


Věra Janíková
Světlana Hanušová (eds.)

The background of the cover is a complex, abstract composition of overlapping, semi-transparent green shapes. These shapes include circles, triangles, and irregular polygons, creating a layered, organic effect. The colors range from light, pale greens to slightly darker, more saturated tones. The overall impression is one of depth and movement, with the shapes appearing to float and overlap in a three-dimensional space.

Výzkum v didaktice cizích jazyků IV

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Výzkum v didaktice cizích jazyků IV

Věra Janíková, Světlana Hanušová (eds.)

Brno 2021

Sborník byl vydán v rámci projektu specifického výzkumu Výuka cizích jazyků ve výzkumu (MUNI/A/1239/2020).

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



Kniha je šířená pod licencí CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0055-4

ISBN 978-80-280-0054-7 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021>

OBSAH

| | |
|--------------|---|
| Úvod | 5 |
| Preface..... | 9 |

Profesní rozvoj učitelů anglického jazyka na 1. stupni českých základních škol: Přehledová studie..... 13

Professional Development of Czech Primary School Teachers of English:
Literature Review

Šárka COX

*Sebehodnocení ve studiu angličtiny v terciárním vzdělávání:
Přehledová studie.....* 47

Self-assessment in English Studies in Tertiary Education:
Literature Review

Kateřina KEPLOVÁ

*Autentický literární text a čtení pro zábavu ve výuce cizího jazyka:
Přehledová studie.....* 67

Authentic Literary Text and Reading for Pleasure in Foreign Language
Classroom: Literature Review

Anna LUBĚNOVÁ MORALES

*Role a využití didaktického překladu a mediačních činností
ve výuce francouzštiny: Přehledová studie.....* 91

The Role and Use of Didactic Translation and Mediation Activities
in the Teaching of French: Literature Review

Daniela VEŠKRNOVÁ

*Vliv pragmatiky na rozvoj písemných komunikačních dovedností
u studentů angličtiny jako cizího jazyka: Přehledová studie..... 113*

The Effect of Pragmatics on the Development
of Written Communication Skills of Students of English as a Foreign
Language: A Review Study

Žaneta VOLDÁNOVÁ

*Aspekty znalosti slovní zásoby v učebnicích anglického jazyka
pro 2. stupeň zš: Pilotní výzkum..... 137*

The Aspects of Vocabulary Knowledge in Lower-Secondary EFL
Coursebooks: Pilot Research

Michaela TRNOVÁ

ÚVOD

Výzkum v didaktice cizích jazyků je konstituován prostřednictvím svého předmětu, kterým je oblast učení a vyučování cizích jazyků v různých institucionálních kontextech s přihlédnutím k věku žáka a jazykové úrovni. Jeho stěžejní charakteristikou je úzký vzájemný vztah mezi teorií a praxí, což se odráží i ve vymezení cílů. Teoretickým cílem je diferencované zkoumání jednotlivých faktorů procesů učení a vyučování cizích jazyků vedoucí k jejich hlubšímu porozumění a zjišťování vlivu na oba tyto procesy. Praktickým cílem je poté zlepšování kvality výuky cizích jazyků ve školním prostředí i v rámci mimoškolního jazykového vzdělávání.

Procesy učení a vyučování cizích jazyků ovlivňuje široká paleta nejrůznějších faktorů, které lze identifikovat v rámci několika komplexnějších celků: (1) výuka, která je ovlivňována kurikulem, vzdělávacími cíli, obsahy, výukovými metodami, didaktickými zásadami, učebnicemi atd.; (2) komplex faktorů vztahujících se k prostředí, délce jazykového vzdělávání, počtu žáků ve třídě atd.; (3) faktory osobnostní, tedy učitel a žák: osobnostní charakteristiky, motivace, zájem, jazykové znalosti a dovednosti atd.; (4) sociopolitické faktory, jako je status daného cizího jazyka, jazyková politika, vzdělávání, ekonomické podmínky atd.; (5) vědecké faktory jako výsledky výzkumů z oblasti osvojování jazyků, didaktiky cizích jazyků i jejich příbuzných disciplín (Caspari, 2016, s. 12).

Významným znakem daného bádání je jeho interdisciplinarita, neboť se obsahově i metodologicky opírá o relevantní referenční vědní disciplíny, jako je zejména lingvistika, pedagogika, psychologie, sociologie, literární věda, kulturní vědy nebo mediální studia. Nejedná se přitom o pouhé využití jejich teorií, poznatků, přístupů a modelů, ale o to, aby byly integrovány do daného oborově didaktického výzkumu a uchopeny v souladu se specifickými výzkumnými otázkami a zájmy didaktiky cizích jazyků (Caspari, 2016, s. 13).

Výše stručně naznačená charakteristika výzkumu v didaktice cizích jazyků v sobě skrývá i jeho další typický znak, kterým je multispektrální výzkumné pole, jež se vyznačuje velkou tematickou pestrostí. Nalézáme zde témata zaměřující se např. na výzkum kurikula, aspekty mající zásadní vliv na úspěšné osvojování učení a vyučování cizích jazyků s ohledem na individuální zvláštnosti jedince, cizojazyčnou interakci v různých sociálních

kontextech, verbální komunikaci a komunikační či interkulturní kompetenci, profesionalizaci učitele cizích jazyků, analýzu učebních materiálů, testování a hodnocení či metody a organizace výuky.

Předložená publikace *Výzkum v didaktice cizích jazyků IV* přináší vědecké statě studentů doktorského studijního programu Didaktika cizího jazyka, který je realizován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jejich tematické zaměření je nasměrováno do výzkumu v oblasti profesního rozvoje učitele cizího jazyka, sebehodnocení, verbální komunikace, jazykové kompetence a výukových metod. Autorky ve svých statích 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 přinášejí vybrané výsledky disertačních výzkumů. Všechny příspěvky byly předneseny a diskutovány na vědecké konferenci *Učení a vyučování cizím jazykům ve výzkumu*, která se uskutečnila 4. 11. 2021 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

V úvodu publikace **Šárka COX** představuje přehledovou studii, v níž nalézáme čtrnáct vybraných empirických výzkumů zaměřujících se na oblast profesního rozvoje učitelů angličtiny na 1. stupni ZŠ, který je s ohledem na potřebu získání více relevantních dat doplněn o výzkumy profesního rozvoje u učitelů všech předmětů na ZŠ a u vyučujících angličtiny v mateřských, středních a vysokých školách.

Kateřina KEPLOVÁ ve své přehledové studii shrnuje současný výzkum rozvoje dovednosti sebehodnocení studenta anglického jazyka na vysoké škole, přičemž jejich analýzu strukturuje tak, aby získala odpovědi na následující otázky: Jak autoři studií vymezují pojem sebehodnocení? Jaké jsou nejčastější cíle a metody tohoto výzkumného zaměření? Jaké jsou nejdůležitější výsledky výzkumů sebehodnocení? Vybrané studie ukazují, že rozvoj dovednosti sebehodnocení je nejčastěji zkoumán z pohledu celkového hodnocení studentů před aplikací principů rozvoje dovednosti sebehodnocení a po jejich aplikaci.

V další příspěvku si **Anna LUBĚNOVÁ MORALES** klade za cíl zmapovat výzkumy spojené s integrací autentických literárních textů do výuky cizích jazyků a sledovat, jakým způsobem tyto výzkumy pracují s termínem „čtení pro zábavu“. Vychází z pěti časopiseckých studií, což poukazuje na to, že ač se jedná o aktuální téma didaktiky cizích jazyků a jejího výzkumu obecně, v rámci didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka je uchopeno doposud marginálně. Proto byly zvoleny i analogické výzkumy z výuky španělštiny a angličtiny jako cizího jazyka.

Na roli a využívání didaktického překladu a mediačních činností ve výuce francouzštiny se ve svém disertačním výzkumu zaměřuje **Daniela VEŠKRNOVÁ**. Ve své přehledové studii mapuje výzkum zaměřený na

výše uvedené fenomény v kontextu terciárního vzdělávání. Vybrané studie ukazují, že využití mateřského jazyka může být důležitým a rovnoprávným nástrojem pro rozvoj komunikačních schopností při osvojování cizích jazyků a že podporuje interkulturní rozměr ve výuce, podobně jako mediační aktivity v mateřském nebo cílovém jazyce.

Žaneta VOLDÁNOVÁ zaměřuje svůj disertační výzkum na rozvoj kompetence v oblasti produkce psaných textů ve vzdělávání učitelů angličtiny. Ve svém příspěvku vymezuje klíčové pojmy, představuje analýzu čtrnácti empirických studií, pro kterou si vymezuje dvě výzkumné otázky: K jakým hlavním zjištěním dospěl současný výzkum? Jaké metody a přístupy jsou preferované v tomto typu výzkumu?

Publikaci uzavírá příspěvek **Michaely TRNOVÉ**, která v něm představuje pilotní výzkum v oblasti analýzy učebních materiálů, jehož tematickým zaměřením jsou výukové metody, úlohy a cvičení pro osvojování slovní zásoby ve výuce angličtiny. Autorka vymezuje teoretická východiska a metodologii výzkumného šetření, při němž je využita obsahová analýza. Zkoumaným souborem jsou učebnice anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ. Hlavním cílem pilotáže bylo ověření kategoriálního systému, jenž vychází z devíti aspektů znalosti slova podle Nationa (2001).

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

Věra Janíková, Světlana Hanušová

Literatura:

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (ed.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (s. 7–22). Tübingen: Francke Attempo.

PREFACE

Research in foreign language didactics is constituted through its subject, which is the area of foreign language teaching and learning in various institutional contexts, with the age of the pupils and their language level taken into consideration. Its most prominent characteristic is the close relationship between theory and practice, which is also reflected in the definition of its goals. The theoretical goal is a differentiated examination of individual factors of the processes of learning and teaching foreign languages leading to their deeper understanding and determining the influence on both of these processes. The practical goal is to improve the quality of foreign language teaching in the school environment as well as in out-of-school language learning.

The processes of foreign language learning and teaching are influenced by a wide range of different factors, which can be identified within several complex units: (1) teaching, which is influenced by the curriculum, learning objectives, content, teaching methods, didactic principles, textbooks, etc.; (2) the set of factors related to the environment, the length of language education, the number of pupils in the class, etc.; (3) the personal factors, i.e. the teacher and the pupil: personality characteristics, motivation, interest, language knowledge and skills, etc.; (4) socio-political factors, such as the status of the foreign language, language policy, education, economic conditions, etc.; (5) scientific factors, such as research results in the field of language acquisition, foreign language didactics, and its related disciplines (Caspari, 2016, p. 12).

An important feature of the given research is its interdisciplinarity, as both its content and methodology are based on relevant reference scientific disciplines, such as linguistics, pedagogy, psychology, sociology, literary science, cultural sciences, or media studies. Foreign language didactics does not only use their theories, knowledge, approaches, and models, it also integrates them into the didactic research and grasps them following specific research questions and the interests of foreign language didactics (Caspari, 2016, p. 13).

The characteristics of the research in foreign language didactics which are briefly outlined above include another typical feature of this research, which is a multispectral research field that is characterized by a great thematic diversity. We find topics focused on, for example, curriculum research, aspects

that have a significant impact on the successful acquisition of learning and teaching foreign languages with regard to individual characteristics, foreign language interaction in various social contexts, verbal communication and communication or intercultural competence, professionalization of foreign language teachers, analysis of teaching materials, testing/evaluation, or teaching methods and organization.

The present publication *Research in Foreign Language Didactics IV* brings the scientific articles written by the students of the doctoral study program Foreign Language Didactics, which is implemented at the Faculty of Education of Masaryk University. Their thematic focus is targeted at research in the field of professional development of foreign language teachers, self-assessment, verbal communication, language competence, and teaching methods. In their articles, the authors present partial results of their empirical research, especially review studies, in which they summarize and evaluate the current state of knowledge in a selected research area, as well as studies that bring selected results of their dissertation research. All papers were presented and discussed at the scientific conference *Research in Learning and Teaching Foreign Languages*, which took place on November 4, 2021 at the Faculty of Education, Masaryk University.

In the introductory article, **Šárka COX** presents a review study, in which we can find fourteen chosen empirical studies focusing on the area of continuous professional development of primary school English language teachers. For the lack of research found on the given topic, related studies were added, discussing continuous professional development of all primary and lower secondary school teachers and English language teachers at pre-schools and secondary and tertiary institutions.

In her review study, **Kateřina KEPLOVÁ**, aims to provide an insight into the current research on the development of the self-assessment skill of tertiary students of English. The study poses the following questions: How is self-assessment defined in the selected research papers? What are the most common aims and research methods of the selected research papers? What are the essential findings of the selected research papers? The selected research papers show that the self-assessment skill is most frequently analyzed/examined from the perspective of students' complex assessment before and after the application of the principles of self-assessment development.

In the next contribution, **Anna LUBĚNOVÁ MORALES** aims to map journal research articles related to the integration of authentic literary texts into foreign language classroom and at the same time to monitor how they deal with the term "reading for pleasure". It is based on five journal research articles, which indicates that although the issue is topical, there is a notable lack of sources dealing with French as a foreign language. Therefore,

comparable research articles which focus on different foreign languages, namely Spanish and English, were chosen.

The role and the use of didactic translation and mediation activities in the teaching of French are in the focus of the dissertation research by **Daniela VEŠKRNŮVÁ**. Her review study maps the research on the areas mentioned above in the context of tertiary education. The selected research papers suggest that the use of mother tongue can be an important and equal tool for communication skills development in second/foreign language acquisition and supports interculturality in education, similarly to mediation activities in the mother tongue or the target language.

Žaneta VOLDÁNOVÁ focuses her dissertation research on the development of the competence in the field of production of written texts in the education of English teachers. In her paper, she defines the key concepts and presents an analysis of fourteen empirical studies, for which she poses two research questions: What are the main findings of the current research? What methods and approaches are preferred in this type of research?

The publication concludes with a contribution by **Michaela TRNOVÁ**, who presents pilot research in the field of the analysis of teaching materials. The thematic focus of which is teaching methods, tasks, and exercises for the acquisition of vocabulary in the English language teaching. The author defines the theoretical basis and the methodology of the research survey, which is based on content analysis. The researched set includes English language textbooks for the sixth year of elementary school. The main goal of the pilot research was to verify the categorical system, which is based on the nine aspects of word knowledge according to Nation (2001).

The collection is intended for experts and researchers in the field of foreign language education, including teacher trainers or students of relevant doctoral study programmes.

Věra Janíková, Světlana Hanušová

References:

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (ed.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (p. 7–22). Tübingen: Francke Attempo.

PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Professional Development of Czech Primary School
Teachers of English: Literature Review

Šárka COX

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-1>

Abstrakt: *Přehledová studie představuje 14 vybraných empirických výzkumů zaměřujících se na oblast profesního rozvoje učitelů angličtiny na 1. stupni ZŠ. Pro nedostatek nalezených výzkumů daného tématu byla studie doplněna o relevantní výzkumy profesního rozvoje u učitelů všech předmětů na ZŠ a u vyučujících angličtiny mateřských, středních a vysokých škol.*

Klíčová slova: *Profesní rozvoj, učitelé angličtiny 1. stupně ZŠ, pedagogický výzkum*

Abstract: *This work introduces 14 selected empirical studies focusing on the area of continuous professional development of primary English language teachers. For the lack of research found on the given topic, related studies were added discussing continuous professional development of all primary and lower secondary school teachers and English language teachers at pre-schools, secondary and tertiary institutions.*

Key words: *Continuous professional development, primary English language teachers, pedagogical research*

1 Úvod

Tato přehledová studie vznikla jako součást plánovaného výzkumu profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Jejím hlavním cílem je představit 14 vybraných výzkumných studií zabývajících se daným tématem nebo tématem velmi podobným. V následujícím textu bude nejprve zodpovězena otázka, proč zkoumat danou oblast a čím konkrétněji se

bude zabývat můj výzkum. Dále budou uvedena hlavní teoretická východiska problematiky profesního rozvoje, kapitoly věnované 14 nalezeným studiím a konečně shrnutí nejdůležitějších poznatků v závěru.

Profesní rozvoj, zejména učitelů anglického jazyka, je častým předmětem výzkumů po celém světě. Méně často se ale zkoumá profesní rozvoj učitelů angličtiny, kteří vyučují žáky na primárním stupni školy, v porovnání s učiteli angličtiny u dospělých nebo náctiletých. To dokládá i tato přehledová studie. Nalezeny byly pouze čtyři výzkumy zaměřující se na profesní rozvoj učitelů angličtiny na 1. stupni ZŠ, proto byla tato studie doplněna o výzkumy s velmi podobnou tématikou profesního rozvoje učitelů angličtiny vyšších nebo nižších typů škol a učitelů jiných předmětů na ZŠ.

Pod vlivem globalizace a hospodářského a kulturního růstu konec 20. století přináší množství změn, na které většina neanglicky mluvících zemí reaguje zaváděním povinné výuky angličtiny do základního vzdělávání. Často se, podle vzoru „čím dříve, tím lépe“, anglický jazyk vyučuje u nejnižších ročníků základních škol nebo dokonce již v předškolním vzdělávání. Do českých základních škol byla v roce 2006 angličtina zavedena jako povinný předmět od třetího ročníku. Tomuto rozhodnutí se musely přizpůsobit nejen vysoké školy ve své pregraduální přípravě učitelů a instituce zabývající se profesním rozvojem již kvalifikovaných učitelů, ale samozřejmě i základní školy a samotní učitelé, kterých se změna dotkla asi nejvíce. Situace se mnohdy komplikuje i tím, že některé základní školy se, podle vlastních preferencí či preferencí rodičů, rozhodnou angličtinu vyučovat již od druhého nebo dokonce prvního ročníku. Vystávají tak otázky, zda je příprava prvostupňových angličtinářů dostačující po stránce oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické, zda se jim naskýtá dostatek vhodných příležitostí k profesnímu rozvoji a jak jsou jich schopni využít k obohacení své výuky tak, aby z nich mohli profitovat nejen oni sami, ale i jejich žáci. Nejen na tyto otázky budu hledat odpovědi prostřednictvím plánovaného výzkumu, v němž bude použita kombinace kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

2 Teoretická východiska a vymezení základních pojmů

Profesní rozvoj učitelů je termín vyskytující se v anglicky psané literatuře jako *teacher professional development*. Někdy je označován jako kontinuální nebo další profesní rozvoj, v angličtině je uváděn jako *continuing professional development (CPD)*. V odborných textech se také objevuje termín vzdělávání učitelů při zaměstnání (*teacher in-service training*) nebo celoživotní vzdělávání učitelů.

Za profesní rozvoj učitelů Edelfelt a Lawrence (1975) považují jakoukoliv profesně orientovanou činnost, kterou učitelé vykonávají individuálně nebo

ve skupině s jinými učiteli po získání počáteční profesní kvalifikace a po začátku působení v praxi. Galaczi, Nye, Poulter a Allen (2018) upřesňují cíl profesního rozvoje učitelů, který podle nich spočívá v zavádění nových nástrojů či aktualizování stávajících dovedností, a dodávají, že profesní rozvoj je nezbytnou součástí učitelské profese.

Někteří autoři vztahují pojem *profesní rozvoj* pouze k dalšímu profesnímu vzdělávání, které Bolam (1982) definuje jako výukové a vzdělávací aktivity, do kterých se učitelé a ředitelé základních a středních škol zapojují poté, co získali počáteční kvalifikaci, s cílem zlepšení jejich profesních znalostí, dovedností a jejich postojů tak, aby byli schopni své žáky vyučovat co nejefektivněji.

Jiní autoři, u nás např. Kohnová (2012), zmiňují rozdíly mezi profesním rozvojem a vzděláváním učitelů. Termín *profesní rozvoj* má v jejich pojetí širší význam a může mít různé podoby a formy. Vzdělávání je pouze jednou z těchto forem. Edge (1992, 2002) vysvětluje rozdíl mezi vzděláváním a profesním rozvojem tak, že nás většinou vzdělávají jiní, ale pouze my sami se můžeme rozvíjet, přičemž nezastupitelnou roli v našem profesním rozvoji má kooperativní charakter.

Podobně Foord (2009) nadřazuje pojem profesní rozvoj nad pojem profesní vzdělávání. V úvodu své knihy *The Developing Teacher* definuje slovo *development*, které lze přeložit jako rozvoj i vývoj, pomocí slovníku Collins Cobuild Dictionary jako „postupný růst nebo formování něčeho“, „proces nebo výsledek postupného vylepšování jednoduchého konceptu v koncept lepší a pokročilejší“, ale také jako „situaci či incident, který se nedávno udál, a který pravděpodobně ovlivní současnou situaci“ (Foord, 2009, s. 7). Tímto autor zdůvodňuje své tvrzení, že všichni učitelé se rozvíjejí či vyvíjejí. Otázkou je, jakým způsobem na daný rozvoj/vývoj dále reagují. Tato reakce pak bude formovat jejich budoucí profesní vývoj. Proto považuje Foord za profesní rozvoj/vývoj zejména to, jak učitel nakládá s výzvami ve své každodenní praxi (2009, s. 8).

Zřejmě nejširší vymezení pojmu zastává Lukas (2007), který používá výhradně výraz *vývoj* učitelů. Ten má „neutrální význam a zahrnuje všechny typy zkušeností, a to pozitivní i negativní, které mohou mít na profesní život učitele stejně velký vliv“ (Lukas, 2007, s. 365). Autor pohlíží na profesní vývoj více z psychologického než pedagogického hlediska a označuje ho za proces, ve kterém v průběhu kariéry mohou přibývat, ale i ubývat jisté učitelovy schopnosti. Ve výzkumu profesního vývoje je proto nezbytné brát v úvahu individuální odlišnosti a jedinečnost učitele, který je ovlivňován osobnostními, sociálními, geografickými nebo politickými faktory (Lukas, 2008).

Zlepšovat se a růst by nemělo být pouze v zájmu jednotlivých učitelů, ale také v zájmu škol, jejichž kvalitu profesní rozvoj bezesporu ovlivňuje. Kohnová a kol. (2012) považují profesní rozvoj učitelů za jednu ze základních

podmínek udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje a dělí ho na tři základní části: institucionální další vzdělávání učitelů, sebevzdělávání a v neposlední řadě znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Podle autorky se tyto tři součásti profesního rozvoje navzájem doplňují a jsou nepostradatelné jak pro profesní rozvoj jednotlivých učitelů, tak i pro kvalitu celé školy (Kohnová, 2004). Na kvalitu instituce dále navazuje kvalita života celé společnosti, a to například i tím, že kvalitní vzdělávání zvyšuje konkurenceschopnost země na evropském i celosvětovém trhu.

Tato práce se soustředí na *profesní rozvoj* učitelů, který má, jak je uvedeno výše, užší zaměření oproti *profesnímu vývoji* a také pozitivní význam (rozvíjet může znamenat zlepšovat či zdokonalovat nebo měnit něco k lepšímu). Profesní rozvoj je zde chápán jako jakákoliv profesně orientovaná činnost či jednorázová aktivita, která pomáhá dosáhnout pozitivní změny v profesní činnosti učitele. Z definic v předcházejícím textu vyplývá, že se může jednat o dlouhodobější činnost (např. semestrální kurz dalšího vzdělávání, pravidelné diskuze s kolegy o výuce či četba odborné literatury), anebo pouhou radu od kolegy, kterou učitel použije ve výuce k vylepšení jednoho ze svých metodických postupů. Za profesní rozvoj lze tedy považovat cokoli, co učitelům pomáhá nejen v rozšiřování znalostí a zdokonalování dovedností spjatých se stránkou oborovou (vyučovaný předmět) a didaktickou (jak je předmět vyučován), ale i ve zlepšování jejich postojů, motivace a přístupu k učitelské profesi.

3 Cíle přehledové studie

Tato studie je první částí zmíněného plánovaného výzkumu a klade si za cíl zmapovat současné poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů anglického jazyka prvního stupně základních škol. Nabízí systematický a shrnující přehled 14 výzkumných studií v dané oblasti. Práce jsou psány anglicky a česky a dané problematice se věnují nejen v kontextu českém, evropském a anglickém, ale i v kontextu zemí Blízkého východu (Saudské Arábie, Kataru a Turecka), Afriky (Ugandy) a Asie (Indonésie a Malajsie). Studie budou v následujícím textu utříděny, ve vybraných aspektech porovnány a jejich zjištění shrnuta. Popis studií bude strukturován pomocí následujících tří otázek:

1. Jaké cíle si autoři studií kladli?
2. Jaké výzkumné metody použili?
3. Jaká byla jejich hlavní zjištění (a případná doporučení)?

4 Kritéria přehledové studie

K vyhledávání výzkumných studií byly použity databáze ERIC, Web of Science, Scopus a Ebsco. Jako časový mezník byl při vyhledávání použit rok 2005, jelikož do této doby se povinně angličtina vyučovala pouze na druhém stupni českých základních škol. Všechny práce jsou empirické povahy a pocházejí z důvěryhodných zdrojů – renomovaných časopisů a univerzit (např. skupina Taylor a Francis, *Journal of Education and Training Studies*, univerzity v Readingu a Warwicku.) Při vyhledávání bylo použito slovní spojení „profesní rozvoj učitelů anglického jazyka na prvním stupni základních škol“ (*professional development of English language primary school teachers*). Vyhledávání bylo provedeno v průběhu měsíců duben a březen roku 2021. Tímto způsobem bylo nalezeno 12 studií, později doplněných o výzkum TALIS z roku 2013, který byl nalezen na stránkách organizace OECD, a studii Bamberové (2019) staženou z vyhledávače elektronických informačních zdrojů Google Scholar.

Pouze čtyři z celkových 14 nalezených studií pojednávají o profesním rozvoji učitelů angličtiny na základních školách, a to buď jen na prvním, anebo na obou stupních. Jsou tedy řazeny do jedné skupiny. Velmi relevantní pro plánovaný výzkum je i zbývajících deset studií. Ty mají obecnější charakter, podle kterého je lze rozdělit do dvou dalších skupin. První se soustředí na profesní rozvoj učitelů angličtiny, buď bez rozlišení věku žáků, nebo u učitelů různých typů škol (často středních a vysokých, někdy mateřských spolu se základními). Druhá skupina pojednává o profesním rozvoji všech učitelů základních škol (včetně učitelů angličtiny jako cizího nebo mateřského jazyka, anebo bez zřetele na vyučovaný předmět). Všech 14 cílových studií je tedy rozděleno do následujících tří skupin:

1. studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka (skupina A),
2. studie profesního rozvoje učitelů základních škol (skupina B),
3. studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na základních školách (skupina C).

Tabulka v příloze nabízí stručný přehled 14 vybraných studií se zaměřením na následující oblasti: teoretická východiska, výzkumné cíle a metody, výzkumný vzorek a hlavní zjištění s doporučeními autorů studie. Teoretická východiska, cíle, výzkumné metody a hlavní zjištění daných studií budou podrobněji popsány v následujících třech kapitolách, které se věnují vždy jedné skupině studií (A, B a C). Pro větší přehlednost budou na konci každé kapitoly shrnuty vybrané oblasti dané skupiny studií.

5 Studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka

Do této kategorie řadíme čtyři studie pocházející ze zemí Blízkého východu, dvě ze Saudské Arábie: Al Asmari (2016) a Alzahrani (2020), jednu z Kataru: Qadhi (2017) a studii z Turecka: Pinar et al. (2021). Pojtkem všech zmiňovaných prací není pouze podobný geografický a společensko-kulturní kontext, ale i zaměření jejich výzkumů na zkušenosti učitelů angličtiny (různých stupňů a typů škol) s nabízenými aktivitami profesního rozvoje, jejichž hlavním cílem je zlepšování výukové praxe. Dané studie vznikly jako reakce na nedávné změny ve školské politice v daném regionu s účelem odhalení návratnosti investic do dalšího vzdělávání učitelů anglického jazyka, který je vnímán jako nezbytnost při konkurenceschopnosti zemí na mezinárodním trhu.

Autor studie ze Saudské Arábie, Al Asmari (2016), v teoretickém úvodu hovoří o nezbytnosti profesního rozvoje, který má sloužit ke zlepšování procesu vyučování a učení se, a tím zvyšování kvality a profesionality učitelů. Cílem studie bylo zjistit, jak učitelé angličtiny v terciárním vzdělávání vnímají svůj profesní rozvoj a jak zpětně hodnotí vzdělávací programy, kterých se v minulosti zúčastnili. Jako hlavní výzkumná metoda byla použita metoda dotazníkového šetření u skupiny 121 univerzitních učitelů angličtiny. Hlavní zjištění poukazují na zodpovědný přístup učitelů ke svému profesnímu rozvoji, který považují za nutný a účinný prostředek své profesionalizace. Jsou vděční za výzvy, které jim profesně rozvojové aktivity poskytly a které je vedou ke změnám a obnovování jejich profesní kompetence. Naopak za nevyhovující považovali dotazování učitelé krátkou dobou trvání programů profesního rozvoje a jejich kontinuitu, nedostatečnou podporu ze strany domácí instituce a úzkou nabídku profesně rozvojových aktivit. Za častý problém byly uváděny i formy vzdělávacích aktivit typu přednášky a práce ve velkých skupinách, které podle respondentů nepomáhají v řešení konkrétních výukových problémů. Poslední uvedené zjištění je zajímavé vzhledem k faktu, že v terciárním vzdělávání, ve kterém všichni dotazovaní působili, probíhá výuka nejčastěji právě formou přednášek a při větším počtu účastníků.

Podstatně větší nespokojenost se svým profesním rozvojem, v porovnání s předchozí skupinou dotazovaných, vyjadřovali učitelé angličtiny u mladších žáků, na které se zaměřila druhá studie ze Saudské Arábie (Alzahrani, 2020). Tohoto výzkumu se zúčastnilo 109 učitelů angličtiny na mateřských a základních školách a jeho cílem bylo zjistit názory učitelů na jejich pregraduální přípravu a profesně rozvojové programy, které jsou jim nabízeny při zaměstnání. Ve studii byl použit smíšený výzkumný design, dotazníkové šetření a následně rozhovory s deseti dobrovolníky. Většina učitelů se shodla na tom, že jejich kvalifikační příprava na profesi učitele nebyla dostatečná jak v oblasti vědomostní a dovednostní, tak v oblasti jazykové. Podobně se

většina z nich domnívá, že ani obsah profesně rozvojových aktivit (většinou semináře a konference), kterých se v minulosti zúčastnili, jim nepomohl zlepšit jejich dovednosti a znalosti potřebné k výuce angličtiny u dětí předškolního a školního věku. Navíc v době výzkumu většině z nich ani žádné aktivity vzdělávacího charakteru nebyly nabízeny. Obdobně jako v předchozí studii i tady respondenti pociťují zodpovědnost a motivaci dále se vzdělávat. Mezi jejich preferované způsoby profesního rozvoje patří (v následujícím pořadí) účast na konferencích, v učitelských skupinách nebo komunitách a na jednodenních seminářích.

Profesní rozvoj a jeho vliv na utváření profesní identity u 16 učitelek angličtiny u žáků základních a středních škol zkoumala Qadhi (2017) v Kataru. Některé dílčí výzkumné cíle této práce jsou velmi podobné cílům ostatních zde uváděných studií (např. jak učitelky angličtiny vnímají své zkušenosti s profesním rozvojem v průběhu své praxe). V čem se práce liší, je to, že se zaměřuje pouze na učitelky (ženy). Toto zaměření autorka zdůvodňuje nedostatkem výzkumných studií, které by se věnovaly právě učitelkám ženám, čímž by přispěly k jejich sebevědomějšímu postavení v katarské společnosti. Studie odhalila především nutnost lépe porozumět profesním potřebám učitelek. Školy dotazovaných nepoužívaly standardizované metody k identifikaci profesních potřeb vyučujících a k jejich naplňování. Jednalo se například o chybějící metodu pozorování výuky za účelem odhalení slabín, na kterých pak učitelky mají pracovat. V souladu s předchozími studii i tady se dotazované chtějí ve své profesi rozvíjet a často mají k dispozici semináře a přednášky. Navíc jsou jim nabízeny i schůzky s kolegy, modelová výuka a aktivity online. Zajímavým zjištěním studie jsou změny ve funkci a roli škol a v tom, co očekávají od učitelů. Zejména vlivem používání informačních a komunikačních technologií (ICT)¹ se podle dotazovaných mění jejich role ve výuce. Více než v minulosti údajně mentorují žáky a podporují je při jejich samostatné činnosti, někdy dokonce přebírají i roli matek či sester žáků a více než dříve reflektují svou výuku. Z důvodu výše uvedených změn a zvyšujících se pracovních nároků na všechny učitele (ženy i muže), které jsou částečně zapříčiněny chaotickou implementací reforem školství, studie zdůrazňuje nutnost autonomního přístupu k profesnímu rozvoji. Podle autorky programy profesního rozvoje nabízejí učitelkám praktické strategie, nápady, aktivity nebo výukové plány, aniž by je učily, jak stavět na teoretických základech a jak svou výuku reflektovat vhodným způsobem. Autorka se domnívá, že teoretické a epistemologické základy výuky nejsou budovány a systematicky upevňovány, což vede k neúspěchu vzdělávacích reforem. Teorie a praxe musejí být podle ní propojeny v každém programu profesního rozvoje, který by měl mít formu

¹ Dále jen zkratka ICT.

spolupráce mezi učiteli, jejich organizátory a zřizovateli. Závěrem autorka doporučuje přejít od typu programu „jedna velikost padne všem“ (Qadhi, 2017, s. 249) k dynamickému, interaktivnímu stylu zajišťujícímu reflexi a profesní diskuzi mezi učiteli. Poukazuje na nutnost zlepšit řečové dovednosti učitelů strukturovaným jazykovým vzděláváním a zahrnout učitelky do odborných diskuzí a plánování vzdělávacích reforem. Důležitým doporučením je i zabezpečení týmové práce a kolegiální spolupráce jako nedílné součásti školy spolu s kritickou reflexí, používáním ICT a vnímáním všech učitelů jako výzkumníků. V neposlední řadě autorka navrhuje zavedení standardizovaného systému identifikace profesně rozvojových potřeb všech učitelů spolu s efektivní a spolehlivou zpětnou vazbou na pokrývání těchto potřeb.

Poslední studie této skupiny (Pinar et al., 2021) pochází z Turecka a od tří předešlých se liší zejména v cílech výzkumu. Autoři se soustředí na jednu část profesního rozvoje, profesní učení (se) (*teacher professional learning*), a snaží se odhalit, které faktory mají největší vliv na profesní učení (se) u učitelů anglického jazyka. Studie vychází z teorie Aliakbariho a Malmira (2017), podle níž na učení (se) u učitelů angličtiny působí čtyři faktory: učitelovo poznání a přesvědčení (*cognition*), motivace, emoce a kontextové proměnné. Zmínění autoři, Aliakbari a Malmir (2017), vytvořili stupnici, s jejíž pomocí měří vliv daných 4 faktorů na profesní vzdělávání učitelů angličtiny, tzv. ELTLS (*English Language Teacher Learning Scale*). Subjektem výzkumu Pinara et al. (2021) bylo 1015 učitelů angličtiny základních a středních škol, od učitelů začátečnicků až po velmi zkušené. Výzkumnou metodou bylo kvantitativní, deskriptivní dotazníkové šetření. Autoři zjistili, že všechny čtyři zmiňované faktory mají na profesní učení (se) u učitelů angličtiny v tureckých základních a středních školách velký vliv, z nich největší (ale ne výrazně) je učitelovo poznání a přesvědčení, následuje kontext, emoce a poslední je motivace. Podle studie jsou to právě dřívější vzdělávací zkušenosti, které ovlivňují učitelovo současné učení (se), jeho způsob přemýšlení a také to, jak propojuje nové poznatky s těmi stávajícími. Většina dotazovaných učitelů tvrdí, že má své osobní teorie výuky a věří, že je tyto teorie nějakým způsobem ovlivňují v tom, jak se oni sami dále vzdělávají a jak vyučují své žáky. Pro vytvoření teorie výuky je nezbytná praxe, proto autoři studie navrhují zvýšit počet hodin praxe už v průběhu pregraduální přípravy učitelů. Ti by pak byli zkušenější a sebevědomější již při vstupu do praxe. Dále většina dotazovaných uvádí, že se chtějí jako učitelé vzdělávat a zlepšovat, což se shoduje se zjištěními u všech předcházejících studií. Z této práce je také zřejmé, že se dotazovaní učitelé snaží porozumět svým žákům, jejich rozdílnostem a potřebám, ale současně připouštějí, že to je při několika hodinách výuky angličtiny v týdnu nelehký úkol. Většina dotazovaných se také shoduje na tom, že vzájemné hospitace a reflexe významně ovlivňují jejich další vzdělávání, což přispívá

k jejich profesnímu rozvoji uskutečňujícím se skrze hledání nových nápadů a podnětů ve výuce. Co dále pozitivně přispívá k profesnímu rozvoji učitelů, ale také k rozvoji žáků, je budování kladného vztahu mezi učiteli a žáky. Naopak podle dotazovaných jejich nespokojenost v práci (např. z důvodu kázeňských problémů žáků) má negativní vliv na jejich další profesní učení (se). Zajímavé je i zjištění, že nejzkušenější učitelé (nad 21 let praxe) jsou ovlivněni všemi 4 zmiňovanými faktory více, než nezkušení učitelé (0–4 let praxe), zejména v oblasti 1. faktoru (učitelovo poznání a přesvědčení). Nezkušení učitelé, tato nejmenší skupina dotazovaných (celkem 31 učitelů), může podle autorů zažívat nudu, nenaplněné ideály nebo nespokojenost s nízkým platem, což může překážet jejich dalšímu vzdělávání. Autoři ale přiznávají, že malé zastoupení této skupiny může představovat omezení jejich studie. Zajímavé může být i následující zjištění, že vliv rozdílné kvalifikace učitelů nebyl shledán statisticky významným. Druh dosaženého vzdělání (např. titul Mgr. nebo Ph.D.) tedy nemá velký vliv na další profesní rozvoj učitelů angličtiny.

5.1 Shrnutí

Nejdůležitější oblasti (teoretická východiska, cíle, metody, výsledná zjištění a doporučení) výzkumů v této skupině studií profesního rozvoje učitelů anglického jazyka (různých typů a stupňů škol) můžeme shrnout do následujících bodů:

- Studie nejčastěji zkoumají zkušenosti učitelů s profesním rozvojem, jejich postoje a příležitosti k rozvoji.
- Výzkumy jsou kvantitativní, kvalitativní i smíšené, s použitím dotazníku a rozhovoru.
- Dotazovaní učitelé angličtiny mají povětšinou kladný postoj k profesnímu rozvoji a cítí potřebu dále se ve své profesi zlepšovat, po stránce jazykové i didaktické.
- Učitelé mají kladné zkušenosti s většinou profesně rozvojových aktivit, kterých se účastní (konference, semináře, učitelské skupiny, aktivity online).
- Autoři na základě výsledků svých studií zdůrazňují i nutnost učení se výukovým teoriím, což ale bývá v rozporu s preferencemi učitelů.
- Většině učitelů nevyhovují formy přednášek, upřednostňují malé skupiny (např. workshopy) s praktickou náplní aktivit a strategií přímo aplikovatelných ve výuce.
- Pro zefektivnění profesního rozvoje autoři studií doporučují zahrnout analýzu potřeb učitelů, kolegiální spolupráci, používání ICT a reflexi vyučovací praxe.

6 Studie profesního rozvoje učitelů základních škol

V této skupině bude popsáno a shrnuto šest studií: Nzarirwehi a Atuhumuze (2019) z Ugandy, Boyle et al. (2004, 2005) z Velké Británie, Ekinci (2019) z Turecka, Michek (2016) a Kašparová a kol. (2014a, 2014b) z České republiky a mezinárodní šetření OECD TALIS z roku 2013. I když tyto studie pocházejí z odlišných zemí a kultur, i je spojuje podobná tematika, stejně jako tomu bylo u studií v předcházející skupině. Následující výzkumy se často zabývají obsahem profesního rozvoje učitelů základních škol (v některých případech spolu se středními) v souvislosti s kvalitou nabízených aktivit a profesních potřeb zúčastněných.

Studie Nzarirwehi a Atuhumuze (2019) využívá deskriptivní výzkumný design s dotazníkovým šetřením a hloubkovým rozhovorem a jejím cílem bylo zjistit vliv profesního vzdělávání učitelů na jejich profesní rozvoj (na jejich postoje, znalosti, dovednosti a výuku). Dotazovaných učitelů základních škol, mužů i žen, bylo 610, pocházeli z různých částí Ugandy, měli různou délku praxe (1–20 a více let) a rozdílnou kvalifikaci. Podle výsledků studie má další vzdělávání učitelů největší vliv na zvyšování jejich kvalifikace a zlepšování jejich přístupu k práci. Dále má velký vliv na rozšiřování a prohlubování znalostí a dovedností učitelů, což má za následek zvyšování kompetencí učitelů, na jejich zodpovědnost a spolehlivost v práci. Podle výzkumu další vzdělávání také vybavuje učitele potřebnými administrativními dovednostmi, které jsou nezbytné pro řádné zavádění a fungování vzdělávacích norem a programů. Obecně vzato, dále vzdělávání učitelé mají lepší profesní vybavení než ti nevzdělávání, a tak pomáhají v utváření kvalifikované pracovní síly, jejíž vliv na učební prostředí podněcuje reformu vzdělávacího systému. Ovšem ne všichni učitelé, kteří se dále vzdělávají, zabezpečují kvalitní výuku. Příčina může být v nedostatečném materiálním vybavení školy nebo v nedostatku motivace vyučujícího pro zavádění nových poznatků do své praxe. Studie doporučuje, aby bylo prostředí instituce více nápomocné dalšímu vzdělávání učitelů, jelikož výkony učitelů v práci odrážejí do jisté míry povahu tohoto prostředí. Z výsledků studie je také patrné, že další vzdělávání učitelů ještě nedosáhlo svého hlavního cíle, což je zájem o žáka a snaha zlepšit jeho učení. Přednost má stále učitelovo povýšení a lepší platové ohodnocení. Proto autoři doporučují větší osvětu u učitelů v oblasti vlivu jejich profesního vzdělávání na učební výsledky žáků. Autoři studie navrhuji upravit stávající školicí programy tak, aby obsahovaly prvotní analýzu potřeb učitelů, na ně navazující kurzy a v poslední fázi zhodnocení vlivu dalšího vzdělávání na celý proces výuky.

Druhá z uvedených prací, Boyle et al. (2004, 2005), představuje longitudinální výzkum pedagogické fakulty univerzity v Manchesteru, jenž byl realizován s pomocí smíšeného designu – kvantitativního dotazníkového šetření a případové studie. Cílem první fáze výzkumu bylo pomocí rozsáhlého

dotazníkového šetření zjistit druhy a délku aktivit profesního rozvoje, kterých se nejčastěji zúčastňují učitelé (všech vyučovaných předmětů) na základních a středních školách v Anglii. Cílem druhé etapy výzkumu bylo ověření následující hypotézy: profesně rozvojové aktivity, které trvají delší dobu a mají větší počet kontaktních hodin, mají větší vliv na výukovou praxi a jsou tak využitelnější pro zavádění systémových reforem školství, v porovnání s aktivitami krátkodobými. Příkladem dlouhodobějších aktivit jsou podle autorů pravidelně se konající studijní skupinová setkání učitelů, koučování nebo mentorování oproti tradičním, jednorázovým seminářům, uváděným jako příklad krátkodobých aktivit. První fáze výzkumu se zúčastnilo 854 učitelů v zastoupení všech předmětů, bohužel druhé části výzkumu o něco méně, jen 509, což mohlo zkreslit některé výsledky výzkumu. Pozitivní zjištění obou fází studie ukazují, že se více dotazovaných učitelů zúčastňovalo dlouhodobějších profesně rozvojových aktivit a méně z nich těch krátkodobých (nejčastěji konferencí a workshopů). V obou fázích výzkumu byly dvě nejpobulárnější dlouhodobé aktivity pozorování výuky kolegů (také učitelé vyhodnocena jako nejkvalitnější v 1. fázi výzkumu) a sdílení nápadů (např. výukových aktivit a materiálů) z praxe s kolegy. Ve druhé fázi výzkumu byly nejpobulárnější dlouhodobé aktivity koučování a výzkum. V čem se výsledky obou fází liší, je zjištění, že se v roce 2003 dramaticky snížilo procento respondentů, kteří se neúčastnili profesního rozvoje v rámci svého předmětu, na 2,6 %. V roce 2002 to bylo 56 % dotazovaných učitelů. Naopak obě fáze se shodují v tom, že učitelé přírodních věd základních škol mají daleko menší tendenci účastnit se krátkodobých i dlouhodobých aktivit profesního rozvoje než jejich kolegové (učitelé matematiky a angličtiny jako mateřského jazyka). Z výsledků obou fází výzkumů také vyplývá další pozitivní zjištění, že účastníci dlouhodobých aktivit uplatnili jednu nebo více změn ve svých hodinách jako důsledek svého profesního rozvoje. Cíle obou fází výzkumu, včetně ověření výše zmíněné hypotézy, se tedy autorům podařilo do velké míry naplnit.

Charakteristikami efektivního profesního rozvoje se, podobně jako předešlá studie, zabývá i práce Ekinciho (2019) z Turecka. Zkoumá názory dvaceti učitelů ze sedmi základních škol na význam, průběh a kvalitu modelů profesního rozvoje, s pomocí kvalitativního, polostrukturovaného rozhovoru. Ve výsledcích autor uvádí, že pro dotazované profesní rozvoj spočívá ve změně, zkušenostech a předcházení syndromu vyhoření. Ve spojitosti s průběhem profesního rozvoje jsou pro učitele nejdůležitější materiální zabezpečení (dostupnost místa konání, vhodná učebna atd.), technologie (PC, internet, učitelská fóra atd.), akademické zdroje (např. knihy nebo školící experti) a školení, se kterými ale byli někdy nespokojeni. Jako časté problémy profesně rozvojových programů dotazovaní zmiňovali nepraktické informace, neatraktivní témata, nutnost účasti, krátkodobost, neplánovanost, nevhodné

metody výkladu a přednášející podle nich často nebyli experti. Efektivní model profesního rozvoje má podle respondentů pokrývat jejich potřeby, zajišťovat právo výběru, mít relevantní obsah, zahrnovat rozvojové strategie, aktivní účast a spolupráci. Na základě svých zjištění autor sestavil model efektivního profesního rozvoje, sestávajícího z cyklu 5 fází, které na sebe navazují. V první řadě se jedná o identifikaci profesních potřeb, následuje vytyčení cílů, plánování, proces (obsah, spolupráce, místo a reflexe) a jako poslední je zařazeno hodnocení (cílů, procesu a reflexe) spolu s návrhy na zlepšení. Neustálé opakování cyklu zajišťuje jeho postupné zlepšování. V průběhu celého cyklu jsou učitelé monitorováni a podporováni (mentálně i materiálně) svou institucí, ministerstvem a nevládními organizacemi (experty, kolegy, mentory a kouči).

Následující dvě studie (Michek, 2016; Kašparová a kol., 2014a, 2014b) navazují na mezinárodní šetření v oblasti výuky a vyučování TALIS z roku 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), jejíž výsledky v oblasti profesního rozvoje učitelů budou také představeny. Dřívější studie TALIS z roku 2008 se soustředila pouze na učitele středních škol, proto do naší přehledové studie nebyla zařazena.

Michek (2016) se ve své studii opírá o definici Gareta et al. (2001) o efektivním profesním rozvoji učitelů s účinným typem aktivit, které vycházejí z potřeb účastníků, jsou intenzivnější a delší (oproti těm jednorázovým), vyžadují aktivní účast učitelů a vzájemnou spolupráci. Studie nabízí pohled na to, jak se liší profesní rozvoj u učitelů v závislosti na druhu školy, genderu učitelů, věku, délky jejich praxe a dosaženém vzdělání a konkrétně, jak zmíněné faktory ovlivňují učitele ve výběru aktivit a ve vnímání překážek profesního rozvoje. Kvantitativní, elektronický dotazník vyplnilo 1 420 učitelů ze základních škol, gymnázií, středních odborných a vyšších škol, v zastoupení všech krajů ČR. Učitelé byli vybráni náhodně, z databáze NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), takže se dříve zúčastnili nějaké formy profesního rozvoje organizované touto institucí. To podle autora může být jedním z limitů studie, jelikož se nejedná o náhodný výběr subjektů výzkumu. Ne příliš pozitivní výsledky studie ukazují, že většina učitelů základních i středních škol volí spíše jednoduché a jednorázové aktivity bez spolupráce kolegů (samostudium na internetu, jednorázová školení, sebereflexi na výuku a četbu didaktických materiálů). Jen asi 10 % učitelů využívá aktivit, které jsou doporučované jako ty efektivnější (videonahrávky hodin a jejich analýza s kolegou, stínování kolegy, vzájemné hospitace, podpora supervizorem nebo didaktické poradenství). Největší vliv na výběr aktivit mají (v daném pořadí) typ školy, gender a délka praxe učitele. Dále je podle studie největší překážkou profesnímu rozvoji pro většinu učitelů fakt, že aktivity kolidují s jejich rozvrhem, což plyne i ze šetření

TALIS z roku 2013. Druhou nejčastější překážkou je finanční náročnost aktivit, třetím nedostatkem vlastní motivace, čtvrtou povinnosti v rodině. Následuje chybějící nabídka, nedostatek podpory zaměstnavatele a poslední jsou nedostatečné předpoklady učitele pro praxi. Zajímavá jsou zjištění o učitelích prvního stupně základních škol. Ti častěji než zbývající dotazovaní učitelé (ze středních a vyšších odborných škol) využívají metodickou podporu a přijímají podporu od školního psychologa, také častěji využívají hodnotící rozhovor s nadřízeným, pracují s portfoliem, vyučují v tandemu, nebo hospitují v jiné škole nebo mají hospitaci od kolegy z jiné školy. Naopak řidčeji než zbývající dotazovaní učitelé studují odborné recenzované texty nebo využívají podporu od předmětové komise. Méně často také absolvují exkurze do neškolských organizací, získávají podporu od profesních asociací a navštěvují zahraniční školy. Dále v porovnání s ostatními učiteli jsou učitelky-ženy na 1. stupni ZŠ více motivované k profesnímu rozvoji než muži. V návaznosti na tato zjištění autor v závěru studie doporučuje diferenciováný přístup k profesnímu rozvoji učitelů různých druhů škol, vycházející z pochopení jejich rozdílných potřeb a motivací.

Dvě studie Kašparové a kol.: Národní zpráva (2014a) a Analytická zpráva (2014b) podávají přehled výsledků šetření TALIS z roku 2013 pro Českou republiku, mimo jiné i v oblasti profesního rozvoje učitelů ZŠ a SŠ, na které se zde zaměříme. Cílem studií bylo zjistit profesně vzdělávací potřeby učitelů, typy aktivit, kterých se zúčastňují, jak vnímají jejich efektivitu a bariéry svého profesního rozvoje. Zajímavá jsou zejména srovnání výsledků českých učitelů a jejich kolegů z jiných zemí. Celkem 3 219 učitelů v ČR vyplnili elektronický dotazník a z jejich odpovědí plynou následující zjištění. Více než 60 % učitelů pracuje na školách, které nemají formální zaškolovací program pro začínající učitele. K zaškolování slouží spíše neformální postupy. Mentorování je ve většině případů neobvyklé, na rozdíl od ostatních zkoumaných zemí. 82 % učitelů se v posledním roce zúčastnilo profesního vzdělávání. Učitelé s úvazky na dobu určitou, učitelé nad 60 let a ti, kteří pracují ve větších školách a městech, se profesního vzdělávání účastní o něco méně než ostatní. K nejčastějším formám profesního vzdělávání v ČR patří kurzy a semináře ke vzdělávacímu předmětu a jeho metodice. Ostatní formy (konference, učitelské skupiny, výzkum nebo vzájemné hospitace) jsou zastoupeny podstatně méně. Podobně jako v předchozí studii Michka (2016), i zde se objevuje jedno negativní zjištění, podle něž se čeští učitelé účastní v průměru méně než jejich kolegové z jiných zemí efektivních forem profesního rozvoje (skupinové, výzkumné nebo aktivity založené na reflexi). O to překvapivější může být následující zjištění, že své profesní vzdělávání hodnotí jako středně nebo velmi přínosné. Nejvíce se čeští učitelé vzdělávají v oblasti znalostí a vědomostí spjatých s jejich předmětem, dále pak v oblasti dovedností pro výukové informační

a komunikační technologie, pedagogických kompetencí a nových technologií na pracovišti (spojených např. s digitalizací). V mezinárodním srovnání je potřeba českých učitelů rozšiřovat si znalosti a vědomosti ve svých předmětech nadprůměrná, ale menší až podprůměrná je v oblasti obecné i oborové didaktiky, což je další zajímavé zjištění. Většině učitelů jsou vzdělávací aktivity uhrazeny a dostávají na ně volno. Vzdělávání mimo pracovní dobu jim ale většinou finančně kompenzováno není. Další závěry studií ukazují, že subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v ČR je nižší oproti mezinárodnímu průměru v oblasti využívání alternativních metod výuky a motivování žáků, což se ale příliš neodráží do jejich pocíťovaných vzdělávacích potřeb. Vedle oblasti ICT pocíťují čeští učitelé největší nutnost se vzdělávat v oblasti vedení třídy a v oblasti pedagogicko-psychologické a sociální, za účelem lépe porozumět chování svých žáků. Jako nejčastější překážky k profesnímu vzdělávání vidí kolizi s rozvrhem, motivaci se vzdělávat a finanční náročnost. Nejen pro náš plánovaný výzkum jsou důležitá i následující zjištění týkající se rozdílného přístupu k profesnímu rozvoji učitelů ZŠ a gymnázií a učitelů různých předmětů. Učitelé jazyků se více než učitelé ostatních předmětů vzdělávají v rámci kvalifikačních programů. Učitelé gymnázií častěji než učitelé ZŠ vnímají jako překážku profesnímu vzdělávání kolizi se svým rozvrhem a víc jich také přiznává nedostatečnou motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání. V závěrech autoři studií navrhuji vytvoření systémového rámce podpory sestávajícího ze zaškolovacích programů pro nové učitele a mentoringu a zdůrazňují rozšíření palety nabídky vzdělávacích aktivit (např. o akční výzkum, reflexní nebo kolegiální skupiny).

