


Věra Janíková
Světлана Hanušová (eds.)



**Výzkum
v didaktice
cizích
jazyků V**

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Výzkum v didaktice cizích jazyků V

Věra Janíková, Světlana Hanušová (eds.)

Brno 2022

Sborník byl vydán v rámci projektu specifického výzkumu Výzkum v didaktice cizích jazyků (MUNI/A/1305/2021).

Ediční práce: Mgr. Žaneta Voldánová, Mgr. Jana Veličková,
Mgr. Bc. Michaela Sojková Šamalová, Ph.D.

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

© 2022 Masarykova univerzita, Hana Atcheson, Kateřina
Keplová, Anna Luběnová Morales, Christopher Williams

ISBN 978-80-280-0310-4

ISBN 978-80-280-0309-8 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022>

OBSAH

Úvod	5
Preface.....	9
Přehledové studie	13
<i>Model problémově orientované výuky ve výuce cizích jazyků: Přehledová studie.....</i>	<i>15</i>
Model of Problem-Based Language Instruction in Foreign Language Teaching: Review of Empirical Studies Helena Hradílková	
<i>Rozvoj přesnosti v rámci přístupu založeného na úlohách řečového typu: Přehledová studie.....</i>	<i>37</i>
Developing Accuracy Through Task-based Language Teaching: A Review Study Filip Pultar	
<i>A Review of Interactional Metadiscourse Research in Postgraduate Dissertations and theses across Disciplines</i>	<i>61</i>
Přehledová studie výzkumu interakčního diskurzu v disertačních a diplomových pracích napříč disciplínami Daniel Gerrard	
Výzkumné zprávy	77
<i>Sebehodnocení výslovnosti ve studiu angličtiny v terciárním vzdělávání: Pilotní výzkum.....</i>	<i>79</i>
Self-assessment of Pronunciation in English Studies in Tertiary Education: Pilot Study Kateřina Keplová	

*Pragmatika a písemné dovednosti studentů angličtiny jako cizího jazyka:
Implikace pilotáže pro hlavní výzkum* 97

Pragmatics and Writing Skills of EFL Students:
Implications of the Pilot Research for the Final Research

Žaneta Voldánová

*Čtení v cizím jazyce a práce s autentickými literárními texty v hodinách
francouzštiny: Výsledky dotazníkového šetření* 133

Reading in a Foreign Language and Using Authentic Literary Texts
in an FFL Classroom: Results of a Questionnaire Survey

Anna Luběnová Morales

*Ustálená slovní spojení v odborných člancích výtvarných disciplín
fotografie a produktového/průmyslového designu* 165

Lexical Bundles in Academic Articles from Arts Disciplines
of Photography and Product/Industrial Design

Hana Atcheson

*Syntactic Complexity as an Indicator
of Proficiency in Argumentative Essays* 179

Syntaktická složitost jako ukazatel zdatnosti v argumentačních esejích

Christopher Williams

ÚVOD

Didaktika cizích jazyků je interdisciplinárním oborem, který se na základě nových poznatků jejích referenčních disciplín, měnících se společenských potřeb a rozvoje moderních technologií rychle vyvíjí. O tom svědčí i nejnovější výzkumy doktorandů ve studijním programu Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Publikace s jejich výzkumnými výsledky nabízíme čtenářům každoročně již po 13 let. Prostřednictvím svých příspěvků nabízíme mladí vědci nové inovativní teoretické a praktické perspektivy výzkumu vyučování a učení se cizím jazykům.

Jako teorie edukační praxe se didaktika cizích jazyků zabývá interakcí kulturně-společenských (vč. institucionálních), personálních a oborových faktorů výuky cizích jazyků a odvozuje na důkazech (výzkum) založené návrhy a doporučení pro její cíle a koncepci. Výzkumy doktorandů ve studijním programu Didaktika cizího jazyka tak logicky spojuje jeden společný jmenovatel: vycházejí z výukové praxe a zpět do praxe pak směřují svá doporučení. Je přitom velmi důležité, aby byl výzkum výuky a učení cizího jazyka dobře teoreticky ukotven a aby metodologie a design výzkumu odpovídaly současným požadavkům a trendům, ale zároveň aby přinášel praktická vyústění a obohacoval metody a postupy výuky, zejména ve školní třídě. Zvláštní výzvy pak přináší dynamičnost a tempo vývoje výukové praxe, které jsou ještě dále akcelerovány pokrokem v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Významným rysem didaktiky cizího jazyka je také interdisciplinarita, díky které využívá spolupráci s řadou příbuzných oborů, které považuje za své pomocné (či partnerské) disciplíny. V předložené publikaci se u poloviny textů (autorů Voldánové, Gerrarda, Williamse a Atcheson) jedná o spolupráci s lingvistikou, jejíž potenciál pro identifikaci objektivních (jazykových) potřeb studentů je značný. Velmi často je pro tento účel využíváno analýz s využitím korpusové lingvistiky. Logickým partnerem didaktiky cizích jazyků je i pedagogika a obecná didaktika, o jejichž poznatky se částečně opírají zbývající čtyři studie (autorů Hradílkové, Keplové, Pultara a Luběnové Morales).

Zajímavým vývojem prošly v poslední dekádě výzkumné metody, které didaktika cizího jazyka využívá. Zatímco lingvistické analýzy jazykových produktů žáků jsou logicky orientované kvantitativně, většina výzkumů

zaměřených na učení se jazyku a výuce ve školní třídě je realizována jako kvalitativní studie nebo využívá možností smíšeného designu. Odklon od kvantitativního zkoumání výuky a učení se je trendem, který je zřejmý i z výzkumů realizovaných v rámci studijního programu Didaktika cizího jazyka a svědčí o něm i předkládaná publikace.

Publikace je pro přehlednost rozdělena do dvou částí: do té první jsme zařadili přehledové studie, které autoři zpracovali pro účely svých disertačních projektů. Druhá část publikace přináší již zprávy o pilotních stádiích výzkumů a je do ní zařazena i jedna metodologicky orientovaná kapitola (autora Ch. Williamse).

Text **Heleny HRADÍLKOVÉ** se zaměřuje na problémově orientovanou výuku, která je prozatím ve výuce cizího jazyka zastoupena spíše okrajově. Přesto se autorce podařilo dohledat několik studií zabývajících se tímto typem výuky, i když se jednalo pouze o studie zpracované v asijských, příp. afrických zemích. Autorka na základě analýze těchto studií uvažuje, zda je problémově orientovaná výuka skutečně pouze mimoevropskou doménou výuky cizích jazyků a zda lze tento přístup transferovat i do českého prostředí. Plánuje vlastní kvalitativně orientovanou empirickou studii.

Filip PULTAR připravuje výzkum ověřující vliv úloh řečového typu na rozvoj přesnosti aspektů gramatické kompetence ve výuce cizího jazyka. Jeho přehledová studie analyzuje výsledky osmi textů zaměřených podobným směrem a ukazuje, že v dosavadních výzkumech převládá zaměření na řečové dovednosti oproti zaměření na jazykové prostředky. Výsledky tedy naznačují potřebu dalšího výzkumu, který by se zaměřil na zkoumání vlivu výše popsaných úloh na rozvoj aspektů gramatické a lexikální přesnosti.

Sérii přehledových studií uzavírá **Daniel GERRARD** se svým přehledem výzkumu užití interakčního metadiskurzu v magisterských a doktorských pracích. Na základě rešerše v databázi Scopus autor identifikoval deset relevantních výzkumných článků, které analyzoval, aby pochopil současný stav výzkumu tohoto tématu. Dospěl k závěru, že je interakční metadiskurz uvedeného žánru v evropském kontextu zatím nedostatečně prozkoumán.

Druhá, obsáhlejší část publikace, přináší celkem pět zpráv o pilotním výzkumu. **Kateřina KEPLOVÁ** ověřovala výzkumné nástroje zvolené pro výzkum rozvoje sebehodnocení studentů angličtiny v terciárním vzdělávání. Během pilotáže vybraných nástrojů přistoupila nejen k úpravám těchto nástrojů, ale také identifikovala potřebu upřesnit cíle připravovaného výzkumu.

Žaneta VOLDÁNOVÁ se zabývá vlivem explicitní výuky pragmatiky na rozvoj písemných dovedností studentů. Článek shrnuje výsledky pilotního výzkumu provedeného ve výuce anglického jazyka u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ, v němž bylo zjištěno, že explicitní výuka pragmatiky přispívá

k sebejistotě studentů ohledně psaní a že k ní mají kladný postoj. Pilotáž odhalila nutnost úprav, které budou směřovat k optimalizaci výzkumného designu i ke změně zkoumaného souboru, které jsou v článku rovněž popsány.

Příspěvek **Anny LUBĚNOVÉ MORALES** shrnuje a vyhodnocuje výsledky dotazníkového šetření mezi vyučujícími francouzského jazyka na osmiletých gymnáziích v České republice na téma využívání autentického literárního textu a práce s ním v hodinách francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Výsledky šetření ukazují, že mezi vyučujícími je zájem o práci s autentickým literárním textem ve výuce, vyučující s takovými texty pracují a chtějí tak motivovat ke čtení ve francouzštině i své žáky.

Hana ATCHESON představuje dílčí výsledky výzkumu, který je zaměřen na analýzu potřeb studentů v doktorských studijních programech pro obory fotografie a produktového/průmyslového designu. Jedná se o objektivní jazykové potřeby studentů v oblasti akademického psaní v angličtině. Autorka se zaměřuje na ustálená slovní spojení v odborných článcích anglicky mluvících autorů. Studie provedená za pomoci komparativní korpusové analýzy poukázala na způsob užívání formálních a funkčních typů čtyřčetných ustálených slovních spojení (USS) v publikovaných článcích expertních autorů dvou výtvarných disciplín. Výsledná zjištění poslouží pro inovaci výuky akademického psaní je výše popsaných doktorských studijních programech.

Christopher WILLIAMS popisuje tři přístupy k měření syntaktické složitosti v písemném projevu v angličtině jako cizím jazyce – přístup sledující průměrnou délku, vzdálenost závislosti a používání neurčitých slovesných tvarů. Jsou diskutovány studie využívající tyto přístupy a nastíněny oblasti budoucího výzkumu.

Kniha je určena jako zdroj informací a inspirace především studentům učitelství cizích jazyků, učitelům a výzkumníkům. Přejeme knize, aby si našla cestu ke svým čtenářům a aby inspirovala další zájemce o výzkum v oblasti vyučování a učení se cizím jazykům.

Světlana Hanušová, Věra Janíková

PREFACE

Foreign language didactics is an interdisciplinary field that is rapidly evolving on the basis of new findings in its reference disciplines, changing societal needs and the development of modern technologies. This is evidenced by the latest research of doctoral students in the Foreign Language Didactics programme at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno. We have been offering publications with their research results to our readers every year for 13 years. Through their contributions, the young researchers offer new innovative theoretical and practical perspectives on research in foreign language teaching and learning.

As a theory of educational practice, foreign language didactics addresses the interaction of socio-cultural (including institutional), personal and disciplinary factors of foreign language teaching and derives evidence-based suggestions and recommendations for its aims and design. The research of doctoral students in the Foreign Language Didactics programme is thus logically linked by one common denominator: they draw on teaching practice and then direct their recommendations back to practice. It is very important that the research on foreign language teaching and learning is well anchored in theory and that the methodology and design of the research is in line with current demands and trends, but at the same time that it brings practical outcomes and enriches teaching methods and practices in the language classroom. Particular challenges are posed by the dynamism and pace of development of teaching practice, which are further accelerated by advances in information and communication technologies.

An important characteristic feature of foreign language didactics is also its interdisciplinarity, thanks to which it makes use of cooperation with a number of related disciplines, which it considers as its auxiliary (or partner) disciplines. In the present publication, half of the texts (by Voldánová, Gerrard, Williams and Atcheson) involve collaboration with linguistics, whose potential for identifying students' objective (language) needs is considerable. Very often analyses using corpus linguistics are used for this purpose. A logical partner of foreign language didactics is also pedagogy and general didactics, on the findings of which the remaining four studies are partly based (by Hradílková, Keplová, Pultar and Luběnová Morales).

The research methods used in foreign language didactics have undergone an interesting development in the last decade. While linguistic analyses of learners' language products are logically quantitative in orientation, most research on language learning and teaching in the classroom is carried out as qualitative studies or uses the possibilities of mixed design. The move away from quantitative investigations of teaching and learning is a trend that is evident in research conducted within the Foreign Language Didactics programme and is evidenced in the present publication.

For the sake of clarity, the publication is divided into two parts: in the first part, we have included reviews of research that the authors prepared for their dissertation projects. The second part of the publication reports on the pilot stages of the research and also includes one methodologically oriented chapter (by Ch. Williams).

Helena HRADÍLKOVÁ's text focuses on problem-based learning, which is so far rather marginally represented in foreign language teaching. Nevertheless, the author managed to find several studies dealing with this type of instruction, although these were only studies conducted in Asian or African countries. Based on the analysis of these studies, the author considers whether problem-based learning is really only a non-European domain of foreign language teaching and whether this approach can be transferred to the Czech environment. She plans her own qualitatively oriented empirical study.

Filip PULTAR is involved in research on the influence of task-based language teaching on developing the accuracy of aspects of grammatical competence in foreign language teaching.. His research review analyses the findings of eight similarly oriented texts and demonstrates that in previous research the focus on language skills prevails over the focus on language systems. Thus, the results suggest the need for further research to investigate the influence of the tasks described above on the development of aspects of grammatical and lexical accuracy.

Daniel GERRARD concludes the series of review studies with his overview of research on the use of interactional metadiscourse in master's and doctoral theses. Based on a search of the Scopus database, the author identified ten relevant research articles which he analysed to understand the current state of research on this topic. He comes to the conclusion that interactional metadiscourse of that genre is still under-researched in the European context.

The second, more comprehensive part of the publication, presents a total of five pilot research reports. **Kateřina KEPLOVÁ** validated the research instruments chosen for the research on the development of English language students' self-evaluation in tertiary education. During the piloting of the

selected instruments, she not only made adjustments to the instruments, but also identified the need to refine the objectives of the upcoming research.

Žaneta VOLDÁNOVÁ deals with the influence of explicit teaching of pragmatics on the development of students' writing skills. The article summarizes the results of a pilot research conducted in English language teaching among students of the Primary School Teacher Training study programme, in which it was found that explicit teaching of pragmatics contributes to students' confidence in writing and that they have a positive attitude towards it. The piloting revealed the need for modifications aimed at optimizing the research design as well as changing the study population, which are also described in the paper.

The paper by Anna **LUBĚNOVÁ MORALES** summarizes and evaluates the results of a questionnaire survey among French language teachers at eight-year grammar schools in the Czech Republic. The survey investigated the topic of using authentic literary texts and working with them in French as a second foreign language classes. The results show that there is interest among teachers in working with authentic literary texts in the classroom, teachers work with such texts and want to motivate their students to read in French.

Hana ATCHESON presents partial results of her research, which is focused on the analysis of students' needs in doctoral study programmes of photography and product/industrial design. These are objective language needs of students in the area of academic writing in English. The author focuses on formulaic language use in vocational published articles written by English-speaking authors. The study, conducted with the help of comparative corpus analysis, highlighted the usage of formal and functional types of 4-gram lexical bundles in published articles by expert authors in the two visual art disciplines of photography and product/industrial design. The resulting findings will serve to inspire innovations in the teaching of academic writing in the PhD programmes described above.

CHRISTOPHER WILLIAMS in his methodologically oriented chapter describes three approaches to measuring syntactic complexity in writing in English as a foreign language – mean length-based, dependency distance, and the use of non-finite elements. Studies using these approaches are discussed and areas for future research are outlined.

The book is intended as a source of information and inspiration, especially for foreign language students, teachers and researchers. We wish the book to find its way to its readers and to inspire more young people to become interested in research in foreign language teaching and learning.

Světlana Hanušová, Věra Janíková

PŘEHLEDOVÉ STUDIE

MODEL PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÉ VÝUKY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Model of Problem-Based Language Instruction in Foreign
Language Teaching: Review of Empirical Studies

Helena HRADÍLKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-1>

Abstrakt: *Následující text nabízí vymezení pojmu model problémově orientované výuky, mapuje cestu tohoto konceptu do výuky jazyků a uvádí přehled výzkumných studií zaměřených na problémově orientovanou výuku jazyků.*

Klíčová slova: *problémově orientovaná výuka, problémově orientovaná výuka jazyků, přehledová studie*

Abstract: *The following text offers a definition of the model of problem-based learning, maps the journey of the model into language learning and teaching, and reviews research studies on problem-based language teaching.*

Key words: *problem-based learning, problem-based language learning, research review*

1 Úvod

Nejpozději na počátku 20. století s nástupem reformní pedagogiky a v návaznosti na kritiku tzv. tradičních škol se objevují pedagogické směry a nové školy snažící se vyučované obsahy co nejvíce zpřístupnit žákům skrze např. změnu role učitele a žáka (pedocentrismus), vyšší aktivaci žáků vedoucí k rozvoji dovedností, návyků, a tvořivosti (princip aktivity), dále skrze nastavení individuálních výchovných a vzdělávacích cílů a snahu přizpůsobit výuku zájmům jedince (princip přiměřenosti) a v neposlední řadě skrze princip celostnosti, který umožňuje rušit vyučovací předměty nebo učební plány (srov. např. Jůva, 1987).

Tyto principy se objevují průběžně v nejrůznějších výukových modelech, konceptech, edukačních plánech i výukových metodách. Jedním z nich je *model problémově orientované výuky*, který je centrálním tématem následující přehledové studie.

Tato přehledová studie vznikla jako součást výzkumu zaměřeného na hledání přínosů a limitů modelu problémově orientované výuky (Barrows & Tamblyn, 1980; Evensen & Hmelo-Silver, 2000) v rámci jazykové přípravy studentů učitelství němčiny. Model problémově orientované výuky (*problem-based learning*, dále jen PBL), přestože je v současné době aplikován v řadě vzdělávacích oborů, se v odborné literatuře vztahující se k didaktice cizích jazyků objevuje pouze okrajově, a to až v posledních přibližně dvaceti letech. Cílem této přehledové studie je zmapovat, jak si koncept problémově orientované výuky, tak jak jej definovali Barrows a Tamblyn (1980) a následně Evensen a Hmelo-Silverová (2000), nachází cestu do oblasti jazykového vzdělávání, kterými autory a ve kterých zemích byl zkoumán a s jakým záměrem a jaké byly výstupy z uskutečněných výzkumných studií.

Následující, druhá kapitola nabídne stručnou definici modelu problémově orientované výuky, krátký vhled do historického vývoje modelu PBL a vymezení tohoto modelu vůči úkolově orientované výuce a projektové výuce. Dále představí stěžejní texty zabývající se specifiky modelu PBL ve výuce jazyků, především v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Třetí kapitola poskytne přehled výzkumných studií zaměřujících se na PBL ve výuce cizích jazyků. Kapitola nabízející přehled výzkumů je rozdělena do dvou částí. První část shrnuje výstupy dříve publikovaných přehledových studií (Ansarian & Mohammadi, 2018; Tang et al., 2020). Navazující druhá část tento přehled doplňuje a aktualizuje a zaměřuje se na novější studie. Závěrečná kapitola je věnována hledání oblastí, které doposud nebyly v oblasti problémově orientované výuky jazyků výzkumně pokryty.

2 Model problémově orientované výuky

Model problémově orientované výuky patří mezi komplexní aktivizující heuristické výukové metody (Maňák & Švec, 2003, s. 116), jejímž centrem je problém a hledání jeho řešení. Problémem rozumíme skutečnost, která porušuje stereotyp vnímání, nesoulad nebo konflikt či překážku. V rámci výuky jsou problémy řešeny v malých skupinách za tutoriálního vedení učitele¹.

¹ V rámci zjednodušení textu, aniž bychom chtěli diskriminovat ženské pohlaví, budeme používat mužský tvar pro vyučující: učitel; pro učící se: žák, resp. student. Pod pojmem student rozumíme účastníky vysokoškolského studia. Pod pojmem žák pak obecně učící se osobu, tj. bez ohledu na věk či navštěvovanou školní instituci. Žákem tedy může být např. i dospělá osoba navštěvující jazykové kurzy. Bude-li v textu potřeba specifikovat typ školy, bude to uvedeno (např. žák střední školy).

Při řešení problémů se žák naučí identifikovat skutečné problémy, pochopí podstatu problémové situace, pronikne do struktury problému a naučí se jej řešit (Maňák & Švec, 2003, s. 116). Řešení problému se odvíjí ve fázích, přičemž počet fází i jejich konkrétní obsah se u různých autorů liší. Maňák a Švec (ibid.) uvádějí 5 fází:

- 1) Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení;
- 2) analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací;
- 3) vytváření hypotéz, domněnek, návrhů řešení;
- 4) verifikace hypotéz, vlastní řešení problému;
- 5) návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

Základní myšlenku problémově orientované výuky popisuje Reusser (2005, s. 160), když jmenuje dva funkční prototypy výuky koncipované v duchu řešení problému: v prvním případě se jedná o „tradiční výuku vedenou podle paradigmatu *vědění – aplikace*, kde ‚dobře strukturované‘ (*well-defined*) problémy slouží zpravidla k prohloubení, přezkoumání a aplikaci již získaného vědění“ (srov. např. Aebli, 1983, cit. Reusserem, 2005). Ve druhém případě stojí v centru novějších konceptů *problémově orientované získávání vědění* (*Wissenserwerb*), resp. generativní přístup (Reusser, 2005 cit. Klauserem, 1998) k řešení autentických problémů vztahujících se ke konkrétnímu oboru.

Zatímco v prvním případě žáci disponují před samotným řešením problému potřebnými znalostmi a řešení problému slouží k upevnění výsledků již uskutečněného učebního procesu, v problémově orientovaném učení se nové znalosti generují teprve v rámci procesu zpracovávání úkolu (Klauser, 1998 cit. Reusserem, 2005, s. 278).

Základními charakteristikami učebního procesu v problémově orientované výuce jsou: komplexní špatně strukturovaný (*ill-structured*) problém, práce žáků v malých skupinkách a postavení učitele jako tutora. Žáci pracují v malých skupinách a zjišťují, co potřebují vědět, aby mohli problém vyřešit. Hledají informace a strategie, které následně aplikují při řešení problému, a poté reflektují efektivitu použitých strategií i to, co se naučili (Hmelo-Silver, 2004, s. 235).

Základní vlastností problému, který žáci řeší, je jeho špatná strukturovanost, resp. otevřenost řešení. Při hledání řešení problému se pak žáci mohou rozvíjet v řadě oblastí. Hmelo-Silverová (2004, s. 240) uvádí, jak řešení problému může přispět k osobnímu rozvoji žáků:

- 1) Získají široké znalosti;
- 2) rozvinou schopnost efektivního řešení problémů;

- 3) rozvinou schopnost autonomního, celoživotního učení;
- 4) stanou se aktivními členem pracovního týmu;
- 5) vybudují si vnitřní motivaci pro učení.

Výuka založená na řešení problémů může probíhat v různých formách, počínaje krátkými problémovými úkoly, přes vyučovací moduly až po problémově orientovaná kurikula. Model problémově orientované výuky lze zařadit mezi komplexní výukové metody (srov. Maňák & Švec, 2003, s. 131).

2.1 Projektová výuka a úkolově orientovaná výuka – vymezení pojmů ve vztahu k problémově orientované výuce

Jak již bylo naznačeno v úvodu, model problémově orientované výuky je zakotven v reformní pedagogice počátku 20. století a je jedním z mnoha modelů, které se různou cestou snaží naplnit shodné principy. Stává se, že velmi podobné, ne-li shodné přístupy nesou v různých oborech jiný název, případně jejich jednoznačné vymezení lze formulovat jen velmi obtížně, ať již z důvodu významového posunu slov při překladu mezi jazyky, tak z důvodu kulturně-geografických zvyklostí nebo kvůli nadužívání termínu.

Následující text si klade za cíl v obecné rovině s příklady z cizojazyčné výuky vymezit pojmy *úkolově orientovaná výuka* a *projektová výuka*, což jsou přístupy velmi blízké PBL, a tyto následně vůči modelu PBL vymezit.

Úkol (task, Aufgabe, tâche) a úkolově orientovaná výuka

Obecně se jedná o výuku vedenou aktivizujícími metodami, tj. „tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Jankovcová a kol., 1989, s. 127). Roche (in Bausch et al., 2016, s. 469) dále dodává, že v centru vyučovacího procesu úkolově orientované výuky stojí vlastní aktivita a zodpovědnost žáků pracujících v autentických situacích na reálných úkolech, s menším vedením učitele, avšak strukturovaně a po přípravě.

Úkolově orientovaná výuka je, na rozdíl od PBL, v evropském prostředí spojována především s výukou jazyků. V českém prostředí své místo teprve hledá. Úkolově orientovaná výuka (Bausch et al., 2016) vychází z komunikačních potřeb účastníků a jazyk slouží jako prostředek, nikoliv jako pouhý cíl výuky, jejímž zásadním kritériem je komunikační záměr, nikoliv forma jazyka.

Centrem úkolově orientované výuky je úkol, který se může vztahovat jak k jedné vyučovací fázi, tak k celému konceptu výuky. Jeho smyslem je nabídnout žákům možnost jednat, komunikovat v cizím jazyce, přičemž cíl jazykové správnosti ustupuje do pozadí. Úkol můžeme vymezit oproti cvičení,

které v užším smyslu znamená práci na osvojení jazykových prostředků, jako je např. osvojení slovní zásoby a znalostí gramatiky (srov. Thonhauser, 2010, s. 10).

Thonhauser (2010, s. 11) nabízí ovšem detailnější vymezení úkolu, jak je užíván v německojazyčném, anglickojazyčném a francouzskojazyčném prostředí, tj. Aufgabe, task a tâche, přičemž konstatuje, že všechny tři pojmy nejsou synonyma, a dokonce ani v rámci didaktik uvedených prostředí nemají jednotnou definici. „Nejmenším společným jmenovatelem se zdá být, že úkol označuje otevřený, aktivizující didaktický proces, který nemusí vždy souviset s řešením problémů.“ Úkol je dynamický tím, že umožňuje měnit proces zpracování a žáci mohou sami řídit svůj učební proces.

Stejně jako se nemůžeme opřít pouze o jednu definici pro úkol, neexistuje také jeden homogenní koncept úkolově orientované výuky. Thonhauser (2010) opět nabízí základní vymezení: centrálním prvkem je autentická komunikační situace, která se stává autentickou tím, že žáci pracují na jejím zvládnutí angažovaně a vnímají ji jako relevantní, signifikantní nebo alespoň do jisté míry zajímavou. Učení se jazyku se odehrává v klíčových fázích řešení úkolu, které zároveň nevyklučuje explicitní práci na strukturách, slovní zásobě nebo učebních strategiích. Učební sekvence by měla ústít v hmatatelný výsledek, přičemž sami žáci určují, kdy je jejich práce u konce.

Definici zadání pro úkolově orientovanou výuku nabízí Portmann-Tselikasová (srov. Portmann-Tselikas, 2001, s. 17 cit. Thonhauserem, 2010, s. 15). K hlavním znakům úkolu patří:

- na zadání pracuje žák sám, ve dvojici nebo ve skupině;
- žáci při zpracovávání zadání pracují samostatně a po určitou dobu jsou odkázáni sami na sebe;
- řešení má hmatatelnou formu (text, poznámka, pracovní podklady, informace pro třídu, dialog, scénka, ...);
- žáci dohledávají chybějící informace, resp. požádají o pomoc učitele, pokud to považují za nutné;
- žáci sami rozhodnou, kdy je jejich práce ukončena a kdy splnili zadaný úkol.

Z výše uvedených informací vyplývá, že oba přístupy, tj. problémový i úkolově orientovaný, se v mnoha rysech shodují. Definice úkolu a problému se ve svém jádru významně překrývají a ve vyučovací praxi by zřejmě nebylo možné vždy jednoznačně odlišit, zda je konkrétní zadání úkolem nebo problémem.

Hledáme-li vymezení mezi problémově orientovaným modelem výuky a úkolově orientovanou výukou, pak jej můžeme najít především v jejich

aplikaci v konkrétních oborech a v jejich komplexnosti. Zatímco úkolově orientovaná výuka nabízí úkoly směřující k výuce konkrétního oboru (např. cizí jazyky), pak problémově orientovaný model často svým záběrem obsahuje témata celého kurikula, především odborného a vysokoškolského vzdělávání (srov. Reusser, 2005, s. 172). Pokud tedy koncipujeme jazykovou výuku studentů učitelství německého jazyka, pak tedy cílíme nejen na jejich jazykové kompetence, ale také kompetence pedagogické a v neposlední řadě i osobnostní kompetence.

Projektová výuka

Jestliže úkolově orientovanou výuku vymezujeme jako specifický přístup oborové výuky (např. cizího jazyka) a problémově orientovanou výuku jako přístup „nadoborový“, pak můžeme i projektovou výuku vnímat stejně „nadoborově“. Jak zjistíme níže, i další znaky projektové výuky se významně překrývají se znaky problémově orientované výuky.

Pojem projektová výuka jako vyučovací metoda je odvozen z pragmatické pedagogiky Deweyho, Kilpatricka aj. (Průcha a kol., 2009). Grecmanová a kol. (2000, s. 64) řadí projektovou metodu mezi velké problémové metody heuristického charakteru. Při jejich aplikaci nejsou žáci ani pasívními posluchači učitelova výkladu, ani pouhými příjemci „hotových“ vědomostí a faktů, ale aktivními řešiteli problémů.

Wicke (1995) vidí v projektové práci nástroj činnostně orientované výuky, který nevykazuje pouze složku kognitivní, nýbrž také emocionální a je prakticky zaměřen. Taková projektová práce by měla být orientována na potřeby žáka, konkrétní formulaci problému a na jeho řešení. Při její realizaci je vytvořen co možná nejautentičtější rámec pro trénink komunikačních strategií, tak aby jejich zvládnutí umožňovalo řešení komunikačních situací v reálném životě.

Při hledání vymezení pojmu projektová výuka se vrátíme k autorům Maňákovi a Švecovi (2003), kteří projektovou výuku řadí mezi komplexní výukové metody, zatímco řešení problémů řadí mezi aktivizující výukové metody „uzavřené mezi stěny učebny nebo školy“, zatímco v projektech „hranice školy překračuje, a to do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu. [...] projekty sdružují přirozenou cestou k spolupráci několik vyučovacích předmětů, neboť jejich cílem je řešit situaci ze životní reality.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 168)

Podle obou autorů má také průběh řešení projektu několik fází, a to (1) stanovení cíle, (2) vytvoření plánu řešení, (3) realizace plánu, (4) vyhodnocení.

Je-li projektová výuka charakterizována svou komplexností a problémová výuka svou „prostorovou uzavřeností“, pak by mělo být pro komplexní model výuky vytvořený a dále rozvinutý autory Barrowsem a Tamblynem (1980),

Saverym a Duffym (1995), Evensenem a Hmelo-Silverovou (2000) korektní české označení pro PBL *problémově orientovaná projektová výuka*. Pro potřeby tohoto textu se podržíme překladu z angličtiny s doplněním o pojem model, tj. označení pro komplexní výukovou metodu, tedy *model problémově orientované výuky*.

2.2 Historický vývoj konceptu problémově orientované výuky

Původ modelu PBL lze v oblasti pedagogiky vysledovat již v počátcích 20. století (Dewey, 1938 cit. Hmelo-Silverem, 2004, s. 236). Tento model zdůrazňuje význam vlastní životní zkušenosti ve výuce. Dewey, zakladatel směru pragmatické pedagogiky, věřil, že je potřeba nabídnout ve výuce takový model, v němž je možné reflektovat svou vlastní životní zkušenost. Tato myšlenka byla reakcí na častou vyučovací praxi, kdy byli žáci zahrnováni množstvím informací, které žáci nedokázali provázat s vlastní životní realitou. Dewey svým přístupem mířil na vnitřní motivaci a učení skrze aktivní činnost, která je pro žáky zajímavá a dává jim tak smysl (srov. Ansarian & Mohammadi, 2018, s. 13). Žáci se učí skrze zkušenost s řešením problému. Osvojí si tak „nejen obsah, ale i strategie myšlení“ (Hmelo-Silver, 2012, s. 235).

První uvedení problémově orientovaného učení do vysokoškolského kurikula se datuje do roku 1969 (Becker et al., 2010, s. 366), kdy jej takto použili Barrows a Tamblyn na kanadské univerzitě McMaster v Hamiltonu se záměrem zlepšení vzdělávání v oblasti medicíny. Cílem bylo „překonání nesouladu mezi odbornými znalostmi a jejich využitím v praxi“ (Barrows & Tamblyn, 1980). Vyučující na univerzitě McMaster se domnívali, že problém má být představen jako iniciační fáze učení, čímž jsou studenti motivováni k získávání znalostí, které potřebují k vyřešení problému. Ukázalo se, že vytvoření problémově orientovaného kurikula vedlo k rozvoji deduktivních a diagnostických schopností studentů (Ansarian & Teoh, 2018, s. 2). Koncept PBL byl následně zaváděn na řadě dalších lékařských fakult a postupně také na dalších univerzitách: univerzita v Maastrichtu v Nizozemí, univerzita v Newcastle v Austrálii nebo univerzita Linköping ve Švédsku (Skelin a kol., 2008, s. 452, cit. Beckerem et al., 2010, s. 367).

Jak potvrzují Xian a Madhavan (2013), koncept PBL se rozšiřoval z oblasti medicínského vzdělávání do dalších oborů, především technických, a vyvíjely se, často izolovaně, jeho nové rozrůzněné varianty.

2.3 Problémově orientovaná výuka jazyků (PBL)

Z modelu problémově orientované výuky (Barrows & Tamblyn, 1980; Evensen & Hmelo-Silver, 2000) vychází model problémově orientované výuky jazyků (*problem-based language learning, PBL*).

První úvahy o možnosti aplikování modelu PBL ve výuce jazyků se objevují na přelomu 20. a 21. století. První vysledovaná zmínka se objevuje v krátkém článku (Abdullah, 1998) zmiňujícím PBL jako jednu z možností realizace konstruktivistického přístupu ve výuce cizích jazyků. Dalšími průkopníky v úvahách nad konkrétní podobou výuky koncipované podle modelu PBL jsou Larsson (2001), Mathews-Aydinliová (2007) nebo Jaleniauskiénová (2016). Zatímco Larsson (2001) uvažuje nad možnou formulací problému vhodného pro výuku jazyků, Mathews-Aydinliová (2007) detailně specifikuje jednotlivé fáze PBL a role, které zastávají vyučující a studenti. Jaleniauskiénová (2016) ve svém článku nabízí zevrubný přehled dosavadních přístupů PBL, především autorů Saveryho (2006), Torpotové a Sagové (2002) a Hmelo-Silverové (2004), a zamýšlí se nad relevancí modelu PBL pro výuku cizích jazyků. Mimo jiné jmenuje jako relevantní smysluplnou komunikaci při řešení problémů reálného života a práci s autentickými texty (srov. Jaleniauskiene, 2016, s. 269). V modelu PBL vidí hlavní přínos pro univerzitní výuku cizích jazyků v možnosti propojit učení se jazykům s rozvojem dalších „dovedností 21. století“, jako jsou myšlení vyššího řádu (*higher-order thinking*), kompetence k řešení problémů, sebeřízené učení (*self-directed learning*) či komunikace a spolupráce (Jaleniauskiene, 2016, s. 265).

Již konkrétní model PBL definují Ansarian a Teoh (2018) ve své práci *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. Jejich model vychází z modelu PBL od autorů Saveryho a Duffyho (1995), Hmelo-Silverové (2004) a z Hungova konceptuálního rámce pro formulaci problémů (Hung, 2006). Myslí si však, že implementace PBL ve výuce jazyků vyžaduje specifičtější model konstrukce učebního problému, jehož prioritou jsou specifika procesu učení se cizím jazykům (Ansarian & Teoh, 2018, s. 34). Takový učební problém má vyhovovat potřebám výuky cizích jazyků. Tj. má být (1) autentický, (2) má reflektovat reálnou životní situaci, se kterou se studenti v budoucnu pravděpodobně setkají, proto je (3) bude motivovat k hledání řešení. Navíc by měl (4) reflektovat kulturní kontext země, jejíž jazyk se učí, (5) být přiměřeně náročný s ohledem na kognitivní schopnosti studentů a (6) zohlednit vliv rodného jazyka.

3 Výzkumné studie zaměřené na problémově orientovanou výuku cizích jazyků

Následující kapitoly podávají přehled uskutečněných empirických studií zaměřených na využití modelu PBL ve výuce cizích jazyků. Hlavním záměrem pro uvedený přehled bylo zmapování realizovaných výzkumů zaměřených na aplikaci PBL ve výuce jazyků. Hlavní otázkou při koncipování této studie bylo, zda byl výzkum tohoto typu vůbec realizován. Další podotázky byly: Ve

které zemi a v kterém roce? Jaké bylo hlavní téma výzkumu? Jaký byl zvolen výzkumný design a k jakému výsledku výzkum vedl? V následujícím textu je kromě výčtu realizovaných výzkumů také provedeno shrnutí dosavadních poznatků, jejich analýza a zobecnění. Příloha článku nabízí v tabulkové formě přehled dohledaných výzkumných studií od roku 2016.

3.1 Postup práce při koncipování přehledové studie

Při vyhledávání relevantních výzkumů, tj. takových, které se zaměřují na téma problémově orientované výuky ve výuce (cizích) jazyků, jsem navázala na dva publikované přehledy výzkumů autorů Ansariana a Mohammadiho (2018) a Tangové et al. (2020). Zatímco první dva autoři své hledání neomezovali teritoriálně, Tangová a její tým se zaměřili na výzkumy uskutečněné v Číně.

Výstupy uvedených autorů jsem doplnila o vlastní rešerši materiálů přístupných přes portál elektronických informačních zdrojů Web of Science.

3.2 Výstupy přehledové studie autorů Ansariana a Mohammadiho

Autoři přehledové studie (2018) se při hledání článků k tématu PBL ve výuce cizích jazyků zaměřili na databáze odborných vědeckých textů, konkrétně Springer, SCOPUS, Science Direct, Taylor and Francis a Sage Journals. Hlavní klíčová slova při hledání byla *problem-based learning / PBL and language learning / inquiry-based language learning / cognition and metacognition in language learning*. Celkem našli 29 článků z Malajsie, Singapuru, Taiwanu, Thajska, Pákistánu, Íránu a Nigérie publikovaných po roce 2001. Ve své studii následně věnují pozornost 18 studiím, které považují za reprezentativní pro danou oblast výzkumu.

Jak autoři shrnují, řada studií zaměřených na implementaci PBL ve výuce jazyků prezentuje slibné závěry. V závěru své práce konstatují: „Vypadá to, že PBL je vhodnou cestou pro zlepšení komunikačních dovedností, především mluvení a psaní. [...] Zároveň byl sledován pozitivní efekt při učení se slovní zásobě (Lin, 2017), gramatice, výslovnosti a plynulosti mluvení (Sy et al., 2013)“ (Ansarian & Mohammadi, 2018, s. 27). Výzkumy prokázaly také pozitivní vliv PBL na zájem o učení se cizím jazykům (Huang, 2012).

Většina uskutečněných studií se zaměřovala na kvantifikaci efektu PBL, jen velmi malou část lze zařadit mezi kvalitativní studie zaměřující se na vnímání PBL studenty. „Tento nedostatek v současných výsledcích výzkumů ústí ve zdůrazňování produktu a ignorování procesu“ (Ansarian & Mohammadi, 2018, s. 27). Autoři upozorňují na potřebu pochopení dynamiky učebního procesu při výuce cizích jazyků, kdy studenti samostatně pracují a hledají vlastní odpovědi na prezentované problémy. S tím je spojen i způsob samotné prezentace problému, který má být přizpůsoben úrovni kognitivních schopností

studentů, tak aby je nepřetěžoval. Právě tento klíčový bod je determinující pro úspěch nebo neúspěch PBL. Dalšími tématy doposud stojícími mimo centrum výzkumného zájmu, avšak tento zájem zasluhujícími, jsou proces hodnocení, (protože „problémově orientovaná výuka vyžaduje problémově orientované hodnocení“) a zprostředkování interkulturních kompetencí.

