu. Například formou osobních deníků, kde byly zaznamenány konzultace se školitelem. Alternativním přístupem může být osobní reflexe nebo vnitřní dialog. Ve studii Borga tyto texty posloužily jako výchozí, následně ve druhém písemném zadání byl žánr pozměněn směrem od neformální osobní reflexe k formální diskuzi a argumentu.

Kvalitativní výzkum zaměřený na vyhodnocení osobního postoje k práci na písemných zadáních vypracovaných během delšího časového období provedli Staff a Farmer (2019). Tento čtyřletý projekt, ve kterém byli studenti teorie výtvarného umění zapojeni vždy po dobu dvou po sobě následujících semestrů nejen do práce na svém textovém portfoliu, ale také do psaní reflexe, využíval principu tzv. *patchworku*. *Patchwork Text Assessment* je forma hodnocení písemných úkolů, které jsou jako dílčí části postupně v pravidelných časových intervalech, zde během období sedmi týdnů, skládány do mozaiky a postupně vyhodnocovány. Postoj k písemné práci a kvalitativní hodnocení celého projektu ze strany studentů bylo hodnoceno na pětibodové stupnici Likertovy škály. Kvalitativní zjištění poukázala na pět zásadních témat: aplikovaný princip *patchworku* byl pro studenty náročný, nicméně byl pro ně zajímavý, poskytl studentům potěšení z psaní, usnadnil zvládat proces psaní, pomohl studentům zlepšit své znalosti v předmětu, pomohl ke zlepšení studijních dovedností. Celkově bylo statisticky prokázáno signifikantní zlepšení v osobním přístupu studentů k psaní.

Teorii žánru jako prostředku pro vybudování vzájemných vztahů mezi textem a kontextem zastává Lirolová (2015). Odvolává se na sociokulturní teorie jazyka, zastává pojetí role učitele jako odborníka, který má znalosti o struktuře každého žánru a je schopen vybrat správné ukázky textů jako modelů pro písemné práce studentů. Tyto modely pomáhají při instrukci ve výuce, za jejich pomoci lze rozlišit různé fáze konstrukce textu a zároveň určovat vztah textu k jeho kontextu. Pro zlepšení dovednosti psaní u studentů magisterského studijního programu Učitelství anglického jazyka přistupuje ke studentům individuálně, během konzultací. Studenti pracovali jak se strukturou textu, tak i s gramatickou chybou na větné úrovni. Během výuky bylo explicitně poukázáno na organizaci textu a souvislost organizace textu s obsahem. Studie je potvrzením efektivitu přímé instrukce ve výuce s modelovými příklady textu vybraných žánrů. Přestože jiní autoři polemizují nad preferencemi, které jsou vždy dány výukovým kontextem (Reinders & Hasan, 2018), také jejich zjištění v závěru kladně hodnotí poskytování cílené i necílené zpětné vazby pro zdokonalení řečové dovednosti psaní v L2. K obdobným zjištěním dochází u studií Hylanda (2000, 2008a, b), Reinderse a Hasana (2018), kteří upozorňují na důležitost přímé a nepřímé zpětné vazby jako efektivní podpory během procesu psaní.

Výuka dovednosti psaní v předmětech EAP, která je orientována na žánr je náročná vzhledem k tomu, že je potřeba správně volit, které slohové styly je potřeba studentům objasnit, které jazykové charakteristiky žánr obsahuje, a jak efektivně začlenit tuto problematiku do výuky. Cílená zpětná vazba a korekce výstupu umožňují studentům hlubší pochopení povahy chyb, kterých se dopouští.

4 Závěr

Většina dostupných empirických studií, které byly v této fázi výzkumu ve výběru zohledněny, se zaměřuje na využití technik lingvistické korpusové analýzy založené na korpusu (*corpus-based*). Klíčové koncepty empirických studií byly sledovány následně: i) určování četnosti výskytu ustálených slovních spojení ii) určení jejich funkce a taxonomie iii) charakteristika žánrů akademického psaného diskurzu. Ve všech případech byla sledována aplikovatelnost výzkumných zjištění do výuky angličtiny jako cizího jazyka.

Výzkumná zjištění vybraných studií zaměřených na funkční taxonomie pro ustálená víceslovná spojení Hylanda (2000, 2002, 2004, 2008a, 2008b, 2008c; Hyland & Diani, 2009, 2010, 2011; Hyland & Jiang, 2018) budou podkladem pro další postup výzkumu zaměřeného na funkční taxonomii víceslovných ustálených spojení. K tomuto tématu významně přispívá také Flowerdew (2015), její výzkum za pomoci textové korpusové analýzy podporuje a zdůrazňuje důležitost pedagogické aplikace pro účely výuky v předmětech EAP.