Šetření TALIS z roku 2013 je rozsáhlou mezinárodní studií v oblasti výuky a vyučování, jejímž cílem bylo porovnat vzdělávací systémy různých zemí a zjistit, v jakých podmínkách učitelé ve školách pracují. Zúčastnilo se jí 34 zemí², většina evropských států, 24 zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a 10 zemí partnerských. Kromě zmíněných cílů TALIS také přispěla k vytvoření široké informační základny, která má sloužit k rozvoji školství a zlepšování kvality výuky a učení, nejen v zúčastněných zemích. Studie se stala zdrojem dat a informací pro jiné výzkumy (u nás např. výše uvedená Kašparová a kol., 2014a, 2014b nebo Michek, 2016) a nabízí zajímavá srovnání mezi zúčastněnými zeměmi, nejen v oblasti profesního rozvoje, na kterou se dále zaměříme. Cílový výzkumný soubor tvořilo 200 základních a středních škol v každé zemi, s minimálně

² Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Alberta (Kanada), Anglie, Austrálie, Brazílie, Bulharsko, ČR, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Chile, Chorvatsko, Island, Itálie, Izrael, Japonsko, Korejská republika, Kypr, Lotyšsko, Malajsie, Mexiko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Singapur, Slovensko, Srbsko, Spojené státy americké, Španělsko, Švédsko, Vlámko (Belgie)

50% účastí učitelů z každé z nich. Studie vychází z obecné definice, podle níž je profesní rozvoj soubor aktivit, které mají za cíl rozvíjet učitelovy dovednosti, znalosti a postoje nezbytné pro tuto profesi. V rámci profesního rozvoje se šetření soustředilo na následující oblasti: účast na zaškolovacích programech a mentorování pro učitele nováčky, účast na profesním rozvoji v posledním roce, kolik se profesního rozvoje učitelům dostává, jak vnímají efektivitu profesně rozvojových aktivit, jaké jsou jejich potřeby a překážky k účasti na profesním rozvoji. Z hlavních zjištění TALIS 2013 vyplývá, že se nezkušení, čerstvě kvalifikovaní učitelé často cítí na svou profesi nepřipraveni. Právě zaškolovací programy jim můžou pomoci zaplnit mezery v jejich profesní výbavě. Ovšem ze všech dotazovaných zemí jen 44 % učitelů pracuje ve školách, kde jsou k dispozici formální zaškolovací programy pro všechny nové učitele. K mentorování nemá přístup jedna třetina všech dotazovaných učitelů a pouze 14 % ze všech učitelů pracuje v pozici mentora. Co se týká participace na profesním rozvoji, průměrně 88 % dotazovaných se v posledních 12 měsících zúčastnilo alespoň jedné profesně rozvojové aktivity. V zastoupených zemích jsou ale rozdíly, například v Austrálii nebo Chorvatsku je to více než 95 %, v Chile a na Slovensku asi jen 75 % učitelů. Účast na profesním rozvoji se velmi neliší v závislosti na genderu učitelů, délce jejich praxe nebo místě školy (městska, vesnická škola). Učitelé v dlouhodobém pracovním poměru se profesního rozvoje účastní více než ti v krátkodobějším. Účast na profesním rozvoji je také o něco vyšší u učitelů veřejných škol v porovnání s učiteli ze škol soukromých. Nejnavštěvovanějším typem aktivit profesního rozvoje jsou školicí kurzy a workshopy, následovány pedagogickými konferencemi a semináři. Zajímavé je, že v naší zemi je to pouze 22 % učitelů, kteří se zúčastňují konferencí a seminářů. V průměru nejméně ze všech dotazovaných se učitelé zúčastňují následových hodin v jiných institucích a školicích kurzů ve vlastní škole. Vliv profesního rozvoje učitelů na jejich praxi hodnotí učitelé většinou jako dobrý nebo velmi dobrý. Ve většině zemí je finanční podpora nejčastějším typem podpory k profesnímu rozvoji, druhým nejčastějším pak začleňování profesně rozvojových aktivit do rozvrhu vyučujících a jejich konání v průběhu pracovní doby. Co se týče potřeb profesního rozvoje, nejvíce učitelů vyjadřuje nutnost vzdělávat se v oblasti výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Druhá nejčastěji zmiňovaná je potřeba vzdělávat se v oblasti výukových informačních a komunikačních technologií a třetí pak v oblasti nových technologií na pracovišti. Nejméně zmiňovali učitelé potřebu rozvíjet své kurikulární znalosti. V poslední části sekce o profesním rozvoji se dotazovaní vyjadřovali k překážkám bránícím jejich profesnímu rozvoji, což byl nejčastěji konflikt s rozvrhem učitele a pak nedostatečná motivace. Ve svých závěrech autoři šetření TALIS 2013 zdůrazňují profesní rozvoj jako prioritu pro zákonodárce a ředitele škol, kteří by měli učitele v rozvoji

podporovat finančně, odstraňovat nedostatky a překážky, zajistit zaškolování a mentorování nových učitelů a motivovat k profesnímu rozvoji všechny učitele ve všech fázích jejich kariéry a stupních pokročilosti.

6.1 Shrnutí

Následující body shrnují některé společné znaky, kterými se vyznačují výše uvedené studie profesního rozvoje učitelů základních škol (včetně učitelů angličtiny nebo bez zřetele na vyučovaný předmět):

- Častým předmětem zkoumání jsou obsah, intenzita a efektivita profesního rozvoje učitelů a pokrývání jejich potřeb.
- Efektivní profesní rozvoj je nejčastěji definován jako skupinový, intenzivnější a dlouhodobější, s prvky aktivní účasti, probíhající formou workshopů, (akčních) výzkumů nebo přímého pozorování výuky s možností reflexe.
- Výsledky výzkumů odhalují rozdíly v pohledu na profesní rozvoj a pocíťované potřeby učitelů v souvislosti s druhem a stupněm škol, vyučovaným předmětem, délkou praxe, stářím a genderem učitelů (z čehož plyne nutnost co nejužšího zaměření výzkumu profesního rozvoje učitelů, např. podle druhu školy, věku žáků a/nebo vyučovaného předmětu).
- Objevuje se rozpor: většina učitelů se účastní profesního rozvoje a dané aktivity hodnotí pozitivně i přesto, že se velmi často jedná o aktivity považované za méně efektivní (jednorázové, krátkodobé nebo bez kolegiální spolupráce).
- Jako jeden z indikátorů efektivity profesně rozvojových aktivit autoři zmiňují jejich pozitivní dopady na výuku a učební výsledky a výkony žáků. Žádná z námi nalezených studií se ale této oblasti nevěnuje.
- Velmi potřebný profesní rozvoj u začínajících učitelů (zaškolování, mentorování) často schází u nás i v zahraničí.
- Častá doporučení ke zlepšení profesního rozvoje jsou následující: obsah aktivit má odpovídat prvotní analýze profesních potřeb učitelů, má začlenit hodnocení a zpětnou vazbu ukončených programů, podporovat zúčastněné v průběhu celého programu a jejich autonomii, zajistit kontinuitu a návaznost profesně rozvojových aktivit.

7 Studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na základních školách

Obsahově je tato skupina studií mému budoucímu výzkumu nejbližší. Jedná se o čtyři studie vycházející z kontextu tří zemí: Bamberová (2019) z Itálie, Kabilan a Veratharaju (2013) spolu s Pangovou (2017) z Malajsie a Zein (2017) z Indonésie. Jen tento malý počet, z celkových 14 nalezených

studií, se úzce zaměřuje na danou oblast profesního rozvoje učitelů angličtiny (prvního nebo obou stupňů) základních škol. To může být překvapivé zjištění, uvážíme-li, jakou popularitu v posledních dvou dekadách zažívá výuka angličtiny u dětí v různých částech světa.

Autorka první práce (Bamber, 2019), vytvořené při univerzitě v Readingu v Anglii, vychází z teorií o utváření učitelova profesního já a diskursivní pedagogiky, podle níž se výuka zakládá na vhodných, spontánních a flexibilních jazykových interakcích žáků a učitelů ve třídě. Studie se dále opírá o společensko-kulturní perspektivu ve výuce angličtiny a popisuje specifické výukové metody či přístupy, např. multisensoriální podpora (*multimodal scaffolding*), která je zde chápána jako strukturování a diferenciací výuky začleňující všechny smysly, nebo *storytelling* (vyprávění příběhů). Oba přístupy jsou považovány za důležité součásti profesní výbavy učitelů dětí na 1. stupni ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak dotazovaní pohlízejí na svůj profesní rozvoj a jaké s ním mají zkušenosti, jaké metody (specifické pro výuku angličtiny u dané věkové kategorie) ve svých hodinách používají a jaké mají profesně rozvojové potřeby. Kvalitativní, polostrukturované interview bylo použito u 16 učitelů z místních škol v Trentinu, v oblasti Tyrol na severu Itálie. Všichni dotazovaní vyučovali angličtinu u žáků od šesti do jedenácti let věku, měli různou délku praxe a vyučovali buď jen angličtinu (specialisté), nebo i další předměty nižších ročníků základních škol. Podobně jako u většiny ostatních studií, i tady si dotazovaní uvědomují potřebu celoživotně se vzdělávat. V porovnání s učiteli angličtiny u starších žáků cítí ale daleko větší potřebu rozvíjet se v oblasti jazykové než v oblasti pedagogické. Toto zjištění může být zdůvodněno tím, že v hodinách s dětmi, které jsou většinou na nižší jazykové úrovni než děti starší, mají učitelé možnost procvičovat jen své základní jazykové znalosti. Ve volném čase pak hledají cesty, jak si dál své znalosti angličtiny upevňovat, například četbou anglické literatury pro vlastní potěšení. Autorka výzkumu se domnívá, že tato četba spolu s možnou spontánní interakcí v anglickém jazyce, ve výuce i mimo ni, má pozitivní vliv nejen na profesní rozvoj dotazovaných učitelů, ale také na jejich zdraví a celkovou pohodu. Výsledky výzkumu totiž odhalily několik problematických oblastí zvyšujících stresovou zátěž těchto učitelů. Ti si stěžovali na nedostupnost a nerelevantní témata profesně rozvojových aktivit. Mnozí také spatřují překážky profesního rozvoje v nepředvídatelnosti jejich profese a v chování žáků. Učitelé zmiňovali, že se cítí pod tlakem kvůli špatné infrastruktuře školy, velkému počtu žáků ve třídě a jejich kázeňským problémům, kvůli své nedostatečné jazykové a metodické výbavě, nejistotě v zaměstnání anebo nedostatku profesního uznání. Proto se autorka domnívá, že mnozí z dotazovaných ve své profesi spíše přezívají. Aby mohli růst, je nutno jejich profesně rozvojové aktivity více specializovat, soustředit se na

zmiňované problematické oblasti a na učební potřeby jejich žáků, zlepšit podporu ze strany školy a její infrastrukturu a v neposlední řadě zpřístupnit výukové zdroje. Co se týče metodické výbavy, dotazovaní zmiňovali, že ve své výuce používají postupy a aktivity vhodné pro děti, překvapivě ale nepoužívali zmiňovanou doporučenou metodu vyprávění příběhů (*storytelling*). Učitelé spontánně nabízeli výčet vhodných jazykových struktur, které do výuky často zahrnují. Vykazovali ale jen povrchní znalost dalšího doporučeného výukového přístupu *multimodal scaffolding* (strukturování a diferenciaci výuky začleňující všechny smysly). Pouze ti nejzkušenější z dotazovaných dovedli přesně popsat, jak žáky motivují a jak jim zprostředkovávají výrazy a struktury cílového jazyka, jak je vyvozují z kontextu a následně se žáky vhodně procvičují. Jako nápravu a pomoc učitelům angličtiny na 1. stupni ZŠ autorka navrhuje rámec profesního rozvoje, který by zodpovídal následující otázky: 1. Co? (učitelova vědomostní základna jazykových znalostí a doporučených metodických postupů) 2. Proč? (aby učitelé jednali na základě porozumění daným poznatkům a principům, kterými se vyznačuje výuka dětí a jejich vývoj) 3. Jak? (ztotožněním se s těmito poznatky a principy na základě učitelova porozumění diskursivní pedagogice).

Následující studie Kabilana a Veratharaju (2013) zkoumá efektivitu profesního rozvoje učitelů angličtiny základních škol v Malajsii. Autoři vycházejí z teorií o efektivním profesním rozvoji a jeho součástech (plánování a organizace, analýza potřeb, kontinuita, výkon a zhodnocení). Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký obsah by profesně rozvojové programy měly podle učitelů mít tak, aby byly efektivní a naplňovaly jejich profesní potřeby. 1 561 učitelů angličtiny základních škol (obou stupňů) bylo identifikováno výběrem, který byl stratifikován pouze sídlem školy pro rovnoměrné zastoupení učitelů z městských a venkovských škol. K zjišťování perspektiv učitelů byl použit smíšený výzkumný design v podobě dotazníkového šetření. Podle výsledků je prvním nejdůležitějším faktorem efektivity profesního rozvoje zohledňování učebních potřeb žáků, druhým pak zohledňování profesních potřeb učitelů. Nejméně důležitým faktorem je pro učitele dosažení vyššího vzdělání. Často se vyskytujícím tématem ve studiích profesního rozvoje všech typů učitelů je kolegiální spolupráce. I v této studii většina dotazovaných považuje spolupráci s ostatními učiteli za velmi důležitý faktor efektivity profesního rozvoje. Užitečné je podle nich nejen sdílení zkušeností a informací, ale také materiálů, inovací zejména v oblasti ICT a dalších výukových pomůcek. Dále se dotazovaní domnívají, že aktivity profesního rozvoje by měly být pravidelně vyhodnocovány s ohledem na zkvalitňování učebních výsledků žáků a zvyšování efektivity výuky. Profesně rozvojové programy by měly zahrnovat široké spektrum učitelských znalostí a dovedností různých úrovní a rozvíjet obsahovou složku učitelova předmětu spolu s pedagogickou expertízou, což

je v souladu s předešlými výzkumy. Dvě nejdůležitější dovednostní oblasti, které chtějí učitelé zakomponovat do svého rozvoje, jsou didaktické (učební styly, postupy a metody) a řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní). Procvičování těchto dovedností v rámci profesního rozvoje povede podle dotazovaných k rychlému zefektivnění jejich výuky. Podobně jako v předcházející studii Bamberové (2019), i zde učitelé zdůrazňují jazykovou složku. Zmiňují, že znalost angličtiny by se neměla podceňovat a učitelé by měli nové poznatky aktivně sdílet mezi sebou, což opět navazuje na téma kolegiální spolupráce. V popředí jsou pro učitele také potřeby školy, odhalování společných problémů týkajících se jejich učitelského sboru a žáků a pak samotné řešení, na kterém se spolu s kolegy mohou podílet. Oproti ostatním výzkumům se zde objevuje téma dobrovolnosti profesního rozvoje a s ním spjatý rozpor. Většina učitelů se domnívá, že je důležité účastnit se aktivit profesního rozvoje na dobrovolné bázi. Někteří ale tvrdí, že z dobrovolných aktivit se jistí jednotlivci omlouvají častěji než druzí, což není spravedlivé. Našli se ale i takoví učitelé, kteří si stěžovali, že se profesně rozvojových aktivit účastnit nemohou, protože k žádným nemají přístup. Na základě všech výzkumných zjištění autoři nabízejí třífázový dynamický model profesního rozvoje: první je fáze plánování a vyvíjení aktivit, druhá fáze slouží k motivaci učitelů a zavádění aktivit, ve fázi třetí se hodnotí výsledky (obohacení učitelů, žáků a celé školy). Středobodem tohoto modelu jsou učitelé a jejich aktivní účast ve všech třech fázích (oni analyzují, naplňují a hodnotí své vzdělávací potřeby, potřeby svých žáků na 1. stupni a tím i celé školy). Autoři studie se domnívají, že tato aktivní činnost učitelů by mohla odstartovat a zrychlit jakoukoliv dílčí změnu na půdě školy, či školní reformu.

Třetí studie Pangové (2017) pochází z Malajsie a byla vytvořena při univerzitě Warwick v Anglii. Její autorka zjišťuje, jaké zkušenosti mají učitelé angličtiny malajských základních škol (prvního stupně) s různými typy vzdělávacích kurzů při zaměstnání zvaných INSET (*In-service Education for Teachers*), pořádanými tamní vládou jako součást komplexní reformy školství. V teoretické části jsou popsány 3 modely těchto kurzů INSET. Prvním je tzv. kaskádový model typu *top-down*. Tento typ většinou nebere na zřetel profesní potřeby jednotlivých učitelů nebo jejich reference a daný obsah kurzu je postupně distribuován od národních školitelů přes lokální až k samotným cílovým učitelům. Druhým modelem (opět typu *top-down*) jsou školicí kurzy, které jsou externí nebo interní, krátkodobé nebo dlouhodobé, s jedním školitelem – expertem v dané oblasti. Třetím modelem je koučování a mentorování, typ označovaný jako *bottom-up*, vycházející z potřeb školeného učitele. Výzkumem autorka zodpovídá otázky, jaké mají učitelé zkušenosti se zmiňovanými modely profesního rozvoje, jaké jsou jejich preference a co očekávají od budoucích profesně rozvojových modelů v souvislosti

s jejich profesními potřebami a učebními potřebami jejich žáků. V tomto kvalitativním výzkumu bylo nejdříve dostupným výběrem identifikováno 38 učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření (profil učitelů). Následně bylo vybráno 21 učitelů pro skupinové rozhovory na základě věku, pohlaví, délky praxe, místa školy a typu profesně rozvojových aktivit. Poslední fáze sestávala z individuálních rozhovorů s 16 dobrovolníky. Byly zastoupeny obě skupiny učitelů anglického jazyka prvního stupně základních škol v Malajsii, tzv. specialisté (vyučující pouze angličtinu) a nespecialisté (často třídní učitelé vyučující i jiné předměty). Podle autorky spočívá hlavní přínos její studie v následujících čtyřech oblastech. První je ve vyslechnutí názorů učitelů, kteří se účastnili několika modelů profesního rozvoje současně a mohli je porovnat. Tito učitelé byli sice shovívaví ke kaskádovému modelu, u organizátorů oblíbeného pro svou finanční úspornost a nenáročnost na počet školitelů, příliš spokojeni s ním ale nebyli. Ocenili tento model až v kombinaci s koučováním a mentorováním, které učitelům začaly být nabízeny po jejich implementaci do škol v Malajsii v roce 2014. Autorka se domnívá, že kombinace obou typů profesního rozvoje, top-down a bottom-up, měla pozitivní výsledky díky tomu, že umožnila učitelům vyzkoušet obě varianty a vybrat si tu, kterou podle svých přesvědčení, postojů a potřeb preferovali. Dalším přínosem jsou zkušenosti a názory učitelů specialistů na jejich minulé a současné role v souvislosti s profesním rozvojem. Výčet dřívějších problémů v jejich profesním rozvoji čítal obsahově nerelevantní a příliš dlouhé kurzy, nedostupnost některých aktivit nebo neatraktivní formy typu přednášek a schůzí. Nyní, v roli koučů a mentorů svých kolegů, vidí okamžité potřeby učitelů, mají možnost odhalovat a řešit problémy v jejich zárodku a zajišťovat lepší kontinuitu a návaznost školicích programů. Třetí oblast přínosu práce spočívá ve vyslechnutí menšinové skupiny, což jsou učitelé žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří jsou organizátory profesně rozvojových aktivit často opomíjeni. Autorka se domnívá, že tito učitelé by měli mít své vlastní profesně rozvojové skupiny a aktivity vyhovující jejich preferencím (např. účast na kurzech spolu se svými kolegy, se kterými mohou společně připravovat hodiny, učební materiály a aktivity vhodné pro jejich žáky). Poslední, čtvrtou oblast přínosu autorka spatřuje v tom, že výsledky její práce mohou být nápomocné k uskutečnění výukových reforem, které by mohly probíhat právě formou školicích kurzů typu INSET.

Poslední studie (Zein, 2017) vznikla při australské univerzitě Canberra a zkoumá profesně rozvojové potřeby učitelů angličtiny na nižším stupni základních škol v Indonésii. V čem se tato studie liší ode všech předcházejících, je, že zde jsou subjektem výzkumu vedle učitelů i jejich školitelé, kteří je vyučují v kurzech dalšího vzdělávání. Tato studie tak nabízí srovnání v názorech a postojích obou skupin dotazovaných na dané téma profesních

potřeb učitelů. Záměrnou selekcí bylo vybráno 10 školitelů, soukromých i státních institucí, a 20 učitelů angličtiny prvního stupně ZŠ. Obdobně jako v naší zemi, i v Indonésii se jedná o dva druhy učitelů. První jsou učitelé angličtiny, zde nazývaní specialisté, kteří jsou přímo vyškolení na výuku angličtiny a jí se primárně zabývají. Druzí jsou třídní učitelé, kteří učí i ostatní předměty prvního stupně a k výuce angličtiny nemají speciální pregraduální přípravu. Oba tyto typy učitelů byly ve výzkumu zastoupeny. Autor studie tedy srovnává nejen postoje učitelů a jejich školitelů, ale i těchto dvou skupin vyučujících. Pro větší validitu výzkumu byly polostrukturované, skupinové a individuální rozhovory kombinovány s metodou přímého pozorování výuky s následnou tematickou analýzou. Ke zjišťování vědomostí podle autora nejlépe slouží interview, na rozdíl od pedagogických dovedností, lépe odhalitelných z přímého pozorování výuky. Studie vychází z teorii o efektivním profesním rozvoji, který by měl vedle kolegiální spolupráce a aktivní účasti zahrnovat i aktivity výzkumného charakteru. Podle hlavních zjištění se učitelé a školitelé shodují na nutnosti začlenit do profesního rozvoje učitelů následující oblasti: rozvoj řečových dovedností učitelů (tak, aby byli schopni vést hodinu v angličtině), poskytování zpětné vazby žákům, techniky opravování jejich chyb a vhodné způsoby používání mateřského jazyka v hodinách angličtiny. I když jsou si učitelé specialisté jistější v používání angličtiny a ve svých pedagogických dovednostech, data z rozhovorů i pozorování výuky potvrzují, že obě skupiny (učitelé specialisté i nespécialisté) dělají časté gramatické chyby, zdráhají se v hodinách angličtinu používat, a ne vždy se drží doporučených pedagogických principů a postupů. Navíc, někteří z učitelů nespécialistů ve svých pedagogicko-didaktických dovednostech převyšují učitele specialisty. Podle těchto zjištění autoři usuzují, že profil učitelů ne vždy koresponduje s jejich profesními potřebami, a proto by neměl být jediným ukazatelem při analýze profesně rozvojových potřeb. Mezi další důležité indikátory autoři řadí učitelovu kvalifikaci, předcházející vzdělání a školení, spolu s místem působení. Na základě všech výsledků studie autoři navrhnou model profesního rozvoje. V 1. fázi model sestává z detailní analýzy potřeb učitelů, za prvé na základě jejich profilu (kvalifikace, zkušenosti, profesní předpoklady, pozice ve škole, typ zaměstnaneckého poměru, přesvědčení atd.) a za druhé na základě místa působení učitelů (velikost třídy a její uspořádání a vybavení, pomůcky, materiály, administrativní zátěž, kultura školy a její zázemí atd.). V dalších fázích se model soustředí na profesní potřeby učitelů, které jsou děleny do tří oblastí: jazykové, vědomostní a didaktické. Jazykové jsou spjaté s výslovností, používáním mateřštiny ve výuce a zadáváním instrukcí (např. umět se vyjadřovat v jednoduchých jazykových strukturách, parafrázování instrukcí atd.). Mezi didaktické potřeby patří řízení třídy, integrace všech řečových dovedností do výuky, oprava chyb, poskytování zpětné vazby, plánování hodin

a příprava výukových materiálů. Poslední, vědomostní oblast, se soustředí jednak na podporu učitelů při aplikaci vhodných výukových stylů a strategií, jednak na pomoc učitelům porozumět dětské psychice a způsobům, jakými se děti učí. Žáci mladšího školního věku jsou podle autora studie emočně nestabilní, jejich chování narušuje výuku, a kromě toho mají jisté potřeby, kterým učitel musí porozumět. Jen tak si s nimi vybuduje kladný vztah a bude je moci motivovat k učení.

7.1 Shrnutí

Následující body shrnují vybrané znaky, kterými se vyznačují výše uvedené studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (prvního nebo obou stupňů) základních škol:

- Učitelé angličtiny na 1. stupni ZŠ jsou často děleni na tzv. specialisty a nespécialisty (třídní), jejichž profesně rozvojové potřeby se od sebe neliší (složka didaktická a jazyková se snahou porozumět dětské psychice).
- Učitelé často propojují osobní rozvoj s profesním v oblasti jazykové (četba anglické literatury pro potěšení, sledování filmů v angličtině, cestování do anglicky mluvících zemí atd.).
- Kromě prohlubování pedagogických dovedností učitelé zdůrazňují nutnost jazykových kurzů v rámci svého profesního rozvoje. Potřeba jejich jazykového vzdělávání se jeví tím větší, čím je úroveň angličtiny u jejich žáků nižší.
- Podle většiny učitelů efektivní profesní rozvoj zahrnuje aktivní účast na všech jeho aktivitách a spolupráci s kolegy, nejen při řešení problémů při výuce, ale i těch týkajících se celé školy.
- Menšinové skupiny učitelů (např. u žáků se specifickými výukovými potřebami) by měly mít své vlastní, konkrétně zaměřené aktivity profesního rozvoje.
- Profesní rozvoj učitelů angličtiny u (mladších) žáků základních škol má odrážet specifika spjatá s jazykovou výukou u této věkové kategorie (nižší jazyková úroveň a vývojový stupeň žáků, způsoby motivace a vedení třídy, diferenciacce a fázování výuky).
- Programy profesního rozvoje by měly zahrnovat pečlivou přípravu s analýzou potřeb účastníků a jejich žáků, specificky zaměřený obsah podle těchto potřeb, rozmanité formy výuky s aktivní účastí učitelů (včetně koučování a mentorování), pravidelnost zpětné vazby a celkového zhodnocování programu.

8 Shrnutí nejdůležitějších poznatků a závěr

V této části přehledové studie budou shrnuty vybrané poznatky ze všech výše popsaných studií. Zaměříme se na to, proč vznikaly, na jejich hlavní spojitosti, odlišnosti a rozpory. Dále budou porovnány jejich výzkumné cíle, metody, výsledná zjištění a doporučení. V závěru budou uvedeny hlavní důvody pro realizaci mého výzkumu.

Podle obsahu je všech 14 nalezených výzkumných studií profesního rozvoje učitelů rozděleno do tří skupin. První zahrnuje 4 studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (všech typů škol), druhá skupina 6 výzkumů profesního rozvoje učitelů angličtiny základních škol (všech předmětů) je nejpočetnější a poslední třetí skupina obsahující 4 studie profesního rozvoje učitelů angličtiny ZŠ (prvního nebo obou stupňů) je mému budoucímu výzkumu tematicky nejbližší. I když výzkumy pocházejí z různých zemí Evropy, Asie, Afriky a Blízkého východu, jejich vznik se většinou pojí se školskými reformami zaváděnými v daných státech. Jejich nejčastějším cílem je odhalit efektivitu daných reforem a jejich dopad na učitele a výuku nejen angličtiny ale i ostatních vyučovaných předmětů. Nejčastější dílčí cíle, které si výzkumy všech tří skupin kladou, jsou zjištění postojů a přesvědčení učitelů o profesním rozvoji, o tom, jakých aktivit se účastní, jaké potřeby mají a kterým překážkám profesního rozvoje nejčastěji čelí. Po roce 2013 se ve studiích začíná objevovat další výzkumný cíl, a to zkoumání efektivity. Výzkumníky často zajímá, jaké modely a aktivity profesního rozvoje učitelé považují za efektivní a zda se jejich názory shodují s názory odborníků. Podle nich jsou efektivními formami rozvoje ty, které jsou dlouhodobější, a ty, které vyžadují aktivní účast a spolupráci všech zúčastněných (Boyle et al., 2005). Dvě z uvedených studií (Pinar et al., 2021; Michek, 2016) se zabývají faktory, které ovlivňují další vzdělávání učitelů a výběr profesně rozvojových aktivit. Výsledky Pinara et al. (2016) ukazují, že všechny čtyři zkoumané faktory ovlivňují další vzdělávání učitelů do značné míry a nejsou mezi nimi velké rozdíly. První, nejlivnější faktor je učitelovo poznání a přesvědčení, následuje kontext, emoce a poslední je motivace. Typ školy (základní, střední), gender a délka praxe mají podle zjištění Michka (2016) největší vliv na to, jaké aktivity si učitelé (nejen angličtiny) vybírají. Pro můj budoucí výzkum je důležité i další zjištění Michkova výzkumu, podle kterého se čeští učitelé (všech předmětů ZŠ a SŠ) zúčastňují spíše málo efektivních forem profesního rozvoje, jako jsou krátkodobé aktivity bez vzájemné spolupráce zúčastněných nebo jednorázové semináře a konference. Oproti tomu výsledky výzkumu Boyla et al. (2004, 2005) ukazují, že učitelé základních a středních škol v Anglii volí spíše ty efektivní profesně rozvojové aktivity, jakou jsou např. delší dobu probíhající koučování, mentorování nebo vzájemné hospitace.

V oblasti zkoumání postojů a přesvědčení učitelů se všechny studie shodují na tom, že učitelé kladně pohlíží na svůj profesní rozvoj, považují ho za užitečný a pro svou praxi nepostradatelný. Naprostá většina dotazovaných učitelů, ať už se jedná o vyučující základních, středních nebo vysokých škol, angličtiny nebo jiných předmětů, se profesního rozvoje účastní, a to prostřednictvím nejméně jedné aktivity (např. seminářů, konferencí nebo samostudia). Jedna neshoda v názorech učitelů se objevila ve studii Kabilana a Veratharaju (2013) z Malajsie, kde se někteří dotazovaní domnívali, že by účast na profesně rozvojových aktivitách měla být dobrovolná, zatímco jiní nesouhlasili. Téma dobrovolnosti profesního rozvoje se v žádné další studii neobjevuje. Další odlišnosti mezi jednotlivými výzkumy a rozpory mezi názory dotazovaných a autorů studií lze spatřit ve výsledcích zkoumání profesních potřeb učitelů. Vyučující angličtiny na ZŠ (většinou 1. stupně) zdůrazňují hlavně svou potřebu procvičování a prohlubování řečových znalostí a dovedností, oproti těm pedagogickým a didaktickým (což může být zapříčiněno tím, že v hodinách se svými žáky nižších úrovní mají možnost procvičovat pouze základní jazykové dovednosti). Podle výzkumníků Bamberové (2019) a Zeina (2017) je ale nutné, aby učitelé procvičovali a prohlubovali také znalosti a dovednosti didaktické (např. výukové metody), a to nejen proto, že v nich dotazovaní vykazovali slabiny. Další rozpor se objevuje ve studiích učitelů anglického jazyka na středních, vysokých a soukromých jazykových institucích, kteří nad teorií výuky upřednostňují praktické formy profesního rozvoje (např. workshopy), obsahující aktivity přímo aplikovatelné v jejich výuce. Autoři dvou studií (Al Asmari, 2016; Qadhi, 2017) ale poukazují na nedostatky v teoretických základech dotazovaných učitelů. Podle těchto výzkumníků bez pevného teoretického základu učitelé nebudou schopni praktické tipy a aktivity ve své výuce správně používat. Tudíž, a na tom se shodují výzkumníci všech nalezených studií, obě dvě složky: didaktická a jazyková, jsou v profesním rozvoji učitelů (všech předmětů a typů škol) nezastupitelné. Zajímavé může být i poslední zjištění, že se žádná ze studií nevěnuje podrobněji didaktickým znalostem obsahu. Jako pojítka mezi didaktickými a obsahovými znalostmi (předmět, v našem případě jazyk), jsou didaktické znalosti obsahu (z anglického *pedagogical content knowledge* přeložil Janík, 2004) považovány za třetí nezbytný komponent profesní výbavy učitele (Shulman, 1987), tudíž i na ně by se profesní rozvoj měl soustředit. Byla nalezena pouze studie Jaškové (2017), která se tématem didaktických znalostí obsahu u učitelů anglického jazyka zabývá. Její práce ale pojednává o profesním vývoji, nikoli rozvoji, proto do této přehledové studie nebyla zařazena.

S ohledem na můj budoucí výzkum jsou důležitá zjištění druhé skupiny studií profesního rozvoje učitelů (všech předmětů) základních škol, podle nichž se přesvědčení a pocíťované potřeby učitelů v souvislosti s profesním

rozvojem mění v závislosti na druhu a stupni škol, vyučovaném předmětu, délce praxe, stáří a genderu učitelů. Zejména první dva zmiňované faktory, druh a stupeň školy spolu s vyučovaným předmětem, opodstatňují zaměření mého výzkumu profesní rozvoje pouze na učitele anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Takto úzké zaměření na jednu skupinu vyučujících umožní vzít na zřetel všechna specifika, kterými se tato skupina učitelů liší od těch na nižších a vyšších stupních škol a od vyučujících jiných předmětů.

Co se týče výzkumných metod, ve studiích jsou téměř rovnoměrně zastoupeny oba typy, kvalitativní (nejčastěji polo-strukturované interview) i kvantitativní (elektronický dotazník). Ve dvou studiích, Alzahranioho (2020) a Kabilan a Veratharaju (2013), byl použit smíšený výzkumný design. Ve studii Zeina (2017) byla, kromě polostrukturovaného interview, použita i metoda přímého pozorování výuky s následnou tematickou analýzou, což autoři doporučují jako velmi efektivní, zejména díky tomu, že kombinace metod zvyšuje validitu studie. Tímto doporučením se budu řídit ve svém budoucím výzkumu.

V závěrečných doporučeních, jak vylepšit stávající programy profesního rozvoje, se studie všech tří skupin shodují v hlavních bodech. Jako zásadní navrhuje vždy počáteční analýzu profesních potřeb účastníků a podle ní plánování obsahu aktivit, dále zajištění aktivní účasti a spolupráce učitelů, různorodost nabízených aktivit a v neposlední řadě zpětnou vazbu a výsledné hodnocení programů. Ve třech studiích, Bamberová (2019), Kabilan a Veratharaju (2013) a Zein (2017), autoři navrhli konkrétní rámec (někdy zvaný model) profesního rozvoje. Společné rysy jejich čtyř modelů kromě všech výše uvedených doporučení zahrnují i cyklické opakování, které umožňuje jejich postupné zdokonalování. Studie Kašparové a kol. (2014a, 2014b) navíc navrhuje zavedení systémového rámce podpory sestávajícího ze zaškolovacích programů pro nové učitele a mentoringu. Na základě zjištění TALIS (2013) totiž většina evropských středních a základních škol nenabízí dostatečnou profesní podporu zejména nastupujícím učitelům. Poslední specifická doporučení, objevující se pouze u studií zaměřených na učitele na 1. stupni na ZŠ, pochází z výzkumu Bamberové (2019) a Zeina (2017). Vzhledem k pocíťovaným těžkostem učitelů v oblasti zvládnání nepředvídatelného chování žáků ve třídě autoři uvedených dvou studií doporučují, aby profesní rozvoj těchto učitelů zahrnoval i aktivity specificky orientované na porozumění dětské psychice, řízení třídy a na diferenciaci a fázování výuky.

Závěrem zbývá uvést hlavní důvody, proč zkoumat profesní rozvoj učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Především je to nutnost zabývat se angličtinou jako oborem a její výukou. Jako tzv. *lingua franca* je anglický jazyk nejrozšířenějším a ve školách nejčastěji vyučovaným cizím jazykem, nejen v naší zemi. Na vysokých a středních školách spolu s druhým

stupněm škol základních se výukou angličtiny zabývají učitelé specialisté, vyučující aprobovaní na výuku svých dvou předmětů. Na 1. stupni základních škol mají učitelé, většinou třídní, na starost všechny vyučované předměty včetně angličtiny, na jejíž výuku se mnozí z nich ve své pregraduální přípravě nespecializovali. Jsou tak vystavováni velkým pracovním nárokům a zaslouží si pomocnou ruku, nejen prostřednictvím mého výzkumu. Jeho cílem bude nejdříve zjistit, s jakými obtížemi se při výuce angličtiny učitelé prvního stupně potýkají, jak jim v těchto obtížích pomáhají (či nepomáhají) nabízené profesně rozvojové aktivity a které by jim v budoucnu pomoci mohly. V další fázi se pokusím odhalit, zda existuje vztah mezi profesním rozvojem zmiňovaných učitelů a jejich výukovou praxí. Tato oblast se v rámci profesního rozvoje učitelů jeví jako méně zkoumaná. Ze všech výše uvedených studií se jí věnovaly pouze dvě, Boyle et al. (2004, 2005) v Anglii a částečně i OECD (2013), které se zaměřovaly na učitele všech předmětů základních a středních škol. Podle mé hypotézy by účast na profesním rozvoji měla mít pozitivní vliv na výuku učitelů, zejména v případě aktivit považovaných za efektivní, což ve své studii předpokládal i Boyle et al. (2004, 2005). K potvrzení či vyvrácení této hypotézy bude v mém výzkumu použita metoda přímého pozorování výuky. Jak plyne z výše zmiňovaných doporučení studie Zeina (2017), kombinace metod, v mém případě smíšeného výzkumného designu (kvantitativní dotazník spolu s kvalitativním rozhovorem) a pozorování výuky, zajistí větší validitu výzkumu.

Kromě zmiňované snahy pomoci učitelům (i jejich ředitelům a školitelům) by můj plánovaný výzkum měl přispět také k obohacení poznání v dané oblasti, která se prozatím jeví málo probádaná. Jak je z této přehledové studie patrné, pouze čtyři výzkumy z celkových čtrnácti nalezených se zaměřují na profesní rozvoj učitelů angličtiny prvního stupně základních škol, a to Bamberová (2019) z prostředí italských základních škol, Pangová (2017), Kabilan a Veratharaju (2013) z Malajsie a Zein (2017) z Indonésie. Co se týče naší země, žádný výzkum tohoto zaměření se nepodařilo nalézt.

Literatura

- Al Asmari, A. (2016). Continuous professional development of English language teachers: Perceptions and practices. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 117–124. Dostupné z <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/2287/2003>. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.3p.117>
- Aliakbari, M., & Malmir, B. (2017). Development and validation of an English language teacher learning scale. *Cogent Education*, 4(1), 1–16. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1292613>. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1292613>
- Alzahrani, M. (2020). Saudi EFL teachers' attitudes towards professional development. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11),

- 242–258. Dostupné z <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.14>. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.14>
- Bamber, V. (2019). Language Teacher Education for TEYL: What do Trentino-South Tyrol LETs' perceptions of their professional learning reveal about best practice professional development? (Disertační práce). University of Reading, Reading, Velká Británie. Dostupné z https://centaur.reading.ac.uk/94457/1/21810189_Bamber_Thesis.pdf
- Bolam, R. (1982). In-service education and training of teachers: A condition of educational change. *Final Report of CERI Project on INSET*. Paris: OECD.
- Boyle, B., Boyle T., & While, D. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45–68. Dostupné z <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/1026716032000189471>. <https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1–27. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500114819?journalCode=nses20>. <https://doi.org/10.1080/09243450500114819>
- Edelfelt, R. A., & Lawrence, G. (1975). In-service education: the state of the art. In M. Johnson & A. R. Edelfelt (Eds.), *Rethinking in-service education*. Washington: National Education Association.
- Edge, J. (1992). *Cooperative development*. Harlow: Longman.
- Edge, J. (2002). *Continuing cooperative development: A discourse framework for individuals as colleagues*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8915>
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111–122. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210778>. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4039>
- Foord, D. (2009). *The developing teacher: Practical activities for professional development*. Peaslake, Velká Británie: Delta Publishing.
- Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M., & Allen, H. (2018). *Cambridge assessment English perspectives: Teacher professional development*. Cambridge: Cambridge Assessment English, University of Cambridge Local Examination Syndicate, Velká Británie.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038004915>. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Jašková, J. (2017). *Didaktické znalosti obsahu vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka: Vnímání profesních počátků v retrospektivě* (Disertační práce). Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z <https://katalog.muni.cz/Record/MUB01006408664>. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8547-2017>

- Kabilan, M. K., & Veratharaju, K. (2013). Professional development needs of primary school English-language teachers in Malaysia. *Professional Development in Education*, 39(3), 330–351. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.762418>. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762418>
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014a). Národní zpráva šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.
- Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Pišová, M., Potužníková, E., Soukup, P., Ševců, M. (2014b). Analytická zpráva z šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=en>
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49. Dostupné z http://j Lukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf. <https://doi.org/10.1080/03060497.2008.11084079>
- Míček, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426. Dostupné z <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/316/281>. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>
- Nzarirwehi, J., & Atuhumuze, F. (2019). In-Service teacher training and professional development of primary school teachers in Uganda. *IAFOR Journal of Education*, 7(1), 19–36. Dostupné z <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-7-issue-1/article-2>. <https://doi.org/10.22492/ije.7.1.02>
- Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Results: An international perspective on teaching and learning. Paris: OECD.
- Pang, L. L. E. (2017). A framework on exploring primary school English language teachers' perceptions of their continuing professional development in Malaysia. *Athens Journal of Education*, 4(1), 63–76. Dostupné z <https://www.athensjournals.gr/education/2017-4-1-4-Pang.pdf>. <https://doi.org/10.30958/aje.4-1-4>
- Pinar, S., Bardakçı, M., & Arslan Yalçın, F. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 173–192. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285170.pdf>. <https://doi.org/10.17263/jlls.903367>
- Qadhi, S. (2017). Female English language teachers' perceptions and experiences of continuing professional development in Qatar. (Disertační práce). University of Reading, Reading, Velká Británie. Dostupné z <https://centaur.reading.ac.uk/84846>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Zein, M. S. (2017). Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(2), 293–313. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2016.1156013>. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1156013>

Příloha 1: Přehled výzkumů profesního rozvoje (PR) učitelů angličtiny (a jiných předmětů) na ZŠ (a dalších typech škol)³

| Studie a její typ (A/B/C) | Teoretická východiska | Výzkumné cíle | Výzkumný vzorek (typ výběru) | Výzkumná metoda (analýza dat) | Vybraná hlavní zjištění a doporučení |
|---------------------------|--|---|---|--|--|
| Al Asmari (2016) | Nezbytnost PR jako součást zkvalitňování výuky a učení se | Přístup učitelů k PR a jejich hodnocení PR programů | 121 učitelů AJ na Taifské univerzitě (TUELC) v Saudské Arábii | Kvantitativní dotazník (statistické zpracování) | Učitelé považují svůj PR za nutný a účinný nástroj ke zlepšování se ve své profesi. PR jim poskytl výzvu ke změně jejich znalostí, dovedností a postojů. Negativa: krátké PR programy, aktivity probíhající ve velkých skupinách formou přednášek, nedostatek podpory, kontinuity a obsahu odrážejícího kulturu místní instituce. |
| A | | | | | |
| Alzahraní (2020) | Příprava na profesi, vzdělávání a PR učitelů | Jak hodnotí učitelé svou přípravu na profesi, příležitosti k PR, jejich efektivitu a využívání | 109 učitelů AJ na veřejných, mateřských školách a ZŠ v Saudské Arábii (dotazník, náhodný výběr, dobrovolníci u rozhovorů) | Směšaná – kvantitativní dotazník a kvalitativní interview s 10 učiteli (tematická analýza) | Většina učitelů nebyla dostatečně připravena na svou profesi (ve vědomostech, dovednostech a osvojení AJ). Většinou není v současnosti nabízen PR, 43 % dotazovaných se účastní seminářů a jiných aktivit PR, z nich 66 % si myslí, že jim PR nepomohl zlepšit jejich výuku AJ. Přežádky PR: špatné načasování a místo konání, jednostranná nabídka a nekvalifikování školitelů. |
| A | | | | | |
| Bamber (2019) | PR a DPV učitelů, diskursivní pedagogika, společensko-kulturní perspektiva a multisensoriální podpora (multimodal scaffolding) ve výuce AJ | Postoje, zkušenosti a potřeby učitelů v rámci PR a jejich zkušenosti s používáním multisensoriální podpory výuky AJ | 16 učitelů AJ (specialisté a nespécialisté) na 1. stupni ZŠ v Trentinu (severní Itálie) s různou délkou praxe | Kvalitativní polo-strukturované interview (tematická analýza) | Dotazovaní mají potřeby DPV hlavně v oblasti jazykové. Tu upřednostňují před pedagogickou, ale i v ní mají nedostatky. Kvůli velkým přežádkám k PR, nepředvídatelnosti profese a kázeňským problémům žáků, učitelé pracují ve stresu a spíše „přežívají“. Doporučení: specializace PR, zahrnout AJ a metodiku (teorii i praxi), poradenství, reflexi, skupinové formy, delší trvání a kontinuitu. Navrhnout rámec PR odpovídající na otázky: co, proč a jak. |
| C | | | | | |

³ Pozn.: Typy studií: A – studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (různých typů škol), B – studie profesního rozvoje učitelů (AJ a jiných předmětů) na ZŠ, C – studie profesního rozvoje učitelů angličtiny na prvním nebo obou stupních ZŠ, NIDV = Národní institut dalšího vzdělávání PR = profesní rozvoj, D(P)V = další (profesní) vzdělávání, AJ = anglický jazyk

| Studie a její typ (A/B/C) | Teoretická východiska | Výzkumné cíle | Výzkumný vzorek (typ výběru) | Výzkumná metoda (analýza dat) | Vybraná hlavní zjištění a doporučení |
|---------------------------|---|--|---|--|---|
| Boyle et al. (2004, 2005) | PR krátkodobý a dlouhodobý, modely PR a efektivita PR | Nejrozšířenější modely PR v Anglii, vliv dlouhodobého PR na výukovou praxi, vztah mezi PR a výukou | Učitelé různých předmětů ZŠ a SŠ v Anglii (60 škol), 854 učitelů v 1. fázi, 509 učitelů ve 2. fázi (záměrný výběr) | Dlouhodobá studie, kvantitativní dotazník se sběrem dat v obou fázích (2001-2 a 2002-3) (statistické zpracování) | 91 % dotazovaných se zúčastnilo dlouhodobější PR aktivity a 77 % se zúčastnilo jednorázové. Nejpopulárnější a neefektivnější aktivity PR: hospicace u kolegů, sdílení nápadů z praxe, koučování a výzkum. V obou fázích studie účastníci dlouhodobějších aktivit PR tvrdí, že změnili alespoň jednu věc ve své výukové praxi pod vlivem svého PR. |
| Ekinci & Acar (2019) | PR a jeho koncepty, modely, procesy a složky | Názory učitelů na průběh a význam PR, na znaky efektivního PR a jeho modely | 20 učitelů ZŠ ze 7 různých (veřejných i státních) škol v Istanbulu, v Turecku (záměrný, kumulativní výběr učitelů dle věku, genderu, titulu z VS, pozice ve škole, sociálního a ekonomického postavení) | Kvalitativní, polostrukturované interview (komparativní analýza) | Učitelé definují PR jako změnu v praxi, nové zkušenosti a předcházení syndromu vyhoření. Nejnutnější v PR jsou pro ně materiální zabezpečení, technologie a akademické zdroje. Negativa PR: nepraktický a neatraktivní obsah, školitelé nejsou experti, povinná účast, krátkodobost, špatná organizace a nevhodné metody výkladu. Doporučení učitelů pro PR: pokrývání profesních potřeb, autonomie, relevantní obsah, rozvojové strategie, aktivní účast a spolupráce. Doporučení autorů: cyklický model PR. |
| Veratharaju (2013) | PR a jeho efektivita, současní PR programů (kontinuita, plánování, vstupní předpoklady, organizace, vykonávání, zpětná vazba) | Názory a preference učitelů v souvislosti s PR programy a jejich efektivitou | 1 561 učitelů AJ na ZŠ (1. a 2. stupeň) v Malajsi (náhodný výběr stratifikovaný místem školy: venkov a město) | Smišený design – kvantitativní dotazník (statistické zpracování) a kvalitativní interview (tematická analýza) | Nejdůležitější faktory PR pro učitele: 1. pokrývání učebních potřeb žáků, 2. pokrývání profesních potřeb učitelů. Očekávání učitelů od PR programů: pravidelné vyhodnocování s cílem zlepšit výuku a učební výsledky žáků, zahrnutí širokého spektra učitelských znalostí a dovedností z jazyka a pedagogiky, aktivní účast a spolupráce učitelů. Doporučení studie: 3-fázový, dynamický model PR (plánování, zavádění a hodnocení programu). |

| Studie a její typ (A/B/C) | Teoretická východiska | Výzkumné cíle | Výzkumný vzorek (typ výběru) | Výzkumná metoda (analýza dat) | Vybraná hlavní zjištění a doporučení |
|---|---|---|--|---|--|
| Kašparová et al. (2014a, 2014b) Národní zpráva, Analytická zpráva B | PR a další profesní vzdělávání (DPV) učitelů, jejich formy a efektivita | Pocitované potřeby učitelů a bariéry v rámci DPV, názory učitelů na efektivitu různých forem a obsahu DPV, jejich zkušenosti s aktivitami DPV | 3 219 učitelů ČR na ZŠ a gymnáziích (náhodný, stratifikovaný výběr podle speciálního softwaru) | Kvantitativní dotazník (statistické zpracování) | V porovnání s evropskými zeměmi je v ČR menší míra a intenzita účasti učitelů na DPV. Nejvíce učitelů preferuje DPV v oblasti ICT, zvládnání chování žáků, vedení třídy a nových technologií na pracovišti. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů ČR je nižší, oproti mezinárodnímu průměru, ve využívání alternativních metod výuky a motivování žáků. To se ale neodráží do vzdělávacích potřeb učitelů. Čeští učitelé mají nadprůměrnou potřebu rozširování znalostí ve svých předmětech, ale podprůměrnou v oblasti didaktiky a méně se účastní intenzivnějších a efektivnějších forem DPV. 62 % učitelů pracuje na školách, které nemají formální zaškolovací program. Doporučení autorů: rámec systémové podpory (zaškolování nových učitelů, mentorování, rozšíření a diferenciacce obsahu PR, dle typu školy, vyučovaného předmětu a preferenci učitele). |
| Michek (2016) B | PR učitelů od vstupu do profese, profesní standard učitele, efektivní PR= pozitivní dopad na výkon učitele a studijní výsledky žáků | Vliv typu školy a dalších proměnných (gender, délka praxe a vzdělání učitelů) na jejich PR a pocíťované překážky k PR | 1 420 učitelů ZŠ, SŠ (všech typů) ze všech krajů ČR (náhodný výběr, ale všichni respondenti se dříve účastnili PR organizovaného NIDV) | Kvantitativní, elektronický dotazník (statistické zpracování) | 70 % dotazovaných obou typů škol se účastní běžných aktivit PR bez spolupráce kolegů (samostudium na internetu, jednorázova školení,...). 10 % učitelů využívá aktivit PR, doporučované jako kvalitní (stínování kolegy, vzájemné hospitace,...). Typ školy, gender a délka praxe učitelů mají vliv na výběr aktivit PR. 1. největší překážkou PR je kolize s rozvrhem, 2. je finanční náročnost. Doporučení autora: diferencovat přístup k PR dle preferenci učitelů, jejich motivace a typu školy (ZŠ, SŠ). |

| Studie a její typ (A/B/C) | Teoretická východiska | Výzkumné cíle | Výzkumný vzorek (typ výběru) | Výzkumná metoda (analýza dat) | Vybraná hlavní zjištění a doporučení |
|--------------------------------|--|---|---|---|--|
| Nzarirwehi & Aturhumuze (2019) | PR a další vzdělávání (DV) učitelů, charakteristiky DV a jeho proměnné | Vliv DV učitelů na jejich PR, postoje, výukovou praxi a na jejich profesní znalosti a dovednosti | 610 učitelů ze tří různých částí Ugandy a různých ZŠ (dobrovolníci, muži i ženy, různé kvalifikace a délka praxe: 1-20+ let) | Kvantitativní dotazník (statistické zpracování) | DV má podle učitelů největší vliv na zvyšování jejich akademické kvalifikace, zlepšování jejich přístupu k práci a na rozšiřování a prohlubování jejich znalostí a dovedností. Podle autorů, DV učitelů stále nedosáhlo svého cíle, pozitivního vlivu na žáka, před nímž má větší přednost učitelovo povýšení a lepší plat. Doporučení autorů: osvěta učitelů, analýza jejich potřeb, relevantnost obsahu DV a jeho výsledné zhodnocení. |
| OECD (2013) TALIS | PR a DPV učitelů | Účast učitelů na PR a jeho intenzita v posledním roce, názory učitelů na efektivitu PR, na jejich potřeby a překážky v rámci PR | Učitelé SŠ a ZŠ, z 34 zemí Evropy a světa (náhodný výběr škol i učitelů) | Kvantitativní dotazník (statistické zpracování) | Většinou nových učitelů není nabízeno formální zaškolení a mentorování. Většina dotazovaných se v posledním roce zúčastnila PR a jsou v něm finančně podporováni. Nejpopulárnější typ PR jsou školní kurzy a workshopy. Podle učitelů je vliv PR na jejich výuku průměrný až velký. Největší potřebu vzdělávat se mají učitelé v oblasti výuky žáků se specifickými učebními potřebami. Nejčastější překážkou PR učitelů je konflikt s jejich rozvrhem. |
| Pang (2017) | DPV učitelů pomocí kurzů INSET (In-service Education for Teachers) | Zkušenosti a preference učitelů v rámci kurzů INSET, spojitost těchto kurzů s kurikulem a zlepšováním výuky u zúčastněných | 55 učitelů AJ na 1. stupni ZŠ – účastníci kurzů INSET v Malajsi v roce 2015 (dostupný výběr – dotazník, zaměřený výběr – interview) | Kvalitativní dotazník a skupinové interview (tematická analýza) | Kaskádový (top-down) typ INSET kurzů není u učitelů oblíben, jen jeho kombinace s kurzy typu bottom-up (mentorování a koučování). Sítiznost učitelů na kurzy INSET: obsahově nerelevantní, příliš dlouhé, neatraktivní obsah a formy typu přednášek a schůzí. Pozitivní mentorování a koučování: řeší okamžité profesní potřeby učitelů, zajišťují návaznost a kontinuitu PR. Menší skupiny učitelů (např. u žáků se speciálními učebními potřebami) mají vlastní skupiny PR a specializovaným obsah. Kurzy INSET mohou pomoci se zaváděním školských reforem. |

| Studie a její typ (A/B/C) | Teoretická východiska | Výzkumné cíle | Výzkumný vzorek (typ výběru) | Výzkumná metoda (analýza dat) | Vybraná hlavní zjištění a doporučení |
|---------------------------|---|---|--|--|---|
| Pinar et al. 2021 A | Další vzdělávání (DV) učitelů a jeho 4 faktory: a) učitelovo poznání a přesvědčení, b) motivace, c) emoce, d) kontextové proměnné | Vliv daných 4 faktorů, zkušeností a kvalifikace učitelů na jejich DV | 1015 učitelů AJ na ZŠ a SŠ (dobrovolníci) z různých oblastí Turecka (20 a více let věku, 0 a více let učitelských zkušeností) | Kvantitativní dotazník (statistické zpracování) | Všechny 4 dané faktory mají na DV učitelů velký vliv. Největší (ne výrazné) je učitelovo poznání a přesvědčení, kontext, emoce a poslední motivace. Titul z VŠ vliv na DV nemá. Pro učitele je nutný rozvoj jazykových i pedagogických znalostí. Kladný vztah učitelů a žáků pozitivně ovlivňuje DV učitelů a učební výsledky žáků. Nespokojenost učitelů v práci (kázeňské problémy žáků atd.) má negativní vliv na jejich DV. |
| Qadhi (2017) A | Profesní rozvoj jako celoživotní proces a jeho vliv na utváření profesní identity v jejich PR a jejich zkušenosti PR | Utváření profesní identity učitele, názory učitele na roli kultury v jejich PR a jejich zkušenosti PR | 16 kvalifikovaných a zkušených (min. 3 roky praxe) učitelé AJ (ženy) na soukromých ZŠ a SŠ v Kataru | Kvalitativní, narativní interview – životní příběh (tematická analýza) | Dotazované se chtějí rozvíjet a účastní se PR. Většina upřednostňuje kooperaci a týmovou práci, praktické aktivity před teorií. Negativa PR: současné programy mají praktický obsah, ale neučí stavět na teoretických základech. To vede k neúspěchu vzdělávacích reforem. Chybí standardizované metody k odhalování a naplňování vzdělávacích potřeb učitelé. Doporučení autorky: autonomní přístupu k PR, dynamický a interaktivní styl PR s reflexí a profesní diskuzí účastníků. |
| Zein (2017) C | Efektivní formy PR (aktivní účast, kolegiální spolupráce, výzkumný typ aktivit, reflexe, plánování hodin s kolegy) | Potřeby PR učitelů z pohledu učitelů a školitelů | 20 učitelů, specialistů a specialistů, na výuku AJ na 1. stupni ZŠ v Indonésii, 10 školitelů univerzitních, soukromých a státních center (záměrný výběr) | Kvalitativní, individuální a skupinové, polostrukturované interview, pozorování výuky (komparativní a tematická analýza) | Učitelé a školitelé se shodují, že je nutno do PR začlenit jazykové dovednosti, poskytování zpětné vazby, opravování chyb a používání mateřského jazyka. Učitelé specialisté i nespécialisté dělají časté gramatické chyby, málo v hodinách používají AJ a vhodné výukové principy a postupy. Profil specialistů a nespécialistů nekoresponduje s jejich potřebami PR. Studie doporučuje model PR: analýza potřeb dle profilu učitele, typu a sídla školy, zahrnutí jazykové, vědomostní a pedagogické složky a efektivních forem PR. |

SEBEHODNOCENÍ VE STUDIU ANGLIČTINY V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Self-assessment in English Studies in Tertiary Education:
Literature Review

Kateřina KEPLOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-2>

Abstrakt: *Přehledová studie si klade za cíl shrnout současný výzkum rozvoje dovednosti sebehodnocení studenta anglického jazyka na vysoké škole a odpovídá na tyto otázky: Jak autoři studií vymezují pojem sebehodnocení? Jaké jsou nejčastější cíle a metody výzkumu? Jaké jsou nejdůležitější výsledky výzkumů sebehodnocení? Vybrané studie ukazují, že rozvoj dovednosti sebehodnocení je nejčastěji zkoumán z pohledu celkového hodnocení studentů před aplikací principů rozvoje dovednosti sebehodnocení a po jejich aplikaci. Výzkum průběhu rozvoje sebehodnocení je zatím ve svých začátcích*

Klíčová slova: *sebehodnocení studenta, autonomie studenta, výuka anglického jazyka v terciárním vzdělávání, sebehodnocení ve výuce cizího jazyka*

Abstract: *This study aims to provide an insight into the current research of the development of the self-assessment skill, focusing on tertiary students of English. The study poses the following questions: How is self-assessment defined in the selected research papers? What are the most common aims and methods of the selected research papers? What are the essential findings of the selected research papers? The selected research papers show that the development of the self-assessment skill has a positive effect on the overall language acquisition. Research into the actual process of the development of self-assessment skills is still scarce.*

Key words: *student self-assessment, student autonomy, English language teaching/learning in tertiary education, self-assessment in foreign language study*

1 Úvod

V běžné výuce cizího jazyka se učitelé často setkávají s představou studentů, že hodnocení učitelem je hlavním, ne-li jediným, spolehlivým způsobem ohodnocení dosažené úrovně osvojení cizího jazyka. Studenti se spoléhají na učitelovu odbornost a akceptují hodnocení, které jim učitel udělí. Zapomínají na to, že i oni mohou sami sebe hodnotit. Sebehodnocení je ale dovednost, která vyžaduje důslednou přípravu jak ze strany studentů, tak i učitelů. Důvodů, proč učitelé ve výuce nevyužívají nástroje sebehodnocení je jistě mnoho. Jedním z nich může být fakt, že se učitelé s touto alternativou ve své přípravě na budoucí povolání vůbec nesetkají a tudíž nevědí, jak tohoto nástroje využít.