3.3 Přehled výzkumů Shifang Tangové a jejího týmu

Druhou přehledovou studií, na kterou navazuje tato práce, je text texaských a čínských autorů (Tang et al., 2020) mapující výzkumy k PBLL uskutečněné od roku 2000 v Číně. PBL se v Číně objevuje až koncem 20. století, a to především v oblastech medicíny a inženýrství. Ve výuce cizích jazyků, konkrétně angličtiny, jen velmi okrajově. Pro svůj přehled výzkumů provedli rešerši v anglických a čínských databázích, včetně Education Source, Education Resources Information Center (ERIC), a China National Knowledge Infrastructure (CNKI). Celkem dohledali osm empirických studií zaměřených na implementaci PBL ve výuce angličtiny jako cizího jazyka (EFL). Všechny studie se uskutečnily v oblasti terciárního vzdělávání. Jak Tangová uvádí, tyto studie ukazují, že model PBL má pozitivní vliv nejen na osvojování cizího jazyka, ale především na rozvoj kritického myšlení, otevřenosti, analytičnosti, systematickosti, sebevědomí, zvědavosti a kognitivní vyspělosti. Kriticky konstatuje, že uvedené studie neuvádějí, jakým způsobem byla monitorována kvalita implementace PBL ve výuce.

3.4 Vlastní výběr studií: kritéria výběru a popis postupu

Vlastní hledání výzkumů bylo uskutečněno na portálu elektronických informačních zdrojů webofscience.com. Při hledání byla použita tato klíčová slova: *problem based learning / problem-based learning / PBL / education / educational research*. Dále bylo hledání postupně omezovalo podle kritérií uvedených v tabulce 1.

Tabulka 1

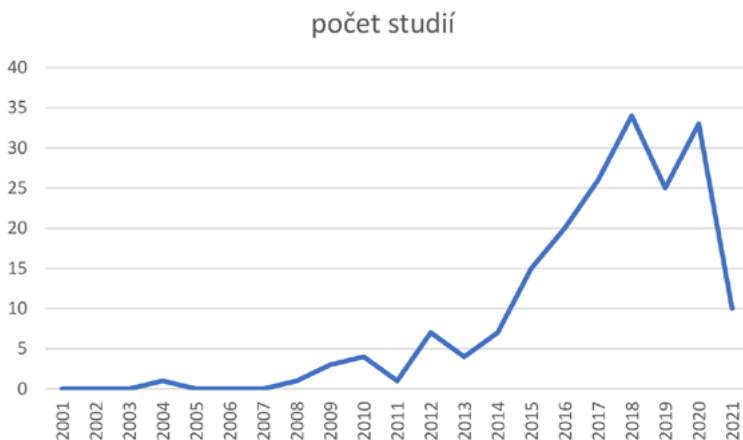
Počet výsledků hledání po zadání omezujících kritérií výběru

Kritéria omezení výběru	Počet výsledků
proceedings paper / article	1653
research study, open access	579
Kategorie: education educational research, language linguistics	206

Finální výsledky byly rozloženy v čase dle roku vydání následovně:

Graf 1

Počty finálních výsledků hledání podle rozložení v čase



Z grafu 1 ilustrujícího počet dohledaných studií v jednotlivých letech lze usoudit, že před rokem 2000 nebyly publikovány žádné výzkumné zprávy vztahující se k vyhledávaným pojmům. Výsledky hledání před rokem 2016 se z velké části překrývaly s výsledky uvedenými v kapitole 3.3. Proto bylo hledání následně omezeno na publikace zveřejněné po tomto roce. Z finálního výběru byly vyřazeny texty, které se nevztahovaly k problematice PBL ve výuce cizích jazyků. Dále byly vyřazeny výzkumy, které se zaměřovaly na rozvoj jazykových kompetencí v cizojazyčné výuce neязыkových předmětů (např. v oblastech medicíny, informačních technologií nebo inženýrství). Celkem bylo dohledáno 13 studií zaměřených na problémově orientovanou výuku cizích jazyků.

3.5 Přehled výzkumů publikovaných po roce 2016

Všech 13 uvedených studií bylo realizováno mimo Evropu, konkrétně v Íránu (Ansarian et al., 2016; Mohammadi, 2017), v Číně (Ding, 2016; Zhou, 2018), v Thajsku (Dawilai et al., 2017, 2021), na Taiwanu (Lin, 2017), v Indonésii (Ghufron & Ermawati, 2018; Sutrisna & Artini, 2020), v Lybii (Baresh et al., 2019) a Nigérii (Aliyu, 2020). Jejich přehled je uveden v příloze.

Všechny výzkumy, kromě autorů Sutrismy a Artiniové (2020), kteří se zaměřili na sekundární vzdělávání, byly realizovány v prostředí terciárního vzdělávání, nejčastěji v kurzech jazykové přípravy studentů vysokých škol, konkrétně v kurzech angličtiny jako cizího jazyka.

Opět s výjimkou jedné případové studie uskutečněné v Indonésii (Ghuftron & Ermawati, 2018) se výzkumou účastnili pouze studenti, resp. byl zjišťován vliv PBL na znalosti, dovednosti nebo výkon studentů.

Na pohled studentů i učitelů se jako jediní zaměřili Ghuftron a Ermawati (2018), když hledali silné a slabé stránky kooperativního učení a problémově orientovaného učení při výuce psaní (v hodinách anglického jazyka). Na základě výsledků jejich kvalitativního výzkumu založeného na dotazování, hloubkových rozhovorech a pozorováních autoři poukazují na řadu výhod obou modelů. Ty nabízejí studentům možnost rozvoje v řadě oblastí, jako jsou schopnost řešení problémů, samostatnost při učení, zvýšená sebedůvěra spojená s nižší nervozitou, vyšší vnitřní motivace, převzetí zodpovědnosti za učení, sdílení nápadů mezi studenty, zvýšení aktivity studentů, pozitivní vztah k učení. Upozorňují také na úskalí, která s těmito modely ve výuce souvisejí. Jsou to především složitost implementace, časová náročnost práce mimo přímou výuku, komplexnější a náročnější příprava výuky ze strany vyučujícího, potřeba dobrého vedení a nutnost předání jasných instrukcí, bez kterých mohou být modely PBL i kooperativního učení pro některé studenty matoucí.

Nejvýznamněji zastoupený výzkumný design spočívá v porovnávání problémově orientované výuky s jiným typem výuky (Ansarian et al., 2016; Dawilai et al., 2017; Ding, 2016; Lin, 2017; Mohammadi, 2017; Tang et al., 2020; Zhou, 2018).

Výzkumy s tímto designem se zaměřují jak na osvojení jazyka, tak na vztah studentů k výuce, jejich motivaci nebo na rozvoj některé dovednosti, např. kritického myšlení (Ding, 2016). Výsledky těchto výzkumů ukazují, že PBL má pozitivní efekt na dovednost mluvení (Ansarian et al., 2016), na trénink porozumění psaného textu (Lin, 2017) a na osvojování slovní zásoby (Mohammadi, 2017). Zlepšení v plynulosti a jistotě projevu, v gramatice, slovní zásobě, porozumění, intonaci a výslovnosti pozoruje také Baresh (Baresh et al., 2019) u 30 libyjských studentů prvního ročníku univerzity po 9 týdnech výuky střídající model tradiční výuky a model PBL.

Deskriptivní kvalitativní výzkum Sutrismyho a Artiniové (2020) probíhající v jedné skupině 41 žáků sekundárního vzdělávání ukázal, že žáci vyučovaní dle PBL prokazovali lepší dovednost mluvení a prokazovali pozitivnější afektivní vztah k angličtině jako cizímu jazyku. Vliv PBL na pozitivní vztah k učení konstatují i Linová (2017) a Mohammadi (2017). Další studie zjišťují zlepšení v některých kategoriích kritického myšlení (Ding, 2016; Zhou, 2018).

Dawiliová (2017) uskutečnila na thajské Chiang Rai Rajabhat University výzkum, ve kterém při výuce kreativního psaní srovnává model problem-based blended learning² (PBBL) s pouze prezenční výukou. Výuka probíhala po

² Blended learning je označení pro kombinovanou výuku, tedy pro kombinaci prezenční výuky s e-learningem. Jedná se o specifickou formu vzdělávání, která kombinuje tradiční metody výuky s online studijním obsahem. (Krasulia, 2017)

dobu 14 týdnů ve dvou skupinách. V experimentální skupině bylo 29 studentů, v kontrolní skupině pak 30 studentů. Dawilaiová následně (2021) provádí obdobný výzkum, při kterém srovnává modely PBBL a PBL. Z uvedených modelů se lépe osvědčil PBBL. Studenti byli aktivnější a flexibilnější a díky variabilitě výuky prostřednictvím diskuse, řešení problémů, skupinové práce, individuálních schůzek formou video-konference, s využitím web boardu, chatu a skupinového chatu byly napsány přesnější a originálnější texty, a to jak individuální, tak skupinové.

Z uvedené řady výzkumů vystupuje nigerijský kvalitativní výzkum. Po dobu 6 týdnů byla pomocí video a audio nahrávek zaznamenávána výuka psaní anglických textů 18 studentů, kteří v malých skupinách řešili celkem dva problémy a psali vlastní texty v angličtině. Aliyu (2020), který tento výzkum uskutečnil, vidí v modelu PBL možnost nabídnout studentům příležitost nejen být aktivně zapojeni do procesu psaní, ale také spolupracovat a vzájemně se podporovat.

3.6 Studie k problémově orientované výuce jazyků v Evropě a v České republice

Při vyhledávání výzkumných studií k aplikaci PBL ve výuce jazyků nebyla dohledána žádná studie realizovaná v Evropě, i přesto, že právě v Evropě se objevují první úvahy na toto téma (Jaleniauskiene, 2016; Larsson, 2001; Mathews-Aydinli, 2007).

Hledání výzkumů z České republiky bylo rozšířeno na texty v českém jazyce věnované výzkumu problémově orientované výuky také v jiných než jazykových předmětech.

Při tomto vyhledávání jsem postupovala na základě následujících klíčových slov: *problémově orientované učení, problémově orientovaná výuka, problémové učení, výuka cizích jazyků, problémově orientovaná výuka cizích jazyků, problémově orientovaná výuka jazyků zadaných do databáze EBSCO*. Hledání vygenerovalo celkem 67 výsledků, z nichž se žádný nevztahoval k PBL ve výuce jazyků a jako relevantní se ukázala pouze jedna práce (Česková & Knecht, 2017), která se ovšem zaměřuje na problémově orientované výukové situace ve výuce přírodovědy.

4 Závěr

Cílem přehledové studie bylo zmapovat zrealizované výzkumy vztahující se k problémově orientované výuce cizích jazyků. Při vyhledávání výzkumů se ukázalo, že se jedná o vcelku novou problematiku a první studie se objevují až na počátku 21. století. Výzkumy do roku 2017 zmapovali Ansarian a Mohammadi (2018). Ve své přehledové studii uvádějí 18 z 29 reprezentativních empirických

výzkumů dohledaných v databázích odborných vědeckých textů, konkrétně Springer, SCOPUS, Science Direct, Taylor and Francis a Sage Journals. Dohledané výzkumy byly uskutečněny v Malajsii, Singapuru, Taiwanu, Thajsku, Pákistánu, Íránu a Nigérii a publikovány po roce 2001. Autoři identifikovali skutečnost, že většina uskutečněných výzkumů se zabývá vlivem PBL na produktivní dovednosti mluvení a psaní a byla prováděna hlavně s využitím kvantitativních a experimentálních přístupů. Autoři navrhují provést více studií pomocí kvalitativních přístupů, které zkoumají vnímání PBL studenty i procesy během PBL, a také uskutečnit studie na vývoj evaluačních metod. Zmíněnou mezeru v poznání částečně zaplňují novější studie, které opět ukázaly slibné výsledky jak v oblasti osvojování jazyka – dovednost mluvení (Ansarian et al., 2016), porozumění psanému textu (Lin, 2017), osvojování slovní zásoby (Mohammadi, 2017) a celkově zlepšení v plynulosti a jistotě projevu (Baresh et al., 2019) – tak v oblasti kognitivní, afektivní a sociální (Aliyu, 2020; Lin, 2017; Mohammadi, 2017). Studenti také vykazovali zlepšení v některých kategoriích kritického myšlení (Ding, 2016; Zhou, 2018).

Zatímco se objevuje stále více studií zaměřených na vliv PBL a osvojení řečových dovedností, jako je psaní, mluvení, čtení či oblast porozumění mluvenému nebo psanému slovu, nabízí se ještě řada nedotčených témat: doslovné porozumění textu, pochopení vztahů mezi jednotlivými částmi textu nebo pochopení textu jako celku (integrace a interpretace).

Pozornost by mohla být věnována také oblasti komunikace (komunikační úspěch, plynulost, srozumitelnost), výslovnosti, lingvistickým tématům (např. gramatické a sémantické správnosti), interkulturní komunikaci (kulturní specifčnost komunikace, interkulturní komunikační kompetence, verbální a neverbální sdělení) a mediaci.

Dále se nabízí možnost sledování specifických procesů v modelu PBL (vnímání role učitele jako průvodce a facilitátora, specifické role žáka, vztahů ve studijní skupině, způsob dávání zpětné vazby, metody hodnocení práce), a to např. ve vztahu k věku nebo studijnímu zaměření žáků.

Poslední, ale neméně důležitou oblastí, je vývoj hodnotících a měřících nástrojů reflektujících specifčnost výuky cizích jazyků oproti např. výuce medicínských předmětů, pro které byl původně model PBL vyvinut.

Pro vlastní plánovaný výzkum přinesla uvedená studie taktéž řadu cenných podnětů: Především se nabízí otázka, zda je přístup PBL skutečně pouze mimoevropskou doménou výuky cizích jazyků. Pokud ano, lze koncept PBL bez úprav transferovat do českého prostředí? Jak by tento přístup výuky jazyka vnímali čeští žáci a studenti? Byli by studenti a žáci ochotni přijmout vyšší zodpovědnost za vlastní učení? Rozvinula by se jejich schopnost efektivně spolupracovat? Zvýšila by se jejich vnitřní motivace pro učení?

Nastolené otázky nabízejí prostor pro kvalitativní empirickou studii zaměřenou na hledání přínosů a limitů konceptu PBL v českém prostředí.

Seznam literatury

- Abdullah, M. H. (1998). *Problem-based learning in language instruction: A constructivist model*. Eric Digest. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. Bloomington: Indiana University. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED423550>
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage: Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (15. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aliyu, M. M. (2020). Exploring the nature of undergraduates' peer collaboration in a PBL writing process. *IJOLE-INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION*, 4(2), 11–23. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.8406>
- Ansarian, L., Adlipour, A. A., Saber, M. A., & Shafiei, E. (2016). The impact of problem-based learning on Iranian EFL learners' speaking proficiency. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 84–94.
- Ansarian, L., & Mohammadi, F. S. (2018). Problem-based learning in action: Review of empirical studies. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26, 13–32.
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning and teaching: An innovative approach to learn a new language*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0>
- Baresh, E. F., Ali, S. M., & Darmi, R. (2019). Using hybrid problem-based learning (HPBL) approach to enhance Libyan EFL students' engagement with English language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 9–20.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer Publishing.
- Bausch, K.-R., Krumm, H.-J., Burwitz-Melzer, E., & Mehlhorn, G. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: UTB.
- Becker, F. G., Friske, V., Meurer, C., Ostrowski, Y., Piezonka, S., & Werning, E. (2010). Einsatz des Problemorientierten Lernens in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre. *WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 39(8), 366–371. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2010-8-366>
- Češková, T., & Knecht, P. (2017). Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy. *ORBIS SCHOLAE*, 2016(2), 93–115. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.4>
- Dawilai, S., Champakaew, W., & Kamyod, C. (2017). Effectiveness comparison between the problem-based blended learning and traditional learning method: A case study of creative writing in English of the undergraduate students at Chiang Rai Rajabhat University, Thailand. *2017 14th International Conference on Electrical Engineering/ Electronics, Computer, Telecommunications and Information Technology (ECTI-CON), Electrical Engineering/Electronics, Computer, Telecommunications and Information Technology (ECTI-CON)*, 834–837. <https://doi.org/10.1109/ECTICon.2017.8096368>

- Dawilai, S., Kamyod, C., & Prasad, R. (2021). Effectiveness comparison of the traditional problem-based learning and the proposed problem-based blended learning in creative writing: A case study in Thailand. *Wireless Personal Communications*, *118*(3), 1853–1867. <https://doi.org/10.1007/s11277-019-06638-x>
- Ding, X. (2016). The effect of WeChat-assisted problem-based learning on the critical thinking disposition of EFL Learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *11*(12), 23–29. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.5927>
- Evensen, D. H., & Hmelo-Silver, C. E. (Ed.). (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah.: Routledge.
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative learning and problem-based learning in EFL writing class: Teachers' and students' perspectives. *International Journal of Instruction*, *11*(4), 657–672. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a>
- Grecmanová, H., Urbanovský, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex : Nadace Jana Husa.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *15*(3), 235–266.
- Hmelo-Silver, C. E. (2012). International perspectives on problem-based learning: Contexts, cultures, challenges, and adaptations. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *6*(1), 10–15.
- Huang, K. (2012). A study on the incorporation of problem-based learning (PBL) in a university freshman English class. *The Journal of International Management Studies*, *7*(2), 125–134.
- Hung, W. (2006). The 3C3R Model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *1*(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Jaleniauskiene, E. (2016). Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *232*, 265–275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.014>
- Jankovcová, M., Průcha, J., & Koudela, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jůva, V. (1987). *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Klauser, F. (1998). Problem-based learning. Ein curriculärer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *2*(1), 273–293. <https://doi.org/10.25656/01:4506>
- Krasulia, A. V. (2017). *Blended learning: Advantages and disadvantages in the EFL Classroom*. Dostupné z <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/67256>
- Larsoon, J. (2001). *Problem-based learning: A possible approach to language education?*. Krakov: Jagiellonian University. Dostupné z <https://masurimasooded770.files.wordpress.com/2014/03/pbl-in-lang-courses.pdf>
- Lin, L.-F. (2017). Impacts of the problem-based learning pedagogy on English learners' reading comprehension, strategy use, and active learning attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(6), 109–125.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno. Paido.

- Mathews-Aydinli, J. (2007). *Problem-based learning and adult English language learners*. CAELA. Center for Adult English Language Acquisition. ESL Resources. Dostupné z https://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/problembased.html
- Mohammadi, F. S. (2017). The effect of authentic problem-based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 35–40. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.35>
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001). Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch*, 24, 13–18.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.–Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2005(23), 159–182.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Sutrisna, G., & Artini, L. P. (2020). Does problem-based learning affect students' speaking skill and attitude toward ELL? *RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa*, 6(2), 131–138. <https://doi.org/10.22225/jr.6.2.2315.131-138>
- Tang, S., Long, M., Tong, F., Wang, Z., Zhang, H., & Sutton-Jones, K. L. (2020). A comparative study of problem-based learning and traditional approaches in college English classrooms: Analyzing pedagogical behaviors via classroom observation. *Behavioral Sciences*, 10(6, 105), 1–21. <https://doi.org/10.3390/bs10060105>
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 2010(3), 8–16.
- Wicke, R. E. (1995). *Handeln und sprechen im Deutschunterricht*. Verl. für Deutsch.
- Xian, H., & Madhavan, K. (2013). Building on and honoring forty years of PBL scholarship from Howard Barrows: A scientometric, large-scale data, and visualization-based analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1325>
- Zhou, Z. (2018). An empirical study on the influence of PBL teaching model on college students' critical thinking ability. *English Language Teaching*, 11, 15. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n4p15>

Příloha: Přehled dohledaných výzkumných studií od roku 2016

autoři	rok	téma	výzkumný vzorek	místo	výzkumný design	nástroje	hlavní zjištění
Ansarian et al.	2016	Efekt problémového orientovaného učení na dovednost mluvení u studentů EFL	24 studentů angličtiny v experimentální i kontrolní skupině, 75 studentů náhodně vybráno ze skupiny 96 studentů, další výběr podle průměrných výsledků v pretestu 20 seškání	Írán	Experimentální design (nezávisle proměnná: typy zadání ve výuce; závislá proměnná: dovednost mluvení)	IELTS-test (poslech, mluvení) jako pretest a posttest Top Notch English series – studijní materiály pro výuku angličtiny Pro experimentální skupinu modifikované: konverzační část nahrazena problémovým zadáním	PBL má pozitivní vliv na dovednost mluvení v cizím jazyce u mírně pokročilých i u pokročilých studentů.
Ding	2016	Vliv PBLL na rozvoj kritického myšlení	Náhodný výběr 12 tříd z 52 tříd kurzu angličtiny na pekinské univerzitě, 342 studentů (221 mužů, 121 žen) dvakrát dvě vyučovací hodiny týdně po dobu 18 týdnů; z toho 9 týdnů „běžné“ výuky, 9 týdnů výuky podle PBL	Čína	Smišený design: kvalitativní sběr dat pomocí pretestu a posttestu hodnotícího kritické myšlení	Adaptovaný dotazník California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), reflektivní deníky, pozorování výuky, písemné poznámky studentů	PBL mělo signifikantní vliv na zlepšení schopnosti kritického myšlení studentů
Dawlati et al.	2017	Porovnání efektivity mezi PBLL (Problem-Based Learning) a běžnou výukou ve výuce kreativního psaní v angličtině	29 studentů angličtiny v experimentální a 30 studentů v kontrolní skupině 14 týdnů	Tajsko	Deskriptivní a experimentální výzkum	Shodný pretest a posttest hodnotící dosažení cílů kurzu Hodnocení individuální a skupinové písemné práce dvěma hodnotiteli pomocí kritériální škály	Ačkoliv skupina PBLL dosáhla u pretestu nižší skóre, u posttestu bylo skóre vyšší než u skupiny vyučované tradičně. U individuální písemné práce v PBLL skupině bylo skóre signifikantně vyšší, u skupinové práce lence vyšší. Studenti skupiny PBLL dosáhli lepších výsledků v testech i v úkolech kreativního psaní a vyšší efektivity práce.

autoři	rok	téma	výzkumný vzorek	místo	výzkumný design	nástroje	hlavní zjištění
Lin	2017	Porozumění psanému textu, učební strategie, aktivní přístup k učení	26 studentů v experimentální a 30 studentů v kontrolní skupině, dvě náhodně vybrané třídy	Taiwan	Experimentální výzkum	Pretest a posttest zaměřený na porozumění psanému textu Dotazník k postojům k učení a učebním strategiím	Skupina PBL signifikantně zlepšila dovednost čtení a schopnost orientovat se v textu. Také její motivace a ochota k učení byly vyšší.
Mohamma-di	2017	Osvojování a zapamatování slovní zásoby skrze řešení autentických úloh (PBL přístup) ve výuce cizích jazyků	Z 64 studentů vybráno po napsání vstupního testu z angličtiny 24 studentů a 23 studentů do kontrolní skupiny	Irán	Kvaziexperiment (<i>quota sampling method</i>) (nezávislá proměnná: typ zadání, závislá proměnná: osvojená slovní zásoba)	Vstupní test homogenity; Nelsonův znalostní test; slovní zásoby (Nelson vocabulary proficiency test); posttest: znalostní škála slovní zásoby (vocabulary knowledge scale)	Řešení autentických problémů vede k vyššímu kognitivnímu zájmu o obsah učení, čímž se zlepší zapamatování osvojené slovní zásoby.
Zhou	2018	Rozvoj kritického myšlení u studentů v hodinách angličtiny vedených přístupem PBL	35 studentů v experimentální skupině, 39 studentů v kontrolní skupině, náhodně vybraní ze studentů na univerzitě v provincii Jiangxi	Čína	Experiment	pretest, posttest, dotazníkové šetření (adaptovaný dotazník kritického myšlení dle Wen a kol., 2009) rozhovory	Nebylo zjištěno zlepšení ve znalostech angličtiny, ale u studentů v experimentální skupině bylo pozorováno zlepšení v některých kategoriích kritického myšlení.

autoři	rok	téma	výzkumný vzorek	místo	výzkumný design	nástroje	hlavní zjištění
Ghufron & Ermawati	2018	Slině a slabé stránky kooperativního učení a problémové orientovaného učení při výuce psaní v hodinách angličtiny jako cizího jazyka – z pohledu učitele a studenta	60 studentů (30 pro kooperativní učení, 30 pro PBL), 2 učitelé, 2 týdny	Indonésie	Kvalitativní výzkum: případová studie	Dotazníky, hlubkové rozhovory, pozorování,	PBL má pozitivní vliv na následující oblasti: schopnost řešení problémů, samostatnost při učení, snížení nervozity, zvýšení sebedůvěry a motivace, převzetí zodpovědnosti za učení, sdílení nápadů mezi studenty, zvýšení aktivity studentů, pozitivní vztah k učení. Naopak mezi slabé stránky PBL patří: složitost implementace, časová náročnost, více přípravy, potřeba dobrého řízení, pro některé studenty je matoucí.
Baresh et al.	2019	Vliv H-PBL (Hybrid Problem-Based Learning) na řečové dovednosti v anglickém jazyce	15 z 30 studentů jedné třídy prvního ročníku studia, studenti vybráni na základě doporučení vyučujících (kritérium výběru: schopnost komunikovat anglicky)	Lybie	Případová studie: tematická analýza kvalitativních dat z pozorování a polostrukturovaných rozhovorů analýza audio a video záznamů	Pozorování, polostrukturované rozhovory audio a video záznamy z výuky	Výsledky pozorování a rozhovorů ukazují, že přístup H-PBL pomohl studentům se aktivněji zapojit do výuky, hovořit plynuleji anglicky a umožnil jim pracovat autonomněji. Zároveň z analýzy vyplývá, že studenti se zlepšili v plynulosti a jistotě projevu, gramatice, slovní zásobě, porozumění, intonaci i výslovnosti.
			9 týdnů				
			výuka střídavě doplňována vstupy PBL				

autoři	rok	téma	výzkumný vzorek	místo	výzkumný design	nástroje	hlavní zjištění
Tang et al.	2020	Aktivita učitele v hodinách angličtiny zaměřená na pedagogickou činnost a interakci se studenty v PBL výuce a „běžné“ výuce	57 studentů náhodně rozdělených do dvou tříd - 29 studentů vyučováno podle PBL, 28 studentů tradičním způsobem, vždy 3 vyučovací jednotky	Čína	Komparativní studie	Analyzá frekvenci analýza dat, „chi-square test of homogeneity“	Studenti s PBL výukou dostali více příležitostí pro vzájemnou spolupráci, čímž mohli profitovat z výhod přístupu PBL: příležitost ke spolupráci a kreativité při řešení problémů, dovednost myšlení vyššího řádu (<i>higher-order thinking skills</i>), vytvoření bezpečného prostředí pro výměnu nápadů i učení se angličtině.
Sutrisna & Artini	2020	Vliv PBL 1) na dovednost mluvení ve výuce AJ jako cizího jazyka a 2) na vztah k angličtině jako cizímu jazyku	41 žáků sekundárního vzdělávání délka intervence neuvedena	Indonésie	Smišený design, jedna skupina, kombinující pretest a posttest v jedné skupině a deskriptivní kvalitativní design. (Creswell and Clark, 2006).	Pozorovací arch, jazykový test na dovednost mluvení, dotazník s otevřenými a uzavřenými otázkami. Pozorovací arch byl použit pro zjišťování, zda učitel pracoval dle přístupu PBL.	Žáci vyučovaní dle PBL prokazovali lepší dovednost mluvení a prokazovali pozitivnější behaviorální, kognitivní a afektivní vztah k angličtině jako cizímu jazyku.
Aliyu	2020	Interakce studentů při procesu psaní anglických textů v rámci PBL	18 studentů, 6 týdnů (řešení dvou problémů)	Nigérie	Kvalitativní výzkum	Audio a video záznamy studentské interakce, pozorování	Při procesu psaní se studenti podporovali různými způsoby: „kopírování“ strategií lektora, sdílení zodpovědností, vyjasňování instrukcí a neznámých termínů, používání slovníků, návrh jiných informačních zdrojů, hledání shody, motivování ostatních členů k aktivní účasti, shrnutí výsledků setkání atd.

autoři	rok	téma	výzkumný vzorek	místo	výzkumný design	nástroje	hlavní zjištění
Dawlati et al.	2021	Srovnání efektivit PBL a PBBL (Problem-Based Blended Learning) ve výuce kreativního psaní v cizím jazyce	Vždy 30 studentů ve dvou skupinách, 14 týdnů	Thajsko	Deskriptivní výzkum	Shodný pretest a posttest. hodnocení individuální a skupinové práce	Model PBBL umožňuje studentům efektivnější práci. Vliv na přesnost a originalitu napsaných textů měla také variabilita výuky skrze diskuse, řešení problémů, skupinovou práci, individuální schůzky přes video-konference, web board, chat a skupinový chat. Studenti byli více aktivní a flexibilnější.

ROZVOJ PŘESNOSTI V RÁMCI PŘÍSTUPU ZALOŽENÉHO NA ÚLOHÁCH ŘEČOVÉHO TYPU: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Developing Accuracy Through Task-based Language Teaching:
A Review Study

Filip PULTAR

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-2>

Abstrakt: *Tato přehledová studie mapuje osm výzkumných šetření zabývajících se využitím přístupu založeného na úlohách řečového typu pro rozvoj přesnosti aspektů gramatické kompetence ve výuce cizího jazyka. Ukazuje se, že ve výzkumech převládá zaměření na řečové dovednosti oproti zaměření na jazykové prostředky, a v budoucnu by bylo vhodné hlouběji prozkoumat vliv tohoto přístupu na rozvoj aspektů gramatické a lexikální přesnosti.*

Klíčová slova: *výuka cizího jazyka, přístup založený na úlohách řečového typu, přesnost, komunikační kompetence, gramatická kompetence*

Abstract: *This review study maps eight studies dealing with the use of task-based language teaching for developing the accuracy of aspects of grammatical competence in foreign language teaching. The reviewed studies predominantly focus on language skills rather than systems and further research is required to investigate the effect of this approach on the development of aspects of grammatical and lexical accuracy.*

Key words: *foreign language teaching, task-based language teaching, accuracy, communicative competence, grammatical competence*

1 Úvod

Za jeden z hlavních cílů výuky cizího jazyka lze považovat zprostředkování úspěšné komunikace. Ač to zdánlivě může působit vcelku jednoduše, jedná se ve skutečnosti o velmi komplexní záležitost. Úspěšná komunikace totiž

závisí na řadě vzájemně propojených aspektů. Tyto aspekty lze přesněji popsat v rámci představení konceptu komunikační kompetence.

Pojem *komunikační kompetence* (*communicative competence*), jenž se v oblasti didaktiky cizího jazyka dostal do popředí ve druhé polovině 20. století, vychází z předpokladu nutnosti komplexního pochopení jazyka pro jeho úspěšnou výuku, což zahrnuje nejen znalosti týkající se přesnosti jazykového kódu, ale také například pragmatické či kulturně podmíněné znalosti (Dakowska, 2011, s. 92–93). Existuje několik různých modelů tohoto konceptu. Z vývojového hlediska lze za jedny z nejvýznamnějších považovat model D. H. Hymese (1972), na nějž navazovali svým pojetím Canale a Swainová (1980) či Bachman a Palmer (2010). Pro potřeby svého výzkumu budu vycházet z modelu Canala a Swainové (1980), jež komunikační kompetenci dělí do tří subkompetencí: gramatické (*grammatical competence*), sociolingvistické (*sociolinguistic competence*) a strategické (*strategic competence*). Gramatická kompetence, na niž se tato přehledová studie primárně soustředí, zahrnuje znalost jazykového kódu, tedy lexikálních položek, pravopisu, pravidel morfolgie, výslovnosti či sémantiky (Canale, 1983, s. 7).

Jazyková způsobilost týkající se mluveného projevu (*speaking proficiency*) může být měřena pomocí tří komponentů – komplexnosti (*complexity*), přesnosti (*accuracy*) a plynulosti (*fluency*), přičemž komplexnost zahrnuje rozmanitost gramatických struktur a použitého lexika, přesnost označuje stupeň odchýlení od normy a plynulost se týká toho, s jakou lehkostí je mluvčí schopen jazyk produkovat (Housen, Kuiken & Vedder, 2012). Pro tuto přehledovou studii je nejzásadnější aspekt přesnosti, jímž Scrivener (2011) označuje správné použití významu, formy a výslovnosti lexikálního výrazu či gramatického jevu. V širším pojetí se však přesnost sleduje i u řady dalších aspektů, jimiž mohou být například metaforické významy, konotace, užití kolokací či vhodnost použití na základě kontextu (Scrivener, 2011, s. 206–207).

V rámci vývoje výuky cizího jazyka v posledních dvou stoletích lze pozorovat jistou tendenci přechodu od úzkého zaměření na gramatickou kompetenci (reprezentovaného například gramaticko-překladovou metodou) k pojetí širšímu (za něj lze považovat například moderní komunikační přístup) (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2014; Howatt & Widdowson, 2004). To se projevuje kupříkladu zvyšující se důležitostí fonetiky a fonologie, a především pak významové složky jazyka. S tím souvisí i jistý posun v oblasti přesnosti od lpění na dokonalé přesnosti formy k volnějšímu přístupu upřednostňujícímu předání zprávy a úspěšnou komunikaci (Dakowska, 2011).

Komunikační přístup k výuce jazyka (*communicative language teaching*), jenž lze považovat za velmi rozšířený přístup v rámci moderní didaktiky cizího jazyka, je sice poměrně širokým pojmem s mnoha vnitřními odlišnostmi,

přesto můžeme pozorovat určité společné prvky (Richards & Rodgers, 2014, s. 89). Oproti přístupům a metodám předcházejícím vzrůstá důležitost kontextu a rozličných funkcí jazyka – tento přístup zastává nutnost hlubšího pochopení toho, jakými způsoby a v jakých situacích je jazyk používán (Larsen-Freeman, 2000, s. 130–131; Richards & Rodgers, 2014, s. 87–90). Výuka má být převážně zaměřena na žáky a poskytnout jim příležitost ke smysluplnému využití jazyka pro komunikaci, například pomocí zapojení práce ve dvojicích či skupinách (Harmer, 2007). Komunikační přístup často využívá autentických materiálů (nebo alespoň materiálů usilujících o zdání autenticity) podporujících porozumění a úloh zaměřených na splnění cíle (Dakowska, 2011, s. 101–107). Řečové dovednosti (tedy čtení, psaní, poslech a mluvení) jsou považovány za rovnocenné. Explicitní výuka gramatiky byla v rámci komunikační výuky zpočátku opomíjena, což se postupně do jisté míry změnilo. Nadále však můžeme pozorovat snahu o obohacení aktivit zaměřených na strukturu a jazykovou přesnost o širší významovou dimenzi, což se projevuje například využíváním úloh s herními prvky (Nunan, 2000).

Právě v souvislosti s komunikačním přístupem lze zmínit přístup založený na úlohách řečového typu (*task-based language teaching – TBLT*), jež Harmer (2007) považuje za jakési rozšíření komunikačního přístupu k výuce jazyka. Tento přístup neklade důraz na explicitní výklad pravidel jazyka, nýbrž na splnění úlohy simulující podobu užívání jazyka v reálném světě (Willis & Willis, 2001). Úloha tohoto typu musí mít předem daný cíl s jasnými kritérii úspěšného splnění, které mohou být i nelingvistického charakteru (např. zapamatovat si popisovanou osobu z fotografie (Willis, 1996, s. 24)), odvíjí se však od správného pochopení (a zpravidla použití) cílového jazyka, jelikož TBLT klade velký důraz na významovou složku jazyka (Willis, 1996; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis & Willis, 2001; Willis & Willis, 2007). V rámci TBLT zpravidla není procvičována ani učena předem daná gramatika či lexikum, jelikož použité struktury a výrazy často vyplynou z úlohy samotné (Willis, 1996, s. 24). TBLT lze využít pro rozvoj všech aspektů komunikační kompetence, stejně tak jako k rozvoji všech řečových dovedností (Ellis, 2003), ačkoliv nejčastěji je využíván pro rozvoj mluvení (Ur, 1981; Klippel, 1984; Day, 1986; Crookes & Gass, 1993; Bygate et al., 2001). Obecně lze říci, že TBLT slouží spíše k rozvoji plynulosti nežli přesnosti jazyka (Willis, 1996; Nunan, 2004). Willisová (1996, s. 40) doporučuje v rámci TBLT implementovat tři na sebe navazující fáze – fázi přípravnou (*pre-task*), plnění úlohy samotné (*task*) a fázi zpětné vazby (*post-task*).

Přestože moderní výuka jazyka klade značný důraz na rozvoj plynulosti projevu a porozumění souvisejícího s komunikací významu, i ostatní aspekty komunikační kompetence zůstávají nadále důležité. Canale a Swainová (1980) například zdůrazňují, že dle jejich názoru znalosti sociolingvistické

subkompetence bez jakéhokoliv povědomí o subkompetenci gramatické s největší pravděpodobností nevyústí v úspěšnou komunikaci v cílovém jazyce (s. 5). Tato přehledová studie si proto klade za cíl zmapovat výzkumné pole zabývající se vlivem TBLT na rozvoj vybraných aspektů komunikační kompetence s důrazem na subkompetenci gramatickou a s tím související jazykovou přesnost.

2 Přehledová studie

V této kapitole budou popsány cíle přehledové studie a postup jejího vzniku. Přehled zkoumaných studií bude obsahovat informace o složení výzkumných vzorků, výzkumném designu a nejčastějších nástrojích sběru dat. Závěrem kapitoly budou shrnuta podstatná zjištění, která ze studie vyplývají.

2.1 Cíle přehledové studie

Cílem této mapující přehledové studie je nabídnout strukturovaný pohled na výzkumy věnované využití přístupu založeného na úlohách řečového typu pro výuku cizího jazyka, s důrazem na využití této metody pro rozvoj komunikační kompetence, především z hlediska přesnosti v rámci gramatické subkompetence. Zpracování přehledové studie se odvíjí od následujících otázek:

1. Jaká jsou specifika implementace TBLT v jednotlivých studiích?
2. Jaké cíle a otázky jsou ve studiích sledovány?
3. Jaké přístupy, metody, techniky a nástroje sběru a analýzy dat jsou používány a na jakých souborech jsou studie realizovány?
4. Jaká podstatná zjištění a jaké závěry z těchto studií vyplývají?

2.2 Výběr studií pro analýzu

Postup pro výběr studií pro tento přehled byl následovný. Nejprve bylo provedeno vyhledávání v databázi *Web of Science*. Vyhledávána byla slovní spojení *task-based teaching*, *accuracy* a *language*. Dále bylo vyhledávání omezeno na časopisecké studie spadající do kategorií edukačního či lingvistického výzkumu vydané od roku 2016. Tento rok byl zvolen proto, že značí devatenáct let od přechodu mezi generací Y (tzn. generací lidí narozených mezi počátkem 80. let 20. století a druhou polovinou 90. let 20. století) (Oxford Learner's Dictionaries, n.d.) a generací Z (tzn. generací lidí narozených mezi druhou polovinou 90. let 20. století a rokem 2010) (Macmillan Dictionary, n.d.). Devatenáct let bylo zvoleno z toho důvodu, že studenti na univerzitu nastupují zpravidla ve věku mezi osmnácti a devatenácti lety. Lze tedy předpokládat, že s rokem 2016 se poprvé na univerzitách zástupci generace Z objevují ve větší míře. Vyhledávány byly práce publikované v angličtině. *Web of Science*

nabídl 83 výsledků odpovídajících zadání. Z tohoto souboru byly vybrány studie odpovídající následujícím požadavkům: a) jedná se o originální výzkum (empirickou studii), b) studie se zabývá TBLT se zaměřením na gramatickou subkompetenci, případně širší pojetí komunikační kompetence, c) zaměřuje se na univerzitní vzdělávání. S přihlédnutím k těmto kritériím bylo vybráno pět studií.

Tento soubor byl dále doplněn dvěma dalšími časopiseckými studii odpovídajícími kritériím a jednou studií obsaženou v zápise z mezinárodní konference společenských věd, jež byly vyhledány pomocí webového vyhledávače Google.