Vyhodnocení dovednosti psaní a přístupu k psaní studentů výtvarných bakalářských studijních programů ve studii Staffa a Farmera (2019) poskytuje možnost srovnání s přístupem k písemným úkolům studentů Fakulty multimediálních komunikací ve Zlíně. Přehledová studie ukázala, že oblast výzkumu funkce a taxonomie vícečetných ustálených slovních spojení v odborném článku s tematikou výtvarných umění není dostatečně probádána. Na nedostatek pozornosti věnované nácvičce řečové dovednosti psaní v kontextu výtvarných umění upozorňuje studie Mellese a Lockheartové (2012), především jejich projekt časopisu *Arts and Humanities in Higher Education*, spolu s upozorněním, že dosud nebylo věnováno dost pozornosti praxi výtvarných oborů, které postupně získávají status srovnatelný s tradičními akademickými disciplínami a potřebují se mezi nimi legitimizovat.

Tematická oblast výtvarného návrhářství nebyla dosud v rámci srovnávacích korpusových studií odborných textů a studentských esejí začleněna. Přitom studenti uměleckých studijních programů jsou v posledních letech stále více konfrontováni s potřebou publikace zpráv o své výtvarné tvorbě v zahraničních časopisech. Zjištěné poznatky této přehledové studie mohou být dále zohledněny ve výzkumné práci zaměřené na specifika žánru, konkrétně článku v odborném časopise. Na základě těchto námětů lze vypracovat doporučení pro výuku a tvorbu materiálů v EAP pro studijní programy výtvarného návrhářství.

Literatura

- Adel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31(2), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.004>
- AlHassan, L., & Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequence in augmenting L2 learner's academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.001>
- Biber, D., & Finegan, E. (1989). Style of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text & Talk*, 9(1), 93–124. <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93>
- Biber, D., & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. In: Hasselgard, H., & Osketjell, S. (Eds.), *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp. 181–189). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26(3), 263–286. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.08.003>
- Borg, E. (2012). Writing differently in Art and Design: Innovative approaches to writing tasks. In Hardy, C., & Clughen, L. (Eds.), *Writing in the Disciplines Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education* (pp. 1–15). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Conrad, S. M., & Biber, D. (2005). The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose. *Lexicographica* 20(1), 89–115.
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4), 397–423. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Čermák, F. (2017). *Korpus a korpusová lingvistika*. Praha: Karolinum.
- Čermák, F. (2010). *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77(4), 501–514. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01999.x>
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 42–63). New York, NY: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431–469. <https://doi.org/10.1017/S0272263100010287>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis N. C., Simpson-Vlach R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375–396. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00137.x>

- Flowerdew, L. (1998) Corpus linguistic techniques applied to textlinguistics. *System*, 26(4), 541–552. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00039-6)
- Flowerdew, L. (2015). Corpus-based research and pedagogy in EAP: From lexis to genre. *Language Teaching*, 48(1), 99–116. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000037>
- Halliday, M. A. K. (1974). *Explorations in the functions of language: Explorations in Language Study*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Pearson Education Limited, Longman.
- Hyland, K., & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)
- Hyland, K. (2004). Disciplinary differences: Language variation in academic discourse. In Hyland, K., & Bondi, M. (Eds.), *Academic Discourse Across Disciplines* (pp. 17–45). Bern: Peter Lang.
- Hyland, K. (2008a). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. (2008b). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *Journal of English for Specific Purposes*, 27(1), 4–21. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.06.001>
- Hyland, K. (2008c). Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 41–62. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00178.x>
- Hyland, K., & Diani, G. (Eds.). (2009). *Academic evaluation: review genres in university settings*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Ltd. <https://doi.org/10.1057/9780230244290>
- Hyland, K. (2010). Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.003>
- Hyland, K. (2011). Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. In D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artmeva, M. Horne, & L. You-soubova, (Eds.), *Writing in the Knowledge Society* (pp. 193–214). West Lafayette, IN: PARlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2011.2379.2.10>
- Hyland, K. (2017). English in the disciplines: arguments for specificity. *ESP Today*, 5(1), 5–23. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2017.5.1.1>
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). In this paper we suggest: Changing patterns of disciplinary metadiscourse. *Journal of English for Specific Purposes*, 51, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.02.001>
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2019). *Academic discourse and global publishing: Disciplinary persuasion in changing times*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433962>