Z mé dosavadní praxe výuky předmětu Praktický anglický jazyk na Univerzitě Pardubice vyplývá, že studenti, kteří zahajují studium na univerzitě, mají jen velmi málo zkušeností s hodnocením sebe sama, přestože je tato dovednost jasně obsažená v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro střední školy, včetně gymnázií. Nejen, že je dovednost hodnocení sebe sama obsažená, je to dokonce hned první z klíčových kompetencí: „Kompetence k učení: Žák – své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj; [...] reflektuje proces vlastního učení a myšlení; [...] kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, [...] z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 7)⁴. Žádoucnost zapojení rozvoje sebehodnocení do výuky na školách komentují, například, Kolář a Šikulová (2009), kteří nejen chápou sebehodnocení jako kompetenci, ale zároveň uvádí, že: „Dovednost provádět sebehodnocení musí učitel rozvíjet u žáků plánovitě a systematicky, stejně jako rozvíjí další kompetence doporučené RVP“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 151). Studenti nastupující na vysokou školu však často nemají zkušenost s tím, že od nich někdo očekává hodnocení svého výkonu. A pokud už se setkali s podnětem k sebehodnocení, bývá to jen stručný dotaz ze strany učitele: „Jakou známku byste si dal za svůj dnešní výkon?“

Co se týče řečových dovedností, mají studenti jen částečné povědomí o tom, jaké úrovně mají dosáhnout podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) (2001; 2002), s Doplňkem k SERRJ obsahujícím upřesňující deskriptory (2020) a chybí jim tedy nástroje k efektivnímu sebehodnocení vlastního osvojení cizího jazyka. SERRJ je základem pro výuku angličtiny i jazykové zkoušky skládané ve všech semestrech studia anglistiky na Univerzitě Pardubice, a proto je práce s ním pro studenty důležitá.

⁴ Obdobná formulace v RVP pro střední odborné vzdělávání.

Tyto důvody mne přivedly k výzkumu rozvoje sebehodnocení v terciárním vzdělávání, který mi umožní hlouběji poznat především proces jeho rozvoje a také aktivity zaměřené na tento rozvoj.

Na sebehodnocení lze nahlížet z několika rovin. Z hlediska učebních strategií, jak je popisuje Oxfordová et al. (1989), je sebehodnocení vnímáno jako jedna z nepřímých strategií učení. Sebehodnocení (*self-evaluation*) řadí mezi metakognitivní strategie spolu se sebemonitorováním (*self-monitoring*), které uvádí jako strategie pomáhající studentům poučit se ze svých chyb (Oxford et al., 1989, s. 32).

Dörnyei (2001) řadí sebehodnocení mezi motivační strategie. O sebehodnocení se autor zmiňuje hned na několika místech a to v souvislosti s redukováním „strachu z jazyka“ tím, že se do testování a známkování zapojí právě element sebehodnocení (s. 94), dále pak v souvislosti s rozvojem autonomie studenta, kde sebehodnocení napomáhá studentovi všimnout si svých chyb a úspěchů v procesu učení (s. 105) a pak znovu uvádí sebehodnocení jako součást motivační strategie použití známek a kde opět vyzdvihuje nutnost vedení studentů k rozvoji kvalitního a správného hodnocení sebe sama (s. 133).

Sebehodnocení je spojováno s koncepcí autonomie žáka, jak už naznačil Dörnyei (2001, s. 105). Definici, která dobře vyjadřuje ucelenost pojetí autonomie a s ní spojenou roli učitele, nabízí Janíková (2003): „O autonomním učení hovoříme tehdy, jestliže učící se jedinec sám rozhoduje o vlastním procesu učení. [...] neznamená [to] však, že ve vyučovacím procesu přechází veškerá zodpovědnost z učitele na žáka“ (s. 89). Učitel nepřenáší odpovědnost na studenta, učitel se o ni se studentem dělí tím, že vytváří prostor pro jeho seberealizaci a sebereflexi. A toto sdílení odpovědnosti se odráží v pojetí sebehodnocení, jak bude nahlíženo v této přehledové studii, a to v širším rámci hodnocení studenta.

Tato přehledová studie pracuje se sebehodnocením jako jednou z alternativ v hodnocení (*alternatives in assessment*) tak, jak je popisují Brown a Abeywickrama (2010). Sebehodnocení otevírá autentické možnosti rozvoje autonomie studenta a získání kladného zpětného vlivu na výuku, tzv. *washback*.

Sebehodnocení jako jednu z nejnáročnějších a zároveň nejužitečnějších způsobů hodnocení vidí Kolář a Šikulová (2009), kteří dopodrobna popisují, které funkce hodnocení zastává, např. motivační nebo informativní; jeho formy, např. klasifikace nebo slovní hodnocení. Hlavní myšlenkou jejich publikace je, že hodnocení je „organická součást jakékoli lidské činnosti“ (s. 10) a tudíž, v kontextu vzdělávání, bychom měli „usilovat o to, aby hodnotiteli ve vyučování byli [kromě učitelů] i ostatní aktivní účastníci – tedy žáci,“ (s. 137).

Pro účely této práce však použiji definici Najvara (2010), který se zaměřuje na sebehodnocení ve výuce cizího jazyka a tento pojem vymezuje stručně a výstižně: „Cizojazyčné sebehodnocení vnímáme jako schopnost žáka posoudit svůj konkrétní jazykový (testový) výkon“ (s. 14).

2 Výzkum sebehodnocení ve studiu cizího jazyka

Ve vzdělávání existují termíny, které někteří odborníci z praxe a výzkumníci vidí jako synonyma, ale jiní je vnímají spíše jako popis různých částí většího celku. Tak je to s pojmem sebehodnocení (*self-assessment, self-evaluation, self-grading*), který například Harris a Brown (2018) definují takto: „sebehodnocení je akt studenta, kterým popisuje a hodnotí [známkou] svou vlastní práci a akademické schopnosti” (s. 7). Autoři sami uznávají, že tato definice není vždy dostačující, ale soudí, že pro studenty začínající s osvojováním schopnosti hodnotit sebe sama je vhodná. Jeho příkladem je dříve zmíněná otázka učitele, jakou *známkou* by student ohodnotil svůj výkon.

Častěji se však autoři zaměřují na širší význam pojmu sebehodnocení, jako např. Boud (2003), který ho definuje takto:

„Sebehodnocení znamená víc než studentovo oznámkování vlastní práce; znamená to studentovu účast na procesu rozhodování o tom, co činí práci dobrou v konkrétní situaci. Studenti musí uvažovat o tom, co charakterizuje dobrou esej [...] a být schopni tyto vlastnosti vyhledávat ve vlastní práci.“ (s. 12)

Dovednost sebehodnocení je tedy vnímána různě. Někteří odborníci své pojetí sebehodnocení omezují na dovednost přiřazování známky k vypracovanému úkolu, jiní trvají na studentově hlubší analýze vlastních dovedností a vlastního výkonu. S rostoucí popularitou sebehodnocení se tato rozpolcenost v současných výzkumech objevuje už jen výjimečně a autoři přebírají širší definici, která zahrnuje např. význam kritérií, a vnímají ji jako určující pro svůj výzkum.

Zájem o přínos, který sebehodnocení nabízí pro studium cizího jazyka, dokazuje řada provedených výzkumů v tomto oboru.

Tato přehledová studie se zaměřuje pouze na výzkumy, které se zabývají rozvojem sebehodnocení studenta anglického jazyka v terciárním vzdělávání. Vlivu prostředí, tj. kultury a školského systému v určité zemi, jsem se rozhodla nepřikládat význam.

3 Metodologie

3.1 Cíle přehledové studie

Cílem této přehledové studie je poskytnout čtenáři ucelený obraz o výzkumu rozvoje sebehodnocení studenta cizího jazyka. V České republice je takový výzkum zatím v začátcích, a proto se jedná téměř výhradně o zahraniční studie. Hlavními otázkami této studie jsou:

Jak autoři výzkumů vymezují pojem sebehodnocení?

Jaké jsou nejčastější cíle a metody výzkumu?

Jaké jsou nejdůležitější výsledky výzkumů sebehodnocení?

3.2 Kritéria výběru studií

Základní hledání jsem uskutečnila v databázích Web of Science a JSTOR. Použila jsem klíčové výrazy *sebehodnocení studenta*, *sebehodnocení ve výuce cizího jazyka*, *autonomie studenta* a jejich anglické ekvivalenty, tedy *learner self-assessment*, *learner self-evaluation*, *self-assessment/self-evaluation in foreign language learning*, *learner autonomy*. Hledání probíhalo v období září–prosinec 2020. V dalším výběru jsem aplikovala následující kritéria: zveřejnění po roce 2001 (tj. poté, co byl představen Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001) a zaměření na studenta v terciárním vzdělávání. Celkem jsem takto získala 51 relevantních studií. Po vyřazení výzkumů, týkajících se jiných jazyků než angličtiny a také studií, které se zabývají angličtinou na jiném stupni než terciárním, jsem získala osm studií. Dvě studie realizované z pohledu vyučujícího byly také zařazeny, protože dobře dokreslují celkovou situaci s rozvojem dovednosti sebehodnocení ve výuce cizího jazyka.

Finální výběr tedy obsahuje deset studií, z toho čtyři studie zaměřené na studenta, čtyři studie zaměřené na proces rozvoje sebehodnocení (včetně jedné studie v širší oblasti autonomie ve výuce cizího jazyka, zahrnující klíčovou úlohu sebehodnocení) a dvě studie zaměřené na učitele (jedna studie kombinuje pohled studenta a učitele, druhá nabízí výhradně pohled učitelů).

4 Přehled vybraných studií

Jediný český výzkum, který odpovídá kritériím výběru této přehledové studie je výzkum jednoho z nástrojů sebehodnocení, Evropského jazykového portfolia (EJP). Brychová (2009) svou studii vedla formou observační studie s využitím ohniskových skupin, polostrukturovaných pohovorů a doplněnou dotazníkovým šetřením. Jeden ze závěrů výzkumu Brychové, který je relevantní pro tuto přehledovou studii, je zjištění, že učitelé vidí sebehodnocení jako důležité jak pro žáky, tak pro sebe. Jejich nejistota, jak využívat nástroj EJP, se zdá hlavním důvodem jeho malého využití v praxi.

Také Borg a Alshumaimeri (2019) zkoumají názory učitelů, tentokrát ale na autonomii studenta, tedy na oblast přesahující sebehodnocení. Pomocí dotazníků a následné deskriptivní a inferenční analýzy autoři zjistili, že

„v naprosté většině se učitelé shodli, že autonomie studenta je žádoucí (*desirable*), ale často neproveditelná (*not feasible*). Nejčastější zdroje potíží se zahrnutím aktivit rozvoje autonomie studenta byly: charakteristiky studenta (specifika místní kultury – např. studenti jsou vedeni k závislosti na učiteli), kurikulum (podstata složení kurikula a způsob hodnocení), předchozí výuka (studenti nejsou vedeni k samostatnosti v primárním a sekundárním vzdělávání).“ (Borg a Alshumaimeri, 2019, s. 30)

Carroll (2014) publikoval studii, která zjišťuje přístup studentů k sebehodnocení založeném na jasně definovaných kritériích sebehodnocení a přesnost tohoto sebehodnocení. K získání a zpracování dat využil Carroll smíšenou metodu dotazníků a informací z univerzitního online systému *Review*, který zaznamenává jak sebehodnocení studenta, tak hodnocení učitele. Data zpracoval pomocí regresivní analýzy. Za povšimnutí stojí hned několik výsledků studie. Studenti mají velmi pozitivní přístup k sebehodnocení a aktivitám vedoucím k jeho zvládnutí; sebehodnocení přispívá k formování lepšího profesního úsudku; a kritéria jsou nezbytná pro efektivní využití sebehodnocení pro rozvoj řečových dovedností.

Tři studie se věnují vybraným oblastem řečových dovedností a rozvoji sebehodnocení v jejich rámci. Trofimovich, et al. (2016) se zabývají velmi konkrétní oblastí jazyka, přízvukovostí a srozumitelností mluveného projevu studentů angličtiny jako cizího jazyka, a zkoumají vztah mezi sebehodnocením a hodnocením školenými hodnotiteli. Kvantitativním zkoumáním se autoři snažili zjistit, do jaké míry se liší sebehodnocení od hodnocení školených hodnotitelů. Výsledky studie odhalují rozdíl mezi sebehodnocením studentů a hodnocením jejich výstupů školenými hodnotiteli, obzvláště v hodnocení srozumitelnosti, protože studenti cizího jazyka, kteří nebyli školeni, jak hodnotit, se zaměřovali na jiné oblasti než školení hodnotitelé.

Rozdíl mezi sebehodnocením a externím hodnocením, tj. hodnocením školenými hodnotiteli, v jedné oblasti studia jazyka zkoumá i Januleviceneová a Kavaliauskieneová (2011). Svou pozornost směřují na aspekty sebehodnocení studentů z hlediska evaluace na terciárním stupni vzdělávání se zaměřením na slovní zásobu v oblasti *English for Specific Purposes* a schopnosti spojené se zapamatováním slovní zásoby. Ke sběru dat autorky využily dotazníků a následnou analýzu odpovědí studentů. Ve svém závěru studie uvádí, že „studenti mají tendenci přeceňovat své znalosti odborné slovní zásoby“ a že „studenti musí být vedeni k samostatnosti a k sebehodnocení systematicky“ (Janulevicene & Kavaliauskiene, 2011, s. 14).

I Mazloomi a Khabiri (2016) se zaměřují na specifickou oblast řečových dovedností, v jejich případě je to psaní v angličtině. Nezkoumají však rozdíl mezi subjektivním sebehodnocením a objektivním hodnocením výkonu studenta, ale to, jak se s rozvojem sebehodnocení aplikovaným v oblasti psaní rozvíjí celková jazyková úroveň. Svým kvazi-experimentem a následnou statistickou analýzou dat autoři zjistili, že sebehodnocení prokazatelně zlepšuje řečovou dovednost psaní v angličtině, navíc prokazatelně zlepšuje úroveň osvojení cizího jazyka jako celku. Procvičováním také studenti získají schopnost přesnějšího sebehodnocení, což dodává sebehodnocení validitu. Úspěch rozvoje sebehodnocení je podle výsledků výzkumu úzce spjat s učitelem – s instrukcemi a zpětnou vazbou, kterou poskytuje při rozvoji dovednosti sebehodnocení. Jasná kritéria hodnocení a sebehodnocení jsou stejně důležitá.

Další úhel pohledu na vliv rozvoje sebehodnocení na širší oblast osvojování jazyka nabízí ve své studii Cukusic et al. (2014), kteří se rozhodli potvrdit hypotézu, že sebehodnotící online testy jako strategie formativního hodnocení mají kladný vliv na výsledky jazykových zkoušek studentů, a implicitně na udržení počtu studentů. Využili k tomu dvě databáze: Moodle (záznam o počtu pokusů, přístup na zdroje, odevzdávání prací během semestru apod.) a Information System of Faculty of Economics (ISFE), který zaznamenává výsledky testů a zkoušek). Tento výzkum zahrnuje nejen výsledky jazykových testů/zkoušek, ale také výsledky dalších předmětů stejných studentů ve stejném roce studia a jejich výsledky ve zkoumaném předmětu v předchozím roce. Tato data jsou ve studii zpracována kvantitativně, metodou statistické analýzy. Výstupem je statisticky signifikantní rozdíl ve výsledcích semestrálních testů a v úspěšnosti u zkoušek mezi skupinami studentů, kteří využívali sebehodnotící aktivity jako součást jazykových kurzů. Studie také zaznamenala nárůst procenta studentů, kteří úspěšně dokončili studium.

Dva vědecké týmy podávají přehled výzkumu sebehodnocení a přichází buď s konkrétními návrhy, jak sebehodnocení zařadit do výuky angličtiny, nebo s podněty, jak zajistit, aby sebehodnocení bylo efektivní a validní. Konkrétní návrh procesu rozvoje sebehodnocení nabízí Rolheiser a Ross (2001) ve své přehledové studii, kde propojují poznatky z vybraných studií s poznatky ze své praxe. Výsledkem porovnání je „čtyř-fázový model rozvoje sebehodnocení.“ (Rolheiser & Ross, 2001, s. 7–8). Watson Todd (2002) argumentuje, že studenti mohou provádět spolehlivé, celkové (sumativní) sebehodnocení a navrhuje způsoby, jakými lze takové sebehodnocení, podložené daty, provádět. Ve svém závěru Watson Todd (2002) říká, že „sebehodnocení je vhodný nástroj výuky, jako nástroj celkového hodnocení však vyžaduje větší zapojení učitele a detailnější přípravu nástrojů sebehodnocení, tj. jasných kritérií a detailních instrukcí pro studenty“ (s. 19).

Shrnutí současného výzkumu sebehodnocení podávají Jamrus a Razali (2019), kteří zkoumají potenciál použití sebehodnocení ve výuce angličtiny a nabízejí konkrétní doporučení pro začlenění sebehodnocení do výuky angličtiny. Závěr jejich studie stanoví, že „koncept sebehodnocení potřebuje velkou míru účasti učitele jako zdroje informací a instruktora při osvojování dovednosti sebehodnocení“ a že jasná kritéria jsou nezbytná (Jamrus & Razali, 2019, s. 71).

4.1 Vymezení pojmu sebehodnocení studenta cizího jazyka ve vybraných studiích

Autoři vybraných studií pracují s pojmem sebehodnocení velmi různě. Někteří přebírají definice sebehodnocení od jiných autorů, jiní předkládají svou vlastní definici a někteří dokonce termín vůbec nedefinují.

Při vymezení pojmu sebehodnocení Brychová (2009) říká, že: „Pojem sebehodnocení (*self-assessment*) je úzce propojen s pojmem sebezpozorování, sebereflexe (*self-monitoring*), oba poskytují interní zpětnou vazbu (*feedback*) během učebního procesu, avšak *self-assessment* poskytuje spíše retrospektivní informace o dovednostech a učebních postupech“ (s. 44).

Sebehodnocení (*self-evaluation*) definují Rolheiser a Ross (2001, s. 1) jako „studentovo hodnocení kvality své vlastní práce, které je založené na evidenci a jasných kritériích, za účelem zlepšit svou práci do budoucna“.

Ve svém výzkumu Mazloomi a Khabiri (2016, s. 91) považují sebehodnocení (*self-assessment*) za „formativní hodnocení zaměřené na rozvoj“ (s. 91) a za „studentovo hodnocení svých vlastních řečových dovedností“ (s. 91).

Ve studii Carroll (2014) pracuje s pojmem sebehodnocení (*self-assessment*), aniž by přesně definoval, co pro něj tento pojem znamená, ale pracuje s konceptem „rozeznávání kvality ve svých pracích a pracích ostatních“ (s. 1).

Jamrus a Razali (2019) sice ve své práci také nedefinují termín sebehodnocení, ale mluví o sebehodnocení (*self-assessment*), kterým „studenti reflektují kvalitu své práce, soudí, do jaké míry jejich práce explicitně reflektuje stanovené cíle a kritéria, a upravují svou práci, pokud je to potřeba“ (Jamrus & Razali, 2019, s. 64).

Ve studii Trofimoviche et al. (2016) se pracuje s termínem sebehodnocení (*self-assessment*), ale podobně jako u Carrolla (2014) tento pojem není explicitně definován. Autoři mluví o porovnání sebehodnocení a „objektivního ohodnocení výstupu“ (Trofimovich et al., 2016, s. 1), z čehož lze usoudit, že vidí sebehodnocení jako subjektivní hodnocení výstupu.

Ani Cukusic et al. (2014) ve své studii nedefinují pojem sebehodnocení (*self-assessment*), ale online sebehodnotící testy popisují jako „formativní strategii hodnocení“ (s. 100).

Někteří autoři zasazují sebehodnocení do širšího rámce. Borg a Alshumaimeri (2019), například používají definici autonomie vymezenou Bensonem jako „schopnost převzít kontrolu nad svým vlastním učením“ (Benson, 2013, cit. Borgem a Alshumaimerim, 2019, s. 9).

Januleviciene a Kavaliauskiene (2011) mluví o principu autonomie, kterou vidí jako jeden ze základních kamenů úspěšného učení a odkazují na Browna (2004, s. 270 cit. Janulevicieneovou a Kavaliauskieneovou, 2011, s. 11) a jeho tvrzení, že vnitřní motivace je první na seznamu dovedností potřebných pro úspěšné osvojení jazyka. Také Watson Todd (2002) nenabízí konkrétní definici sebehodnocení, ale upřesňuje svoje použití pojmu hodnocení (*assessment*), které vidí jako široký pojem zahrnující získávání informací o studentově práci a schopnostech, a pojmu evaluace (*evaluation*), které vidí jako pokus získat kvantitativní data, která vedou k měření této práce a dovedností (Watson Todd, 2002, s. 16).

4.2 Cíle, metody sběru dat a výzkumu, výsledky vybraných studií

V této části přehledové studie jsou studie rozříděny do skupin podle použitých metod. V rámci kvantitativních a smíšených postupů jsou popsány cíle, metody analýzy dat a také výsledky jednotlivých studií.

Smíšené metody sběru dat a výzkumu

Čtyři studie využívají smíšených metod pro svůj výzkum, a to Brychová (2009), Carroll (2014), Borg a Alshumaimeri (2019) a Januleviciene a Kavaliauskiene (2011).

Cíle

Cílem disertační práce Brychové (2009) je „vymezit relevantní determinanty pro efektivní využití Evropského jazykového portfolia v podmínkách tradic [českého] školství.“ (s. 7). Výzkumný vzorek, podobně jako u Borga a Alshumaimeriho (2019), jsou učitelé, avšak zaměření výzkumu je primárně na jejich postoj vůči specifickému nástroji pro rozvoj sebehodnocení, ne na jejich postoj k samotnému rozvoji. Také práce Carrolla (2014) se zabývá postojem, ale tentokrát jde o studenty a jejich postoj vůči sebehodnocení a jeho zařazení do výuky. Přesnost sebehodnocení studenta je potom druhým cílem výzkumu. Borg a Alshumaimeri (2019) se věnují širší oblasti autonomie, a to z pohledu učitelů. Zkoumají jejich vztah k rozvoji autonomie, včetně osvojení dovednosti sebehodnocení, a zabývají se příležitostmi a restrikcemi, které mají učitelé v této oblasti. Studie Janulevicieneové a Kavaliauskieneové (2011) si klade za cíl potvrdit hypotézu, která říká, že méně než polovina studentů angličtiny pro specifické účely dokáže realisticky ohodnotit dosaženou úroveň osvojení profesní slovní zásoby a jazykových prostředků s tím spojených.

Metody a nástroje

Observační studie Brychové (2009) nejprve představuje matici podmiňující vliv na sebehodnocení podle Corbinové a Strausse (1999 cit. Brychovou, 2009, s. 8). Výzkum pokračuje polostrukturovaným rozhovorem, který je analyzovaný pomocí otevřeného kódování. Ve fázi ověřování používá Brychová (2009) ohniskové skupiny a také dotazníkové šetření.

Hlavním znakem výzkumu Carrolla (2014) je dobrovolnost. Studenti měli možnost se zapojit do celého výzkumu nebo jen do některé části, popřípadě se nezapojit vůbec. Ve výzkumu se využívá online systém Review, který zaznamenává sebehodnocení studenta i hodnocení učitele. Studenti jsou nejprve vedeni k procvičování aplikace kritérií hodnocení a teprve potom jsou vyzváni k sebehodnocení. Ke zjištění postoje studentů k sebehodnocení jsou využity dotazníky zpracované faktorovou analýzou.

Borg a Alshumaimeri (2019) využili ke svému výzkumu metodu dotazníků. Jednalo se o modifikovanou verzi dotazníku, který byl využit v experimentu Borga a Al-Busaidiho (2012 cit. Borgem a Alshumaimerim, 2019, s. 16). Kvantitativní odpovědi respondentů byly podrobeny deskriptivní a inferenční analýze pomocí programu SPSS 20.0, kvalitativní odpovědi byly tematicky zpracované za pomoci programu Nvivo 10.

Janulevicieneová a Kavaliauskieneová (2011) pracovaly také s dotazníky. Ty byly studentům předkládány na začátku a na konci výzkumu. Do analýzy autorky zahrnuly také odpovědi studentů na zadané úkoly a diskuse se studenty. Přestože autorky říkají, že „cíl této studie vyžaduje porovnání se skutečným výsledkem testů slovní zásoby,“ (Januleviciene & Kavaliauskiene, 2011, s. 13) a pokračují tabulkou s přehledem výsledků tohoto hodnocení, neuvádějí, kdo je v tomto případě hodnotitelem.

Výsledky

Učitelé vidí sebehodnocení jako užitečné, ale náročné. Nástroj Evropského jazykového portfolia je málo využívám proto, že si učitelé nejsou jistí, jak ho efektivně používat. Takové jsou hlavní závěry studie Brychové (2009). Podobně jako ve zjištěních Borga a Alshumaimeriho (2019) se u učitelů projevuje jistý rozkol. Výsledky výzkumu Borga a Alshumaimeriho (2019) naznačují obtíže ne s faktem, že rozvoj studentovy autonomie je žádoucí, ale s tím, jak je proveditelný. Učitelé vnímají autonomii jako potřebnou a užitečnou a sebehodnocení jako dobrý nástroj pro rozvoj autonomie, avšak možnosti pro rozvoj autonomie studenta vnímají účastníci výzkumu jako omezené. Nejčastější zdroje potíží se zahrnutím aktivit rozvoje autonomie studenta vidí učitelé v charakteristice studenta (specifika místní kultury, např. studenti jsou vedeni k závislosti na učiteli), místní kurikulum (podstata složení kurikula a způsob hodnocení) a předchozí výuka (studenti nejsou vedeni k samostatnosti v primárním a sekundárním vzdělávání).

Carroll (2014) přináší optimističtější výsledek: studenti mají kladný vztah k sebehodnocení a ochotně přijímají aktivity rozvíjející tuto dovednost. Studie také naznačuje, že osvojení dovednosti sebehodnocení přispívá k formování lepšího profesního úsudku.

Na druhou stranu, závěry studie Janulevicieneové a Kavaliauskieneové (2011) ukazují, že více než dvě třetiny studentů přeceňují své jazykové schopnosti v oblasti profesní slovní zásoby a že je třeba dobrého vedení učitelem, aby si studenti osvojili dovednost sebehodnocení.

Kvantitativní metody sběru dat a výzkumu

Kvantitativní metody jsou ve vybraných studiích použity třikrát: Trofimovich et al. (2016), Mazloomi a Khabiri (2016) a Cukusic et al. (2014).

Cíle studií

Trofimovich et al. (2016) si kladou za cíl zjistit, jak rozdílné je sebehodnocení studenta ve srovnání s hodnocením stejného výkonu profesionálním hodnotitelem. Mazloomi a Khabiri (2016) si stanovují za cíl zjistit, jestli a jak sebehodnocení ovlivňuje studentovu dovednost psaní v angličtině a potažmo celkové osvojení jazyka. Cukusic et al. (2014) se zaměřují na využití online testů zaměřených na sebehodnocení studentů při formativním hodnocení a prokazují vztah mezi osvojením dovednosti sebehodnocení a zlepšením výstupů při závěrečné jazykové zkoušce studentů.

Metody a nástroje

Statistickou analýzu používají Trofimovich et al. (2016). Studie porovnává výsledky dvou měření sebehodnocení studentů a korespondujících hodnocení školených hodnotitelů (rodilých mluvčí). Obě měření probíhají pomocí nahrávek studentů. Rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením školeným hodnotitelem nazývá Trofimovich et al. (2016) přeceňováním (*overconfidence*), resp. podceňováním (*underconfidence*) vlastních jazykových dovedností.

Mazloomi a Khabiri (2016) provedli kvazi-experiment. Vliv rozvoje sebehodnocení autoři měřili pomocí vstupního a výstupního testu, který byl ohodnocen jak studenty, tak školenými hodnotiteli. Experimentální skupina měla k dispozici seznam požadavků (*checklist*), pomocí kterých studenti hodnotili vlastní práci. Tento kvazi-experiment byl zakončen rozhovorem s účastníky, kdy se zjišťoval jejich postoj k sebehodnocení.

Další kvazi-experiment vedli Cukusic et al. (2014). Tentokrát byla kontrolní skupina nahrazena výsledky studentů jednak ve stejném předmětu (tj. anglický jazyk) v předchozím roce a jednak jejich výsledky v dalších předmětech ve stejné době, kdy probíhal kvazi-experiment a v kterých nebyl rozvoj sebehodnocení zařazen. K tomuto účelu bylo využito dvou školních systémů, Moodle a Information System of Faculty of Economics (ISFE). Pomocí statistické analýzy získaných dat autoři vyhodnotili rozdíly mezi výsledky práce studentů v předmětech, resp. v roce, kdy dovednost sebehodnocení nebylo rozvíjena. Následně použili metodu simulace k získání výsledků pro celou školu.

Výsledky

Fakt, že hodnocení školených hodnotitelů, rodilých mluvčích a sebehodnocení studentů se liší, Trofimovich et al. (2016) předpokládali. Při zaměření na velmi úzkou oblast přízvukovosti (*accentidness*) a míry porozumění (*comprehensibility*) výzkum prokázal vysokou odlišnost sebehodnocení a hodnocení školenými hodnotiteli. Trofimovich et al. (2016) poukazuje na fakt, že největší rozdíly mezi sebehodnocením a hodnocením rodilých mluvčích jsou u studentů, kteří výrazně přeceňují nebo výrazně podceňují své schopnosti.

Velmi pozitivní výsledek pro využití sebehodnocení je prezentován ve studii Mazloomiho a Khabiriho (2016). Rozvoj dovednosti sebehodnocení v psaní v angličtině výrazně rozvíjí dovednost psaní, ale má také kladný vliv na celkový rozvoj osvojení angličtiny. Jejich třetím závěrem je fakt, že rozvojem dovednosti uplatnit daná kritéria na svou vlastní práci se student přibližuje hodnocení vyučujícího a tím studentovo sebehodnocení získává na validitě.

K podobnému závěru dochází také další studie, Cukusic et al. (2014), kteří ukazují, že při zapojení rozvoje dovednosti sebehodnocení do výuky dosahují studenti lepších výsledků v závěrečných testech. V návaznosti na tento výsledek se v simulačním modelu pro celou univerzitu také míra studentů odcházejících z univerzity před dokončením studia (*drop-out rate*) ukázala jako výrazně nižší.

Přehledové a další studie

Do této přehledové studie jsou dále zařazeny studie, které doplňují současný výzkum sebehodnocení. Na základě dat shromážděných ve své praxi Watson Todd (2002) argumentuje, že studenti mohou provádět spolehlivé celkové sebehodnocení a navrhuje způsoby, jakými lze takové sebehodnocení podložené daty provádět. Uvádí např. studentské smlouvy, ve kterých se studenti zaváží dosáhnout cíle, který ve spolupráci s učitelem sami stanoví na začátku kurzu.

Rolheiser a Ross (2001) ve své přehledové studii nejen podávají obraz o předešlém výzkumu sebehodnocení, ale z těchto a ze svých vlastních výzkumů podrobně představují svůj čtyř-fázový model rozvoje sebehodnocení: 1. zapojení studentů do přípravy kritérií pro sebehodnocení; 2. procvičování aplikace kritérií na vlastní práci; 3. poskytování zpětné vazby na studentovo sebehodnocení (učitelem a/nebo spolužáky) a 4. pomoc při definování vlastních cílů a plánů k jejich dosažení (Rolheiser & Ross, 2001, s. 7–8).

Velmi aktuální přehledovou studii nabízí Jamrus a Razali (2019), kteří se zaměřují na argumenty pro začlenění rozvoje dovednosti sebehodnocení do výuky, např. zjišťují, že kvalitně vedené sebehodnocení založené na jasných kritériích vede studenty k samostatnosti a doplňuje učitelovo hodnocení.

4.3 Vybrané výsledky ve výzkumech sebehodnocení studentů cizího jazyka

Z výsledků jasně vyvstávají dva hlavní aspekty, které podporují kvalitní rozvoj dovednosti sebehodnocení u studentů: 1. Jasně formulovaná kritéria, která jsou výsledkem spolupráce učitele a studenta; jsou specificky připravená pro daný úkol a jejich užití je dobře procvičeno pod dohledem učitele předtím, než jsou studenti požádáni o jejich aplikaci na vlastní práci. 2. Odbornost a podpora učitele, který studenty seznámí s principy sebehodnocení, podává instrukce k vytvoření kritérií a jejich aplikaci a poskytuje zpětnou vazbu během přípravy na sebehodnocení i během vlastního sebehodnotícího procesu.

Nepřesně formulovaná a/nebo nedostatečně komunikovaná kritéria pro sebehodnocení mají negativní vliv na výsledky sebehodnocení a zkreslují představy studentů o vlastním výkonu (Trofimovich et al., 2016). Na druhou stranu kvalitní kritéria, která si student osvojí, přispívají ke kvalitnímu sebehodnocení, které lze využít i jako podporu celkového hodnocení studenta (Watson Todd, 2002).

Na základě porovnání tehdejšího výzkumu a praxe navrhli Rolheiser a Ross (2001) čtyř-fázový model rozvoje sebehodnocení studenta. Tento model nabízí podrobný popis postupu rozvoje sebehodnocení i s příkladem aplikace modelu v praxi a ukazuje využití dvou pilířů sebehodnocení: kvalitních kritérií a podpory učitele.

Mezi další, dílčí poznatky ze studií patří fakt, že rozvoj sebehodnocení v úzké oblasti jazyka, např. rozvoj oborové slovní zásoby ve studii Janulevicieneové a Kavaliauskieneové, (2011), má kladný vliv na celkový rozvoj řečových dovedností a není limitovaný na danou oblast.

Ze studií lze také vyvodit, že studenti mají kladný přístup k rozvoji sebehodnocení a tohoto jevu lze využít při jejich motivaci v procesu rozvoje dovednosti sebehodnocení (Carroll, 2014).

Ve výzkumu je patrná jistá tenze mezi tím, jak žádoucí je zařazení rozvoje sebehodnocení do výuky, a jak je v praxi proveditelné. Přestože je přístup učitele k rozvoji sebehodnocení převážně kladný, někteří učitelé se cítí být nedostatečně připraveni k použití nástrojů sebehodnocení (Brychová, 2009). Tento rozpor je také popsán ve studii Borga a Alshumaimeriho (2019), kde učitelé vyjadřují obavy z toho, jak se mají principy rozvoje autonomie uplatnit v hodinách, které jsou svázané striktním kurikulem, nedostatkem podpory samostatnosti v předchozím vzdělávání a také charakteristikou žáka, který je často motivován externě, spoléhá se téměř výhradně na učitele při hodnocení svého výkonu.

5 Diskuse

Vybrané výzkumy si nejčastěji kladou za cíl dokázat, že sebehodnocení přináší zlepšení řečových dovedností a ukázat, do jaké míry se tak děje. V souvislosti s tímto cílem je často sledován, implicitně nebo explicitně, přístup studentů k sebehodnocení. Nemalá skupina výzkumů má za cíl prokázat validitu sebehodnocení jako podpůrného nástroje celkového hodnocení studenta cizího jazyka.

Výzkum propojující cíle dokazování pozitivního vlivu sebehodnocení na výsledky studia cizího jazyka a přístupu studentů k sebehodnocení je často zaměřený na konkrétní oblast jazyka. Mazloomi a Khabiri (2016) se zaměřují na dovednost psaní; Janulevicieneová a Kavaliauskieneová (2011) se zaměřují na odbornou slovní zásobu. Výzkumy zaměřené na více než jednu skupinu respondentů (Trofimovich et al., 2016) ukazují rozdíl ve vnímání hodnocení/sebehodnocení a uplatnění jeho principů jednotlivými skupinami. Jeden výzkum (Cukusic et al., 2014) se věnuje analýze dat získaných nejen z výuky cizího jazyka, ale také porovnání těchto dat s výsledky dalších předmětů. Vlastní proces sebehodnocení a jeho zefektivnění je cílem několika přehledových studií (Rolheiser & Ross, 2001; Watson Todd, 2002). Většina výzkumů má cíle, které sdružují řadu otázek, např. validita sebehodnocení v jedné oblasti jazyka a vliv sebehodnocení na celkový rozvoj řečových dovedností (Mazloomi & Khabiri, 2016) nebo nástroje sebehodnocení a jejich využití ve školní praxi (Brychová, 2009).

Z hlediska cílových skupin se nejčastěji jedná o studenty cizího jazyka v terciárním vzdělávání, kteří mají malou nebo žádnou zkušenost s procesem sebehodnocení. Ve dvou případech jsou cílovou skupinou učitelé cizího jazyka (Brychová, 2009; Borg & Alshumaimeri, 2019) a v jednom případě se výzkum zabývá jednak skupinou studentů, a jednak skupinou profesionálních hodnotitelů testů (Trofimovich et al., 2016).

6 Závěr

V této přehledové studii bylo představeno deset výzkumných studií z oblasti rozvoje dovednosti sebehodnocení studentů cizího jazyka v terciárním vzdělávání. Vybrané výzkumy se zaměřují především na sebehodnocení z pohledu studenta a na vliv sebehodnocení na celkové hodnocení studenta. Pro doplnění celkového obrazu výzkumu sebehodnocení studenta jsou zahrnuty i dvě studie zabývající se tímto tématem z pohledu učitelů.

Závěry vybraných výzkumů naznačují, že sebehodnocení studenta, jeho rozvoj a podpora jsou velmi důležitou složkou výuky cizího jazyka. Zdá se však, že není vůbec jednoduché tento závěr uvést do praxe. Výzkumy ukazují faktory, které mohou rozvoj sebehodnocení negativně ovlivnit jak ze strany studentů, tak ze strany učitelů. Připomínají však i externí vlivy. Národní kurikula definující dovednosti a schopnosti, které si mají studenti osvojit před

nástupem na vysokoškolská studia, popř. kultura ve vzdělávání v dané zemi, mohou představovat překážky pro efektivní rozvoj dovednosti sebehodnocení studenta.

Výsledky vybraných studií také napovídají, že studenti, kteří jsou vedeni k sebereflexi a sebehodnocení, dosahují obecně lepších výsledků ve studiu. Tito studenti jsou pak ochotní a schopní zapojit se do tvoření kritérií pro sebehodnocení a tím své dovednosti ohodnotit spolehlivě sebe sama dál rozvíjet. Autoři výzkumů jsou přesvědčeni, že podílení se na tvorbě kritérií, procvičování jejich aplikace a postupné přijímání zodpovědnosti za výsledky svého studia cizího jazyka je správná cesta nejen ke kvalitnímu sebehodnocení, ale i k celkovému rozvoji autonomie studenta cizího jazyka.

Rozvoj dovednosti sebehodnocení, který zahrnuje účast studenta na tvorbě a aplikaci kritérií, by měl probíhat za dohledu a podpory dobře připraveného učitele. Součástí vzdělávání budoucích učitelů bývá sice rozvíjení dovednosti hodnocení (především v podobě známkování) ale jak bylo řečeno dříve, hodnocení a potažmo sebehodnocení je více než známkování. Schopnost pracovat s kritérii a schopnost tato kritéria upravit a zprostředkovat studentům je dovednost, kterou si učitelé potřebují osvojit a která by se měla pravidelně procvičovat a zdokonalovat.

Z výše uvedeného také vyplývá téma, které se zatím ve výzkumech objevuje jen výjimečně, a tím je průběh a strategie rozvoje dovednosti sebehodnocení. Popis toho, jak se v konkrétních případech sebehodnocení vlastně rozvíjelo, jaké aktivity a v jakém pořadí je učitelé využívali nebo jak probíhala zpětná vazba učitele, případně dalších studentů, ve výzkumech často není jasně vyjádřeno.

V dalším výzkumu je potřeba se zaměřit na vlastní proces rozvoje dovednosti sebehodnocení a zkoumat, jak nejefektivněji jej zařadit do výuky. Je tedy potřeba zjistit, co to vlastně znamená, že se sebehodnocení nejen rozvíjí, ale rozvíjí se úspěšně. Výuka cizího jazyka tím bude obohacena a studenti budou mít větší prostor pro rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti za své učení.

Literatura

- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23(1), 9-38. <https://doi.org/10.1177/1362168817725759>
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self-assessment*. New York: Routledge Palmer.
- Brown, D. H., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment. principles and classroom practices*. White Planes, New York: Pearson Education.
- Brychová, A. (2009). *Evropské jazykové portfolio jako nástroj seberefektivního hodnocení cizojazyčné kompetence* (Disertační práce). Brno: Masarykova Univerzita.
- Carroll, D. (2014). *Benefits for students from achieving accuracy in criteria-based self-assessment*. Dostupné z <https://www.researchgate.net/profile/Danny-Carroll-4/>

- publication/264041914_Benefits_for_students_from_achieving_accuracy_in_criteria-based_self-assessment/links/0a85e53c9f80a21617000000/Benefits-for-students-from-achieving-accuracy-in-criteria-based-self-assessment.pdf
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné z <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupné na www.coe.int/lang-cefr
- Čukušić, M., Garača, Ž., & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.018>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351036979>
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p64>
- Janíková, V. (2003). Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná literatura. *Pedagogická orientace*, 4(13), 89-102.
- Janulevičienė, V., & Kavaliauskienė, G. (2011). Self-assessment of vocabulary and relevant language skills for evaluation purposes. *Coactivity: Philology, Educology/Santalka: Filologija, Edukologija*, 15(4), 10-15. <https://doi.org/10.3846/coactivity.2007.29>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishings, a.s.
- Mazloomi, S., & Khabiri, M. (2016). The impact of self-assessment on language learners' writing skill. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 91-100. Dostupné z <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2016.1214078#.YS4xEffitPZ>. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1214078>
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Crookall, D. (1989). Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. *Foreign Language Annals*, 22(1), 29-39. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03139.x>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/159_1_1/
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In R. D. Small, & A. Thomas (Eds.), *Plain Talk about Kids* (pp. 43-57). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Trofimovich, P., Isaacs, T., Kennedy, S., Saito, K., & Crowther, D. (2016). Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 122-140. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000832>
- Todd, R. W. (2002). Using Self-Assessment for Evaluation. *Forum*, 40(1), 16-19. Dostupné z <http://exchanges.state.gov/forum/>

Příloha 1: Přehledová tabulka zahrnutých studií

| Pramen | Zaměření | Cíl výzkumu | Výzkumný vzorek a typ výběru | Metody sběru a analýzy dat | Výsledky výzkumu |
|--|----------------|---|--|---|--|
| Brychová, A. (2009). Evropské jazykové portfolio jako nástroj seberefektivního hodnocení cizojazyčné kompetence. | Učitel/ metoda | Vymezit relevantní determinanty pro efektivní využití evropského jazykového portfolio v podmínkách tradic našeho školství | Studenti učitelství německého jazyka pro 1. Stupeň, Masarykova Univerzita, Brno | Forma observační studie, kvalitativní a kvantitativní metoda zpracování; polostrukturovaný rozhovor, který je vyhodnocen kvalitativně pomocí otevřeného kódování; ohniskové skupiny | - malá míra využívání instrumentu evropské jazykové portfolio v jazykové výuce na různých typech škol v regionu. Jako důvod se nejvíce názor pedagogů, že by sebehodnocení bylo z jejich strany vnímáno jako málo důležité pro žáky a učitele, ale spíše nejistota, jak tento nástroj implementovat do výuky. - pochybnost o spolehlivosti výsledků vlastního sebehodnocení, které je pro dotazované uživatele portfolio vnímáno jako velmi náročné a časově zatěžující |
| Carroll, D. (2014). Benefits for students from achieving accuracy in criteria-based self-assessment. | Student | Prozkoumat přístup studentů k sebehodnocení založeném na kritériích a jejich přesnost | 3 skupiny studentů University of New South Wales, Austrálie: 1.roč (93), 2.roč (119), 3.roč (151); dobrovolníci | Smišená metoda: nepovinná účast v dotaznících, nepovinné zahrnutí sebehodnocení do studia, použití online systému k sebehodnocení zadáných prací (systém zaznamenává jak sebehodnocení, tak hodnocení učitele), podpůrné aktivity; regresivní analýza | - Studenti mají velmi pozitivní přístup k sebehodnocení a všem aktivitám vedoucím k zvládnutí sebehodnocení - sebehodnocení přispívá k formování lepšího profesního úsudku - kritéria jsou nezbytná |
| Rolheiser, C & Ross, J. A. (2001). Student Self-evaluation: What Research Says and What Practice Shows. | Metoda | Na základě teoretického přehledu a přehledu výzkumu navrhnout proces rozvoje sebehodnocení učícího se | Teoretická studie | Výsledky vlastních výzkumů, metaanalýza | Čtyř-fázový model rozvoje sebehodnocení: 1. Zapojení studentů do přípravy kritérií pro sebehodnocení 2. Procvičování aplikace kritérií na vlastní práci 3. Poskytování zpětné vazby na studentovo sebehodnocení (učitelem a/nebo spolužáky) 4. Pomoc při definování vlastních cílů a plánů k jejich dosažení |

| Pramen | Zaměření | Cíl výzkumu | Výzkumný vzorek a typ výběru | Metody sběru a analýzy dat | Výsledky výzkumu |
|---|-----------------|--|---|--|---|
| Trofimovich, P., T. Isaacs, S., Kennedy, K. Saito & D. Crowther. (2016). Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech. | Metoda | Upřesnit vztah mezi sebehodnocení a dalšími hodnoceními míry přízvukovosti a srozumitelnosti v cizím jazyce | Studenti, nerozdílí mluvčí aj, ve dvou experimentech (134 a 56 studentů) | Nahrávky studentů použité jak pro sebehodnocení, tak pro hodnocení rodilými mluvčími – odborníky z oblasti lingvistiky a/nebo výuky AJ; kvantitativní metoda – Cronbachovo alfa | Mezi sebehodnocením a hodnocením ostatními je rozdíl vázaný na komplexnost percepce a produkce v cizím jazyce jako kognitivní dovednosti; velký rozdíl v hodnocení srozumitelnosti, protože studenti cizího jazyka hodnotí jiné oblasti než rodilí mluvčí (v oblasti přízvukovosti je shoda v oblastech hodnocení) |
| Mazloomi, S. & Khabiri, M. (2016). The impact of self-assessment on language learners' writing skill. | Student | Zkoumat vliv procvičování aplikace sebehodnocení v řečové dovednosti psaní a vliv rozvoje sebehodnocení v psaném projevu na rozvoj dalších řečových dovedností | 60 studentů Islamic Azad University ve skupinách kurzu akademického psaní; vybrání na základě výsledku testu | Kvazi-experiment – experimentální skupina (zahrnuje rozvoj sebehodnocení) a kontrolní skupina; statistická analýza | Sebehodnocení prokazatelně zlepšuje řečovou dovednost psaní v angličtině, navíc prokazatelně zlepšuje úroveň osvojení cizího jazyka jako celku; procvičováním také studenti získají schopnost přesnějšího sebehodnocení, což dodává sebehodnocení validitu. Úspěch rozvoje sebehodnocení je úzce spjat s učitelem – na instrukcích a zpětné vazbě, kterou poskytuje při rozvoji. Kritéria hodnocení a sebehodnocení jsou stejné důležité. |
| Cukusic, M., Garaca, Z. & Jadric, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. | Student | Validovat/potvrdit vliv sebehodnocení online testů jako strategie formativního hodnocení | 3 skupiny studentů 1. ročníku univerzity ve Splitu, celkem 1379 studentů | Dvě databáze: Moodle (záznam o počtu pokusů, přístup na zdroje, odevzdávání prací během semestru apod.) a ISFE (záznamy o výsledcích testů a zkoušek); zahrnuje nejen výsledky jazykových testů/zkoušek, ale také výsledky dalších předmětů stejných studentů ve stejném roce studia; kvantitativní, statistická analýza a metoda simulace | Statisticky signifikantní rozdíl ve výsledcích semestrálních testů a úspěšnosti u zkoušek mezi skupinami studentů, kteří měli SH aktivity jako součást jazykových kurzů; nárůst procenta studentů, kteří úspěšně dokončí studium |

| Pramen | Zaměření | Cíl výzkumu | Výzkumný vzorek a typ výběru | Metody sběru a analýzy dat | Výsledky výzkumu |
|--|-----------------|---|--|---|---|
| Janulvičienė, V. & Kavaliauskienė, G. (2011). Self-assessment of vocabulary and relevant language skills for evaluation purposes. | Student | Zkoumat některé aspekty sebehodnocení studentů z hlediska evaluace na terciárním stupni vzdělávání | 150 studentů Mykolas Romeris University, Litva | Dotazníky a hodnocení odpovědí studentů | Studenti mají tendenci přeceňovat své znalosti odborné slovní zásoby; studenti musí být vedeni k samostatnosti a k sebehodnocení systematicky; |
| Watson Todd, R. (2002). Using Self-assessment for Evaluation. | Metoda | Argumentovat, že studenti mohou provádět spolehlivé celkové sebehodnocení a navrhnout způsoby, jakými lze takové sebehodnocení, podložené daty z dalších testů a z průběhu rozvoje dovednosti sebehodnocení, provádět | <i>Argumentativní</i> článek | Výsledky vlastních výzkumů, metaanalýza | Sebehodnocení jako nástroj výuky je vhodný, jako nástroj celkového hodnocení však vyžaduje větší zapojení učitele a detailnější přípravu nástrojů sebehodnocení, tj. jasná kritéria a detailní instrukce pro studenty |
| Jamus, M. H. M. & Razali, A. B. (2019). Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. | Metoda | Prozkoumat potenciál použití sebehodnocení ve výuce angličtiny | <i>Přehledová studie</i> | <i>Přehledová studie</i> | Koncept sebehodnocení potřebuje velkou míru účasti učitele jako zdroje informací a instruktora při osvojování dovednosti sebehodnocení; kritéria jsou nezbytná |
| Borg, S. & Alshumaimri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. | Učitel | Zjistit názory učitelů na autonomii studentů | 359 učitelů ze 17 zemí (302 z anglicky mluvících zemí) na univerzitě v Saudské Arábii; | sběr dat: dotazníky; analýza: pomocí SPSS a deskriptivní a inferenční analýza | V naprosté většině se učitelé shodli, že autonomie studenta je žádoucí (<i>desirable</i>), ale často neproveditelná (<i>not feasible</i>). Nejčastěji zdroje potíží se zahrnutím aktivit rozvoje autonomie studenta byly: charakteristiky studenta (specifika místní kultury, např. studenti jsou vedeni k závislosti na učiteli), kurikulum (podstata složení kurikula a způsob hodnocení), předchozí výuka (studenti nejsou vedeni k samostatnosti v primárním a sekundárním vzdělávání). |

AUTENTICKÝ LITERÁRNÍ TEXT A ČTENÍ PRO ZÁBAVU VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Authentic Literary Text and Reading for Pleasure in Foreign
Language Classroom: Literature Review

Anna LUBĚNOVÁ MORALES

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-3>

Abstrakt: *Přehledová studie si klade za cíl zmapovat výzkumy spojené s integrací autentických literárních textů do výuky cizích jazyků a sledovat, jakým způsobem tyto výzkumy pracují s termínem „čtení pro zábavu“. Vychází z 5 časopiseckých studií, které ukazují, že se jedná o téma aktuální, ovšem s nedostatkem zdrojů z oblasti francouzštiny jako cizího jazyka. Proto byly zvoleny i analogické výzkumy z výuky španělštiny nebo angličtiny jako cizího jazyka.*

Klíčová slova: *literární text ve výuce cizích jazyků, autentický literární text, čtení pro zábavu, francouzština, francouzská literatura, čtenářská gramotnost v cizím jazyce*

Abstract: *This research study aims to map journal research articles related to the integration of authentic literary texts into foreign language classroom and monitor at the same time how they deal with the term “reading for pleasure”. It is based on 5 journal research articles which show that the issue is topical, yet there is a notable lack of sources dealing with French as a foreign language. Therefore, comparable research which focus on different foreign languages, namely Spanish or English, were chosen.*

Key words: *literary text in foreign language classroom, authentic literary text, reading for pleasure, French, French literature, foreign language reading literacy*

1 Úvod

Studenti, s nimiž se nyní ve školních lavicích setkáváme, jsou generací, kterou vyučující musí být schopni připravit na život v současné multikulturní a mnohojazyčné společnosti. Cílem jazykové politiky České republiky, která

vychází z jazykové politiky Rady Evropy, je, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou dalších jazycích vedle své mateřštiny (COM, 2017, s. 11). K výuce cizího jazyka je však potřeba přistupovat komplexně a zapojit do ní i širší kulturní a společenské souvislosti. Domnívám se, že právě zapojení práce s autentickým literárním textem do hodin cizího jazyka (zde konkrétně francouzštiny) již od počáteční úrovně jeho učení by mohlo být vhodným nástrojem nejen k rozvoji výše zmíněných kulturních a společenských souvislostí, ale také k celkovému zdokonalení klíčových kompetencí⁵, jejichž nedílnou součástí jsou dovednosti⁶, které „všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství“ (Úřední věstník Evropské unie, 2018, s. 7). Defays et al. (2014) uvádí, že proces učení se cizímu jazyku není čistě kognitivní činnost, ale je to proces, který zapojuje celou studentovu osobnost. Bez zapojení autentických literárních textů do výukového procesu pak riskujeme, že dojde pouze k povrchnímu naučení se jazyka⁷ (s. 17–18). Autentickým literárním textem rozumíme text, který nebyl vytvořen s primárním úmyslem používat ho ve výuce. Jedná se o text, který je určen rodilým mluvčím. Lze jej srovnat s textem neautentickým, který je didaktizovaný a je vytvořen uměle (např. autory učebnice) pro nerodilé mluvčí a studenty daného cizího jazyka.

Zároveň se jeví jako vhodné pěstovat u žáků a studentů vztah k četbě v cizím jazyce, a to zejména proto, že se na něj váží další etapy a roviny čtenářské gramotnosti⁸ v cizím jazyce, mezi nimi mimo jiné i schopnost zhodnotit text

⁵ Úřední věstník Evropské unie ze dne 22. května 2018 zmiňuje osm klíčových kompetencí: kompetence v oblasti gramotnosti; kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; digitální kompetence; personální a sociální kompetence a kompetence k učení; občanská kompetence; podnikatelská kompetence; kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (Úřední věstník Evropské unie, 2018, s. 7–8).

⁶ Jedná se o dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti (Úřední věstník Evropské unie, 2018, s. 7).