Zmapovány jsou následující studie: studie „Variability and variation of L2 grammar: A cross-sectional analysis of German learners’ performance on two tasks“ provedená v USA a vydaná roku 2017, studie „Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university“ provedená v Kolumbii a vydaná roku 2016, studie „Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students’ linguistic achievement and conversational interaction“ provedená na Tchaj-wanu a vydaná roku 2021, studie „Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies“ provedená v Číně a vydaná roku 2020, studie „Implementation of task-based language teaching: To what extent is communicative competence achieved?“ provedená v Indonésii a vydaná roku 2018, studie „Using task-based learning with students of academic English“ provedená v Thajsku a vydaná roku 2018, studie „A task-based teaching approach with multiple intelligences features in developing Chinese students’ speaking competency“ provedená v Číně a vydaná roku 2021 a studie „Pre-task planning in L2 text–chat: Examining learners’ process and performance“ provedená v USA a vydaná roku 2018.

2.3 Zobecnění poznatků ze zkoumaných studií

Jaká jsou specifika implementace TBLT v jednotlivých studiích?

Aktivity s prvky TBLT se v dnešní době objevují ve výuce poměrně často, přestože v učebních materiálech nejsou vždy tímto termínem explicitně označovány. Tři ze zkoumaných studií využívaly úlohy převzaté z existujících materiálů, zpravidla publikovaných učebnic a pracovních sešitů, přičemž studie Abramsové a Rottové (2017) zmiňuje také využití autentických video a audio materiálů, v rámci třech studií byly vytvořeny originální učební materiály pro potřeby daného výzkumu. Ve dvou studiích není zdroj použitých materiálů výslovně zmíněn.

Co se týče průběhu výuky, dala by se ve většině případů označit za standardní z hlediska TBLT. Šest studií zmiňuje využití třífázového postupu (*pre-task, task, post-task*). Přesto si lze všimnout několika zvláštností.

Například ve studii Córdoby Zúñigy (2016) byla účastníkům nejprve objasněna metodika výuky, což nebývá u TBLT zvykem, jelikož důraz je zpravidla kladen na to, aby úlohy využívaly autentických materiálů a připomínaly situace, s nimiž se žák setká v mimoškolním prostředí. Žádoucím se tedy může jevit spíše odvedení pozornosti od samotného procesu učení.

Fang, Yehová, Luová a Chen (2021) zmiňují, že v rámci jimi zkoumané výuky bylo využito rodného jazyka žáků (čínštiny) pro objasnění gramatiky, úlohy samotné však již probíhaly v cílovém jazyce (angličtině).

Studie Jiové a Phamové (2020) probíhala pomocí konstrukčního výzkumu (*design-based research*) a obsahovala tři cykly. Každý cyklus byl zaměřen na odlišnou gramatickou strukturu a metodika byla postupně upravována na základě zpětné vazby žáků z cyklů předchozích. Výuka tedy v průběhu výzkumu doznala řady změn.

Jaké cíle a otázky jsou sledovány?

Studie se povětšinou zaměřují na relativně krátké časové období (zpravidla zahrnující jednosemestrální kurz, či dokonce ještě kratší období), s jedinou výjimkou zahrnující čtyřsemestrální výzkum (Abrams & Rott, 2017). S ohledem na sledované cíle a výzkumné otázky lze v analyzovaných studiích pozorovat jisté tendence. Konkrétně se jedná o snahu určit vztah mezi přímou výukou pomocí TBLT a výslednou produkcí cizího jazyka – ve většině případů se jedná o zkoumání přesnosti lexika a gramatických struktur, či produktivních řečových dovedností (tzn. mluvení či psaní), nikoliv dovedností receptivních (čtení, poslech).

Cíle zkoumaných studií mohou být rozděleny do tří základních skupin, přičemž některé spadají do více skupin zároveň.

První a zároveň největší skupinou (do níž spadá pět z osmi analyzovaných studií) jsou studie zaměřující se explicitně na využití TBLT pro rozvoj aspektů komunikační kompetence. I v rámci této skupiny však lze pozorovat odlišnosti. Tři studie se zaměřují na širší pojetí komunikační kompetence, včetně integrace čtyř základních řečových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení) (Córdoba Zúñiga, 2016; Somawati, Kanca & Widanta, 2018) či využití TBLT pro rozvoj komunikační kompetence ve výuce angličtiny pro specifické účely, v tomto případě akademické angličtiny (Viriya, 2018). Dvě studie se pak specificky zaměřují na přesnost formy gramatiky (Abrams & Rott, 2017; Ji & Pham, 2020).

Druhou skupinou jsou studie zkoumající vliv TBLT na rozvoj mluvené formy cizího jazyka. Sem spadají tři studie (z nichž dvě se objevují také

v jiných skupinách), z čehož dvě (Abrams & Rott, 2017; Xu, 2021) zkoumají vliv TBLT na rozvoj komplexnosti, přesnosti a plynulosti mluveného projevu (*CAF – complexity, accuracy, fluency*) a jedna (Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021) se zaměřuje na analýzu konverzačních strategií v rámci interakce mezi účastníky během plnění úloh (což spadá spíše do podkategorií sociolingvistické a strategické kompetence). Jednu studii nelze do této skupiny zařadit s jistotou, přestože se též zaměřovala na CAF produkci; primárně se totiž zabývala odlišnou fází TBLT, a to konkrétně fází plánovací (Ziegler, 2018). Zkoumán byl vztah mezi různými časy plánování v rámci přípravné fáze (*pre-task*) a výslednou produkcí jazyka.

Třetí skupinou jsou studie zkoumající adaptaci TBLT pro konkrétní skupinu žáků či edukační prostředí, zahrnují tedy i tvůrčí činnost v rámci vytváření nových aktivit či jejich razantnějších úprav. Sem spadají tři studie, ačkoliv každá zkoumá odlišnou formu adaptace. První z nich je studie zaměřená na vliv TBLT využívajícího mobilní aplikace podporující rozvoj lexika, gramatiky a porozumění (Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021). Další studie usiluje o vyvinutí kurzu vyučovaného pomocí TBLT začleňujícího prvky vycházející z Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence a následnou analýzu vlivu tohoto kurzu na rozvoj různých druhů mnohočetné inteligence (např. hudební, interpersonální a jazykové) a CAF (*complexity, accuracy, fluency*) komponentů mluveného projevu (Xu, 2021). Poslední studie v této skupině zkoumá vliv specifických adaptací TBLT na efektivní výuku gramatiky v rámci výuky angličtiny v čínském jazykovém vzdělávání (Ji & Pham, 2020).

Dílčím cílem dvou zkoumaných studií bylo také určit vztah žáků k výuce pomocí TBLT (Viriya, 2018; Ji & Pham, 2020), žádná ze studií si však toto nekladla za cíl hlavní.

2.4 Jaké přístupy, metody, techniky a nástroje sběru dat jsou používány a na jakých výzkumných vzorcích jsou studie realizovány?

Nástroje sběru dat

Z hlediska výzkumného designu byl častější kvantitativní přístup, jen jedna ze zkoumaných studií využívala čistě kvalitativního designu, a to případové studie (Córdoba Zúñiga, 2016). Z hlediska sběru dat byly využity různorodé nástroje:

Didaktické testy a mluvený projev (experiment/kvaziexperiment)

Ve čtyřech studiích výzkum probíhal experimentální či kvaziexperimentální formou. Intervence bez výjimky zahrnovala implementaci TBLT do přímé

výuky (s určitými odlišnostmi s přihlédnutím k jednotlivým cílům studií, např. za využití podpůrné mobilní aplikace (Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021)). V rámci post-testu byly ve dvou studiích využity nestandardizované písemné didaktické testy (Fang, Yeh, Luo, & Chen, 2021; Viriya, 2018), tři studie využívaly ústní zkoušku (Viriya, 2018; Somawati, Kanca & Widanta, 2018; Xu, 2021). Tyto testy a zkoušky byly výzkumníky navrženy specificky k testování cílového jazyka z hlediska komplexnosti, přesnosti či jiných aspektů (jako např. plynulost (Xu, 2021) či konverzační porozumění na základě funkčního jazyka (Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021)). Všechny zmíněné studie cílily v menší či větší míře na určení vlivu využití TBLT na rozvoj gramatické kompetence s přihlédnutím na přesnost.

Didaktické testy a eseje (průřezová studie)

V jedné ze zkoumaných studií (Abrams & Rott, 2017), vedené jako průřezové studii, byla nástrojem sběru dat kombinace didaktických testů zaměřených na zkoumané jevy v izolaci a esejí umožňujících volnější vyjadřování. U obou zdrojů dat bylo cílem zkoumat vliv metodiky výuky na gramatickou přesnost (s důrazem na morfologii a syntax) a testy i eseje byly shromažďovány a porovnávány po dobu čtyř semestrů.

Dotazník

Dotazník byl součástí čtyř studií, ani v jednom případě však nepředstavoval hlavní nástroj sběru dat. Našel využití při sběru dat pro dílčí cíle prací (např. při zjišťování sebevnímání využití komunikačních strategií v rámci TBLT (Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021)) či v přípravné fázi výzkumu (např. ve studii Xu, 2021, v níž dotazník sloužil k identifikaci preferencí týkajících se vnímání konceptu mnohočetné inteligence mezi studenty univerzity). Účastníků dotazníků bylo ve zkoumaných studiích 40–359 s mediánem 94.

Pozorování

Pozorování bylo součástí pouze jedné ze zkoumaných studií (Córdoba Zúñiga, 2016). Probíhalo po dobu jednoho semestru v rámci výuky a účastníci byli pozorováni jak ve skupině, tak individuálně. Výzkumník se za využití kontrolního seznamu zaměřoval především na chování, podané výkony, ale i vzájemnou interakci mezi žáky v rámci plnění pedagogických úloh.

Rozhovor

Dvě studie dále využily rozhovoru jako nástroje sběru dat. Jednou z nich je výše zmíněná studie (Córdoba Zúñiga, 2016), jež doplnila pozorování o šest polostrukturovaných rozhovorů (o délce zhruba čtyřiceti minut), které měly

za cíl prozkoumat dopad navržené metodiky na řešení jednotlivých problémů a potvrdit informace nabyté pozorováním. Ze všech rozhovorů byly pořízeny přepisy pro pozdější analýzu. V rámci další ze studií byla pro rozhovory vybrána skupina respondentů jako reprezentativní vzorek (deset z celkových 122 účastníků výzkumu) a rozhovory si kladly za cíl prozkoumat postoje žáků k metodice výuky (TBLT) a určit obtíže, na něž během procesu výuky narazili, aby mohla být metoda výuky patřičně adaptována (Ji & Pham, 2020). Byly pořízeny zvukové nahrávky těchto rozhovorů, nikoliv však přepisy.

Audio a videonahrávky

Dvě ze zkoumaných studií využívají pro sběr dat audionahrávky rozhovorů mezi výzkumníky a účastníky (Córdoba Zúñiga, 2016; Ji & Pham, 2020), jedna pak videozáznamy vlastní výuky (za účelem zmapování vzájemných interakcí účastníků, nikoliv samotného procesu výuky) (Ziegler, 2018).

Ve všech zmíněných případech se jedná o audio či videozáznamy vlastní. Ve dvou z těchto studií nebylo primárním cílem zkoumat explicitní vliv TBLT na gramatickou přesnost, nýbrž na rozvoj komunikační kompetence v širším pojetí.

Výzkumný vzorek

Zkoumané studie byly realizovány na různých velkých vzorcích v rozmezí 6–359 respondentů, přičemž průměrně se jednalo o 118 respondentů a medián činí 64 respondentů. Největší množství respondentů se dle očekávání objevuje v rámci dotazníkového šetření (Xu, 2021), zatímco v rámci experimentálního, či dokonce kvalitativního výzkumu jsou čísla podstatně nižší. Respondenti byli bez výjimky univerzitními studenty, zpravidla pregraduálního stupně vzdělávání (Córdoba Zúñiga, 2016; Viriya, 2018; Somawati, Kanca & Widanta, 2018; Ji & Pham, 2020; Fang, Yeh, Luo, & Chen, 2021) (ve třech případech nebyl stupeň specificky zmíněn (Abrams & Rott, 2017; Ziegler, 2018; Xu, 2021)). V jednom případě výzkum probíhal na univerzitě, jejíž studenti se vzájemně výrazně liší nejen stupněm předchozího vzdělání a socioekonomickým statusem, ale také věkem, což vyústilo ve věkové rozmezí účastníků mezi 16–22 lety (Córdoba Zúñiga, 2016). Ve většině případů se výzkumy zaměřovaly na výuku angličtiny jako cizího jazyka, v jednom případě se jednalo o výuku němčiny jako cizího jazyka (Abrams & Rott, 2017).

2.5 Analýza dat

Přístupy k analýze dat lze v rámci zkoumaných studií označit za standardní.

Nejčastěji se jednalo o statistickou analýzu dat. Data z testů byla povětšinou analyzována pomocí *t*-testů, analýzy rozptylu (*ANOVA – analysis of*

variance), v jednom případě pak pomocí mnohorozměrné analýzy kovariance (*MANCOVA – multivariate analysis of covariance*).

U dotazníků byla v rámci otevřených otázek vypočítána frekvence odpovědí doplněná o obsahovou analýzu (content analysis). U otázek uzavřených byl obvykle vypočten průměr (mean) a směrodatná odchylka (standard deviation).

Transkripty pořízených videozáznamů posloužily k vytvoření korpusu, z něhož byl text převeden do jednotek řečové analýzy (*AS – analysis of speech*) umožňující měření komplexnosti, přesnosti a plynulosti.

U jediné primárně kvalitativní studie byla analýza uskutečněna na základě zakotvené teorie (*grounded theory*).

2.6 Jaká podstatná zjištění a závěry ze studií vyplývají?

Vliv TBLT na rozvoj aspektů komunikační kompetence

Výsledky studií naznačují, že TBLT může sloužit jako efektivní forma rozvíjení komunikační kompetence, a to především plynulosti projevu a jednoho aspektu přesnosti (jímž je komplexnost vyjadřování) (Somawati, Kanca & Widanta, 2018; Xu, 2021), zatímco gramatická přesnost nevykazovala podstatné zlepšení (Somawati, Kanca & Widanta, 2018). Studie vedená Zieglerovou (2018) tato zjištění do jisté míry potvrzuje, přičemž naznačuje, že větší důraz kladený na úvodní fázi TBLT, tedy fázi přípravnou, vede k lepším výsledkům z hlediska komplexnosti, nikoliv však nutně z hlediska plynulosti či syntaktické přesnosti.

Ze studie Fanga, Yehové, Luové a Chena (2021) vyplývá, že TBLT podpořené mobilní aplikací mělo větší pozitivní vliv na výuku přesnosti lexika a porozumění konverzaci (které je v rámci studie operacionalizováno spíše v pojetí funkčního jazyka nežli řečové dovednosti mluvení) oproti tradičnímu nedigitalizovanému pojetí TBLT. Z hlediska přesnosti gramatiky ovšem tyto dva přístupy nevykazovaly příliš odlišné výsledky.

Ačkoliv by se tedy mohlo zdát, že TBLT nepředstavuje vhodný nástroj pro výuku gramatiky, poměrně rozsáhlá průřezová studie Abramsově a Rottové (2017) naznačuje, že problémem nemusí nutně být vztah mezi výukovou metodou a studijními výsledky, nýbrž relativně krátká doba, po kterou ostatní výzkumy probíhaly. Výsledky této studie totiž poukazují na nelineární vztah mezi nabytím jazykové přesnosti a dobou výuky – účastníci výzkumu vykazovali značné výkyvy po dobu čtyř semestrů, během nichž výzkum probíhal. Přestože však průběžné výsledky nemusí vždy jasně naznačovat pokrok (a v pokročilejších semestrech si dokonce účastníci své výsledky i zhoršili), v konečném důsledku ze studie vyplývá, že studenti druhého ročníku podávali obecně lepší písemné výkony než studenti prvního ročníku. Je také zajímavé, že z hlediska přesnosti podávali účastníci lepší výkony v rámci eseje, která jejich vyjadřování nelimitovala, nežli v rámci testů zaměřených na konkrétní gramatické jevy.

Nutnost adaptace TBLT pro edukační prostředí

Ve většině zmiňovaných studií bylo TBLT využito vcelku standardní formou. Specifické kulturní rysy odlišných edukačních prostředí však mohou vyžadovat změnu metodiky. Právě tím se zabývala studie Jiové a Phamové (2020), jež popisuje nesnáze a neúspěchy spojené s aplikací tradičního TBLT v rámci čínského univerzitního prostředí. Studenti například zpočátku vyžadovali explicitní výklad gramatických pravidel zprostředkovaný vyučujícími a odmítali práci ve skupinách. Na základě toho byl ve výuce kladen větší důraz na přesnost gramatických struktur (včetně diskuzí zaměřených na reflexi s touto přesností související) a studenti byli podporováni v jazykové reflexi a vzájemné korektivní zpětné vazbě. Po těchto postupných úpravách metodiky přizpůsobené kulturně podmíněným způsobům učení a vyučování bylo dosaženo podstatně lepších výsledků týkajících se gramatické přesnosti.

Fang, Yehová, Luová a Chen (2021) ve výsledných doporučeních vycházejících z jejich výzkumu poukazují na potenciál využití TBLT obohaceného o podporu mobilní aplikace ve třídách s velkým počtem studentů, v nichž je za běžných okolností obtížné efektivně rozvíjet plynulost projevu a porozumění konverzaci.

Vliv TBLT na rozvoj řečových dovedností

Zaměříme-li se na širší pojetí komunikační kompetence, TBLT se zdá být efektivní metodou pro rozvoj řečových dovedností (čtení, psaní, mluvení, poslech) ve výuce cizího jazyka (Córdoba Zúñiga, 2016).

Z výsledků studií vyplývá, že TBLT má obzvlášť pozitivní vliv především na dovednost mluvení, zejména s ohledem na plynulost projevu (Somawati, Kanca & Widanta, 2018; Fang, Yeh, Luo & Chen, 2021).

Viriya (2018) ve své studii zabývající se výukou akademické angličtiny vyzdvihuje mimořádně pozitivní dopad TBLT na rozvoj dovedností souvisejících nejen s mluveným projevem, nýbrž také se čtením a psaním.

3 Závěr

V rámci této přehledové studie bylo představeno využití přístupu založeného na úlohách řečového typu (TBLT) pro rozvoj komunikační kompetence (s důrazem na subkompetenci gramatickou) ve výuce cizího jazyka a také metodologie a výsledky výzkumných studií, které se na tento koncept zaměřují. Tato kapitola poskytuje stručné shrnutí poznatků, jež z přehledové studie vyplývají, a s tím související podněty pro můj disertační výzkum.

Z hlediska výzkumného designu se v tomto výzkumném poli jako vhodná volba jeví kvaziexperiment, přičemž jako poměrně spolehlivý zdroj dat slouží didaktické testy. Materiály používané pro výuku v rámci intervence jsou rovnou měrou adaptovány z existujících zdrojů a nově vytvářeny výzkumníky.

Můj vlastní disertační výzkum z těchto zjištění bude vycházet, jelikož bude zahrnovat kvaziexperimentální výzkumné šetření využívající mnou vytvořené materiály v rámci intervence a didaktické testy ke sběru dat.

Je zajímavé, že ačkoliv nebyl jazyk výuky jedním z kritérií vyhledávání, sedm z osmi studií v tomto přehledu se zaměřuje na výuku angličtiny jako cizího jazyka. Přestože lze těžko určit s jistotou, proč tomu tak je, a důvodem může být například obecně vysoké kurikulární zastoupení angličtiny jako cizího jazyka ve světě, můžeme z tohoto faktu alespoň usoudit, že TBLT v současnosti patří mezi přístupy ovlivňující výuku angličtiny jako cizího jazyka.

Z výsledků vyplývá, že v rámci zaměření na rozvoj gramatické subkompetence nezářídka výsledky studií poukazují spíše na rozvoj řečových dovedností, zatímco přesnost aspektů gramatické subkompetence vykazuje podstatně méně slibné výsledky. Jelikož však jazykové prostředky (mezi něž lze zařadit například gramatiku či lexikum) zůstávají důležitou součástí výuky cizího jazyka, bylo by vhodné zaměřit se na ně v rámci budoucího výzkumu ve větší míře, chceme-li posoudit vliv TBLT na komplexní rozvoj jazyka.

V případech, kdy důraz na jazykové prostředky kladen je, nevykazuje TBLT spolehlivě vysokou efektivitu z hlediska rozvoje gramatické přesnosti. Není ovšem zcela jasné, zda je důvodem nevhodnost TBLT pro rozvoj tohoto aspektu gramatické kompetence, nebo komplexnější povaha procesu zdokonalování této oblasti, jež se nemusí projevat lineárně, nýbrž kolísat, což může zkreslovat výsledky krátkodobějších studií (v nichž sběr dat zpravidla trval 10–12 týdnů (Córdoba Zúñiga, 2016; Somawati, Kanca & Widanta, 2018; Viriya, 2018; Ji & Pham, 2020), v jednom případě dokonce pouze tři týdny (Fang, Yeh, Luo, & Chen, 2021), a ve dvou případech nebyl čas přímo uveden, z popisu výzkumu však vyplývá, že neprobíhal déle než po dobu jednoho semestru (Ziegler, 2018; Xu, 2021)). Sběr dat mého disertačního výzkumu bude tudíž probíhat po dobu delší než jeden semestr.

Ač by jistě bylo velmi praktické, kdyby jednotlivé přístupy a metody ve výuce cizích jazyků fungovaly spolehlivě napříč kulturami, reálně tomu tak vždy být nemusí, což dokládá například studie Jiové a Phamové (2020). Výsledky této studie naznačují, že vezme-li vyučující v potaz specifika dané kultury, jako například předpoklady žáků k výuce, a metodiku patřičně přizpůsobí, může to vést k zásadnímu zvýšení efektivity. Z hlediska budoucího výzkumu by jistě bylo prospěšné specifika českého vzdělávacího systému s přihlédnutím k efektivitě TBLT prozkoumat blíže, což je také jedním z cílů mého disertačního výzkumu, v rámci něhož budou úlohy navrženy s přihlédnutím ke specifikům cílové skupiny.

Seznam literatury

- Abrams, Z., & Rott, S. (2017). Variability and variation of L2 grammar: A cross-sectional analysis of German learners' performance on two tasks. *Language Teaching Research, 21*(2), 144–165. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/1362168815627833>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (s. 2–27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases on communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. Dostupné z <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 18*(2), 13–27. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754>
- Crookes, G., & Gass, S. (Eds.). (1993). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dakowska, M. (2011). *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Day, R. (Ed.) (1986). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fang, W. C., Yeh, H. C., Luo, B. R., & Chen, N. S. (2021). Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students' linguistic achievement and conversational interaction. *ReCALL, 33*(1), 71–87. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000208>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy, and fluency: Definitions, measurement, and research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy, and Fluency in SLA* (s. 1–20). Amsterdam: Benjamins.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Ji, Y., & Pham, T. (2020). Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1545021>

- Klippel, F. (1984). *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Macmillan Education Limited. (n.d.). Gen Z. In *Macmillan Dictionary*. Dostupné z <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/gen-z>
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Harlow: Longman, Pearson Education.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford University Press. (n.d.). Millennial. In *Oxford Learner's Dictionaries*. Dostupné z https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/millennial_2
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. London: Macmillan.
- Somawati, N. P., Kanca, N., & Widanta, M. R. J. (2018, October). Implementation of task-based language teaching: To what extent is communicative competence achieved? In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 226. 1st International Conference on Social Sciences (ICSS 2018). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icss-18.2018.117>
- Ur, P. (1981). *Discussions that work: Task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viriya, C. (2018). Using task-based learning with students of academic English. *Arab World English Journal*, 9(4), 337–346. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.25>
- Willis, D., & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In V R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (s. 173–179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Xu, J. (2021). A task-based teaching approach with multiple intelligences features in developing Chinese students' speaking competency. *Arab World English Journal*, 12(2) 209–221. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.14>
- Ziegler, N. (2018). Pre-task Planning in L2 Text-chat: Examining learners' process and performance. *Language Learning & Technology*, 22(3), 193–213. <https://doi.org/10.125/44664>

Příloha 1: Shrnutí studie „Variability and variation of L2 grammar: A cross-sectional analysis of German learners’ performance on two tasks“

Název studie	Variability and variation of L2 grammar: A cross-sectional analysis of German learners’ performance on two tasks
Autor / Autoři	Abrams, Z., & Rott, S.
Rok publikace	2017
Publikováno v	<i>Language Teaching Research</i> , 21(2), 144–165
Cíl výzkumu	Hlavním cílem je určit, jaký je vliv typu a komplexnosti úlohy v rámci výuky využívající TBLT na produkci německého jazyka z hlediska morfosyntaktické přesnosti, plynulosti a komplexnosti projevu. Výzkum se zaměřoval na dva typy úloh, doplňovací úlohu s jednou možnou odpovědí (<i>discrete-point task</i>) a integrativní esej (<i>integrative essay task</i>).
Výzkumný vzorek	245 amerických VŠ studentů učících se němčinu jako cizí jazyk Vstupní úroveň NJ účastníků odpovídala úrovni A1. Účastníci byli rozděleni do dvou relativně homogenních skupin (na základě vstupního testu).
Trvání intervence / sběru dat	4 semestry, celkem 240 vyučovacích hodin
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • Průřezová studie • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – doplňovací úlohy s jednou možnou odpovědí zaměřené na sedm vybraných morfosyntaktických aspektů německého jazyka – integrativní eseje
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Eseje byly analyzovány pomocí analýzy rozptylu (ANOVA). • Rozdíl v morfosyntaktické přesnosti účastníků mezi doplňovacími úlohami a integrativními eseji byl porovnán pomocí série t-testů. • Komplexnost projevu byla měřena pomocí tří dílčích konstrukcí: délky vět, použití vedlejších vět a použití souvětí souřadných. • Plynulost projevu byla měřena v rámci eseji na základě počtu vyprodukovaných slov.

Výsledky
výzkumu

- Studenti napříč zkoumanými semestry podávali podobné výkony v rámci úloh zaměřených na některé morfosyntaktické aspekty NJ (např. konjugaci *haben/sein* a pravidelných sloves a správný slovosled po modálních slovesech). Z hlediska časování pravidelných sloves a použití slovosledu po modálních slovesech autoři zmiňují, že efekt stropu nastal poměrně brzy.
 - Přesnost konjugace modálních sloves se v průběhu semestrů významně lišila – studenti prvního semestru a druhého semestru dosáhli výrazně nižších skóre v tomto ukazateli ve srovnání se studenty třetího semestru, studenti ve čtvrtém semestru však nijak významně nepřekonali výsledky předchozích semestrů.
 - Z hlediska morfosyntaktické přesnosti se obecně výkon účastníků v rámci integrativních písemných úkolů během zkoumaných čtyř semestrů významně nelišil. Zdálo se však, že od prvního do čtvrtého semestru existuje pozitivní vývojový trend týkající se přesného použití slovosledu po modálních slovesech a přesného používání infinitivů v modálních konstrukcích (přesné použití studenty v 76–79 % případů v prvním semestru oproti 90% správnému použití studenty čtvrtého semestru).
 - Výkon v doplňovacích úlohách s jednou správnou odpovědí a v integrativních esejích byl významně odlišný, gramatická přesnost byla obecně vyšší u úloh sestávajících z integrativního psaní.
 - Eseje se postupně (mezi 1. a 4. semestrem) počtem slov výrazně prodlužovaly.
 - Významné rozdily se vzestupnou tendencí byly patrné u komplexnosti vyjadřování měřené délkou vět.
 - Studenti čtvrtého semestru používali souřadná souvětí podstatně častěji než studenti jiných semestrů. Zároveň vykazovali vyšší míru přesnosti jejich použití.
-

Příloha 2: Shrnutí studie „Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university“

Název studie	Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university
Autor / Autoři	Córdoba Zúñiga, E.
Rok publikace	2016
Publikováno v	<i>Profile Issues in Teachers' Professional Development</i> , 18(2), 13–27
Cíl výzkumu	Hlavním cílem je určit, do jaké míry podporuje TBLT integraci čtyř řečových dovedností u studentů prvního semestru programu zaměřeného na studium angličtiny jako cizího jazyka.
Výzkumný vzorek	25 kolumbijských VŠ studentů angličtiny jako cizího jazyka Vstupní úroveň AJ účastníků odpovídala úrovni A2. Výzkum probíhal na jediné veřejné univerzitě dostupné v dané oblasti, jejíž studenti se vyznačují diverzitou týkající se jejich věku, dosaženého vzdělání, kulturních rozdílů a socioekonomického statusu. Účastníci výzkumu byli ve věku 16–22 let.
Trvání intervence / sběru dat	1 semestr, celkem 20 vyučovacích hodin
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalitativní výzkum (případová studie) • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – 6 polostrukturovaných rozhovorů – pozorování (využívající kontrolního seznamu (<i>observation checklist</i>))
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda konstantní komparace (<i>constant comparison strategy</i>) • Na základě pozorování byly pořízeny přepisy opatřené poznámkami výzkumníka sloužící pro analýzu jazyka.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Zjištění této studie naznačují, že TBLT je smysluplný přístup pro potřeby integrace řečových dovedností do výuky cizího jazyka. • Úlohy vedly k rozvoji receptivních i produktivních dovedností. • Implementace TBLT byla také efektivním způsobem, jak rozvíjet sebeuvědomění studentů a podporovat jejich aktivní účast v hodinách.

Příloha 3: Shrnutí studie „Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students’ linguistic achievement and conversational interaction“

Název studie	Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students’ linguistic achievement and conversational interaction
Autor / Autoři	Fang, W. C., Yeh, H. C., Luo, B. R., & Chen, N. S.
Rok publikace	2021
Publikováno v	ReCALL, 33(1), 71–87
Cíl výzkumu	Hlavním cílem je určit, jaký vliv má TBLT podpořené využitím mobilní aplikace na výsledky studentů AJ z hlediska slovní zásoby, gramatiky a porozumění konverzaci. Dalším cílem je určit, jak TBLT podpořené využitím mobilní aplikace ovlivňuje konverzační strategie studentů během vzájemné interakce v rámci úloh.
Výzkumný vzorek	66 tchajwanských VŠ studentů angličtiny jako cizího jazyka ve věku 18– 20 let Vstupní úroveň AJ účastníků odpovídala úrovni A2.
Trvání intervence / sběru dat	3 týdny, každý týden zahrnoval dvě padesátiminutové vyučovací hodiny
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • Kvazi-experiment <ul style="list-style-type: none"> – experimentální skupina (36 účastníků vyučovaných pomocí TBLT s podporou mobilní aplikace) a kontrolní skupina (30 účastníků vyučovaných pomocí TBLT bez podpory mobilní aplikace) – obě skupiny = stejný vyučující – tvorba aplikace použité v rámci intervence = Android Studio, PHP a JavaScript (funkčnost na kapesních zařízeních s operačním systémem Android) • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – didaktický test (<i>achievement test</i>) vytvořený výzkumníky – dotazník zaměřený na strategie ústní komunikace (<i>oral communication strategy scale</i>) –25 otázek pětistupňové Likertovy škály a jedna otevřenou otázkou týkající se obecné reflexe na úlohy s podporou mobilní aplikace
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Porovnání výsledků průběžného testu a výsledků didaktických testů (post-testu) pomocí analýzy kovariance (<i>MANCOVA</i>) • Výsledky dotazníku byly analyzovány pomocí analýzy rozptylu (<i>ANOVA</i>). • Statistické výsledky byly doplněny o poznámky výzkumníků a odpovědi účastníků na otevřenou otázku.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Výsledky průběžného testu i post-testu ukazují výrazně lepší výsledky experimentální skupiny v rámci přesné produkce lexika a úspěšného porozumění konverzaci. Z hlediska osvojení a přesné produkce gramatických struktur jsou výsledky experimentální skupiny také o něco lepší, nicméně podstatně menší měrou. • Na základě výsledků dotazníku lze soudit, že TBLT podpořené využitím mobilní aplikace vedlo k efektivnějšímu používání strategií zaměřených na plynulost i přesnost mluveného projevu.

Příloha 4: Shrnutí studie „Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies“

Název studie	Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies
Autor / Autoři	Ji, Y., & Pham, T.
Rok publikace	2020
Publikováno v	<i>Innovation in Language Learning and Teaching</i> , 14(2), 164–177.
Cíl výzkumu	Vyvinout vhodný postup v rámci TBLT pro potřeby výuky gramatiky AJ v čínském jazykovém vzdělávání.
Výzkumný vzorek	122 čínských VŠ studentů angličtiny jako cizího jazyka Studenti se lišili svou úrovní jazykové způsobilosti.
Trvání intervence / sběru dat	12 týdnů rozdělených do tří cyklů (iterací)
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • smíšený design (konstrukční výzkum) • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – dotazníky – na konci každého cyklu; cíl = zmapovat zkušenosti účastníků a jejich názory pro potřeby úprav následující iterace – rozhovory s ohniskovou skupinou (10 studentů) – zmapování problémů v rámci výuky (s důrazem na osvojování gramatických pravidel) – ohnisková skupina = audionahrávky průběhu řešení úloh ve výuce
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Dotazníky byly analyzovány pomocí t-testu. • Data získaná pomocí rozhovorů a audionahrávek byla kódována pomocí tematické analýzy.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Studie byla rozdělena do tří cyklů (iterací), z nichž každý stavěl na zpětné vazbě účastníků z cyklu předchozího. • 1. iterace – pravidla týkající se gramatických struktur nebyla vyučována explicitně, nýbrž byla obsažena v textech, což mělo vést k samostatnému pochopení látky. <ul style="list-style-type: none"> – V rámci výsledků autoři popisují problémy studentů s hlubším pochopením látky, které přisuzují zejména sociokulturním vlivům, jelikož studenti v rámci čínského jazykového vzdělávání jsou zvyklí na častou memorizaci (bez potřeby hlubšího pochopení látky), vyžadují explicitní vysvětlení gramatických pravidel od vyučujících a nevidí užitek ve skupinové práci (kterou z toho důvodu odmítají). • 2. iterace kladla větší důraz na explicitní vysvětlení gramatiky, včetně společných diskuzí zaměřených na gramatická pravidla. Dále bylo implementováno poskytování vzájemné korekční zpětné vazby, což mimo jiné sloužilo jako motivace pro vzájemnou interakci a práci ve skupinách. <ul style="list-style-type: none"> – Tyto úpravy vedly ke zlepšení jak po stránce pochopení vyučované látky, tak po stránce úspěchu v zadaných úlohách. Bez možnosti spolehnout se na prezentaci látky ze strany vyučujícího byli studenti více motivováni hlouběji analyzovat látku a odhalit nepřesné formulace sami. Skupinové diskuze se též setkaly s menším odporem ze strany studentů. • 3. iterace kladla ještě větší důraz na gramatické vysvětlení v rámci přípravného stádia. Studenti byli také na konci aktivity vyzváni k tomu, aby každý prezentoval vysvětlení jednoho gramatického pravidla ostatním. <ul style="list-style-type: none"> – To proběhlo úspěšně, což naznačuje vyšší míru implicitního pochopení gramatiky.

Příloha 5: Shrnutí studie „Implementation of task-based language teaching: To what extent is communicative competence achieved?“

Název studie	Implementation of task-based language teaching: To what extent is communicative competence achieved?
Autor / Autoři	Somawati, N. P., Kanca, N., & Widanta, M. R. J.
Rok publikace	2018
Publikováno v	<i>Advances in Social Science, Education and Humanities Research</i> , volume 226. 1 st International Conference on Social Sciences (ICSS 2018).
Cíl výzkumu	Cílem studie bylo určit, do jaké míry TBLT přispívá k rozvoji komunikační kompetence v angličtině jako cizím jazyce u VŠ studentů programu zaměřeného na turismus. Dále pak bylo cílem zkoumat, zda TBLT může sloužit jako efektivní přístup pro rozvoj přesnosti v rámci gramatické subkompetence.
Výzkumný vzorek	62 indonéských VŠ studentů programu zaměřeného na turismus, kteří se učili angličtinu jako cizí jazyk Vstupní úroveň jazykové způsobilosti účastníků nebyla měřena, autoři studie využili výsledků testů z předchozího semestru k tomu, aby zvolili účastníky s podobnou úrovní jazykové způsobilosti.
Trvání intervence / sběru dat	10 týdnů, každý týden zahrnoval setkání o délce tří vyučovacích hodin
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • Kvazi-experiment • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – pre-test a post-test = ústní úloha navržená výzkumníky s ohledem na obsah intervence
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Ústní produkce účastníků byla posouzena dle pěti hodnotících kritérií. Tři z nich, jimiž byly plynulost projevu (<i>fluency</i>), výslovnost (pronunciation) a porozumění (<i>comprehension</i>), autoři řadí do kategorie ‚plynulost‘ (<i>fluency</i>). Zbývající dvě, tedy gramatickou přesnost (<i>grammar</i>) a komplexnost projevu (<i>complexity</i>) pak řadí do kategorie ‚přesnost‘ (<i>accuracy</i>).
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Výsledky post-testu naznačují, že u účastníků došlo ke zlepšení z hlediska všech pěti zkoumaných kritérií, zejména pak po stránce porozumění a komplexnosti projevu. Nejmenší pokrok byl viditelný u kritéria gramatické přesnosti. • Z hlediska dvou zmíněných kategorií došlo průměrně k většímu pokroku u kategorie plynulosti.

Příloha 6: Shrnutí studie „Using task-based learning with students of academic English“

Název studie	Using task-based learning with students of academic English
Autor / Autoři	Víriya, C.
Rok publikace	2018
Publikováno v	<i>Arab World English Journal</i> , 9(4), 337–346.
Cíl výzkumu	Hlavním cílem je prozkoumat vliv využití TBLT na výuku angličtiny pro akademické účely (<i>English for Academic Purposes</i>) a zmapovat názory univerzitních studentů na tento přístup.
Výzkumný vzorek	40 thajských VŠ studentů učících se angličtinu jako cizí jazyk Většina účastníků byli studenti druhého ročníku programu zaměřeného na elektroniku. Vstupní úroveň jazykové způsobilosti účastníků nebyla měřena, autoři studie zmiňují nutnost absolvování předchozího kurzu jakožto prerekvizity pro vstup do kurzu, v němž výzkumné šetření probíhalo, což mělo zajistit účastníky s podobnou úrovní jazykové způsobilosti.
Trvání intervence / sběru dat	12 týdnů
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • Autorka jako metodu uvádí experiment, soudě dle jejího popisu se však jedná spíše o kvazi-experiment. <ul style="list-style-type: none"> – pouze jedna (experimentální) skupina (bez kontrolní skupiny); vyučující = autorka studie • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – pre-test i post-test = úloha zaměřená na porozumění čtenému textu, mluvený a písemný projev – dotazník – získání názorů účastníků na použití přístupu založeného na úlohách řečového typu ve výuce kurzu
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • K analýze testů čtení a psaní a testů mluveného projevu byl použit výpočet průměru, směrodatné odchylky a t-test. • Dotazník byl analyzován na základě průměru a standardní odchylky. Nakonec byla použita analýza obsahu (<i>content analysis</i>) k analýze studentských názorů a návrhů řešení problémů získaných pomocí dotazníku.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Výsledky výzkumu ukazují podstatné zlepšení ve všech zkoumaných kategoriích. • V rámci dotazníku panovala poměrně vysoká míra shody, studenti navrhovali například to, aby vyučující v přípravné fázi informoval studenty o účelu TBLT. Dále si studenti přáli, aby přípravná fáze zahrnovala krátkou úlohu jako příklad. U úloh samotných oceňovali vysokou míru spolupráce mezi studenty a fakt, že se navzájem podporovali. Dále pak oceňovali to, že úloha nenuceným způsobem odvedla pozornost od přílišného soustředění na přesnost.