- Chang, P. (2012). Using a stance corpus to learn about effective authorial stance-taking: a textlinguistic approach. *ReCALL*, 24(2), 209–236. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000079>
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41(1), 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.08.004>
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2017). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1997). Focus on form in Task-based language teaching. *Working Papers ESI*, 16(2), 35–49.
- Lirola, M. M. (2015). The use of genre theory for improving writing proficiency skills in explanations. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(2), 189–204. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a04>
- Melles, G., & Lockheart, J. (2012). Writing purposefully in art and design: Responding to converging and diverging new academic literacies. *Art and Humanities in Higher Education*, 11(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/1474022211432116>
- Mitchell, R., & Myles F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Edu.
- Molle, D., & Prior, P. (2008). Multimodal genre systems in EAP writing pedagogy: Reflection on a needs analysis. *TESOL Quarterly*, 42(4), 541–566. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00148.x>
- Oakey, D. (2020). Phrases in EAP academic writing pedagogy: Illuminating Halliday's influence on research and practice. *Journal for Academic purposes*, 44. Dostupné z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158519300359>. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100829>
- Parodi, G. (2010). Written discourse genres. Towards an integral conception from a sociocognitive perspective. In G. Parodi (Ed.), *Academic and Professional discourse Genre in Spanish* (pp. 17–35). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.40.06par>
- Peters, E., & Pauwels, P. (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 28–39. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.04.002>
- Pritchard, T. Heatly, R., & Trigwell, K. (2005). How art, media and design students conceive of the relation between the dissertation and practice. *Art Design and Communication in Higher Education* 4(1), 5–15. <https://doi.org/10.1386/adch.4.1.5/1>
- Reinders, H., & Hassan, M. (2018). Written corrective feedback: The road ahead. *Language Teaching Research Quarterly*, 6, 1–6. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2018.06.01>
- Santos, M. López-Serrano, S., & Manchón, R. M. (2010). The differential effect of two types of direct written corrective feedback on noticing and uptake: Reformulation vs. error correction. *International Journal of English Studies*, 10(1), 131–154. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/1/114011>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Shirzad, M., Rasekh, A. E., & Dabaghi, A. (2017). The effects of input and output tasks on the learning and retention of EAP vocabulary. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(2), 145–152. <https://doi.org/10.17507/tpls.0702.09>
- Simpson-Vlach, R. C., & Ellis, N.C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31, 487–512. <https://doi.org/10.1093/applin/amp058>
- Sinclair, J.H. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Staff, C., & Farmer, R. (2019). Teaching students to write about art: Results of a four-year patchwork text project. *Art and Humanities in Higher Education*, 18(2), 137–151. https://doi.org/10.1386/adch_00003_1
- Staples, S., Egbert, J., Biber, D., & McClair, A. (2013). Formulaic sequence and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.002>
- Swaffar, J. K. (1989). Competing paradigms in adult language acquisition. *The Modern Language Journal*, 73(3), 301–314. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06368.x>
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M., & Feak, CH. B. (2000). *English in today's research world*. Ann Arbor: University of Michigan Press ELT. <https://doi.org/10.3998/mpub.9059>
- Swales, J. M. (2011). *Creating Contexts: Writing introductions across genres*. University of Michigan: IET.
- Wulff, S. (2018). Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective. In A. Siyanova-Chanturia, & A. Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding Formulaic Language: A second Language Acquisition Perspective* (pp. 25–47). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206615-2>

SEZNAM AUTORŮ

Mgr. Jaroslava Jelínková
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
E-mail: jaroslava.jelinkova@ujep.cz
Školitelka: doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Mgr. Petra Langerová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
E-mail: petra.langerova@email.cz
Školitelka: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., Masarykova univerzita

Mgr. Barbora Kousalová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra německého jazyka
a literatury
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
E-mail: 425704@mail.muni.cz
Školitelka: prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Krahulec
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra anglického jazyka
a literatury
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
E-mail: ondrejkrahulec@seznam.cz
Školitelka: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Mgr. Veronika Stanislavová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra anglického jazyka
a literatury
Poříčí 7/9, 639 00, Brno
E-mail: 411402@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Mgr. Hana Atcheson
Název instituce: FHS, UTB ve Zlíně
Kontaktní adresa: Štefánikova 5670, Zlín 76001
E-mail: atcheson@utb.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.
PhDr. Jan Cacek, Ph.D.
Mgr. Tereza Fojtová
doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
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 III

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, 2020

ISBN 978-80-210-9822-0



MUNI
PRESS

MUNI
PED