⁷ Původní text: „L'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement en une activité cognitive qui sollicite l'intelligence, mais engage toute la personnalité de l'apprenant [...]. Sans la littérature, l'apprentissage des apprenants risque de rester superficiel. Surtout si l'apprenant a lieu loin de toute relation authentique avec des autochtones.“ Do češtiny upravila autorka přehledové studie (dále jen „ČJ-ALM“).

⁸ Čtenářská gramotnost „je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha a kol., 2013, s. 42). V dnešní době se čtenářské gramotnosti věnují dvě hlavní šetření: PISA (The Programme for International Student Assessment) (2009) u patnáctiletých žáků a PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) (2021) u žáků čtvrtých ročníků ZŠ. Čtenářskou gramotnost v cizím jazyce uvádí Skutil a Zikl (2011) jako: „Schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet

kriticky, schopnost vyvodit závěry, vyhledávat a sdílet relevantní informace, či schopnost přenést zkušenost z četby do běžného života (srov. Uhoda, 2003; Defays et al., 2014; Maillard-De La Corte Gomez, 2019; Šarvajcová a kol., 2020).

Práci s autentickým literárním textem v hodinách cizího jazyka je možno spojit s tzv. čtením pro zábavu⁹ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 70; Volume Complémentaire, 2018, s. 68). Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) z roku 2001 uvádí čtení pro zábavu jako jednu ze čtyř činností spojených se čtením v cizím jazyce. Neuvádí však pro tento termín žádný bližší popis ani modelovou stupnici (SERRJ, 2001, s. 70). V roce 2018 byl zveřejněn dodatek k SERRJ s novými deskriptory, který definuje čtení pro zábavu jako volnočasovou aktivitu vycházející především ze zájmů jednotlivce. Tato četba zahrnuje jak beletrii, tak literaturu faktu, časopisecké a novinové články, blogy, biografie atd.¹⁰ (Volume Complémentaire, 2018, s. 68). Pojem čtení pro zábavu rozvedly ve svých studiích také Clarková a Rumboldová (2006), které říkají, že čtení pro zábavu je „četba, kterou provádíme z vlastního popudu, neboť očekáváme, že nám přinese radost. Zároveň se jedná o četbu, k níž sice došlo na popud někoho jiného, ale ve které nadále pokračujeme, protože nás zaujala“¹¹ (s. 5–6).

Dle doplňku k SERRJ z roku 2018 (Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018) můžeme číst pro zábavu různé texty, autorku této přehledové studie zajímají ovšem v návaznosti na její budoucí disertaci pouze autentické umělecké literární texty, jejichž primární zamýšlenou funkcí je funkce estetická. Tato přehledová studie si proto klade za cíl zmapovat výzkumy, které se zabývají integrací autentických literárních textů do výuky cizích jazyků, včetně související problematiky čtení pro zábavu v cizím jazyce.

o jejich smyslu a umět jej vyložit. Na čtenářskou gramotnost musíme nahlížet jako na neustále se vyvíjející soubor znalostí, dovedností a strategií, které jedinec získává v interakci se svým okolím po celý svůj život“ (s. 28–29). Pro srovnání viz Průcha a kol., 2013; Košťálová, 2017; Lalinská, 2020.

⁹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále v textu jen jako SERRJ) z roku 2001 zavádí termín čtení pro zábavu, kterého se tato přehledová studie bude držet. Tento termín v českém jazyce se však autorce jeví jako problematický a pro budoucí účely bude zvažovat jeho alternativní překlad, např.: čtení pro radost v cizím jazyce; čtení pro potěšení v cizím jazyce nebo, po vzoru teorii Stephena Krashena (2004), se také nabízí překlad volnočasové či dobrovolné čtení v cizím jazyce.

¹⁰ Původní text: „Lire comme activité de loisir comprend, selon les centres d'intérêt de chacun(e), à la fois la fiction et ce qui n'est pas la fiction, y compris les textes créatifs, les différentes formes de littérature, les articles de magazines et de journaux, les blogues, les biographies etc.“ ČJ-ALM.

¹¹ „Reading for pleasure refers to reading that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading. It also refers to reading that having begun at someone else's request we continue because we are interested in it.“ Do češtiny přeložila autorka přehledové studie (dále jen „Přel. ALM“).

2 Teoretická východiska a stručný přehled odborné literatury

V druhé polovině 20. století nebylo v učebnicích francouzštiny, preferujících převážně poslech a mluvení, zapojení literárního textu do výuky bráno v potaz. Své místo nacházela literatura postupně opět až koncem 80. let 20. století a později jako součást tzv. interkulturní výuky v 90. letech (Kyloušková, 2007, s. 7). Jakou roli tedy hrají literatura a autentické literární texty ve výuce cizích jazyků? Řada odborníků (Papo & Bourgain, 1989; Peytard, 1989; Collès, 1994; Naturel, 1995; Godard, 2015) se snaží najít odpověď na otázky „Jak?“ a „Proč?“ znovu zavádět do výuky cizích jazyků práci s autentickým literárním textem, která byla typická pro tradiční gramaticko-překládovou metodu (Defays et al., 2014, s. 26).

V anglofonním světě je otázka využití literatury ve výuce cizího jazyka již dlouho předmětem odborných diskusí a v souvislosti s touto problematikou vyšlo již poměrně značné množství publikací (srov. Wright, 1995; Ellis & Brewster, 2002; Krashen, 2004; Duff & Maley, 2007; Lazar, 2010). V současné době přibývá také frankofonních studií (srov. Naturel, 1995; Cuq & Gruca, 2005; Fiévet, 2013; Defays et al., 2014; Godard, 2015; Maillard-De La Corte Gomez, 2019), neboť systematická práce s literárním textem patří mezi tradiční výukové strategie aplikované ve frankofonním školství již od útlého školního věku.

V českém vzdělávacím systému však problematika didaktiky práce s autentickými literárními texty ve výuce cizích jazyků není pokryta nijak systematicky. Přikláním se k názoru Olgy Vraštilové (2014), která se ve své disertační práci věnovala zapojení dětské literatury do výuky anglického jazyka v českém vzdělávacím systému. Přestože se autorka zaměřuje na výuku anglického jazyka, jsem přesvědčena, že se stejnými problémy se potýkají také vyučující francouzského jazyka. Vraštilová (2014) ze svého dotazníkového šetření mezi učiteli angličtiny došla k závěrům, že ve výuce cizích jazyků chybí především pomoc v oblasti metodiky využití literárního textu (jaké texty volit, kde je najít a jak s nimi pracovat) a dále také motivační faktory pro studenty, proč se o takové typy textů zajímat (např. v podobě čtenářských soutěží) (Vraštilová, 2014, s. 9).

Po dosavadním prostudování odborné literatury lze konstatovat, že roste zájem o práci s literárním textem v hodinách cizích jazyků (nejen francouzštiny) zejména ve světě, ale i v českém a slovenském prostředí. Přestože se jednotlivé výzkumy zabývají rozdílnými aspekty práce s literárním textem v cizím jazyce, společně mají jedno: nedostatek metodik a jen malou základnu zdrojů, z nichž by bylo možné čerpat.

3 Výběr výzkumů pro přehledovou studii: postup a kritéria pro redukci zdrojů

Cílem přehledové studie je nabídnout strukturovaný pohled na vybrané výzkumy zabývající se integrací autentických literárních textů do výuky cizích jazyků, včetně problematiky čtení pro zábavu v cizím jazyce. Začátek třetí kapitoly je věnován postupu, jakým byly výsledné výzkumy pro tuto přehledovou studii vybrány.

Při výběru studií pro tento přehled bylo za pomoci klíčových slov provedeno vyhledávání v databázích JSTOR, ERIC a později také HAL archives ouvertes. Následovala redukce vygenerovaných výsledků dle předem zvolených kritérií. Během redukce se ukázalo, že původně zvolená kritéria byla příliš striktní a žádný z vybraných článků by nebyl ve výsledku vyhovující, proto bylo následně třeba některá kritéria rozvolnit, případně od nich úplně upustit. Jednotlivá kritéria jsou uvedena a blíže vysvětlena níže v textu v podkapitole 3.4 Kritéria pro redukci zdrojů.

3.1 Klíčová slova a deskriptory

Pro vyhledávání byla použita následující klíčová slova: reading for pleasure; second language reading literacy; reading comprehension in French; French as a second language a secondary school. Klíčová slova byla zadána v anglickém jazyce, protože tímto způsobem bylo vygenerováno nejvíce výsledků (v porovnání s češtinou, španělštinou či francouzštinou). Databáze JSTOR nabídla 2232 výsledků, databáze ERIC nabídla 23 836 výsledků.

V první fázi byl počet výsledků limitován tak, aby články spadaly do kategorie vzdělávání – na databázi JSTOR pomocí deskriptorů education a language / literature s výsledným počtem 790 článků, na databázi ERIC pomocí filtru secondary education (který zároveň odpovídal zvolenému výzkumnému vzorku) s výsledným počtem 1796 článků.

3.2 Časové období

Dále byly z obou databází vybrány články, které byly vydány během posledních 10 let tak, aby šlo o výzkumy (dle autorčina přesvědčení) aktuální. Tímto kritériem byly články zredukovány na 86 výsledků v databázi JSTOR a 90 výsledků v databázi ERIC. Ve druhé zmíněné databázi byly ještě výsledky filtrovány tak, aby šlo vždy o časopisecké články, čímž byl výsledný počet z databáze ERIC zredukován na 42 výsledků.

3.3 Postup při finální redukci počtu studií

U těchto 86 (JSTOR) a 42 (ERIC) odborných článků jsem postupovala prostudováním názvu každé studie a stručného shrnutí obsahu článku. Tímto

byly vyřazeny publikace, které vůbec neodpovídaly záměrům přehledové studie, duplikáty či další nesouvisející přehledové nebo populárně naučné články. Po přečtení názvu vygenerovaných studií bylo vybráno 21 odborných článků z databáze JSTOR a 6 odborných článků z databáze ERIC. Tyto vybrané studie se zdály relevantní k tématu přehledové studie a byly tak podrobeny dalšímu čtení, které spočívalo v podrobném prostudování abstraktu. Po vyhodnocení této etapy bylo vybráno 12 odborných článků z databáze JSTOR a 5 z databáze ERIC.

3.4 Kritéria pro redukci zdrojů

Původní záměr, jak vyřadit nehodící se studie z těchto předem vybraných 17 studií, byl postupovat na základě předem stanovených kritérií. Jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly, tato kritéria se později ukázala jako příliš svazující a nereálná, neboť žádná ze 17 předem vybraných studií nespĺňovala všechna nebo alespoň většinu z nich. Původní kritéria byla stanovena následovně:

1. Předmětem výzkumu je práce s autentickým literárním textem a se čtením pro zábavu,
2. musí jít o integraci práce s autentickými literárními texty a se čtením pro zábavu do hodin cizího jazyka, nikoliv mateřského jazyka,
3. tímto cizím jazykem je francouzština (jako druhý nebo další cizí jazyk),
4. výzkumným vzorkem jsou studenti středních škol / studenti ve věku 16–17 let.

Kritéria byla stanovena tímto způsobem, neboť cílem mého budoucího disertačního výzkumu je sestavit čtenářské profily studentů francouzštiny na osmiletých gymnáziích, jejichž jazyková úroveň odpovídá úrovni B1. V rámci realizace cíle výzkumu chci zjistit, jaké jsou čtenářské zvyklosti a preference vybraných respondentů ve francouzštině a zda se v rámci francouzštiny věnují tzv. čtení pro zábavu.

3.5 Komplikace spojené s původně zvolenými kritérii

Hlavní překážkou se ukázal být vyučovaný cizí jazyk, kterým měla být francouzština. Ve většině studií převažuje jako zkoumaný cílový jazyk, jazyk anglický. V rámci vygenerovaných studií se prakticky žádná nezabývala zároveň integrací literárního textu do výuky cizích jazyků v souvislosti se čtením pro zábavu v kontextu francouzštiny jako cizího jazyka. Objevuje se mnoho studií, které prezentují práci s literárními texty ve výuce francouzského jazyka, ovšem nikoliv jako jazyka cizího, ale jako jazyka mateřského. Tyto

výzkumy nejsou pro potřeby této přehledové studie vhodné, protože čtení v cizím jazyce a čtení v mateřském jazyce jsou zcela odlišné procesy a je třeba je již od počátku rozlišovat. Proto nebyly tyto výzkumy vůbec brány v potaz. Po prostudování vygenerovaných studií bylo poslední kritérium vyhodnoceno jako irelevantní, neboť dle vygenerovaných výsledků jsou tyto typy studií hlavně zaměřovány na děti předškolního či raně školního věku nebo na vysokoškolské studenty. Studie, které pracovaly se středoškolskými jako zvoleným výzkumným vzorkem, se zpravidla zabývaly integrací čtení literárních textů do hodin mateřského jazyka a zkoumaly čtenářské zvyklosti v mateřském jazyce, nejčastěji v angličtině.

Po fázi podrobného prostudování původních 17 studií, kdy byly vybrány pouze 2 články z databáze JSTOR, byla výše zmíněná klíčová slova zadána také do databáze HAL archives ouvertes (littérature en classe de langues, textes littéraires, textes authentiques, lire comme activité de loisir, français, littérature française). Databáze HAL archives ouvertes nabídla primárně velké množství přehledových nebo populárně naučných časopiseckých článků a dále metodologických příruček, které se ovšem zabývaly četbou ve francouzštině jako v mateřském jazyce, nikoliv v jazyce cizím. Tyto publikace budou jistě obohacující pro budoucí výzkum, ale žádná se nezdála dostačující pro potřeby této přehledové studie.

3.6 Změna kritérií a výsledný výběr studií pro analýzu

Z důvodu nedostatečného množství zdrojů pro tuto přehledovou studii bylo původních 17 studií podrobena ještě jednou důkladnému pročtení bez ohledu na původně stanovená kritéria. Podmínky byly pouze dvě: aby šlo o četbu v cizím jazyce (jakémkoliv), nikoliv v jazyce mateřském a aby studie alespoň zmiňovala termín čtení pro zábavu. Zároveň jsem rozšířila omezení data vydání studie z původních posledních deseti let (tj. od roku 2011), na posledních patnáct let (tj. od roku 2006). Tímto způsobem přibyla jedna studie z databáze JSTOR z roku 2009. Vzhledem k malému množství výsledků byly vybrané studie doplněny o další dvě, které byly v průběhu procesu vyhledávání v databázi JSTOR původně vyřazeny z důvodu roku publikace (jedná se o studie, které byly vydány v letech 1992 a 1999). Tyto studie ovšem odpovídaly stanovenému výzkumnému záměru a obsahově se ukázaly být velmi přínosné pro tuto přehledovou studii.

4 Přehledová studie

Výsledný počet článků, které byly pro potřeby této přehledové studie nakonec vybrány, je tedy 5 časopiseckých studií: Readers and Foreign Languages: A Survey of Undergraduate Attitudes toward the Study of

Literature (Davis et al., 1992); First-and Second-Language Reading Comprehension of Literary Texts (Fecteau, 1999); Conceptions of Literature in University Language Courses (Alvstad & Castro, 2009); Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts (González Rodríguez & Puyal, 2012); Exploring the Reading-Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language (Lee & Schallert, 2016). Podrobný přehled vybraných studií je zpracován v tabulce na konci tohoto dokumentu (viz Tabulka 1).

Při analýze těchto vybraných studií jsem si kladla následující otázky (které jsou dále rozpracovány v následujících podkapitolách):

Jaké cíle a otázky vybraná studie sleduje?

S jakým výzkumným vzorkem studie pracuje?

Jaké přístupy a metody sběru dat jsou ve vybrané studii použity?

Jakým způsobem je autentický literární text do výuky cizích jazyků v rámci studie integrován? Pracuje studie s termínem čtení pro zábavu v cizím jazyce (či s nějakým jeho ekvivalentem)?

4.1 Jaké cíle a otázky vybraná studie sleduje?

Vzhledem k tomu, že jde o pět velmi odlišných studií, je velmi komplikované kategorizovat jejich cíle a otázky. Obecně se dá říct, že téměř všechny vybrané studie zkoumají vliv práce s autentickým literárním textem ve výuce cizích jazyků na rozvoj jazykové a komunikační kompetence nebo některé z klíčových kompetencí u studentů.

V případě první studie (Davis et al., 1992) bylo cílem výzkumu zjistit, jaký mají studenti vztah ke studiu literatury v cizím jazyce (jako součásti výuky cizího jazyka) a zmapovat faktory ovlivňující názor respondentů na toto studium. Jak autoři uvádí, k realizaci výzkumu je vedl především fakt, že klesal počet studentů, kteří by si v rámci vysokoškolského studia na katedrách francouzského a španělského jazyka zapisovali předměty související se studiem literatury v cizím jazyce a s nutností číst autentické literární texty v cizím jazyce, případně pak měli zájem o související navazující studium v magisterském programu, protože toto studium takové předměty zahrnovalo. Davis et al. (1992) zmiňují tři faktory, které jsou častou příčinou poklesu zájemců o studium na jejich katedrách, a to: 1. nepropojenost / nejednotnost jazykové a literární složky na katedře, 2. nesoulad mezi představami studentů o praktičnosti studia a studijními směrnicemi katedry, 3. neatraktivnost způsobu výuky literatury v cizím jazyce (zejména po zkušenostech ze střední školy, z hodin jak mateřského, tak cizího jazyka). Autoři udávají také čtvrtý možný důvod tohoto poklesu, který, jak zmiňují, je jen zřídka uváděn a zkoumán, a tím je neschopnost studentů porozumět a reagovat na kulturně zbarvený

text. Davis et al. se domnívají, že existuje spojitost mezi vztahem studentů k cizojazyčné literatuře a jejich znalostmi souvisejícími s danou kulturou (jazykem). Dále se autoři domnívají, že studenti, kteří navštívili cílovou zemi, v níž se jimi studovaným cizím jazykem mluví, mají mnohem pozitivnější vztah k dané cizojazyčné literatuře (Davis et al., 1992, s. 321). Na základě rešerše zformulovali autoři sedm proměnných, které se rozhodli dále zkoumat a od kterých očekávají, že ovlivňují výsledný postoj studentů ke studiu literatury v cizím jazyce. Jedná se o následující proměnné: 1. znalost prostředí a zkušenosti s kulturou související s cílovým jazykem, 2. míra dobrovolného čtení pro potěšení v cizím jazyce, 3. studium literatury v mateřském jazyce, 4. domácí prostředí (množství knih; čtenářské návyky a zkušenosti z dětství), 5. čtenářské preference (jaký žánr), 6. výukové metody, 7. posouzení jazykových znalostí a dovedností, vč. autoevaluace ze strany studentů. Autoři chtěli také v rámci šetření zjistit, co pro respondenty znamená pojem literatura a jak ho definují. Uvádí však, že výsledky související s touto poslední otázkou nebyly zpracovány jako součást této studie.

Druhá vybraná studie (Fecteau, 1999) si klade za cíl porovnat v mateřském jazyce (zde angličtina) a v cizím jazyce (zde francouzština) dovednosti čtení s porozuměním literárnímu textu a inferenční (deduktivní) dovednosti u vysokoškolských studentů v rámci předmětu Úvod do francouzské literatury. Na základě rešerše, kterou autorka provedla, formulovala hlavní výzkumnou otázku, a to: „Jakými dovednostmi vysokoškolští studenti disponují a s jakými dovednostmi pracují při čtení s porozuměním a při interpretaci literárních textů v mateřském a cizím jazyce, v případě, že se mohou spoléhat pouze na vlastní znalosti (jazykové či koncepční) a na daný text?“¹² V souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou si Fecteauová klade následující čtyři výzkumné podotázky: 1. Rozumí studenti textu a jsou schopni si text vybavit se stejnou mírou přesnosti v mateřském a v cizím jazyce? (zjišťováno písemnou formou) 2. Liší se schopnosti v úlohách na interpretační a inferenční dovednosti v mateřském a v cizím jazyce? 3. Jaký je vztah mezi doslovným významem a deduktivním, či přeneseným významem? (v souvislosti se čtením s porozuměním) 4. Přispívá k dovednosti čtení s porozuměním literárnímu textu v cizím jazyce stejnou měrou dovednost čtení s porozuměním v mateřském jazyce a jazyková znalost v cizím jazyce? (Fecteau, 1999, s. 479). Autorka uvádí, že se jedná o velmi rozsáhlý výzkum a není možné všechny výsledky v rámci této studie podrobně uvést, zmiňuje však příklady jak z kvalitativní, tak z kvantitativní části výzkumu a přináší odpovědi na své čtyři předem formulované výzkumné podotázky.

¹² „What kinds of skills do college students possess and bring to the task of reading and interpreting L1 and L2 literary texts when they must rely solely on their own knowledge sources (linguistic and conceptual) and the text?“ Přel. ALM.

Třetí studie (Alvstad & Castro, 2009) se zabývá zařazením četby literárních textů do studijního plánu kurzů španělštiny jako cizího jazyka na švédských vysokých školách. Autorky zároveň poukazují na rizika práce s literárním textem v cizojazyčné výuce. Odrážejí od toho, aby byly literární texty prezentovány jako nástroj pro osvojení si slovní zásoby, gramatických jevů a kulturních souvislostí. Naopak doporučují pracovat s literárním textem např. za účelem prezentace čtenářských strategií a vědomé interpretace textu v souvislosti s jeho historickým kontextem, v němž text vznikl (Alvstad & Castro, 2009, s. 170). Autorky explicitně neuvádí v textu hlavní výzkumnou otázku, spíše prezentují výsledky šetření. Z textu vyvstávají čtyři hlavní otázky, které se autorky snažily zodpovědět: 1. Proč zapojovat literární texty do výuky cizích jazyků? 2. Preferují vyučující práci s autentickým literárním textem ve výuce cizích jazyků? (Pokud ano, proč?) 3. Jakým způsobem s autentickým literárním textem ve výuce cizích jazyků pracují? 4. Za jakým účelem s těmito texty pracují (jaké dovednosti nebo znalosti pomocí práce s autentickým literárním textem chtějí u studentů rozvíjet?). Hlavním záměrem výzkumu, jak autorky uvádí, bylo rozvířít a podpořit debatu o tom, jakou roli sehrává literatura v kurzech cizích jazyků a uvést důvody, proč by měla být práce s literárním textem součástí studijního plánu kurzů cizích jazyků na švédských vysokých školách.

Cílem čtvrté studie (González Rodríguez & Puyal, 2012) byl rozvoj interkulturní komunikační kompetence metodou CLIL¹³ pomocí zapojení práce s literárními texty do výuky angličtiny jako cizího jazyka na univerzitě v Salamance (Španělsko). Autorky se domnívají, že práce s literárními texty ve výuce cizích jazyků může u studentů nejen přispět k rozvoji jazykových znalostí a komunikační kompetence v cílovém jazyce, ale zároveň může mít vliv na rozvoj studentovy osobnosti (např. rozvoj empatie, rozvoj emočního uvědomění, intelektuální rozvoj) a tím na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. V rámci výzkumu autorky pracovaly se studenty na několika tématech, která byla vybírána tak, aby byla pro studenty atraktivní a aby se s nimi studenti uměli ztotožnit (práce a finanční nezávislost; škola a vzdělávání; kulturní předsudky a stereotypy). Vybraná studie prezentuje část výzkumu, kdy autorky pracovaly ve výuce cizích jazyků s literárními texty souvisejícími s problematikou genderu a genderových rolí.

Poslední, pátá studie (Lee & Schallert, 2016) se zabývá propojením mezi dovedností čtení s porozuměním a psaní v cizím jazyce. Autorky se v rámci výzkumu ptají, zda cílený rozvoj jedné z dovedností přirozeně přispívá k rozvoji druhé dovednosti a naopak. Jinými slovy, autorky zkoumaly,

¹³ Content and language integrated learning, v češtině: „Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka“.

zda cílený rozvoj psaného projevu bude znamenat přirozené zlepšení v dovednosti čtení s porozuměním (a naopak). Tento rozvoj má v případě čtení s porozuměním formu tzv. extensive reading¹⁴ a v případě psaní extensive writing (Lee & Schallert, 2016, s. 144). Jak autorky samy zdůrazňují, nebylo provedeno mnoho studií, které by se rozvojem dobrovolného čtení a psaní v cizím jazyce zabývaly, a zároveň absentují studie, které by se touto problematikou zabývaly u adolescentů a studentů středních škol. Zároveň autorky chtějí zjistit, zda je rozvoj dobrovolného čtení a psaní v cizím jazyce podmíněn mírou jazykových znalostí / jazykové úrovně studenta a jaký na něj má vliv. Autorky následně formulují dvě hlavní výzkumné otázky: 1. Jaký vliv má rozvoj dobrovolného psaní na dovednost čtení s porozuměním a jak se tento vliv mění v závislosti na jazykové úrovni studenta¹⁵? 2. Jaký vliv má rozvoj dobrovolného čtení na písemný projev a jak se tento vliv mění v závislosti na jazykové úrovni studenta? Autorky již v úvodu studie zmiňují možné komplikace, které mohou nastat, a to zejména v souvislosti s tím, že výzkum je založen na dobrovolném vynaložení úsilí v osobním volném čase respondentů, kteří nemusí být dostatečně motivováni k dané aktivitě, pokud je např. nemotivuje a nepovzbuzuje učitel či rodič.

4.2 S jakým výzkumným vzorkem jednotlivé studie pracují?

Všechny analyzované studie, až na studii Alvstadové a Castrové (2009) (jejichž výzkum se zaměřuje na učitele), pracují s respondenty z řad studentů cizích jazyků. Většinou se jedná o studenty vysokých škol, pouze v případě Leeové a Schallertové (2016) se jedná o studenty druhého stupně základní školy.

Výzkum Davise et al. (1992) byl proveden na deseti skupinách studentů, celkově na 175 respondentech z kateder francouzského a španělského jazyka na univerzitách Pennsylvania State University, University of Arizona a Dickinson College. Jednalo se konkrétně o 4 skupiny respondentů, kteří navštěvovali předmět Úvod do španělské literatury a 6 skupin respondentů, kteří na příslušných univerzitách navštěvovali předmět Úvod do francouzské literatury. Respondenti byli v šestém semestru studia. Autoři mimo jiné také uvádí, že v každé skupině se rozhodli výzkumu neúčastnit vždy méně než dva respondenti.

Výzkumu Fecteauové (1999) se účastnilo 42 respondentů, jednalo se o studentky (35) i studenty (7), kteří navštěvovali předmět Úvod do francouzské

¹⁴ Jak uvádí autorky, jedná se o synonymní termín k pleasure reading nebo free voluntary reading (terminologie Stephena Krashena (2004) a tudíž v českém překladu můžeme konstatovat, že pracují se čtením pro zábavu, tak, jak byl termín definován výše.

¹⁵ Autorky ve výzkumné otázce specifikují, že se jedná o „studenty angličtiny jako cizího jazyka na střední škole“ (pozn. autorky přehledové studie).

literatury na univerzitě University of Illinois v Urbana-Champaign. Účast respondentů byla podmíněna délkou jejich předchozího studia francouzštiny. Studenti museli mít za sebou alespoň čtyři roky studia francouzštiny na střední škole nebo odpovídající délku studia (samostudia, jazykové školy). Respondenti za sebou měli v průměru buď 6,8 semestrů studia na vysoké škole, nebo téměř 7 let studia cizího jazyka (zde: 1 rok studia na střední škole = 1 semestr studia na vysoké škole).

V případě González Rodríguezové a Puyalové (2012) šlo o výzkumný vzorek zahrnující 40 respondentů, kteří na Universidad de Salamanca studovali obor angličtina jako cizí jazyk (Grado de Estudios Ingleses) a účastnili se kurzu Angličtina 3 (Lengua Inglesa III), po jehož absolvování měli dosáhnout jazykové úrovně B2. Výzkumný vzorek zahrnoval také pět zahraničních studentů (dva z Číny, tři z Francie a z Jižní Ameriky).

Studie Leeové a Schallertové (2016) pracovala s největším výzkumným vzorkem, a to se 300 respondenty. Konkrétně se jednalo o 165 chlapců a 135 dívek. Respondenti ve věku 13–14 let byli studenty/studentkami tzv. middle school (nižší ročník gymnázia / 2. stupeň ZŠ) v Jižní Koreji. Vybraní respondenti za sebou měli v průměru pět let studia angličtiny jako cizího jazyka. Žádný z respondentů neměl předchozí zkušenost s rozvojem dobrovolného čtení/psaní jako součásti výuky. Na výzkumu s autorkami spolupracovali 3 učitelé angličtiny působící na vybrané middle school (jeden muž a dvě ženy ve věku 27–32 let).

Jak již bylo zmíněno výše, pouze Alvstadová a Castrová (2009) pracují s respondenty z řad učitelů. Jedná se o vzorek 11 vysokoškolských učitelů a učitelek (z původních 15 oslovených) ze sedmi švédských univerzit, kteří měli na starost výuku literárního modulu v úvodních dvou kurzech španělštiny jako cizího jazyka.

4.3 Jaké přístupy a metody sběru dat jsou ve vybraných studiích použity?

Všech pět vybraných studií pracuje s dotazníkovým šetřením. Dvě studie (Fecteau, 1999; Lee & Schallert, 2016) před zahájením samotného výzkumu pomocí demografického dotazníku zmapovaly čtenářské zvyklosti a rodinné zázemí respondentů.

V případě výzkumu Davise et al. (1992) se jednalo o kvantitativní výzkum se sběrem dat dotazníkovou formou. V rámci hodin Úvod do španělské/francouzské literatury byli respondenti požádáni o vyplnění dotazníku. Respondentům zodpovězení dotazníkových otázek zabralo asi deset až dvacet minut. Dotazník obsahoval 33 otázek a některé otázky obsahovaly až sedm podotázek (označené zpravidla písmeny abecedy např. A–G). V dotazníku se

objevuje jedna otevřená otázka, která není ovšem součástí závěrečné analýzy, a to: „Stručně vlastními slovy definujte, co je literatura.“ Zbylé otázky byly především uzavřené, a to buď dichotomické (s možností odpovědi ANO/NE) nebo škálové/polytomické (1–5). Na některé dichotomické otázky navazovaly otázky otevřené i polootevřené.

V případě Fecteauové (1999) se jedná o experiment se smíšeným designem výzkumu (a between-within research design). Autorka nejprve za pomoci dotazníkového šetření získala data týkající se předchozích jazykových zkušeností s francouzštinou; předchozí výuky literatury v mateřském a cizím jazyce; zkušeností s výjezdem do frankofonních zemí; počtu jazyků, kterými respondent hovoří; čtenářských zkušeností a preferencí v mateřském i v cizím jazyce; motivace pro studium francouzské literatury. Na konci dotazníku byly zahrnuty také otázky spojené se znalostmi 18. století ve Francii (protože autorka pracovala s Voltairovými texty i s jejich překlady do angličtiny). Data, která sloužila k výslednému měření dovednosti čtení s porozuměním literárnímu textu a inferenční (deduktivní) dovednosti, získala autorka během intervence ve dvou padesátiminutových kurzech Úvod do francouzské literatury. V rámci jedné hodiny měli respondenti za úkol přečíst krátkou Voltairovu povídku (upravený autentický text ve francouzštině či překlad) a následně zodpovědět několik otázek, které se k textu vázaly. Následující týden se celý proces opakoval, pouze dostali druhou verzi textu nežli v předchozím týdnu. Dotazník měl dvě části. První část obsahovala čtyři uzavřené otázky na porozumění textu s výběrem jedné správné odpovědi. Druhá část měla podobu tří jedno-odstavcových krátkých esejí. Úkoly byly plněny (psány) v mateřském jazyce, tj. v angličtině.

Alvstadová a Castrová (2009) ve svém výzkumu analyzují 16 studijních plánů kurzu španělštiny z osmi švédských univerzit. Tuto analýzu doplňují autorky daty z dotazníkového šetření mezi 11 vysokoškolskými učiteli španělštiny ze sedmi švédských univerzit. Dotazník obsahoval 28 otázek. Otázky se primárně týkaly způsobu výuky respondenta, např. jejich cíle, volba četby do výuky, pedagogické metody, způsob zkoušení / ověřování znalostí. Výzkum vybraný pro tuto přehledovou studii prezentuje především analýzu kvalitativní části výzkumu autorek, tj. odpovědi od 11 učitelů.

González Rodríguezová a Puyalová (2012) provedly případovou studii se smíšeným designem výzkumu v kurzech Lengua Inglesa III, pro které vybraly několik autentických literárních textů a k těmto připravily didaktické materiály a související úlohy. Respondenti měli ke každému textu několik aktivit před četbou (např. „Vymenujte stereotypy – pozitivní i negativní – které se vztahují k roli muže a ženy.“), během četby (např. „Dělejte si poznámky: zaznamenejte postoje/chování, které vaše vypsání stereotypy podpoří nebo vyvrací.“) a po četbě (např. „Analyzujte, jak ovlivnilo sledování amerických filmů

a kontakt s novou kulturou touhy hlavní hrdinky přizpůsobit se kulturním podmínkám.“). Poslední aktivitou bylo vždy tvůrčí psaní, kdy respondenti měli např. napsat krátkou biografii ženy (muže), která se podílela na boření zažitých stereotypů, nebo v jiném úkolu měli respondenti napsat podobnou báseň, s jakou pracovali ve výuce. Tyto poslední aktivity byly respondentům prezentovány jako dobrovolné. Autorky aplikovaly metodu pozorování během výuky. Pro získání kvantitativních dat pracovaly autorky s dotazníkem. Po každé uzavřené lekci (po přečtení textů, splnění všech aktivit a formativním hodnocení) dostali respondenti dotazník, ve kterém autorky zjišťovaly, zda u respondentů dochází k rozvoji interkulturní komunikační kompetence. Na vyplnění dotazníku měli respondenti 30 minut. Dotazník byl rozdělen na tři části (o kulturní uvědomělosti obecně; o tom, jakým konkrétním způsobem literární text na respondenta zapůsobil – míra empatie a interkulturního vnímání; o postoji respondentů k literatuře v rámci jazykových hodin), otázky byly polytomické, postoj respondentů byl měřen pomocí Likertovy škály.

Poslední pátá studie Leeové a Schallertové (2016) byla založena na roční intervenci u žáků osmých tříd na tzv. middle school v Jižní Koreji. Před začátkem intervence měli respondenti vyplnit dotazník mapující jejich čtenářské zkušenosti a zvyklosti; četnost čtení/psaní ve volném čase v cizím i v mateřském jazyce; podmínky pro praktikování čtení/psaní pro radost doma či ve škole. Autorky požádaly o spolupráci učitele, z nichž souhlasil jeden muž a dvě ženy. Tito vyučující se zúčastnili workshopu pod vedením autorek výzkumu, kde obdrželi metodologickou příručku i studijní materiály a byli náležitě proškoleni, aby mohli po dobu dvou semestrů vést hodiny samostatně. Souhlasili s tím, že budou vyučovat/postupovat dle didaktických materiálů (ve formě pracovních sešitů) a studijního plánu, který obdrželi. Respondenti měli v rámci běžného vyučování angličtinu čtyřikrát týdně po 45 minutách. Vybraní vyučující souhlasili s tím, že po dobu dvou semestrů (jednoho školního roku), bude ve třech hodinách probíhat klasická výuka tak, jak jsou respondenti i vyučující zvyklí, a jednou týdně budou vyučující pracovat s respondenty dle instrukcí autorek výzkumu. Deset tříd bylo namátkou rozděleno na tři kategorie: čtyři třídy byly zařazeny do skupiny na rozvoj psaní ($n = 117$); čtyři třídy byly zařazeny do skupiny na rozvoj čtení s porozuměním ($n = 122$); dvě třídy měly roli kontrolní skupiny ($n = 61$). Každý vyučující měl na starost dvě skupiny na rozvoj psaní, dvě skupiny na rozvoj čtení a 1 kontrolní skupinu. Ve skupinách na rozvoj psaní měli studenti za úkol každý týden napsat krátkou esej v angličtině na předem zvolené téma. Respondenti obdrželi v rámci výzkumu pracovní sešit se 34 úlohami/tématy. Na konci školního roku tyto pracovní sešity vyučující odeslali autorkám výzkumu, které je použily k další analýze. Ve skupinách na rozvoj čtení s porozuměním, měli respondenti přečíst každý týden jednu knihu, kterou si sami vybrali dle vlastního zájmu a jazykové

vybavenosti. Vyučování trávili respondenti četbou. Když skončili, napsali o knize krátké pojednání v mateřském jazyce, tzn. v korejštině, ve kterém shrnuli své pocity a názory na přečtenou knihu. Kontrolní skupiny pracovaly na rozvoji jazykových znalostí a dovedností pomocí překladové metody. Prvních 30 minut překládali respondenti krátký text z angličtiny do korejštiny. Ve zbývajících 15 minutách se vyučující věnovali výkladu slovní zásoby nebo gramatiky, či dalších komplikovaných jevů, na které mohli respondenti během překladu narazit. Jednou za měsíc se sešla celá třída a skupiny si navzájem prezentovaly, čemu se ve svých hodinách věnují a jaký to pro ně má přínos. Cílem této pravidelné skupinové práce bylo především potěšení ze sdílení zážitků s ostatními respondenty (nebyla součástí výsledné analýzy dat). Data na zjištění vývoje proměnných byla získána pomocí pretestu a posttestu: jednalo se o čtení s porozuměním (30 otázek) a písemný projev (respondenti si mohli vybrat ze dvou témat a na jedno z nich napsat krátkou esej).

4.4 Jakým způsobem je autentický literární text do výuky cizích jazyků v rámci studie integrován? Pracuje studie s termínem čtení pro zábavu v cizím jazyce (či s nějakým jeho ekvivalentem)?

Všechny vybrané studie zkoumají zapojení autentického literárního textu do cizojazyčné výuky, přestože každá studie v souvislosti s jiným výzkumným problémem. Výzkumy Davise et al. (1992) a Alvstadové a Castrové (2009) nejsou založeny na přímé integraci autentických literárních textů do výuky, ale spíše zjišťují názor respondentů na takový typ výuky a případná rizika s ní spojená. Ostatní tři výzkumy jsou založeny na fyzické práci s autentickým literárním textem ve výuce cizích jazyků. V případě Fecteauové (1999) respondenti pracují s dvěma povídkami od Voltaira, konkrétně Zadig, ou la Destinée z roku 1748 a L'Ingénu z roku 1767 a jejich odpovídajícími překlady do angličtiny. U González Rodríguezové a Puyalové (2012) je práce s autentickým literárním textem ve výuce cizího jazyka popsána velmi podrobně. Autorky pracovaly hned s několika různými texty, v závislosti na tématu, které chtěly s respondenty diskutovat. Autorky také uvádí několik kritérií, která musel text splňovat, aby ho do výuky vybraly. Muselo se jednat o text popisující život v kontextu anglofonní kultury/země. Jak autorky zmiňují, měly obavu z prvotní negativní reakce respondentů, proto bylo třeba vzít v potaz nejen úroveň textů (B1), ale i jeho délku (ne celá díla, ale jen úryvky / kratší kapitoly). Zároveň autorky hledaly takové literární texty, aby byly pro studenty atraktivní a aby se s nimi studenti uměli ztotožnit. Pro téma genderových stereotypů pracovaly autorky v cizojazyčné výuce s dílem od Sandry Cisneros (1984) *The House on Mango Street* a s básní *The Greater*

God od Rakesh Ratti (1998). Jak autorky samy uvádí, reakce respondentů na zapojení práce s autentickými literárními texty do výuky cizího jazyka byly velice pozitivní. Respondenti se převážně shodli na tom, že autentické literární texty jsou vhodným a užitečným nástrojem pro rozvoj interkulturní komunikační kompetence¹⁶. Dále většina respondentů uvedla, že práce s literárními texty měla vliv na zlepšení jejich jazykových znalostí, rozvoj slovní zásoby a znalosti gramatiky. V neposlední řadě respondenti ve velké míře uvedli, že pro ně byla práce s literárními texty příjemná, měli z četby potěšení¹⁷, z čehož autorky odvozují, že by mohly autentické literární texty sloužit jako motivační nástroj při učení cizímu jazyku.

Termín čtení pro zábavu (v cizím jazyce) se objevuje celkem ve třech z pěti studií. Pouze Davis et al. (1992) se ve svém dotazníkovém šetření zajímá o to, zda má čtení pro zábavu vliv na výsledný přístup respondentů k práci s literárními texty v cizojazyčné výuce. Tento výraz se v textu i v otázkách v dotazníku několikrát objevuje ve formě *reads literature for pleasure* (čte literaturu pro potěšení). Dle výsledků z dotazníkového šetření však vyplývá, že většina respondentů považuje studium literatury v cizím jazyce za přínosné a je přesvědčena, že během navazujícího magisterského studia by měli být studenti vedeni k tomu, aby se zapisovali do kurzů literatury v cizím jazyce (Davis et al., 1992, s. 322–325). Termín není ovšem nijak definován, blíže specifikován či vysvětlen. Stejně jako u Davise et al. (1992), i u Fecteauové (1999) narazíme v textu a v dotazníku na výraz *read ... for pleasure / pleasure reading* (číst pro potěšení / čtení pro potěšení), ovšem nejedná se pravděpodobně o záměr použít tato slovní spojení jako validní odborný termín. Obě studie uvádí výběr některých odpovědí na dotazníkové šetření a z těch vyplývá, že čtení pro potěšení, resp. pozitivní prožitek z četby v cizím jazyce a pozitivní vztah k literatuře jsou důležitými motivačními faktory u respondentů při práci s autentickým literárním textem ve výuce cizího jazyka. V případě Leeové a Schallertové (2016), které se nejvíce blíží nejen práci s autentickým literárním textem ve výuce cizího jazyka, ale zejména práci se čtením pro zábavu v cizím jazyce, autorky část výzkumu staví právě na této problematice. Jak již bylo zmíněno, autorky používají výraz *extensive reading*, který považují za synonymní výraz pro čtení pro zábavu. Respondenti, kteří byli součástí skupin pro rozvoj čtení s porozuměním, měli za úkol přečíst za týden jednu knihu v angličtině, přičemž si mohli vybrat, co chtějí číst, a knihy jim byly

¹⁶ Např. „Myslím si, že literární díla, s nimiž jsme ve třídě pracovali, mi pomohla zamyslet se nad svým vlastním postojem k genderovým nerovnostem ve vlastní kultuře.“/„Tyto texty mi poskytly představu o omezeních, kterým jsou kvůli konvenčním genderovým rolím vystaveny ženy z odlišného kulturního prostředí.“ (González Rodríguez & Puyal, 2012, s. 115).

¹⁷ Původní text: “I enjoyed reading literary texts as part of my classroom activities.” / „I enjoyed reading different genres.“ (González Rodríguez & Puyal, 2012, s. 116). ČJ-ALM.

v případě zájmu poskytnuty školní knihovnou. Dále již výzkum neprezentuje, jaké měli respondenti ze samotného čtení prožitky či dojmy, ale soustředí se na to, zda mělo dobrovolné čtení pro zábavu vliv na rozvoj písemného projevu v cílovém jazyce.

5 Shrnutí/diskuse

Z analýzy vybraných odborných časopiseckých studií vyplývá, že práce s autentickým literárním textem v hodinách cizích jazyků je stále jedním z aktuálně řešených témat, které má výzkumný potenciál. Dle výsledků napříč prezentovanými výzkumy respondenti shledali práci s autentickým literárním textem jako přínosnou a obohacující v mnoha směrech: mj. pro rozvoj jazykových znalostí, komunikační kompetence, interkulturní komunikační kompetence, pro zlepšení psaného projevu či zlepšení čtení s porozuměním.

Všechny vybrané studie se ukázaly jako velmi přínosné a inspirativní pro můj vlastní disertační výzkum. Vzhledem k tomu, že i v něm bude část sběru dat probíhat dotazníkovou formou, jsou pro mě zejména velmi užitečné ukázky dotazníků, které byly v jednotlivých studiích použity (zejm. ve studii Davise et al., 1992; Fecteau, 1999; Alvstad & Castro, 2009), včetně otázek a celkového designu dotazníku. Přestože všechny výzkumy pracují s dotazníkovým šetřením, objevují se i jiné doplňkové způsoby sběru dat, např. pozorování, sběr dat ve formě esejů, pretesty a posttesty. Velký přínos shledávám také ve studii Rodríguezové a Puyalové (2012), které velmi detailním způsobem představily aktivity před četbou, během četby a po četbě spojené s integrací autentického literárního textu do výuky cizího jazyka. Studie Leeové a Schallertové (2016) naopak nabídla velké množství zdrojů souvisejících s termínem čtení pro zábavu ve formě extensive reading a pleasure reading, včetně zajímavé diskuse o volbě vhodné formulace tohoto termínu.

Z analýzy vybraných studií je také vidět, že výzkum v souvislosti s mnou zvolenou problematikou není omezen jedním typem výzkumného designu, který by pro něj byl běžný. Analýza studií byla tedy především přínosná při rozhodování o mém vlastním budoucím designu výzkumu a metodologii disertačního výzkumu vůbec.

Všechny studie kromě Alvstadové a Castrové (2009) pracují s respondenty z řad studentů, což je pro můj výzkum zásadní. Je však třeba podotknout, že menší část mého vlastního výzkumu bude zaměřena i na učitele francouzského jazyka, a proto je pro mě studie Alvstadové a Castrové (2009) neméně významná.

6 Závěr

Cílem této přehledové studie bylo zmapovat výzkumy spojené s integrací autentických literárních textů do výuky francouzštiny jako cizího jazyka a zároveň sledovat, jak jednotliví autoři výzkumů přistupují k problematice čtení pro zábavu v cizím jazyce. Z analýzy vybraných studií vyplývá, že téma je předmětem velkého množství publikací a odborných či populárně-naučných článků, ale také diplomových a disertačních prací. V případě odborných časopiseckých studií (resp. provedených výzkumů) však četnost výskytu tématu klesá. Na základě provedené rešerše a následné analýzy vybraných studií dovozují, že je to dáno následujícími třemi skutečnostmi: 1. existuje mnoho výzkumů v souvislosti s prací s autentickým literárním textem ve výuce mateřského jazyka, kterou ovšem nelze zaměňovat s výukou cizího jazyka, 2. kontext francouzštiny jako cizího jazyka se ukázal jako problematický, neboť v již provedených výzkumech markantně převažuje jako cílový cizí jazyk angličtina (tzn. práce s literárním textem v angličtině jako cizím jazyce), 3. se jedná o termín do češtiny přeložený jako čtení pro zábavu, který není ve vybraných studiích příliš odborně podchycen či definován a objevuje se převážně v přiloženém dotazníkovém šetření jednotlivých výzkumů, a to pouze v otázkách týkajících se vztahu k četbě v cizím jazyce. Pro vlastní budoucí výzkum zvážím případný vlastní překlad termínu čtení pro zábavu (původně navržen SERRJ (2001)).

Analýza vybraných studií ukázala, že zapojení autentického literárního textu do výuky cizích jazyků a čtení pro zábavu v cizím jazyce vzbuzuje u studentů vnitřní motivaci literárnímu textu porozumět a v cílovém jazyce číst, zejména proto, že skrze autentické literární texty a čtení pro zábavu mohou rozvíjet nejen své komunikační kompetence v cílovém jazyce, ale také nespočet dovedností, jež jsou součástí klíčových kompetencí, nejen cizojazyčné výuky, ale výuky obecně.

Literatura

- Alvstad, C., & Andrea Castro. (2009). Conceptions of literature in university language courses. *The Modern Language Journal*, 93(2), 170–184. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/40264049>. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00854.x>
- Clark, Ch., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust. Dostupné z files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- COM: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (2017). Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=FI>

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Davis, J. N., Gorell, L. C., Kline, R. R., & Hsieh, G. (1992). Readers and foreign languages: A survey of undergraduate attitudes toward the study of literature. *The modern language journal*, 76(3), 320–332. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/330162>. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb07002.x>
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell it again!*. London: Penguin Books.
- Fecteau, M. L. (1999). First–and second–language reading comprehension of literary texts. *The modern language journal*, 84(4), 475–493. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/330521>. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00036>
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris: CLE International.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier.
- González Rodríguez, L.M., & Puyal, M. B. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Atlantis*, 34(2), 105–124. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26453027>
- Koštálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the reasearch*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kyloušková, H. (2007). *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lalinská, M. (2020). *Meranie čítania s porozumením v druhom cudzom jazyku ako súčasť prípravy intervenčného programu pre francúzsky jazyk*. Praha: VERBUM.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (2016). Exploring the reading-writing connection: A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading research quarterly*, 51(2), 143–164. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/43999150>. <https://doi.org/10.1002/rrq.132>
- Lazar, G. (2010). *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press.
- Maillard-De La Corte Gomez, N. (2019). Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE: répertoire didactique et agir enseignant. *Recherches et applications: Le français dans le monde*, 65, 64–78.
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature: de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE International-Nathan.
- Papo, E., & Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris: Hatier.
- Peytard, J. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris: Hatier-Didier.
- PISA: *Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*. (2009). Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf
- PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study* (2021). Dostupné z http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2001). Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skutil, M., & Zíkl, P. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Šarvajcová, M., Štrbová, M., & Selická, D. (2020). *Učitel' a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti*. Praha: Verbum.
- Uhoda, B. (2003). Analyser le texte littéraire. *Le Français dans le Monde*, 325, 35–37.
- Úřední věstník Evropské unie ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (*Text s významem pro EHP*) (2018/C 189/01). (2018). Dostupné z cutt.ly/ukukC6t
- Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* (2018). Dostupné z rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5
- Vraštilová, O. (2014). *Využití dětské literatury při výuce angličtiny na základní škole.* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

Příloha 1: Tabulka s přehledem analyzovaných studií

| Studie | Cíle studie | Cilová skupina (výzkumný vzorek; vyučovací předmět) | Metodologie (nástroje a sběr dat) | Vybrané výsledky |
|--|---|---|---|---|
| James N. Davis, Lynn Carbone Gorell, Rebecca R. Kline a Gloria Hsieh (1992) | Zjistit, jaký mají studenti vztah ke studiu literatury jako součásti výuky francouzštiny/španělštiny jako cizího jazyka. | – 10 skupin respondentů (n = 175): 4 skupiny studentů španělštiny / 6 skupin studentů francouzštiny – předměty Úvod do španělské literatury / Úvod do francouzské literatury – 6. semestr studia obou jazyků na katedrách španělského jazyka / francouzského jazyka – Pennsylvania State University, University of Arizona, Dickinson College, USA | – kvantitativní výzkum – sběr dat dotazníkovou formou (10–20 min) – 33 otázek (některé obsahovaly až 7 podotázek) – otázky uzavřené – dichotomické/polytomické – podotázky otevřené nebo polootevřené | Čtení <i>pro zábavu</i> v cizím jazyce zde vystupuje jako motivační faktor pro výsledný postoj ke studiu. Pokud bylo praktikováno v domácím prostředí / v mateřském jazyce, mají respondenti tendenci praktikovat ho i v cizím jazyce. Nemají množšví otázek v dotazníku se respondentů ptá na jejich vztah k literatuře v mateřském a následně v cizím jazyce a na to, jaký mají z čtení prožitky. Výsledky ukazují, že pozitivní vztah k čtení a k literatuře obecně ovlivňuje respondentův výsledný postoj k literatuře/čtení v cizím jazyce. Termín <i>čtení pro zábavu</i> není nijak definován, vysvětlen ani bližše specifikován. |
| <i>Readers and Foreign Languages: A Survey of Undergraduate Attitudes toward the Study of Literature</i> | Znapovát faktory, které mají vliv na výsledný názor respondentů na takové studium. | – 42 respondentů (ženy n = 35, muži n = 7) – předmět Úvod do francouzské literatury – v průměru za sebou měli studenti 6.8 semestru (= 7 let) studia francouzštiny – University of Illinois v UrbanaChampaign, USA | – experiment se smíšeným designem výzkumu – úvodní dotazníkové šetření (před začátkem výzkumu) – sběr dat dotazníkovou formou po čtení (50 min) – dotazník měl 2 části: a) 4 uzavřené otázky týkající se textu b) 3 otevřené otázky v podobě zadání tří témat: respondenti napsat v mateřském jazyce (angličtině) 3 jedno-odstavcové eseje | Studie vysvětluje rozdíly mezi dovedností čtení s porozuměním v mateřském jazyce a v cizím jazyce. Upozorňuje, že jde o diametrálně odlišné dovednosti, které se nedají srovnávat (uvádí užitečné zdroje). Ovšem dobře ovládnutí dovednosti čtení s porozuměním v mateřském jazyce může pozitivně ovlivnit dovednost čtení s porozuměním v cizím jazyce. Dále upozorňuje, že dobrá vysoká jazyková úroveň v cizím jazyce automaticky neznamená, že respondent disponuje odpovídající úrovní ve čtení s porozuměním. Čtení <i>pro zábavu</i> se objevuje pouze v otázkách v dotazníku. |
| Monique L. Fecteau (1999) | Porovnat dovednost čtení s porozuměním literárnímu textu v mateřském jazyce (angličtina) a v cizím jazyce (francouzština). Porovnat inferenční (deduktivní) dovednost v mateřském a v cizím jazyce. | – 42 respondentů (ženy n = 35, muži n = 7) – předmět Úvod do francouzské literatury – v průměru za sebou měli studenti 6.8 semestru (= 7 let) studia francouzštiny – University of Illinois v UrbanaChampaign, USA | – experiment se smíšeným designem výzkumu – úvodní dotazníkové šetření (před začátkem výzkumu) – sběr dat dotazníkovou formou po čtení (50 min) – dotazník měl 2 části: a) 4 uzavřené otázky týkající se textu b) 3 otevřené otázky v podobě zadání tří témat: respondenti napsat v mateřském jazyce (angličtině) 3 jedno-odstavcové eseje | Studie vysvětluje rozdíly mezi dovedností čtení s porozuměním v mateřském jazyce a v cizím jazyce. Upozorňuje, že jde o diametrálně odlišné dovednosti, které se nedají srovnávat (uvádí užitečné zdroje). Ovšem dobře ovládnutí dovednosti čtení s porozuměním v mateřském jazyce může pozitivně ovlivnit dovednost čtení s porozuměním v cizím jazyce. Dále upozorňuje, že dobrá vysoká jazyková úroveň v cizím jazyce automaticky neznamená, že respondent disponuje odpovídající úrovní ve čtení s porozuměním. Čtení <i>pro zábavu</i> se objevuje pouze v otázkách v dotazníku. |
| <i>First-and Second-Language Reading Comprehension of Literary Texts</i> | Porovnat dovednost čtení s porozuměním literárnímu textu v mateřském jazyce (angličtina) a v cizím jazyce (francouzština). Porovnat inferenční (deduktivní) dovednost v mateřském a v cizím jazyce. | – 42 respondentů (ženy n = 35, muži n = 7) – předmět Úvod do francouzské literatury – v průměru za sebou měli studenti 6.8 semestru (= 7 let) studia francouzštiny – University of Illinois v UrbanaChampaign, USA | – experiment se smíšeným designem výzkumu – úvodní dotazníkové šetření (před začátkem výzkumu) – sběr dat dotazníkovou formou po čtení (50 min) – dotazník měl 2 části: a) 4 uzavřené otázky týkající se textu b) 3 otevřené otázky v podobě zadání tří témat: respondenti napsat v mateřském jazyce (angličtině) 3 jedno-odstavcové eseje | Studie vysvětluje rozdíly mezi dovedností čtení s porozuměním v mateřském jazyce a v cizím jazyce. Upozorňuje, že jde o diametrálně odlišné dovednosti, které se nedají srovnávat (uvádí užitečné zdroje). Ovšem dobře ovládnutí dovednosti čtení s porozuměním v mateřském jazyce může pozitivně ovlivnit dovednost čtení s porozuměním v cizím jazyce. Dále upozorňuje, že dobrá vysoká jazyková úroveň v cizím jazyce automaticky neznamená, že respondent disponuje odpovídající úrovní ve čtení s porozuměním. Čtení <i>pro zábavu</i> se objevuje pouze v otázkách v dotazníku. |

| Studie | Cíle studie | Cílová skupina (výzkumný vzorek; vyučovací předmět) | Metodologie (nástroje a sběr dat) | Vybrané výsledky |
|--|--|---|---|---|
| Cecilia Alvstad a Andrea Castro (2009) | Rozvířít a podpořit diskusi o roli literatury v kurzech španělštiny jako cizího jazyka. | – 11 vysokoškolských učitelů/ učitelek (z původních oslovených 15) | – smíšený výzkum – prezentace kvalitativní části – analýza 16 studijních plánů pro kurz španělštiny jako cizího jazyka na 8 švédských univerzitách | Vyučující, kteří pracují s autentickými literárními texty ve výuce španělštiny jako cizího jazyka, aplikují převážně metodu gramaticko-překladovou, protože jim chybí vhodná metodologická příručka, jak s těmito typy textů pracovat. Studie a zejména celkový design dotazníku je důležitou inspirací pro část mého vlastního výzkumu. Čtení pro zábavu se v této studii přímo neobjevuje. |
| Conceptions of Literature in University Language Courses | Sdílet argumenty na podporu zapojení práce s autentickým literárním textem do studijního plánu kurzů španělštiny jako cizího jazyka na švédských vysokých školách. | – vyučující literárního modulu v uvodních dvou kurzech španělštiny jako cizího jazyka – ze 7 švédských univerzit – Švédsko | – dotazníkové šetření: 28 otázek | |
| Luisa Maria González Rodríguez a Miriam Borham Puyal (2012) | Rozvoj interkulturní komunikační kompetence metodou CLIL v hodinách angličtiny jako cizím jazyce. | – 40 respondentů – Angličtina 3 (Lengua Inglesa III) – studijní obor Angličtina jako cizí jazyk (Grado de Estudios Ingleses) – Universidad de Salamanca, Španělsko | – případová studie – smíšený design výzkumu – pozorování během výuky – aktivity před četbou – během četby – po četbě (+ dobrovolně tvůrčí psaní) – dotazníkové šetření (30 min po každé lekci) | Respondenti uvedli, že zapojení práce s autentickým literárním textem do výuky cizího jazyka mělo vliv na zlepšení jejich jazykových znalostí a na rozvoj slovní zásoby a znalostí gramatiky. V neposlední řadě respondenti ve velké míře uvedli, že pro ně byla práce s literárními texty příjemná a měli z četby potěšení. Čtení pro zábavu se tedy nepřímo objevuje jako motivační nástroj při učení se cizímu jazyku. |
| Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts | | | | |

| Studie | Cíle studie | Cílová skupina (výzkumný vzorek; vyučovací předmět) | Metodologie (nástroje a sběr dat) | Vybrané výsledky |
|--|---|--|--|--|
| Juhée Lee a Diane L. Schallert (2016) | Zjistit, zda cílený rozvoj psaného projevu v cizím jazyce bude znamenat přirozené zlepšení dovedností čtení s porozuměním v cizím jazyce. | – 300 respondentů (chlápci n = 165, dívky n = 135) – ve věku 13–14 let – respondenti za sebou měli pět let studia angličtiny jako cizího jazyka – middle school (nižší gymnázium / 2. stupeň ZŠ) – Jižní Korea | – roční intervence (po dobu 2 semestrů) – 1x45 min / týden – úvodní dotazníkové šetření (před začátkem intervence) – seznámení respondentů s průběhem intervence (před začátkem intervence) – workshop pro 3 vyučující, kteří hodiny vedli | Studie se nejvíce blíží nejen práci s autentickým literárním textem ve výuce cizích jazyků, ale zejména práci se čtením pro zábavu v cizím jazyce. Autorky pracují s vyrazem extensive reading. Respondenti, kteří byli součástí skupin pro rozvoj čtení s porozuměním, měli za úkol přečíst za týden jednu knihu v angličtině, přičemž si mohli vybrat, co chtějí číst. Výzkum neprezentuje, jaké měli respondenti ze samotného čtení pocity, ale jaký mělo pravidelné čtení vliv na rozvoj písemného projevu v cílovém jazyce. |
| <i>Exploring the Reading-Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language</i> | Zjistit, zda cílený rozvoj dobrovolného čtení v cizím jazyce bude znamenat přirozené zlepšení dovedností psaného projevu v cizím jazyce. | Dále: – spolupráce se 3 vyučujícími (1 muž a 2 ženy; věk 27–32 let) angličtiny jako cizího jazyka na příslušné middle school | – metodologických příruček pro učitele – pre-test a post-test (30 otázek na čtení s porozuměním a úloha na písemný projev) | Studie nabízí velké množství zdrojů souvisejících s termínem čtení pro zábavu. Inspirativní je i forma workshopu pro učitele popsaná ve studii včetně poskytnutých didaktických materiálů. |

ROLE A VYUŽITÍ DIDAKTICKÉHO PŘEKladU A MEDIAČNÍCH ČINNOSTÍ VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

The Role and Use of Didactic Translation and Mediation
Activities in the Teaching of French: Literature Review

Daniela VEŠKRNŮVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-4>

Abstrakt: *Přehledová studie mapuje výzkum zaměřený na roli didaktického překladu a mediačních činností ve výuce francouzštiny v terciárním vzdělávání. Vybrané studie ukazují, že využití mateřského jazyka může být důležitým a rovnoprávným nástrojem pro rozvoj komunikačních schopností při osvojování cizích jazyků a že podporuje interkulturní rozměr ve výuce, podobně jako mediační aktivity v mateřském nebo cílovém jazyce.*

Klíčová slova: *didaktický překlad, mediace, mediační činnosti, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, terciární vzdělávání, cizí jazyk*

Abstract: *This review maps the research on the role of pedagogical translation and mediation activities in the teaching of French in tertiary education. The selected research papers suggest that the use of mother tongue can be an important and equal tool for communication skills development in second/foreign language acquisition and supports interculturality in education, similarly to mediation activities in mother tongue or target language.*

Key words: *pedagogical translation, mediation, mediation activities, Common European Framework of Reference for Languages, tertiary education, foreign language*

1 Úvod

Překlad v souvislosti s výukou cizího jazyka zažil v průběhu posledních sta let poměrně dlouhé období přežívání ve stínu a o tom, jaké je jeho místo v didaktice cizích jazyků, byla vedena celá řada diskusí. Po dlouhou dobu byl vnímán jako zastaralý, neužitečný a kontraproduktivní nástroj a jako protivník přímých metod. Ocitl se proto zcela na okraji zájmu didaktiků, autorů učebnic i učitelů, a v důsledku toho také badatelů. Koncem 80. let 20. století se však postoj k překladu ve výuce začíná měnit a někteří didaktici se začínají zasazovat o jeho rehabilitaci. V poslední době se didaktický překlad do výuky vrací a nachází v ní svou novou legitimitu. Vedle něho se rozšiřuje i využití mediace, tj. zprostředkování, které zavádí základní dokument jazykové politiky EU *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*¹⁸ (2002; dále jen SERRJ) (*Common European Framework of Reference*, 2001) a dále podrobněji rozpracovává dodatek k SERRJ (*Companion volume*, 2018)¹⁹. Řada badatelů oběma uvedeným výukovým nástrojům věnuje stále větší pozornost. Cílem přehledové studie je zjistit, jak se nový přístup k didaktickému překladu promítá do výzkumu, zda se stává středem zájmu badatelů, zda je jimi vnímán jako užitečný a do jaké míry je využíván. Zajímá mne také, jak do vztahu k didaktickému překladu zasáhlo zavedení mediace.