Příloha 7: Shrnutí studie „A task-based teaching approach with multiple intelligences features in developing Chinese students’ speaking competency“

Název studie	A task-based teaching approach with multiple intelligences features in developing Chinese students’ speaking competency
Autor / Autoři	Xu, J.
Rok publikace	2021
Publikováno v	<i>Arab World English Journal</i> , 12(2) 209–221
Cíl výzkumu	Cílem bylo identifikovat, jak studenti Heilongjiang International University (HIU) subjektivně vnímají druhy mnohočetné inteligence. Dalším cílem bylo určit, jak efektivní je využití TBLT zohledňujícího jednotlivé druhy mnohočetné inteligence pro rozvoj mluveného projevu z hlediska plynulosti, přesnosti a komplexnosti (<i>fluency, accuracy and complexity</i>).
Výzkumný vzorek	Dotazníkové šetření – 359 čínských VŠ studentů učících se angličtinu jako cizí jazyk (Kvazi-)experiment – 60 čínských VŠ studentů učících se angličtinu jako cizí jazyk (rovnoměrně rozdělených do experimentální a kontrolní skupiny)
Trvání intervence / sběru dat	Přesný časový údaj o trvání intervence / sběru dat není ve studii zmíněn. Výzkumné šetření probíhalo v rámci výuky jednoho kurzu, lze tedy předpokládat, že intervence / sběr dat trvaly po dobu jednoho semestru.
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • První fáze výzkumu = dotazníkové šetření (35 položek využívajících pětistupňové Likertovy škály) • Ve druhé fázi výzkumu autoři jako metodu uvádí experiment, soudě dle jejich popisu se však jedná spíše o kvazi-experiment. <ul style="list-style-type: none"> – dvě skupiny (experimentální, kontrolní) – pre-test, intervence, post-test • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – pre-test i post-test = ústní úloha
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • Při analýze dotazníku bylo použito deskriptivní statistiky, jednalo se o zjištění střední hodnoty a směrodatné odchylky. • Pre-test i post-test zahrnovaly mluvený projev účastníků, jenž byl hodnocen dle tří kritérií (plynulost, přesnost, komplexnost). S daty byl proveden t-test.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Z dotazníkového šetření vyplynulo, že u sebe studenti nejvýrazněji vnímají hudební inteligenci. Následovaly (v sestupném pořadí) inteligence interpersonální, jazyková, intrapersonální, prostorová, tělesně-pohybová a logicko-matematická. • (Kvazi-)experimentální část výzkumného šetření prokázala u obou skupin zlepšení ve všech ohledech CAF. U experimentální skupiny došlo k výraznějšímu pokroku.

Příloha 8: Shrnutí studie „Pre-task planning in L2 text-chat: Examining learners’ process and performance“

Název studie	Pre-task planning in L2 text–chat: Examining learners’ process and performance
Autor / Autoři	Ziegler, N.
Rok publikace	2018
Publikováno v	<i>Language Learning & Technology</i> , 22(3), 193–213
Cíl výzkumu	Tato studie se zaměřuje na vliv množství času věnovaného přípravné fázi na produkci jazyka (z hlediska plynulosti, přesnosti a komplexnosti (<i>fluency, accuracy, complexity</i>)) a vzájemnou interakci mezi žáky během plnění úlohy v rámci výuky cizího jazyka pomocí TBLT.
Výzkumný vzorek	44 VŠ studentů učících se angličtinu jako cizí jazyk. Výzkum zahrnoval účastníky různých státních příslušností a etnických původů (např. čínské, japonské, khmerské, korejské či španělské). Vstupní úroveň AJ účastníků odpovídala úrovni B2.
Trvání intervence / sběru dat	Přesný časový údaj o trvání intervence / sběru dat není ve studii zmíněn. Výzkumné šetření probíhalo v rámci výuky intenzivního jazykového kurzu, z popisu lze soudit, že probíhal formou jediného setkání.
Výzkumné metody a nástroje sběru dat	<ul style="list-style-type: none"> • dotazník <ul style="list-style-type: none"> – získání demografických údajů účastníků – zmapování názorů týkajících se alokování různého množství času přípravné fázi úlohově orientované výuky • tři různé úlohy <ul style="list-style-type: none"> – bez přípravné fáze – s přípravnou fází trvající jednu minutu – s přípravnou fází trvající tři minuty • Sběr dat: <ul style="list-style-type: none"> – dotazník – videonahrávky a transkripce mluveného projevu (Apple QuickTime)
Analýza dat	<ul style="list-style-type: none"> • S nahrávkami a přepisy bylo provedeno kódování. Následně byl z těchto dat vytvořen korpus, jenž byl kódován pro analýzu řečových jednotek (<i>analysis of speech (AS) units</i>). Na základě takto upravených dat byly porovnány rozdíly v produkci jazyka účastníků z hlediska plynulosti, (gramatické a lexikální) přesnosti a (syntaktické, frazeologické a lexikální) komplexnosti. Plynulost byla měřena na základě rychlosti mluveného projevu a množství tichých prodev.
Výsledky výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • Z hlediska komplexnosti nebyly s přihlédnutím k rozdílnému času věnovanému přípravné fázi nalezeny žádné významné rozdíly týkající se syntaktické a frazeologické komplexnosti. Lexikální komplexnost, měřená pomocí různorodosti použitých výrazů, vykazovala nejlepší výsledky v rámci třiminutové přípravné fáze. • Z hlediska gramatické ani lexikální přesnosti nedošlo u rozdílných přípravných časů k žádným výrazným rozdílům. • Ačkoliv účastníci s rostoucím časem na přípravu dosahovali lepších výsledků z hlediska plynulosti, nejednalo se o zlepšení výrazné.

A REVIEW OF INTERACTIONAL METADISOURSE RESEARCH IN POSTGRADUATE DISSERTATIONS AND THESES ACROSS DISCIPLINES

Přehledová studie výzkumu interakčního diskurzu v disertačních
a diplomových pracích napříč disciplínami

Daniel GERRARD

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-3>

Abstrakt: *Tato přehledová studie shrnuje výzkum v oblasti využití interakčního meta-diskurzu v disertačních a diplomových pracích studentů magisterského a doktorského studia. Vyhledávání klíčových slov v databázi Scopus identifikovalo deset relevantních výzkumných článků s korpusovými studiiemi z osmi zemí. Článek dochází k závěru, že téma metadiskurzu zůstává v těchto oblastech nedostatečně prozkoumáno, zejména v evropských souvislostech.*

Klíčová slova: *interakční metadiskuz, akademické psaní, postgraduální student, disertace, diplomová práce*

Abstract: *This review paper summarises research on the use of interactional meta-discourse in dissertations/theses by master's and PhD students. A keyword search in the Scopus database identified ten relevant research articles with corpus-based studies from eight countries. The paper concludes that the topic of metadiscourse remains underresearched in these genres, particularly in European contexts.*

Keywords: *interactional metadiscourse, academic writing, postgraduate, dissertation, thesis*

1 Introduction

Metadiscourse is defined by Hyland and Tse (2004, p. 157) as ‘the linguistic resources used to organize a discourse or the writer’s stance towards either its

content or the reader'. It remains a popular area of applied linguistics research with much of it focusing on academic discourse, in particular, academic writing.

Although much of the research to date has focused on expert writers and the research article genre (Hyland, 2017), my proposed research project will concentrate on postgraduate students' writing, specifically the dissertation and thesis genres. The research findings should reveal whether and to what extent students at master's and PhD level differ from expert writers in their use of metadiscourse. The findings can inform the design of future academic writing courses for postgraduate students and contribute to the development of teaching and learning materials for academic writing.

This review paper aims to provide an overview of current research on interactional metadiscourse in postgraduate dissertations/theses to help determine the precise focus of my own research project.

2 Background for the review

Taking a broad view of metadiscourse, Hyland's model (Figure 1) includes both interactive and interactional resources. My research project will focus solely on the interactional resources, which 'involve readers in the argument by alerting them to the author's perspective towards both propositional information and readers themselves' (Hyland & Tse, 2004, p. 168). These features are divided into the five categories of hedges, boosters, attitude markers, engagement markers, and self-mentions, as shown in Figure 1 below.

Figure 1
A model of metadiscourse in academic texts

Category	Function	Examples
<hr/>		
Interactive resources	Help to guide reader through the text	
<hr/>		
Transitions	express semantic relation between main clauses	in addition/but/thus/and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences, or text stages	finally/to conclude/my purpose here is to
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	noted above/see Fig/in section 2
Evidentials	refer to source of information from other texts	according to X/(Y, 1990)/Z states
Code glosses	help readers grasp functions of ideational material	namely/e.g./such as/in other words
<hr/>		
Interactional resources	Involve the reader in the argument	
<hr/>		
Hedges	withhold writer's full commitment to proposition	might/perhaps/possible/about
Boosters	emphasize force or writer's certainty in proposition	in fact/definitely/it is clear that
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately/I agree/surprisingly
Engagement markers	explicitly refer to or build relationship with reader	consider/note that/you can see that
Self-mentions	explicit reference to author(s)	I/we/my/our
<hr/>		

Taken from Hyland & Tse, 2004, p. 169.

In a recent review, Hyland (2017) notes the continued interest in metadiscourse as a research area. His model of metadiscourse remains influential and continues to inform both applied linguistics research and

materials for teaching academic writing (e.g. Swales & Feak, 2012). In the case of interactional metadiscourse features, studies have investigated all five features together (Hyland, 2004), compared the use of two features such as hedges and boosters (Hyland, 1998), or concentrated on a single feature such as boosters (Peacock, 2008).

Most research on metadiscourse to date has focused on academic writing. The research article is the most commonly studied genre, particularly the introduction and abstract sections, followed by textbooks (Hyland, 2017). Studies have typically compared metadiscourse use across ‘soft’ and ‘hard’, and ‘pure’ and ‘applied’ disciplines, finding more instances of interactional metadiscourse in the ‘softer’ disciplines (Hyland, 2005).

An attractive area of research is the influence of the first language writing culture. Many studies have sought to compare metadiscourse in texts written by native speakers of English and other languages, often Chinese, Persian and Spanish (Hyland, 2017). There have been comparatively few studies of native speakers of English and Czech: Dontcheva-Navrátilová (2013, 2016) investigated a limited number of metadiscourse features in linguistics research articles, and Dontcheva-Navrátilová et al. (2020b) focused on interpersonal themes in master’s dissertations in linguistics, literature and cultural studies, and ELT methodology. However, a recent publication on persuasion in specialised discourses (Dontcheva-Navrátilová et al., 2020a) usefully expands the scope to cover stance and engagement features in linguistics and economics research articles (Chapter 3), while contributions by Vogel (Chapter 4) and Povolná (Chapter 6) increase our understanding of metadiscourse in business and technical discourses respectively.

In terms of student writing, researchers have tended to focus on essays written by native and non-native speakers of English (e.g. Aull & Lancaster, 2014; Hyland & Milton, 1997; Lee & Deakin, 2016). A small number of studies have investigated postgraduate writing in dissertations and theses (e.g. Hyland, 2004; Koutsantoni, 2006; Lee & Casal, 2014), but on the whole these genres appear to have received far less attention. Therefore, the focus of my own research will be to investigate the use of interactional metadiscourse by postgraduate students (native speakers of English and Czech) through a corpus-based study of master’s dissertations and PhD theses.

3 Methodology

This review aims to answer the following research questions:

- What empirical studies of metadiscourse in postgraduate dissertations and theses written by non-native speakers of English have been conducted?
- What were the aims or research questions?

- What methodological approaches were taken?
- What were the key findings?

The abstract and citation database Scopus (www.scopus.com) was chosen to identify relevant studies since it contains an up-to-date record of academic articles and is particularly suited for research in the disciplines arts and humanities and social sciences. The criteria for inclusion were:

- It is an empirical study presenting original research on metadiscourse in postgraduate dissertations/theses at master's and/or PhD level;
- The study is written in English;
- The study had been published as an article in an academic journal between 2010 and the time of the search (18 May 2021).

An initial keyword search was carried out in Scopus using the terms *metadiscourse*, *dissertation* and *thesis*. Although this recovered a number of seemingly relevant articles, others already known to me were missing. Therefore, further keywords representing related concepts (e.g. *stance*, *engagement*) and specific metadiscourse features (e.g. *hedge*, *booster*) were added and the search was repeated. These additional terms resulted in a much larger number of articles, but some of these were clearly not related to academic writing. Therefore, the search was refined one final time with the addition of the keywords *writer* and *writing* to reduce the number of irrelevant articles. The final Scopus query was:

```
( KEY ( metadiscourse OR stance OR engagement OR hedge OR hedging OR booster OR boosting OR self-mention OR self-reference ) AND TITLE-ABS-KEY ( dissertation OR thesis ) AND TITLE-ABS-KEY ( writer OR writing ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , „final“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , „ar“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE , „English“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( SRCTYPE , „j“ ) )
```

This final search resulted in 45 articles. Articles which did not meet the criteria for inclusion above were automatically excluded. To ensure that only the most relevant and useful articles for my research remained, I excluded further articles based on the following criteria:

- It concerns metadiscourse in a language other than English;
- It concerns only interactive metadiscourse;
- It deals only with metadiscourse in native speaker's writing;

- It is unclear whether the research sample consists of native or non-native speakers writing;
- Metadiscourse is not the main focus of the article and little attention is given to it;
- It focuses on stance features not included in Hyland's model of metadiscourse;
- It does not have a CiteScore in Scopus;
- It was published before 2010.

The remaining ten articles are presented chronologically in Appendix 1 and are analysed in detail in the following sections.

4 Results

4.1 Research focus

The ten studies were carried out in eight different countries, with three studies in Turkey (Akbas & Hardman, 2018; Can & Cangır, 2019; Taymaz, 2021) but only two in Europe (Czech Republic and Spain) (Kozubíková Šandová, 2020; Mestre-Mestre, 2017). Six studies included analysis of PhD theses and six analysis of master's dissertations. Six of the studies analysed one or two sections of the text, most commonly the discussion or the discussion and conclusion sections while only four of the studies (Almakrob, 2020; Can & Cangır, 2019; Kozubíková Šandová, 2020; Wu & Paltridge, 2021) were of complete dissertations or theses. In most cases, the texts were from the fields of (applied) linguistics or English language teaching, but three studies included texts from a variety of disciplines (Akbas & Hardman, 2018; Alotaibi, 2018; Mestre-Mestre, 2017).

Six studies limited their focus to just one or two metadiscourse features. Five studies explored only hedges, or hedges and boosters (Abdollahzadeh, 2019; Akbas & Hardman, 2018; Almakrob, 2020; Kozubíková Šandová, 2020; Taymaz, 2021) while Can and Cangır (2019) explored self-mentions. Only four studies (Alotaibi, 2018; Kawase, 2015; Mestre-Mestre, 2017; Wu & Paltridge, 2021) explored all of the interactional metadiscourse features from Hyland's model, and overall it appears that far more attention has been given to stance than engagement in the studies reviewed here.

4.2 Research aims

Six studies were concerned with comparing the use of metadiscourse by native and non-native speakers of English in either master's dissertations or PhD theses. The students came from a variety of L1 backgrounds, with Turkish the most common and represented in three of the studies. Only Taymaz

(2021) and Wu and Paltridge (2021) focused solely on non-native speakers of English and their development in writing, comparing metadiscourse in master's dissertations and PhD theses written by the same authors. Similarly, just two studies (Abdollahzadeh, 2019; Kozubíková Šandová, 2020) focused on differences between student and expert writing, comparing master's dissertations with research articles. Kawase (2015) is an exception to the above in that he focused on the impact of genre on metadiscourse use, comparing introductions in PhD theses and research articles by the same group of Japanese writers.

4.3 Methodological approaches

All ten studies employed a corpus-based approach, in six cases combining quantitative and qualitative analysis of metadiscourse features in context. For each study, specialised corpora of master's dissertations, PhD theses and/or published research articles were built. The size of the corpora varied considerably, from 9,541 words in Mestre-Mestre (2017) to more than four million words in Can and Cangir (2019). Three studies (Alotaibi, 2018; Can & Cangir, 2019; Kawase, 2015) did not report exact word counts for their corpora, but all reported the number of texts in each corpus. In studies of a single section of a text, the number of texts included in each corpus ranged from eight introductions (Kawase, 2015) to 60 acknowledgements (Alotaibi, 2018). In multiple studies of the same section (e.g. the discussion), there is a marked difference in the number of texts per corpus, ranging from ten discussion sections in Taymaz (2021) to 48 in Abdollahzadeh (2019). Typically, studies of complete dissertations or theses included fewer texts overall. Kozubíková Šandová (2020) used a corpus of just eight master's dissertations, Taymaz (2021) ten dissertations and ten theses, while Wu and Paltridge (2021) used corpora of 20 dissertations and 20 theses. Although Can and Cangir (2019) had two corpora of 50 PhD theses, this might be considered exceptional since the authors conducted only quantitative analysis of a single metadiscourse feature (self-mentions).

4.4 Key findings

The findings of the research into metadiscourse in postgraduate dissertations and theses are at times conflicting. However, studies which compared native and non-native speakers of English generally found that the former use more metadiscourse in their writing overall (Abdollahzadeh, 2019; Almakrob, 2020; Can & Cangir, 2019; Kozubíková Šandová, 2020; Mestre-Mestre, 2017) although the difference between the two groups varied considerably across studies. For example, Mestre-Mestre (2017) found that native speakers

used roughly three times as many interactional metadiscourse features as non-natives, whereas Abdollahzadeh (2019) in his study of hedging found that the number of hedges used by native and non-native master's students was very similar, 26.85 and 23.58 per 1000 words respectively. In contrast, Akbas and Hardman (2018) found that Turkish master's students used only slightly more hedges and boosters than the English students.

Just two studies compared writing at master's and PhD level by the same group of students and, again, the results are conflicting. In their comparison of master's dissertations and PhD theses written by 20 Chinese students, Wu and Paltridge (2021) found that while the use of hedges was similar in both texts, the PhD theses contained fewer boosters overall. Conversely, Taymaz (2021) found that the PhD theses written by a group of ten Saudi students contained fewer hedges but more than twice as many boosters.

In the two studies of student and expert writing, Abdollahzadeh (2019) found that the expert writers used a wider variety of hedges, including more of all types except for epistemic modals and more hedges overall than both the Iranian and native English speaking master's students. Kozubíková Šandová (2020) also compared hedging in master's dissertations and research articles in linguistics. However, contrary to Abdollahzadeh, she found that English postgraduate students used more hedges than the expert writers, while the Czech students used almost half as many compared to the experts.

5 Discussion

5.1 Research focus

To date, research into interactional metadiscourse in postgraduate dissertations and theses has focused mainly on individual sections of the texts, most often the discussion or combined discussion and conclusion sections. This decision is justifiable given the importance of metadiscourse in these sections in particular. Nevertheless, further research is needed on the dissertation and thesis as a whole to understand whether differences in the use of metadiscourse between specific groups of writers are also reflected across the other sections of the text. These research findings could then support non-native – and perhaps even native – speakers of English in writing specific sections of their dissertation or thesis.

At the same time, studies of metadiscourse features other than hedges, boosters and self-mentions would also be welcome. This would give a more comprehensive picture of how the use of metadiscourse varies according to the writer's L1 or their level of expertise, and how the different features interact with one another within a text. Researchers might wish to investigate either a limited number of features across all sections of the dissertation/thesis or a

greater number of features in a single section only. It would also be interesting to explore how individual features collocate (see Can & Cangir (2019) or combine with other features, for example, the use of self-mentions with boosters and hedges.

5.2 Research aims

Much research has already been carried out into the influence of the L1 on metadiscourse use. While there is certainly a need for more European studies in this area, the field would also benefit from more comparative studies of master's and PhD students' writing along the lines of Wu and Paltridge (2021). Similarly, studies with a larger sample than Kozubíková Šandová (2020) which compare student and expert writing could provide valuable findings to inform the teaching of academic writing. Overall, the largest gap in the literature appears to be comparative studies of PhD theses and research articles, which is especially important for the teaching of interactional metadiscourse for research publication purposes.

5.3 Methodological approaches

The ten studies reviewed all made use of specialised corpora for their analysis of metadiscourse. In addition to quantitative frequency analysis, many also included qualitative analysis of the linguistic features in context. This combination of quantitative and qualitative research is necessary to really understand how native and non-native speakers of English of different levels of expertise use interactional metadiscourse in their writing. However, corpus data cannot explain why certain groups write the way that they do or why there are (not) differences in their writing when compared to other groups. Mixed methods studies combining the strengths of quantitative, corpus-based research with qualitative methods such as interviews with individual writers could, therefore, enrich our understanding and complement the corpus-based approach which appears to dominate metadiscourse research.

5.4 Key findings

The majority of the studies in this review focused on native and non-native speakers of English. Lower frequencies of metadiscourse features in non-native writing overall suggest that these writers may lack awareness of academic writing conventions in English and how they differ to those in their first language writing culture. The research findings are likely to be of interest to teachers of academic writing working in very similar contexts, who may be able to incorporate them into course design and materials development.

Unfortunately, in some cases the findings contradict one another, which might be explained as follows. Firstly, the studies took place in different contexts, involving students from different L1 backgrounds, with differing levels of experience and expertise in academic writing and proficiency in English – such information was not always included by the authors. Secondly, the studies vary in focus, concentrating on different sections of the dissertation/thesis, in different disciplines, never investigating precisely the same metadiscourse markers. In fact, some authors do not list which linguistic items were searched for, meaning that any two studies of hedges will overlap to some degree, but one is likely to be more comprehensive than the other. As a result, further research is needed to confirm the findings, and it would be helpful in future if more information was provided regarding the research context and the linguistic features subject to analysis.

6 Conclusion

This review identified ten relevant articles in the Scopus database dealing with the topic of interactional metadiscourse in postgraduate dissertations and theses. It reveals that metadiscourse use remains underresearched in these genres, particularly in Europe, with many studies limited to the discussion/conclusion section and relatively few of engagement markers. It is promising to see, however, that the number of studies in recent times is growing – eight of the ten studies in this review were published in just the last five years.

To date, researchers have largely focused on the differences between native and non-native writers, in most cases finding that the latter underuse metadiscourse in their writing. More research is now needed into the use of interactional metadiscourse across groups of writers with differing levels of experience and expertise, i.e. master's students, PhD students and expert writers, the findings of which could be directly applied in the teaching of academic writing to postgraduate students.

For their analyses of metadiscourse features, researchers have relied on specialised corpora of dissertations and theses. Certainly, there are advantages to corpus-based approaches, which allow for the efficient analysis of large numbers of texts and the possibility of making generalisations about language use. Still, there is a need for further studies which incorporate qualitative methods such as Hyland (2004). In my own research, I will also employ corpus analysis but complemented with semi-structured interviews, which should provide some insight into the writers' knowledge of interactional metadiscourse and the rationale for the choices they make.

Following this review, and to the best of my knowledge, there has been no research into interactional metadiscourse in PhD theses in the Czech Republic,

and therefore I now intend to focus my research in this area. Given the increasing pressure on PhD students at Czech universities to publish in English during their studies, this would seem to be a worthwhile avenue of research. The findings can inform the design of future academic writing courses with the aim of raising students' awareness of metadiscourse features and developing their communicative competence in writing.

References

- Abdollahzadeh, E. (2019). A cross-cultural study of hedging in discussion sections by junior and senior academic writers. *Iberica*, (38), 177–202. Retrieved from <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/97>
- Akbas, E., & Hardman, J. (2018). Strengthening or weakening claims in academic knowledge construction: A comparative study of hedges and boosters in postgraduate academic writing. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 18(4), 831–859. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.4.0260>
- Almakrob, A. Y. (2020). Native versus nonnative English writers' use of hedging in linguistics dissertations. *Asian EFL Journal*, 27(44), 360–381. Retrieved from <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/2020-monthly-editions/volume-27-issue-4-4-october-2020/index.htm>
- Alotaibi, H. S. (2018). Metadiscourse in dissertation acknowledgments: Exploration of gender differences in EFL texts. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 18(4), 899–916. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.4.0247>
- Aull, L. L., & Lancaster, Z. (2014). Linguistic markers of stance in early and advanced academic writing: a corpus-based comparison. *Written Communication*, 31(2), 151–183. <https://doi.org/10.1177/0741088314527055>
- Can, T., & Cangir, H. (2019). A corpus-assisted comparative analysis of self-mention markers in doctoral dissertations of literary studies written in Turkey and the UK. *Journal of English for Academic Purposes*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100796>
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2013). Authorial presence in academic discourse: Functions of author-reference pronouns. *Linguistica Pragensia*, 1, 9–30. Retrieved from <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-af7bd304-5842-4c7c-84f3-0ea122ead518>
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2016). Cross-cultural variation in the use of hedges and boosters in academic discourse. *Prague Journal of English Studies*, 5(1), 163–184. <https://doi.org/10.1515/pjes-2016-0009>
- Dontcheva-Navrátilová, O., Adam, M., Povolná, R., & Vogel, R. (2020a). *Persuasion in Specialised Discourses*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dontcheva-Navrátilová, O., Jančaříková, R., Hůlková, I., & Schmied, J. (2020b). Theme choices in Czech university students' English-medium master's theses. *Lingua*, 243, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102892>
- Hyland, K. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, 18(3), pp. 349–382. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.3.349>

- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133–151. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Hyland, K., & Milton, J. (1997). Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 183–205. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90033-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90033-3)
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Kawase, T. (2015). Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.006>
- Koutsantoni, D. (2006). Rhetorical strategies in engineering research articles and research theses: Advanced academic literacy and relations of power. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 19–36. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.11.002>
- Kozubíková Šandová, J. (2020). Cross-cultural differences in the use of rhetorical strategies in academic texts. An English and Czech contrastive study. *Linguistica Silesiana*, 41, 177–195. <https://doi.org/10.24425/linsi.2017.117053>
- Lee, J. J., & Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46, 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.009>
- Lee, J. J., & Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.004>
- Mestre-Mestre, E. M. (2017). An analysis of interactive and interactional strategies in conclusions and discussion sections in masters theses. *Pragmalinguistica*, (25), 416–438. Retrieved from <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3252>
- Peacock, M. (2008). A cross-disciplinary comparison of boosting in research articles. *Corpora*, 1(1), 61–84. <https://doi.org/10.3366/cor.2006.1.1.61>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Taymaz, N. (2021). A corpus-based comparison of use of hedges and boosters by Turkish ELT MA and PhD students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, 33–49. Retrieved from <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2083>
- Wu, B., & Paltridge, B. (2021). Stance expressions in academic writing: A corpus-based comparison of Chinese students' MA dissertations and PhD theses. *Lingua*, 253, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103071>

Appendix 1

Study	Research aim/questions	Student L1	Methodology	Research sample	Findings
Kawase (2015)	To investigate how research writers construct metadiscourse in the introductions of their PhD theses and subsequently published articles.	Japanese	Quantitative and qualitative corpus analysis of interactive and interactional metadiscourse features based on Hyland (2005)	8 PhD thesis introductions by native speakers (NS), total words unknown; 8 research article introductions by non-native speakers (NNS), total words unknown; disciplines: applied linguistics and TESOL.	Six writers used more metadiscourse in their research articles (4 also more interactional features); possible relationship between use of interactive/interactional metadiscourse, genre differences influence use.
Mestre-Mestre (2017)	To analyse the strategies used in the Conclusions and Discussion sections of master's dissertations written by students based on the metadiscourse markers (Hyland 2005) they use in them.	Spanish	Quantitative corpus analysis of interactive and interactional metadiscourse features based on Hyland (2005)	15 master's dissertation discussions and conclusions (NS), 58,368; 15 master's dissertation discussions and conclusions (NNS), 9,541; disciplines: (NS) medicine, veterinary, sociology, mechanical engineering, electrical engineering and marine science; (NNS) environmental sciences, computer engineering, artificial intelligence, business administration and chemical engineering.	NS used approx. 3 times more interactional metadiscourse with much greater variety than NNS; no use of / in NNE texts, only <i>we</i> .
Akbas & Hardman (2018)	How do postgraduate students (L1 writers of Turkish, of English, and Turkish writers of English) display their commitment/detachment towards their propositions in their academic texts? What are the most commonly employed linguistic means of qualifying commitment/detachment in the postgraduate texts? Are there any similarities or differences across the groups in terms of commitment/detachment in achieving different discourse acts?	Turkish	Quantitative and qualitative corpus analysis of hedges and boosters	30 master's dissertation discussions (Turkish L1), 71,581; 30 master's dissertation discussions (NNS), 122,161; 30 master's dissertation discussions (NS), 102,361; discipline: social sciences.	NNS and NS used similar numbers of hedges and boosters in English (NNS slightly more of both); writers in Turkish used more boosters and approx. half as many hedges; NNS appear aware of Anglophone writing conventions.

Study	Research aim/questions	Student L1	Methodology	Research sample	Findings
Alotaibi (2018)	To investigate gender differences in 120 PhD thesis acknowledgements written by male and female Saudi students at US universities.	Arabic	Analysis of the <i>thanking move</i> based on Hyland (2004); quantitative and qualitative corpus analysis of interactional metadiscourse features based on Hyland (2005)	60 PhD thesis acknowledgements (female NNS), total words unknown; 60 PhD thesis acknowledgements (male NNS), total words unknown; a range of disciplines.	Females used more self-mentions than males; similar use of attitude markers and boosters; no hedges or engagement markers found.
Abdollahzadeh (2019)	How frequently do Iranian and English graduate students and professional writers of applied linguistics hedge their propositions in the discussion section of the dissertations and research articles? How do they compare in their use of hedges in the discussion sections?	Persian	Quantitative and qualitative corpus analysis of hedges	48 master's dissertation discussions (NNS), 6242; 35 master's dissertation discussions (NS), 8438; 76 research article discussions (NS), 7893; dissertations and research articles: applied linguistics and TESOL.	Professionals used more of all types of hedges except modals and more hedges overall, as well as a greater variety; NS graduates used slightly more hedges than NNS except modals.
Can & Cangir (2019)	In what ways do Turkish doctoral students of literary studies differ from their counterparts in British universities in terms of the use of the self-mention markers (both at the single word and collocational level) in their dissertations? What may be the possible causes of the differences, if any, between the two settings?	Turkish	Quantitative corpus analysis, frequency and collocation (MI and t-score) of the self-mention markers <i>I</i> , <i>we</i> , <i>my</i> , and <i>our</i>	50 PhD theses (NS), over 4m; 50 PhD theses (NNS), approx. 3.3m; discipline: literary studies.	NS used all self-mention markers more than NNS, <i>I</i> and <i>my</i> considerably; NS collocations with <i>I</i> express stance whereas NNS don't; collocations with <i>we</i> similar among both groups.
Almekrob (2020)	As a whole, do native English (NE) writers use hedges more than Saudi non-native English (SNNE) writers or vice versa? What are the similarities and differences (if any) between NE and SNNE writers in the use of hedging categories? How are hedges realized linguistically by NE and SNNE writers?	Arabic	Quantitative corpus analysis of hedges	15 PhD theses (NS), 49,601; 15 PhD theses (NNS), 46,593; discipline: linguistics	NS used more hedges than NNS; choice of hedges by both groups was similar.

Study	Research aim/questions	Student L1	Methodology	Research sample	Findings
Kozubilková Sandová (2020)	To analyse a selected group of rhetorical strategies used by Anglophone and Czech authors of Linguistics research articles and research theses.	Czech	Quantitative and qualitative corpus analysis of strategic hedges based on Hyland (1998)	9 research articles (NS), 76,364; 8 master's dissertations (NS), 90,154; 9 research articles (NNS), 70,995; 8 master's dissertations, 104,688; discipline: linguistics	Anglophone students use most hedges (possible lack of confidence), Czech students least (unfamiliar with conventions); similar usage of hedges among academics.
Taymaz (2021)	Are there any meaningful differences in the number of hedges and boosters between discussion sections of ELT MA theses and PHD dissertations which were written by the same author? If there are differences in the number of hedges and boosters between discussion sections of ELT MA theses and PHD dissertations, what might the reasons be?	Turkish	Quantitative corpus analysis of hedges and boosters	10 PhD thesis discussions (NNS), 52,051; 10 master's dissertation discussions (NNS), 18,192; discipline: English language teaching.	In PhD theses students used more boosters and fewer hedges than in master's dissertations; some differences in choice of boosters and hedges at master's and PhD levels.
Wu & Paltridge (2021)	How do Chinese MA and PhD student writers differ in the expression of stance in their dissertation/thesis writing? What progression can we see in terms of the expression of stance in the students' master's and PhD dissertation/thesis writing?	Chinese	Quantitative and qualitative corpus analysis of interactional metadiscourse features based on Hyland (2005)	20 master's dissertations (NNS), 335,975; 20 PhD theses (NNS), 1,074,571; discipline: applied linguistics.	In PhD theses students used fewer boosters and a wider range of attitude markers; use of hedges similar at both levels;

VÝZKUMNÉ ZPRÁVY

SEBEHODNOCENÍ VÝSLOVNOSTI VE STUDIU ANGLIČTINY V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: PILOTNÍ VÝZKUM

Self-assessment of Pronunciation in English Studies in Tertiary
Education: Pilot Study

Kateřina KEPLOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-4>

Abstrakt: Článek seznámí čtenáře s výsledky pilotního výzkumu, který byl proveden v rámci disertačního projektu a jehož cílem bylo ověřit, zda výzkumné nástroje vybrané pro výzkum rozvoje sebehodnocení výslovnosti studentů anglistiky v terciárním vzdělávání přispívají k získání relevantních a kvalitních dat, která pomohou zodpovědět výzkumné otázky. Během pilotáže vybraných nástrojů došlo nejen k úpravám těchto nástrojů, ale také k odhalení potřeby upřesnit cíle připravovaného výzkumu, konkrétně nutnosti soustředit se při formování výzkumných otázek a při výběru aktivit intervence na rozvoj dovednosti sebehodnocení a jazykový prostředek, na kterém se dovednost sebehodnocení rozvíjí, tj. výslovnost, používat jako obsah a ne fokus intervence.

Klíčová slova: sebehodnocení výslovnosti angličtiny, terciární vzdělávání, rozvoj sebehodnocení, smíšený výzkum ve vzdělávání

Abstract: The article presents the outcomes of a doctoral project pilot study, which aims to confirm whether the research tools selected for the study of the development of pronunciation self-assessment in English studies in tertiary education support obtaining relevant and quality data which will contribute to responding to the research questions. During the pilot study, the research tools were adjusted, and the data gained disclosed the main weak point of the planned research, namely the need to focus more specifically on the skill of self-assessment rather than the language skill of pronunciation, which is the means of the self-assessment process.

Key words: self-assessment of English pronunciation, tertiary education, development of self-assessment skills, mixed research method in education research

1 Úvod

Tento článek představuje design a průběh pilotního výzkumu v disertačním projektu s názvem Sebehodnocení ve studiu angličtiny v terciárním vzdělávání se zaměřením na výslovnost angličtiny. První část představuje vlastní projekt disertační práce, jeho cíle a návrh průběhu výzkumu spolu s výzkumnými otázkami. Další kapitola popisuje cíle a proces pilotáže. Jednotlivé podkapitoly se věnují specifickým cílům pilotního výzkumu, výzkumnému vzorku a postupu pilotáže s popisem metod získání a zpracování dat. Samostatná kapitola je věnovaná závěrům z pilotáže a jejich implikacím pro disertační projekt.

Z mé dosavadní praxe výuky předmětu Jazykové cvičení v angličtině 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 formulovaná v Rámcových vzdělávacích programech pro gymnázia a pro střední odborné vzdělávání³. Dovednost hodnocení sebe sama je definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) hned jako 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. (RVP G, 2007, s. 7)⁴.

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

Další úhel pohledu na porozumění výrazu sebehodnocení podává *Rozšířené vydání Pedagogického slovníku*:

Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 258)

³ V současnosti jsou k dispozici čtyři rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, a to: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia v angličtině a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia. Rámcové programy pro střední odborné vzdělávání jsou rozděleny do šesti oblastí: Konzervatoře, Nástavbové studium, Obory E, Obory J, Obory H, a Obory L0 a M. Konkrétní Rámcové vzdělávací programy jednotlivých oborů lze najít na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>

⁴ Obdobná formulace v RVP pro střední odborné vzdělávání.

V tomto článku, stejně jako ve vlastní disertaci, je sebehodnocení především chápáno jako dovednost, kterou by si student měl osvojit společně s osvojováním cizího jazyka. Najvar (2010) vymezuje tento pojem stručně a výstižně: „cizojazyčné sebehodnocení vnímáme jako *schopnost* žáka posoudit svůj konkrétní jazykový (testový) výkon“ (s. 14). V tomto případě se v definici místo schopnost lépe hodí výraz *dovednost*, protože *schopnost* se často vnímá jako něco, co je vrozené, ale *dovednost* je osvojená/naučená. Sebehodnocení projevu v cizím jazyce nelze považovat za vrozené už proto, že si student musí nejprve dostatečně osvojit cizí jazyk, aby mohl posoudit svůj výkon v něm.

Na Katedře anglistiky a amerikanistiky Univerzity Pardubice proběhl v letech 2010–2012 výzkum, který se zabýval problémem vnímání vlastních chyb ve výslovnosti u studentů nastupujících na univerzitu. Černá, Urbanová a Vít (2011) došli mimo jiné k závěrům, že uvědomění si chyb ve vlastní výslovnosti je u studentů nastupujících na univerzitu mimořádně nízké a že je velký rozdíl mezi tím, jak vnímají svou výslovnost, a cílem, který si sami stanovili v úvodním dotazníku, tedy výslovnosti blížící se rodilému mluvčímu (s. 35). Pro studenty je důležité uvědomit si konkrétní nedostatky ve vlastní výslovnosti a následně se naučit, jak svou výslovnost vědomě zlepšovat.

Tyto důvody mě přivedly k výzkumu rozvoje sebehodnocení v terciárním vzdělávání, který mi umožní hlouběji poznat především proces rozvoje dovednost sebehodnocení a vybrat soubor aktivit, které rozvoj sebehodnocení podporují. Rozhodla jsem se zaměřit na oblast výslovnosti angličtiny, protože zaměření na konkrétní oblast jazyka při rozvoji sebehodnocení má kladný vliv na celkové osvojení jazyka i na osvojení dovednosti sebehodnocení.

2 Představení disertačního výzkumu

2.1 Cíl a design výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda systematické zařazení vybraných aktivit rozvoje sebehodnocení do výuky výslovnosti angličtiny na vysoké škole skutečně rozvíjí dovednost sebehodnocení.

V připravovaném výzkumu bude pedagogická intervence probíhat v rámci hodin Mluveného projevu v angličtině⁵ a Jazykových cvičení v angličtině⁶. Půjde o kvalitativní přístup, konkrétně se bude jednat o akční výzkum.

Akční výzkum začíná vymezením konkrétního problému v konkrétní situaci. Janík (2003) chápe akční výzkum jako „systematickou reflexi profesních situací, kterou učitelé provádějí s cílem tyto situace zlepšit (inovovat)“ (s. 3). V případě připravovaného výzkumu je výzkumný problém stanoven následujícím způsobem: Studenti nejsou dostatečně schopni identifikovat problémy ve své výslovnosti.

⁵ jednosemestrální předmět zaměřený na správnou výslovnost, včetně intonace atd.

⁶ čtyřsemestrální předmět zaměřený na praktický jazyk a jeho použití

2.2 Výzkumné otázky

Na základě definovaného výzkumného problému bude připravovaný akční výzkum zaměřený na získání dat k zodpovězení následujících otázek:

1. Došlo v důsledku zařazení aktivit pro rozvoj sebehodnocení ve výslovnosti angličtiny do výuky ke změně postoje studentů k rozvoji vlastní výslovnosti v angličtině?

Vedlejší otázka:

- Vnímají studenti změnu ve své výslovnosti angličtiny? Pokud ano, jak?
2. Jaké aktivity rozvoje sebehodnocení výslovnosti angličtiny jsou studenty přijímané pozitivně a jaké negativně?
 3. S jakými výzvami se setkává učitel při zařazování aktivit pro rozvoj sebehodnocení výslovnosti angličtiny do výuky?

2.3 Metody sběru a analýzy dat

2.3.1 Nástroje sběru dat

Hlavním nástrojem pedagogické intervence bude portfolio aktivit rozvíjejících sebehodnocení výslovnosti angličtiny (dále jen portfolio). Toto portfolio bude sestaveno výzkumníkem podle potřeb studentů a bude obsahovat aktivity sebehodnocení zaměřené na konkrétní jevy výslovnosti angličtiny.

Výzkumné nástroje budou založené na zkušenostech, jak je prezentuje Burnsová (1999), a na využití nástrojů deníku a observace při hodnocení studentů, jak ho předkládá Brown a Abeywickramaová (2010), jejichž detailní postupy použití různých alternativ v hodnocení (*alternatives in assessment*) lze velmi dobře aplikovat také v navrhovaném akčním výzkumu rozvoje dovednosti sebehodnocení výslovnosti angličtiny. Mezi výzkumné nástroje bude zahrnut:

- Dotazník vstupní a výstupní (viz přílohy 1 a 4)
- Šablona sebereflexe studenta (viz příloha 2)
- Deník učitele (viz příloha 3)

2.3.2 Metody analýzy dat

Analýza dat se bude řídit Creswellovým (2012) detailním popisem postupu analýzy kvalitativních a kvantitativních dat.

Analýza dat získaných z deníku učitele a také z otevřených otázek v dotaznících (vstupním a výstupním) a šablonách proběhne především pomocí kódování. Bude se jednat o otevřené kódování. Pomocí informací získaných od studentů bude nejprve zjištěna míra povědomí o dovednosti sebehodnocení mezi studenty a také jejich dovednost rozeznat prvky výslovnosti ve vlastním projevu. V šablonách bude kódování použito pro analýzu odpovědi v otázce 3, která se ptá na to, co si student během aktivity uvědomil a co se naučil. Odpovědi

na otevřenou otázku 6, která zjišťuje postoj studentů k aktivitě, budou použity při výběru aktivity pro další intervenci. Další otázky jsou uzavřené a používají Likertovu škálu. Tato data budou zpracována kvantitativně.

Protože se jedná o akční výzkum, budou další metody analýzy dat použity flexibilně na základě získaných dat a zhodnocení výstupů kódování v průběhu akčního výzkumu.

3 Pilotáž

3.1 Cíle pilotáže

Pilotáž výzkumu proběhla v jarním semestru 2021/2022 v předmětu Úvod do didaktiky angličtiny. Cílem pilotáže bylo ověřit, že vybrané výzkumné instrumenty poskytnou požadovaná data pro vlastní výzkum. Konkrétně se jednalo o tyto nástroje: vstupní dotazník, šablona sebereflexe studenta a deník učitele.

3.2 Výzkumný vzorek

Pilotní fáze výzkumu se zúčastnili studenti druhého ročníku bakalářského programu Anglistika a amerikanistika, se specializací Angličtina ve vzdělávání na Katedře anglistiky a amerikanistiky Univerzity Pardubice. Jednalo se o celkem 15 studentů, z toho 10 žen a 5 mužů ve věku 21–22 let. Tito studenti absolvovali předmět Fonetika a fonologie angličtiny, jsou tedy seznámeni s relevantní terminologií, např. *souhlásky a samohlásky, souhláskový shluk* apod. Jazyková úroveň těchto studentů podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky⁷ (SERRJ) (2001; 2002) je C1. Protože se výzkum zaměřuje na oblast výslovnosti angličtiny, je pro tento konkrétní jazykový prostředek využito nových deskriptorů v Doplnku k SERRJ (2020).

3.3 Popis postupu

Studenti nejprve podpisem potvrdili souhlas s účastí v pilotním výzkumu a se zpracováním jejich dat pro účely tohoto projektu. Pilotáž poté proběhla ve dvou fázích:

- Fáze 1 – pilotáž vstupního dotazníku
- Fáze 2 – pilotáž učitelova deníku a šablony sebereflexe studenta

3.3.1 Fáze 1 – postup použití vstupního dotazníku

Vstupní dotazník byl částečně odpilotován ve skupině 15 studentů v březnu 2022. Dotazník v té době obsahoval pouze část zjišťující znalost a uvědomění si jevů ve výslovnosti angličtiny. Tento dotazník bude v další fázi doplněn o část

⁷ V originále *Common European Framework of Reference for Languages*.

zaměřenou na zkušenost studentů se sebehodnocením výslovnosti. Použitý dotazník zjišťoval povědomí studentů o jejich vlastní výslovnosti s ohledem na jednotlivé aspekty, např. výslovnost samohlásek, a také na variantu anglické výslovnosti, např. britská.

Studenti individuálně vyplnili dotazník, který byl beze změn převzat od Hewingse (2004, s. 26). Tento dotazník obsahuje otázky na konkrétní aspekty výslovnosti i obecnější otázky spojené s výslovností. Dotazník zůstal v angličtině a studenti ho v tištěné podobě vyplnili ručně.

3.3.2 Fáze 2 – postup použití šablony sebereflexe studenta a učitelova deníku

Pilotáž šablony sebereflexe studenta proběhla současně s pilotáží učitelova deníku, a to v květnu 2022, se stejnou skupinou studentů jako pilotáž úvodního dotazníku (tři studenti z původní skupiny se nezúčastnili v daný den výuky). Aktivita rozvoje sebehodnocení byla součástí opakování v semináři předmětu Úvod do didaktiky angličtiny. Studenti byli znovu seznámeni s tématem disertačního výzkumu a poté s cílem pilotáže a také s konkrétním cílem šablony, kterou pilotují, a s cílem vybrané aktivity rozvoje sebehodnocení.

Vybraná aktivita směřovala na uvědomění si výslovnosti přízvuku ve slově, konkrétně na změnu přízvuku při použití přípon. Detailní popis aktivity je dostupný v plánu výuky (viz příloha 5), její realizace je pak podrobně popsána v záznamu hodiny v učitelově deníku. Po ukončení aktivity práce s výslovností studenti obdrželi šablonu sebereflexe v angličtině v tištěné podobě, kterou na místě vyplnili. Celý proces, tj. aktivita a vyplnění šablony, trval zhruba 40 minut.

Deník učitele byl původně navržen tak, aby odrážel obsah šablon sebereflexe studenta. Po konzultaci se školitelkou se však ukázalo, že tento formát je nepraktický a může vést k omezení spontánnosti při zaznamenávání detailů z vedení aktivity. Formát učitelova deníku byl tedy zrušen a nahrazen prostorem pro volné psaní podrobného, nestrukturovaného záznamu z výuky.

3.4 Práce s daty získanými z pilotáže

3.4.1 Fáze 1 – data ze vstupního dotazníku

Dotazník obsahuje jak kvalitativní data, tj. odpovědi studentů na otevřené otázky, tak kvantitativní data, tj. škálové otázky.

Odpovědi na otevřené otázky (*1b Zapište, jaké máte konkrétní problémy ve výslovnosti angličtiny a 3 Jako kdo byste chtěl/a v angličtině znít? Proč?*) byly analyzovány pomocí sémantické tematické analýzy (Braun a Clarke, 2006). Sémantickou analýzou odpovědí na otázku 1b byla určena následující témata: problémy se specifickými fonologickými jevy, problémy s obecnou skupinou fonologických jevů, žádné problémy. Sémantická analýza odpovědí

na otázku 3b určila následující témata: konkrétní osoba, varianta angličtiny, bez odpovědi. Další informace byly zpracovány kódováním a prací s výše uvedenými tématy.

Škálové otázky byly zodpovězené pomocí Likertovy škály a odpovědi na ně byly tedy zpracovány kvantitativně.

3.4.2 Fáze 2 – data ze sebereflexe studenta a učitelova deníku

Šablona sebereflexe studenta obsahuje jak kvalitativní data, tj. odpovědi na otevřené otázky a doplnění vět, tak kvantitativní data, tj. výběr odpovědi (*multiple choice*) a odpovědi na Likertově škále. Získaná data byla vyhodnocena podobně jako v případě vstupního dotazníku.

Nástroj učitelova deníku v původním formátu šablony byl podroben analýze, která obsahovala oblasti, které odrážely obsah sebereflexe studenta. Tyto oblasti se staly tématy v tematické analýze.

3.5 Výsledky pilotáže

Výsledky pilotní fáze výzkumu odkryly závažné nedostatky v přípravě výzkumu. Ukázalo se, že všechny pilotované výzkumné nástroje vyžadují řadu úprav, aby poskytly dostatečné množství kvalitních dat pro vlastní výzkum. Svým formátem, tj. kombinací otevřených otázek a škál, do značné míry odpovídají potřebám připravovaného výzkumu, přesto je i na něm potřeba zapracovat. Další úpravy se budou týkat obsahové stránky nástrojů.

3.5.1 Fáze 1 – výsledek pilotáže vstupního dotazníku

Nekompletnost vstupního dotazníku je hlavní chybou v pilotním výzkumu. Další oblastí pro zlepšení je prohloubení teoretických znalostí přípravy dotazníků, konkrétně dotazníků zjišťujících zkušenosti v oblasti sebehodnocení.

Část 1 – Zkušenosti studentů se sebehodnocením

Zkušenosti studentů se sebehodnocením na středním stupni vzdělávání budou důležitou informací pro výběr vhodných aktivit rozvoje sebehodnocení. Bylo tedy zásadní chybou dostatečně nepřipravit tuto část vstupního dotazníku k pilotování. Informace o zkušenostech studentů se sebehodnocením výrazně ovlivní výběr aktivit při první pedagogické intervenci, protože určí výchozí bod, ze kterého bude proces rozvoje sebehodnocení začínat.

Část 2 – Studentovo sebehodnocení výslovnosti

Vyplnění druhé části dotazníku trvalo studentům přibližně 20 minut, což byl předpokládaný čas. Dotazník byl předložen v originále, tedy v angličtině. Během jeho vyplňování neměli studenti žádné dotazy. Z hlediska obsahu se ukázalo, že odpovídá požadavkům výzkumu a že data získaná z dotazníku přispívají k zodpovězení výzkumných otázek.

Poskytnutou část úvodního dotazníku, která obsahuje kombinaci škálového hodnocení a otevřených otázek, vypracovali studenti v rozmezí 8–15 minut. Použití tištěných dotazníků se ukázalo jako správné rozhodnutí především z pohledu návratnosti dotazníků (tj. všichni oslovení studenti vyplnili a odevzdali dotazník na místě) a také v uspořádaném čase při odesílání a čekání na návrat dotazníků (vyplněné dotazníky jsem mohla okamžitě po návratu z výuky začít zpracovávat).

3.5.2 Fáze 2 – výsledek pilotáže učitelova deníku a šablony sebereflexe studenta

Největší slabinou šablony sebereflexe studenta je nejasný cíl: pilotovaná aktivita se zaměřovala téměř výhradně na rozvoj výslovnosti a jen v minimální míře na rozvoj dovednosti sebehodnocení. Tento fakt se potvrdil po analýze záznamu v učitelově deníku, kdy je aktivita podrobně popsána a kdy popis činnosti sebehodnocení z pochopitelných důvodů chybí.

Formát učitelova deníku se ukázal jako vhodný, avšak obsah je potřeba upřesnit. To se stane v návaznosti na úpravu aktivity rozvoje sebehodnocení, jak je popsána níže.

4 Závěry z pilotního výzkumu

Pilotní výzkum je naprosto nezbytná součást připravovaného disertačního projektu. Z hlediska administrativy, tj. organizace vypracování dotazníků studenty a zařazení aktivity pro rozvoj sebehodnocení ve výslovnosti, se pilotáž prokázala jako dobře připravená.

Hlavním přínosem pilotního výzkumu je zjištění nedostatku v přípravě formulářů a jejich přepracování pro vlastní výzkum disertačního projektu. Fakt, že získaná data nejsou dostatečná k zodpovězení výzkumných otázek, naznačuje jednak potřebu dalšího studia zpracování různých druhů dat, ale také nutnost revize výzkumných otázek samotných.

Pilotáž se ukázala v disertačním projektu jako naprosto klíčová, protože vedla ke zpřesnění zaměření výzkumu disertačního projektu Sebehodnocení studentů terciárního vzdělávání se zaměřením na výslovnost angličtiny. Pomohla také upravit nástroje výzkumu tak, aby odpovídaly cílům výzkumu.

Seznam literatury

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, D. H., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment. principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Burns, A. (1999) *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* (2001). Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné z <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupné z www.coe.int/lang-cefr.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Education.
- Černá, M., Urbanová, Z., & Vít, M. (2011). Pronunciation awareness of students in English language study programmes. *New trends in educating future teachers of English VI*, 22–37. Conference proceedings (CD). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation practice activities.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi.* Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků.* Praha: Grada Publishing.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století.* Brno: Paido.
- Průcha J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál.
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.* Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/159_1_1/
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Příloha 1: Vstupní dotazník sebehodnocení výslovnosti angličtiny

Jméno studenta: _____ Datum: _____

Pilotovaný vstupní dotazník

Část A – Sebehodnocení

1 Jak často jste se na střední škole setkali se sebehodnocením v následujících formách?

Zakroužkujte svou odpověď: 1 = nikdy, 5 = velmi často.

Sebehodnocení celkového jazykového projevu v angličtině	1	2	3	4	5
Sebehodnocení psaní v angličtině	1	2	3	4	5
Sebehodnocení mluvení v angličtině	1	2	3	4	5
Sebehodnocení výslovnosti angličtiny	1	2	3	4	5

2 Jakým způsobem jste se nejčastěji sebehodnotil/a?

Zakroužkujte svou odpověď'

- a) Odpověď na otázku: *Jakou známku byste si dnes dal/a?*
- b) Slovní hodnocení – komentář vlastního výkonu
- c) Porovnání s danými kritérii
- d) Jinak (prosím, uveďte jak): _____

3 Jaké nástroje sebehodnocení jste používali?

- a) Sebehodnocení pomocí navržené známky
- b) Slovní sebehodnocení pomocí kritérií
- c) Evropské jazykové portfolio
- d) jiné (prosím, uveďte): _____

4 Je pro Vás sebehodnocení výslovnosti užitečné? Proč/proč ne?

Část B – Vnímání výslovnosti angličtiny

(Hewings, 2004, s. 26)

1 Jak dobrá je Vaše výslovnost angličtiny?

a) Zakroužkujte svou odpověď: 1= velmi dobrá, 5= velmi špatná.

Samohlásky	1	2	3	4	5
souhlásky	1	2	3	4	5
shluk souhlásek (např. cl-, fr-)	1	2	3	4	5
slovní přízvuk (např. aGO, FOLLow)	1	2	3	4	5
intonace (např. YES ↗, YES ↘)	1	2	3	4	5

b) Zapište, jaké máte konkrétní problémy ve výslovnosti angličtiny.

Samohlásky	
souhlásky	
shluk souhlásek (např. cl-, fr-)	
slovní přízvuk (např. aGO, FOLLow)	
intonace (např. YES ↗, YES ↘)	

2 Jak důležitá je pro Vás dobrá výslovnost v následujících situacích?

Zakroužkujte svou odpověď: 1= velmi důležitá, 5= vůbec není důležitá

Když mluvíte se svými spolužáky?	1	2	3	4	5
Když mluvíte se svým učitelem?	1	2	3	4	5
Když mluvíte s anglickými rodilými mluvčími?	1	2	3	4	5
Když mluvíte anglicky s nerodilými mluvčími?	1	2	3	4	5

3 Jako kdo byste chtěl/a v angličtině znít? Proč

Příloha 2: Šablona sebereflexe studenta

Jméno studenta: _____ Datum: _____

Pilotovaná verze

Prosím, zakroužkujte odpověď, která nejlépe odpovídá vašemu dojmu z vykonávání aktivity rozvoje sebehodnocení, popř. doplňte informace, které jsou podle vás relevantní.

Část A

- Bylo pro vás zřejmé, který výslovnostní jev byl procvičován v aktivitě?
ANO NE
Pokud ne, jaký jev podle vás v aktivitě převládal?
- Do jaké míry jste byli spokojeni s výslovností procvičovaného jevu před aktivitou?
velmi spokojen(a) spíše spokojen(a) spíše nespokojen(a) velmi nespokojen(a)
- Do jaké míry vám aktivita pomohla s technikou vylepšení vaší výslovnosti procvičovaného jevu?
velmi pomohla spíše pomohla spíše nepomohla vůbec nepomohla

Část B

- Do jaké míry vám vyhovovala forma aktivity?
velmi vyhovovala spíše vyhovovala spíše nevyhovovala vůbec nevyhovovala
- Instrukce k aktivitě byly podle vás:
velmi zřetelné spíše zřetelné spíše nezřetelné velmi nezřetelné
- Co byste na aktivitě změnil(a)? Např. forma, materiály, načasování apod.

Revidovaná verze

Prosím, zakroužkujte odpověď, která nejlépe odpovídá vašemu dojmu z vykonávání aktivity rozvoje sebehodnocení, popř. doplňte informace, které jsou podle vás relevantní.

- Tato aktivita je zaměřená na hodnocení tohoto jevu:
a) individuální foném
b) souhláskový klastr
c) přízvuk ve slově
d) spojování slov
e) přízvuk ve větě
f) intonace
- Do jaké míry se vám dařilo výslovností procvičovaného jevu před aktivitou?
velmi dařilo spíše dařilo spíše nedařilo velmi nedařilo neuvědomuji si
- Doplňte následující věty svými slovy:

Díky této aktivitě jsem si uvědomil/a: _____

Díky této aktivitě jsem se naučil/a: _____

- Při aktivitě mi nejlépe pomohlo (zakroužkujte až tři možnosti):
a) individuální práce
b) práce ve dvojicích
c) skupinová práce
d) použité materiály/pomůcky (např. nahrávky, pracovní sešity, apod.)

e) podpora učitele

f) další (prosím, doplňte): _____

5. Instrukce k aktivitě byly podle vás:

velmi srozumitelné *spíše srozumitelné* *spíše nesrozumitelné* *velmi nesrozumitelné*

6. Co byste na aktivitě změnil/a? Např. organizační forma (skupinová práce, apod.), použité materiály, poskytnutý čas, podpora učitele, atd.

Příloha 3: Deník učitele

Datum:

Zvolená aktivita:

Forma: celá třída / skupinová / párová / individuální atd.

Původnost: převzatá (zdroj) – inspirovaná (zdroj) – originální

Jev výslovnosti:

Část A (VO1: Došlo v důsledku zařazení aktivit rozvoje dovednosti sebehodnocení ve výslovnosti angličtiny do výuky ke změně postoje studentů k vědomému rozvoji výslovnosti v angličtině?)

1. Bylo pro studenty zřejmé, který jev byl procvičován, tj. měli studenti dotazy ohledně zaměření aktivity?
2. Jsou si studenti vědomí kvality vlastní výslovnosti procvičovaného jevu?
3. Je na výslovnosti studentů na konci aktivity znát pochopení jevu, popř. zlepšení výslovnosti procvičovaného jevu?

Část B (VO2: Jaké aktivity rozvoje sebehodnocení výslovnosti angličtiny jsou studenty přijímané pozitivně a jaké jsou vnímané jako efektivní v rozvoji dovednosti sebehodnocení?)

4. Jak studenti reagovali na formu aktivity?
5. Jaké dotazy měli studenti ohledně instrukcí? Plnili studenti aktivitu podle instrukcí?
6. Jaké reakce studentů v průběhu aktivity naznačují potřebu změn v aktivitě?

Část C (VO3: S jakými výzvami se musí vypořádat učitel při zařazování aktivit rozvoje sebehodnocení výslovnosti angličtiny do výuky?)

7. Kolik času zabrala příprava aktivity?
8. Kolik času zabrala aktivita ve výuce?
9. Co bych na základě zkušenosti s vedením aktivity udělala jinak?

Revidovaná verze

Očekávaná úskalí/problémy a jejich možná řešení:

Záznam průběhu aktivity (deskripce):

Příloha 4: Závěrečný dotazník sebehodnocení výslovnosti angličtiny

Jméno studenta: _____ Datum: _____

Část A – vnímání výslovnosti angličtiny

1 Zlepšila se Vaše výslovnost angličtiny v následujících oblastech na základě aktivit pro rozvoj sebehodnocení výslovnosti angličtiny, kterých jste se zúčastnil/a v uplynulém semestru?

a) *Zakroužkujte svou odpověď: 1 = vůbec, 5 = výrazně.*

samohlásky	1	2	3	4	5
souhlásky	1	2	3	4	5
shluk souhlásek (např. cl-, fr-)	1	2	3	4	5
slovní přízvuk (např. aGO, FOLLow)	1	2	3	4	5
intonace (např. YES ↗ , YES ↘)	1	2	3	4	5

b) *Zapište, jaké konkrétní problémy ve výslovnosti angličtiny stále máte.*

samohlásky					
souhlásky					
shluk souhlásek (např. cl-, fr-)					
slovní přízvuk (např. aGO, FOLLow)					
intonace (např. YES ↗ , YES ↘)					

2 Jak důležitá je pro Vás nyní dobrá výslovnost v následujících situacích po zkušenostech s rozvojem sebehodnocení výslovnosti angličtiny v uplynulém semestru?

Zakroužkujte svou odpověď: 1 = vůbec není důležitá, 5 = velmi důležitá

Když mluvíte se svými spolužáky?	1	2	3	4	5
Když mluvíte se svým učitelem?	1	2	3	4	5
Když mluvíte s anglickými rodilými mluvčími?	1	2	3	4	5
Když mluvíte anglicky s nerodilými mluvčími?	1	2	3	4	5

3 Pomohly Vám aktivity pro rozvoj sebehodnocení přiblížit se vzoru výslovnosti, který jste si vybral/a na začátku semestru?

Příloha 5: Plán pilotní pedagogické intervence a pracovní list (pilotní aktivita)

Cíl aktivity: seznámit studenty s metajazykem

Skupina: BUDAJ, zapsaných 19 studentů

Datum: středa 11. 5. 2022, 10:00–11:30

Pomůcky: pracovní list (Hewings, 2004, s. 123, upraveno), slovníky (online nebo tištěné), tabule

Postup:

Popis činnosti	Předpokládaný čas	Interakce
1. warm up: draw a pattern on the board o O o and elicit from students what the topic of the activity might be, i.e. word stress	2–3min	whole class
2. write the following words on the board one under the other athlete – infinite – fashion , elicit the stress in the words and mark it in the same format as above, ie O o o O o o , practice the pronunciation as a class	3–4min	whole class
3. elicit what affix, prefix and suffix are, i.e. <i>syllables added to the stem of the word to create a new word, affixes are of two kinds – prefixes, which are added before the stem, and suffixes, which are added after the stem</i>	3–4min	whole class
4. add the following words with suffixes next to the words already on the board athletic – infinitive and elicit the stress pattern, ie o O o o O o o , elicit/point out the shift on the word stress, practice the pronunciation as a class and/or in groups, e.g. women – men, students on the left – students on the right, etc.	6–7min	whole class
5. provide students with the handout (one handout each) and put them in pairs. Ask the pairs to decide: <ul style="list-style-type: none"> • where the stress is in the word • what the stem of the word is • where the stress is in the stem • whether the stress shift based on the use of a prefix or not <i>Students are to sort the list of words into two columns: those which shift stress and those which do not.</i> <i>Students may use dictionaries if they are not sure about the pronunciation.</i> Monitor students & note down any problems with pronunciation, meanings of words, etc.	12–15min	pair work
6. have volunteers provide words which do not change word stress when a suffix is added	3–4min	whole class
7. have volunteers provide words which do change word stress and elicit/add the stem of the word with its word stress, write the pairs of words (stem + new word) on the board with their stress pattern	6–7min	whole class
8. play the recording and 'conduct' the class in chorus repetition of the words	2min	whole class

PRAGMATIKA A PÍSEMNÉ DOVEDNOSTI STUDENTŮ ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA: IMPLIKACE PILOTÁŽE PRO HLAVNÍ VÝZKUM

Pragmatics and Writing Skills of EFL Students:
Implications of the Pilot Research for the Final Research

Žaneta VOLDÁNOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-5>

Abstrakt: Článek shrnuje výsledky pilotního výzkumu zaměřeného na vliv explicitní výuky pragmatiky na písemné dovednosti studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Explicitní výuka pragmatiky přispěla k sebejistotě studentů ohledně psaní a studenti k ní mají kladný postoj. Pilotáž však odhalila, že vliv výuky pragmatiky na písemné dovednosti studentů nebyl výrazný a že je nutné provést úpravy v designu disertačního výzkumu a výzkumném vzorku, které jsou v článku rovněž popsány.

Klíčová slova: výuka pragmatiky, písemné dovednosti, angličtina jako cizí jazyk, kva-ziexperiment, pilotní výzkum

Abstract: The article summarises the results of pilot research focused on the effect of explicit pragmatics instruction on the writing skills of students of the Primary school teacher training study programme. Explicit pragmatics instruction contributed to the students' confidence about writing and the students themselves have a positive attitude to it. However, the pilot study revealed that the effect of pragmatics instruction on the students' writing skills wasn't significant and that there is a need of research design and respondents modifications, which are also described in this article.

Key words: pragmatics instruction, writing skills, English as a foreign language, qua-zi-experiment, pilot research

1 Úvod

Článek představuje výsledky pilotního výzkumu, který proběhl v rámci první fáze výzkumu k disertační práci s názvem Užití pragmatiky pro rozvoj písemných komunikačních dovedností u studentů anglického jazyka. Písemné dovednosti jsou zkoumány především v oblasti zohlednění adresáta a mimojazykového kontextu.

Zjištění vlivu výuky pragmatiky na rozvoj písemných dovedností je hlavní náplní disertačního výzkumu. Hlavní výzkum teprve proběhne, avšak pilotáž se již uskutečnila na podzim 2022 a tento článek podává zprávu o jejím průběhu a představuje její stěžejní výsledky. V článku jsou rovněž rozebrány konkrétní plánované úpravy, jejichž nutnost vyplývá ze zjištění a výsledků z pilotního výzkumu.

1.1 Pragmatika

Pragmatika je lingvistická disciplína, v níž je vedle mluvčího či pisatele, tj. uživatele jazyka, a jeho komunikačního záměru brán v úvahu i adresát (posluchač či čtenář) a kontext výpovědi, což znamená, že se zabývá významem výpovědi ve vztahu k účastníkům, místu, času a okolnostem komunikace (Yule, 1996, s. 3). Cuttingová a Fordyce (2020) zmiňují, že pragmatika studuje význam slov v kontextu. Ariel (2010, s. 28) hovoří o tom, že náplní pragmatiky je pragmatický význam (pragmatic meaning), který je dán konkrétním užitím jazyka konkrétními mluvčími v konkrétních kontextech.

Kontext je v rámci pragmatiky velmi důležitý. Hirschová (2013, s. 13) jej popisuje jako „jazykové okolí“ výpovědi (bezprostřední i v rámci komunikačního celku) a komunikační situaci popisuje jako okolnosti doprovázející komunikaci (tedy řečovou činnost, řečové jednání) i všechny její složky relevantní pro komunikaci. Také zmiňuje pojem pragmatická kompetence, kterým míní „užívání kompetentně utvořených vět v závislosti na komunikativní situaci“ (Hirschová 2013, s. 14). Cuttingová a Fordyce (2020) hovoří o tom, že mít pragmatickou kompetenci znamená vědět, jak používat jazyk takovým způsobem, který je sociokulturně přijatelný, a jak při tom brát v potaz účastníky interakce a kontext. Osvojení pragmatické kompetence je pro studenty cizího jazyka žádoucí, neboť jim pomáhá efektivně a adekvátně komunikovat s ostatními uživateli jazyka. Proto je rovněž žádoucí, aby se stala součástí výuky.

Clark (2021) uvádí, že pragmatika se zabývá tím, jak při komunikaci usuzujeme, co říct či napsat, a na druhé straně také na to, jak odvozujeme, co nám sdělují ostatní. Z toho je zřejmé, že pragmatika se zaměřuje jak na stranu autora sdělení, tak na stranu příjemce. To podporuje i tvrzení Yula (1996, s. 3), že pragmatika studuje význam sdělený mluvčím či pisatelem (tzv. *speaker*

meaning) a posléze interpretovaný posluchačem či čtenářem. Je nutno uvést, že mluvčí či pisatel často svou výpovědí zamýšlí sdělit více, než explicitně vyjádří, ať už v mluvené, nebo v psané formě. Pragmatika zohledňuje i implicitní význam, tedy to, co není přímo explicitně vyjádřeno, a studuje, jestli to, co je vyjádřeno, odpovídá tomu, co autor sdělení zamýšlel vyjádřit. (Dascal, 2003, s. 12)

Díky úzkým vazbám na účastníky komunikace i na její kontext je pragmatika zřetelně propojena s reálnými životními situacemi. Z vlastní učitelské praxe je mi známo, že teoretické poznatky vztažené k praktické komunikaci a uplatnitelné v konkrétních situacích ve svém vlastním životě studenti většinou oceňují a jsou motivováni k jejich osvojování. To jsou důvody, proč explicitní výuka pragmatiky ve výuce cizího jazyka může přispět k rozvoji produktivních řečových dovedností, tedy i dovedností písemných, přičemž lze očekávat, že k ní studenti budou mít kladný postoj.

Ke konceptům z pragmatiky, jejichž vyučování a osvojení má stěžejní význam pro daný disertační výzkum, patří *řečové akty, kooperativní princip, deixe, formálnost a neformálnost, zdvořilost, zdvořilostní strategie, tvář, řečové akty ohrožující tvář, řečové akty zachraňující tvář, implicitnost a explicitnost*⁸, a to z toho důvodu, že jsou všechny spojeny se zohledňováním vztahu mezi autorem a čtenářem.

1.2 Psaní

Úspěšné zvládnutí komunikace v cizím jazyce je pro užívání jazyka nejen žádoucí, nýbrž naprosto nezbytné. Stojí za ním nejen znalost gramatiky a slovní zásoby a schopnost správně vyslovovat, ale i ovládnutí čtyř základních řečových dovedností, a to poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Psaní jako jedna z těchto základních řečových dovedností sestává z mnoha dalších dílčích dovedností. Brown (2001, s. 342–343), který se věnuje výuce angličtiny jako cizího jazyka, uvádí řadu mikrodovedností důležitých pro úspěšné ovládnutí dovednosti psaní. Z těchto mikrodovedností lze jmenovat např. schopnost používat správné gramatické systémy (např. vhodný gramatický čas či shodu podmětu s přísudkem), užívat konvence pro psaný text či používat prostředky koheze. Z hlediska pragmatických aspektů jsou významné především následující požadované mikrodovednosti: autor psaného textu by měl být schopen docílit příslušných komunikačních funkcí s ohledem na formu a účel textu a také správně zhodnotit interpretaci čtenáře. Toto Brown (2001, s. 342) popisuje detailněji a poukazuje na to, že autor textu musí mimo

⁸ Více informací o zde uváděných konceptech z pragmatiky lze nalézt např. u Yula (1996), Hirschové (2013), Huangy (2014), Cuttingové a Fordyce (2020) či Clarka (2021).

jiné dokázat předpovědět, jak bude jazyk, který použije, čtenářem interpretován a jaké jsou čtenářovy obecné znalosti, jakož i znalosti konkrétního tématu.

White (1980, s. 16) poukazuje na to, že texty by měly být psány s ohledem na účel i na publikum a autor by se měl snažit vyjádřit své myšlenky jasně, přesně a jednoznačně. To je propojeno s výše popisovaným pojetím pragmatické kompetence u Hirschové (2013) a je patrné, že existuje souvislost mezi napsáním náležitěho textu a osvojením pragmatické kompetence. Nutnost pragmatické kompetence při psaní textů, a to konkrétně e-mailů, vyzdvihují společně se znalostí zdvořilosti a e-mailové etikety Romanowski a Bandurová (2019, s. 58). Také poukazují na to, že pokud nejsou studenti angličtiny jako cizího jazyka trénováni v těchto dovednostech, dochází k pragmatickému selhání. Yule (1996, s. 83) upozorňuje na to, že na rozdíl od mluvené komunikace autoři psaných textů nemají okamžitou zpětnou vazbu od posluchačů, což vede k nutnosti spoléhat se na organizaci jejich textů. V souvislosti s psaním a pragmatickou kompetencí, respektive pragmatickou dovedností (*pragmatic ability*), s kterýmžto pojmem pracuje, říká Cohen⁹ (Ishihara & Cohen, 2010, s. 4), že jako autoři psaných textů musíme vědět, jak napsat zprávu s ohledem na požadovanou úroveň zdvořilosti, přímosti a formálnosti. Verghese (1989, s. 78) uvádí, že při psaní je třeba zohlednit fakt, že na stylistickou vhodnost psaného textu má vliv příležitost a situace.

Díky explicitní výuce pojmů z pragmatiky (a to především formálnosti a neformálnosti, zdvořilosti a explicitnosti a implicitnosti) mohou studenti být vedeni k tomu, aby psali texty, jež lépe odpovídají jazykovému i mimojazykovému kontextu, náležitě vyjadřují komunikační záměr, dodržují vhodnou míru formálnosti a užívají patřičné zdvořilostní strategie.

2 Metodologie pilotního výzkumu

2.1 Výzkumné cíle

Stěžejním cílem pilotního výzkumu, stejně jako vlastní disertační práce, bylo odhalit, jak explicitní výuka konceptů z pragmatiky a procvičování znalosti těchto konceptů ovlivňuje úroveň písemného projevu studentů angličtiny jako cizího jazyka, konkrétně vysokoškolských studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pro něž anglický jazyk není hlavním oborem, a jejich sebejistotu ohledně psaní. Jejich písemný projev byl zkoumán výhradně z hlediska míry pragmatické kompetence, bylo tedy hodnoceno zejména vyjádření komunikačního záměru s ohledem na autora i adresáta a vztah mezi nimi, dodržení formálních náležitostí zadaného textu apod. Detailně je metoda hodnocení popsána v kapitole 2.6.

Mezi další cíle, které jsou společné pro pilotáž i samotnou disertaci, patří prokázat pozitivní vliv explicitní výuky pragmatiky a procvičování nabytých

⁹ Tato parafráze pochází z kapitoly, jejímž autorem je pouze Cohen.

znalostí na rozvoj psaní u studentů angličtiny jako cizího jazyka, přinést nové náměty na výukové aktivity zaměřené na pragmatiku a v praxi ověřit jejich účinnost a vhodnost využití a zjistit, jaký je postoj studentů k pragmatice, psaní a vzájemného propojení pragmatiky s psaním.

Pro pilotáž byly určeny také specifické cíle vyplývající ze skutečnosti, že se jednalo o první provedení tohoto výzkumu. Mezi tyto cíle patřilo zejména otestovat zvolené metody a aktivity, povšimnout si komplikací, jejichž náprava může být zjednána před provedením vlastního výzkumu, prověřit časovou náročnost výzkumu a získat zpětnou vazbu od studentů. Splnění těchto cílů je naprosto zásadní pro to, aby hlavní výzkum mohl proběhnout co nejhladším způsobem a ukázat co nejvalidnější a nejrelevantnější výsledky.

2.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pilotního výzkumu stejně jako plánovaného hlavního výzkumu jsou formulovány následovně:

- 1) *Jaký vliv má zapojení explicitní výuky pragmatiky a její procvičování na rozvoj písemných dovedností u vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka?*
- 2) *Jaký vliv má zapojení explicitní výuky pragmatiky a její procvičování na rozvoj míry sebejistoty ohledně psaní u vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka?*
- 3) *Jaký je postoj studentů angličtiny jako cizího jazyka k vzájemnému propojení pragmatiky a psaní?*

Aby výzkumné otázky mohly být zodpovězeny, je třeba stanovit odpovídající hypotézy, které budou výzkumem ověřeny. Jak uvádějí Hoy a Adams (2016), hypotézy lze rozdělit na teoretické, vycházející z konceptuálních a teoretických termínů, a statistické, které představují měřitelné proměnné a díky nimž je možné teoretické hypotézy testovat.

Teoretické hypotézy jsou stanoveny takto:

- 1) *Zapojení explicitní výuky pragmatiky a její procvičování má pozitivní vliv na rozvoj písemných dovedností u vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka.*
- 2) *Zapojení explicitní výuky pragmatiky a její procvičování má pozitivní vliv na rozvoj míry sebejistoty ohledně psaní u vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka.*
- 3) *Vysokoškolští studenti angličtiny jako cizího jazyka mají kladný postoj k vzájemnému propojení pragmatiky a psaní.*

Statistické hypotézy jsou pak formulovány následovně:

- 1) *Po explicitní výuce pragmatiky a jejím procvičování dosáhnou vysokoškolští studenti angličtiny jako cizího jazyka vyššího bodového skóre v testu testujícím jejich písemné dovednosti než před touto výukou a než studenti, kteří nebudou pragmatice vyučováni.*
- 2) *Po explicitní výuce pragmatiky a jejím procvičování budou vysokoškolští studenti angličtiny jako cizího jazyka hodnotit svou míru sebejistoty ohledně úkolů v testu testujícím jejich písemné dovednosti vyššími hodnotami na škále než před touto výukou a než studenti, kteří nebudou pragmatice vyučováni.*
- 3) *Četnost dotazníkových odpovědí vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka, které indikují kladný postoj k vzájemnému propojení pragmatiky a psaní, je vyšší než četnost odpovědí, které indikují záporný postoj k témuž.*

Pro statistickou analýzu dat získaných z psaných textů jsou stanoveny tyto finální hypotézy:

H1: U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zlepšení ve výkonu v psaní formálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní.

H2: U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zlepšení ve výkonu v psaní neformálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní.

Pro statistickou analýzu dat získanou z odpovědí na škálové otázky týkající se míry sebejistoty ohledně výkonů v psaných textech jsou formulovány následující finální hypotézy:

H3: U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zvýšení míry sebejistoty ohledně výkonu v psaní formálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní.

H4: U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zvýšení míry sebejistoty ohledně výkonu v psaní neformálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní.

Pro statistickou analýzu dat získanou z odpovědí studentů z experimentální skupiny v dotazníku zaměřeném na jejich postoj k výuce pragmatiky a psaní je stanovena hypotéza týkající se tří základních oblastí, a to:

H5: Studenti z experimentální skupiny souhlasí s tím, že seznámení se se základními koncepty z pragmatiky je užitečné pro jejich angličtinu obecně.

H6: Studenti z experimentální skupiny souhlasí s tím, že seznámení se se základními koncepty z pragmatiky je užitečné pro jejich písemné dovednosti.

H7: Studenti z experimentální skupiny souhlasí s tím, že aktivity spojené s pragmatikou jsou pro ně zajímavé.

2.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 37 studenty 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, konkrétně studenty předmětu Praktický jazyk 4A – AJ. Pro studenty tohoto předmětu se jedná o čtvrtý rok studia anglického jazyka v rámci jejich studijního programu. Náplní předmětu je rozvoj jazykových prostředků (slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti) a také všech čtyř základních řečových dovedností, tedy poslechu, mluvení, čtení a psaní. Dovednost psaní tedy má v hodinách tohoto předmětu své důležité místo. Navíc, jelikož se jedná o studenty vysoké školy, je žádoucí, aby byl jejich psaný projev na patřičné úrovni, včetně pragmatických aspektů jejich textů. Respondenti byli předem informováni o tom, jak bude výzkum probíhat, jaké jsou jeho cíle a co se od nich očekává.

Jazyková úroveň studentů podle Společného evropského rámce pro jazyky (2001) je alespoň B1, případně B2, jak ukázal na začátku semestru vstupní test pro určení jazykové úrovně¹⁰. Lze tedy říct, že se jedná z většiny o studenty alespoň středně pokročilé. Tato úroveň jim poskytuje dostatečnou jazykovou kompetenci pro to, aby se intervence účastnili a byli schopni představeným konceptům porozumět a v praxi je aplikovat. V rámci pilotáže rozdíl mezi studenty na úrovni B1 a B2 nebyly zohledněny, neboť jejich výkony v aktivitách byly velmi podobné a poněvadž nelze prohlásit, že vyšší jazyková úroveň automaticky znamená vyšší míru pragmatické kompetence či vyšší pravděpodobnost, že porozumí vysvětlovaným konceptům z pragmatiky a budou je více schopni využít v praxi. Je však na místě zvážit možné způsoby, jak v hlavním výzkumu jazykovou úroveň respondentů při analýze dat zohlednit.