2 Teoretická východiska

2.1 Vymezení pojmů mateřský jazyk, cizí jazyk, překlad, didaktický překlad, mediace a mediační činnosti

Termínem mateřský/první jazyk se běžně označuje jazyk, který si jedinec osvojí jako první v rodinném prostředí. Někdy se používá i pojem *rodný jazyk* (Sloboda, 2017). V odborném diskurzu se místo mateřského jazyka preferuje označení L1, které je v českém prostředí synonymické s pojmem mateřský jazyk, v odborné zahraniční literatuře má však význam širší. *Cizí/druhý jazyk* je pak jakýkoli nemateřský jazyk, kterému se jedinec učí poté, co si osvojil jazyk mateřský (Ellis, 2008, s. 5). V odborné literatuře bývá označován jako L2. Pojem druhý jazyk lze v tzv. širokém pojetí použít pro studium nejenom druhého jazyka, ale kteréhokoli dalšího jazyka (třetího, čtvrtého, pátého či pozdějšího) (Cairns & Fernández, 2014, s. 122).

¹⁸ Jeho český překlad byl uveřejněn v roce 2002 pod názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Jeho francouzská verze, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, byla publikována v témže roce jako anglická.

¹⁹ Jeho český překlad zatím nebyl pořízen. Francouzské verze, *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, byla publikována v témže roce jako anglická.

Překlad (stricto sensu) „je převod sdělení (textu, projevu) z výchozího jazyka [...] do cílového jazyka [...], a to s maximálně možným zachováním obsahové informace i stylistického zabarvení“ (Hendrich, 1988, s. 246). Podle Ladmirala (1994, s. 41) se překladatel opírá o již nabytou jazykovou kompetenci a jeho cílem je vytvořit text v mateřském jazyce nebo v cizím jazyce určený k tomu, aby byl publikován a čten (nebo hrán na jevišti, v případě textu určeného pro divadlo). Jeho „explicitní a výlučnou funkcí je zbavit nás nutnosti číst text v originále“²⁰. Lze jej označit také jako překlad profesionální (umělecký, odborný aj.). Je předmětem studia translologie, nikoliv primárně didaktiky cizích jazyků, a není předmětem mého výzkumného zájmu.

Didaktický překlad (ve francouzské odborné literatuře *traduction pédagogique/didactique*) má podle autorů Delisle a Lee-Jahnkna za úkol „pomoci studentům získat základy jazyka, nebo, při vyšších pokročilostech, zdokonalovat styl. Nikdy není smyslem konečné dílo, ale vždy se jedná o proces.“ (1988, cit. dle NEFLT, 2012–2013, s. 16). Lavaultová používá raději termín *pedagogický překlad*, protože lépe vystihuje způsob jeho použití: slouží k osvojení si neznámého jazyka prostřednictvím jazyka známého, nejčastěji mateřského (1998, s. 21).

Didaktický překlad může plnit explikativní funkci, Lavaultová takový typ překladu označuje jako *překlad explikativní*. Jeho úkolem je vysvětlit nějaký pojem a je prováděn mimo kontext: „Nejedná se o texty, ale o lexikální nebo gramatické jednotky vytržené z kontextu (učivo probírané v hodině), kterým žák potřebuje porozumět, aby globálně porozuměl studovanému textu.“²¹ (1998, s. 21).

Kanadský translolog a didaktik Delisle (1998, s. 53–58) nabízí rozsáhlý výčet podobností a rozdílů mezi didaktickým překladem a *překladem profesionálním*. Základní rozdíly vidí v účelu/cíli (naučit se jazyk x vyhotovit překlad textu), v adresátovi (učitel, který je zároveň korektorem i hodnotitelem × čtenáři nebo jiní adresáti, kteří zároveň posuzují kvalitu překladu podle konkrétních parametrů zohledňujících komunikační situaci, typ textu a jeho funkci), v pokročilosti osvojení jazyka (didaktický překlad je prostředkem k osvojení si jazyka × profesionální překlad vyžaduje, aby překladatel cílový jazyk již výborně ovládal) a v prostředcích, které student nebo překladatel využívají (student se učí pracovat se slovníky × překladatel umí pracovat se všeobecnými i specializovanými slovníky i databázemi, vyhledávat referenční dokumenty a využívat softwarové nástroje). Rozdílné jsou i kompetence, které

²⁰ ... dont la fonction explicite et exclusive est de nous dispenser de la lecture du texte-source original (překlad vlastní).

²¹ Il ne s'agit pas de textes mais d'éléments lexicaux ou grammaticaux sortis d'un contexte (sujet du cours) et dont la compréhension est nécessaire à la compréhension globale du texte étudié. (překlad vlastní)

oba typy překladu rozvíjejí (osvojení jazyka a znalost reálií s ním spojených × metodologická a technická kompetence) a prostředí, v němž jsou oba typy překladu realizovány (hodiny jazykové výuky × překladatelské semináře v rámci výuky translologie).

Mediace a mediační (zprostředkující) činnosti jsou pojmy, které do didaktiky cizích jazyků zavedl *Společný evropský rámec pro jazyky (SERRJ)* ve svém prvním vydání v roce 2001. Charakterizuje je takto:

V rámci mediačních činností se uživatel jazyka nezabývá vyjadřováním vlastních myšlenek, ale působí pouze jako zprostředkovatel mezi partnery komunikace, kteří nejsou schopni si porozumět přímo – obvykle, ale nikoli výlučně, se jedná o mluvčí užívající různé jazyky. Příklady zprostředkovávání zahrnují ústní tlumočení a písemný překlad stejně jako shrnování a parafrázování textů v tomtéž jazyce, když je jazyk původního textu pro toho, komu je určen, nesrozumitelný. (SERRJ, 2002, s. 89)

Uvedená definice zřetelně odlišuje jazykovou mediaci, která nyní zahrnuje shrnutí textu nebo jeho parafrázování, od dřívějšího pojetí překladu ve výuce cizích jazyků, který byl spojený s požadavkem na přesnost a úplnost překládaného textu a sloužil jako prostředek pro ověření míry porozumění. V tomto novém pojetí se překlad jako jedna z mediačních činností stává interkulturní kompetencí a vřazuje se mezi strategie rozvíjející komunikační dovednosti žáků. Tento nový přístup představuje tedy významný zlom v pohledu na překladové aktivity ve výuce (Weismann, 2012a, s. 316).

V dodatku k SERRJ z roku 2018, který zatím nebyl přeložen do všech jazyků, je mediaci věnována velká pozornost. Jsou zde uvedeny podrobné popisy různých mediačních činností pro jednotlivé úrovně osvojení jazyka i příklady použití deskriptorů pro mediaci v různých oblastech. Mediace a mediační činnosti SERRJ ukotvuje v podpoře plurilingvní a plurikulturní kompetence.

2.2 Didaktický překlad a mediační činnosti ve výuce francouzštiny

Pojem didaktický překlad se ve výuce jazyků objevuje na konci 20. století a své místo ve výuce si hledá jen postupně a zpočátku obtížně. Přitom otázka mateřského jazyka a překladu je s výukou jazyků spojována od jejího samého počátku, a ten bývá kladen už do období sumerské civilizace (Germain, 1993). Podle Castelottiové „se zdá, že otázka role mateřského jazyka existuje už od počátku organizovaného vyučování cizích jazyků“²² (2001, s. 12). Překlad byl součástí výuky řečtiny jako cizího jazyka už ve starověkém Římě a později se stal součástí výuky latiny, která dominovala jako vyučovací jazyk po celý

²² Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères, il semble qu'ait été posé la question du rôle de la langue maternelle. (překlad vlastní)

středověk. Byl využíván pro výuku gramatiky a syntaxe, a to jak pro učení se latině, tak i jiným jazykům. K výuce se využívaly dvojazyčné texty, za textem v cizím jazyce následoval jeho překlad do mateřského jazyka, často opatřený poznámkami. V následujících obdobích se jeho využití dále rozvinulo do gramaticko-překladové metody²³, která dosáhla největšího rozmachu v 19. století.

V gramaticko-překladové metodě je překlad systematicky užívaným nástrojem pro vysvětlování, je prostředkem pro porozumění a slouží k aplikaci pravidel. Kritikové této metodě oprávněně vyčítali zejména malou efektivitu: navzdory velkému počtu absolvovaných výukových hodin žáci nedosahovali velkých pokroků v osvojovaném cizím jazyce, nedokázali se v něm samostatně vyjadřovat a neprokazovali, že skutečně rozumí gramatickým pravidlům (Puren, 1988, s. 26). Řada kritiků se týkala také použití překladu: překládání slovo od slova není zárukou úspěšného osvojení cizího jazyka, takto nalezený ekvivalent je pouze přibližný a tento postup vede k chybám (Besse, 2005, s. 27). Navzdory tomu gramaticko-překladová metoda, která byla původně určena pro výuku mrtvých jazyků, přetrvala tři století a v některých vzdělávacích institucích přetrvává dodnes.²⁴

Překlad tedy zaujímal po mnoho staletí důležité místo, které ztratil až s nahrazením gramaticko-překladové metody metodou přímou. Další metodické směry, které na tuto metodu navázaly nebo ji vystřídaly, překlad vytlačily na okraj zájmu nebo jej z výuky úplně vyloučily. Teprve až s rozvojem komunikačního přístupu a zejména v post-komunikačním období dochází k postupnému návratu mateřského jazyka do výuky a spolu s ním i k oživení zájmu o překlad za didaktickým účelem. Francouzští didaktici (Capelle, 1987; Lavault, 1987; Puren, 1995; Cuq & Gruca, 2017) zmiňují počátek této tendence už koncem osmdesátých let 20. století.²⁵

Didaktickému překladu se ve francouzském prostředí systematicky věnuje Lavaultová, která se dlouhodobě zasazuje o návrat překladu do výuky cizích jazyků či o jeho rehabilitaci (1985, 1987, 1998). Nově definuje cíl a účel překladu v didaktice cizích jazyků: vnímá ho jako dovednost užitečnou pro profesní

²³ Tento název přešel do francouzské didaktiky z anglosaského světa, ve Francii se na konci 19. století častěji užívalo označení „klasická metoda gramatika – slovník – překlad“, „gramatická a překladová metoda“, „stará metoda překladu a gramatiky“ (Puren, 1988, s. 17) nebo „bilingvní metoda“ (Besse, 2005, s. 25).

²⁴ I v dnešní době používají některé učebnice tento způsob vysvětlování gramatických pravidel, upřednostňují písemnou produkci a dále používají cvičení typu *překlad z mateřského jazyka a překlad do mateřského jazyka*. Například francouzská metoda Assimil (La méthode Assimil), vydavatelství Assimil určená pro dospělé samouky používá učebnici se zrcadlovým překladem jednoduchých vět. Překlad zde slouží k vysvětlení významu nového lexika, ale také jako prostředek pro popis cizího jazyka a jako ukázka jeho syntaktických konstrukcí.

²⁵ V roce 1987 vychází zvláštní číslo časopisu *Le Français dans le monde* nazvané „Retour à la traduction“ (Návrat k překladu).

život, jako aktivitu, která má pro studenty motivační charakter a je užitečná nejen při učení se cizímu jazyku, ale i pro rozvoj jejich dovedností v jazyce mateřském, v neposlední řadě pak i jako nástroj umožňující učiteli kontrolovat míru porozumění (1998, s. 54). Motivační roli překladových aktivit oceňuje i Grelletová (1991, s. 8), která se systematicky věnuje didaktickému překladu ve výuce angličtiny: „Překlad je jedna z nejautentičtějších a nejpotřebnějších aktivit, které jazykový kurz nabízí. Používá-li učitel komunikační přístup, který klade důraz na diskusi a reflexi, pak překlad může být jednou z těch aktivit, které nejvíce přispívají k motivaci studentů.“²⁶

Potřebu používání mateřského jazyka v didaktice cizích jazyků opakovaně připomíná Puren (1988, 1995, 2018). Upozorňuje na to, že v situaci, kdy učitel není roditelým mluvčím a sdílí se svými studenty stejný mateřský jazyk, může této okolnosti využít.

Školní vzdělávání, které disponuje značně omezeným počtem hodin a jehož se účastní žáci, kteří všichni mluví jazykem L1, nemůže vytvořit prostředí jazyka L2, které by bylo natolik zásadní a přesvědčivé, aby mohlo fungovat jako skutečná lingvistická lázeň; ostatně k tomu ani není žádný důvod. Může naopak využít těch výhod, které má. Jednou z nich je existence komunikačního jazyka L1, který všichni dokonale ovládají.²⁷ (Puren, 2018, s. 5)

Zmiňuje rovněž nutnost posuzovat vhodnost použití mateřského jazyka také z hlediska kulturních zvyklostí studentů (např. studenti z Asie jej vnímají jako samozřejmý). Ve prospěch použití didaktického překladu ve výuce se vyjadřují i Cuq a Grucová, kteří uvádějí, že překlad přispívá k nácviku pečlivého čtení výchozího textu nabídnutého k překladu a schopnosti přečtenému porozumět, což je rovněž zdrojem zajímavých diskusí mezi studenty jak o formální, tak o obsahové stránce textu (2017, s. 361).

K problematice didaktického překladu se opakovaně vrací Ladmiraal (1972, 1994), který jej podobně jako Delisle (1998) zkoumá zejména ve srovnání s profesionálním překladem, a Loprioreová (2006), která podobně jako Lavaultová (1987) připomíná, že ani v období komunikačního přístupu překlad z výuky zcela nevyrazil, a to i navzdory odmítavému postoji k jeho využívání. Učitelé se k němu uchýlovali, protože jim umožňoval rychle a snadno přelomenout obtížná místa při četbě náročnějšího cizojazyčného textu,

²⁶ La traduction est une des activités les plus authentiques et les plus utiles qu'offre le cours de langue. Elle peut également être l'une des plus motivantes si l'on privilégie une approche communicative mettant l'accent sur des activités de discussion et de réflexion. (překlad vlastní)

²⁷ L'enseignement scolaire, avec son nombre d'heures très limité et ses élèves partageant tous la même L1, n'est pas en mesure de recréer un environnement de L2 suffisamment important et crédible pour fonctionner vraiment comme un bain linguistique ; il n'a d'ailleurs aucun intérêt de le faire, parce qu'il peut au contraire utiliser ses propres avantages, parmi lesquels se trouve la disponibilité d'une langue de communication maîtrisée par tous, la L1. (překlad vlastní)

vysvětlit obtížnější syntaktické konstrukce nebo málo srozumitelné metafory, nebo prostě proto, že použití mateřského jazyka bylo v určitém okamžiku funkčnější a rychlejší. Svou roli v automatickém přechodu do mateřského jazyka jistě sehrál i pedagogický model, s nímž byli sami konfrontováni jako studenti. Loprioreová uvádí i argumenty ze strany učitelů proti použití didaktického překladu ve výuce: jeho značnou časovou náročnost, a to nejen při práci v hodině, ale i velké nároky, které klade na přípravu učitele. Zmiňuje, že důležitou roli v odsunutí překladu na vedlejší kolej sehrály rovněž vnější faktory: ediční politika velkých vydavatelství jazykových učebnic založená na přímé metodě, jejíž podstatou je výlučné používání L2 při výuce, byla ekonomicky velmi zajímavá. Jeden produkt jako celek, učebnice + pracovní sešit + metodologická příručka pro učitele byl celosvětově velmi dobře prodejný. A velmi podstatnou roli sehrál i mýtus rodilého mluvčího jako garanta autentického jazyka, a to nejen v případě angličtiny, ale všech vyučovaných cizích jazyků (Lopriore, 2006, s. 88).

Tento názor sdílí i Castellottiová, která roli mateřského jazyka ve výuce L2 věnovala řadu svých publikací. Odpovídá mimo jiné na otázku, v které fázi osvojování L2 je využití mateřského jazyka nejčastější (v prvních letech studia) a kdo je nejčastěji iniciátorem jeho použití ve výuce (učitelé, ale často i žáci). I ona zmiňuje výhodu, kterou může vytěžit učitel ze situace, že jeho žáci i on sám sdílejí týž mateřský jazyk (rychlé ověření míry porozumění odborné terminologii, gramatickým pravidlům, objasnění otázek interkulturního charakteru). Zabývá se rovněž otázkou důvodnosti obav z interference, tj. negativního vlivu mateřského jazyka při učení se cizímu jazyku, které byly dříve důležitým a často uváděným argumentem ze strany zastánců monolingválního přístupu, a připomíná, že současná teorie zastává názor, že k interferenci dochází nejen v průběhu osvojování, ale i užívání jazyka. Připomíná rovněž, že chyby způsobené negativním transferem lze vnímat jako známky určitého přechodného stavu, který je pro osvojování jazyka nezbytný a souvisí s konceptem mezijazyka (*interlangue*), interaktivního procesu, v němž na sebe oba jazyky vzájemně působí a oba přispívají k budování nových kompetencí žáka²⁸. Upozorňuje na to, že výzkumné práce opírající se o koncept mezijazyka a šířeji mezijazykového vlivu umožnily, aby mateřský jazyk získal v procesu osvojování L2 nový status: přestává být překážkou, ale stává se v tomto procesu zdrojem a referenčním bodem. Tím se otevírá cesta k rehabilitaci role mateřského jazyka ve výuce L2, případně L3 a dalších, a k jeho návratu do výuky (2001, s. 68–72).

Zavedení pojmu mediace do SERRJ (2001) představuje velmi důležitý impuls pro změnu pohledu na použití překladu ve výuce cizích jazyků. SERRJ

²⁸ Podrobněji k problematice mezijazyka např. Corder (1980); Vogel (1995).

tento koncept existující v politice, právu, v oblasti sociální i kulturní přináší také do didaktiky cizích jazyků a uvádí seznam komunikačních situací, ve kterých dochází k ústnímu a písemnému zprostředkování. Na prvních místech v obou kategoriích uvádí tlumočení a překlad, dále však vypočítává další činnosti spadající do kategorie ústní mediace: neformální tlumočení (cizím návštěvníkům v rodné zemi zprostředkovatele, rodilým mluvčím v cizině, při společenských a obchodních situacích pro přátele, rodinu, klienty, zahraniční hosty atd.). Do kategorie písemné zprostředkování zařazuje vedle již zmíněného překladu další položky: shrnování hlavních myšlenek (článků v novinách a časopisech) v cizím jazyce nebo mezi mateřským a cizím jazykem, parafrázování (odborných textů pro laiky) (SERRJ, 2001, s. 89–90).

SERRJ tedy přináší zásadní inovaci do pohledu na překlad a umožňuje nově definovat překlad v jazykové výuce na všech stupních škol. Zavedení pojmu mediální činnosti napomáhá překladu opět získat svou legitimitu v souladu s požadavky a cíli moderní didaktiky. Oficiální dokumenty Rady Evropy už od roku 2000 staví činnosti spojené s translací (překlad a tlumočení) na stejnou úroveň jako recepce, produkce a interakce. Lze říct, že tvoří čtvrtý pilíř stavby, kterou představuje SERRJ (Weismann, 2012b, s. 316).²⁹

Přístup SERRJ je tak založený na novém konceptu jazykové mediace, který nahrazuje původní pojetí překladu ve výuce. Weismann připomíná, že v představách učitelů i žáků byl dlouhodobě vnímán jako „uměle vytvořené cvičení bez komunikačního přesahu“ (2012b, s. 316). SERRJ překlad nově vnímá jako interkulturní kompetenci a komunikační činnost. Původně uplatňovaný striktní přístup k překladu požadující maximální věrnost originálu a využívající často umělé, předem připravené texty zohledňující a prověřující nově získané gramatické znalosti, je nahrazen koncepcí, která je založena na funkčním komunikačním přístupu, který rozvíjí kompetenci mluvení prostřednictvím takových postupů, jakými jsou přeformulování/parafráze textu nebo jeho shrnutí. Přístup SERRJ je zajisté ovlivněn i společensko-politickými důvody, které ovlivňují učení se jazykům, a konceptem evropského občana.

V dodatku k SERRJ z roku 2018 je mediaci a překladu věnováno mnohem více prostoru. Dodatek navrhuje přechod od přístupu založeného na jazykových kompetencích (ústní porozumění a produkce, písemné porozumění a produkce, interakce) k přístupu zaměřenému na komunikační činnosti: recepci, interakci, produkci a mediaci, tj. zprostředkování. Mediaci je tedy možné chápat jako podmnožinu interakce, ale zatímco interakce probíhá mezi dvěma nebo více mluvčími, kteří se střídají v produkci a recepci s cílem obdržet informaci nebo službu, rozvíjet vztahy, debatovat, předkládat a vysvětlovat své myšlenky

²⁹ Problematice mediace je věnováno zvláštní číslo časopisu *Le français dans le monde*, které vyšlo v roce 2003 s názvem „La médiation et la didactique des langues et des cultures“.

nebo argumentovat, mediace přináší do tohoto vztahu mezi mluvčími nový způsob komunikace umožňující vysvětlit nějaký jev, porozumět nějaké situaci, pochopit kulturní odlišnost (Boiron, 2021, s. 8). Mluvčí v pozici mediátora nemusí být přímo zapojen do interakce, ale hraje roli prostředníka, tedy toho, kdo usnadňuje porozumění.

Dodatek k SERRJ rozděluje mediační činnosti do tří skupin a v rámci každé z nich pak specifikuje, co je jejím cílem a za jakých okolností mediace probíhá:

- a) mediace textů (předat specifické informace ústní a písemnou formou; vysvětlit údaje zaznamenané formou grafu nebo tabulky ústní a písemnou formou; shrnout text ústní a písemnou formou; přeložit text ústní a písemnou formou; dělat si poznámky na přednášce, semináři nebo schůzi; vyjádřit svůj postoj k autorskému/tvůrčímu textu, např. literárnímu; analyzovat takový text);
- b) mediace konceptů (spolupráce ve skupině, řízení pracovní skupiny);
- c) mediace komunikace (vytvořit multikulturní prostor; jednat jako prostředník v neformálních situacích; usnadnit komunikaci v citlivých nebo konfliktních situacích).

Mediace v tomto novém a značně rozšířeném pojetí nemusí probíhat jen mezi dvěma odlišnými jazyky, ale může být použita i v rámci jednoho jazyka, přičemž mediátorem (jak už bylo popsáno v prvním vydání Rámce) může být učitel stejně jako žák.

3 Metodologie

Cílem přehledové studie je zmapovat výzkumy věnované využití didaktického překladu při výuce cizího jazyka. Při zpracovávání přehledové studie jsem si položila následující otázky:

1. Proč stojí didaktický překlad a mediační činnosti v centru zájmu autorů výzkumných studií a jak jsou v nich teoreticky zakotveny?
2. Jaké výzkumné cíle jsou ve studiích sledovány a jaké otázky si jejich autoři kladou?
3. Jaké výzkumné metody a nástroje jsou používány a na jakých souborech jsou výzkumy realizovány?
4. Jaká zjištění a jaké závěry ze studií vyplývají?

Pro výběr publikací jsem si stanovila následující kritéria:

- a) hledaná práce byla publikována po roce 2001 (kdy byl publikován SERRJ, v němž byl zaveden pojem mediace a jeho složek);
- b) je napsána ve francouzském nebo anglickém jazyce;
- c) týká se výuky francouzštiny v terciárním vzdělávání;

d) věnuje se roli didaktického překladu a/nebo mediačních činností ve výuce francouzštiny, popřípadě jiného cizího jazyka.

Při vyhledávání odborných článků pro tuto přehledovou studii jsem postupovala následovně:

První rešerši jsem provedla ve francouzské databázi Gerflint.fr, která je koncipována jako celosvětová síť vědeckých časopisů *Synergies* nabízející studie autorů, kteří si jako jazyk svého výzkumu vybrali francouzštinu. Při vyhledávání byla použita slovní spojení *traduction pédagogique* a *traduction didactique*, protože ve francouzském prostředí se tyto termíny někdy zaměňují. Databáze nabídla velké množství výskytů všech komponent těchto slovních spojení, protože nenabízela možnost filtrování sousloví, avšak pouze šest studií odpovídalo celému slovnímu spojení. Po uplatnění výše uvedených kritérií se počet nalezených výzkumných studií zredukoval na tři.

Další hledání jsem uskutečnila ve francouzské databázi CAIRN.INFO, která poskytuje elektronické verze publikací, konferenčních příspěvků i časopiseckých článků z oblasti společenských a humanitních věd. Použila jsem opět slovní spojení *traduction pédagogique* a *traduction didactique*, databáze pro ně nabídla 48 výsledků. Po vyřazení jednoho příspěvku publikovaného ve sborníku z konference jsem dále pracovala s texty uveřejněnými v odborných časopisech a revuích, v dalším kroku jsem vyčlenila 36 teoretických nebo shrnujících textů, takže zůstalo 11 studií, které se podle informací v abstraktu zdály relevantní. Po jejich kritickém pročtení a po uplatnění zvolených kritérií se výběr zúžil na dvě studie. Třetí výsledek byl velmi zajímavý, šlo o empirický výzkum německé autorky, který se týkal analýzy teoretických a didaktických základů mediace a jejího využití při výuce francouzštiny na německých školách. Výzkumný vzorek však představovali studenti gymnázia v Dolním Sasku a článek tak neodpovídal kritériu terciárního vzdělávání.

Dále jsem vyhledávala slovní spojení *traduction pédagogique* a *traduction didactique* v databázi HAL-SHS (Sciences de l'Homme et de la Société), která sdružuje vědeckovýzkumné publikace vzdělávacích a výzkumných pracovišť, francouzských i zahraničních, ze všech oborů společenských a humanitních věd. Nalezeno bylo 87 výsledků, po preselekcii zůstaly čtyři, ale v poslední etapě, po pročtení těchto studií a důsledném uplatnění zvolených kritérií, zůstala pouze jedna studie.

V poslední fázi jsem provedla vyhledávání v databázi ERIC (Education Resources Information Center), kde jsem vyhledávala slovní spojení *pedagogical translation*. Databáze nabídla 325 výsledků. Při jejich prvním prostudování jsem při aplikaci stejných kritérií, jaká jsem použila v případě francouzských databází, vybrala podle informací v abstraktu tři studie,

v konečném výběru zůstala pouze jedna³⁰ (i zde jsem musela vyřadit výzkumné studie prováděné na tchajwanském gymnáziu a na rakouské střední škole, protože neodpovídaly stanoveným kritériím).

V této přehledové studii tedy analyzuji šest studií, jejichž přehled je uveden v Příloze 1.

4 Mapování výzkumného pole

V této části odpovím na otázky, které jsem si kladla při studiu vybraných výzkumných studií, zaměřím se na teoretické ukotvení didaktického překladu a mediačních aktivit ve výzkumných studiích a na cíle a otázky, které si výzkumníci kladli. Dále pak uvedu zjištění, ke kterým autoři studií dospěli.

4.1 Teoretické ukotvení didaktického překladu a mediačních aktivit ve výzkumných studiích

Didaktickému překladu se věnují tři výzkumné studie, další tři výzkumníci se zaměřují na mediační aktivity v pojetí prvního vydání SERRJ z roku 2001, které neobsahuje rozpracované deskriptory a mediaci vymezuje ještě nedostatečně. Všichni autoři studií se vypořádávají s otázkou, zda překládat v jazykové výuce, nebo ne, což je bezesporu důsledkem v úvodu popsané situace, ve které se práce s mateřským jazykem ve výuce cizích jazyků po dlouhou dobu nacházela. V teoretické části svých prací autoři poukazují na odsunutí překladu ve výuce na okraj zájmu a svou snahu o jeho rehabilitaci opírají o vstřícný postoj významných didaktiků (Lavault, 1985; Duff, 1989; Puren, 1995; Gonzales-Davies, 2004; Cook, 2010; Butzkamm & Caldwell, 2009; Cuq & Gruca, 2017) i o legitimitu, kterou překlad ve výuce získal díky tomu, že byl v SERRJ původně vřazen mezi mediační aktivity.

Ústní formu didaktického překladu nebo mediace jako nástroje umožňujícího lepší porozumění zejména u studentů s nízkou úrovní znalosti vyučovaného jazyka zkoumají dvě studie (Barbin, 2015; Nicolas, 2012). Barbin se zabývá didaktickým překladem, který učitel využívá v situaci, kdy znalost vyučovaného jazyka byla jen útržkovitá a studenti nebyli schopni sledovat výuku ve francouzštině. V takovém případě použití angličtiny sloužící jako lingua franca (jednalo se o studii mapující zkušenost z Jižní Koreje) bylo nevyhnutelné do té doby, než si učitel postupně sám osvojil základy korejštiny, kterou začal využívat k vysvětlování jednodušších pojmů, a později začal

³⁰ Ani tato studie neodpovídá všem kritériím, která jsem si pro výběr zvolila, nevyhovuje kritériu c), protože se netýká výuky francouzštiny na vysokých školách, ale zabývá se výukou němčiny a japonštiny na univerzitě v Irsku. Přesto jsem ji do výběru zařadila, protože je zaměřena na překlad jako didaktický nástroj ve výuce jazyků a design výzkumu (kvalitativní výzkum, případová studie) i výběr zkoumaných souborů (lektorů, studentů, výukové materiály) odpovídají mému výzkumnému záměru.

do výuky zapojovat pokročilejší studenty, kteří slabším poskytovali překlad do korejštiny. Nicolasová (2012) se zaměřuje na roli studenta-mediátora při výuce cizího jazyka (francouzštiny) a na mediaci probíhající spontánně při výuce jazyka. Připomíná etymologii pojmů *mediace* a *mediátor* (lat. *mediare*, *mediatio*, *medium* – „to, co je uprostřed“, tedy věc, osobu, činnost – cokoli, co se nachází mezi dvěma pojmy, osobami nebo situacemi) a na základě tohoto konceptu pohlíží na studenta francouzštiny jako na třetí osobu, která vstupuje mezi svého spolužáka a jeho cíl (osvojení francouzského jazyka), aby mu toto osvojení usnadnil. V centru zájmu autorky studie stojí vyjádření neznámého pojmu opisem nebo jeho překladem do mateřského jazyka jako spontánní mediační proces, učitelem předem nenaplánovaný. *Mediace* v tomto pojetí se liší od didaktického překladu v pojetí Lavaultové (1998), který má roli evaluační nebo explikativní, je součástí učitelova záměru a plánu jeho výuky a slouží mu jako podpora k usnadnění osvojení si cizího jazyka. Sleduje také postoj učitele k použití angličtiny (rovněž jako jazyka, který žáci ovládají), který se záměrně překladu jako takovému vyhýbá a klade důraz na mediační činnosti, k nimž povzbuzuje své studenty.

Písemnou formou didaktického překladu nebo *mediace* se zabývají tři zkoumané studie (Forte Mármol et al., 2012; Franić, 2011; Ünsal, 2013). Autorky první z nich (2012) se zamýšlí nad překladem jako strategií pro čtení ve výuce francouzštiny pro specifické účely (FOS). Aktivitu, které svým studentům v kurzech nabízejí, zahrnují do kategorie písemná jazyková *mediace* definované SERRJ (překlad textů a jejich shrnutí, aj.). Vychází z definice vztahující se k tlumočení, totiž že „tlumočit znamená porozumět a následně vyjádřit znovu“³¹ (Gile, 2001, cit. Forte Mármolovou et al., 2012, s. 138), kterou aplikují na proces učení v kurzech FOS v univerzitním prostředí. V jejich pohledu při něm student získá nové odborné znalosti v oblasti svého studia a zároveň obohatí své znalosti jazykové. Autorky této studie definují pojmy *překlad* (proces, který vychází z porozumění informaci a její deverbilizace a jehož výsledkem je vyjádření smyslu sdělení) a *převod* (postup, který pouze převádí formální prvky věty z jednoho jazyka do druhého, bez toho, že by se zabýval smyslem sdělení) na základě interpretativní teorie tlumočení (teorie smyslu)³² podle Seleskovitchové. Druhá výzkumná práce (Franić, 2011) promítá koncepci překladu definovanou v SERRJ (je jednou z možných realizací *mediace*) do výuky budoucích překladatelů a tlumočnicků. I ona se opírá o interpretativní teorii tlumočení (Lederer, 1994), podle které proces

³¹ ...interpréter, c'est comprendre et réexprimer. (překlad vlastní)

³² Podle této teorie tlumočnick převádí smysl sdělení, nikoli jednotlivá slova, která slyšel od řečníka. Dochází tedy k deverbilizaci vyslechnuté výchozí informace, ke chtěnému zapomenutí její jazykové formy a k přirozené interpretaci smyslu této informace do cílového jazyka. (Čeňková, 2008, s. 42)

překladu spočívá v porozumění překládanému textu, v jeho deverbalizaci a následném vyjádření pochopených myšlenek a zachycených emocí v jiném jazyce (Lederer, 1994). Tato teorie klade překladatele nebo tlumočnicka (tedy mediátora) do centra celého procesu překlada. Franičová připomíná, že i pro SERRJ je student jedním z klíčových aktérů a strategie mediace „odráží způsoby, jak si poradit s omezenými zdroji s cílem informaci zpracovat a najít její ekvivalentní smysl“³³ (2011, s. 40). V teoretické části svého výzkumu uvádí, že nový model akční perspektivy prosazovaný SERRJ představuje zásadní obrat v pohledu na překlad. V centru zájmu už není proces překlada, ale sociální role mediace. Překlad opouští oblast profesionální činnosti, plnění tohoto úkolu přestává být v rukou jediné osoby k tomu oprávněné, totiž překladatele-odborníka. Každý uživatel jazyka může užívat jazyk, který už do jisté míry zná nebo se jej učí, v situacích, kdy komunikace není z nějakých důvodů možná. Každý se tedy může stát mediátorem či sloužit jako „komunikační kanál“ (2011, s. 41). Třetí výzkumná studie (Ünsal, 2013) se věnuje didaktickému překlada a zaměřuje se na roli chyb. Ty vnímá v souladu s pohledem SERRJ jako evaluační nástroj pomáhající objektivně stanovit, zda student pochopil probrané učivo. V teoretické části své práce vymezuje a popisuje typy didaktického překlada (překlad z cizího jazyka do mateřského a překlad z mateřského jazyka do cizího) a roli didaktického překlada ve výuce cizího jazyka.

Didaktický překlad v obou jeho formách, ústní i písemné, je předmětem výzkumného zájmu Kellyové a Bruenové (2015). Jejich studie se zaměřuje na postoj učitelů i studentů k používání překlada jako pedagogického nástroje ve výuce jazyků. V teoretické části své studie autorky nastiňují historii používání mateřského jazyka ve výuce a nabízí přehled argumentů z odborné literatury proti použití překlada a argumentů, které mluví v jeho prospěch.

4.2 Sledované výzkumné cíle a otázky

V analyzovaných studiích můžeme vysledovat několik různých cílů v souvislosti se zaměřením na didaktický překlad a mediální aktivity, které si výzkumníci kladou.

Nicolasová (2012) zkoumá úlohu studenta-mediátora a sleduje, za jakých okolností se studenti (většinou ve dvojicích nebo trojicích) k mediaci uchylují a jak tato mediace funguje. Zjišťuje, zda více využívají interlingvální, tj. mezijazykovou mediaci, tedy překlad do mateřského jazyka (angličtiny), nebo upřednostňují mediaci intralingvální, tj. vnitrojazykovou, v rámci osvojovaného jazyka (francouzštiny). Zajímá ji struktura didaktické interakce

³³ ... reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent. (překlad vlastní)

v průběhu výukové jednotky a zkoumá, zda vyučující nechává studentům dostatečný prostor k tomu, aby mohli úspěšně hrát úlohu mediátora.

Další studie (Forte Mámol et al., 2012) shrnuje výzkum užitečnosti písemné mediace pro čtení odborných textů a možnosti využití kontrastivní analýzy při výuce cizího jazyka.

Franičová (2011) si klade za cíl zjistit, které nástroje a strategie studenti využívají při písemném překladu a do jaké míry je umí používat.

Ünsal (2013) zkoumá na souboru studentů četnost chyb s ohledem na jejich typy (pravopisné, lexikální, gramatické), odhaluje jejich příčiny a navrhuje způsoby jejich odstraňování.

Dále je problematika zkoumána z pozice učitelů i studentů (Kelly & Bruen, 2015). Cílem studie je zjistit, jaký je postoj obou zkoumaných skupin k používání didaktického překladu ve výuce jazyků a co ovlivňuje jejich negativní nebo pozitivní přístup.

Barbinova studie (2015) je zaměřena na problematiku výuky zcela odlišných jazyků, která je mimořádně náročná v důsledku nízké úrovně znalosti vyučovaného jazyka ze strany studentů i jiného kulturního kontextu. Autor zkoumá, do jaké míry je při výuce cizího jazyka (francouzštiny) výhodné využívat překlad do jiného, studenty částečně osvojeného jazyka (angličtiny) nebo do jejich mateřského jazyka, a kde se nachází hranice pro jeho použití.

4.3 Výzkumný soubor, použité metody a nástroje

Ve všech zkoumaných studiích je výzkumný vzorek tvořen studenty cizích jazyků. Ve dvou studiích byli navíc do výzkumu zařazeni i učitelé (Kelly & Bruen, 2015; Nicolas, 2012) a jedna studie analyzovala rovněž sylaby kurzů, v nichž byl didaktický překlad využíván³⁴ (Kelly & Bruen, 2015).

Co do typu výzkumu je jedna studie kvantitativní (Franič, 2011), čtyři jsou kvalitativní (Nicolas, 2012; Ünsal, 2013; Kelly & Bruen, 2014; Barbin, 2015), přičemž jednu studii lze zahrnout pod akční výzkum (Nicolas, 2012) a další dvě označit jako případové studie (Barbin, 2015; Kelly & Bruen, 2015). Jeden výzkum používá smíšený design, konkrétně úvodní dotazníkové šetření a navazující kvalitativní část formou rozhovoru (Forte Mámol et al., 2012).

V rámci šesti zkoumaných studií bylo použito několik nástrojů sběru dat, a to samostatně nebo v kombinaci dvou nástrojů: pozorování (Barbin, 2015), analýza písemné produkce (Ünsal, 2013), dotazník (Franič, 2011), dotazník v kombinaci s analýzou písemného projevu (Forte Mámol et al., 2012), rozhovor v kombinaci s dotazníkem (Kelly & Bruen, 2015) nebo s videonahrávkami (Nicolas, 2012).

³⁴ Cílem této analýzy bylo zjistit, zda se v nich objevuje odkaz na překladové aktivity.

4.4 Zjištění a závěry vyplývající z analyzovaných studií

Výzkum Nicolasové (2012) zaměřený na roli studenta-mediátora při výuce cizího jazyka dokládá, že se mediační činnosti na straně studentů mohou stát vhodným doplňkem mediační činnosti učitele. Práce se zkoumaným vzorkem ukazuje, že studenti preferují intralingvální převod nebo přeformulování věty před převodem interlingválním (v tomto případě do angličtiny). Schopnost vyjádřit nesrozumitelný pojem jinými slovy vyžaduje ovšem vyšší úroveň mezijazyka jak na straně toho, kdo převádí, tak na straně příjemce (např. znalost synonym). Autorka připomíná důležitost nonverbálních strategií, které jsou podstatnou součástí vzájemné mediace mezi studenty, ale s úspěchem podporují také mediační činnost učitele (ve sledovaném vzorku zkušená učitelka záměrně využívá gestikulaci, kreslí na tabuli). Jejich využití je však omezené, nelze jimi vyjádřit abstraktní pojmy. Autorka výzkumné studie hodnotí i roli učitelky ve zkoumané třídě: preferuje komunikaci v cílovém jazyce (francouzštině), ze spektra mediačních činností právě překlad sama využívá velmi omezeně (avšak u studentů ho soustavně podporuje), často a systematicky vede studenty k jiné formulaci věty nebo definici pojmu, vyhledání synonyma nebo k jeho vysvětlení v cílovém jazyce a tyto prostředky sama také hojně využívá. Tento postup podporuje systematickým využitím různých pomůcek – tabule, písemných materiálů, obrázků, slovníku.

Autorky Forte Mámolová et al. (2012) dochází ve svém výzkumu k těmto zjištěním: a) předvýzkum ukázal, že studenti většinou deklarují, že s čtením cizojazyčného textu nemají potíže a že znají a aktivně používají některé strategie, jako je zhruba přečtení textu (alespoň dvakrát) a identifikace hlavních myšlenek; b) výzkum ukázal, že studenti, kteří absolvovali výuku v předmětu v jednom semestru (skupina č. 1) a v dotazníku deklarovali, že s čtením cizojazyčného textu nemají potíže, vykazují řadu nedostatků v oblasti lexika a syntaxe (způsobeným mezijazykovým vlivem mezi mateřským jazykem, tj. španělštinou, a cizím jazykem, tj. francouzštinou) a často se uchylují k technice pouhého převodu bez pochopení smyslu sdělení. Autorky přístup studentů přirovnávají k běžnému kopírování částí textů pomocí klávesových zkratk Ctrl+c a Ctrl+v a upozorňují, že studenty tento postup vede tomu, že nezohledňují prostorové a časové vztahy v textu nebo kohezi a koherenci ve větách a nevěnují pozornost smyslu sdělení, a to navzdory pokynům a doporučením, které dostávali v průběhu celého kurzu. Ve své roli mediátora tedy nejsou příliš úspěšní. Výsledky skupiny č. 2 (dvousemestrální kurz) ukazují, že u těchto studentů lze již mluvit o překladu odpovídajícím zvolené definici: studenti používají strategie, které vedou k porozumění smyslu přečteného textu. Tato situace odráží jejich větší jazykovou zkušenost, schopnost argumentace a zvyšující se znalost nástrojů, jako je resumé/abstrakt nebo shrnutí.

Výzkum Franičové (2011) ukázal, že studenti oboru překladatelství používají při mediačních činnostech značně širokou paletu strategií. Jsou si vědomi důležitosti plánování či rozvržení práce do několika etap pro pochopení smyslu sdělení, a věnují proto pozornost (do různé míry, jak ukazují odpovědi uvedené v dotaznících) práci se slovníky, učebnicemi, gramatickými příručkami, vytváření vlastních glosářů, dělení překladu na menší celky, podrobnému přečtení celého textu před zahájením práce na překladu, vyhledání informací o autorovi textu atd. Po vyhotovení překladu provádí autoevaluaci a téměř všichni dotazovaní budoucí překladatelé se shodují na nutnosti překlad po jeho provedení dále zpřesňovat a vylepšovat.

Ünsal (2013) shrnuje zjištění ze svého výzkumu prováděného rovněž na souboru studentů překladatelství lapidárně: nedostatečný vstup (*input*) přináší neuspokojivý výstup (*output*). Dochází k závěru, že a) podmínkou pro provedení dobrého písemného překladu do cizího jazyka je dostatečná znalost mateřského jazyka, jeho nedostatečné zvládnutí vede k chybám pravopisným, lexikálním a syntaktickým; b) neméně důležitá je dostatečná znalost cizího jazyka v oblasti pravopisu, lexika a syntaxe. Špatnou kvalitu výsledného překladu navíc ovlivňuje řada dalších faktorů, jako je nedostatečná znalost interpunkce, chyby v oblasti lexika, nesprávné použití některých výrazů a špatný výběr ekvivalentů, nesprávné kolokace aj. Chyb, kterých se studenti dopouštějí, je možné využít pro následné zlepšení zejména prostřednictvím didaktického překladu. Rozvíjení kompetencí v mateřském jazyce se promítá do lepších výsledků při zprostředkování informace do cizího jazyka.

Výzkumná práce autorek Kellyové a Bruenové (2014) zaměřená na zjištění postoje lektorů cizího jazyka k využití didaktického překladu ve výuce potvrdila zájem lektorů o tento přístup. Lektori, kteří se výzkumu zúčastnili, vyjádřili pozitivní postoj k jeho využívání nejen v rovině teoretické, ale zejména praktické. Překlad sami ve výuce aktivně a pravidelně využívají jako užitečný nástroj pro výuku jazyků zejména při práci s autentickými dokumenty (obchodní smlouvy a smluvní dokumenty, výsledky průzkumů, reklamní kampaně nebo krátké ukázky z filmů s použitím titulků). Jeho použití však zůstává poněkud skryté a neobjevuje se vždy např. v sylabech předmětu nebo v systému hodnocení výstupů, což je v některých případech způsobeno i tím, že vedle jejich jazykových kurzů jsou na univerzitě vyučovány i kurzy zaměřené specificky na překlad a autorky studie jejich náplň nechťejí dublovat. Jedenáct ze dvanácti dotazovaných lektorů uvádí zkušenost s překladem jako nástrojem pro výuku z vlastní historie studia jazyků a popsalo ji jako přístup, který pozitivně přispěl k jejich osvojování cizího jazyka, zejména v oblasti lexika a gramatiky. Tento výsledek potvrzuje i dotazníkové šetření provedené se studenty jejich kurzů v průběhu dvou let. Zařazení překladových aktivit do výuky je trvale oblíbené, napomáhá efektivnímu procvičení naučeného,

pochopení významu některých slovních konstrukcí, obohacuje slovní zásobu a přináší studentům novou zkušenost, se kterou se dříve nesetkali.

Zjištění Barbina, autora poslední zkoumané studie (2015), která jsou výsledkem jeho zkušenosti s použitím překladu ve výuce francouzštiny na univerzitě v Jižní Koreji, obohacují závěry vyplývající z ostatních zkoumaných prací o interkulturní aspekt. Autor zdůvodňuje nutnost použití překladu v náročném kontextu výuky v zásadě odlišném kulturním prostředí a v situaci, kdy student přichází do kurzu definovaného jako středně pokročilý jen s minimální nebo nulovou znalostí francouzštiny. Vysvětluje příčiny tohoto stavu tím, že v důsledku silného společenského tlaku na studenty, aby uspěli u přijímacích zkoušek na univerzitu, se jiné než profilové předměty ocitají na samém okraji jejich zájmu. Upozorňuje na odlišný přístup asijských studentů, kteří nejsou zvyklí vyjadřovat během výuky své vlastní myšlenky, jen výjimečně dávají najevo, že něčemu nerozumí, a nekladou otázky v obavě, aby nerušili výklad učitele vnímaného jako neomylnou autoritu i ostatní studenty ve třídě. Připomíná rovněž obtížnost překladu některých konceptů v důsledku jiného kulturního kontextu.

5 Závěr

Analyzované studie ukazují, že zařazení didaktického překladu a mediačních činností do výuky francouzštiny může být užitečným a rovnoprávným nástrojem pro rozvoj komunikačních schopností při osvojování cizích jazyků. Výsledky, které studie přinesly, ukazují, že obě možnosti jsou mezi učiteli i žáky oblíbené, protože rozšiřují paletu nástrojů, kterou má učitel k dispozici, a pro studenty jsou zajímavým obohacením výuky, a navíc přináší i důležitou přidanou hodnotu: zpětně mají vliv také na rozvoj jazyka mateřského a podporují interkulturní rozměr ve výuce. Zkoumané studie, které se věnují mediaci, reagují na první zařazení zprostředkovacích aktivit do SERRJ, a tedy se více věnují překladovým aktivitám, které se v 2001 v rámci objevily a u nichž se zdálo, že jsou logickými nástupkyněmi didaktického překladu. Ukazují, že se učitelé snažili tento typ aktivit (mediaci textů) do výuky zařazovat v souladu s SERRJ, ve francouzském prostředí však v té době ještě mediační činnosti nevbudily velký zájem didaktiků a neměly ani oporu ze strany vzdělávacích institucí (Weissmann, 2012a, s. 3). Jednou z možných příčin této situace byla pravděpodobně absence deskriptorů pro mediační činnosti. Dodatek k SERRJ z roku 2018, v němž je mediace detailně rozpracována (mediace textů byla zachována, ale značně doplněna) a rozšířena o dvě celé velké skupiny (mediace konceptů a mediace komunikace), včetně deskriptorů vypracovaných pro každou skupinu, už ukazuje, že více prostoru budou mít nadále jiné aktivity než ty překladové. Role mateřského jazyka je však nadále důležitá, jen vy-

užívá jiné formy mediace. Toto zjištění je důležité pro můj další výzkum, ve kterém začlenění těchto nových mediačních činností budu sledovat spolu s použitím didaktického překladu ve výuce odborné francouzštiny na vysokých školách. Bude mě zajímat, jak na tuto situaci zareagovali učitelé v České republice, zda didaktický překlad a mediační aktivity rozlišují a jakou úlohu tyto nástroje v jejich výuce hrají.