2.4 Výzkumné metody a nástroje

Byla využita metoda kvantitativního výzkumu, ve kterém získaná data mají podobu čísel (Punch, 2008, s. 12) a cílem kterého je pro výzkumníka dosáhnout jistého porovnání (ibid., s. 75). Sběr dat proběhl prostřednictvím kvazi-experimentu, přičemž studenti byli rozděleni do dvou skupin, experimentální a kontrolní. Kvazi-experiment byl vybrán jako výzkumná metoda proto, že je při něm možné sledovat a porovnat závislost proměnných u obou skupin, poněvadž jak zmiňuje Ferjenčík (2000, s. 16), dominantním cílem kvazi-experimentu je především nalézt explanaci příčinných souvislostí. Dle Chrásy (2007, s. 29) se jedná o *techniku paralelních skupin*, při níž je

¹⁰ Tento test je povinný pro všechny studenty předmětu Praktický jazyk a slouží primárně k tomu, aby studenti i vyučující měli přehled o aktuální jazykové úrovni studentů a aby mohli být podniknuty náležité kroky k nápravě, je-li tato úroveň nepřiměřeně nízká. Test tedy nebyl vytvořen speciálně pro účely disertačního výzkumu.

možné očekávat věrohodnější výsledky než při výzkumu, který pracuje pouze s jednou skupinou.

Kontrolní a experimentální skupina v rámci pilotáže byla určena předem na základě počtu zaregistrovaných studentů. V kontrolní skupině bylo 13 studentů, v experimentální 31, nicméně výzkumu se v plné míře účastnilo pouze 11 studentů z kontrolní skupiny a 26 studentů ze skupiny experimentální, a proto bylo v analýze výsledků pilotáže počítáno s těmito čísly.¹¹

Intervencí uvedenou výše rozumím zakomponování explicitní výuky konceptů z pragmatiky propojenou s výukou psaní a výukových aktivit spojených s pragmatikou do hodin Praktického jazyka 4A v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a dále zadání domácích úkolů zaměřených na procvičení znalostí z pragmatiky a jejich uplatnění v praxi. K těmto úkolům jsem studentům poskytla zpětnou vazbu.

Stěžejní součástí kvazi-experimentu byl pre-test a post-test prověřující úroveň psaní a pragmatické kompetence u zkoumaných studentů a jejich znalost slohových útvarů¹² a jejich náležitostí. Pre-test, který psaly obě skupiny ve své první hodině semestru, obsahoval dva úkoly spočívající v napsání krátkého textu (zadaný limit byl 100 slov), jednoho formálního (žádost o zpětnou vazbu, která je zaslaná učiteli) a jednoho neformálního (zpráva spolubydlícímu, že v jejich společném bytě přespí jejich kamarád), jeden úkol na rozpoznání slohového útvaru u pěti textů¹³ a závěrečný úkol na zhodnocení jejich míry sebejistoty ohledně výkonu ve všech třech předcházejících úkolech na škále od 0 do 5.

Post-test opět psali jak studenti z kontrolní, tak studenti z experimentální skupiny. Zásadním rozdílem bylo, že kvůli pandemické situaci se výuka pro tuto hodinu přesunula do online formy, což mohlo reliabilitu výsledků ovlivnit, tomu však nešlo zcela zamezit. Post-test psali opět rukou, nikoliv na počítači. Součástí post-testu byly obdobné úlohy jako v pre-testu, a sice dva úkoly na napsání krátkého textu (formální – žádost o přesunutí termínu setkání na jiný čas a do online formy zaslaná vedoucímu diplomové práce¹⁴; neformální – zpráva spolužačce obsahující návrh tématu společné prezentace a žádost, aby spolužačka prezentaci připravila po technické stránce), jeden

¹¹ V kontrolní skupině se jednalo o 10 žen a jednoho muže, v experimentální skupině se jednalo o samé ženy.

¹² Ačkoliv slohové útvary jsou spíše předmětem stylistiky, náležitosti slohových útvarů jsou poměrně úzce spjaté i s pragmatickými aspekty textu a obojí zohledňuje komunikační situaci, kontext a adresáta. Z toho důvodu byla znalost slohových útvarů testována.

¹³ Každý z těchto pěti textů měl několik přijatelných odpovědí, např. novinový článek/internetový článek, odborný článek/akademický článek/abstrakt, formální dopis/formální e-mail apod.

¹⁴ Toto zadání lze zpětně hodnotit jako mírně složitější, poněvadž studenti museli požádat o dvě věci (jiný termín, přesun setkání do online formy), na rozdíl od pre-testu, kdy žádali pouze o jednu (zaslání zpětné vazby).

úkol na rozpoznání slohového útvaru u pěti textů, který byl tentokrát obohacen o podúkol týkající se určení autora a adresáta (např. kamarádka a kamarádka, novinář a čtenář novin), a závěrečný úkol na zhodnocení jejich míry sebejistoty ohledně výkonu ve všech třech předcházejících úkolech na škále od 0 do 5.

Na konci semestru byli studenti z experimentální skupiny požádáni o vyplnění anonymního dotazníku ohledně jejich postoje k propojení pragmatiky a psaní. Dotazník byl dostupný online, poněvadž v tomto období výuka probíhala online. Tato skutečnost společně s anonymitou dotazníku vedly k tomu, že se nepodařilo získat odpovědi od všech respondentů, nicméně více než polovina z nich odpovědi zaslala.

2.5 Intervence

V obou skupinách byli studenti vedeni k rozvoji psaní. Obě skupiny v hodinách pracovaly s učebnicí *Outcomes: Upper intermediate student's book* (2. vydání) (Dellar & Walkley, 2016), která obsahuje sekci věnovanou rozvoji psaní. Psaní je navíc součástí závěrečného testu z předmětu a do náplně předmětu patří. Ovšem zatímco v kontrolní skupině proběhla výuka bez zapojení výuky pragmatiky, v experimentální skupině byla do výuky navíc zapojena práce s materiály seznamujícími studenty se základními koncepty z pragmatiky¹⁵ a byla zdůrazněna nezbytnost tyto poznatky využívat při psaní. Intervence v experimentální skupině se uskutečnila v sedmi hodinách, z nichž v každé bylo pragmatice věnováno přibližně 20 minut z celkové dotace 100 minut. Struktura výuky pragmatiky vypadala tak, že byla se studenty nejprve provedena aktivita spojená s určitým konceptem či koncepty (např. implicitnost/explicitnost), poté proběhlo explicitní vysvětlení konceptu z mé strany, kdy studenti dostali pracovní listy s vysvětleními konceptů, a na závěr následovalo procvičení a domácí úkol. Pragmatické okénko v každé hodině bylo věnováno jednomu tématu, které zahrnovalo jeden či více spolu souvisejících pragmatických konceptů, což znázorňuje tabulka 1.

¹⁵ Jedná se o vytištěné pracovní listy a online databázi těchto pracovních listů a domácích úkolů v týmu na Microsoft Teams.

Tabulka 1

Přehled probraných konceptů z pragmatiky v experimentální skupině

1. hodina	pre-test
2. hodina	řečové akty a podmínky jejich úspěšné realizace (<i>speech acts and felicity conditions</i>)
3. hodina	kooperační princip a konverzační maximy (<i>the cooperative principle and maxims</i>)
4. hodina	funkční styly a formální a neformální styl (<i>functional styles and formal and informal style</i>)
5. hodina	deixe (<i>deixis</i>)
6. hodina	zdvořilost a akty zachraňující a ohrožující tvář (<i>politeness and face-saving and face-threatening acts</i>)
7. hodina	žádosti a pragmatika v e-mailové komunikaci (<i>requests and e-mail pragmatics</i>)
8. hodina	explicitnost a implicitnost (<i>explicitness and implicitness</i>)
9. hodina	post-test

Všechny aktivity, které studenti v hodinách dělali, byly interaktivního rázu a studenti pracovali buď ve dvojicích, nebo ve skupinách, což se jim vždy líbilo, a rozvíjeli u toho svou komunikační kompetenci v angličtině. Aktivity vždy přímo korespondovaly s koncepty vysvětlovanými v dané hodině. Např. při pragmatickém okénku věnovaném deixi, která se pojí se sociální vzdáleností mezi účastníky komunikace, někteří studenti dostali různé tituly (např. Queen či Professor), které používali po celý zbytek hodiny, zatímco ostatní studenti byli osloveni pouze jejich křestním jménem. Poté měli za úkol napsat dvěma spolužákům krátkou žádost, přičemž se měli pokusit respektovat postavení adresáta. Tato aktivita je hodně bavila. Když se učili o zdvořilostních strategiích a tváři, byli rozděleni do skupin po třech, přičemž jeden student měl za úkol předčítat repliky ohrožující tvář (např. *Your idea's complete rubbish. I've never heard anything more stupid.*), druhý repliky zachraňující tvář (např. *Your idea's highly appreciated, but I'm afraid it's not exactly what we're looking for.*) a třetí vždy hodnotil, ve které situaci se cítil lépe. Tato aktivita musela z technických důvodů proběhnout online a zpočátku s ní měli trochu potíže, přesto ji studenti nakonec hodnotili kladně. Jako poslední příklad uvedu aktivitu zaměřenou na explicitnost a implicitnost, kdy polovina studentů obdržela velmi implicitní textovou zprávu bez doplňujících informací, zaslanou mezi dvěma kamarádkami, které se dobře znají, zatímco druhá polovina studentů obdržela tutéž textovou zprávu s doplňujícími informacemi, které zprávu objasnily. Obě skupiny poté měly porovnat, do jaké míry textu rozumí, a zodpovědět několik otázek k textu. Cílem této aktivity bylo ukázat studentům, jak míra explicitnosti souvisí s tím, jak blízký je vztah mezi autorem a adresátem, jak míra explicitnosti ovlivňuje porozumění textu a jak je proto důležité brát při psaní ohled na adresáta. Tato aktivita proběhla v rámci hybridní výuky z důvodu pandemické situace, ale studenti ji pochopili poměrně snadno a vedla následně i k zajímavé diskusi a pochopení explicitnosti a implicitnosti.

Na každé probrané téma studenti také dostali domácí úkol spojený s psaním či analýzou psaného textu, aby si upevnili teoretické znalosti z oblasti pragmatiky nabyté v hodinách a byli vedeni k samostatnému propojení těchto znalostí s praxí, tedy s psaním. Na většině těchto domácích úkolů pracovali samostatně, na některých ve dvojicích. Domácí úkoly studenti zaslali jednou týdně přes Microsoft Teams. Mezi domácí úkoly patřilo např. přepracovat po hodině věnované tématu zdvořilosti žádosti, které psali pro své spolužáky, kteří měli, či neměli nějaký titul (např. *Queen*, *Professor*). Tento úkol lze hodnotit jako jeden z nejpřínosnějších a nejpraktičtějších. Dalším příkladem domácího úkolu je popsat dojmy z aktivity s replikami ohrožujícími tvář a replikami zachraňujícími tvář a určit, zda se u těchto jedná o pozitivní, nebo negativní zdvořilostní strategii. Jako poslední příklad lze uvést domácí úkol, na němž studenti pracovali ve dvojici. Tu vždy tvořil jeden student ze skupiny, jež neobdržela doplňující informace k implicitní textové zprávě od fiktivní autorky, a jeden student ze skupiny, která je obdržela. Spolu měli zprávu přepsat, aby byla explicitnější a lépe srozumitelná i pro adresáta, který není této fiktivní autorce tak blízký. Studentům se tento úkol velmi dařil a také je docela bavil.

Na domácí úkoly byla studentům poskytnuta poměrně detailní zpětná vazba. Zatímco v hodinách pracovali vždy s nasazením, plnění domácích úkolů bylo pro některé mírnou zátěží a ne všechny úkoly byly vždy odevzdány. Většina respondentů nicméně plnila úkoly poctivě a oceňovala zpětnou vazbu.

2.6 Analýza dat

Analýza dat je kvantitativního typu a skládá se ze tří hlavních oblastí – analýza psaných textů, analýza míry sebejistoty a analýza odpovědí na dotazník. První dvě zmiňované zkoumané oblasti jsou součástí jak pre-testu, tak post-testu. Byly stanoveny hodnoticí škály, z nichž pak vznikla kvantifikovatelná data, která umožňují porovnat jak situaci v rámci jednotlivých skupin (kontrolní a experimentální) před a po uplynutí období intervence v experimentální skupině, tak situaci napříč oběma skupinami a pozorovat, do jaké míry se studenti zlepšili, zhoršili či zůstali na stejné úrovni.

Pro analýzu výkonu v psaných textech (formální dopis a neformální zpráva) byla stanovena hodnoticí škála od 0 do 3, a to v těchto kategoriích: vyjádření komunikačního záměru¹⁶, formálnost/neformálnost, zdvořilost¹⁷ a explicitnost/implicitnost¹⁸. Kritéria jsou popsána níže v tabulce 2.

¹⁶ Východiskem pro tuto hodnoticí škálu byly hlavně koncepty konverzačních maxim a kooperačního principu pro úspěšnou komunikaci (Grice (1989)).

¹⁷ Tato hodnoticí škála vycházela především z teorie zdvořilosti Brownové a Levinsona (1978; 1987) a jejich pojetí pozitivní a negativní zdvořilosti a zachování a ohrožení tváře.

¹⁸ Tato hodnoticí škála se odvíjela zejména od pojmů konvenční a konverzační implikatura, kooperační princip a maxima kvantivy (Grice, 1989).

Tabulka 2

Kritéria pro formální dopis a neformální zprávu

Kategorie	0	1	2	3
Vyjádření komunikačního záměru	Text zcela postrádá smysl nebo vůbec nevyjadřuje zadaný komunikační záměr.	Text tvoří smysluplnou výpověď, vyjadřuje zadaný komunikační záměr s výraznými nedostatky.	Text tvoří smysluplnou výpověď, vyjadřuje zadaný komunikační záměr s mírnými výhradami.	Text tvoří smysluplnou výpověď, zcela jasně a adekvátně vyjadřuje zadaný komunikační záměr.
Formální náležitosti	Text zcela postrádá formální strukturu, není členěn na odstavce, schází některé části (oslovení, úvod, hlavní sdělení, závěr, podpis).	Text má chabou strukturu, členění na odstavce téměř chybí, schází některé části (oslovení, úvod, hlavní sdělení, závěr, podpis).	Text má jasnou strukturu, odstavce jsou členěny logicky s mírnými výhradami, schází některá část (oslovení, úvod, hlavní sdělení, závěr, podpis).	Text má zcela jasnou strukturu, odstavce jsou členěny logicky, text obsahuje všechny části (oslovení, úvod, hlavní sdělení, závěr, podpis).
Formálnost/ neformálnost	Text zcela postrádá jakékoli znaky formálnosti (u formálního dopisu) / neformálnosti (u neformální zprávy).	Text obsahuje jen málo znaků formálnosti, převládá neformálnost (u formálního dopisu) /neformálnosti, převládá formálnost (u neformální zprávy).	V textu převládají znaky formálnosti, ale objevují se i znaky neformálnosti (u formálního dopisu)/ převládají znaky neformálnosti, ale objevují se i znaky formálnosti (u neformální zprávy).	Text je konzistentní, zcela převládají znaky formálnosti (u formálního dopisu) /neformálnosti (u neformální zprávy).
Zdvořilost	V textu zcela chybí jakékoli znaky zdvořilosti a akty zachraňující tvář, objevují se akty ohrožující tvář.	Text obsahuje jen omezené množství znaků zdvořilosti a aktů zachraňujících tvář, objevují se akty ohrožující tvář.	Text obsahuje znaky zdvořilosti a akty zachraňující tvář s mírnými výhradami.	Text obsahuje adekvátní míru znaků zdvořilosti, vhodně zvolené zdvořilostní strategie a akty zachraňující tvář.
Explicitnost/ implicitnost	Nadměrná implicitnost zcela zabraňuje adresátovi v porozumění textu, případně nadměrná explicitnost sděluje adresátovi naprosto zbytečné informace.	Nadměrná implicitnost ztěžuje adresátovi porozumění textu, případně nadměrná explicitnost sděluje adresátovi zbytečné informace.	Míra explicitnosti a implicitnosti v textu je přiměřená vzhledem ke vztahu autora k adresátovi s mírnými výhradami.	Míra explicitnosti a implicitnosti v textu je zcela adekvátní vzhledem ke vztahu autora k adresátovi.

Každému studentovi byl na základě analýzy textu udělen odpovídající počet bodů, což poskytuje přehledná data pro porovnání výkonů respondentů, která byla organizována do tabulek a grafů a podrobena statistickým testům ověřujícím hypotézy H1 a H2.

Pro vyjádření míry sebejistoty byla také sestavena hodnoticí škála, avšak od 0 do 5. Tato škála je popsána níže v tabulce 3.

Tabulka 3

Škála pro vyjádření míry sebejistoty

0	1	2	3	4	5
Respondent je ve svém výkonu naprosto nejistý.	Respondent je ve svém výkonu spíše nejistý.	Respondent je ve svém výkonu mírně nejistý.	Respondent je ve svém výkonu mírně sebejistý.	Respondent je ve svém výkonu spíše sebejistý.	Respondent je ve svém výkonu naprosto sebejistý.

I tato data byla porovnána a znázorněna v tabulce i graficky a také podrobena statistickým testům pro ověření hypotéz H3 a H4.

Rovněž byly analyzovány odpovědi v anonymním dotazníku u experimentální skupiny a tato data byla kvantifikována, porovnána a vyjádřena v tabulkách a grafech a byly určeny mediány stanovující míru souhlasu studentů s výroky ohledně výuky pragmatiky a psaní, aby mohly být ověřeny hypotézy H5, H6 a H7.

3 Výsledky pilotního výzkumu¹⁹

3.1 Psaní textů

Prvním úkolem jak v pre-testu, tak post-testu bylo napsání formálního textu. V případě pre-testu se jednalo o žádost o zpětnou vazbu na esej zaslou učiteli, v případě post-testu o žádost o přesunutí termínu setkání na jiný čas a do online formy zaslou vedoucímu diplomové práce. Zadáni v post-testu lze zpětně hodnotit jako o něco náročnější, poněvadž se od studentů očekávalo, že vyjádří omluvu, požádají o náhradní termín a požádají o změnu podoby setkání z prezenční na online. Dá se předpokládat, že se tato mírná rozdílnost v náročnosti do výsledků promítá, nicméně porovnání kontrolní a experimentální skupiny umožňuje sledovat posun všech studentů i bez ohledu na to.

Výsledky kontrolní skupiny jsou prezentovány v tabulce 4. U kontrolní skupiny došlo v post-testu oproti pre-testu ve čtyřech z pěti kategorií (vyjádření komunikačního záměru, formální náležitosti, zdvořilost, explicitnost/

¹⁹ Část dat uvedených v této kapitole byla již publikována a analyzována v rámci stručnější zprávy z pilotáže (Voldánová, 2022). Konkrétně se jedná o výsledky prezentované v grafech 1–8 a v tabulkách 6, 9 a 14–18.

implicitnost) ke zhoršení bodového skóre, zatímco v kategorii formálnost zůstali na stejné úrovni. Počet studentů s alespoň 2 body v kategorii (tedy splnili danou kategorii s mírnými výhradami) oproti pre-testu také klesl, nicméně i v post-testu studenti s alespoň 2 body tvořili většinu (přes 80 %, případně přes 90 %).

Tabulka 4

Přehled výsledků analýzy formálního dopisu v pre-testu a post-testu u kontrolní skupiny

Kategorie	Součet bodů pre-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Součet bodů post-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Míra zlepšení součtu bodů v %
Vyjádření komunikačního záměru	31	11	100	25	9	81,82	-18,18
Formální náležitosti	27	10	90,91	25	9	81,82	-6,06
Formálnost	27	10	90,91	27	10	90,91	0
Zdvořilost	29	10	90,91	26	10	90,91	-9,09
Explicitnost/implicitnost	25	11	100	26	10	90,91	-3,31

Výsledky experimentální skupiny, prezentované v tabulce 5, naopak ukazují zlepšení ve třech z pěti kategorií (formální náležitosti, zdvořilost a explicitnost/implicitnost). Stejná úroveň zůstala u kategorie formálnosti, avšak úspěšnost v této kategorii byla velmi vysoká již v pre-testu, všichni studenti získali alespoň 2 body a většina z nich získala body 3. Stejně jako u kontrolní skupiny došlo ke zhoršení v kategorii vyjádření komunikačního záměru, což není velmi příznivý výsledek, nicméně zhoršení není tak markantní (pouze o 6,41 % oproti počtu získaných bodů v pre-testu) a může být ovlivněno mírně složitějším zadáním. Vysoký podíl studentů s alespoň 2 body (ve všech kategoriích nad 90 %) je ovšem pozitivním výsledkem.

Tabulka 5

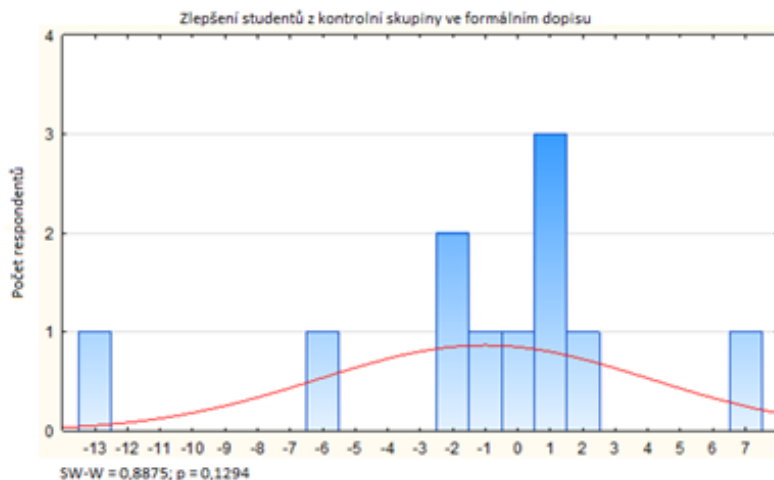
Přehled výsledků analýzy formálního dopisu v pre-testu a post-testu u experimentální skupiny

Kategorie	Součet bodů pre-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Součet bodů post-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Míra zlepšení součtu bodů v %
Vyjádření komunikačního záměru	74	26	100	69	24	92,31	-6,41
Formální náležitosti	60	25	96,15	71	25	96,15	14,10
Formálnost	74	26	100	74	26	100	0
Zdvořilost	55	21	80,77	64	25	96,15	11,54
Explicitnost/implicitnost	56	24	92,31	66	24	92,31	12,82

Grafické znázornění bodového rozdílu jednotlivců v post-testu oproti pre-testu v podobě histogramu se nachází v grafu 1 pro skupinu kontrolní a grafu 2 pro skupinu experimentální.

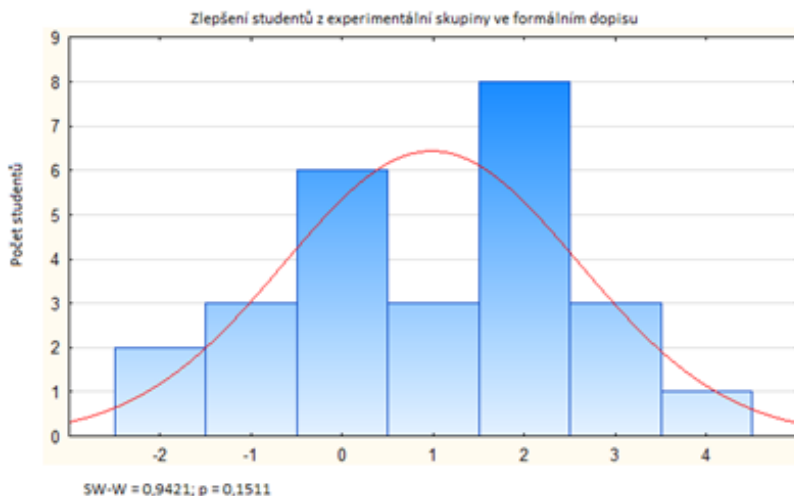
Graf 1

Zlepšení studentů z kontrolní skupiny ve formálním dopisu



Graf 2

Zlepšení studentů z experimentální skupiny ve formálním dopisu



Ze zde prezentovaných dat byl také vypočítán aritmetický průměr a medián a modus, což je prezentováno v tabulce 6. U kontrolní skupiny došlo v průměru ke zhoršení²⁰ o 1,09 bodu, hodnota mediánu je zde 0 a modus je roven 1. U experimentální skupiny došlo v průměru ke zlepšení o 0,96 bodu, hodnota mediánu je zde 1 a modus je roven 2. To nasvědčuje tomu, že u experimentální skupiny došlo k většímu zlepšení než u kontrolní, avšak rozdíl je jen nepatrný. Zlepšení experimentální skupiny oproti pre-testu je navíc viditelně zanedbatelné.

Tabulka 6

Přehled bodového zlepšení ve formálním dopisu v post-testu oproti pre-testu u kontrolní a experimentální skupiny

Skupina	Průměrné zlepšení v bodech	Medián	Modus
Kontrolní	-1,09	0	1
Experimentální	0,96	1	2

Aby mohla být ověřena hypotéza H_1 : U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zlepšení ve výkonu v psaní formálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní., byla statisticky testována. Po ověření normality výzkumného vzorku pomocí Shapiro-Wilkova testu (pro každou skupinu zvlášť) byl proveden dvouvýběrový Welchův t-test. Nulová hypotéza

²⁰ Je možné, že za tím stojí mírně složitější zadání úkolu v post-testu než v pre-testu, jelikož v post-testu museli studenti žádat o dvě laskavosti, zatímco v pre-testu žádali pouze o jednu.

nebyla na hladině významnosti 5 % zamítnuta, což znamená, že není možné prokázat, že u experimentální skupiny došlo po intervenci obsahující výuku pragmatiky k většímu zlepšení ve výkonu v psaní formálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní. Přestože tedy byl mezi kontrolní a experimentální skupinou drobný rozdíl, je nutno konstatovat, že je statisticky neprůkazný.

Pre-test a post-test dále obsahoval napsání neformálního dopisu. V případě pre-testu se jednalo o zprávu spolubydlícímu, která má informovat o přespání respondentova kamaráda či kamarádky v jejich společném bytě, zatímco v případě post-testu měli respondenti napsat zprávu spolužačce, v níž navrhnou téma pro společnou prezentaci a požádají spolužačku, aby prezentaci připravila po technické stránce. I zde lze zadání v post-testu označit za mírně obtížnější, jelikož bylo prakticky třeba vyjádřit dvě zadaná sdělení, kdežto v pre-testu se jednalo o sdělení jedno.

Výsledky kontrolní skupiny, které jsou shrnuty v tabulce 7, ukazují zlepšení ve třech kategoriích (vyjádření komunikačního záměru, formální náležitosti a zdvořilost) a zhoršení ve dvou kategoriích (neformálnost a explicitnost/implicitnost). Kategorie vyjádření komunikačního záměru zůstává navzdory zlepšení kategorií s nejhorsími výsledky – pouze 63,64 % studentů v ní získalo alespoň 2 body. V ostatních kategoriích studenti s alespoň 2 body opět tvořili přes 80 %, případně přes 90 %.

Tabulka 7
Přehled výsledků analýzy neformálního dopisu v pre-testu a post-testu u kontrolní skupiny

Kategorie	Součet bodů pre-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Součet bodů post-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Míra zlepšení součtu bodů v %
Vyjádření komunikačního záměru	20	7	63,64	23	7	63,64	9,09
Formální náležitosti	26	10	90,91	28	10	90,91	6,06
Neformálnost	30	10	90,91	28	10	90,91	-6,06
Zdvořilost	23	7	63,64	28	10	90,91	15,15
Explicitnost/implicitnost	24	9	81,82	22	9	81,82	-6,06

Výsledky experimentální skupiny, shrnuté v tabulce 8, prokazují mírné zlepšení ve stejných kategoriích jako u kontrolní skupiny (vyjádření komunikačního záměru, formální náležitosti a zdvořilost) a mírné zhoršení v kategoriích neformálnost (o 2,56 %) a explicitnost/implicitnost (o 3,85 %), ovšem i v případě těchto drobných zhoršení zůstal stejný počet studentů s alespoň 2 body. Studentů s alespoň 2 body bylo ve všech kategoriích kromě vyjádření komunikačního záměru (76,92 %) dosaženo výborných výsledků –

ve třech případech (formální náležitosti, zdvořilost a explicitnost/implicitnost) dokonce 100 %. Co se týče výkonu v post-testu, experimentální skupina si vedla lépe než skupina kontrolní.

Tabulka 8

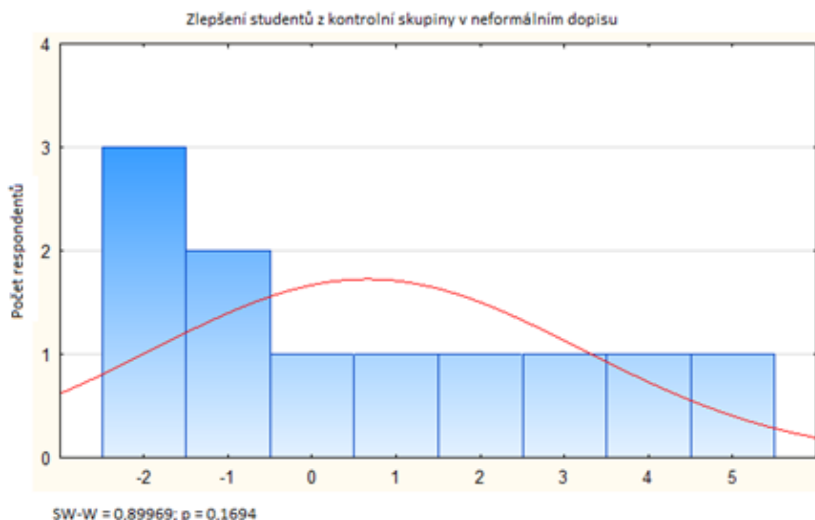
Přehled výsledků analýzy neformálního dopisu v pre-testu a post-testu u experimentální skupiny

Kategorie	Součet bodů pre-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Součet bodů post-test	Počet studentů s min. 2 body	Podíl studentů s min. 2 body v %	Míra zlepšení součtu bodů v %
Vyjádření komunikačního záměru	59	19	73,08	62	20	76,92	3,85
Formální náležitosti	69	26	100	74	26	100	6,41
Neformálnost	74	25	96,15	72	25	96,15	-2,56
Zdvořilost	63	22	84,62	70	26	100	8,97
Explicitnost/implicitnost	72	25	96,15	69	26	100	-3,85

Grafické znázornění bodového rozdílu jednotlivců v post-testu oproti pre-testu v podobě histogramu se nachází v grafu 3 pro skupinu kontrolní a grafu 4 pro skupinu experimentální.

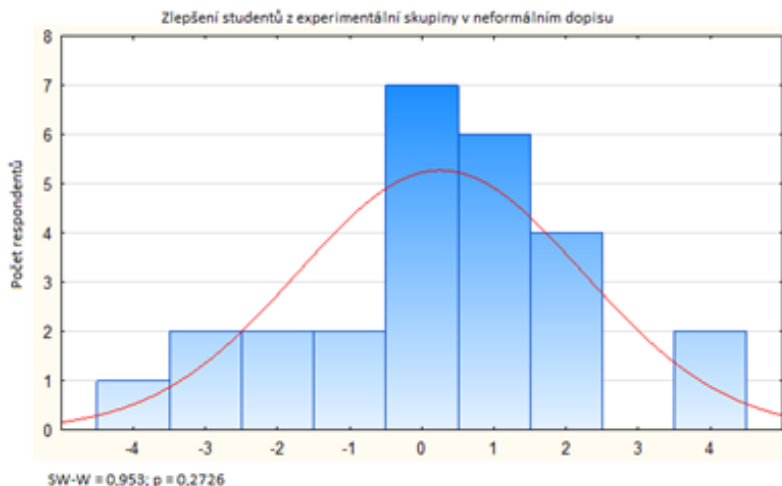
Graf 3

Zlepšení studentů z kontrolní skupiny v neformálním dopisu



Graf 4

Zlepšení studentů z experimentální skupiny v neformálním dopisu



Ze zde prezentovaných dat byl rovněž vypočítán aritmetický průměr, medián a modus, které jsou prezentovány v tabulce 9. U kontrolní skupiny došlo v průměru ke zlepšení o 0,64 bodu, hodnota mediánu je zde 0 a modus je roven -2 . U experimentální skupiny došlo v průměru ke zlepšení o 0,23 bodu, medián i modus je roven 0. Tato data ukazují, že ani v jedné skupině nedošlo k výraznému zlepšení, ba naopak u experimentální skupiny došlo k ještě menšímu zlepšení než u skupiny kontrolní.

Tabulka 9

Přehled bodového zlepšení v neformálním dopisu v post-testu oproti pre-testu u kontrolní a experimentální skupiny

Skupina	Průměrné zlepšení v bodech	Medián	Modus
Kontrolní	0,64	0	-2
Experimentální	0,23	0	0

Hypotéza H2: U experimentální skupiny došlo v post-testu k většímu zlepšení ve výkonu v psaní neformálního dopisu oproti pre-testu než u skupiny kontrolní. byla opět ověřována dvouvýběrovým Welchovým t-testem, který ani tentokrát nezamítl nulovou hypotézu na hladině významnosti 5 %. Tím pádem není možné prokázat, že se experimentální skupina po intervenci zlepšila více než kontrolní skupina bez intervence.

Ze všech výše uvedených dat a výsledků statistických textů vyplývá, že hypotézy H1 a H2 nelze přijmout. To vede k závěru, že explicitní výuka

pragmatiky nijak výrazně nepřispěla ke zlepšení studentů z experimentální skupiny v oblasti jejich písemných dovedností. To však nemusí nutně znamenat, že výuka pragmatiky nemůže mít pozitivní vliv na rozvoj písemných dovedností studentů angličtiny jako cizího jazyka. Na výsledky respondentů mělo patrně vliv hned několik faktorů, např. to, že zadané úkoly pro ně byly poměrně jednoduché a jejich výsledky byly velmi dobré už v pre-testu. To jednak znamená, že tito respondenti výuku pragmatiky zase tolik nepotřebovali k tomu, aby uměli napsat texty na dobré úrovni, jednak neměli tolik prostoru k tomu, aby se zlepšili dostatečně výrazně pro to, aby byly hypotézy přijaty. Za nedostatečným zlepšením však může stát také intervence, která mohla být ještě více věnovaná úkolům, jejichž podstatou je přímo psaní textů, nebo hodnoticí škála, v níž rozdíl mezi jednotlivými položkami jsou možná až příliš velké. Jedním z faktorů vedoucích k neprůkaznosti dat je také velmi nízký počet respondentů. Návrhy na úpravy metodologie a intervence se nachází v kapitole 4.

Plánovanou součástí analýzy finálního výzkumu je také jazyková analýza jednotlivých textů a sledování četnosti v nich obsažených vhodně i nevhodně zvolených jazykových prostředků z hlediska pragmatiky.

3.2 Určování slohového útvaru

Třetím úkolem pre-testu a post-testu bylo určit slohový útvar pěti různých textů a uvést alespoň jeden argument (ale ideálně co nejvíce argumentů), proč zvolili právě tento slohový útvar. Ke každému textu lze posuzovat jako správné určení několik podobných odpovědí. V pre-testu se jednalo o následující texty:

- Text 1 – román, příběh
- Text 2 – novinový článek, internetový článek
- Text 3 – odborný článek, akademický článek, abstrakt, anotace
- Text 4 – neformální dopis, neformální e-mail
- Text 5 – formální dopis, formální e-mail

V post-testu měli respondenti kromě určení slohového útvaru také odhadnout, kdo by mohl být autor a kdo adresát. Jednalo se o tyto texty:

- Text 1 – formální dopis, formální e-mail; autor a adresát: ředitelka tanečního klubu a matka tanečnice navštěvující kroužek
- Text 2 – báseň, text písně; autor a adresát: muž/žena a člověk, kterého miluje/básník a čtenář poezie
- Text 3 – odborný článek, akademický článek, výzkumná studie, abstrakt; autor a adresát: vědec/výzkumník/student a vědec z oboru/výzkumník/student
- Text 4 – textová zpráva, zpráva; autor a adresát: kamarád(ka) a kamarádka/přítel(kyně) a přítelkyně

- Text 5 – článek ve sportovní rubrice novin/časopisu, novinový článek, internetový článek; autor a adresát: novinář a čtenář sportovní rubriky/fanoušek sportu

Již v průběhu pilotáže se ukázalo, že úkol spjatý s určovaním slohového útvaru není pro splnění výzkumných cílů a ověření zvolených hypotéz zásadní a během testu naopak spíše odvádí respondenty od toho, aby se plně soustředili na produkci psaného textu. Proto s nejvyšší pravděpodobností nebude součástí pre-testu ani post-testu v hlavním výzkumu. Z toho důvodu u výsledků z těchto úkolů nedošlo ke statistickému testování. Přesto níže uvádím k dispozici sesbíraná data o celkovém zlepšení studentů v těchto úkolech, která jsou poměrně zajímavá, ač přímo nekorrespondují s žádnou stanovenou hypotézou.

Výsledky kontrolní skupiny jsou prezentovány v tabulce 10. Odpovědi byly analyzovány podle hodnotící škály od 0 do 3 za text. V pre-testu respondenti z kontrolní skupiny dosáhli celkem 119 bodů z možných 165, tedy jejich celkové skóre bylo 72,12 %. To v post-testu kleslo na 60,61 %. V úkolu určení autora a adresáta si studenti vedli o něco lépe a získali 76,36 %. Nejjednodušší pro ně bylo určit a odůvodnit formální dopis v pre-testu a textovou zprávu v post-testu, kde také nejvíce respondentů zcela správně určilo autora a adresáta; naopak nejnáročnější bylo určit a odůvodnit odborný článek, a to jak v pre-testu, tak v post-testu, a určit autora a adresáta ve formálním dopise, přestože tito byli v textu explicitně uvedeni.

Tabulka 10

Přehled výsledků analýzy určování slohových útvarů v pre-testu a post-testu a autora a adresáta v post-testu u kontrolní skupiny

Typ úkolu	Bodový součet pre-test	Bodový součet pre-test v %	Bodový součet post-test	Bodový součet post-test v %
Určení slohového útvaru	119	72,12	100	60,61
Určení autora a adresáta			126	76,36

Výsledky experimentální skupiny představuje tabulka 11. V pre-testu respondenti z experimentální skupiny nasbírali 262 bodů z možných 390, tedy jejich celkové skóre bylo 67,18 %. Zatímco u kontrolní skupiny skóre v post-testu kleslo, u skupiny experimentální se zvýšilo, a to na 76,68 %. V úkolu určení autora a adresáta získali 77,95 %. Nejjednodušší pro ně bylo v pre-testu určit a odůvodnit první text – román, příběh – a v post-testu textovou zprávu a v post-testu určit autora a adresáta básně, kde všichni studenti získali plný počet bodů. Nejtěžší pro ně bylo určit a odůvodnit novinový článek v pre-testu a odborný článek v post-testu a určit autora a adresáta ve formálním dopise, stejně jako u kontrolní skupiny.

Tabulka 11

Přehled výsledků analýzy určování slohových útvarů v pre-testu a post-testu a autora a adresáta v post-testu u experimentální skupiny

Typ úkolu	Bodový součet pre-test	Bodový součet pre-test v %	Bodový součet post-test	Bodový součet post-test v %
Určení slohového útvaru	262	67,18	299	76,68
Určení autora a adresáta			304	77,95

3.3 Míra sebejistoty

Posledním úkolem pre-testu i post-testu bylo určit na škále od 0 do 5 míru sebejistoty ohledně výkonu ve všech úkolech předchozích, aby bylo možno porovnat, nakolik se zvýšila či snížila sebejistota respondentů z obou skupin. Výsledky kontrolní skupiny se nacházejí v tabulce 12, výsledky experimentální skupiny pak v tabulce 13.

U kontrolní skupiny (11 respondentů) byla průměrná míra sebejistoty ohledně psaní formálního dopisu v pre-testu 2,64 z 5, nejvyšší hodnotu (absolutně sebejistý) nevybral nikdo z respondentů. V post-testu se průměrná míra sebejistoty snížila na 2,36, opět nikdo nevybral nejvyšší hodnotu, a naopak jeden student označil hodnotu 0 (absolutně nejistý). U psaní neformální zprávy byla průměrná míra sebejistoty v pre-testu 3 a v post-testu se mírně zvýšila na 3,09. U určování slohového útvaru se průměrná míra sebejistoty rovněž zvedla, a to z 2,09 na 2,82. V pre-testu nikdo z respondentů neoznačil nejvyšší hodnotu, zatímco v post-testu ji vybrali 2 respondenti.

Tabulka 12

Přehled míry sebejistoty v pre-testu a post-testu u kontrolní skupiny

Typ úkolu	Průměrná míra sebejistoty pre-test	Průměrná míra sebejistoty post-test	Podíl studentů se zvýšenou mírou sebejistoty v %	Podíl studentů se stejnou mírou sebejistoty v %	Podíl studentů se sníženou mírou sebejistoty v %
Psaní formálního dopisu	2,64	2,36			
Psaní neformální zprávy	3	3,09			
Určení slohového útvaru	2,09	2,82			

U experimentální skupiny (26 respondentů) byla průměrná míra sebejistoty u psaní formálního dopisu v pre-testu na hodnotě 2,5. Nejvyšší hodnotu nevybral nikdo z respondentů a respondenti, kteří si byli svým výkonem alespoň mírně sebejistí nebo spíše sebejistí tvořili pouze polovinu. V post-testu došlo k velkému zvýšení na hodnotu 3,27, což považuji za výrazný úspěch. Polovina všech respondentů si byla svým výkonem alespoň spíše sebejistá (11) nebo absolutně sebejistá (2) a s devíti respondenty, kteří označili hodnotu 3 (mírně sebejistý), tvořili značnou většinu. Ke zvýšení o alespoň jeden stupeň došlo u 65,38 % respondentů. U psaní neformální zprávy byla průměrná míra sebejistoty v pre-testu 3,27, přičemž méně než polovina respondentů byla ve svém výkonu alespoň spíše sebejistá (6) či absolutně sebejistá (3). V post-testu se průměrná míra sebejistoty mírně zvýšila na velmi příznivou hodnotu 3,46 s nadpoloviční většinou respondentů, kteří byli ohledně svého výkonu alespoň spíše sebejistí (12) nebo absolutně sebejistí (2). Ke zvýšení o alespoň jeden stupeň došlo u 38,46 % respondentů. U určování slohového útvaru byla v pre-testu průměrná míra sebejistoty pouze 1,81, a tři respondenti dokonce označili hodnotu 0 (absolutně nejistý). V post-testu se průměrná míra sebejistoty zvedla na nadpoloviční hodnotu 2,62 a nikdo z respondentů neoznačil hodnotu 0. Ke zvýšení o alespoň jeden stupeň došlo u 50 % respondentů.

Tabulka 13

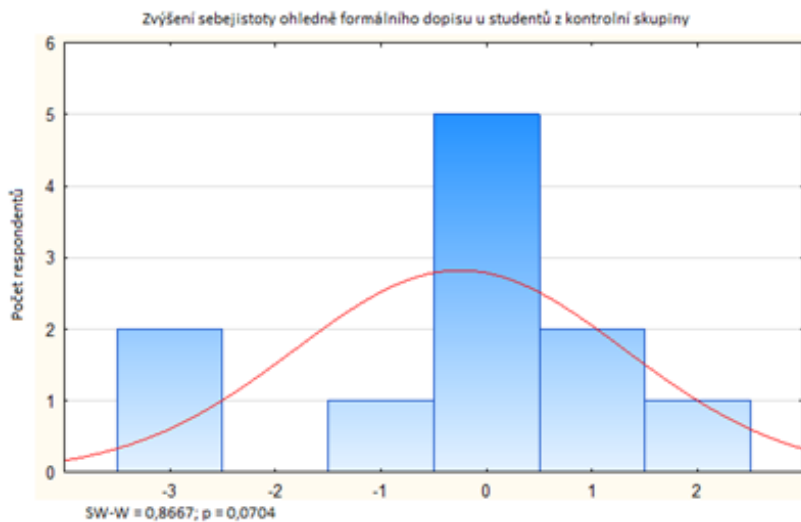
Přehled míry sebejistoty v pre-testu a post-testu u experimentální skupiny

Typ úkolu	Průměrná míra sebejistoty pre-test	Průměrná míra sebejistoty post-test	Podíl studentů se zvýšenou mírou sebejistoty v %	Podíl studentů se stejnou mírou sebejistoty v %	Podíl studentů se sníženou mírou sebejistoty v %
Psaní formálního dopisu	2,5	3,42	65,38	30,77	3,85
Psaní neformální zprávy	3,27	3,46	38,46	34,62	26,92
Určení slohového útvaru	1,81	2,62	50	38,46	11,54

Rozdíl v míře sebejistoty ohledně psaní formálního dopisu zachycuje graf 5 pro kontrolní skupinu a graf 6 pro experimentální skupinu.

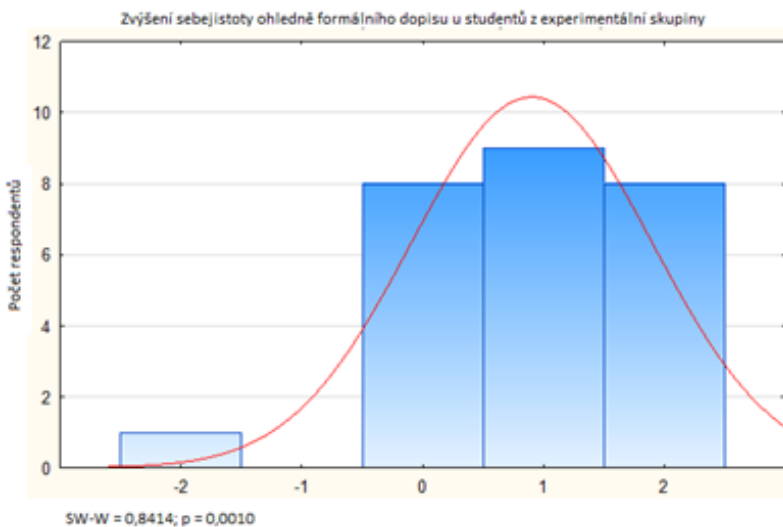
Graf 5

Zvýšení sebejistoty ohledně formálního dopisu u studentů z kontrolní skupiny



Graf 6

Zvýšení sebejistoty ohledně formálního dopisu u studentů z experimentální skupiny



Z hodnot zde prezentovaných byl vypočítán aritmetický průměr, modus a medián, které lze nalézt v tabulce 14. U kontrolní skupiny měl aritmetický průměr hodnotu -0,27. Medián a modus jsou oba rovny 0. U experimentální skupiny je aritmetický průměr roven 0,88 a medián a modus 1. To indikuje, že zvýšení míry sebejistoty u experimentální skupiny bylo o něco málo větší než u skupiny kontrolní. U té došlo v průměru dokonce ke zhoršení, ale to bylo nepatrné.

Tabulka 14

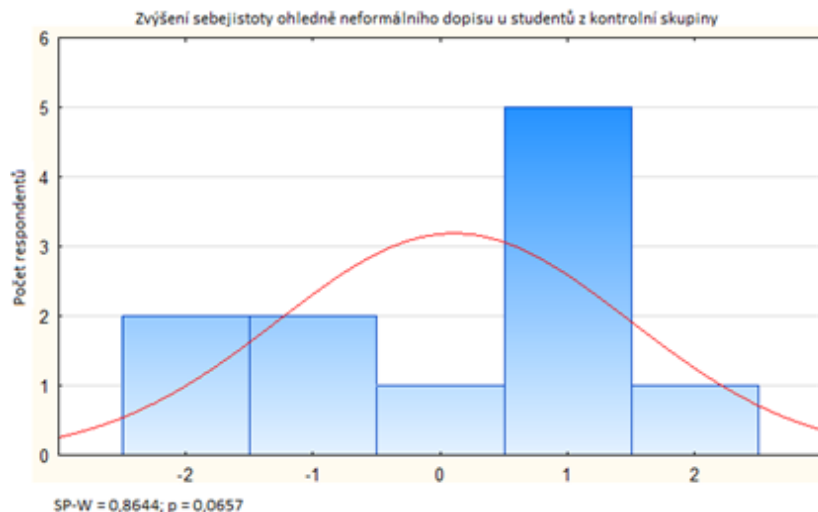
Přehled zvýšení sebejistoty ohledně formálního dopisu v post-testu oproti pre-testu u kontrolní a experimentální skupiny

Skupina	Průměrné zvýšení	Medián	Modus
Kontrolní	-0,27	0	0
Experimentální	0,88	1	1

Míru sebejistoty ohledně psaní neformálního dopisu znázorňuje graf 7 pro kontrolní a graf 8 pro experimentální skupinu.

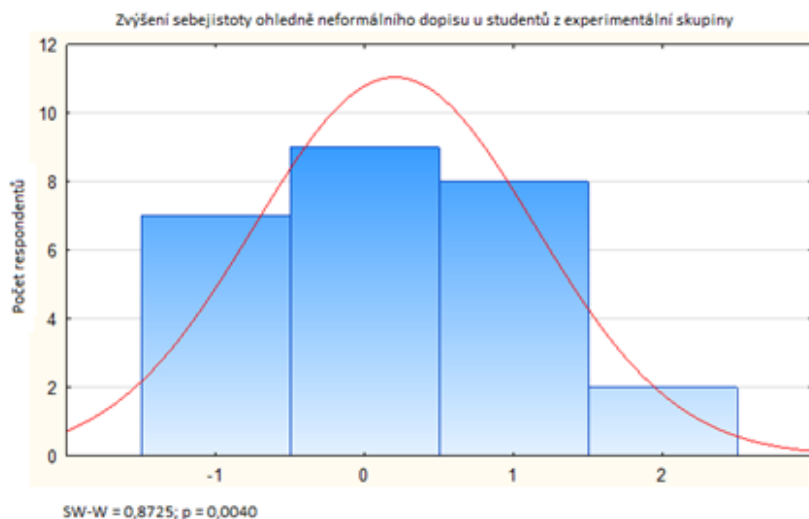
Graf 7

Zvýšení sebejistoty ohledně neformálního dopisu u studentů z kontrolní skupiny



Graf 8

Zvýšení sebejistoty ohledně neformálního dopisu u studentů z experimentální skupiny



Aritmetický průměr, medián a modus jsou prezentovány v tabulce 15. Aritmetický průměr u kontrolní skupiny se rovná 0,09, medián i modus jsou rovny 1. Aritmetický průměr u experimentální skupiny se rovná 0,19, medián i modus jsou rovny 0. Všechna tato nízká čísla nasvědčují tomu, že se ani u jedné skupiny nekonalo při psaní neformálního dopisu výrazné zvýšení sebejistoty.

Tabulka 15

Přehled zvýšení sebejistoty ohledně neformálního dopisu v post-testu oproti pre-testu u kontrolní a experimentální skupiny

Skupina	Aritmetický průměr	Medián	Modus
Kontrolní	0,09	1	1
Experimentální	0,19	0	0

Sebejistota ohledně psaní textů byla rovněž statisticky testována. Vzhledem k tomu, že u formálního dopisu byla v případě experimentální skupiny zamítnuta normalita vzorku, byl proveden Wilcoxonův dvouvýběrový test. Ten ukázal, že mezi skupinami byl prokazatelný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou. Je tedy zřejmé, že pro sebejistotu studentů ohledně psaní formálního dopisu měla intervence přínos. To lze považovat za velmi příznivý výsledek, neboť formální dopis vyžaduje poměrně striktní dodržování stylistických i pragmatických konvencí, formálních náležitostí,

přiměřených zdvořilostních strategií apod. I u neformálního dopisu bylo nutné přistoupit k Wilcoxonovu dvoutýbřerovému testu. Na hladině významnosti 5 % nebyla zamítnuta nulová hypotéza, což znamená, že rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou je příliš malý na to, aby byl průkazný. Není tedy možné prokázat, že u experimentální skupiny došlo k výraznějšímu zvýšení sebejistoty ohledně psaní neformálního dopisu než u skupiny kontrolní. To je patrně způsobeno tím, že neformální dopis byl pro většinu respondentů jednoduchý už v pre-testu a svým výkonem si byli poměrně hodně jistí.

3.4 Zpětná vazba studentů z experimentální skupiny

Aby mohl být zkoumán postoj studentů k výuce pragmatiky a jejímu vlivu na jejich písemné dovednosti, byli studenti z experimentální skupiny požádáni o vyplnění anonymního online dotazníku. Ten se skládal ze 12 povinných uzavřených otázek využívajících Likertovu škálu, kdy respondenti vyjadřovali míru souhlasu se zadanými výroky (naprosto souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím), a pěti otázek otevřených, jejichž zodpovězení bylo dobrovolné. Protože byl dotazník anonymní, a navíc vyplňovaný online, nepodařilo se získat odpovědi od všech studentů, ač k tomu byli opakovaně vybízeni. Přesto jej zodpovědělo více než 70 %, konkrétně 19 studentů z 26, a proto bylo s těmito výsledky nakládáno jako s dostatečně reprezentativními k tomu, aby byly dále analyzovány.

Přehledně jsou odpovědi na uzavřené otázky shrnuty v tabulce 16.

Tabulka 16

Odpovědi na uzavřené otázky v dotazníku u experimentální skupiny

Výrok	Naprosto souhlasí v %	Spíše souhlasí v %	Spíše nesouhlasí v %	Naprosto nesouhlasí v %
Seznámení se se základními koncepty z pragmatiky je užitečné pro mou angličtinu obecně.	32	68	0	0
Znalost základních konceptů z pragmatiky je užitečná pro mé písemné dovednosti.	74	26	0	0
Aktivity spojené s pragmatikou, které jsme dělali v hodinách, mi pomohly cítit se jistěji ohledně mé angličtiny obecně.	21	63	16	0
Aktivity spojené s pragmatikou, které jsme dělali v hodinách, mi pomohly cítit se jistěji ohledně mých písemných dovedností.	32	63	5	0
Aktivity spojené s pragmatikou, které jsme dělali v hodinách, pro mě byly zajímavé.	37	58	5	0
Dostal(a) jsem náležitě instrukce k aktivitám spojených s pragmatikou, které jsme dělali v hodinách.	79	21	0	0

Výrok	Naprostou souhlasí v %	Spíše souhlasí v %	Spíše nesouhlasí v %	Naprostou nesouhlasí v %
Domácí úkoly spojené s pragmatikou, které jsem dělal(a) mimo hodiny, mi pomohly cítit se jistě ohledně mé angličtiny obecně.	16	68	16	0
Domácí úkoly spojené s pragmatikou, které jsem dělala(a) mimo hodiny, mi pomohly cítit se jistěji ohledně mých písemných dovedností.	26	63	11	0
Dostal(a) jsem dostatek náležitě zpětné vazby na mé domácí úkoly spojené s pragmatikou a psaním.	79	21	0	0
Úkoly spojené s psaním, které jsme dělali, pro mě byly dobrým procvičením.	63	37	0	0
Po hodinách se cítím jistěji ohledně norem pro různé slohové útvary.	68	32	0	0
Mám pocit, že jsem si vedl(a) lépe v post-testu než v pre-testu.	42	53	5	0

Všechny výroky jsou formulovány tak, aby zastupovaly kladný postoj k výuce pragmatiky a jejímu propojení s rozvíjením písemných dovedností. Skutečnost, že ve většině položek respondenti naprosto či alespoň spíše souhlasili s daným výrokiem, tedy vede k závěru, že studenti z experimentální skupiny vnímali intervenci vesměs jako přínosnou pro jejich angličtinu obecně i pro jejich písemné dovednosti, aktivity shledávali zajímavými a oceňovali i domácí úkoly a zpětnou vazbu na ně.

Data sesbíraná z nejdůležitějších uzavřených otázek týkajících se přímo pragmatiky a jejího vlivu na rozvoj jazykových i konkrétně písemných dovedností a také postoje studentů k intervenci byla podrobena další analýze pro ověření hypotéz H5, H6 a H7, kdy byl vypočten medián a modus pro zvolené míry souhlasu. To reflektuje tabulka 17 a grafy 9, 10 a 11.

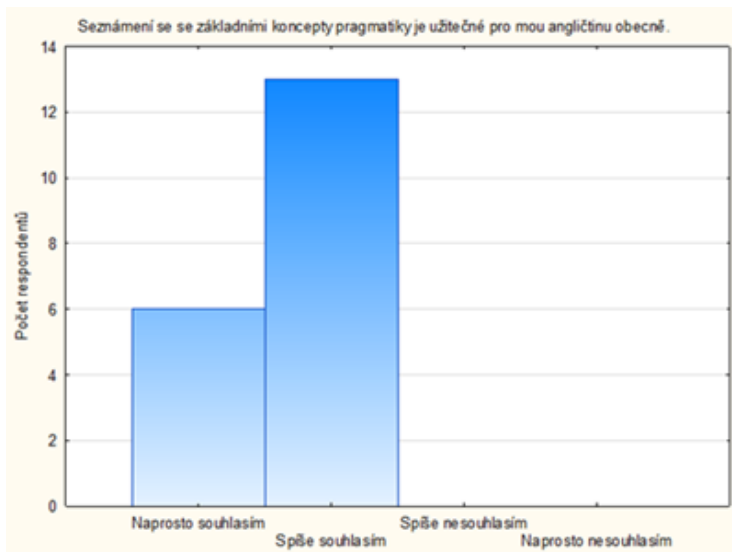
Tabulka 17

Míra souhlasu s klíčovými výroky v dotazníku u experimentální skupiny

Výrok	Medián	Modus
Seznámení se se základními koncepty z pragmatiky je užitečné pro mou angličtinu obecně.	spíše souhlasím	spíše souhlasím
Znalost základních konceptů z pragmatiky je užitečná pro mé písemné dovednosti.	naprosto souhlasím	naprosto souhlasím
Aktivity spojené s pragmatikou, které jsme dělali v hodinách, pro mě byly zajímavé.	spíše souhlasím	spíše souhlasím

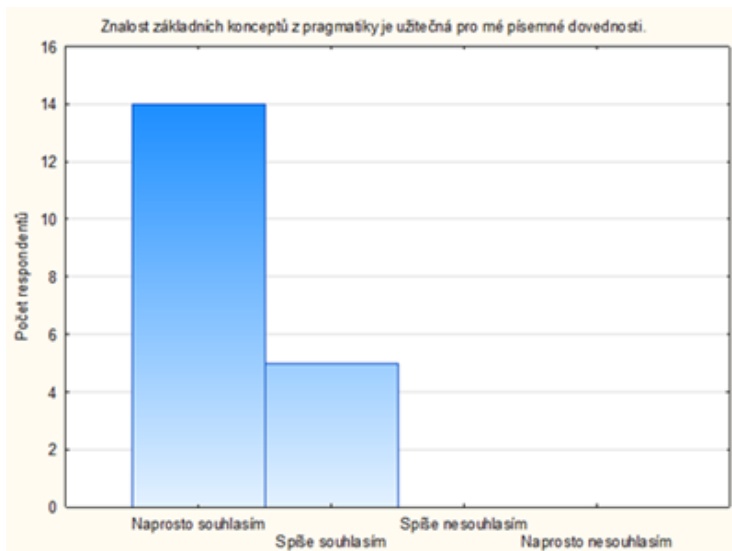
Graf 9

Odpovědi na uzavřenou otázku ohledně užitečnosti pragmatiky pro angličtinu obecně v dotazníku se zpětnou vazbou u experimentální skupiny



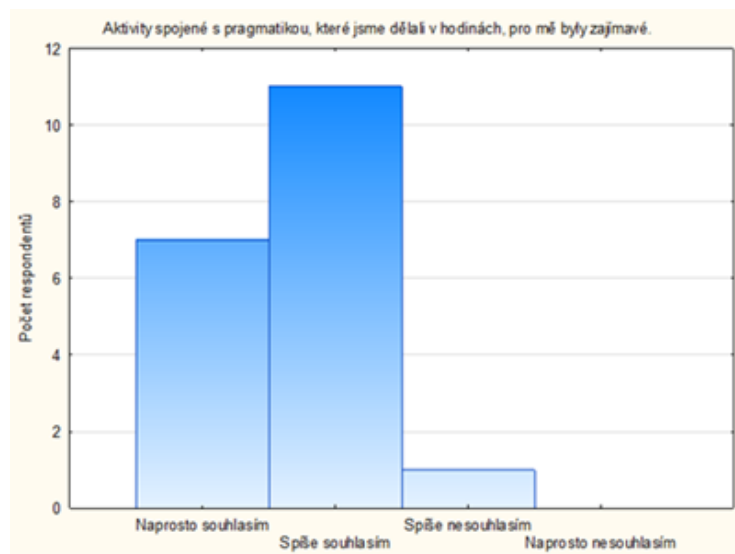
Graf 10

Odpovědi na uzavřenou otázku ohledně užitečnosti pragmatiky pro písemné dovednosti v dotazníku se zpětnou vazbou u experimentální skupiny



Graf 11

Odpovědi na uzavřenou otázku ohledně zajímavosti aktivit spojených s pragmatikou v dotazníku se zpětnou vazbou u experimentální skupiny



Hodnoty mediánu a modu i grafy u všech tří otázek potvrzují veskrze pozitivní postoj respondentů k pragmatice, obzvláště v otázce jejího vlivu na jejich písemné dovednosti, což je ostatně hlavním tématem disertačního výzkumu.

Data podporující kladný postoj studentů přináší i odpovědi na otevřené otázky, kterých ovšem bylo méně než odpovědi na otázky uzavřené, poněvadž byly dobrovolné. Shrnutí nejpodstatnějších informací je obsaženo v tabulce 18.

Tabulka 18

Odpovědi na otevřené otázky v dotazníku se zpětnou vazbou u experimentální skupiny

Otázka	Počet odpovědí	Odpovědi
V jakých ohledech bylo pro vás seznámení se se základními koncepty z pragmatiky užitečné pro vaši angličtinu obecně? (mluvení, čtení, poslech, psaní, slovní zásoba, jiné)	17	psaní (15x), mluvení (8x), slovní zásoba (3x), gramatika (2x), čtení (2x)
V jakých ohledech byla pro vás znalost základních konceptů z pragmatiky užitečná pro vaše písemné dovednosti?	17	především psaní formálního dopisu/e-mailu, zdvořilost
V čem přesně jste po aktivitách v hodinách získali větší jistotu ohledně psaní?	14	především zdvořilost, psaní formálního dopisu

Otázka	Počet odpovědí	Odpovědi
Můžete specifikovat aktivitu, případně aktivity spojené s pragmatikou, které pro vás byly nejzajímavější?	16	různorodé odpovědi, např. psaní dopisu lidem s různými tituly, používání aktů ohrožujících a zachraňujících tvář aj.
Máte jakékoli komentáře závěrem? Děkuji za vaši zpětnou vazbu a účast v experimentu.	14	především poděkování za výuku, užitečnost intervence, přání štěstí

Již z odpovědí na první otázku, kdy studentům byla nabídnuta řada dalších možností kromě psaní, je patrné, že si studenti uvědomovali pozitivní vliv seznámení se s koncepty z pragmatiky na jejich písemné dovednosti, neboť téměř všichni, kdo se rozhodli na tuto otázku odpovědět, uvedli psaní. Poměrně vysoká četnost zmínky mluvení rozhodně není překvapivá, jelikož aktivity spojené s pragmatikou, které probíhaly v hodinách, byly velmi interaktivní a vyžadovaly často mluvenou komunikaci v páru či skupině. V otázce věnované konkrétně užitečnosti pragmatiky pro jejich písemné dovednosti uváděli respondenti hlavně to, že jim pragmatiky pomohlo v oblasti psaní formálního dopisu/e-mailu a vyjadřovat správně zdvořilost. Tyto dvě oblasti pak většina respondentů logicky uváděla i jako ty, ve kterých se zvýšila jejich jistota ohledně psaní. Rozmanitost aktivit jmenovaných v následující otázce ukazuje, že různé aktivity zapůsobily na různé studenty. V poslední otázce měli respondenti volný prostor pro závěrečné komentáře. Fakt, že většina z nich využila této příležitosti k tomu, aby poděkovali za výuku, ocenili užitečnost intervence či popřáli hodně štěstí s výzkumem, nasvědčuje, že je intervence zaujala a hodnotí ji jako přínosnou.

Analýza uzavřených i otevřených otázek dotazníku u experimentální skupiny tedy přinesla velmi příznivá zjištění a hypotézy H5, H6 a H7 lze v rámci pilotního výzkumu považovat za potvrzené.

4 Plánované úpravy

Jelikož se jednalo o pilotní výzkum, bylo očekáváno, že již v průběhu kvazi-experimentu budou odhaleny nedostatky a problematické záležitosti, jež bude třeba před hlavním výzkumem odstranit. Průběh kvazi-experimentu byl poměrně hladký, přesto se objevilo několik situací, které poskytly impuls pro změnu. První z takových situací nadešla již při psaní pre-testu, kdy plánovaný časový limit na test (30 minut) studentům nestačil a bylo potřeba jej mírně prodloužit. V hlavním výzkumu sice zůstává v plánu nechat tento časový limit, nicméně test bude obsahovat o úkol méně, což by mělo vyřešit problém s časovou dotací.

Intervence se obešla bez větších problémů. Několikrát bylo sice nutné přistoupit k online či hybridní výuce (především z důvodu pandemické situace), to ovšem nijak nepoškodilo průběh intervence. Je z toho každopádně patrné, že pro všechny případy by výukové aktivity a materiály měly být kompletně připravené jak pro variantu prezenční výuky, tak pro variantu online výuky.

Problémem bylo také to, že kvůli souvislé učitelské praxi, která trvala tři týdny, nebylo tolik času se pragmatice věnovat a neuskutečnila se původně zamýšlená dvacetiminutová aktivita na zopakování všech za semestr probraných konceptů z pragmatiky, čemuž bude při hlavním výzkumu třeba zamezit. Shrnutí osvojených konceptů před koncem semestru je záhodné pro to, aby si je studenti připomněli a byli schopní je uplatnit v post-testu.

Poměrně závažným problémem byl také fakt, že post-test studenti museli psát z domu, poněvadž na konci semestru probíhala výuka z důvodu koronavirové pandemie online. To mohlo mít vliv na úroveň splnění jednotlivých úkolů post-testu, avšak po analýze textů se nezdá, že by tomu tak skutečně bylo. Studenti vyplňovali post-test ručně se zapnutou kamerou a následně jej vyfotili a zaslali, čímž se vypracování post-testu co nejvíce přiblížilo variantě, kdy by jej vyplňovali prezenčně na fakultě.

Nutnost dalších úprav vyplynula až z výsledků analýzy dat. Plánované úpravy lze rozdělit do několika oblastí. První je výzkumný vzorek. Pro výzkum je vhodně zvolený výzkumný vzorek zásadní. Pilotáž odhalila, že studenti 4. ročníku, kteří jsou z velké většiny na jazykové úrovni B2, nejsou ideální volbou. Je sice pravda, že jejich pokročilost ve studiu přišla vhod při vysvětlování konceptů z pragmatiky, poněvadž neměli problém je pochopit a porozumět metajazyku, a také oceňovali, že se mohli naučit něco navíc a rozvíjet svou pragmatickou kompetenci, ovšem intervence pro ně neměla až tak převratný význam, poněvadž jejich písemné dovednosti byly na dobré úrovni již před výukou pragmatiky. Výzkumný vzorek v pilotáži byl navíc příliš malý. Nedostatečný počet respondentů zamezuje sesbírání průkazných dat, což se nesmí při hlavním výzkumu opakovat. Všechny tyto úvahy vedou k volbě jiného výzkumného vzorku, a to studenty 2. ročníku téhož programu, tedy Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pro tyto studenty by úkoly na pre-testu neměly být tak jednoduché, intervence má větší šanci mít výrazný vliv na rozvoj písemných dovedností studentů, který se v post-testu projeví. Navíc jich bude dvakrát více než studentů 4. ročníku, neboť ve 4. ročníku praktický jazyk nestudují úplně všichni studenti učitelství pro 1. stupeň, zatímco ve 2. ročníku je tento předmět pro všechny povinný. Provádění kvazi-experimentu u studentů 2. ročníku navíc odstraní problém s nedostatkem času pro zopakování získaných poznatků, jelikož se jich netýká třítydenní souvislá praxe.

Druhou oblastí je intervence. Aktivity spojené s pragmatikou si u studentů našly oblibu a hodnotili je jako užitečné, přesto by měly být ještě více zaměřené

přímo na psaní, aby si ho studenti mohli co nejvíce procvičit. To samé platí i o domácích úkolech, které studentům mají co nejvíce pomoci si znalosti upevňovat. Proto projdou drobnou úpravou.

Třetí oblastí, v níž bude docházet k úpravám, je pre-test a post-test. Největší změnou je odstranění úkolu týkajícího se určování slohového útvaru, potažmo autora a adresáta. Ten není pro zodpovězení výzkumných otázek stěžejní a spíše odvádí pozornost a čas respondentů od splnění úkolů spojených s psaním textů, které jsou naopak zásadní pro získání podstatných dat. Co se týče těchto úkolů, zadání by měla být v pre-testu i post-testu stejně složitá (zatímco v pilotáži bylo zadání v post-testu složitější), aby mohly být výsledky co nejspolehlivěji porovnány. Zadání by také mělo vyžadovat napsání o něco delšího textu než v pilotním výzkumu. V plánu je také pokud možno zajistit, aby pre-test i post-test studenti psali prezenčně, aby byla ošetřena validita výsledků. Aby byly výzkumné otázky zodpovězeny skutečně spolehlivě, hlavní výzkum bude obsahovat také zpožděný post-test, aby se ukázalo, jaká je úroveň písemných dovedností z hlediska pragmatických aspektů textu u respondentů z experimentální skupiny po uplynutí určitého času. To ukáže, jaký vliv má explicitní výuka pragmatiky na vliv písemných dovedností u studentů angličtiny jako cizího jazyka z dlouhodobého hlediska.

Čtvrtou oblastí, kde je třeba zvážit jisté změny, je hodnocení škála. Ačkoliv její základ byl postaven logicky a smysluplně, ukázalo se, že by měla být citlivější a rozdíly mezi jednotlivými body by měly být menší.

Pátou a poslední oblastí pro potřebné změny je dotazník pro studenty z experimentální skupiny. Jelikož byl anonymní a navíc v online podobě, návratnost nebyla stoprocentní, čemuž je nutné v hlavním výzkumu zamezit. Dotazník tedy bude vyplněn v poslední hodině, aby bylo možné získat odpovědi od všech, kdo také absolvují post-test. Navíc, nebude-li dotazník anonymní, bude možné hledat souvislosti mezi postojem studentů k pragmatice a psaní a jejich výkonem v post-testu, což poskytne komplexnější pohled na zkoumané téma.

5 Závěr

V pilotním výzkumu byla shromážděna data, která prošla první fází analýzy a jejichž výsledky přinášejí částečné odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Data získaná bodovým ohodnocením jednotlivých úkolů pre-testu a post-testu v obou skupinách ukazují celkové zlepšení u experimentální skupiny v obou úkolech spojených s psaním textů a v obou těchto úkolech si studenti v post-testu vedli lépe než studenti ze skupiny kontrolní, kteří si v psaní formálního dopisu dokonce ještě pohoršili. Zlepšení experimentální skupiny ovšem nebylo tak výrazné, jak bylo očekáváno, což vede k závěru, že výuka pragmatiky neměla

prokazatelný pozitivní vliv na rozvoj jejich písemných dovedností. Výsledky respondentů pilotního výzkumu jsou ovlivněny i tím, že si vedli poměrně dobře už v pre-testu, a tím, že zadání post-testu lze zpětně hodnotit jako mírně obtížnější. V hlavním výzkumu by kromě vhodnější volby respondentů navíc v intervenci studenti měli více pracovat s psaním textů a zadání pre-testu a post-testu by měla být na stejné úrovni obtížnosti. Skutečnost, že se studenti z experimentální skupiny celkově zlepšili alespoň o trochu více než skupina kontrolní v psaní formálního textu, který je z hlediska pragmatických aspektů náročnější než text neformální, nicméně nasvědčuje tomu, že intervence byla pro jejich písemné dovednosti přínosná. Ačkoliv bude zapotřebí mnoha výrazných změn, viz kapitola 4, pokračování v disertačním výzkumu je opodstatněné a výuka pragmatiky rozhodně má potenciál studentům pomáhat rozvíjet jejich pragmatickou kompetenci a její uplatnění v psaném projevu.

Škálové otázky ohledně míry sebejistoty odhalily, že u studentů v experimentální skupině došlo ke zvýšení míry sebejistoty především v psaní formálního dopisu, kdy k nárůstu došlo u nadpoloviční většiny respondentů, průměrná míra sebejistoty se nicméně zvedla u obou písemných úkolů, na rozdíl od skupiny kontrolní, kde u psaní formálního dopisu došlo naopak ke snížení průměrné míry sebejistoty, a přestože u psaní neformálního dopisu se jejich průměrná míra sebejistoty zvýšila, toto zvýšení bylo jen malé. Výsledky z analýzy škálových otázek slouží jako argument, že výuka konceptů z pragmatiky a jejich procvičení může vést ke zvýšení míry sebejistoty studentů ohledně jejich písemných dovedností, zejména v oblasti formálních textů, což dokazuje, že má smysl pragmatiku s cílem rozvoje písemných dovedností studentů angličtiny jako cizího jazyka vyučovat a také v disertačním výzkumu pokračovat.

Na vliv výuky pragmatiky na písemné dovednosti respondentů byl zaměřen také anonymní dotazník pro studenty z experimentální skupiny. Ti věří, že pragmatika a aktivity i domácí úkoly, které byly součástí intervence, měly kladný dopad na jejich písemné dovednosti i angličtinu obecně. Většinu respondentů aktivity bavily, domácí úkoly hodnotili jako přínosné a cítí se nyní sebejistěji ohledně psaní textů, a to zejména formálního dopisu. To vše je velmi pozitivní zpětnou vazbou, která opět dokládá smysluplnost intervence i pokračování v realizaci disertačního výzkumu, jenž bude v hlavní fázi díky navrženým úpravám lépe směřovat k zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Seznam literatury

- Ariel, M. (2010). *Defining pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, Pearson Education.

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). „Universals in Language Usage: Politeness phenomena“. In E. Goody (Ed.), *Questions of politeness: Strategies of social interaction* (pp. 56–310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, B. (2021). *Pragmatics: The basics*. Abingdon: Routledge.
- Cutting, J., & Fordyce, K. (2020). *Pragmatics: A resource book for students*. Abingdon: Routledge.
- Dascal, M. (2003). *Interpretation and meaning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dellar, H., & Walkley, A. (2016). *Outcomes: Upper intermediate student's book*. Hampshire: National Geographic Learning.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Hoy, K. W., & Adams, C. M. (2016). *Quantitative research in education: A primer*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Huang, Y. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Romanowski, P., & Bandura, E. (2019). *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*. Hershey: IGI Global.
- 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>
- Verghese, C. P. (1989). *Teaching English as a second language*. New Delhi: Sterling Publishers Pvt. Ltd.
- Voldánová, Ž. (2022). Pragmatika a psaní studentů angličtiny: Výsledky pilotáže. In M. Vajičková, R. Bojničanová, & M. Turočková (Eds.), *Filologické štúdie 8/Studia Philologica 8* (pp. 26–43). Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- White, R. V. (1980). *Teaching written English*. Londýn: Heinemann Educational.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ČTENÍ V CIZÍM JAZYCE A PRÁCE S AUTENTICKÝMI LITERÁRNÍMI TEXTY V HODINÁCH FRANCOUZŠTINY: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Reading in a Foreign Language and Using Authentic Literary
Texts in an FFL Classroom: Results of a Questionnaire Survey

Anna LUBĚNOVÁ MORALES

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-6>

Abstrakt: Příspěvek shrnuje a vyhodnocuje výsledky dotazníkového šetření mezi vyučujícími francouzského jazyka na osmiletých gymnáziích v České republice na téma využití autentického literárního textu a práce s ním v hodinách francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Výsledky šetření ukazují, že mezi vyučujícími je zájem o práci s autentickým literárním textem ve výuce, vyučující s takovými texty pracují a chtějí motivovat ke čtení ve francouzštině i své žáky.

Klíčová slova: čtení v cizím jazyce, literární text ve výuce cizích jazyků, autentický literární text, francouzština jako cizí jazyk, francouzská literatura, dotazníkové šetření

Abstract: This paper introduces the results of a questionnaire survey among secondary-school teachers of French as a foreign language (FFL) in the Czech Republic. The topic of the survey was using and exploring authentic literary texts (ALT) in an FFL classroom. The results of the survey show that Czech FFL teachers are interested in using ALT in their FFL classrooms, they use ALT as an important source in language teaching and motivate their students to explore these resources as well.

Key words: reading in a foreign language, literary text in a foreign language classroom, authentic literary text, French as a foreign language, French literature, questionnaire survey

1 Úvod

Cílem jazykové politiky Rady Evropy je, aby každý občan Evropské unie byl schopen komunikovat alespoň ve dvou dalších jazycích vedle své mateřštiny (COM, 2017, s. 11). K výuce každého cizího jazyka je potřeba přistupovat komplexně a zapojit do ní i širší kulturní a společenské souvislosti. Domnívám se, že právě zapojení práce s autentickým literárním textem²¹ do hodin cizího jazyka (zde konkrétně francouzštiny), a to již od počáteční úrovně jeho učení, by mohlo být vhodným nástrojem nejen k tomu, aby se žáci seznámili s kulturními a společenskými souvislostmi ve spojitosti s francouzským jazykem, ale aby se také zdokonalili v klíčových kompetencích²², jejichž nedílnou součástí jsou dovednosti, které všichni žáci a studenti potřebují k tomu, aby se mohli úspěšně a kvalitně zapojit do společnosti²³ (Úřední věstník Evropské unie, 2018, s. 7).

Vedle práce s autentickými literárními texty v hodinách cizího jazyka považují za důležité pěstovat u žáků a studentů vztah k četbě v cizím jazyce, a to zejména proto, že úzce souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti²⁴ v cizím jazyce jako takové. Četba také dle mnoha odborníků z oblasti didaktiky cizího jazyka rozvíjí např. schopnost texty kriticky zhodnotit, vyvodit z nich závěry, vyhledávat v textech relevantní informace, schopnost tyto informace sdílet či schopnost přenést zkušenost z četby do běžného života (srov. Uhoda, 2003; Defays et al., 2014; Riquois, 2019; Maillard-De La Corte Gomez, 2019; Šarvajcová a kol., 2020).

Na základě analýzy neformálních i hloubkových polostrukturovaných²⁵ rozhovorů s vyučujícími francouzského jazyka v rámci mého výzkumu se jeví,

²¹ Autentickým literárním textem rozumíme text, který nebyl vytvořen s primárním úmyslem používat ho ve výuce. Jedná se o text, který je původně 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 (Cuq & Gruca, 2017, s. 404–406)

²² 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).

²³ 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).

²⁴ Čtenářská gramotnost „je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 42). Čtenářskou gramotnost v cizím jazyce označuje Skutil jako „schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet 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“ (Skutil a Zikl, 2011, s. 28–29).

²⁵ Podrobná analýza proběhlých hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které navazovaly na dotazníkové šetření, není součástí této práce. Analýza rozhovorů bude součástí zatím nepublikovaného článku pro časopis *Cizí jazyky*.

že zájem o práci s autentickým literárním textem, stejně jako podporování rozvoje četby v dalším cizím jazyce, je stále aktuální. Jak píše Kyloušková (2007, s. 7), literární text se podílí na formování jedince a práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků má vliv na rozvoj interkulturní kompetence žáků a studentů, kteří si prostřednictvím autentických literárních textů mohou uvědomit relativitu svých hodnot, jsou schopni nezávislého rozhodování a dovedou si utvořit vlastní názor. Také další autoři podtrhují důležitost zapojení autentických literárních textů do procesu učení se cizímu jazyku, který nepovažují za čistě kognitivní činnost, ale uvádějí, že se jedná o proces, který zapojuje celou studentovu osobnost (srov. Defays et al., 2014, s. 17–18; Maillard-de la Corte Gomez, 2019, s. 64).