Literatura

- Barbin, F. (2015). Le bon usage de la traduction en cours de langue : le cas de la Corée du Sud. *Revue des lettres et de traduction*, 11–29. Dostupné z <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02089284/document>
- Besse, H. (2005). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif-Didier.
- Boiron, M. (2019). Dis-moi : c'est quoi la médiation ? *Profs à la page : le magazine du FLE en Espagne*, (1), 7–9.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. W. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher. <https://doi.org/10.1515/9783484431225.152>
- Cairns, H. S., & Fernández, E. M. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Capelle, M.-J., Debyser, F. & Goester, J.-L. (Eds.). (1987). Retour à la traduction [Numéro spécial]. *Le français dans le monde*, (8/9).
- Castelotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Dostupné z <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, (57), 71–93. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Čeňková, I. (2008). *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Delisle, J., & Lee-Jahnke, H. (Eds.). (1998). *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa : Les Presses de l'Université Ottawa. Dostupné z https://www.academia.edu/5982036/Traduction_didactique_vs_traduction_professionnelle?email_work_card=title
- Delisle, J. (1989). *Translation : an interpretive approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Forte Mármol, A., & Perroud, M. I., & Vieguer, F. (2012). Stratégies de lecture en cours FOS : quelle place pour la traduction ? *Synergies Argentine*, (1), 137–141. Dostupné z <https://gerflint.fr/Base/Argentine1/marmol.pdf>
- Franić, I. (2011). Le concept de médiation proposé par le CECR : les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation. *Synergies Europe*, (6), 39–49. Dostupné z <https://gerflint.fr/Base/Europe6/franic.pdf>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Gonzalez-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.54>
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses universitaires.
- Kelly, N., & Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150–168. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=Translation+as+a+pedagogical+tool+in+the+foreign+language+classroom%3A+A+qualitative+study+of+attitudes+and+behaviours>. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Ladmiral, J.-R. (1972). La traduction dans l'institution pédagogique. [Numéro spécial]. *Langages*, 7(28). Paris: Didier, Larousse. Dostupné z https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1972_num_7_28_2095. <https://doi.org/10.3406/lgge.1972.2095>
- Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Érudition.
- Lavault, E. (1987). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction [Numéro spécial: Retour à la traduction]. *Le français dans le monde*, (8/9).
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues; apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 1(141), 85–94. Dostupné z <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm#no1>. <https://doi.org/10.3917/ela.141.0085>
- Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 3(167), 369–380. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0369>
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.
- Puren, Ch. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes*, (1). Dostupné z <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800>
- Puren, Ch. (2018). *Fonctions de la traduction L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures*. Dostupné z <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/>

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Sloboda, M. (2017). Mateřský jazyk. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK
- Ůnsal, G. (2013). Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie*, (6), 87–106. Dostupné z <https://gerflint.fr/Base/Turquie6/Unsal.pdf>
- Vogel, K. (1995). *L'Interlangue*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Weismann, D. (2012a). La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(167), 313–324. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0313>
- Weismann, D. (2012b). Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(167), 313–324. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0313>

Příloha: Přehled výzkumů, které se zabývají využitím didaktického překladu při výuce CJ v terciárním vzdělávání

| Autor a rok vydání | Zkoumané jazyky | Cíl studie | Metodologie Výzkumný soubor Nástroje sběru dat |
|------------------------------|---|---|---|
| Franci, I. (2011) | francouzština chorvatština | Zjistit, co si studenti představují pod pojmem mediace, jaké nástroje a strategie používají (výzkum je omezen na písemnou mediaci). | kvantitativní výzkum 16 studentů v magisterském programu, obor překladatelství dotazníky (Likertova škála) |
| Forte Mármol et al. (2012) | francouzština, angličtina (španělština) | Ukázat užitečnost písemného zprostředkování/mediace pro čtení odborných textů v cizím jazyce a schopnost přečtené reprodukovat. | snižovaný výzkum dvě skupiny studentů (skupina 1 absolvovala jeden semestr výuky, skupina 2 absolvovala dva semestry výuky) 1. dotazníkové šetření, 2. výběr a příprava textů pro výuku, 3. analýza písemné produkce studentů |
| Nicolas, L. (2012) | francouzština, angličtina | Poukázat na roli studenta při použití mediace (Má student pro mediaci dost prostoru? Jakými prostředky může učitel studenta v mediaci podporovat?), zdůraznit komplementaritu mediace ze strany učitele a mediace ze strany studenta. | akční výzkum 21 studentů různých národností, úroveň A2–B1 + 1 vyučující videozáznamy + následné rozhovory |
| Unsai, G. (2013) | francouzština, angličtina (turečtina) | Analyzovat chyby v osvojovaném jazyce, kterých se studenti dopouštějí, zjistit, jaké jsou jejich zdroje a příčiny. Povzbudit studenty ke správnému a vědomému používání mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka. | kvalitativní výzkum 75 studentů druhého ročníku oboru překladatelství analýza zápočtových písemných prací v průběhu jednoho akademického roku |
| Kelly, N. & Bruen, J. (2014) | němčina japonština | Zjistit, jaký je postoj lektorů k používání překladu ve výuce jazyků a co ovlivňuje jejich negativní i nebo pozitivní přístup. | kvalitativní výzkum, případová studie individuální polostrukturované rozhovory s 12 lektory (30–45 minut) + anonymní dotazníkové šetření vedené se studenty jejich kurzů v průběhu dvou akademických roků + analýza sylabusů kurzů |
| Barbin, F. (2015) | francouzština, angličtina (korejština) | Zdůvodnit nutnost použití překladu v náročném kontextu výuky na univerzitě v Jižní Koreji, kam studenti přicházejí jen s minimální znalostí francouzštiny, poukázat na obtížnost překladu některých konceptů v důsledku jiného kulturního kontextu. | kvalitativní výzkum, případová studie studenti kurzu FLE |

VLIV PRAGMATIKY NA ROZVOJ PÍSEMNÝCH KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U STUDENTŮ ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

The Effect of Pragmatics on the Development
of Written Communication Skills of Students of English
as a Foreign Language: Literature Review

Žaneta VOLDÁNOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-5>

Abstrakt: *Vzhledem k tomu, že psaní je klíčovou řečovou dovedností a angličtina funguje jako lingua franca mezinárodní komunikace, je nutné učit studenty angličtiny náležitě komunikovat v daném kontextu a s ohledem na adresáta, a to nejen v projevu mluveném, ale také psaném. Tato přehledová studie shrnuje výsledky z několika výzkumných šetření zaměřených na vliv implementace explicitní výuky pragmatiky a pojmů z oblasti pragmatiky do výuky angličtiny na rozvoj pragmatické kompetence studentů, zejména ve vztahu k jejich písemným komunikačním dovednostem.*

Klíčová slova: *pragmatika, psaní, písemné dovednosti, písemné komunikační dovednosti, přehledová studie, angličtina jako cizí jazyk, jazyková výuka*

Abstract: *With writing as a key language skill and English as a lingua franca of international communication, it is necessary to teach students to communicate appropriately in the given context and with regard to the addressee, not only in speaking but also in writing. This study reviews research on the effect of incorporating explicit pragmatic instruction into English lessons on the development of learners' pragmatic competence, chiefly in relation to written communication skills.*

Key words: *pragmatics, writing, writing skills, written communication skills, review study, English as a second language, language education*

1 Úvod

Tato přehledová studie shrnuje poznatky z aktuálního výzkumu v oblasti využití explicitní výuky pragmatiky a pojmů z oblasti pragmatiky a jejich vliv na rozvoj pragmatické kompetence vysokoškolských studentů, pro něž je angličtina cizím jazykem. Toto téma úzce souvisí s tématem mé disertační práce s názvem Užití pragmatiky pro rozvoj písemných komunikačních dovedností u studentů anglického jazyka. Hlavním výzkumným záměrem disertace je zjistit, jaký vliv má explicitní výuka pojmů z oblasti pragmatiky, výukové aktivity spojené s pragmatikou a zadávání domácích úkolů se zpětnou vazbou, na písemný projev studentů angličtiny jako cizího jazyka s ohledem na adekvátní vyjádření komunikačního záměru, zohlednění autora i adresáta komunikačního aktu, jejich vztahu, daného tématu, slohového útvaru i dalších mimojazykových okolností.

Pragmatika je jazyková disciplína, v níž je brán v úvahu nejen mluvčí či pisatel a jeho komunikační záměr, ale také posluchač či čtenář a kontext konkrétní výpovědi. Jinými slovy pragmatika studuje význam výpovědi ve vztahu k účastníkům, místu, času a okolnostem komunikačního aktu (Yule, 1996, s. 3). Pragmatika se dále zabývá tím, jak při komunikaci usuzujeme, co říct či napsat, případně znakovat ve znakové řeči, a co během komunikace dělat, a zároveň tím, jak odvozujeme, co se nám snaží sdělit ostatní (Clark, 2022). Yule (1996, s. 3) uvádí, že pragmatika studuje význam sdělený mluvčím či pisatelem (tzv. *speaker meaning*) a interpretovaný posluchačem či čtenářem. Z toho opět jasně vyplývá, že jak strana autora sdělení, tak strana příjemce má v pragmatice důležitý význam. Lidé svými výpověďmi často zamýšlí víc, než explicitně vyjadřují, a zatímco doslovný význam (*literal meaning*) je předmětem sémantiky, doplňující význam (*additional meaning*) je předmětem pragmatiky. Odvození tohoto doplňujícího významu může záviset na kontextu. (Birnerová, 2013)

Vzhledem k úzké provázanosti užívání jazyka s kontextem lze pragmatiku vnímat jako disciplínu propojenou s reálnými životními situacemi. Tím se stává pro studenty jazyka užitečnou a praktickou, což by učitelé jazyka měli brát v potaz a měli by se pokusit výuku pragmatiky do vyučovacího procesu implementovat. Na základě mé vlastní zkušenosti vím, že studenti většinou oceňují, když jsou teoretické poznatky vztaženy k praxi a oni je pak mohou uplatňovat ve svých vlastních výpovědích a životních situacích, neboť je pak pro ně jednodušší pochopit pravidla a zásady úspěšné komunikace. Navíc jsou studenti více motivováni. Záměrné zakomponování pojmů z pragmatiky do výuky cizího jazyka proto může výrazně přispět k rozvoji produktivních řečových dovedností, tedy mluvení a psaní.

Co se týče psaní, jedná se o produktivní řečovou dovednost, stejně jako tomu je u mluvení, se kterým psaní sdílí jisté společné rysy. Psaný projev není

jen pouhým vyjádřením autorových myšlenek prostřednictvím užití vhodných jazykových prostředků a dodržení gramatických pravidel. Autor psaného textu by měl také usilovat o koherenci a logickou návaznost. Verghese (1989, s. 78) poukazuje na to, že stylistická přiměřenost psaného textu je ovlivněna příležitostí a situací, což je třeba brát v úvahu. White (1980, s. 16) uvádí, jak důležité je mít při psaní na paměti komunikační záměr jakož i adresáta a rovněž vyjadřovat myšlenky tak jasně, přesně a jednoznačně, jak je možné. To je v souladu s tím, jak Hirschová (2013, s. 14) popisuje pragmatickou kompetenci jako „užívání kompetentně utvořených vět v závislosti na komunikativní situaci“. Z toho vyplývá, že existuje souvislost mezi napsáním náležitého textu a osvojením pragmatické kompetence. Yule (1996, s. 83) rovněž hovoří o písemné komunikaci a popisuje, že na rozdíl od mluvené komunikace zde autoři nemají okamžitou zpětnou vazbu od posluchačů, a proto spoléhají na organizaci svých textů. Používání jazyka není vnímáno pouze z hlediska účasti na sociální interakci (*interpersonal function*), ale také z hlediska vytváření náležitých textů (*textual function*) a koherentního vyjádření myšlenek (*ideational function*).

Výuka pragmatiky má potenciál pozitivně ovlivnit písemné komunikační dovednosti studentů cizího jazyka, v našem případě angličtiny. Explicitní výuka pojmů z pragmatiky (především formálnost či neformálnost projevu, zdvořilost, kooperativní princip) může pomoci studentům lépe těmto konceptům porozumět a pak je při psaní vlastních textů zohlednit. Tím budou jejich texty lépe odpovídat danému jazykovému i mimojazykovému kontextu.

Mezi pojmy z pragmatiky, jejichž výuka je relevantní pro můj výzkum, řadím *řečové akty*, *kooperativní princip*, *konverzační maximy*, *deixi*, *formálnost* a *neformálnost*, *zdvořilost*, *zdvořilostní strategie*, *tvář*, *řečové akty ohrožující tvář*, *řečové akty zachraňující tvář*, *implicitnost* a *explicitnost*. V povědomí o řečových aktech a jejich funkcích spočívá potenciál přimět studenty jakožto autory psaných textů důkladněji se zamyslet nad tím, jaký efekt mají jejich sdělení na příjemce. Výuka kooperativního principu a konverzačních maxim má za účel seznámit studenty se zásadami úspěšné komunikace, které by následně měli dodržet při tvorbě vlastních textů. Znalost deiktických (ukazovacích) prostředků má studentům objasnit podstatu ukazování pomocí jazyka a také vztah a vzdálenost mezi různými účastníky komunikace. S tím je propojena rovněž formálnost a neformálnost, zdvořilost a zdvořilostní strategie (do této oblasti spadají také řečové akty ohrožující a zachraňující tvář) a implicitnost a explicitnost. Především schopnost aplikovat znalosti právě těchto jevů v praxi má význam pro rozvoj psané komunikace s ohledem na autora a adresáta a celou komunikační situaci.³⁵

³⁵ Podrobně se jevům z pragmatiky věnuje např. Yule (1996), Hirschová (2013), Huang (2014) či Clark (2022).

Hlavním výzkumným problémem mé disertační práce je zjistit, jaký vliv má implementace výše uvedených pojmů z pragmatiky do výuky a schopnost v praxi je aplikovat na písemný projev studentů angličtiny jako cizího jazyka, zda budou schopni vyjadřovat se adekvátně s ohledem na daný komunikační záměr, autora i adresáta a jejich vztah, dané téma, slohový útvar i další mimojazykové okolnosti. Stejným cílem výzkumné části mé disertační práce je zjistit, jaký vliv má zapojení explicitní výuky pojmů z pragmatiky a jejich procvičení na písemný projev studentů učitelství na VŠ, pro něž anglický jazyk není hlavním oborem. Tento vliv bude zkoumán z hlediska pragmatické kompetence, tedy vyjádření komunikačního záměru s ohledem na autora i adresáta a vztah mezi nimi, na dané téma, slohový útvar i další mimojazykové okolnosti. Vedlejšími výzkumnými cíli je zjistit, jaký postoj mají vysokoškolští studenti k pragmatice, k psaní a k jejich vzájemnému propojení a jaký je postoj učitelů anglického jazyka k zakomponování pragmatiky do výuky a k jejímu využití pro rozvoj písemných komunikačních dovedností těchto studentů. Nedílnou součástí výzkumu je také zjistit, do jaké míry jsou studenti s pragmatikou a s náležitostí psaných textů již obeznámeni. Disertační práce rovněž poskytne vhled do způsobů, jak lze výuku pragmatických jevů realizovat, včetně popisu konkrétních aktivit.

Řada dosavadních teoretických prací a studií týkajících se využití pragmatiky ve výuce anglického jazyka se zaměřuje na rozvoj mluvení a konverzačních schopností. Vzhledem k tomu, že má disertační práce se zaměřuje na využití pragmatiky k rozvoji písemných komunikačních dovedností, jsou pro mne klíčové práce a výzkumná šetření věnovaná tématu rozvoje psaní. V této přehledové studii jsou ovšem uvedeny poznatky nejen ze studií zaměřených na psaní, ale také z dalších výzkumných studií, které souvisejí s tématem zapojení pragmatiky do výuky angličtiny a jsou proto pro můj výzkum relevantní.

2 Přehledová studie

V této kapitole bude popsán postup vzniku přehledové studie včetně volby databáze, klíčových slov a kritérií pro redukci počtu zdrojů a odůvodnění pro finální výběr odborných článků. Následně budou shrnuty důležité výsledky vyhledávání, představeny konkrétní texty, které sloužily jako zdroje pro tuto přehledovou studii, a budou uvedeny argumenty, proč jsou představované studie významné pro mou disertační práci.

2.1 Volba databáze

Pro vyhledání článků a výzkumných studií tematicky příbuzných mé disertační práci bylo zvoleno Education Resources Information Center (ERIC), tedy Informační centrum vzdělávacích zdrojů, které sponzoruje

Institute of Education Sciences of the U. S. Department of Education (Ústav pedagogických věd Ministerstva školství Spojených států). Tato digitální knihovna byla zvolena proto, že obsahuje množství publikací z oblasti pedagogického výzkumu, které jsou v případě didakticky zaměřené disertace vhodným zdrojem informací. Je zde také možné využít filtrů jako datum publikace, deskriptor, typ publikace či úroveň vzdělávání, kterých bylo hojně využito při redukci výsledků vyhledávání.

2.2 Klíčová slova

Volba klíčových slov byla založena na výzkumném problému mé disertační práce, který byl uveden výše v úvodu. Zásadním klíčovým slovem, které vstupovalo do vyhledávání v různých kombinacích, bylo slovo pragmatika – *pragmatics*, případně *pragmatic* – pragmatický, a to z toho důvodu, že užití pragmatiky je v mé disertační práci stěžejní, stejně jako další podstatné klíčové slovo angličtina – *English*.

Další zvolená klíčová slova byla výuka angličtiny – *teaching English*. Ta zaštiťují výuku různých řečových dovedností, včetně dovednosti psaní, a zahrnují tak velkou škálu podnětů pro výzkum v oblasti didaktiky anglického jazyka.

Následně byla zvolena klíčová slova pragmatická kompetence – *pragmatic competence* – která hraje významnou roli v úspěšném zvládnutí komunikace. Právě komunikace – *communication* – byla dalším důležitým klíčovým slovem, jelikož schopnost efektivní komunikace je v dnešní době zásadním cílem studia a výuky cizího jazyka.

Ze zřejmých důvodů je nejvýznamnějším klíčovým slovem psaní – *writing* – které je nejužejí spojeno s výzkumným problémem mé disertační práce.

2.3 Kritéria pro redukci zdrojů

Časové období

Pro úvodní zúžení výběru textů byla zvolena dvě základní kritéria. Prvním bylo časové období, v němž byly texty napsány. Pro dosažení z časového hlediska co nejrelevantnějších výsledků bylo vybráno období od roku 2012 po současnost. Tyto články a studie lze považovat za aktuální, neboť reflektují stav a progres poznání a výzkumu v oblasti užívání pojmů z oblasti pragmatiky ve výuce anglického jazyka během posledních deseti let.

Úroveň vzdělání respondentů

Druhým hlavním kritériem byla úroveň vzdělání respondentů. Výzkumy zaměřené na témata blízká mé disertační práci jsou ve velkém množství realizovány na vysokých školách. Studenti na této úrovni většinou mají už s angličtinou jako cizím jazykem zkušenosti a ty jsou u nich dále rozvíjeny. Důraz je kladen na rozvoj jejich komunikačních schopností včetně dovednosti psaní, která je stěžejní pro mou disertační práci. Vysoké školy jsou navíc nakloněny pedagogickým výzkumům, a proto jsou vhodným prostředím pro jejich realizaci.

Pro svůj výzkum jsem si také vybrala respondenty z oblasti terciárního vzdělávání, a to především proto, že jsou vzhledem ke své přítomnosti v akademickém prostředí a také vzhledem k jejich očekávané jazykové úrovni vedeni ke zdokonalování všech čtyř základních řečových dovedností včetně psaní a zároveň již disponují jazykovými znalostmi odpovídajícími podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)³⁶ nejméně úrovni B1.³⁷ Dalším důvodem pro volbu těchto respondentů je to, že jsou ve svém věku schopni aktivně se podílet na vyučovacím procesu a zároveň by měli být schopni jej zhodnotit prostřednictvím sebereflexe a poskytnutí zpětné vazby učitelů. Při hledání zdrojů byly tedy výsledky omezeny na články týkající se výzkumů prováděných u respondentů z oblasti terciárního vzdělávání, aby bylo docíleno co nejrelevantnějšího vzorku.

Deskriptory

Další kritéria již byla specifictější a řídila se přítomností následujících deskriptorů. Tím nejhojněji zastoupeným byl deskriptor angličtina jako cizí jazyk, tedy English (*second language*)³⁸, jelikož i v kontextu mého výzkumu budu pracovat s výukou angličtiny jako cizího jazyka. Následujícími deskriptory, které hrály při redukci zdrojů roli, byly pragmatika (*pragmatics*), studium cizího jazyka (*second language learning*), výuka v cizím jazyce (*second language instruction*) a pre-testy a post-testy (*pretests, posttests*), jelikož ty budou součástí experimentu prováděném při mém výzkumu.

³⁶ Společný evropský referenční rámec je dokument vytvořený Radou Evropy pro porovnávání úrovní a znalostí osob ze států Evropské unie v oblasti cizích jazyků.

³⁷ Podle SERRJ (2001) je takový uživatel považován za samostatného uživatele (s. 23).

³⁸ V rámci databáze ERIC figuruje pouze deskriptor *English (second language)*. Doslovným překladem do češtiny je pojem *angličtina jako druhý jazyk*, nicméně v kontextu disertační práce pracuji s pojmem *angličtina jako cizí jazyk*, který se používá pro popsání situace, kdy daný jazyk není mateřským jazykem studentů a není obecně místním prostředkem pro komunikaci. Ačkoliv může být angličtina druhým jazykem, kterému se čeští studenti učí (tedy prvním po mateřštině), budu tedy používat pojem *angličtina jako cizí jazyk (English as a foreign language)*, přestože databáze ERIC tento deskriptor nenabízí. Mezi analyzovanými výzkumy se nacházely takové, jejichž respondenti byli ve stejné situaci jako respondenti mé disertační práce, tedy učili se angličtině jako cizímu jazyku (*foreign language*).

Velká část výsledků byla tematicky spojena s tzv. *interlanguage pragmatics* – pragmatikou mezijazyka – a byla věnována výzkumům zaměřeným na kulturní rozdíly mezi anglicky mluvícími zeměmi a zeměmi, v nichž výzkum probíhal. V mé disertační práci sice kulturní aspekty také mají určité místo, avšak nejsou prioritou, jako je tomu u většiny těchto článků a studií, a proto byly z výsledků vyřazeny. Také byly vyřazeny studie a články, které pouze shrnují teoretické poznatky, avšak nepředstavují žádný výzkum či podněty z praxe. Při vyřazování textů hrála roli také míra jejich odbornosti.

2.4 Výsledky vyhledávání

Pragmatics + teaching English

První kombinace klíčových slov, která vstupovala do vyhledávání, byla *pragmatics + teaching English*, jelikož je velmi obecná. Ta poskytla nejobsáhlejší soubor výsledků, a to 776. Po uplatnění výše uvedených kritérií od roku 2012 a ve vyšším vzdělávání a deskriptoru angličtina jako cizí jazyk pro redukci výsledků zbylo 132 výsledků, které byly dále tříděny podle ostatních zmiňovaných deskriptorů.

V tomto vyhledávání se objevila řada studií věnujících se zmiňované *interlanguage pragmatics*, které byly vyřazeny, dále zde však byly hojně zastoupeny články pojednávající o *pragmatic instruction* – výuce pragmatiky, které jsou pro téma mé disertační práce přínosem. Již v tomto poměrně obecném vyhledávání se objevovaly výzkumy zaměřené na rozvoj psaní, a to především v oblasti e-mailové komunikace a z hlediska zdvořilosti, např. ve stížnostech či žádostech. Poměrně často se objevovala i tematika překladu, která ovšem s mou disertační prací přímo nesouvisí.

Pragmatics + communication + English

Další, také poměrně obecnou, hledanou kombinací klíčových slov byla kombinace *pragmatics + communication + English*. Původní počet 667 výsledků byl po zohlednění kritérií období a úrovně vzdělávání a deskriptoru angličtina jako cizí jazyk zúžen na 91. Výsledky byly velmi podobné jako při prvním vyhledávání, objevovalo se hodně stejných článků, v menším množství zde byla zastoupena témata *pragmatic instruction* a *interlanguage pragmatics*, naopak častěji se objevovaly jednotlivé řečové dovednosti a poměrně dost často *writing*.

Pragmatic competence + English

Poté byla do vyhledávání zařazena kombinace *pragmatic competence + English*. Toto hledání přineslo 424 výsledků, které byly zredukovány na 65. Toto vyhledávání nepřineslo mnoho nových výsledků, avšak přivedlo mou

pozornost blíže k některým článkům, které se objevily již ve vyhledáváních předchozích. Narazila jsem však i na některé výsledky nové, včetně jednoho o zahrnutí pragmatických dovedností v učebnicích pro studenty cizího jazyka.

Pragmatics + writing

Stěžejní kombinací klíčových slov bylo *pragmatics + writing*. Toto vyhledávání v prvním kole přineslo 551 výsledků. Počet byl po uplatnění kritérií a deskriptoru snížen na 37, což sice není číslo příliš vysoké, avšak mezi články se našla řada velmi užitečných zdrojů. Převážně se objevovala e-mailová a digitální komunikace a velmi častým tématem byla také zdvořilost – *politeness*.

2.5 Finální redukce výběru textů

Při konečné redukci výběru textů záleželo především na tom, nakolik byly tématem a metodologií blízké tématu mé disertační práce. Faktorem, jenž byl rovněž brán v úvahu, bylo také to, zda se texty objevily jako výsledek vyhledávání alespoň dvou či více různých kombinací klíčových slov.

Redukce výsledků počala čtením názvů a abstraktů. Byly vyřazeny studie, které neobsahovaly žádný výzkum, které se nedostatečně zabývaly rozvojem pragmatické kompetence či propojením pragmatiky a výuky psaní a které se věnovaly respondentům, jejichž úroveň angličtiny byla nižší než B1. Tak byl počet snížen na patnáct studií, které budou sloužit jako inspirace pro mou disertaci, z nichž pět je považováno za inspiraci zásadní, a to proto, že prokazují význam a pozitivní vliv pragmatiky ve výuce angličtiny jako cizího jazyka na rozvoj jazykových dovedností studentů a poskytují vhled do metodologie velmi blízké mému disertačnímu výzkumu. Těchto pět stěžejních studií je rozebráno do větších detailů v kapitole 2.6. Z ostatních studií byly vybrány čtyři další, jejichž relevance pro můj disertační výzkum je značná a které jsou pro tuto přehledovou studii přínosné. Tyto čtyři studie jsou stručně popsány v kapitole 2.7.

2.6 Přehled nejdůležitějších výsledků

V této kapitole bude popsáno pět studií, které považuji za významné pro mou disertační práci.

Korektivní zpětná vazba při výuce psaní e-mailových žádostí

Jednou ze studií, které se zaměřují na využití pragmatiky při výuce psaní, je studie s názvem *Teaching Email Requests in the Academic Context: A Focus on the Role of Corrective Feedback* (Nguyen et al., 2015), zabývající se vlivem korektivní zpětné vazby na povědomí o vhodných pragmatických aspektech

textu, konkrétně e-mailových žádostí, a na rozvoj psaní e-mailových žádostí v kontextu akademického prostředí z hlediska respektování zásad pragmatiky (zejména zdvořilosti) u studentů angličtiny jako cizího jazyka na úrovni *intermediate*, která podle SERRJ odpovídá úrovni B1. Efekt zpětné vazby byl zkoumán z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Respondentkami bylo 64 studentek na úrovni B1 ve věku 19–20 let, docházejících na vysokou školu pro budoucí učitele ve Vietnamu. Ty před zahájením výzkumu měly s pragmatikou značně omezené zkušenosti a je tedy možné, že jejich lingvistická kompetence, znalost gramatiky a slovní zásoby, výslovnost a ovládnutí čtyř základních řečových dovedností byly na výrazně lepší úrovni než jejich pragmatická kompetence.

Zvolenou výzkumnou metodou byl kvazi-experiment, při němž byly studentky rozděleny do tří skupin, a to dvou experimentálních a jedné kontrolní. V obou experimentálních skupinách docházelo k intervenci v podobě 45 minut zvyšování povědomí o formě, funkci a kontextu e-mailových žádostí, 45 minut explicitní výuky pragmatických aspektů žádostí a celkem čtyři a půl hodiny (3 x 90 minut) procvičování a opakování naučeného typu žádosti. Kontrolní skupina následovala běžný plán, kdy obdržela meta-pragmatickou výuku ohledně žádostí v kontextu každodenní komunikace či komunikace spojené s prací, avšak nedostala žádnou zpětnou vazbu. Ve všech třech skupinách byl proveden pre-test a okamžitý a opožděný post-test. Součástí bylo napsání tří různých e-mailových žádostí (a to žádosti o osobní setkání s profesorem, o zpětnou vazbu na rozepsanou práci přiloženou v příloze a o prodloužení termínu na odevzdání úkolu) pro prověření dovednosti psaní. E-maily byly procvičovány v průběhu výuky prostřednictvím tzv. *discourse completion task*³⁹ (dále uváděno pod anglickým názvem *discourse completion task*). Jak již bylo uvedeno, v kontrolní skupině nedocházelo k žádné zpětné vazbě. V experimentálních skupinách naopak docházelo k písemné zpětné vazbě – v jedné experimentální skupině byla použita přímá zpětná vazba (doslovné opravení chyb), kdežto v druhé experimentální skupině byla využita meta-pragmatická zpětná vazba (popsání toho, v čem je z pragmatického hlediska chyba). Pro zvýšení povědomí o pragmatických aspektech e-mailových žádostí byla prováděna analýza textu a porozumění bylo posléze testováno dotazníkem, který obsahoval jak otázky s výběrem z několika možností, tak otázky otevřené.

Hodnocení pak bylo provedeno pomocí škály 1–5 dle pragmatické přiměřenosti textu a zvládnutí osvojení pragmatických aspektů v e-mailových

³⁹ Jedná se o nástroj užívaný v lingvistice a pragmatice, kdy jsou prostřednictvím zadaného scénáře či nastíněné situace záměrně vyvolávány určité řečové akty. *Discourse completion task* (DCT) obvykle obsahuje instrukce vyžadující spontánní reakci. U reakcí v psané formě nicméně je tato spontánnost omezená. (Ogiermann, 2018, s. 232–233)

žádostech v akademickém prostředí a došlo k porovnání výsledků ze všech tří skupin. V post-testu, a tedy i v produkci vlastních e-mailových žádostí, byl zaznamenán výrazný rozdíl mezi skupinou kontrolní, kde nedošlo k žádnému zlepšení, a skupinami experimentálními, kde došlo ke značnému zlepšení, což ukázalo velký význam korektivní zpětné vazby obou typů. Naopak dotazníky prověřující schopnost rozpoznat pragmatickou přiměřenost textů ukázaly, že nejefektivnější byla meta-pragmatická korektivní vazba a nejméně efektivní přímá zpětná vazba, jelikož studentky z této skupiny dosáhly ještě nižšího skóre než studentky ze skupiny kontrolní.

Výsledky této studie prokázaly vysokou hodnotu korektivní zpětné vazby, a to především té meta-pragmatické, v procesu rozvoje pragmatické kompetence u studentek angličtiny jako cizího jazyka, což bude vhodnou inspirací při mé vlastní intervenci v rámci disertačního výzkumu. Stejně tak ze studie vyplývá, že meta-pragmatická výuka a procvičování vedly k rozvoji pragmatické kompetence (Nguyen et al., 2015, s. 189–190). Dalším podstatným zjištěním, které autoři studie uvádějí, je nutnost zvyšovat povědomí učitelů o tom, jak užitečné je vyučovat psaní e-mailových žádostí, jelikož studenti mohou mít značné potíže při rozhodování o volbě jazykových prostředků a vhodném vyjádření zdvořilosti (Nguyen et al., 2015, s. 190–191).

Všechny tyto závěry jsou pro mou disertační práci přínosné, jelikož součástí plánované intervence je využití *discourse completion task*. Dále je pro mne inspirativní, že v tomto výzkumu bylo využito metody kvazi-experimentu a práce s pre-testem a post-testem, které také plánuji zařadit do výzkumu. Navíc je ve studii obsažen přehled související literatury a také je zde detailně pojednáváno o zdvořilosti v e-mailech, což je pro můj budoucí výzkum užitečné, jelikož se budu věnovat jak výuce zdvořilosti v angličtině jako takové, tak výuce zdvořilostních strategií v e-mailové komunikaci v angličtině.

Shrnutí důležitých informací o této studii se nachází v příloze 1.

Řečový akt žádosti v e-mailech arabských vysokoškolských studentů

Druhou důležitou studií z oblasti pragmatiky ve výuce angličtiny je studie *The Request Speech Act in Emails by Arab University Students in the UAE* (Deveci & Hmida, 2017), která se věnuje tomu, jak je řečový akt žádosti realizován v e-mailech univerzitním profesurům psaných studenty arabské univerzity, pro něž je angličtina cizím jazykem, a jak je realizován v e-mailech psaných rodilými mluvčími. Cílem bylo také zjistit, jaký vliv má na rozvoj pragmatické kompetence studentů angličtiny jako cizího jazyka výuka formálního psaní.

Do výzkumu se zapojilo 105 studentů angličtiny jako cizího jazyka ve Spojených arabských emirátech ve věku 18–21 let. Většinu z nich tvořili

Arabové. 45 % z těchto 105 studentů nedostalo žádné explicitní instrukce ohledně toho, jak psát e-mailové žádosti profesorům, zatímco 55 % mělo hodiny, v nichž tyto instrukce obdrželi. Jejich texty byly porovnávány s texty 21 rodilých mluvčích ve věku 32–61 let. Stejně jako ve výše zmiňované studii byl využit *discourse completion task*. Úkolem bylo napsání e-mailové žádosti o zpětnou vazbu adresované univerzitnímu profesorovi. Získaná data pak podléhala kvantitativnímu a kvalitativnímu hodnocení. Texty byly kvantitativně klasifikovány podle typu strategie (přímá, konvenčně nepřímá a nekonvenčně nepřímá) a poté byly kvalitativně hodnoceny použité modifikátory, a to interní a externí. K interním modifikátorům patří např. *openers* (otevírací fráze), či *intensifiers* (intenzifikátory, tedy fráze zvyšující intenzitu významu výrazu) či *downtoners* (fráze snižující intenzitu významu výrazu), k externím modifikátorům patří např. *grounders* (udání důvodů ospravedlňujících žádost), *disarmers* (autor žádosti dá najevo, že si je vědom, že se vystavuje riziku odmítnutí) nebo *hastenens* (výrazy, které vyzývají příjemce sdělení k rychlému konání). Získané výsledky rodilých a nerodilých mluvčích byly porovnány.

Značné rozdíly se objevily ve struktuře textu, kdy daleko lepších výsledků dosáhli mluvčí rodilí, zatímco arabští studenti, kteří nemají s psaním e-mailů v angličtině a ve skutečnosti ani s psaním e-mailů obecně bohaté zkušenosti, dosáhli výsledků mnohem horších. Naopak velmi malé rozdíly byly ve volbě strategie, přičemž u obou skupin převládala strategie přímá. Pokud jde o rozdíly v interních modifikátorech, u rodilých mluvčích se častěji objevovaly *openers* a *intensifiers*. Z hlediska externích modifikátorů nerodilí mluvčí častěji používali slovo *please*, mnohdy v kombinaci s rozkazovacím způsobem, jelikož tak funguje žádost v arabštině, zatímco rodilí mluvčí častěji používali *hastenens*, u kterých nerodilí mluvčí nejspíš měli obavy, že by jejich žádosti mohly vyznít nezdvořile.

Všechna uvedená detailní porovnání a analýzy textů rodilých a nerodilých mluvčích poskytují dobrý přehled o tom, jaká struktura a jaké modifikátory by měly být v e-mailových žádostech používány a v čem mohou mít nerodilí mluvčí typicky nedostatky, což může být inspirací pro přípravu mého výzkumu. Ze závěru studie také vyplývá efektivnost výuky psaní e-mailů, jelikož studenti, kteří ji obdrželi, si v produkci e-mailu vedli lépe, více se přiblížili požadované struktuře, spíše využívali nepřímé strategie a častěji zahrnovali *downtoners* a *intensifiers*. Devcei a Hmidová (2017, s. 211) v závěru studie sami prohlašují, že výuka pragmatiky měla výrazný vliv na zlepšení pragmatické kompetence a že tato výuka by měla být zahrnuta do kurikula. To vše podporuje perspektivnost mého výzkumu a mé intervence. Studie je navíc přínosná dobře zpracovaným přehledem literatury vztahujícím se k tematice, detailním popisem žádosti v e-mailové komunikaci a také podrobným popisem výuky řečového aktu žádosti.

Shrnutí důležitých informací o této studii je k dispozici v příloze 2.

Úvody a závěry e-mailů od studentů vyučovaných metodou CLIL

Další přínosnou studií je studie s názvem *Openings and Closing in Emails by CLIL Students: A Pedagogical Proposal* (Codina-Espurz & Salazar-Campillo, 2019), zkoumající pragmatolingvistické a sociopragmatické dovednosti u studentů španělské univerzity vyučovaných metodou CLIL při psaní e-mailů svým profesorům v rámci fakulty. Výzkumnice prostřednictvím vlastní typologie analyzovaly celkem čtyřicet spontánně odeslaných e-mailových žádostí adresovaných profesorům (např. žádost, aby byl přijat pozdě zasláný úkol), z nichž 20 bylo napsáno studenty oboru Primary Education (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ), kteří jsou vystaveni metodě CLIL a také samotné angličtině v nízké intenzitě, a 20 studenty oboru English Studies (Anglický jazyk), kteří mají všechny předměty v rámci kurikula v angličtině a metodě CLIL jsou vystaveni ve vysoké intenzitě.

V úvodu byly rozlišovány tři prvky – *salutation* – pozdrav (pozdrav a oslovení), *pleasantry* – zdvořilostní fráze (např. omluva) a *identification of self* – identifikace odesilatele (představení se). V závěru byly rovněž rozlišovány tři prvky, a to *pre-closing statement* – před-závěrečné oznámení (např. poděkování předem za kladné vyřízení žádosti), *complementary close* – doplňující závěr (konvenční, např. „S pozdravem“) a *signature* – podpis. Všichni studenti, a to bez ohledu na míru intenzity vystavení angličtině a metodě CLIL, prokázali, že v rámci pragmatické kompetence mají jisté nedostatky. Používány byly pouze dvě různé struktury pozdravu, nikdo v oslovení nepoužil profesorův titul a úvody a závěry e-mailů byly často nedostatečně formální, což autorky připisují tomu, že jsou studenti ovlivněni španělskou kulturou, kde je neformálnost mnohem běžnější a přijatelnější než v kultuře anglicky mluvících zemí. Autorky studie však zároveň věří, že by se studenti měli s kulturou daného jazyka obeznámit a naučit se psát kulturně přijatelné e-maily (Codina-Espurz & Salazar-Campillo, 2019, s. 62).

Ze závěru jasně vyplývá nutnost výuky pragmatiky při psaní e-mailů, konkrétně při psaní jejich úvodu a závěru. Tato nutnost podporuje adekvátnost mého záměru zapojit pragmatiku do výuky psaní. Ve studii je navíc detailní popis formátu náležitých úvodů a závěrů e-mailů včetně příkladů, což je pro přípravu mé intervence užitečné, stejně jako pětifázový cyklus výuky úvodu a závěru e-mailů, tzv. *5 Es – Expose-Examine-Enact-Evaluate-Expand* – vystavit, prozkoumat, uplatnit, ohodnotit, rozšířit (Codina-Espurz & Salazar-Campillo, 2019, s. 63) – z něhož mohou učitelé angličtiny po celém světě čerpat řadu praktických tipů.

Podstatné informace o této studii shrnuje příloha 3.

Vliv explicitní výuky a procvičování zdvořilostních strategií na užití zdvořilosti při vyjadřování nesouhlasu

Ve studii s názvem *The Effect of Explicit Instruction and Task Repetition on Colombian EFL Students' Use of Politeness Strategies During Disagreements* (García-Fuentes & McDonough, 2018) výzkumníci zjišťovali vliv explicitní výuky zdvořilostních strategií a různých forem procvičování vyjádření nesouhlasu s užitím adekvátních zdvořilostních strategií. Výzkum se uskutečnil na univerzitě v Kolumbii. Výzkumný vzorek tvořilo 31 studentů, jejichž mateřským jazykem byla španělština a jejichž jazyková úroveň byla podle SERRJ B1.

Zvolenou metodou byl kvazi-experiment. Studenti byli náhodně rozděleni do tří skupin, a to jedné kontrolní a dvou experimentálních. Ve všech třech skupinách byla studentům poskytnuta explicitní výuka, která se skládala ze čtyř aktivit vedoucích ke zvýšení povědomí o žádoucích a nežádoucích zdvořilostních strategiích (např. vyznačování těchto strategií v transkripci videa). V kontrolní skupině však nebylo vyjádření nesouhlasu a rozpoznání a užití žádoucích zdvořilostních strategií procvičováno. V jedné experimentální skupině bylo užito tzv. *procedural repetition*, kdy skupina opakovala čtyřikrát ten samý proces (seřazení) s různými obsahy, zatímco ve druhé experimentální skupině naopak probíhalo tzv. *content repetition*, přičemž skupina opakovala čtyřikrát ten samý obsah prostřednictvím čtyř různých procesů (seřazení, rozhodování, kategorizace a debata). Součástí výzkumu byl pre-test, okamžitý post-test a opožděný post-test. Testy měly dvě podoby – *discourse completion task* a *role play* (hraní rolí). To bylo zaznamenáno ve formě audionahrávek, které byly posléze přepsány. Odpovědi získané z *discourse completion task* i přepisy hraní rolí byly klasifikovány podle užití žádoucích a nežádoucích zdvořilostních strategií a dále podrobněji analyzovány. Výsledky všech tří skupin byly následně porovnávány.

Výrazného zlepšení v okamžitém post-testu i opožděném post-testu dosáhla pouze experimentální skupina, v níž bylo využito *procedural repetition* (tedy stejný proces, různé obsahy). Z toho vyplývá jednoznačně pozitivní vliv opakování jednoho procesu s různými obsahy na rozvoj pragmatické kompetence studentů a jejich volbu zdvořilostních strategií při vyjádření nesouhlasu (García-Fuentes & McDonough, 2018, s. 480). Tento druh procvičování může být uplatněn i při mé intervenci. Stejně tak může studie sloužit jako inspirace pro ostatní učitele anglického jazyka se zájmem rozvinout pragmatickou kompetenci svých studentů.

Shrnutí podstatných informací o této studii se nachází v příloze 4.

Strategie zachování tváře při reakci na stížnost u iránských studentů angličtiny

Studie *The Pragmatic Knowledge of Iranian EFL Learners in Using Face Keeping Strategies in Reaction to Complaints at Two Different Levels* (Azarmi & Behnam, 2012) se věnuje tématu schopnosti vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka docílit zachování tváře adresáta v různých případech stížnosti. Prostřednictvím testu PET⁴⁰ bylo vybráno 20 respondentů na úrovni intermediate, odpovídající podle SERRJ úrovni B1, a 20 respondentů na úrovni upper-intermediate, odpovídající úrovni B2. Věk studentů se pohyboval mezi 19 a 25 lety a všichni byli vybráni ze tříd učitelství angličtiny a překladu. Mateřský jazyk většiny respondentů byla turečtina, u tří z nich se jednalo o perštinu.

K získání dat byl využit *discourse completion test* – dotazník se scénáři pěti různých situací (např. kamarád udělal nepořádek v kuchyni) a různých adresátů (např. kamarád, šéf apod.), na něž měli respondenti adekvátně reagovat stížnostmi. Jejich odpovědi byly analyzovány a porovnány s teorií zdvořilosti Brownové a Levinsona (1987, cit. Azarmi & Behnam, 2012, s. 81) pro strategie zachovávající tvář. Na závěr byly porovnány výsledky studentů na úrovni B1 a na úrovni B2. Objevily se u nich různé strategie a pragmatickou kompetenci a schopnost zachovat tvář adresáta více prokazovali studenti na úrovni B2, kteří více využívali nepřímých stížností či vyjádření rozladění a nesouhlasu, které adresáta bezprostředně neohrožuje. Naopak studenti na úrovni B1 používali explicitní a přímé stížnosti ohrožující tvář adresáta bez ohledu na sociální vzdálenost mezi nimi a adresátem a v jejich stížnostech scházel patřičný respekt. Vzhledem k těmto zjištěním Azarmi a Behnam (2012, s. 85) uvádějí, že nedostatečné jazykové znalosti mohou vést k tomu, že studenti nemohou zvládnout vhodné strategie pro zachování tváře adresáta při stížnosti. Nicméně k pragmatickému selhání docházelo i u studentů na úrovni B2. Stály za ním faktory jako kulturní rozdíly, pragmatický transfer, ale i omezená lingvistická kompetence. Je tedy zřejmé, že výuka pragmatiky pro dosažení pragmatické kompetence jsou na místě a zapotřebí, a to i u studentů na vyšších úrovních. To podporuje význam mého záměru zahrnout pragmatiku do výuky psaní a opodstatňuje mé přesvědčení, že výuka pragmatiky může mít na rozvoj písemných komunikačních dovedností pozitivní vliv.

Přestože v této studii respondenti vyplňovali stížnosti, které souvisely se situacemi, v nichž by byli fyzicky přítomni a které by se odehrávaly v mluvené formě, pro potřeby výzkumu byly jejich stížnosti zaznamenány v psané formě, čímž je tato studie blízká pro téma mé disertační práce. Navíc jsou zde

⁴⁰ Jedná se o tzv. Preliminary English Test (General English, online), zkoušku z anglického jazyka, kterou poskytuje Cambridge Assessment English. Tato zkouška ukazuje, zda je testovaný schopen anglicky komunikovat v praktických, každodenních situacích.

začleněny modelové situace s různými postavami a různými vztahy mezi nimi, což plánuji i pro svůj výzkum a což souvisí s aspekty pragmatiky týkajícími se vztahu mezi účastníky komunikace. Díky tomu byla tato studie zařazena mezi studie se zásadním významem pro mou práci.

Důležité informace o této studii shrnuje příloha 5.

2.7 Další zajímavé poznatky z analyzovaných studií

V následující kapitole budou shrnuty studie, jejichž relevance pro mou disertaci a výzkum je omezená, avšak pro výzkum v oblasti užití explicitní výuky pragmatiky ve výuce anglického jazyka mají význam, stejně jako studie analyzované v kapitole 2.6.

Důležitost rozvoje písemných komunikačních dovedností

Ve svém výzkumu toho, které písemné komunikační dovednosti jsou potřeba pro studenty připravující se na roli učitele angličtiny v Egyptě, Abdallah (2014, s. 22) zjistil, že respondenti, kterými byli učitelé vzdělávající tyto budoucí učitele angličtiny, považují za nejdůležitější pro své studenty takové písemné dovednosti, které se pojí s každodenním životem. Mezi ty lze zařadit např. napsání životopisu či podání žádosti o zaměstnání. Co se týče obecnějších kategorií, které respondenti řadili k nejdůležitějším, jedná se o psaní pro formální a akademické účely a psaní pro sebevyjádření a sociální interakci (Abdallah, 2014, s. 24). Psaní všech těchto typů textů vyžaduje dostatečnou míru pragmatické kompetence, čímž se stává relevantní můj záměr obohatit studenty angličtiny o znalosti z pragmatiky a rozvíjet jejich pragmatickou kompetenci, a je také patrná souvislost pragmatické kompetence s písemným projevem. Z výsledků výše uvedené studie vyplývá, že učitelé budoucích učitelů angličtiny v Egyptě chápou, že jejich studenti nahlízejí na psaní textů propojených s reálnými životními situacemi a s komunikací s dalšími lidmi jako na prioritu, a že i oni sami na něj tak nahlízejí. To je motivací pro rozšíření povědomí o důležitosti psaní, pragmatické kompetence a jejich propojenosti mezi další učitele anglického jazyka.

Zájem studentů o pragmatiku

Üstünbaş (2017, s. 163–164) shrnuje výsledky svého výzkumu ohledně vlivu explicitní a implicitní výuky tzv. *pragmatic routines*, což jsou slova či fráze typické pro určité účely, např. omluva či stížnost, na pragmatickou kompetenci studentů, přičemž sami studenti uvedli znalosti těchto slov a frází typických pro určitý kontext společně s mluvením jako dovednosti, které nejvíce potřebují zlepšit. Ukázalo se, že explicitní výuka měla výrazný vliv na rozvoj jejich pragmatické kompetence. Studentům se navíc tato výuka líbila

a chtěli se učit o dalších aspektech pragmatiky. Tento zájem studentů je velkou motivací jak pro můj výzkum, tak obecně pro učitele, kteří explicitní výuku pragmatiky chtějí či zvažují do svých hodin začlenit.

Přímost a nezdvořilost jako důsledek nedostatečné míry pragmatické kompetence

O tom, že nedostatečná míra ovládnutí pragmatické kompetence může vést k nevhodné volbě jazykových prostředků i zdvořilostních strategií, svědčí výzkum, jenž uskutečnili Burgucu-Tazegülová et al. (2016). Ti zjistili, že turečtí vysokoškolské studenti, pro něž je angličtina cizím jazykem, byli v e-mailových žádostech adresovaných jejich profesorům až příliš přímí, konkrétně používali přímé otázky a vyjádření požadavků a také nepřiměřené pozdravy a fráze pro ukončení e-mailu, případně tyto zcela vynechali. To vše je neslučitelné s konvencemi pro patřičnou e-mailovou žádost a žádosti studentů kvůli tomu působily až nezdvořile. Burgucu-Tazegülová et al. (2016, s. 111) na základě toho usuzují, že výuka zaměřená na e-mailovou komunikaci, a to s adresáty s různými typy vztahu k autorovi, by měly být součástí učebnic angličtiny i kurikula. Tento závěr je naprosto v harmonii s mým cílem začlenit pragmatiku do výuky psaní, obzvláště pro komunikaci s různými adresáty.

Podobný závěr vyplývá i z výzkumu o nevhodném používání e-mailů v interakci mezi studenty a zaměstnanci fakulty (Danielewicz-Betz, 2013), který byl proveden v Německu, Japonsku a Saudské Arábii, kdy výzkumnice zjistila, že studenti si dostatečně neuvědomují, jak jejich e-maily působí na jejich profesory, následkem čehož své e-maily adresátům vhodně nepřizpůsobili a např. oslovovali profesory stejným způsobem jako své kamarády. Danielewiczová-Betzová (2013, s. 45–46) zmiňuje, že nevhodná komunikace často pramení z kulturních rozdílů a negativního pragmatického transferu a že nedostatek pragmatické kompetence se objevuje u studentů bez ohledu na jejich úroveň. Také poukazuje na pozitivní vliv výuky psaní e-mailů na přiměřenost a zdvořilost interakcí mezi studenty a akademickými pracovníky, z čehož pramení nutnost zařazovat instrukce pro psaní e-mailů do výuky, obzvláště takových studentů, kteří potřebují písemně komunikovat v akademickém prostředí. Tím vším je studie pro můj výzkum relevantní.

Pragmatika v učebnicích angličtiny

Výzkum o zastoupení pragmatiky v učebnicích angličtiny, konkrétně učebnicích pro studenty na úrovni intermediate, odpovídající úrovni B1 podle SERRJ, které se používají v Číně, provedli Ren a Han (2016). Jejich pozitivním zjištěním je, že učebnice nabízejí škálu různých jazykových výrazů pro různé řečové akty, tedy více rozmanitých jazykových prostředků, než bývalo v učebnicích zastoupeno dříve. Narazili však také na mnoho problémů, např. na

skutečnost, že i když jsou v učebnicích uvedené různé výrazy podle různých úrovní formálnosti, schází metapragmatické vysvětlení toho, proč některé výrazy jsou formálnější než druhé (Ren & Han, 2016, s. 433). Z toho plyne, že – alespoň prozatím – zůstává úlohou učitele zhodnotit se metapragmatického vysvětlení a s pragmatikou pracovat. Zvyšující se míra zastoupení pragmatiky v učebnicích je nicméně velmi pozitivní.

3 Závěr

Přehledová studie představila poznatky nejen z oblasti užití pragmatiky pro rozvoj psaní, ale také pro rozvoj řečových dovedností obecně. Vyhledávání v databázi ERIC přineslo řadu užitečných studií, které budou inspirací a východiskem při finalizaci metodologie i psaní teoretické kapitoly v rámci chystané disertační práce. Během redukování počtu studií bylo patnáct zvoleno jako relevantní pro disertační výzkum. Většina z nich obsahuje kapitolu, v níž je přehledně prezentována literatura týkající se tématu dané studie a shrnuty teoretické pojmy z oblasti pragmatiky. Pro tuto přehledovou studii bylo nicméně vybráno pět zásadních studií a čtyři doplňující, přičemž těchto devět studií je podle mého názoru nejužší spojeno s tématem a metodologií připravované disertace.

Ve čtyřech z pěti zásadních výzkumných studií vybraných pro tuto přehledovou studii byl využit *discourse completion task*, který se ukázal jako účinný nástroj pro procvičování i jako adekvátní ukazatel rozvoje pragmatické kompetence, a proto plánovaná disertační práce bude s *discourse completion task* také pracovat. Výsledky analyzovaných výzkumů navíc dokládají pozitivní vliv výuky pragmatiky na rozvoj pragmatické kompetence a poukazují na její potřebu i v případě studentů na vyšších jazykových úrovních. To podporuje smysluplnost mého plánu explicitní výuku pojmů z oblasti pragmatiky využít jako prostředek k rozvoji pragmatické kompetence u studentů angličtiny jako cizího jazyka v terciárním vzdělávání (tedy na vysoké škole) ve vztahu k psaní textů s ohledem na adresáta. Skutečnost, že v několika studiích byl jako výzkumná metoda zvolen kvazi-experiment, jehož součástí bylo využití pre-testu a post-testu a porovnání výsledků jednotlivých skupin, podporuje vhodnost volby kvazi-experimentu pro můj výzkum.

Zjištění uvedená v kapitolách 2.6 a 2.7 mohou být inspirací i pro další učitele anglického jazyka. Důležitost dovednosti psaní v anglickém jazyce je ze všech výše zmiňovaných studií zřetelná a jasně prokazuje, že k výuce psaní by mělo být náležitě přistupováno, včetně zahrnutí výuky pragmatických aspektů textů.

Literatura

- Abdallah, M. M. S. (2014, květen). *Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers' currently-needed functional writing skills*. Příspěvek prezentovaný na Mezinárodní vzdělávací konferenci Colleges of Education & Restructuring Education, Assiut University, Assiut, Egypt. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=Teaching+and+Learning+English+Functional+Writing%3a+Investigating+Egyptian+EFL+Student+Teachers%27+CurrentlyNeeded+Functional+Writing+Skills&id=ED546470>
- Azarmi, A., & Behnam, B. (2012). The pragmatic knowledge of Iranian EFL learners in using face keeping strategies in reaction to complaints at two different levels. *English Language Teaching*, 5(2), 78-92. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=The+pragmatic+knowledge+of+Iranian+EFL+learners+in+using+face+keeping+strategies+in+reaction+to+complaints+at+two+different+levels&id=EJ1078948>. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n2p78>
- Birner, B. J. (2013). *Introduction to pragmatics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Burgucu-Tazegül, A., Han, T., & Engin, A. O. (2016). Pragmatic failure of Turkish EFL learners in request emails to their professors. *International Education Studies*, 9(10), 105-115. Dostupné z <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/60373>. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p105>
- Clark, B. (2022). *Pragmatics: The basics*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003197263>
- Codina-Espurz, V., & Salazar-Campillo, P. (2019). Openings and closing in emails by CLIL students: A pedagogical proposal. *English Language Teaching*, 12(2), 57-67. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=Openings+and+closing+in+emails+by+CLIL+students%3a+a+pedagogical+proposal.&id=EJ1202186>. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p57>
- Danielewicz-Betz, A. (2013). (Mis)use of email in student-faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal*, 9(1), 23-57. Dostupné z [https://eric.ed.gov/?q=\(Mis\)use+of+email+in+student%e2%80%93faculty+interaction%3a+Implications+for+university+instruction+in+Germany%2c+Saudi+Arabia%2c+and+Japan&id=EJ1107960](https://eric.ed.gov/?q=(Mis)use+of+email+in+student%e2%80%93faculty+interaction%3a+Implications+for+university+instruction+in+Germany%2c+Saudi+Arabia%2c+and+Japan&id=EJ1107960). <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v9n1.147>
- Deveci, T., & Hmida, I. B. (2017). The request speech act in emails by Arab university students in the UAE. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 194-214. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=The+request+speech+act+in+emails+by+Arab+university+students+in+the+UAE&id=EJ1140729>
- García-Fuentes, C., & McDonough, K. (2018). The effect of explicit instruction and task repetition on Colombian EFL students' use of politeness strategies during disagreements. *The Language Learning Journal*, 46(4), 470-482. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2016.1167232>. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1167232>
- General English*. British Council Czech Republic. Dostupné z <https://www.britishcouncil.cz/en/exam/cambridge/which/general-english>
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.

- Huang, Y. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Nguyen, T. T. M., Do, T. T. H., Nguyen, A. T., & Pham, T. T. T. (2015). Teaching email requests in the academic context: A focus on the role of corrective feedback. *Language Awareness, 24*(2), 169-195. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2015.1010543>. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1010543>
- Ogiermann, E. (2018). Discourse completion tasks. In Jucker, A. H., Schneider, K. P., & Bublitz, W. (Eds.), *Methods in Pragmatics* (pp. 229-255). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110424928-009>
- Ren, W., & Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal, 70*(4), 424-434. Dostupné z <https://academic.oup.com/eltj/article/70/4/424/2452824>. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw010>
- Üstünbaş, Ü. (2017). Language learners' feelings about pragmatics in action. *Novitas-ROYAL, 11*(2), 155-168. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?q=Language+learners%E2%80%99+feelings+about+pragmatics+in+action.&id=EJ1171091>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2001). Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Vergheese, C. P. (1989). *Teaching English as a second language*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.
- White, R. V. (1980). *Teaching written English*. London: Heinemann Educational Books.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Příloha 1: Shrnutí studie „Teaching email requests in the academic context: A focus on the role of corrective feedback“ –

| | |
|--|---|
| Název | Teaching email requests in the academic context: a focus on the role of corrective feedback |
| Autoři a instituce | Thi Thuy Minh Nguyen – Technologická univerzita Nanyang, Singapur Thi Thanh Ha Do, Anh Tuan Nguyen, Thi Thanh Thuy Pham – Vietnamská národní univerzita, Vietnam |
| Rok publikace | 2015 |
| Publikováno v | <i>Language Awareness</i> , 24(2), 169–195 |
| Téma | Vliv korektivní zpětné vazby na zlepšení produkce a rozpoznání z pragmatického hlediska příměřených e-mailových žádostí v akademickém prostředí u studentů angličtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 |
| Cíl výzkumu | Prozkoumat efektivnost korektivní zpětné vazby přímé (<i>direct</i>) a meta-pragmatické (<i>meta-pragmatic</i>) a jejich vliv na pragmatickou kompetenci studentů angličtiny jako cizího jazyka při psaní e-mailových žádostí a při rozpoznání z pragmatického hlediska příměřených žádostí, a to z krátkodobého i dlouhodobého hlediska |
| Výzkumný vzorek | 64 studentek ve věku 19–20 let, docházejících na vysokou školu pro učitele ve Vietnamu; úroveň B1; o pragmatice v e-mailových žádostech neměly žádné znalosti, měly spíše kompetenci jazykovou než pragmatickou (vzhledem k tomu, že pragmatická instrukce nebyla téměř či vůbec zahrnuta v jejich předchozím studiu) |
| Metody a proces získání a zpracování dat | – Kvazi-experiment, 1 kontrolní skupina (žádná zpětná vazba), 2 experimentální (v jedné přímá zpětná vazba, v druhé meta-pragmatická vazba); pre-test, okamžitý post-test a opožděný post-test; napsání 3 různých e-mailů (žádost o osobní setkání s profesorem, žádost o zpětnou vazbu na rozepsanou práci přiloženou v příloze a žádost o prodloužení termínu na odevzdání úkolu) – meta-pragmatická instrukce – 45 min zvyšování povědomí o formě, funkci a kontextu – meta-pragmatické vysvětlení – 45 min explicitní instrukce – komunikační procvičení – 3 x 90 min procvičení jednoho typu e-mailové žádosti, analýza kontextu, psaní – v kontrolní skupině také meta-pragmatické vysvětlení, ale žádná zpětná vazba – produkce – <i>discourse completion task</i> – doplňování textu – povědomí o pragmatice – dotazník – uzavřené i otevřené otázky – hodnocení – škála 1–5 |
| Výsledky výzkumu | – Post-test produkce – u experimentálních skupin zlepšení na podobné úrovni (dost výrazné; opakované psaní textů a zpětná vazba), u kontrolní žádné zlepšení – dotazník ohledně povědomí o pragmatice – nejhorší výsledky u skupiny s přímou zpětnou vazbou (nevede k samostatnému přemýšlení), poměrně dobré výsledky kontrolní skupiny poukazují na efektivnost meta-pragmatického vysvětlení a instrukce |

Příloha 2: Shrnutí studie „The request speech act in emails by Arab university students in the UAE“

| | |
|--|--|
| Název | The request speech act in emails by Arab university students in the UAE |
| Autori a instituce | Tanju Deveci, Ikhlas Ben Hmida – Univerzita Khalífa, Spojené arabské emiráty |
| Rok publikace | 2017 |
| Publikováno v | <i>Journal of Language and Linguistic Studies</i> , 13(1), 194–214 |
| Téma | Realizace e-mailové žádosti u rodilých mluvčích a u studentů angličtiny jako cizího jazyka a vliv výuky formálního psaní na pragmatickou kompetenci studentů |
| Cíl výzkumu | Zjistit, jak je mluvní akt žádosti realizován v e-mailech rodilých mluvčích a studentů angličtiny jako cizího jazyka, prozkoumat vliv výuky formálního psaní na rozvoj jejich pragmatické kompetence a doporučit efektivní způsoby výuky |
| Výzkumný vzorek | – 105 studentů angličtiny jako cizího jazyka ve věku 18–21 let, docházejících na Petroleum Institute ve Spojených arabských emirátech; většina z nich Arabové; ostatní studenti ze sousedních zemí; 45 % nedostalo žádnou explicitní instrukci, jak psát e-mailové žádosti svým profesorem, 55 % mělo hodiny, v nichž tyto instrukce obdrželi – 21 rodilých mluvčích ve věku 32–61 let |
| Metody a proces získání a zpracování dat | – Produkce – <i>discourse completion task</i> – doplňování textu, napsání e-mailové žádosti o zpětnou vazbu adresované profesorovi – hodnocení – kvantitativně – klasifikace podle typu strategie (přímá/konvenčně nepřímá/nekonvenčně nepřímá); kvalitativně – podle zahrnutých modifikátorů interních (<i>openers, downtoners...</i>) a externích (<i>grounders, disarers, hasteners...</i>) – porovnání textů studentů angličtiny jako cizího jazyka a rodilých mluvčích |
| Výsledky výzkumu | – Značné rozdíly mezi rodilými mluvčími a studenty angličtiny jako cizího jazyka ve struktuře textu (nedostatek zkušenosť s psaním e-mailů obecně), velmi malé rozdíly v typu strategie (obě skupiny volí přímou i nepřímou), rozdíly v užitých modifikátorech různé – u interních u rodilých mluvčích více <i>intensifiers</i> a <i>openers</i> , u externích u nerodilých mluvčích častěji <i>please</i> a u rodilých mluvčích častěji <i>hasteners</i> – studenti, kteří obdrželi instrukci ohledně toho, jak e-mail napsat, lépe splnili požadovanou strukturu, spíše využívali nepřímé strategie a častěji zahrnovali <i>downtoners</i> a <i>intensifiers</i> → pozitivní vliv |

Příloha 3: Shrnutí studie „Openings and closing in emails by CLIL students: A pedagogical proposal“

| | |
|--|---|
| Název | Openings and closing in emails by CLIL students: a pedagogical proposal |
| Autor(a) a instituce | Victoria Codina-Espurz, Patricia Salazar-Campillo – Univerzita Jaume I, Španělsko |
| Rok publikace | 2019 |
| Publikováno v | <i>English Language Teaching</i> , 12(2), 57–67 |
| Téma | Pragmalingvistické a sociopragmatické dovednosti u studentů španělské univerzity vyučovaných metodou CLIL při psaní e-mailů v rámci fakulty se zaměřením na jejich úvod a závěr |
| Cíl výzkumu | Prozkoumat, zda jsou pragmalingvistické a sociopragmatické dovednosti studentů španělské univerzity vyučovaných metodou CLIL při psaní e-mailů v rámci fakulty touto metodou ovlivněny, a navrhnout způsoby efektivní výuky úvodů a závěrů e-mailů pomocí přístupu „5 E“ (<i>Expose-Examine-Eract-Evaluate-Expand</i> – vystavit, prozkoumat, uplatnit, ohodnotit, rozšířit) |
| Výzkumný vzorek | – 1. skupina – studenti oboru Primary Education (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ), nižší intenzita vystavení metodě CLIL → 20 e-mailů – 2. skupina – studenti oboru English Studies (Anglická studia), kteří jsou vyučováni v angličtině ve všech předmětech, vyšší intenzita vystavení metodě CLIL → 20 e-mailů – korpus – e-mailové žádosti spontánně poslané studenty dvěma profesorům |
| Metody a proces získání a zpracování dat | – Analýza e-mailů prostřednictvím vlastní typologie výzkumníc – v úvodu rozlišovány tři prvky – <i>salutation</i> – pozdrav (pozdrav + oslovení), <i>pleasantry</i> – zdvořilostní fráze a <i>identification of self</i> – identifikace odesílatele (představení se) – v závěru rozlišovány tři prvky – <i>pre-closing statement</i> – před-závěrečné označení (např. poděkování předem za kladné vyřízení žádosti), <i>complementary close</i> – doplňující závěr (konvenční, např. „S pozdravem“) a <i>signature</i> – podpis |
| Výsledky výzkumu | – Všichni studenti prokázali rezervy v pragmatické kompetenci – pouze dvě různé struktury pozdravu, nikdo nepoužil titul v oslovení, nedostatečné formální (pravděpodobně ovlivněno španělskou kulturou) – pragmatická instrukce pro psaní e-mailů, konkrétně pro psaní jejich úvodu a závěru, je nutná |

Příloha 4: Shrnutí studie „The effect of explicit instruction and task repetition on Colombian EFL students’ use of politeness strategies during disagreements“

| | |
|--|---|
| Název | The effect of explicit instruction and task repetition on Colombian EFL students’ use of politeness strategies during disagreements |
| Autor/i a instituce | César García-Fuentes, Kim McDonough – Univerzita Concordia, Kanada |
| Rok publikace | 2018 |
| Publikováno v | <i>The Language Learning Journal</i> , 46(4), 470–482 |
| Téma | Vliv explicitní instrukce s různými formami procvičení na užívání zdvořilostních strategií u kolumbijských vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka při vyjádření nesouhlasu |
| Cíl výzkumu | Zjistit vliv různých forem procvičování na užívání zdvořilostních strategií u kolumbijských studentů při vyjádření nesouhlasu |
| Výzkumný vzorek | <ul style="list-style-type: none"> – Studenti Univerzity Jorge Tadeo Lozana v Kolumbii, mateřský jazyk španělština; úroveň AJ B1 – kontrolní skupina – pouze explicitní instrukce (8 studentů) – 1. experimentální skupina – <i>procedural repetition</i> – procesní opakování (12 studentů) – 2. experimentální skupina – <i>content repetition</i> – obsahové opakování – (11 studentů) |
| Metody a proces získání a zpracování dat | <ul style="list-style-type: none"> – Kvazi-experiment – pre-test, okamžitý post-test a opožděný post-test – <i>discourse completion task</i> – doplňování textu a role play – hraní rolí – 1. experimentální skupina – opakovala 4x ten samý proces s různými obsahy (seřazení) – 2. experimentální skupina – opakovala 4x ten samý obsah různými procesy (seřazení, rozhodování, kategorizace a debata) – zvyšování povědomí o žádoucích a nežádoucích zdvořilostních strategiích (např. transkripce rozhovorů – vyznačení) – DCT + transkripce audionahrávek hraní rolí → analýza a klasifikace na žádoucí a nežádoucí zdvořilostní strategie – porovnání výsledků všech tří skupin |
| Výsledky výzkumu | <ul style="list-style-type: none"> – DCT – kontrolní skupina – více žádoucích zdvořilostních strategií při obou post-testech, ale rozdíly nijak výrazné; 1. experimentální skupina – výrazné zlepšení při obou post-testech; 2. experimentální skupina – více žádoucích zdvořilostních strategií při okamžitém post-testu, avšak horší výsledky při opožděném post-testu než při pre-testu – hraní rolí – kontrolní skupina – žádné zlepšení či spíše zhoršení v používání žádoucích zdvořilostních strategií; obě experimentální skupiny – zlepšení, při okamžitém post-testu výrazně větší u 1. experimentální skupiny, při opožděném post-testu podobné a zároveň v obou případech výrazně větší než u kontrolní skupiny – procesní opakování nejlepší výsledky a nejlepší vliv na volbu žádoucích zdvořilostních strategií při vyjadřování nesouhlasu a rozvoj pragmatické kompetence studentů |

Příloha 5: Shrnutí studie „The pragmatic knowledge of Iranian EFL learners in using face keeping strategies in reaction to complaints at two different levels“

| | |
|--|---|
| Název | The pragmatic knowledge of Iranian EFL learners in using face keeping strategies in reaction to complaints at two different levels |
| Autoři a instituce | Akram Azami, Book Behnam – Islámská Azadská univerzita, Irán |
| Rok publikace | 2012 |
| Publikováno v | <i>English Language Teaching</i> , 5(2), 78–92 |
| Téma | Schopnost studentů angličtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 a na úrovni B2 zachovat tvář adresáta v různých situacích spojených se stížnostmi |
| Cíl výzkumu | Prozkoumat schopnost studentů angličtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 a na úrovni B2 docílit zachování tváře adresáta v různých situacích spojených se stížnostmi |
| Výzkumný vzorek | 40 studentů vybraných na základě úrovně testu PET – 20 úroveň B1 a 20 úroveň B2; studenti ze tříd výuky angličtiny a překladu, věk 19–25 let, mateřský jazyk turečtina nebo perština |
| Metody a proces získání a zpracování dat | <ul style="list-style-type: none"> – <i>Discourse completion test</i> – dotazník; scénáře pěti různých situací, měli na ně reagovat vytvořením stížnosti – analýza odpovědí – odpovědi porovnány s teorií zdvořilosti pro strategie zachovávající tvář (Brown & Levinson, 1987) – porovnány výsledky studentů na úrovni B1 a na úrovni B2 |
| Výsledky výzkumu | <ul style="list-style-type: none"> – Různé strategie u studentů na úrovni B1 a na úrovni B2 – u studentů na úrovni B2 více nepřímých stížností (zachovávajících tvář) – u studentů na úrovni B1 explicitní a přímé stížnosti (ohrožující tvář) bez ohledu na sociální vzdálenost mezi nimi a adresátem, nedostatečný respekt – studenti, kteří nemají dostatečné jazykové znalosti, nemohou zvládnout ani vhodné strategie pro zachování tváře adresáta při stížnosti – selhání v pragmatické kompetenci se však objevovaly i u studentů na úrovni B2 – za ním stojí především kulturní rozdíly, ale také pragmatický transfer a omezená lingvistická kompetence – výuka gramatiky a rozvoj pragmatické kompetence je zapotřebí, a to i pro studenty na vyšší jazykové úrovni |

ASPEKTY ZNALOSTI SLOVNÍ ZÁSObY V UČEBNÍCÍCH ANGLICKÉHO JAZYKA PRO 2. STUPEŇ ZŠ: PILOTNÍ VÝZKUM

The Aspects of Vocabulary Knowledge in Lower-Secondary
EFL Coursebooks: Pilot Research

Michaela TRNOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-6>

Abstrakt: *Předkládaný text představuje pilotní výzkum, obsahovou analýzu aktivit zaměřených na slovní zásobu ve vybraných učebnicích anglického jazyka pro 6. ročník, jehož cílem bylo ověření kategoriálního systému.*

Klíčová slova: *slovní zásoba, výuka slovní zásoby, aktivity zaměřené na slovní zásobu, obsahová analýza*

Abstract: *The following text presents pilot research, i.e. a content analysis of vocabulary activities in selected coursebooks for Year 6, the aim of which was to verify the categorical system.*

Key words: *vocabulary, teaching vocabulary, vocabulary activities, content analysis*

1 Úvod

Slova jsou nedílnou součástí jazyka. Bez znalosti slovní zásoby a významu jednotlivých slov a slovních spojení by mezilidská komunikace nebyla možná. Jak uvádí Scrivener (1994), i začátečníci jsou často schopni sdělit význam prostřednictvím jednotlivých slov nebo slovních spojení, např. *Yesterday. Go disco. And friends. Dancing.*, zatímco znalost gramatiky bez znalosti slovní zásoby nestačí. Tento článek popisuje teoretická východiska a metodologii výzkumného šetření, obsahové analýzy aktivit zaměřených na slovní zásobu v učebnicích anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ, jejichž hlavním cílem bylo ověření kategoriálního systému, jenž vychází z devíti aspektů znalosti slova

podle Nationa (2001). Nejdříve jsou definovány pojmy související se slovní zásobou, poté je pozornost věnována výuce slovní zásoby a klasifikaci aktivit zaměřených na slovní zásobu. Následuje obsahová analýza aktivit zaměřených na slovní zásobu ve zvolených učebnicích a pracovních sešitech, které byly vydány jednak v roce 1999 a jednak v roce 2019. Výsledky jsou poté srovnány. Na základě analýzy a porovnání aktivit zaměřených na slovní zásobu je představena tabulka s přehledem aktivit zaměřených na slovní zásobu v rámci aspektů znalosti slova.

2 Vymezení zkoumané problematiky a základních pojmů

2.1 Slovní zásoba

Slova jsou stavebními kameny (*building blocks*) kteréhokoli jazyka (např. Janíková, 2005; Haß, 2010; Webb & Nation, 2017). Slovní zásoba (*vocabulary*), kterou můžeme zjednodušeně definovat jako slova v jazyce, však zahrnuje nejen jednotlivá slova, ale také jednotky (*items*), které se skládají z více slov a které si uchováváme v paměti jako celek (Ur, 2012). Scrivener (2011) definuje slovní zásobu jako jednotlivá slova (např. *dog, green, wash*) nebo pevná spojení dvou či tří slov (např. *stock market, go off*), zatímco lexis (*lexis*) je databáze slov a všech spojení slov v naší mysli. Lexis tedy zahrnuje jednotlivá slova, běžná slovní spojení (např. *blonde hair, traffic jam*), tj. kolokace, a delší spojení slov, která běžně používáme (např. *on-the-spot decisions, I'd rather not say*). Tato slovní spojení nazýváme víceslovné jednotky (multiword items nebo chunks). Lewis (1993) uvádí, že lexis je základem jazyka a jazyk se skládá z gramatikalizované lexis, nikoli z lexikalizované gramatiky. Lexis zahrnuje slova, kolokace, ustálená spojení (např. *Good morning, Can you tell me the way to ..., please?*) a poloustálená slovní spojení (např. *Could you pass ..., please?, What was really interesting was ...*) (Lewis, 1997). Rozlišujeme jednotky funkční (struktur(ál)ní či gramatické), které nenesou význam nebo obsah (např. předložky, členy, zájmena), a jednotky významové (podstatná jména, slovesa, přídavná jména, příslovce) (např. Beneš a kol., 1970). Urová (2012) hovoří o gramatických jednotkách (*grammatical units*) jako o uzavřených souborech, protože jsou zpravidla neměnné, zatímco lexikální jednotky představují otevřený soubor, ve kterém se jednotky neustále mění, přidávají nebo mizí. Pro účely tohoto textu budou výrazy slova, lexikální jednotky a slovní zásoba používány jako synonyma.

2.2 Výběr slovní zásoby

Jak uvádí Janíková (2015), průměrný rodilý mluvčí ovládá v mateřském jazyce 15 000 slov. V anglickém jazyce je více než 54 000 slovních čeledí

(angl. *word families*) a vzdělaný dospělý rodilý mluvčí jich ovládá zhruba 20 000. K porozumění uživatelům jazyka stačí pouze 3 000–5 000 slovních čeledí (Schmitt et al., 1997). Ve výuce cizího jazyka je proto výběr slovní zásoby určené k osvojení klíčový. Je důležité, aby vybraná slovní zásoba odpovídala potřebám žáků, a jednou z možností, jak takovou slovní zásobu identifikovat, je četnost výskytu lexikálních jednotek, tj. jak často je slovo nebo výraz používán v ústním nebo písemném projevu, v čemž nám pomáhají jazykové korpusy (databáze autentických mluvených a psaných textů) (Ur, 2012).

Nejnámějším seznamem obsahujícím velmi četná slova v anglickém jazyce je Westův General Service List of English Words (1953, cit. Nationem, 1990, 12–13, který obsahuje 2 000 hesel. U jednotlivých hesel rozlišuje a uvádí různé slovní druhy a také procenta dle četnosti výskytu. Hovoříme-li o četnosti výskytu, vycházíme ze slovních čeledí (*word families*), které se skládají z hesel (*headwords*) (např. *assume*), jejich tvarů (*inflections*) (*assumes, assumed, assuming*) a derivací (*derivations*) (*unassuming, anassumingly*) (Webb & Nation, 2017). Dang a Webb (2016, cit. Webbem & Nationem, 2017) vytvořili na základě výzkumu lemmat (*lemmas*), která zahrnují základní podobu lexikální jednotky a její tvary (např. *accept* a tvary *accepts, accepted, accepting*) bez derivací (např. *acceptable, acceptance*), seznam Essential Word List (dále EWL). Ten obsahuje 624 významových a 176 funkčních slov, což je cíl, kterého by měli začátečníci dosáhnout po dvou letech studia jazyka. Z jejich výzkumu vyplývá, že pokud by žáci znali 800 lemmat, je pravděpodobné, že by znali 60 % slov, se kterými se setkají, což by se mohlo zvýšit na 75 %, kdyby znali jejich tvary. Významová slova jsou v EWL uvedena ve skupinách po 50 slovech podle četnosti jejich výskytu a učitelé je tak mohou lépe začlenit do výuky. Dalším krokem by pak bylo naučit se 3 000 nejčastějších slovních čeledí.

Učitelé mají přístup k seznamům četných slov online, např. *Oxford 3000™*, což je seznam 3000 klíčových slov v angličtině, na kterém se podíleli nejen lingvisté, ale také učitelé, a *English Vocabulary Profile*. Studenti vysokých škol mohou využít *Academic Word List*.

2.3 Práce se slovní zásobou

Po výběru slovní zásoby následuje představení nové slovní zásoby nebo zvyšování nové slovní zásoby (*increasing vocabulary*), jak o tom hovoří Nation (1990). Lewis (1997) uvádí následující možnosti, jak uvést slovní zásobu:

- téma – je nutné zahrnout různé typy lexikálních jednotek, tj. slova, kolokace, užitečné fráze (např. *How would you like your steak?* nebo *Make yourself at home.*);
- situace – znalost místa umožní předvídat slovní zásobu, opět je nutné zahrnout různé typy lexikálních jednotek;

- kolokace – jsou nedílnou součástí jazyka, na silné kolokace bychom měli nahlížet jako na celek, příp. je uvést s překladem do mateřského jazyka;
- pojem (*notion*) – synoptický popis události, např. vyjádření omluvy (*I'm sorry. I was miles away. nebo I shouldn't have told her. I'm really sorry.*);
- narace (*narration*) – chceme-li o něčem hovořit, musíme to nejdříve pojmenovat (*nominalise*), následuje vyprávění (*narrate*) a případně vysvětlení (*explain*), např. u podstatného jména *letter* seřadíme do logického sledu slovesa *sign, post, receive, reply to, check, address*;
- metafora (*metaphor*) – metafora je součástí každodenního jazyka (např. *He kicked the bucket., She was fuming., He was burning with excitement. nebo Time is money.*);
- klíčová slova (*key words*) – běžná slova, která již žáci znají, se často vyskytují ve víceslovných jednotkách a mohou tak rozvíjet slovní zásobu žáků;
- osoba (*person*) – mnoho běžných výrazů začíná I, proto je nutné klást ve výuce důraz na výroky začínající I;
- fonologické rozdělení (*phonological chunking*);
- gramatika (*grammar*).

Scrivener (2011) doporučuje, aby nová slovní zásoba byla uvedena v souvislostech, např. slova týkající se stejného místa nebo události (např. obchod, svatba), slova, která mají něco společného z gramatického hlediska a mají podobné použití (např. přídavná jména týkající se popisu osoby, slovesa pohybu), a slova, která můžeme použít k dosažení úspěchu v konkrétním úkolu (např. přesvědčit kamaráda, aby navštívil vaše město). Urová (2012) uvádí praktické zásady, které by učitelé měli dodržet, aby slova přešla do krátkodobé paměti žáků:

- uveďte psanou a mluvenou formu slova;
- ujistěte se, že žáci rozumí významu slova;
- představte slovo tak, aby si ho žáci dobře zapamatovali – použijte obrázky, skutečné předměty, gesta, mimiku, příp. mnemotechnické pomůcky.

V rámci procvičování slovní zásoby nebo upevňování slovní zásoby (*establishing vocabulary*), jak o tom hovoří Nation (1990), žáci lexikální jednotky určené k osvojení opakují samostatně nebo v krátkých rozhovorech, pracují s nimi v různých aktivitách a hrách, používají je ve větách, krátkých textech a rozhovorech. Základní typy lexikálních cvičení podle Lewise (1997) jsou:

- vyhledání víceslovných spojení;
- přiřazení částí kolokací, výrazů, částí dialogů;
- doplnění kolokací, ustálených spojení;

- zařazení lexikálních jednotek do kategorií (např. formální a neformální výrazy);
- seřazení lexikálních jednotek do logického sledu;
- určení, která lexikální jednotka nepatří k ostatním jednotkám v nabídce.

Scrivener (2011) uvádí také přiřazení obrázků k lexikálním jednotkám, doplnění křížovky, tabulky, diagramu a paměťové hry. Po řízeném procvičování (*controlled / restricted practice*), kdy žáci používají pouze vybrané lexikální jednotky a kdy je kladen důraz na správnost, následují aktivity, které žákům dávají určitou volnost, co se týče výběru lexikálních jednotek v komunikaci, ale stále je kladen důraz na správnost (*less controlled / freer practice*) (Spratt et al., 2011). Slovní zásoba je používána v delších poslechových a čtených textech, v ústním a písemném projevu. Lexikální jednotka se však stane součástí dlouhodobé paměti pouze tehdy, pokud se s ní žáci setkají několikrát a opakovaně se k ní vracejí. Slovní zásobu je tedy nutno pravidelně upevňovat a prohlubovat.

2.4 Slovní zásoba v učebnicích anglického jazyka

Kvalitní učebnice poskytují učitelům mnoho výhod, např. konzistentní syllabus, obsah a jasnou strukturu výuky. Výzkumy v různých zemích ukazují, že učebnice jsou důležitou součástí výuky anglického jazyka jako cizího jazyka (např. Bausch et al., 1997; Römer, 2005; Lund, 2006; Sikorová, 2010). Kvalitní učebnice cizího jazyka navíc nabízejí správné jazykové modely a vstupní zdroje, což zahrnuje také slovní zásobu (Trnová, 2017). V minulosti však na slovní zásobu nebyl kladen takový důraz jako dnes. Schmitt et al. (1997) uvádějí následující informace o vývoji učebnic anglického jazyka z hlediska výuky slovní zásoby mezi lety 1970–1997: Učebnice anglického jazyka v 70. letech 20. století se soustředily na gramatiku, jasnou prezentaci a procvičení gramatických jevů (např. Kernel Intermediate). Řada učebnic *Strategies* (1977–1982) kladla důraz na rozvoj řečové dovednosti mluvení a komunikační záměr žáka, např. vyjádření žádosti, rady (*Polite Requests, Advice*). Řada učebnic *Streamline* (1979–1985) se začíná věnovat více slovní zásobě, neobsahuje sice oddíl nazvaný *Vocabulary*, obsahuje však sekci *Expressions* a sekci *Main Teaching Points*, která je zaměřena nejen na gramatiku, ale také na slovní zásobu. V 80. letech 20. století se klade na slovní zásobu větší důraz, např. v prvním vydání řady učebnic *The Cambridge English Course* (1984–1987) již slovní zásoba hraje podstatnou roli, a to především v oddílech *Notions* a *Topics*. V prvním vydání řady učebnic *Headway* (1986–1997) je slovní zásoba (*Vocabulary*) již přímo součástí obsahu kurzu. V učebnici najdeme témata (*Topics*, např. *Animals, Air Travel*), kolokace a idiomy (*Collocations and idioms*), slovní zásobu a gramatiku (*Vocabulary and grammar*, např. *irregular verbs, -ing and -ed adjectives*), slova a významy

(*Words and meanings*), výslovnost (*pronunciation aspects of lexical items*, např. *homophones, word families, stress*).

Je tedy patrné, že slovní zásobě a výuce slovní zásoby se v učebnicích anglického jazyka v posledních cca 20 letech 20. století věnuje zvýšená pozornost, což potvrzuje např. Morgan a Rinvoluceri (2004) nebo Hedgeová (2000), která uvádí, že v posledních letech vzrostl mezi tvůrci výukových materiálů a učiteli zájem o slovní zásobu a výuku slovní zásoby. Potvrzují to také učebnice vydané na přelomu tisíciletí, např. druhé vydání řady učebnic Project 2 (Hutchinson, 1999b) a Project 3 (Hutchinson, 2000), které jasně v přehledu obsahu jednotlivých lekcí uvádějí slovní zásobu a výslovnost (*Vocabulary a Pronunciation*). V řadě učebnic Maturita Solutions Pre-Intermediate (Falla & Davies, 2007) a Maturita Solutions Intermediate (Falla & Davies, 2008) je sekce A věnována právě slovní zásobě a v závěru učebnice se nachází strany *Vocabulary Bank*, kde se rozvíjí slovní zásoba v rámci jednotlivých lekcí.

Výběr slovní zásoby v současných učebnicích anglického jazyka vychází z tematických okruhů, při rozvíjení slovní zásoby se využívají vztahy mezi slovy a způsoby tvoření slov. Nezapomíná se ani na slovní spojení, která si žáci osvojují jako celek. Obvykle jedna učebnice, resp. učebnicový soubor, v rámci ucelené řady učebnic je určena pro 120–140 hodin výuky a uvádí nejméně 1 000 nových slov (Cunningsworth, 1995).

2.5 Aktivity zaměřené na slovní zásobu

Cvičení je „didaktický prostředek sloužící k řízenému provádění nějaké činnosti učícím se subjektem“ (Průcha a kol., 2013, s. 37). Aktivita je pojem pro „skupinu činností, při nichž člověk musí projevovat vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější“ (Průcha a kol., 2013, s. 16). Lewis (1997) uvádí, že s aktivitami se obvykle pracuje ve dvojicích nebo ve skupinách, zatímco cvičení žáci vypracovávají samostatně a jsou zaměřena lingvisticky. V českém jazyce používáme termín lexikální cvičení, v anglickém jazyce je užíván termín *vocabulary activities*, což zahrnuje veškeré aktivity, které pracují se slovní zásobou. Ve svém výzkumu budu proto používat termín aktivita.

Jak uvádí Janíková (2005), osvojování slovní zásoby v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku je oblastí nejnáročnější a nejkompexnější a otázka typologie/klasifikace lexikálních cvičení je jednou z nejobtížnějších, protože jednoznačné vymezení kritérií je velmi složité, což vyplývá z působení velkého množství aspektů a faktorů, jež je třeba při práci se slovní zásobou zohledňovat. Např. typologie lexikálních cvičení podle Janíkové (2005) vychází z funkčních kritérií, tj. z hlavního cíle (konkrétního předmětu nácviku).

Meara (2014) provedl kvantitativní analýzu odborného periodika *Modern Language Journal*, v níž se zaměřil na odborné články zabývající se

problematikou slovní zásoby v letech 1916–2010. V bibliometrické analýze se rovněž věnoval citovaným badatelům v člancích a zjistil, že hlavní oblasti výzkumu (*research clusters*) v letech 1981–2000 odkazují na práci Paula Nationa a v období let 2001–2010 dokonce vzniká nová ortodoxie (*new orthodoxy*), která se soustředí právě na práce Nationa. Proto v klasifikaci aktivit a v plánovaném výzkumu vycházím právě z práce Nationa (2001, 2007), Nationa a Webba (2011) a Webba a Nationa (2017). Stručně představím rozdělení aktivit z hlediska pozornosti a zásady čtyř oblastí, poté se budu zabývat rozdělením aktivit z hlediska aspektů znalosti slova.

2.5.1 Klasifikace aktivit z hlediska pozornosti

K učení se slovní zásobě dochází, pokud nastanou podmínky, které umožní učení, což jsou povšimnutí (*noticing*), vybavování (*retrieval*), rozmanité setkávání a používání (*varied encounters and varied use*) a zpracování (*elaboration*), přičemž důležitou roli hraje opakování (*repetition*), tj. počet setkání se slovem, a kvalita pozornosti žáka (*quality of attention*) (Webb & Nation, 2017). V Tabulce 1 jsou uvedeny příklady aktivit v rámci povšimnutí, vybavování, setkávání se se slovní zásobou, užívání slovní zásoby a zpracování. Aktivity jsou děleny také podle toho, zda se jedná o receptivní, nebo produktivní učení a náhodné, nebo záměrné učení.

Tabulka 1

Aktivity spojené s kvalitou pozornosti

| Opakování | = počet setkávání se slovem (první setkání + opakování) | |
|--|---|---|
| Kvalita pozornosti | Náhodná | Záměrná |
| Povšimnutí | Odhad z kontextu Zaznamenání pauzy v mluvení nebo psaní | Zvýraznění slova v textu Zaměření se na formu nebo význam slova na kartičce Použití slovníku nebo glosáře (slovníčku) Být podroben výuce slov |
| Vybavování (receptivní nebo produktivní) | Vidět slovo, se kterým jsem se už setkal, v mluveném nebo čteném textu a vybavit si jeho význam Vybavit si a použít slovo, se kterým jsem se nedávno setkal, v konverzaci nebo při psaní textu | Pamatovat si slova na kartičkách Doplnění cvičení po přečtení textu Hraní her, které zahrnují zapamatování názvů předmětů Vybavit si seznam slov |
| Rozmanité setkávání (receptivní) | Vidět slovo, se kterým jsem se už setkal, v novém tvaru nebo kontextu v mluveném nebo čteném textu a vybavit si jeho význam Extenzivní čtení | Uvědomění si různých příkladů slova v kontextu Pravdivé / nepravdivé věty |
| Rozmanité používání (produktivní) | Vybavit si a použít slovo, se kterým jsem se nedávno setkal, novým způsobem v konverzaci nebo při psaní textu | Doplnění cvičení Tematicky zaměřené průběžné psaní Prezentace |

| Opakování | = počet setkávání se slovem (první setkání + opakování) | |
|--|--|---|
| Kvalita pozornosti | Náhodná | Záměrná |
| Zpracování (receptivní nebo produktivní) | Setkat se se slovem a použít jej ke splnění komunikačního záměru Popis obrázků Interaktivní čtení (čtení a diskuse ve skupině) | Použití paměťových technik k propojení slov v L1 a L2 Sémantické mapování Analýza slovních částí Uvědomění si různých smyslů slova za účelem určení jeho základního významu |

(převzato z Webb & Nation, 2017, s. 62, 63–64 a přeloženo autorkou)

2.5.2 Zásada čtyř oblastí

Se slovní zásobou se žáci setkávají nejen v rámci aktivit zaměřených na slovní zásobu, ale i aktivit zaměřených na jiné znalosti a dovednosti. Ať už se jedná o jazykový kurz nebo kurz zaměřený přímo na slovní zásobu, nejméně $\frac{3}{4}$ času ve výuce by měly být zaměřeny na komunikaci v rámci řečových dovedností (Webb & Nation, 2017). Kvalitní učebnice by měla žákům nabídnout slovní zásobu, která je pro ně relevantní, a to např. s ohledem na věk nebo zaměření studia, a rovněž by jim měla zajistit dostatek příležitostí k práci se slovní zásobou, přičemž tyto příležitosti by měly být v rovnováze. Aktivitu by měly umožnit žákům náhodné, stejně jako záměrné učení a receptivní, stejně jako produktivní učení se slovní zásobě (Webb & Nation, 2017). Jedním ze způsobů, jak zajistit tuto rovnováhu, je zásada čtyř oblastí (*the principle of the four strands*) (Nation, 2007). Podle této zásady je nutné věnovat adekvátní čas každému ze čtyř vláken, tj. zajistit příležitosti pro významově zaměřený vstup (*meaning-focused input*), příležitosti pro významově zaměřený výstup (*meaning-focused output*), příležitosti k vědomému učení se jazyku (*language-focused learning*) a příležitosti k rozvoji plynulého projevu (*fluency development*) (Nation & Webb, 2011).

Webb a Nation (2017) a Nation (2007) charakterizují zásadu čtyř oblastí takto:

1. Významově zaměřený vstup zahrnuje receptivní učení, tj. učení prostřednictvím receptivních řečových dovedností poslech a čtení s porozuměním. Učení je především náhodné. Množství vstupů je velké, aby mohlo být uvedeno dostatečné množství slovní zásoby a aby slovní zásoba mohla být opakována. Vstup musí být srozumitelný, tj. musí být na odpovídající jazykové úrovni s adekvátním počtem známých a neznámých slov tak, aby žáci textu porozuměli a měli příležitost naučit se nové slovní zásobě. Obvykle se uvádí, že v textu o 50 slovech by se mělo vyskytovat jedno neznámé slovo. Další podmínkou, aby bylo učení úspěšné, je zájem žáků o vstup, tj. text. Patří sem např. extenzivní poslech, úkolově zaměřená mluvená interakce, extenzivní čtení, odvození významu slova z kontextu, interaktivní čtení a čtení se zvýrazněním textu.

2. Významově zaměřený výstup zahrnuje produktivní učení, tj. učení prostřednictvím produktivních řečových dovedností mluvení a psaní. Produktivní učení je ve srovnání s receptivním učením náročnější, protože vyžaduje přesnější znalost formy, významu a použití slov. Patří sem např. úkolově zaměřená mluvená interakce, interaktivní čtení, psaní se zpětnou vazbou a psaní po dobu 10 minut.
3. V rámci vědomého učení se jazyku věnují žáci záměrnou pozornost jazykovým jevům, např. víceslovným výrazům. Záměrné učení umožní žákům znalost výrazu, zatímco náhodné učení umožní použití výrazu v praxi. Aby učení bylo úspěšné, musí být osvojovaným jevům věnována pozornost v rámci dalších tří vláken a musí jim být věnována opakovaná pozornost s časovým odstupem. Vědomé učení se jazyku může rovněž rozvíjet strategie učení. Patří sem např. práce s kartičkami, klíčovými slovy a slovními částmi, práce se slovníkem, diktát, sémantické mapování a intenzivní čtení.
4. Rozvoj plynulého projevu spočívá v použití již známé slovní zásoby. Aktivita zaměřená na rozvoj plynulého projevu by proto měly obsahovat již známou slovní zásobu tak, aby látka byla pro žáky snadná, jim známa a zpracovali ji co nejrychleji. Aby učení bylo úspěšné, měli by se žáci soustředit na přijímání nebo sdělování významu. Patří sem např. extenzivní čtení, rychločtení a psaní po dobu 10 minut.

2.5.3 Znalost slovní zásoby

Obvykle hovoříme o širí slovní zásoby (*vocabulary breadth*), tj. počtu slov, jež žák zná, hloubka znalosti slovní zásoby je však stejně důležitá. Testování hloubky znalosti slova ukáže, které oblasti potřebují více pozornosti, čehož mohou využít učitelé i žáci. Je vhodné také se zaměřit na lexikální cvičení a zkoumat, které aktivity jsou efektivní, nebo zjistit, zda cvičení v učebnicích pokrývají všechny aspekty znalosti slova, což může být přínosem jak pro učitele, tak pro autory učebnic a dalších materiálů pro výuku anglického jazyka (Webb & Nation, 2011).

Autorem prvního moderního seznamu složek znalosti slova je zřejmě Cronbach (1942, cit. Miltonem & Filtzpatrikem, 2011, s. 3), který rozlišuje následující složky znalosti slovní zásoby, a to zobecnění (*generalisation*), aplikaci (*application*), širí významu (*breadth of meaning*), přesnost významu (*precision of meaning*) a dostupnost (*availability*). Zobecnění se vztahuje na definici slova, aplikace na adekvátní použití, širí významu se týká uvědomění si, že slovo může mít několik různých významů, a přesnost významu schopnosti použít slovo správně v různých situacích. Poslední komponent dostupnost se vztahuje na produktivní použití slova. Na tento seznam navázal Richards (1976, cit. Miltonem & Fitzpatrickem, 2014, s. 4) s osmi předpoklady ohledně znalosti slovní zásoby:

1. Rodilý mluvčí si v dospělosti rozšiřuje slovní zásobu dále, zatímco syntax rozvíjí málo.
2. Znalost slova znamená znalost stupně pravděpodobnosti setkání se s tímto slovem v řeči nebo v textu.
3. Znalost slova znamená znalost omezení v použití slov podle funkcí a situací.
4. Znalost slova znamená znalost slova v rámci větné skladby.
5. Znalost slova znamená znalost slova pod povrchem a odvozená slova.
6. Znalost slova znamená znalost asociací slova.
7. Znalost slova znamená znalost sémantické hodnoty slova.
8. Znalost slova znamená znalost mnoha různých významů spojených se slovem.⁴¹

Nation (2001) uvádí tři aspekty znalosti slova, které dále dělí do tří podkategorií, přičemž každý z těchto devíti aspektů může mít receptivní i produktivní aspekt (Nation, 2013), jak je patrné z Tabulky 2.

Tabulka 2

Devět aspektů znalosti slova podle Nationa (2001) – receptivní a produktivní aspekty

| | | | |
|---------|---|---|--|
| Forma | Mluvená forma | R | Jak slovo zní? |
| | | P | Jak je slovo vysloveno? |
| | Psaná forma | R | Jak slovo vypadá? |
| | | P | Jak se slovo píše a hláskuje? |
| | Slovní části | R | Které části jsou v tomto slově rozpoznatelné? |
| | | P | Které části slova jsou potřeba k vyjádření významu? |
| Význam | Forma a význam | R | Jaký význam tato forma indikuje? |
| | | P | Jaká forma slova může být použita, abychom vyjádřili tento význam? |
| | Koncept a referenty | R | Co je zahrnuto v konceptu? |
| | | P | Ke kterým jednotkám se koncept vztahuje? |
| | Asociace | R | Jaká jiná slova se nám vybaví? |
| | | P | Jaká jiná slova bychom mohli použít místo tohoto? |
| Použití | Gramatické funkce | R | V jakých schématech se slovo vyskytuje? |
| | | P | V jakých schématech musíme slovo použít? |
| | Kolokace | R | Jaká slova nebo typy slov se mohou vyskytovat s tímto slovem? |
| | | P | Jaká slova nebo typy slov musíme s tímto slovem použít? |
| | Omezení použití (registr, frekvence atd.) | R | Kde, kdy a jak často bychom očekávali, že se se slovem setkáme? |
| | | P | Kde, kdy a jak často můžeme toto slovo použít? |

R – receptivní aspekt, P – produktivní aspekt

(převzato z Nation, 2013, s. 49 a přeloženo autorkou)

⁴¹ Převzato z Milton a Fitzpatrick, 2014 a přeloženo autorkou.

Pro snadnější orientaci budu o formě, významu a použití hovořit jako o kategoriích, zatímco mluvená forma, psaná forma, slovní části, forma a význam, koncept a referenty, asociace, gramatické funkce, kolokace a omezení použití budu nazývat aspekty.

Forma

Tato kategorie obsahuje aspekty mluvená forma (*spoken form*), psaná forma (*written form*) a slovní části (*word parts*).

Mluvená forma

Znalost mluvené formy zahrnuje schopnost slovo rozpoznat, když ho slyšíme (*receptivní znalost*), a schopnost ho jasně vyslovit, což zahrnuje také správnou výslovnost přízvuku, pokud se jedná o víceslabičné slovo (*produktivní znalost*) (Nation, 2013).

Psaná forma

Znalost psané formy zahrnuje znalost pravopisu a hláskování (*spelling*). Nation (2013) mimo jiné doporučuje propojení mluvených forem s psanými na úrovni slova, slabiky a fonému, což by mělo rozvíjet porozumění, že písmena představují zvuky.

Slovní části

Znalost slova zahrnuje vědomí, že se slovo skládá z kořene, předpon a přípon. Se zvyšující se úrovní jazyka stoupá znalost slovních částí a tvoření slov, je proto možné tvrdit, že znalost slova zahrnuje znalost slov ve slovní čeledi, např. na nižší úrovni známe tvary slova *mend*, jejich významy a použití jako *mends*, *mended* a *mending*. Na vyšší úrovni již budeme znát *mender*, *mendable* a *unmendable* (Nation, 2013). Patří sem také složená podstatná jména.

Význam

Druhá kategorie obsahuje aspekty forma a význam (*form and meaning*), koncept a referenty (*concept and referents*) a asociace (*associations*).

Forma a význam

Žáci si obvykle myslí, že slovo znají, pokud ví, jak slovo zní (mluvená forma) a jak vypadá (psaná forma). Je však stejně nutné, aby byli schopni spojit si formy slova s jeho významem. Síla tohoto spojení určuje, jak pohotově si žák vybaví význam, když slovo vidí nebo slyší, a jak pohotově si vybaví formy slova, když si přeje vyjádřit jeho význam (Nation, 2013). Je velmi důležité, aby

se žáci s formou a významem slova seznámili najednou a poté měli možnost setkat se se slovem opakovaně s časovým odstupem.

Koncept a referenty

Slova mohou mít různé významy, což se týká především velmi četných slov, jejichž významy ve slovníku mohou pokrýt i více než jednu stranu (Nation, 2013). Homonyma (*homonyms*) jsou slova, která stejně píšeme i vyslovujeme, mají však jiný význam, např. *bank* (banka a břeh řeky). Můžeme také rozlišit slova, jež stejně vyslovujeme, ale jinak píšeme (*homophones*, např. *bear – bare*), a slova, která píšeme stejně, ale jinak vyslovujeme (*homographs*, např. *bow* jako úklona a *bow* jako luk).

Asociace

Nové slovo nebo slovní spojení je začleněno do lexikonu cizího jazyka navázáním vztahů k již osvojené slovní zásobě. Patří sem synonyma (*synonyms*; např. *beautiful, pretty, good-looking, handsome*), antonyma (*antonyms*; např. *beautiful – ugly, interesting – boring, happy – sad*), hyponyma (*hyponyms*; např. *table, chair, wardrobe*, jsou slova významově podřazená slovu *furniture*) nebo hyperonyma (*hypernyms*). Nejedná se však pouze o vztahy mezi slovy z lingvistického hlediska, ale také o vztahy mezi slovy v lidské mysli.

Použití

Třetí kategorie, použití (*use*), obsahuje aspekty gramatické funkce (*grammatical functions*), kolokace (*collocations*) a omezení použití (*constraints on use*).

Gramatické funkce

Abychom slovo správně použili, musíme vědět, o který slovní druh se jedná a do jakých gramatických schémat slovo patří.

Kolokace

Kolokace (*collocations*) jsou slova, která se často vyskytují společně (např. *to take a holiday, heavy rain, arrive at, depend on*), a rozlišujeme silné a slabé kolokace, např. *watch out a watch a video* (Spratt et al., 2011). Tento aspekt nezahrnuje pouze kolokace tak, jak je chápeme z lingvistického hlediska, ale také frázová slovesa (*phrasal verbs*) a víceslovné jednotky (tzv. *chunks*).

Omezení použití

Omezení použití vyplývají z rozdílů mezi kulturami (např. oslovení, tykání, vykání), mezi styly (např. formální, neformální, hovorový, spisovný).

V angličtině musíme být opatrní např. při použití slova *fat* (tlustý), zatímco v jiných zemích je toto slovo synonymem bohatství, a podobně slovo *old* (starý) může být považováno za neslušné, zatímco v jiném kontextu ho můžeme považovat za synonymum moudrosti (Nation, 2013).

Urová (2012) uvádí osm aspektů slovní zásoby: forma (zahrnuje mluvenou i psanou formu slova), význam, gramatika, kolokace, konotace (týká se pozitivních nebo negativních asociací se slovy, např. *moist* a *damp*), vhodnost použití, významové vztahy mezi slovy a tvoření slov. Scrivener (2011) nabízí seznam 32 položek uvádějících, co znalost lexikální jednotky obnáší.

Vzhledem k tomu, že mnoho výzkumů slovní zásoby v učebnicích anglického jazyka se uskutečnilo ve Španělsku (např. Alcaraz-Mármolová, 2009; Jiménez Catalán, 2008), považuji za vhodné uvést v Tabulce 3 následující přehled dimenzí znalosti slovní zásoby (*vocabulary knowledge dimensions*), který vychází z klasifikace Jimenése Catalána (2002, cit. Fernández Oríovou, 2014), jež uvádí 12 dimenzí znalosti slovní zásoby a kterou Fernández Oríová (2014) adaptovala pro svou studii zaměřenou na učebnice používané v posledním ročníku povinné školní docházky ve Španělsku.

Tabulka 3

Dimenze znalosti slovní zásoby podle Fernández Oríové (2014)

| |
|--|
| 1 Znalost gramatiky, výslovnosti a ortografie slova |
| 2 Znalost morfologie slova |
| 3 Znalost kolokability slova |
| 4 Znalost syntaktických omezení slova |
| 5 Znalost frekvence slova v ústním a písemném projevu |
| 6 Znalost kontextů, kde slovo může být použito |
| 7 Znalost sémantických a syntaktických vztahů slova s jinými slovy |
| 8 Schopnost rozpoznat slov v jeho psané a mluvené formě |
| 9 Schopnost vybavit si slovo, když je třeba |
| 10 Znalost koncepčního a referenčního významu slova |
| 11 Znalost významů, které slovo asociuje |
| 12 Znalost pragmatického významu slova |
| 13 Schopnost rozpoznat slovo v jeho vizuální podobě |
| 14 Překladová znalost slova |

(převzato z Fernández Oríová, 2014 a přeloženo autorkou)

3 Metodologie výzkumného šetření

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo ověřit si kategoriální systém, devět aspektů znalosti slovní zásoby podle Nationa (2001), v praxi. Dalším cílem bylo zmapovat rozdíl mezi učebnicemi anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ

vydanými v současnosti a učebnicemi vydanými před dvaceti lety (1999) a zjistit, jak práce se slovní zásobou v pracovním sešitě navazuje na práci s lexikem v učebnici. Na základě cílů studie jsem si položila následující výzkumné otázky:

1. Které aspekty znalosti slovní zásoby se ve zvolené učebnici a pracovním sešitě anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ vydané před 20 lety vyskytují v rámci aktivit zaměřených na slovní zásobu?
2. Které aspekty znalosti slovní zásoby se v současné učebnici a pracovním sešitě anglického jazyka pro 6. ročník vyskytují v rámci aktivit zaměřených na slovní zásobu?
3. Nabízí vybraná současná učebnice a pracovní sešit anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ více aktivit zaměřených na slovní zásobu a pokrývá více aspektů než učebnice a pracovní sešit vydané před 20 lety?
4. Navazuje práce se slovní zásobou v pracovních sešitech na práci se slovní zásobou v učebnicích?

Tato studie navazuje na výzkumné šetření Browna (2010), který se zabýval analýzou devíti učebnic anglického jazyka, analyzoval však pouze sudé lekce učebnic a nezabýval se analýzou pracovních sešitů. Vzhledem k tomu, že jsem analyzovala dvě učebnice a dva pracovní sešity na úrovni A1–A2 určené žákům 6. ročníku ZŠ, očekávala jsem, že ne všechny aspekty budou zastoupeny. Domnívala jsem se, že díky zvýšenému zájmu o slovní zásobu v uplynulých letech (např. Hedge, 2000; Nation, 2013) bude aktuální učebnice (tj. vydaná v roce 2019) obsahovat více aktivit zaměřených na slovní zásobu. Domnívala jsem se také, že práce se slovní zásobou v pracovních sešitech bude navazovat na práci se slovní zásobou v obou učebnicích.

Jedná se tedy o kvantitativní obsahovou analýzu vybraného vzorku učebnic anglického jazyka pro 6. ročník ZŠ. Pro porovnání učebnic je použita srovnávací metoda.

3.2 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvoří učebnice anglického jazyka určené pro 6. ročník ZŠ. Tento základní soubor zahrnuje učebnice vydané zahraničními a českými nakladatelstvími. Pro svůj výzkum jsem si zvolila dva učebnicové soubory, a to učebnici Project Explore 1 (Phillips & Shipton, 2019) a pracovní sešit Project Explore 1 (Phillips, Shipton & Trnová, 2019) a učebnici Project 2 (Hutchinson, 1999b) a pracovní sešit Project 2 (2. vyd.) (Hutchinson, 1999a). Můj výběr není náhodný, jedná se o záměrný výběr, protože Project je v České republice hojně využíván ve výuce již od počátku 90. let, což dokládají různé výzkumy (např. Sikorová, 2010; Schmidtová, 2017). Dalším důvodem výběru je shodná koncepce a metodika Project 2 (Hutchinson, 1999) a Project Explore (Phillips et al., 2019), což umožňuje srovnání učebnic, a to i přes odlišnosti, které popíši dále.

Ve druhém vydání učebnice Project je analyzován 2. díl, tj. Project 2. V aktuální učebnici Project Explore je analyzován první díl, tj. Project Explore 1. Srovnány tak budou učebnice pro 6. ročník ZŠ, které jsou po obsahové stránce nejméně podobné. Dále se u učebnic zaměřím na provázanost učebnic a pracovních sešitů. První vydání učebnice z nakladatelství Oxford University Press autora Toma Hutchinsona vyšlo již v 80. letech 20. století pod názvem Project English. V 90. letech minulého století se stalo oblíbeným také v České republice, a byl dokonce první zahraniční učebnicí angličtiny dovezenou do České republiky. Vzhledem k tomu, že tato řada učebnic se skládá ze tří dílů po osmi lekcích a učivo obsahuje gramatické jevy a slovní zásobu z vyšších úrovní (např. modální slovesa s minulým infinitivem), není první vydání vhodné ke srovnání.

Druhé vydání, které vyšlo v letech 1999–2002, již bere v potaz požadavky vyplývající ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Soubor učebnic se skládá z pěti dílů (Project 1, 2, 3, 4 a Project Plus), odpovídá tak více systému vzdělávání v ČR. Project 1 byl určen pro 5. třídu ZŠ, Project 2, 3, 4 a Project Plus pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletého gymnázia. Z těchto důvodů je druhé vydání vhodnější pro srovnání než první vydání. Třetí vydání, které vyšlo v letech 2008–2010, a čtvrté vydání, jenž vyšlo v letech 2013–2014, zahrnují pět dílů, které jsou určeny pro 5.–9. ročník a odpovídají požadavkům stanoveným v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V roce 2019 vychází Project Explore, který vychází z koncepce a metodiky učebnice Project (Project English) Toma Hutchinsona.

Project 2 (2. vyd.) obsahuje pět dílů pro 5.–9. ročník. Výukový materiál se ve všech úrovních skládá z učebnice pro žáka (*Student's Book*), která obsahuje šest nebo osm lekcí (*Units*), pracovního sešitu (*Workbook*), metodické příručky pro učitele (*Teacher's Book*) a sady dvou kazet s poslechovými texty (*Class Cassettes*). Project 2 obsahuje šest lekcí. Lekce vždy obsahují oddíly A, B, C, D, sekci věnovanou přípravě projektu (*Project*), písničku a sekci týkající se vlastního pokroku (*Progress diary*). Oddíly A, B, C, D uvádějí a procvičují slovní zásobu, gramatiku a rozvíjejí řečové dovednosti, přičemž každý oddíl pokrývá dvě strany. Po každé sudé lekcí najdeme v učebnici dvě strany věnované opakování (*Revision*). Před 1. lekcí v učebnici je úvodní lekce (*Introduction*) zaměřená na opakování učiva. V závěru knihy jsou pak strany věnované kultuře anglicky mluvících zemí (*Culture pages*), vždy jedna strana na jednu lekci.

Pracovní sešit, který je černobílý, obsahuje úvodní lekci a šest lekcí. Po každé lekcí je učivo opakováno v sekci *Progress Check*, jejíž součástí je také část věnovaná sebehodnocení (*Your Progress*). V zadní části se nachází *Přehled mluvnice* v českém jazyce, anglicko-český slovníček, přehled nepravidelných sloves a fonetických symbolů. *Pokyny ke cvičením* se nacházejí v přední části pracovního sešitu.

Project Explore 1 obsahuje šest lekcí a úvodní lekci (*Introduction*), která zahrnuje oddíly A, B, C. Lekce vždy obsahují oddíly A, B, C, D, stranu věnovanou opakování (*Revision*), stranu věnovanou přípravě a prezentaci projektu (*My Project*) na téma dané lekce, stranu věnovanou kultuře anglicky mluvících zemí (*Culture*) a stranu věnovanou mezipředmětovým vztahům (*Learn through English*). Po každé sudé lekci najdeme komiksový příběh na pokračování. Součástí lekcí jsou písničky a videonahrávky. Oddíly A, B, C, D uvádějí a procvičují slovní zásobu, gramatiku a rozvíjejí řečové dovednosti, každý oddíl pokrývá dvě strany. Součástí všech lekcí je také výslovnost (*Pronunciation*) a sekce týkající se rozvíjení studijních dovedností (*Study tip!*). Sekce *You first* slouží k aktivaci již osvojených znalostí a dovedností, Extra nabízí práci navíc pro pokročilejší žáky a *Over to you* nabízí další možnost k rozvoji řečové dovednosti mluvení.

Pracovní sešit, který je černobílý, také obsahuje šest lekcí. Po každé lekci je učivo opakováno v sekci *Progress Check*, jejíž součástí je také část věnovaná sebehodnocení (*Your Progress*). V zadní části se nachází *Příprava na testování* k jednotlivým lekcím (tj. šest stran), *Přehled mluvnice* v českém jazyce, anglicko-český slovníček, *Pokyny* v českém jazyce, podklady pro přípravu ŠVP, přehled nepravidelných sloves a fonetických symbolů. Pracovní sešit také obsahuje kartu s kódem, jenž umožní žákům přístup ke cvičením na procvičování dovedností online, a poslechové CD.

Project Explore má čtyři díly určené pro 6.–9. ročník. Každý díl obsahuje následující komponenty: učebnici, pracovní sešit s přípravou na testování, metodickou příručku pro učitele (s texty k audionahrávkám v učebnici, klíčem k pracovnímu sešitu a texty k audionahrávkám v pracovnímu sešitu), sadu CD s poslechovými texty, DVD-ROM, přístup k materiálu pro učitele pro práci s interaktivní tabulí (*Classroom Presentation Tool*), jenž obsahuje učebnici, integrované audio a video, klíče ke cvičením, a přístup pro žáky k procvičování gramatiky, slovní zásoby, řečových dovedností a testů s klíčem na internetu (Project Explore Online Practice), kde jsou také dostupné audionahrávky k pracovnímu sešitu. Další zdroje pro učitele (Teacher's Resource Centre) jsou přístupny prostřednictvím kódu v metodické příručce a zahrnují pracovní listy, testy, videonahrávky, učebnici pro učitele a žáka, audionahrávky a texty audionahrávek k pracovnímu sešitu a slovníky. Učitelé mohou využít LMS ke sledování práce a pokroku žáků.

3.3 Postup výzkumu

V rámci výzkumného šetření byly analyzovány všechny lekce v učebnicích Project 2 (Hutchinson, 1999b) (dále P2) a Project Explore 1 (Phillips et al., 2019) (dále PE1), a to včetně úvodních lekcí *Introduction*, stran věnovaných přípravě projektu, sekcí věnovaných výslovnosti, písničce, strany zaměřené na

kulturu anglicky mluvících zemí a mezipředmětové vztahy (CLIL). Součástí analýzy byly také pracovní sešity.

3.4 Výzkumná jednotka a kategorie

Jednotkou výzkumu je aktivita zaměřená na slovní zásobu, tj. aktivita, ve které se slovní zásoba prezentuje, procvičuje a cíleně používá. Jednotkou výzkumu není cvičení, protože cvičení se dále mohou dělit na fáze, takže v rámci jednoho cvičení můžeme najít několik aktivit. Scrivener (2011) definuje aktivitu jako zadání/úkol (*task*), cvičení nebo hru, Urová (2012) užívá termíny *activity* a *task* a Webb a Nation (2017) užívají termín *vocabulary learning activities*. V této studii tedy pracuji s výzkumnou jednotkou *aktivita*. Vyhledané aktivity jsou zařazeny do kategorií, které odpovídají devíti aspektům znalosti slovní zásoby podle Nationa (2001), jež byly popsány v kapitole 2.5.3. Brown (2010) aspekty doplnil stručným popisem aktivit, které je naplňují. V rámci pilotního výzkumu jsem specifikovala aktivity naplňující jednotlivé aspekty, a to včetně konkrétních příkladů zadání (viz příloha). Zařazení aktivit do odpovídajícího aspektu znalosti slova vyplývá ze zaměření a hlavního cíle aktivity.

Reliabilita výzkumného nástroje, kategoriálního systému vycházejícího z aspektů znalosti slovní zásoby podle Nationa (2001), byla ověřena prostřednictvím shody dvou hodnotitelů (*inter-rater reliability*; IRR). V učebnicovém souboru Project Explore 1 hodnotitelé společně vyhledali a zařadili aktivity zaměřené na slovní zásobu v úvodní lekcí (Introduction) a v lekcích 1–3, poté postupně samostatně pracovali na lekcích 4–6. Průměrná shoda hodnotitelů v lekcích 4–6 byla 92,4 % a dále se zvyšovala. V lekcí 4 (*Unit 4*) bylo dosaženo shody 90 %, přičemž v učebnici (85,7 %) byla shoda nižší než v pracovním sešitě (96 %). V lekcí 5 (*Unit 5*) bylo dosaženo shody 92 %, přičemž v učebnici (88,9 %) byla shoda opět nižší než v pracovním sešitě (95,5 %). V lekcí 6 bylo dosaženo shody nejvyšší, a to 95 %. Opět zde byl rozdíl mezi shodou v učebnici a v pracovním sešitě, a to 91,7 % a 97,4 %.

3.5 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumná otázka 1

Které aspekty znalosti slovní zásoby se v Project 2 vyskytují v rámci aktivit zaměřených na slovní zásobu?

V učebnici a pracovním sešitě Project 2 (P2) jsem identifikovala 317 aktivit zaměřených na slovní zásobu. Oddíly zaměřené na opakování po každé sudé lekcí v učebnici (*Revision*) jsou zařazeny vždy do odpovídající sudé lekce. V učebnici se nenacházejí sekce nazvané *Vocabulary*, aktivity zaměřené na

slovní zásobu se obvykle vyskytují v sekcích *Comprehension* a v sekcích věnovaných řečovým dovednostem. V pracovním sešitě se sekce nazvané *Vocabulary* vyskytují jen ojediněle, většinou jsou sekce nazvány podle tématu (např. *Kinds of food nebo Clothes*).

Forma

Nejvíce je zastoupena kategorie forma s 38,17 %, a to především díky aktivitám zaměřeným na aspekt mluvená forma (23,03 %), které se nacházejí v sekci *Pronunciation* po každé lekci. V učebnici se jedná o aktivity zaměřené jak na správnou výslovnost fonémů (např. *Put the words in the correct column., Listen and repeat.*) a grafonemickou korespondenci (*Find the silent letters. Listen and check.*), tak na slovní přízvuk (*Listen and repeat. Where is the stress?, Listen again and check.*), přízvuk ve slovních spojeních nebo jazykolamy (*Tongue twisters. Try to say these fast.*). Mnohem více aktivit zaměřených na aspekt mluvená forma se nachází v učebnici. V pracovním sešitě se aktivity zaměřené na aspekt mluvená forma nacházejí především v sekci *Progress check* po každé lekci. Jedná se o aktivity navazující na aktivity v učebnici, avšak bez kontroly poslechem, protože pracovní sešit 2. vydání nemá nahrávky k dispozici (např. *Join the words with the same vowel sound., In each line, one word has a different vowel sound. Underline it. nebo Underline the syllable which is stressed.*). Následují aktivity zaměřené na aspekt psaná forma (9,78 %), které se nacházejí především v pracovním sešitě (např. *Label the things in the picture. nebo Can you find twelve parts of the body in this wordsquare?*). V učebnici se jedná o aktivity v souvislosti s řečovou dovedností poslech s porozuměním (např. *Listen and write down the ingredients.*) nebo s výslovností (*Listen again and write down the words.*).

Aspekt slovní části (5,36 %) je zastoupen např. aktivitami procvičujícími množné číslo podstatných jmen, která se týkají jídla a pití (*Write the plurals of these words.*) nebo aktivitami zaměřenými na příslovce (*What letters do adverbs end with? Find more examples in the story.*). V pracovním sešitě se nachází také aktivita, ve které žáci mají vytvořit co nejvíce složených podstatných jmen.

Význam

Kategorie význam a kategorie použití jsou zastoupeny shodně, a to 30,91 % ze všech aktivit zaměřených na slovní zásobu. V kategorii význam se nejvíce vyskytují aktivity zaměřené na aspekt forma a význam (27,76 %), zatímco aspekt asociace je zastoupen 2,52 % aktivit a aspekt koncept a referenty 0,63 %. Do aspektu forma a význam jsou v učebnici zařazeny aktivity, ve kterých si žáci mají vybavit již osvojenou slovní zásobu (např. *Look at the picture.*

How many things can you name?), nebo slovní zásobu určenou k osvojení (např. *Look at the pictures. What's wrong with the people?* nebo *Match the verbs to the pictures.*). V pracovním sešitě se jedná o popsaní obrázků slovy a slovními spojeními z nabídky (např. *Label the pictures. Use these words.*), často se zde vyskytují aktivity naplňující jak aspekt forma a význam, tak aspekt psaná forma (např. křížovky s kreslenou nebo psanou legendou; *Complete the crossword.*), a aktivity naplňující jak aspekt forma a význam, tak aspekt gramatické funkce, ve kterých si žáci musí vybavit slovní zásobu a poté ji použít ve větách (např. *These people were ill yesterday. What was wrong with them?*).

Aspekt asociace je zastoupen 2,52 % aktivit. V učebnici i v pracovním sešitě se jedná především o zařazení slovní zásoby do kategorií (např. *Here are some animals. Put the new animals in the chart. Add more animals to the chart.* nebo *Put the things in the correct column.*, kdy mají žáci slovní zásobu týkající se jídla a nápojů zařadit do pěti skupin). V pracovním sešitě se také vyskytují aktivity zaměřené na přídavná jména opačného významu (např. *Match the opposites.*). Aspekt koncept a referenty je zastoupen pouhými 0,63 % aktivit a jedná se o dva vtipy, jejichž pointa spočívá ve stejné výslovnosti slov (např. *week a weak*).

Použití

Nejvíce je v kategorii použití zastoupen aspekt gramatické funkce (22,71%). V učebnici se aktivity naplňující aspekt gramatické funkce vyskytují častěji než v pracovním sešitě. Žáci vyhledají slovní zásobu určenou k osvojení v textu nebo ji použijí v krátkém a jednoduchém písemném či ústním projevu (např. *Complete the text about Peter's pet.*, *Write about Melissa's pet.*) nebo v krátkém rozhovoru (např. *Work with a partner. Make dialogues.*). Patří sem také aktivity, které naplňují jak aspekt gramatické funkce, tak aspekt forma a význam, kde práce se slovní zásobou vychází z obrázku (např. *Describe these animals. Write six sentences about each animal.*). Také v pracovním sešitě se často objevují aktivity spojené s obrázkem (např. *Find ten differences between the pictures.*). Dále se v pracovním sešitě vyskytují aktivity zaměřené na doplnění slovní zásoby z nabídky do vět nebo textu (např. *Complete the sentences with these words.* nebo *Complete the texts with the words in the boxes.*).

Aspekt kolokace je zastoupen 8,20 % a vyskytuje se častěji v učebnici. Jedná se o použití slovní zásoby určené k osvojení v krátkých rozhovorech v obchodě, v restauraci a v krátkém rozhovoru mezi kamarády. Žáci doplňují slova do rozhovoru (*Listen to the first dialogue again. Complete it.*) nebo odpovídají na otázky týkající se rozhovoru, poté rozhovor čtou (*Work with a partner. Read the dialogue.*) nebo tvoří rozhovor podle předlohy (*Make new dialogues to buy these things.*). Pokud žáci tvoří vlastní rozhovor, je tato

aktivita zařazena jak do aspektu kolokace, tak do aspektu gramatické funkce. V pracovním sešitě se jedná především o doplnění do rozhovorů (např. *Write these sentences in the correct bubbles.*). Také se v rámci aspektu kolokace v P2 vyskytují přirovnání as...as (např. *as big as an elephant*), a to v učebnici i pracovním sešitě. Aspekt omezení použití není v této úrovni zastoupen.

Shrnutí

Aktivity zaměřené na slovní zásobu v P2 naplňují osm z devíti aspektů znalosti slovní zásoby. Nejvíce je zastoupen aspekt forma a význam (27,76 %), následují aspekt gramatické funkce (22,71 %) a aspekt mluvená forma (23,03 %), který se vyskytuje především v učebnici, zatímco aspekt psaná forma (9,78 %) je zastoupen především aktivitami v pracovním sešitě. Následují aspekt kolokace (8,20 %) a aspekt slovní části (5,36 %). Nejméně jsou zastoupeny aspekt koncept a referenty (0,63 %) a aspekt asociace (2,52 %). Aspekt omezení použití se v P2 nevyskytuje.

Tabulka 4
Aspekty znalosti slovní zásoby v Project 2

| Project 2 (2. vydání) | SB 197 | WB 120 | T 317 | % |
|--------------------------|-----------|-----------|----------|-------|
| Forma | 79 | 42 | 121 | 38,17 |
| Mluvená forma | 61 | 12 | 73 | 23,03 |
| Psaná forma | 8 | 23 | 31 | 9,78 |
| Slovní části | 10 | 7 | 17 | 5,36 |
| Význam | 53 | 45 | 98 | 30,91 |
| Forma a význam | 47 | 41 | 88 | 27,76 |
| Koncept a referenty | 2 | 0 | 2 | 0,63 |
| Asociace | 4 | 4 | 8 | 2,52 |
| Použití | 65 | 33 | 98 | 30,91 |
| Gramatické funkce | 46 | 26 | 72 | 22,71 |
| Kolokace | 19 | 7 | 26 | 8,20 |
| Omezení použití | 0 | 0 | 0 | 0 |

SB – učebnice, WB – pracovní sešit, T – celkový počet aktivit

Výzkumná otázka 2

Které aspekty znalosti slovní zásoby se v Project Explore 1 vyskytují v rámci aktivit zaměřených na slovní zásobu?

V učebnici a pracovním sešitě Project Explore 1 (PE1) jsem identifikovala celkem 379 aktivit zaměřených na slovní zásobu. Nejedná se pouze o aktivity označené v učebnici a pracovním sešitě přímo *Vocabulary*, ale také o aktivity, které pracují se slovní zásobou určenou k osvojení v jakékoli části učebnice.

Musí se však jednat o aktivity, které se slovní zásobou určenou k osvojení pracují cíleně.

Význam

Nejvíce jsou v PE1 zastoupeny aktivity zaměřené na kategorii význam (39,58 %). V rámci kategorie význam je nejvíce aktivit věnováno aspektu forma a význam, a to 32,45 %, zatímco aspekt asociace je zastoupen pouhými 7,65 % a aspekt koncept a referenty není zastoupen vůbec. V rámci aspektu forma a význam je nejdříve aktivována již osvojená slovní zásoba (např. *Close your eyes. How many body parts can you say in 30 seconds?* nebo *How many animal names can you say in one minute?*). Nová slovní zásoba, která však může obsahovat také lexikum, s nímž se žáci již setkali, je obvykle uvedena prostřednictvím obrázků nebo fotografií a slovního popisu (např. *do butterfly, play the guitar, speak Spanish, dance, dive, ...*) nebo obrázku či fotografie, která je popsána jen z části, a žáci tak musí obrázek doplnit (např. *Complete the labels with the words in the box*). Učebnice tak usiluje o propojení významu a forem slova, a to mluvené i psané, prostřednictvím vizuální a sluchové opory. Objevují se rovněž aktivity, ve kterých žák vyjádří význam lexikální jednotky pohybem, zatímco druhý žák ve dvojici, příp. ostatní žáci ve skupině, musí slovo pojmenovat (např. *Work with a partner. Mime an activity from exercise 1. Guess the activity.*). Je tak zapojeno multisenzorické učení (*multisensory approach*), vhodné pro cílovou věkovou skupinu i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (*special educational needs*). Aspektu forma a význam je věnována stejná pozornost v učebnici i v pracovním sešitě. Aktivity v pracovním sešitě navazují na aktivity v učebnici. Žáci popisují černobílé obrázky nebo fotografie (např. *Label the picture* nebo *Write the names of the animals.*) nebo křížovky s legendou ve formě obrázků i krátkých definic (např. *Look at the picture clues and complete the crossword.*), přičemž tyto aktivity obvykle naplňují jak aspekt forma a význam, tak aspekt psaná forma, protože žáci si slovní zásobu musí vybavit, neopisují slova z nabídky.

Aspekt asociace je zastoupen 7,12 % aktivit. V učebnici se jedná např. o zařazení odpovídajícího zboží do obchodů, zařazení nábytku do správných místností, uvedení dalších příkladů v rámci skupiny slov (např. *Make a list of all animals you know in English. Divide them into pets, farm animals and wild animals.*) nebo přiřazení slov ke slovům opačného významu (např. *Work with a partner. Ask questions about the opposites.*). Aspektu asociace je věnována stejná pozornost v učebnici i v pracovním sešitě. V pracovním sešitě jsou aktivity naplňující aspekt asociace zaměřeny stejně jako v učebnici (např. *Cross out the incorrect word for each shop. Write it in its correct place.* nebo *Match the adjectives 1–8 to the opposites a–h*), přičemž aktivity zaměřené na opozita se vyskytují více. Aspekt koncept a referenty není v PE1 zastoupen vůbec.

Použití

Druhou nejčastější kategorií je kategorie použití (33,25 %). V této kategorii je nejvíce zastoupen aspekt gramatické funkce (23,75 %), zatímco na aspekt kolokace je zaměřeno jen 9,50 % aktivit zaměřených na slovní zásobu. V rámci aspektu gramatické funkce mají žáci v učebnici vyhledat příklady v textu, doplnit správné tvary slov do vět (např. *Look at the story and complete the examples in the table.*) nebo napsat krátký jednoduchý text (např. *Draw a picture of a person you like. Describe their appearance and character.*). Některé aktivity jsou zahrnuty jak do aspektu gramatické funkce, tak do aspektu forma a význam, protože práce se slovní zásobou vychází z obrázku. Žáci pracují se slovní zásobou na obrázku nebo fotografii prostřednictvím krátkého rozhovoru, který uvádí správný model použití (např. *Look at the picture again and complete the dialogue*). Po kontrole správnosti doplnění pracují žáci ve dvojicích a kladou si podobné otázky, na které vzájemně odpovídají (např. *Work with a partner. Ask about the picture. Use the language in exercise...*). Krátké rozhovory mohou také vycházet ze seznamu, např. nákupního seznamu (*Work with a partner. Look at the shopping list. Ask and answer questions.*). Takové aktivity pak naplňují jak aspekt forma a význam, tak aspekt gramatické funkce, protože žáci tvoří otázky v určitém slovesném čase, odpovídají krátce i celou větou. Aktivity zaměřené na aspekt gramatické funkce navazují na aktivity zaměřené na aspekt forma a význam. Žáci např. vytvoří správnou větu písemně nebo ústně (*Write sentences about your home. Use there is / there are.* nebo *Work with a partner. Say your sentences to your partner. Can he / she say if these are true or false?*). Aspektu gramatické funkce je v pracovním sešitě věnována větší pozornost než v učebnici a jedná se o použití slovní zásoby určené k osvojení ve větách (např. *Use the words in brackets.*) nebo použití slovní zásoby v krátkém a jednoduchém textu např. v sekci *Over to you!* (*Write about the rooms in your home.*). Také v pracovním sešitě se vyskytují aktivity vycházející z obrázků (např. *Look at the picture and answer the questions.*), které naplňují jak aspekt gramatické funkce, tak aspekt forma a význam.

Aspekt kolokace je zastoupen 9,50 %, a to v sekci *Everyday English* v učebnici (např. *Look at the expressions, then complete the dialogues. Ask for an opinion like this: ... Give an opinion like this: ... Agree with an opinion like this: ... Disagree with an opinion like this: ...*) a v pracovním sešitě (např. *Read the dialogues. Circle the correct icon by the answers.*). Jedná se např. o vyjádření návrhu, názoru, nabídky, přijetí a odmítnutí nabídky apod. Dále se v učebnici a v pracovním sešitě nacházejí aktivity zaměřené na slovní spojení se slovesy (např. *play, do, speak, watch* apod.). Počet aktivit naplňujících aspekt kolokace je v učebnici a pracovním sešitě stejný. S aspektem omezení použití se v rámci sekcí *Everyday English* žáci setkávají s vyjádřením zájmu o sdělení vrstevníka (*Use these questions to show you are*

interested when someone is telling a story.) a vyjádřením zdvořilé žádosti (*We can ask for something politely like this...*).

Forma

Kategorie forma je v učebnici a pracovním sešitu PE1 zastoupena 27,18 %, přičemž nejvíce aktivit je věnováno mluvené formě (14,25 %). Žáci opakují jednotlivé lexikální jednotky i slovní zásobu ve větách (*Listen and repeat.*). Mohou opakovat i krátké dialogy nebo kontrolovat správnost slov, která doplnili (*Listen and check.*). Aktivity jsou také zaměřeny na správnou výslovnost jednotlivých fonémů (např. eə, ə) a správnou výslovnost dvou fonémů (v a w). Psaná forma je zastoupena 9,76 % (např. *How many words that start with these letters can you write in one minute? S H O P* nebo *Reorder the letters of the words in the white boxes to label the rooms in the house.*). Zatímco v učebnici PE1 je více pozornosti věnováno mluvené formě slova, v pracovním sešitě PE1 je více příležitostí k procvičení psané formy. Jedná se především o popis obrázků (např. *Label the picture.*) nebo křížovky (např. *Find 19 parts of the body.* nebo *Read the clues on the right and complete the crossword with the animal names.*), přičemž některé aktivity naplňují jak aspekt psaná forma, tak aspekt forma a význam.

PE1 obsahuje 3,17 % aktivit v rámci aspektu slovní části. Na této úrovni se jedná především o přípony typické pro slovní druhy, např. *-ly* pro příslovce nebo *-er* pro podstatná jména (*Look. We can make nouns from verbs, like this: ...*). Tento aspekt je v učebnici zastoupen více než v pracovním sešitě, a to díky úvodní lekci, která je pouze v učebnici a kde se nacházejí aktivity zaměřené na řadové číslovky, země a národnosti (*Match the countries in the first box to the nationalities in the second box.*).

Příprava na testování

V sekci Přípravy na testování, která se nachází v pracovním sešitě, je zastoupeno šest aspektů z devíti, a to forma a význam (např. *What do you pack when you go on holiday in summer? Write a list.*), psaná forma (např. *Complete the sentences. Elephants drink with their t _ _ _ _ s.*), gramatické funkce (např. *Read the text and circle the correct option.*), kolokace (aktivita je zaměřena na spojení sportovních aktivit a sloves *play, do, go*) a asociace. Aktivity zaměřené na aspekt psaná forma odpovídají aktivitám ve srovnávacích testech z minulých let.

Shrnutí

Aktivity zaměřené na slovní zásobu v PE1 naplňují sedm z devíti aspektů znalosti slovní zásoby. Nejvíce je zastoupen aspekt forma a význam

(32,45 %), následuje aspekt gramatické funkce (23,75 %) a aspekt mluvená forma (14,25 %), který se vyskytuje především v učebnici, zatímco aspekt psaná forma (9,76 %) je zastoupen především aktivitami v pracovním sešitě. Následují aspekt kolokace (9,50 %) a aspekt asociace (7,12 %). Nejméně je zastoupen aspekt slovní části (3,17 %). Aspekt koncept a referenty a aspekt omezení použití nejsou v PE1 zastoupeny vůbec.

Tabulka 5
Aspekty znalosti slovní zásoby v Project Explore 1

| Project Explore 1 | SB 193 | WB 186 | T 379 | % |
|---------------------|-----------|-----------|----------|-------|
| Forma | 59 | 44 | 103 | 27,18 |
| Mluvená forma | 44 | 10 | 54 | 14,25 |
| Psaná forma | 6 | 31 | 37 | 9,76 |
| Slovní části | 9 | 3 | 12 | 3,17 |
| Význam | 75 | 75 | 150 | 39,58 |
| Forma a význam | 62 | 61 | 121 | 32,45 |
| Koncept a referenty | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Asociace | 13 | 14 | 29 | 7,12 |
| Použití | 59 | 67 | 126 | 33,25 |
| Gramatické funkce | 41 | 49 | 90 | 23,75 |
| Kolokace | 18 | 18 | 36 | 9,50 |
| Omezení použití | 0 | 0 | 0 | 0 |

SB – učebnice, WB – pracovní sešit, T – celkový počet aktivit

Výzkumná otázka 3

Nabízí vybraná současná učebnice anglického jazyka pro ZŠ více aktivit zaměřených na slovní zásobu a pokrývá více aspektů než učebnice vydaná před 20 lety?

Učebnicové soubory Project Explore 1 a Project 2 jsou určeny žákům 6. ročníku základní školy, příp. odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií. V P2 jsem identifikovala 317 aktivit zaměřených na slovní zásobu, zatímco v PE1 je počet aktivit vyšší, a to 379. Počet aktivit je v učebnicích podobný, a to 197 v P2 a 193 v PE1, počet aktivit v P2 je však ovlivněn počtem aktivit zaměřených na mluvenou formu v sekci *Pronunciation* po každé lekci. Rozdíl také spočívá v počtu aktivit v pracovních sešitech. Zatímco v P2 je počet aktivit zaměřených na slovní zásobu v pracovním sešitě mnohem nižší než v učebnici (120), v PE1 je počet aktivit zaměřených na slovní zásobu v pracovním sešitě (186) podobný jako v učebnici. V obou učebnicích je slovní zásoba uvedena v obsahu, v učebnici P2 se však sekce nazvané *Vocabulary* nevyskytují, zatímco v učebnici PE1 se vyskytují pravidelně. V pracovním sešitě P2 jsou

sekce věnované slovní zásobě obvykle označeny tématem, zatímco v PE1 jsou označeny jednotně *Vocabulary*. P2 obsahuje úvodní lekci v učebnici i v pracovním sešitě, zatímco úvodní lekce je v PE1 pouze v učebnici. Pracovní sešit PE1 však obsahuje *Přípravu k testování*.

Aspekty znalosti slovní zásoby

Forma a význam

Nejvíce je v obou učebnicových souborech zastoupen aspekt forma a význam, a to 27,76 % v P2 a 32,45 % v PE1. Rozdíl je však výraznější v počtu aktivit zaměřených na aspekt forma a význam (88 v P2 a 121 v PE1). Domnívám se, že rozdíly vyplývají z většího důrazu kladeného na multisenzorické učení a z toho, že učebnice se dnes tvoří s větším ohledem na heterogenní skupiny a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Lexikum je proto uvedeno různými způsoby, prostřednictvím různých smyslů. Zatímco v P2 je slovní zásoba uvedena v jednom cvičení, které obvykle nabízí 2–3 aktivity, v PE1 je již osvojená slovní zásoba aktivována prostřednictvím sekce *You first* (např. *Describe a room in your house*), následuje obrázek domu, přičemž některé místnosti a kusy nábytku jsou popsány, jiné ne, ty jsou uvedeny v rámečku pod obrázkem (*Complete the labels with the words in the box*), následuje kontrola a/nebo opakování po audionahrávce (*Listen and check a/nebo Listen and repeat*). Práce s uvedenou slovní zásobou pokračuje prostřednictvím krátkého dialogu, který s obrázkem, příp. fotografií dále pracuje (*Look at the picture again. Read the dialogue and complete ...*), opět následuje kontrola (*Now listen and check*), a žáci tak mají k dispozici vzor pro vlastní krátký rozhovor, v němž dále používají a obměňují uvedenou slovní zásobu (*Work with a partner. Ask and answer the questions*). V P2 je slovní zásoba určena k osvojení obvykle uvedena v textu s vizuální oporou. Aktivity, ve kterých je aktivována již osvojená slovní zásoba (např. *Look at the pictures. How many things can you name?*), se objevují spíše ojediněle, např. v úvodní lekci. Je tedy zřejmé, že před použitím slovní zásoby v souvislém textu, jsou žáci v PE1 lexiku mnohem více vystaveni než v P2.

V pracovních sešitech PE1 a P2 žáci popisují černobílé obrázky a v případě PE1 také černobílé fotografie (*Label the picture.*) a křížovky s legendou v podobě obrázku nebo definice (*Complete the crossword.*), přičemž tyto aktivity naplňují nejen aspekt forma a význam, ale také aspekt psaná forma, protože si žáci musí vybavit psanou formu slova. V obou učebnicích a pracovních sešitech se nacházejí také aktivity naplňující jak aspekt forma a význam, tak aspekt gramatické funkce. Žáci si na základě vizuálií musí vybavit slovní zásobu, kterou následně použijí ve větách nebo v textech.

Gramatické funkce

Aktivity zaměřené na aspekt gramatické funkce jsou v PE1 zastoupeny 23,75 % a v P2 22,71 %. Jak uvádí Nation (2013), mnoho lingvistů zastává názor, že lexikon hraje podstatnou roli v gramatice a výběr sloves ovlivňuje gramatickou stavbu celé věty. Navíc začátečníci zřejmě nemají dostatečný přehled, co se týče jazykového systému, nechápou ještě, jak systém jazyka funguje, a proto je nutné zapojit explicitní učení schémat, ve kterých se lexikální jednotky vyskytují (Brown, 2010). Z výsledku analýzy usuzují, že schémata použití slov byla a stále jsou důležitou součástí výuky. Před dvaceti lety se však příliš neuvažovalo o schématech použití lexikálních jednotek, ale spíše o gramatických jevech, zatímco v PE1 aktivity v rámci aspektu gramatické funkce navazují na cílenou práci se slovní zásobou, jak bylo popsáno výše. V obou učebnicích žáci používají slovní zásobu určenou k osvojení v krátkých dialozích a krátkých písemných či ústních projevech. V pracovních sešitech obou učebnicových souborů se jedná o doplnění nebo použití slovní zásoby ve větách nebo textech. Rozdíl spočívá v počtu aktivit v pracovním sešitě, který je u PE1 vyšší než v učebnici.

Mluvená a psaná forma

Aspekt mluvená forma je v PE1 zastoupen 14,25 %, zatímco v P2 je to 23,03 %. Toto poměrně vysoké procentuální zastoupení v P2 vyplývá ze zařazení sekce zaměřené na výslovnost (*Pronunciation*) po každé lekci. Jedná se o 3–4 cvičení, které jsou dále děleny na aktivity (např. *Listen and repeat. Which syllable has the stress?, Listen and check. Where can you hear the ... sound? Tick the words., Put the words in the correct column...*). V PE1 je výslovnost obvykle přímo součástí lekcí a je tak lépe provázána s probíraným učivem v oddílech A–D, což je jistě vhodnější. V obou učebnicích se vyskytují aktivity zaměřené na správnou výslovnost jednotlivých fonémů, dvojic fonémů a správnou výslovnost slovní zásoby určené k osvojení. V P2 se nacházejí aktivity zaměřené na slovní přízvuk, zatímco v PE1 se nacházejí aktivity zaměřené na větný přízvuk, nejedná se však pouze o aktivity v rámci sekce *Pronunciation*. Další rozdíl spočívá v pracovních sešitech, protože v PE1 jsou k dispozici audionahrávky (např. *Listen and write the words in the correct column.*), zatímco v P2 není poslech k dispozici (např. *Tick the pairs that have the same vowel sound. nebo In each line, one word has a different vowel sound. Underline it.*). Stejně jako v učebnici je výslovnost v PE1 lépe provázána se slovní zásobou. V PE1 i v P2 se aktivity zaměřené na aspekt mluvená forma nacházejí především v učebnici, zatímco aspekt psaná forma je zastoupen především v pracovních sešitech, a to 9,76 % v PE1 a 9,78 % v P2. Jedná se obvykle o popis obrázků (*Label the picture.*) nebo křížovky (*Complete the crossword.*), které naplňují také aspekt forma a význam.

Kolokace

Následuje aspekt kolokace, který je zastoupen 9,50 % v PE1 a 8,20 % v P2. V PE1 se jedná o slovní spojení se slovesy (např. *go, play, make, watch, read* apod.), v P2 o přirovnání (např. *as heavy as lead*). Obě učebnice obsahují také slovní spojení v rámci jazykových funkcí a běžných každodenních situací. V P2 se jedná o krátké rozhovory v obchodě, v restauraci a vyjádření návrhu. V PE1 se jedná např. o vyjádření návrhu, názoru, zdravotního problému, nabídky, přijetí a odmítnutí nabídky. Tyto aktivity jsou zařazeny v sekci *Everyday English*, a to v učebnici v oddílu D a v *Revision*, v pracovním sešitě v oddíle a v *Progress check*. Aktivity jsou v PE1 propracovanější, strana je přehlednější a uživatelsky příjemná. Žáky na slovní spojení upozorní kocour Winston a Robopet, následuje práce se slovními spojeními (např. doplnění slov nebo slovních spojení do vět), poté se žáci připravují na rozhovory v *Get ready to speak*, rozhovory procvičují a poté pracují na vlastním rozhovoru s vrstevníkem. V PE1 je tak více patrný důraz na jazykové funkce a běžné každodenní situace.

Asociace

Aspekt asociace je v PE1 zastoupen 7,12 % a v P2 2,52 % aktivit. V obou učebnicových souborech se nacházejí aktivity zaměřené na zařazení slov do skupin a přiřazení slov ke slovům opačného významu. V P2 žáci rozlišují kategorie v rámci slovní zásoby týkající se zvířátek, jídla a pití a zeměpisných vlastností. V PE1 se jedná o rozlišení kategorií u zvířátek a slovní zásoby týkající se popisu osoby, o zařazení zboží do konkrétních obchodů nebo nábytku do místností. V obou učebnicových souborech se vyskytují aktivity zaměřené na přídavná jména opačného významu, přičemž v P2 se tyto aktivity nacházejí v pracovním sešitě a v PE1 se nejedná jen o přídavná jména, ale také o příslovce. Aktivity tak v PE1 pokrývají více témat a více slovních druhů.

Slovní části

Aspekt slovní části je v P2 zastoupen 5,36 % a v PE1 3,17 %. V obou učebnicových souborech je aspekt slovní části naplněn aktivitami zaměřenými na množné číslo podstatných jmen, řadové číslovky a tvoření příslovcí z přídavných jmen. PE1 obsahuje také aktivitu na tvoření podstatných jmen ze sloves a P2 aktivitu zaměřenou na složená podstatná jména.

Koncept a referenty

Aspekt koncept a referenty je zastoupen pouze v P2, a to dvěma vtipy, jejichž pointa spočívá v totožné výslovnosti slov (např. *weak a week*). Aspekt omezení použití není zastoupen přímo aktivitami, ale v PE1 se žáci v rámci

sekcí Everyday English setkávají s vyjádřením zájmu o sdělení vrstevníka (*Use these questions to show you are interested when someone is telling a story.*) a vyjádřením zdvořilé žádosti (*We can ask for something politely like this...*). Počet aktivit zohledňujících aspekt koncept a referenty v rámci kategorie význam a aspekt omezení použití v rámci kategorie použití zřejmě souvisí s úrovní učebnic (A1). Jak uvádí Brown (2010), mnoho badatelů naznačuje, že žáci musí lépe porozumět tomu, jak se lexikální jednotky vzájemně doplňují, a učebnice toto reflektují.

Tabulka 6

Srovnání aspektů znalosti slovní zásoby v Project 2 a Project Explore 1

| Učebnice | Project 2 (2. vydání) | | | | Project Explore 1 | | | |
|---------------------|-----------------------|------------|------------|-------|-------------------|------------|------------|-------|
| | SB | WB | T | % | SB | WB | T | % |
| Aspekt | 197 | 120 | 317 | | 193 | 186 | 379 | |
| Forma | 79 | 42 | 121 | 38,17 | 59 | 44 | 103 | 27,18 |
| Mluvená forma | 61 | 12 | 73 | 23,03 | 44 | 10 | 54 | 14,25 |
| Psaná forma | 8 | 23 | 31 | 9,78 | 6 | 31 | 37 | 9,76 |
| Slovní části | 10 | 7 | 17 | 5,36 | 9 | 3 | 12 | 3,17 |
| Význam | 53 | 45 | 98 | 30,91 | 75 | 75 | 150 | 39,58 |
| Forma a význam | 47 | 41 | 88 | 27,76 | 62 | 61 | 121 | 32,45 |
| Koncept a referenty | 2 | 0 | 2 | 0,63 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Asociace | 4 | 4 | 8 | 2,52 | 13 | 14 | 29 | 7,12 |
| Použití | 65 | 33 | 98 | 30,91 | 59 | 67 | 126 | 33,25 |
| Gramatické funkce | 46 | 26 | 72 | 22,71 | 41 | 49 | 90 | 23,75 |
| Kolokace | 19 | 7 | 26 | 8,20 | 18 | 18 | 36 | 9,50 |
| Omezení použití | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

SB – učebnice, WB – pracovní sešit, T – celkový počet aktivit

Nedílnou součástí současných učebnicových souborů jsou sekce zaměřené na rozvoj strategií učení. V učebnici PE1 jsou v sekci *Study tip!* žáci nabádáni, aby se vždy pozorně podívali na obrázky, protože jim pomohou porozumět textu, a aby se učili slova ve dvojicích, např. přídavné jméno a přídavné jméno opačného významu (např. *difficult – easy*). *Study tip!* v pracovním sešitě PE1 radí žákům, aby si zapsali nejen slovo, ale také slovo ve větě, protože slovo se lépe pamatuje v kontextu.

Shrnutí

PE1 obsahuje více aktivit zaměřených na slovní zásobu než P2. Počet aktivit v učebnicích se příliš neliší, rozdíl spočívá v počtu aktivit v pracovních sešitech (viz Tabulka 6). Nejvíce je v P2 (27,76 %) a v PE1 (32,45 %) zastoupen aspekt forma a význam, počet aktivit je však vyšší v PE1. Následuje aspekt gramatické funkce, kde je procentuální zastoupení podobné (P2 – 22,71 %, PE1 – 23,75 %).

PE1 – 23,75 %), rozdíl však spočívá v nižším počtu aktivit v pracovním sešitě P2. Aspekt mluvená forma je výrazněji zastoupen v P2 (23,03 %), zatímco zastoupení aspektu psaná forma je velmi podobné (P2 – 9,78 %, PE1 – 9,76 %). Následuje aspekt kolokace (P2 – 8,20 %, PE1 – 9,50 %). Aspekt asociace je více zastoupen v PE1 (7,12 %), zatímco aspekt slovní části se více vyskytuje v P2 (5,36 %). Aspekt koncept a referenty se vyskytuje pouze omezeně v P2 (0,63 %). Aspekt omezení použití se v P2 a PE1 nevyskytuje vůbec. Slovní zásoba v PE1 je také součástí sekce zaměřené na rozvoj strategií učení.

Výzkumná otázka 4

Navazuje práce se slovní zásobou v pracovních sešitech na práci se slovní zásobou v učebnicích?

Oba pracovní sešity nabízejí aktivity zaměřené na procvičování a opakování slovní zásoby určené k osvojení v učebnici. Učebnice a pracovní sešit P2 a PE1 na sebe navazují. Provázanost učebnice a pracovního sešitu je však více patrná v PE1. V učebnici je vždy uveden odkaz na cvičení v pracovním sešitě. Po cvičeních v pracovním sešitě, která se váží na probraná cvičení v učebnici, je opět odkaz na učebnici, což se opakuje v rámci jednotlivých oddílů obvykle 2–3x. Pracovní sešit PE1 je diferencován, cvičení jsou označena hvězdičkami, přičemž cvičení s jednou hvězdičkou jsou méně náročná a tři hvězdičky označují nejnáročnější cvičení. Pracovní sešit tak podporuje výuku heterogenních skupin. V závěru každé lekce žáci hodnotí prostřednictvím emotikonů svůj vlastní pokrok v sekci *Your Progress*. Jak již bylo zmíněno v popisu souboru, po každé sudé lekci se v učebnici nachází komiksový příběh na pokračování, zatímco úkoly a aktivity spojené s příběhem jsou v pracovním sešitě. V sekci D pracovního sešitu PE1 je jedna strana věnovaná extenzivnímu čtení. *Příprava na testování* v závěru pracovního sešitu pokrývá slovní zásobu, gramatiku a řečové dovednosti. Pracovní sešit PE1 tak více vyhovuje současným požadavkům na obsah učebnic – diferenciaci a podpora heterogenních skupin, rozvoj čtenářské gramotnosti, sebehodnocení žáků. Nedílnou součástí pracovního sešitu PE1 je online procvičování s audionahrávkami, což samozřejmě souvisí s technickým pokrokem.

4 Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo především ověření výzkumného nástroje, tj. kategoriálního systému, který vychází z aspektů znalosti slovní zásoby podle Nationa (2001) a stručného popisu aktivit podle Browna (2010). Aktivity naplňující jednotlivé aspekty znalosti slovní zásoby jsem blíže specifikovala a doplnila příklady konkrétních zadání (viz příloha). Kategoriální systém byl ověřen prostřednictvím shody dvou hodnotitelů.

V rámci výzkumného šetření byla analyzována vybraná aktuální učebnice anglického jazyka a vybraná učebnice anglického jazyka vydaná před 20 lety. Obě učebnice jsou určeny žákům 6. ročníku. Součástí analýzy byly také pracovní sešity. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že Project 2, vydaný v roce 1999, obsahuje nižší počet aktivit než Project Explore 1, vydaný v roce 2019, což vychází z počtu aktivit v pracovních sešitech. V obou učebnicových souborech je nejvíce zastoupen aspekt forma a význam, počet aktivit je však vyšší v Project Explore 1, kde je prezentace slovní zásoby a práce se slovní zásobou rozmanitější a důraz je kladen na multisenzorické učení. Následuje aspekt gramatické funkce, kde je procentuální zastoupení velmi podobné, ale rozdíl spočívá opět ve vyšším počtu aktivit v pracovním sešitě Project Explore 1. Aspekt mluvená forma je výrazněji zastoupen v Project 2, což souvisí se zařazením sekce věnované výslovnosti po každé lekci, zatímco v Project Explore 1 je výslovnost lépe propojena s učivem. Zatímco aktivity zaměřené na mluvenou formu se vyskytují v učebnicích, aspekt psaná forma je zastoupen především v pracovních sešitech. Aktivity naplňující aspekt kolokace se v Project 2 vyskytují především v učebnici, zatímco v Project Explore 1 je počet aktivit v učebnici a pracovním sešitě stejný. Poté v Project 2 následují aktivity v rámci aspektu slovní části a v Project Explore aktivity v rámci aspektu asociace. V žádném z analyzovaných učebnicových souborů se nevyskytují aktivity naplňující aspekt omezení použití a aktivity naplňující aspekt koncept a referenty se nacházejí pouze ve velmi omezeném počtu v Project 2. Naplnění aspektů souvisí s jazykovou úrovní učebnicových souborů.

Práce se slovní zásobou navazuje v obou pracovních sešitech na práci se slovní zásobou v učebnicích, Project Explore 1 však obsahuje přímo odkazy na konkrétní cvičení. Slovní zásoba v Project Explore 1 je také součástí sekce zaměřené na rozvoj strategií učení.

Literatura

- Academic Word List*. Dostupné z <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>
- Alcaraz-Mármol, G. (2009). Vocabulary Input in EFL Textbooks: Frequency Levels. In A. S. Pérez (Ed.), *A survey on corpus-based research Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 171–183). Murcia: Asociación Española de Lingüística de Corpus. Dostupné z <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/52.pdf>
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (1997). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Beneš, E. a kol. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Brown, D. (2010). What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to? *Language Teaching Research*, 15(1), 83–97. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/1362168810383345>. <https://doi.org/10.1177/1362168810383345>
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Education.

- English Vocabulary Profile*. Dostupné z <https://englishprofile.org/wordlists>.
- Falla, T., & Davies, P. (2007). *Maturita solutions pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T., & Davies, P. (2008). *Maturita solutions intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Orío, S. (2014). Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro* 23, 30–37. Dostupné z <https://core.ac.uk/download/pdf/58911078.pdf>
- Haß, F. (2010). Methoden im Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 151–156). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (1999a). *Project 2: Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (1999b). *Project 2: Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (2000). *Project 3: Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Janíková, V. (2005). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Janíková, V. (2015). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jiménez Catalán, R. M., & Mancebo Francisco, R. M. (2008). Vocabulary Input in EFL Textbooks. *RESLA* 21, (pp. 147–165). Dostupné z <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926029.pdf>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lund, R. (2006). *Questions of culture and context in English language textbooks: A study of textbooks for the teaching of English in Norway* (Disertační práce). Bergen: Universitetet i Bergen. Dostupné z <https://core.ac.uk/download/pdf/30823046.pdf>
- Meara, P. M. (2014). Vocabulary research in the Modern Language Journal: A bibliometric analysis. *Vocabulary Learning and Instruction*, 3(1), 1–28. Dostupné z <http://vli-journal.org/issues/onlinefirst/vli.v03.1.meara.pdf>. <https://doi.org/10.7820/vli.v03.1.meara>
- Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of vocabulary knowledge*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-36831-7>
- Morgan, J., & Rinvoluceri, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 1–12. Dostupné z <https://doi.org/10.2167/illt039.0>. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>

- Nation, P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Oxford 3000. Dostupné z <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/oxford3000>.
- Phillips, S., Shipton, P., & Trnová, M. (2019). *Project Explore 1: Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillips, S., & Shipton, P. (2019). *Project Explore 1: Učebnice*. Oxford: Oxford University Press.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Römer, U. (2005). *Progressives, patterns. pedagogy: A corpus-driven approach to English progressive forms, functions, contexts, and didactics*. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co. <https://doi.org/10.1075/scl.18>
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. London: Macmillan Education.
- Schmidtová, V. (2017). *Srovnávací analýza učebnic anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ z hlediska naplnění požadavků RVP ZV* (Diplomová práce). Dostupné z <https://is.muni.cz/th/n7khf/schmidtova-dp.pdf>.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT course: Module 1, 2 and 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trnová, M. (2017). Obsahová analýza učebnic anglického jazyka pro 2. st. ZŠ se zaměřením na slovní zásobu na úrovni A2. In: *Lingvisticky orientovaný výzkum v didaktice cizích jazyků* (pp. 103-125). Brno: Masarykova univerzita.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.

Příloha 1: Přehled aktivit zaměřených na slovní zásobu v rámci aspektů znalosti slova

| | | |
|---------------|-----------------------|--|
| Mluvená forma | Cíl | <p>Rozeznat mluvenou formu slova. Opakovat slovo. Vyslovit slovo. Vyslovit slovo v kontextu. Přifadit mluvenou formu k psané. Identifikovat hlásku. Rozlišit hlásky. Vyslovit (přečíst) jazykolam. Najít slovní a větný přízvuk. Identifikovat počet slabik ve slově. Zařadit slovo do správného sloupce podle výslovnosti (např. [e], [ə], [ɜ:]). Rozlišit výslovnost pomocných sloves.</p> |
| | Zadání | <p><i>Listen and check.</i> <i>Listen and repeat.</i> <i>Say the word.</i> <i>Listen and tick. Which words have the same sound?</i> <i>Where can you hear the [dʒ] sound?</i> <i>Which words have the [dʒ] sound?</i> <i>Listen. If you hear the [tʃ] sound, say 'cherries'. If you hear the [dʒ] sound, say 'oranges'.</i> <i>Listen and repeat / Read / Try to say the tongue twister.</i> <i>Which syllable has the stress?</i> <i>Which words are stressed?</i> <i>How many syllables have the words got?</i> <i>Put the words in the right column [e], [ə], [ɜ:].</i> <i>Find the word with a different sound.</i> <i>Listen. What happens to the words in sentences?</i></p> |
| | Aktivity podle Browna | <p>Aktivita, která vyžaduje, aby žáci rozeznali mluvenou formu lexikální jednotky nebo aby reprodukovali její vlastnosti. Aktivita, která vyžaduje přiřazení mluvené formy k formě psané. Aktivity, které zahrnují mluvenou formu lexikálních jednotek (např. v poslechu), ale nevěnují zvláštní pozornost formě, nejsou zahrnuty.</p> |
| Psaná forma | Cíl | <p>Poznat slovo, když ho vidím (čtu). Napsat slovo. Napsat slovo se stejnou hláskou. Přepsat slovo z fonetické transkripce. Hláskovat slovo. Doplnit slovo. Doplnit slovo v křížovce. Popsat obrázek.</p> |
| | Zadání | <p><i>Listen and write down.</i> <i>Listen and complete the words.</i> <i>Write down another word for each sound.</i> <i>What are the words? Use the list of vowel sounds to help you.</i> <i>Put the letters in the correct order and write down the words.</i> <i>Complete the crossword.</i> <i>Label the picture.</i></p> |
| | Aktivity podle Browna | <p>Aktivita, která zaměřuje pozornost žáků na pravopis lexikálních jednotek. Aktivity, které vyžadují čtení nebo psaní lexikálních jednotek jakou součástí procesu zaměřeného na jinou činnost, nejsou zahrnuty.</p> |

| | | |
|------------------|-----------------------|---|
| Slovní části | Cíl | <p>Znát/rozeznat předponu / příponu / kořen slova. Rozeznat části slova. Znát / rozeznat skupiny písmen, které mění význam slova nebo slovní druh. Přiřadit skupiny písmen k určitému slovnímu druhu. Rozeznat části víceslovných lexikálních jednotek. Porovnat tvary slova. Vytvořit slova opačného významu pomocí předpony.</p> |
| | Zadání | <p><i>Make nouns from verbs. Complete the table with the adverbs. Add more adjectives to the table. Match the words to form compound nouns. Form the opposites using prefixes. Match the countries and the nationalities. Give the past simple form of the verbs in the box. Form words ...</i></p> |
| | Aktivity podle Browna | <p>Aktivita, která věnuje pozornost částem slova, např. porovnáním jiných tvarů slova. Aktivita, která se zabývá částmi víceslovných lexikálních jednotek.</p> |
| Forma and význam | Cíl | <p>Vyjmenovat předměty/místa na obrázku (fotografii). Přiřadit formy a významy. Přiřadit obrázky a slova. Přiřadit obrázky a věty. Přiřadit obrázky a definice. Přiřadit lexikální jednotky a definice. Vybavit si formy a významy. Vysvětlit významy lexikálních jednotek. Vyjmenovat např. zimní sporty. Vyjmenovat, co na obrázku chybí. Pojmenovat např. činnost podle pohybu, gest, mimiky.</p> |
| | Zadání | <p><i>Look at the picture / photograph and name.... Match the pictures to the words. Match the pictures to the sentences. Match the words to the definitions. Complete the labels with the words in the box. What are the names of the minibeasts in the picture? Match the pictures to the instructions. Name words for clothes. Are there any shops near your home or your school? What kind of shops are they? How many pets can you name in one minute? Name rooms that are not shown in the picture. Work with a partner. Mime an activity from exercise 1. Guess the activity.</i></p> |
| | Aktivity podle Browna | <p>Aktivita, která vyžaduje přiřazení forem a významů (vyjádřených např. definicemi nebo obrázky). Aktivita, která vyžaduje vybavení tvarů nebo významů nebo vybavení významů z tvarů. Aktivita, která vysvětluje významy jednotek.</p> |

| | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| Koncept and referenty | Cíl | Uvědomit si, co je a co není zahrnuto ve významu slova, např. porovnáním podobných lexikálních jednotek. Uvědomit si, že slovo má hodně významů podle kontextu. Brát v potaz nejen homonyma, ale také homofony a homografy. |
| | Zadání | <i>Which person or thing do the words refer to? What is the meaning of bank / trunk / fork in this context?</i> |
| | Aktivita podle Browna | Aktivita, která vyžaduje uvědomění si, co je a co není zahrnuto ve významu slova, např. porovnáním podobných lexikálních jednotek. |
| Asociace | Cíl | Přiřadit lexikální jednotky k synonymům/antonymům. Vytvořit synonyma/antonyma. Zařadit hyponyma k hyperonymům. Zařadit lexikální jednotky do kategorií. Uvědomit si spojení slov v lidské mysli (např. accident – car, blood, hospital). Vytvořit sémantickou mapu. |
| | Zadání | <i>Name the opposites of the words. Match the adjectives to their opposites. Name synonyms of the words. Here are some animals. Put them in the chart (wild animals – pets – farm animals). Add more animals in the chart. There are a lot of names of food in this unit. Here are some more. How many words can you add to each list? (fruit – vegetables – meat – dairy products). Complete the table. Put the words under the correct headings (buildings and sights – open spaces – other). Complete the mind map. Look at the concept map and ...</i> |
| | Aktivita podle Browna | Aktivita, která vyžaduje přiřazení lexikálních jednotek k synonymům a slovům opačného významu, nebo vytvoření synonym nebo slov opačného významu, nebo která vyžaduje, aby žáci seřadili lexikální jednotky do různých kategorií. |
| Gramatické funkce | Cíl | Doplnit slovo ve správném tvaru do věty na správnou pozici. Vyhledat slova v textu. Použít slovní zásobu ve větách/souvětvích. Použít správný slovosled ve větě. Vytvořit správnou větu/souvětví písemně/ústně. Vytvořit správnou otázku a odpověď písemně/ústně. Tvořit správné otázky a odpovědi v rámci krátkého rozhovoru. Vést dialog. |
| | Zadání | <i>Complete these sentences from the text. Find more examples of past simple regular verbs in the text. Put the words in sentences in the correct order. Complete the dialogue with the words in the box. Write the sentences. Write questions about last week. Write your answers in full. Add two more. Work with a partner and ask ... Ask and answer questions about the shops near you.</i> |
| | Aktivita podle Browna | Aktivita, která vyžaduje, aby žáci manipulovali se slovem v rámci věty (souvětví), např. přidáním slova do věty na správnou pozici. Aktivita, která vysvětluje schémata, ve kterých se lexikální jednotka vyskytuje, nebo která vyžaduje, aby žáci tato schémata vyhledali. Aktivity, které vyžadují, aby žáci lexikální jednotky pouze použili v ústním nebo písemném projevu, nejsou zahrnuty. |

| | | |
|-----------------|-----------------------|---|
| Kolokace | Cíl | Doplnit část kolokace nebo víceslovné jednotky. Přiřadit část kolokace nebo víceslovné jednotky. Vybrat správnou víceslovnou jednotku. Vyjádřit se prostřednictvím víceslovné jednotky. |
| | Zadání | <i>Match the words to make phrasal verbs from the story. Match the verbs in A with the items in B. Then make a sentence with each expression. Match the adjectives to the nouns to make phrases. Compare these to similar expressions in your language. Look at the expressions, then complete the dialogues. Ask for an opinion like this: ...</i> |
| | Aktivita podle Browna | Aktivita, která vyžaduje přiřazení částí kolokace nebo přidání poloviny kolokace. |
| Omezení použití | Cíl | Uvědomit si oslovení/zakončení dopisu/emailu typické pro formální/neformální styl. Klasifikovat lexikální jednotky do registrů/stylů. Vysvětlit omezení použití. Uvést příklady pro omezení použití. Přiřadit lexikální jednotky z různých registrů. Vyjádřit zdvořilost – brát ohled na situaci a účel. |
| | Zadání | <i>Look at the useful phrases. Find examples in the text. Connect the parts of the sentences. Make a dialogue with the completed sentences. Try to sound polite. Use these questions to show you are interested.</i> |
| | Aktivita podle Browna | Aktivita, která vyžaduje přiřazení lexikálních jednotek z různých registrů/stylů, nebo zařazení lexikálních jednotek do různých registrů. Aktivita, která vysvětluje omezení týkající se lexikální jednotky. |

SEZNAM AUTORŮ

Mgr. Šárka Cox
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 11637@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Mgr. Kateřina Keplová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 166744@muni.cz
Školitelka: doc. PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

Mgr. Anna Lubénová Morales
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 471717@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Mgr. Daniela Veškrnová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 3, 603 00 Brno
E-mail: daniela.veskrnova@econ.muni.cz
Školitelka Doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Mgr. Žaneta Voldánová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: zaneta.voldanova@mail.muni.cz
Školitelka doc. PhDr. Renata Povolná, Ph.D.

Mgr. Michaela Trnová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: michaela.trnova@osu.cz
Školitelka: doc. PhDr. Renata Povolná, Ph.D.

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.
doc. Ing. Pavel Bobál, CSc.
prof. 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.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.
doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

Výzkum v didaktice cizích jazyků IV

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, 2021
ISBN 978-80-280-0055-4



MUNI
PRESS

MUNI
PED