Práce s autentickým literárním textem může být pro vyučující velmi náročná na přípravu, protože je třeba vybrat takový text, který by žáky a studenty motivoval k další četbě v cizím jazyce, zaujal je a zároveň odpovídal jejich jazykové úrovni (jinými slovy, aby nebyl příliš složitý ani příliš jednoduchý a zároveň byl pro žáky zajímavý). Riquoisová (2019, s. 9–11) zdůrazňuje, že člověk, který se cizímu jazyku učí, není „nedostatečně vyvinutý čtenář“, ale čtenář specifický. Jeho čtenářské kompetence se liší od kompetencí čtenáře v mateřském jazyce, protože se může opřít o mnoho již nabytých nebo rozvíjejících se dovedností, které získal právě z mateřského jazyka, příp. z jiného cizího jazyka. Tyto dovednosti se následně projeví v jiném než mateřském jazyce, přestože ho ještě dokonale neovládá. Cílem čtení v cizím jazyce je porozumět sdělení, získat z textu informace, vysvětlení, důkazy, případně potěšení z četby. To čtenáři následně pomůže jednat, informovat se, rozvíjet svoji osobní kulturní identitu nebo strávit pár minut čtením něčeho příjemného. Vyučující ovšem často pracují s didaktizovanou klasickou beletrií (ve verzi zjednodušené četby), s níž se někteří žáci neztotožní. Četbu pak vnímají spíše jako břímě a u vyučujících takové reakce často vzbuzují nejistotu, protože neví, jaké jiné texty volit a jak své žáky pro práci s těmito texty motivovat.

2 Teoretická východiska

V druhé polovině 20. století se v učebnicích francouzštiny, preferujících převážně poslech a mluvení, literární texty vesměs neobjevovaly. Svě místo ve výuce cizích jazyků literatura znovu nacházela postupně až koncem 80. let 20. století a později jako součást tzv. interkulturní výuky v 90. letech (Kyloušková, 2007, s. 7). Literární texty a literatura však byly součástí „kulturního přehledu“²⁶ souvisejícího s daným cizím jazykem (společně s např. gastronomií či výtvarným uměním).

²⁶ Z francouzského originálu „civilisation“.

Řada odborníků (Papo a Bourgain, 1989; Peytard, 1989; Collès, 1994; Naturel, 1995; Godard, 2015; Riquois, 2019) se od 80. let 20. století snaží najít odpověď na otázky „Jak?“ a „Proč?“ znovu zavádět do výuky cizích jazyků práci s autentickým literárním textem (Defays et al., 2014, s. 26). Ve výuce cizích jazyků (nejvíce ve výuce angličtiny, ale také němčiny) je otázka využití a přínosu literatury v hodinách cizích jazyků již dlouho předmětem odborných diskusí.

Přibývá také francouzsky psaných studií²⁷ zabývajících se prací s autentickým literárním textem ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka, která vychází z tradičních výukových strategií aplikovaných ve frankofonním školství již od útlého školního věku a následně přenesených do oblasti výuky francouzštiny jako cizího jazyka (srov. Clavères, 1999; Riquois, 2010, 2019). Po dosavadním prostudování odborné literatury (srov. Uhoda, 2003; Defays et al., 2014; Maillard-De La Corte Gomez, 2019; Šarvajcová a kol., 2020) lze tedy konstatovat, že roste zájem o práci s literárním textem v hodinách cizích jazyků (nejen francouzštiny), a že literatura a literární texty mají ve výuce cizích jazyků své místo i dnes.

V českém prostředí však stále čelíme tomu, že během přípravy budoucích vyučujících francouzštiny jako cizího jazyka není didaktice práce s autentickými literárními texty ve výuce cizích jazyků věnována velká pozornost. Chybí především pomoc v oblasti česky psané metodiky využití literárního textu (jaké texty volit, kde je najít a jak s nimi pracovat) a dále také motivační faktory pro studenty ve věkovém rozmezí gymnaziálních studentů úrovně B1, proč se o takové typy textů zajímat.

3 Disertační výzkum

3.1 Výzkumné a dílčí cíle

Hlavním cílem mé disertační práce a s ní souvisejícím výzkumem je sestavit čtenářské profily studentů a studentek francouzštiny na osmiletých gymnáziích s jazykovou úrovní B1 (dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, dále jen SERRJ, 2001). Dílčími cíli, které jsou na hlavní cíl navázány a povedou k jeho dosažení, je: 1) zjistit, jaké jsou čtenářské zvyklosti a preference vybraných respondentů studentů²⁸ ve francouzštině; 2) zda se v rámci studia francouzštiny věnují čtení v cizím jazyce; 3) sestavit databázi

²⁷ Viz Naturel, 1995; Cuq a Gruca, 2017; Fiévet, 2013; Defays et al., 2014; Godard, 2015; Maillard de La Corte Gomez, 2019; Riquois, 2019.

²⁸ Jedná se o respondenty studenty, kteří byli osloveni prostřednictvím respondentů vyučujících, kteří se účastnili kvantitativní části disertačního výzkumu. V celém textu tohoto příspěvku (není-li uvedeno jinak) budou výrazy „studenti“, „respondenti“ nebo „vyučující“ zahrnovat vždy studenty i studentky, respondenty i respondentky, vyučující muže i ženy. Nejedná se o vyjádření žádné osobní preference, cílem je pouze zjednodušení a přehlednost textu.

autentických literárních textů vhodných pro práci v hodinách francouzštiny jako cizího jazyka pro tento typ respondentů. Pro budoucí výzkum byl zvolen smíšený design, konkrétně design kvantitativně-kvalitativní.

3.2 Plánovaný design disertačního výzkumu

V první části výzkumu, která je kvantitativní, tvoří výzkumný vzorek vyučující francouzského jazyka na osmiletých gymnáziích v České republice. Jako výzkumný nástroj pro kvantitativní část výzkumu jsem zvolila dotazník v elektronické formě. Dotazník nevychází z žádného předem daného vzoru, otázky i jejich členění jsem navrhla sama. Dotazník jsem vytvořila pomocí aplikace Formuláře Google (Google Forms) v období od února 2022 do března 2022. Průběh kvantitativní části, včetně tvorby a detailní charakteristiky dotazníku, jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách. Data kvantitativní části výzkumu byla získána v rámci rozsáhlejšího projektu²⁹, který probíhal souvisle s prezentovaným disertačním výzkumem.

V kvalitativní části budou výzkumný vzorek tvořit již zmínění respondenti studenti. Oslovením velkého množství respondentů vyučujících v kvantitativní části výzkumu dojde k navázání kontaktu s vhodnými respondenty studenty pro kvalitativní část výzkumu. Vhodným respondentem studentem bude takový student francouzského jazyka na osmiletém gymnáziu, jehož jazyková úroveň ve francouzštině v době výzkumu bude odpovídat úrovni B1. Bude se tedy jednat o studenty sext, případně septim, ve věku 15–17 let. Půjde o studenty, kteří budou osloveni svými vyučujícími po dotazníkovém šetření z první, kvantitativní části výzkumu a kteří se následně dobrovolně rozhodnou zúčastnit kvalitativní části výzkumu po dobu jednoho školního roku. Pro kvalitativní část výzkumu budu cílit na výzkumný vzorek o rozsahu 15 respondentů studentů.

Pro veškerou komunikaci mezi mnou (výzkumníci) a respondenty studenty zařazenými do výzkumného vzorku budou sloužit webové stránky vytvořené pro tento disertační projekt. Online formu jsem zvolila zejména proto, že v první kvantitativní části výzkumu oslovuji různé školy a vyučující napříč celou Českou republikou a je pravděpodobné, že získám pro kvalitativní část respondenty studenty z různých míst České republiky. Online forma zároveň umožní respondentům studentům zúčastnit se výzkumu v čase, který si sami zvolí tak, jak jim to bude vyhovovat, aniž by se ostýchali odpovídat v přítomnosti dalších spolužáků, případně vyučujícího, nebo bylo setkání s nimi vázáno na osobní setkání se mnou jako výzkumníci.

²⁹ Konkrétně se jedná o projekt MUNI/IGA/1143/2021: Jedná se o roční projekt (obd. řešení 1/2022–3/2023) s názvem *Digital Reading Log: An Educational Tool for FSL*, jehož investorem je Masarykova univerzita (konkr. Interní grantová agentura MU). Řešitelem projektu je: Mgr. Anna Luběňová Morales. Pro více informací viz: <https://www.ped.muni.cz/vyzkum/veda-a-vyzkum/resene-projekty/63840>.

Webové stránky disertačního projektu budou obsahovat informace o samotném výzkumu (ve formě úvodního instruktážního videa), jasné instrukce pro respondenty studenty, dvě dotazníková šetření, soubor až 20 autentických literárních textů a odkaz na platformu, kde si respondenti studenti budou moci vést svůj elektronický čtenářský deník. Před zahájením kvalitativní části výzkumu a spolupráce s vybraným výzkumným vzorkem vyplní respondenti studenti a jejich zákonní zástupci informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. Data od respondentů studentů v kvalitativní části získám ze dvou dotazníkových šetření a ze záznamů v elektronických čtenářských denících. Dotazníková šetření proběhnou následovně: jedno před začátkem spuštění kvalitativní části výzkumu a jedno po ukončení kvalitativní části výzkumu. Digitální čtenářský deník si respondenti studenti povedou po dobu jednoho školního roku právě na poskytnutých webových stránkách. Digitální čtenářský deník by měl sloužit nejen k volnému psaní, ale také k řízení sebereflexi respondenta studenta s ohledem na čtení v cizím jazyce a s vazbou na konkrétní text, který si respondent student z nabízených textů zvolil.

4 Dotazníkové šetření

4.1 Pilotáž dotazníku

Dotazník byl nejprve otestován v krátké pilotáži, která proběhla v druhé polovině března 2022. Byl odpilotován s pěti respondentkami – učitelkami francouzského jazyka na osmiletých gymnáziích v Kroměříži, ve Zlíně, v Brně a v Praze (odkud byly respondentky dvě). Všechny respondentky byly osloveny e-mailem. Cíle dotazníku, včetně žádosti o jeho vyplnění, byly respondentkám sděleny ve stručnosti v neformálním textu zaslaném e-mailem či ústně při osobním setkání. Cílem této krátké pilotáže bylo v první řadě získat zpětnou vazbu na celkovou strukturu dotazníku a jednotlivé otázky (např. zda jsou otázky položené jasně/nejasně, zda jsou možnosti odpovědí dostačující apod.). Dále bylo cílem pilotáže ověřit funkčnost nástroje Formuláře Google (např. zda se respondentkám v tomto rozhraní dobře pracovalo, zda se jim zobrazovaly otázky celé a ve správném pořadí apod.). V neposlední řadě šlo také o otestování časové náročnosti dotazníku. Na základě zpětné vazby od těchto pěti respondentek nebylo v dotazníku nutné dělat žádné zásadní změny. Pilotáž ukázala, že nástroj je spolehlivý a časová náročnost dotazníku nepřekročila u respondentek v průměru 20 minut.

4.2 Výsledná podoba dotazníku

Výsledná podoba dotazníku obsahovala úvodní část a tři hlavní části (viz Příloha 1). Dotazník byl rozeslán s jednotným dopisem respondentům vyučujícím, jehož součástí bylo i vysvětlení základních pojmů (viz Úvodní nultá část dotazníku):

0) Průvodní dopis respondentům, vč. podsekcce Vysvětlení základních pojmů

Průvodní dopis obsahoval základní informace o mně jako o výzkumnici a zadavatelce dotazníku a o projektu, jehož součástí bylo toto dotazníkové šetření. Dále obsahoval informace o cílech dotazníkového šetření, o jeho účelu a o zpracování odpovědí. Podsekcce obsahovala vysvětlení pojmů, které se v dotazníku objevují a mohly by bez úvodního vysvětlení být nejasné. Jednalo se o čtyři termíny: *autentický text*, *literární text*, *neliterární text* a *dobrovolné čtení v cizím jazyce*³⁰.

1) Základní informace o respondentech

V první části dotazníku měli respondenti vyučující zodpovědět otázky týkající se jich samotných, případně jejich studentů. Respondenti vyučující byli ubezpečeni, že všechny informace budou anonymizovány a budou sloužit pouze pro výzkumné účely. Tato část obsahovala šest otázek, které zahrnovaly základní údaje o respondentech vyučujících, o jejich aktuálním pracovišti, věku a jazykové úrovni jejich studentů. Za otázku důležitou pro pokračování výzkumu považují otázku poslední, tj. „Budete mít v akademickém roce 2022/2023 studenty, kteří budou ve francouzštině dosahovat úrovně B1?“, díky které si mohu udělat představu, kolik vyučujících bych mohla oslovit s žádostí o zapojení jejich studentů do druhé, kvalitativní části výzkumu.

2) Čtenářské zvyklosti respondentů

Druhá část dotazníku obsahovala otázky týkající se čtenářských zvyklostí samotných respondentů vyučujících. V této sekci bylo jedenáct otázek, které zjišťovaly, jaký je vlastně čtenářský profil respondentů vyučujících v mateřském jazyce a následně ve francouzském jazyce. Jednalo se o deset uzavřených otázek a jednu otevřenou otázku.

³⁰ Termínem „dobrovolné čtení v cizím jazyce“ rozumíme: „četbu, kterou provádíme z vlastního popudu, neboť očekáváme, že nám přinese radost. Zároveň se může jednat o četbu, k níž se došlo na popud někoho jiného, ale ve které nadále pokračujeme, protože nás zaujala“ (Clarková a Rumboldová, 2006, s. 5–6). „Dobrovolné čtení v cizím jazyce“ může být i četba, kterou studentům doporučí jejich vyučující v rámci hodiny cizího jazyka, ale ve které oni sami ze svého vlastního rozhodnutí nadále ve výuce nebo mimo ni pokračují, protože je zaujala a přináší jim pozitivní zážitek z četby (srov. Susser a Robb, 1990; Bamford a Day, 1998; Krashen, 2004; Clarková a Rumboldová, 2006). Přestože termín vystupuje v tomto dotazníkovém šetření, neboť vychází z dosavadní terminologie disertačního výzkumu, nebude již nadále v této podobě ve výzkumu figurovat. Dále budeme používat pouze termíny „čtení / četba v cizím jazyce“.

3) Autentické literární texty a dobrovolné čtení v cizím jazyce ve výuce francouzštiny

Poslední část šetření zjišťovala, zda a jakým způsobem zapojují respondenti vyučující autentické literární texty do své výuky a zda motivují své studenty k četbě v cizím jazyce. Poslední část dotazníku se skládala z patnácti otázek, pět z nich bylo otevřených.

4.3 Rozesílání dotazníku do škol

Dle webových stránek *atlasskolstvi.cz* a *infoabsolvent.cz* se v České republice nachází 268 osmiletých gymnázií (nejvíce v Hl. m. Praha, nejméně v Karlovarském kraji). Francouzský jazyk je nabízen na 195 z nich (dle *infoabsolvent.cz*). Dotazník jsem se rozhodla rozeslat do škol elektronickou formou, tzn. e-mailem. Nejefektivnější, jednodušší a zároveň časově nejúspěšnější bylo cílit na ředitele/ředitelky jednotlivých gymnázií.

Navštívila jsem tedy webové stránky každé školy a hledala kontakt přímo na ředitele/ředitelky. V případě, že jsem nemohla kontakt na konkrétní osobu dohledat, vybrala jsem kontaktní e-mail na vedení školy nebo obecně na školu. Ze 195 škol jsem kontaktovala 184 škol přímo, tzn. kontaktovala jsem přímo ředitele/ředitelku dané školy, 10 škol jsem kontaktovala na obecný informační e-mail vedení školy, jednu školu se mi nepodařilo kontaktovat vůbec.

E-maily jsem rozesílala vždy po padesáti kontaktech ze svého univerzitního e-mailu. Email obsahoval průvodní dopis s žádostí o předání odkazu na dotazník vyučujícím francouzštiny na dané škole, samotný odkaz na dotazník a na konci i stručné informace o samotném výzkumu, pokud by vedení zajímalo, o jaký projekt a výzkum se konkrétně jedná.

Z oslovených 195 škol (viz Příloha 2³¹) jsem ke dni 30. 4. 2022 obdržela 52 odpovědí (viz Příloha 3). Dotazníkové šetření bylo ukončeno a uzavřeno 8. 5. 2022.

5 Výsledky dotazníkového šetření

5.1 Data z první části dotazníku

Jak již bylo zmíněno výše, první část dotazníku se týkala demografických charakteristik respondentů vyučujících a obecných informací o jejich studentech. Cílem první části dotazníku bylo především zjistit, zda respondenti vyučující budou v následujícím školním roce disponovat vhodnými studenty, které by bylo možné oslovit s žádostí o zapojení se do následující části výzkumu, tzn. do kvalitativní části disertačního výzkumu.

³¹ Odkaz na elektronickou verzi mapy: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=13LNrb8zyPikyhpr93MhqLh7F-Ab4Pg&usp=sharing>.

Z první části dotazníku můžeme o skupině 52 respondentů vyučujících vyvodit následující tři závěry:

1. Co se týče genderového složení skupiny vyučujících francouzštiny, naprostou většinu tvoří ženy (z množství 52 respondentů tvoří ženy 94,2 %).

2. Vzorek respondentů geograficky pokrývá celou Českou republiku. Toto pokrytí je graficky zobrazeno v příloze (srov. Příloha 2 a Příloha 3). Je možné si na obrázku v Příloze 2 povšimnout, že z některých krajů České republiky (zejména z krajů hraničících s Německem a Rakouskem) byla návratnost téměř nulová, což může být dáno převažující výukou německého jazyka v důsledku geografického umístění škol a bezprostřední blízkosti německy mluvících zemí. Nejvyšší návratnost odpovědí byla ze Středočeského kraje (vč. hl. m. Prahy): 11 odpovědí, z Jihomoravského kraje a ze Zlínského kraje: 7 odpovědí. Nulovou návratnost čítal Královéhradecký kraj, ve kterém bylo osloveno osm osmiletých gymnázií.

3. Respondenti vyučující disponují poměrně velkým množstvím vhodných studentů, které bych chtěla oslovit a požádat o účast v druhé, kvalitativní části výzkumu. Odpovědi na otázku 6 ukazují, že:

- 34,6 % respondentů vyučujících bude mít v příštím akademickém roce studenty na jazykové úrovni B1 (respondenti, kteří odpověděli „ano“)
- 28,8 % respondentů vyučujících bude pravděpodobně mít v příštím akademickém roce na jazykové úrovni B1 (respondenti, kteří odpověděli „spíše ano“).

Toto jsou velmi pozitivní čísla pro pokračování plánovaného disertačního projektu (viz Příloha 4).

5.2 Data z druhé části dotazníku

Cílem druhé části dotazníku bylo zjistit, jaké jsou čtenářské zvyklosti vyučujících francouzštiny na osmiletých gymnáziích a jaké texty vyučující v roli čtenářů upřednostňují. Výsledky ukazují, že 86,5 % respondentů vyučujících považuje literaturu a literární texty za přínosné pro svůj osobní rozvoj, 82,7 % respondentů vyučujících má kladný vztah k literatuře a 76,9 % respondentů vyučujících si ve volném čase čte pro radost. Takové výsledky považuji za důležité, protože vyučující, který sám nemá k četbě a k literatuře kladný vztah a nepraktikuje volnočasovou četbu, patrně nezapojí literární texty do vyučování v cizojazyčné třídě ve stejné míře jako někdo, kdo čtení sám pěstuje, přistupuje k němu se zájmem a má z něj potěšení.

Zároveň bylo cílem této části dotazníku zjistit, za jakého čtenáře se respondenti vyučující považují. Rozdělení čtenářů podle kvantity čtení bylo převzato od Trávníčka (2008, s. 63) a bylo rozděleno na šest kategorií (od „nečtenáře“ po „vášnivého čtenáře“ dle počtu přečtených knih ročně)

(viz Příloha 5). Žádný z respondentů se neoznačil za „nečtenáře“. Z celkového počtu 52 respondentů vyučujících se 25 % respondentů označilo za „čtenáře sporadického“; 28,8 % se považuje za „čtenáře pravidelného“; 25 % za „čtenáře stálého“; 17,3 % za „čtenáře silného“ a 3,8 % respondentů odpovědělo, že jsou „vášniví čtenáři“. Tato data budou jistě zajímavá v následném srovnání s výsledky u respondentů kvalitativní části výzkumu. Nicméně lze konstatovat, že respondenti jsou převážně aktivními čtenáři, což by mělo být dostatečně motivující i pro následnou práci se studenty. V případě četby výhradně literárních textů výsledná data ukazují, že převážná většina respondentů vyučujících čte literární texty poměrně často (v rádech dnů či týdnů), pouze 5,8 % uvedlo, že literární texty čtou „málo (jednou za půl roku)“.

Druhá polovina této části dotazníku se již zabývala texty konkrétně ve francouzštině. Při porovnání četby autentických literárních textů a autentických neliterárních textů ve francouzštině vychází data téměř identicky. Jinými slovy, 37 respondentů z 52 čte či spíše čte autentické literární texty ve francouzštině a 45 respondentů z 52 čte či spíše čte autentické neliterární texty ve francouzštině. Frekvence četby dvou nejpočetnějších skupin respondentů vyučujících pro četbu autentických literárních textů ve francouzštině je „každý měsíc“ (25 %) a „jednou za půl roku“ (26,9 %). Porovnáme-li frekvenci četby literárních a neliterárních textů, vidíme markantní rozdíl (srov. Příloha 6 a Příloha 7), kdy autentické neliterární texty čtou respondenti vyučující mnohem častěji než literární texty (zde můžeme porovnat, že např. každý den čte neliterární texty 19,2 % respondentů vyučujících, ale literární texty čte každý den pouze 3,8 % respondentů vyučujících).

Poslední otázka v této části se týkala získávání autentických literárních textů ve francouzském jazyce, tedy jakým způsobem a kde je vyučující získávají. Překvapivě malé množství (pouze 13,5 %) respondentů vyučujících se spoléhá na francouzské knihovny v České republice, naopak drtivá většina (73,1 %) pracuje s volně dostupnými texty na internetu.

5.3 Data z třetí části dotazníku

Poslední část se v dotazníkovém šetření zabývala tím, zda respondenti vyučující ve výuce francouzštiny pracují s autentickými literárními texty, jaké konkrétní texty svým studentům představují a jakým způsobem s takovými texty pracují.

Výsledky ukazují, že 31 respondentů vyučujících z 52 pracuje („ano“ nebo „spíše ano“) s autentickými literárními texty ve výuce, 19 respondentů s nimi spíše nepracuje („spíše ne“) a dva respondenti nepoužívají autentické literární texty ve výuce vůbec („ne“). Zároveň 7 z 52 respondentů vyučujících spíše nepovažuje za důležité své studenty s takovými texty seznámit („spíše ne“), zbylí respondenti vyučující to považují za důležité („ano“ nebo „spíše ano“). Je zajímavé, že 12 respondentů vyučujících z 52 spíše nezapojuje („spíše ne“)

do výuky ani neliterární autentické texty. Respondenti vyučující se také ve většině případů (48,1 % pro „spíše ne“ a 15,4 % pro „ne“) shodují, že jim nejsou dostatečným zdrojem pro práci s autentickými literárními texty ukázky v učebnicích, s nimiž v hodinách pracují. A téměř polovina respondentů vyučujících (25 % pro „ano“ a 21,2 % pro „spíše ano“) uvádí, že si vytváří vlastní fond autentických literárních textů pro práci s nimi ve své výuce.

V otázce 20, která byla otevřená, měli respondenti vyučující zodpovědět, čím jsou dle jejich názoru autentické texty přínosné. Jako nejčastější odpovědi uváděli respondenti vyučující následující přidané hodnoty práce s literárními texty:

1. obohacení a rozšíření slovní zásoby: 23 výskytů,
2. seznámení s autentickým aktuálním jazykem (jedná-li se o soudobou literaturu), vč. stylistických aspektů: 18 výskytů,
3. propojení s literaturou a kulturou obecně: 16 výskytů,
4. seznámení se se syntaxí francouzštiny (větná skladba, interpunkce, struktura jazyka): 15 výskytů,
5. globální porozumění textu / čtení s porozuměním: 10 výskytů,
6. motivace k dalšímu učení se: 7 výskytů,
7. mezioborovost (propojení s maturitní zkouškou z češtiny): 3 výskyty,
8. osobní rozvoj: 3 výskyty.

Někteří respondenti vyučující zmiňují přínos práce s takovými typy textů ve spojení s „oživením výuky“ nebo se „čtenářským zážitkem“ a demonstrací, že studenti jsou schopni porozumět i autentickému literárnímu textu (jsou schopni přečíst si knihu a rozumí jí). Jedna respondentka však uvedla, že má naopak pocit, že takový text studenty „spíše od četby odrazuje“ a „prohlubuje jejich přesvědčení, že francouzština je moc obtížný jazyk“. Jiná respondentka uvedla, že takové texty jsou vhodné spíše pro „výborné studenty“, a proto častěji využívá „upravené texty“, které zvládnou i slabší studenti.

Co se týče otázky 31, která se ptá na počet textů, se kterými respondenti vyučující ve své výuce pracují, 42,3 % respondentů uvádí, že během školního roku pracují s 1–3 texty. Respondenti mohli doplnit či upřesnit své odpovědi v možnosti „jiné“, což někteří z nich udělali, pokud se neztotožňovali s nabídnutými možnostmi. Dva respondenti dokonce uvedli, že byla otázka dle jejich názoru špatně položena. Dle prvního respondenta „záleží na věku, úrovni, typu textu“. Dle druhého „záleží na skupině“, respondent odkazuje na rozdíly mezi skupinami jazykové úrovně A1 a B1.

V otázkách 21 a 22, které se týkaly práce s autentickými literárními texty, uvádí 78,8 % respondentů, že s texty ve výuce pracují. Jinými slovy to znamená, že představí text v hodině, zadají ho a pracují s ním v rámci vyučovací hodiny ve škole. 44,2 % respondentů uvedlo, že texty zadávají jako práci na doma,

tzn. chtějí, aby si studenti text doma přečetli sami, nastudovali si ho, případně k němu vypracovali související cvičení. 36,5 % respondentů uvedlo, že takovou práci zadávají studentům, kteří mají zájem o práci navíc a projeví o takové texty, případně související cvičení zájem. Je tedy patrné, že vyučující pracují s literárními texty jak v rámci výuky, tak v rámci mimoškolních aktivit svých studentů. Co se týče způsobu, jakým vyučující s autentickým literárním textem ve výuce pracují (otázka 22), uváděli respondenti nejčastěji tyto odpovědi:

1. globální porozumění obsahu textu a shrnutí, příp. převyprávění děje: 37 výskytů,
2. hlasité čtení, dramatizace textu: 21 výskytů,
3. práce s gramatickými jevy (představení slovesných časů nebo seznámení se s nimi na základě textu): 18 výskytů,
4. práce se slovní zásobou (hledání nových neznámých výrazů, vypisování slovíček, práce se slovníkem): 16 výskytů,
5. překlad textu: 15 výskytů,
6. práce s textem pomocí cvičení (odpovídají na otázky ohledně textu): 15 výskytů,
7. diskuse nad textem: 7 výskytů.

Někteří respondenti vyučující také uvedli, že se svými žáky „čtou na pokračování“, několik jich také uvedlo, že se studenty texty „dramatizují“, „hrají scénky“, pokud čtou divadelní hru nebo pohádku, tak si ji „zkusí zahrát“.

Respondenti se také víceméně shodují, že práce s autentickými literárními texty u studentů rozvíjí především „schopnost porozumění textu“, „orientaci v textu a v příběhu“, „slovní zásobu“ a „porozumění francouzským reáliím, historii a kultuře“. Dále někteří respondenti uvádí, že taková práce u studentů upevňuje a zvyšuje jejich „sebevědomí“ v jazyce, jazykovou „samostatnost“ a „schopnost se vyjádřit“. Celkově kladou respondenti vyučující asi největší důraz na porozumění textu a dále na nácvik hlasitého čtení s cílem zdokonalit výslovnost, případně pracovat na fonetické stránce jazyka. Zároveň 50 % respondentů uvádí, že jejich studenti jsou schopni („spíše ano“) sami číst a pochopit autentický literární text ve francouzštině, zatímco 36,5 % respondentů uvádí, že jejich studenti toho spíše schopni nejsou („spíše ne“). 65,4 % respondentů vyučujících také uvádí, že jejich studenti mají spíše kladný vztah k literatuře („spíše ano“), což ovšem, jak poukazuje jedna respondentka, „nemusí znamenat, že čtou“, i když 33 respondentů z 52 uvádí, že své studenty motivuje („ano“ a „spíše ano“) k četbě autentických literárních textů i mimo výuku (v jejich volném čase). Naopak 19 respondentů z 52 uvádí, že studenty spíše nemotivuje („ne“ a „spíše ne“) k četbě literárních textů ve francouzštině v jejich volném čase.

Za velmi zajímavou otázku v této části dotazníku jsem považovala otázku 26, ve které měli respondenti uvést, jakým způsobem motivují své studenty k četbě takových textů. Zde, navzdory očekáváním, pouze dva respondenti odpověděli „hodnocením“. Naopak mezi nejčastější odpovědi patřilo:

1. četba v rámci hodin (vysvětlení kontextu / slovní zásoby): 12 výskytů,
2. výběrem zjednodušené četby / srozumitelného a jazykově dostupného textu (např. komiksu): 10 výskytů,
3. ukázka musí být atraktivní / musí studenty zaujmout: 8 výskytů,
4. vlastním příkladem, tj. vyučující je čtenář / vypráví studentům o knihách a příbězích / půjčuje jim své knihy: 8 výskytů,
5. předchozí znalost textu (např. z překladu nebo z jiného jazyka): 6 výskytů,
6. text, který byl studentům již dříve představen skrze jiné médium (filmové/ divadelní zpracování, audiokniha): 5 výskytů,
7. důraz na praktičnost (rozšíření jazykových znalostí / slovní zásoby, ale také rozvoj sociokulturních kompetencí): 4 výskytů.

Nejvíce respondentů vyučujících zmínilo jako silný motivační prvek právě „četbu, či společnou četbu v hodině“ s tím, že když ukázka končí napínavě (nějakým zvratem v ději, tzv. *cliffhangerem*), studenti jsou „motivováni si ji dočíst doma“. Naopak jedna respondentka uvedla, že pokud chce se studenty číst literární text, tak „musí“ v rámci hodiny, protože „doma by to [studenti] nečetli“.

Mezi dalšími motivačními prvky, které se však objevily vždy po jednom výskytu, byly také: „návštěva Institutu“ (tj. Francouzského institutu v Praze, který disponuje francouzskou knihovnou a knihkupectvím), „příprava na složení jazykové zkoušky DELF“, „účast ve výběrovém řízení pro výjezd do zahraničí“ apod.

Cílem poslední otázky (otázka 32) v dotazníkovém šetření bylo zjistit, s jakými konkrétními texty respondenti vyučující ve výuce francouzštiny pracují. Mezi nejčastější odpovědi patřily následující tituly:

1. *Malý princ* (Antoine de Saint-Exupéry): 26 výskytů,
2. poezie obecně (jednotlivé básně): 17 výskytů,
3. *Mikulášovy patálie* (René Goscinny a Jean-Jacques Sempé): 12 výskytů,
4. básně Jacquese Préverta: 9 výskytů,
5. komiksy: 9 výskytů,
6. texty z učebnice: 7 výskytů,
7. *Cizinec* (Albert Camus): 6 výskytů,
8. písně a texty písní: 6 výskytů,
7. zjednodušená četba (především klasické francouzské beletrie): 2 výskytů.

Někteří respondenti uvedli, že pracují s překlady původně anglicky psaných textů, konkr. tři s francouzským překladem *Harryho Pottera* (J. K. Rowling) a jeden s překladem *Alenky v říši divů* (Lewis Carroll). Je pravda, že takové texty mohou být pro mnoho studentů velmi atraktivní a vnímám je jako autentické, ovšem ve svém disertačním projektu se chci zaměřit spíše na autentické literární texty původně psané ve francouzštině.

6 Diskuse a interpretace dat

Předložený příspěvek prezentuje výsledky kvantitativní části disertačního výzkumu. Konkrétně se jedná o analýzu odpovědí získaných dotazníkovou formou od 52 respondentů: vyučujících francouzského jazyka na osmiletých gymnáziích v České republice. V této části bude věnován prostor pro interpretaci toho, co můžeme z doposud získaných dat vyčíst a jak by tato data mohla vést k odpovědím na výzkumné otázky.

6.1 Čtenářský profil respondentů

Na základě dat získaných z dotazníkového šetření je možné sestavit čtenářský profil respondentů, který ukazuje, jakými charakteristikami nejpravděpodobněji v průměru disponuje jednotlivý respondent vyučující v roli čtenáře. Čtenářský profil vychází z nejčastějších a nejpočetnějších odpovědí na otázky v dotazníku.

Ze získaných dat vychází, že v 94,2 % se bude jednat o vyučující ženu, tedy o respondentku. Pro takovou respondentku jsou literatura a literární texty přínosné pro její osobní rozvoj. Respondentka má obecně kladný vztah k literatuře a ve volném čase si čte pro radost. Jedná se o tzv. „pravidelného čtenáře“, dle Trávníčkovy terminologie (2008, s. 63), tzn. že přečte v průměru 7 až 12 knih ročně (bez jazykové specifikace). Čte jak autentické literární, tak autentické neliterární texty ve francouzštině. Její průměrná frekvence četby autentických literárních textů se pohybuje v rozmezí jednou za měsíc až jednou za půl roku. Respondentka také s autentickými literárními texty ve výuce pracuje a považuje za důležité seznámit své studenty s takovým typem textu. Často pracuje s texty, které jsou volně dostupné na internetu také proto, že ukázky v učebnicích jí nejsou dostatečným zdrojem pro práci s autentickým literárním textem ve výuce.

Zároveň z dat můžeme vyčíst, že respondentky kvantitativní části jsou aktivní čtenářky jak v jiných jazycích, včetně mateřského, tak ve francouzštině. Je tedy pravděpodobné, že v budoucnu budou mít zájem motivovat některé své studenty k zapojení se do kvalitativní části výzkumu

V závěru výzkumu, po vyhodnocení obou částí, bude jistě zajímavé srovnání těchto dat a celkového čtenářského profilu respondentů vyučujících s výsledky a čtenářským profilem respondentů studentů z kvalitativní části výzkumu.

6.2 Proč respondenti zapojují autentické literární texty do výuky francouzštiny

Odpovědi získané z prezentovaného dotazníkového šetření ukazují, že respondenti vyučující se do velké míry shodují s odborníky v názorech na důležitost a přínos zapojení četby autentických literárních textů do výuky cizích jazyků. Můžeme vyčíst, že vyučující zapojují autentické literární texty do výuky francouzštiny primárně se záměrem obohatit a rozvíjet slovní zásobu svých studentů. Respondenti vyučující často uváděli, že když se studenty ve výuce probírají nějaké konkrétní sémantické pole, mají zájem na tom, aby studenti viděli, že mohou toto až zdánlivé drilování slovíček bezprostředně využít v praxi.

Druhým nejčastěji uváděným důvodem pro využití textů ve výuce je dle respondentů seznámení studentů s autentickou a aktuální podobou jazyka. Je jistě k užítku, aby se studenti seznámili s aktuální, často až nespisovnou podobou jazyka, vedle té učebnicové, protože výukovým cílem je dorozumět se s rodilým mluvčím nebo porozumět autentickému textu, nikoliv francouzština na akademické úrovni v její nejčistší učebnicové podobě.

Třetí nejčastější odpovědí bylo, že autentické literární texty dovolují vyučujícím pokrýt mnoho mezioborových témat, navázat např. na maturitní zkoušku z českého jazyka, na historii a kulturu obecně. Je jistě žádoucí, aby se studenti s částí doporučené četby k maturitní zkoušce z českého jazyka, která se prolíná s cizími jazyky, nejen francouzštinou, ale také např. angličtinou nebo němčinou, seznámili také v původním jazyce, pokud je to možné. Nejvíce respondentů ve výuce francouzštiny seznamuje své studenty s poezií v původním znění (s básněmi Jacquese Préverta, ale také s poezií tzv. prokletých básníků). Důvodem může být fakt, že práce s básní je časově úspornější a lze ji zvládnout v rámci jedné až dvou vyučovacích hodin výuky cizího jazyka. Je často jednodušší na přípravu, případně k ní již existují metodické listy volně dostupné na internetu. Navíc často byli studenti seznámeni s tímto typem poezie či s konkrétní básní v rámci hodin české literatury a mohou tak při porozumění textu stavět na již nabytých znalostech. Příprava práce, byť jen s krátkou ukázkou z románu, je pro vyučující časově velmi náročná. Je třeba, aby vyučující dobře znali celý příběh, aby věděli, co do výuky přináší v případě, že by se studenti rozhodli v četbě pokračovat sami.

Jako další důvody, proč s autentickým literárním textem v hodinách pracovat, uvedli respondenti mimo jiné i oživení výuky a čtenářský zážitek. Tyto odpovědi považují za velmi důležité, protože ukazují, že respondenti vyučující chtějí u svých studentů rozvíjet čtenářskou gramotnost v cizím jazyce prostřednictvím četby v cizím jazyce spojenou ovšem s pozitivním zážitkem, což může být pro jejich další dobrovolný rozvoj zásadní.

Respondenti také uvádí, že díky četbě autentických literárních textů se jejich studenti cítí sebevědoměji a samostatněji v souvislosti s orientací v jazyce. To je opět velice žádoucí, protože jako vyučující chceme u studentů odbourat strach z komunikace a z neznáma, čemuž napomáhá mimo jiné i četba v cizím jazyce.

6.3 Jak respondenti zapojují autentické literární texty do výuky francouzštiny

Po vyhodnocení dat odpovídajících na otázku „Proč zapojovat autentické literární texty do výuky cizích jazyků?“ nyní shrneme, jakým způsobem respondenti s autentickými literárními texty ve své výuce cizího jazyka pracují. Na první pohled je z odpovědí patrné, že při práci s autentickými literárními texty převažuje u velké části respondentů vyučujících tradiční gramaticko-překladová metoda, tzn. že texty se studenty často analyzují z gramatického, případně lexikálního hlediska a následně text překládají do českého jazyka. Takové aktivity jsou mírně v rozporu s tím, že na otázku „Proč?“ s texty pracovat mnoho z respondentů vyučujících uvádí umožnění kreativního způsobu a přístupu k takovým textům. Na otázku „Jak?“ již jen minimum z nich uvádí, že s texty pracují bez nějakých ověřovacích metod v podobě např. překladu textu či vyplňování souvisejících cvičení k porozumění textu.

Při snaze o globální porozumění obsahu textu, shrnutí a převyprávění děje se jedná o důležité aktivity při práci s autentickým literárním textem zejména proto, že takové aktivity mohou simulovat běžné komunikační situace, v nichž se studenti mohou ocitnout. Jedná se tedy o rozvoj mnoha dovedností jako např. text kriticky zhodnotit, vyhledávat v textech relevantní informace a schopnost tyto informace sdílet.

Významným zjištěním při analýze dat z dotazníkového šetření je absence volnočasového čtení v cizím jazyce (buď v rámci výuky, nebo v podobě např. čtenářských dílen). Žádný z respondentů neuvádí, že by se studenty četli s cílem „strávit pár minut čtením něčeho příjemného“ (Riquois, 2019, s. 9–11). Hlavním důvodem je patrně časová náročnost pro vyučující a nedostatek vypracovaných metodických opor pro realizaci čtenářských dílen v cizím jazyce, ale také např. omezená časová dotace pro výuku francouzského jazyka, která je na běžných gymnáziích zpravidla 2×–3×45 minut za týden.

6.4 Limity výzkumu

Za důležitý nedostatek ve skladbě dotazníku považuji, že jsem se opomněla respondentů dotázat na délku jejich učitelské praxe. Taková informace by potenciálně mohla vysvětlit přístup jednotlivých respondentů k práci s autentickými literárními texty ve výuce francouzštiny, stejně jako snahu hledat

(nebo naopak nehledat) stále nové materiály pro takovou práci. S několika vybranými respondenty proběhly také hloubkové rozhovory, během nichž jsem se na tuto informaci dotázala. Ovšem protože nejde o reprezentativní vzorek z celkového počtu 52 respondentů, není možné v tomto směru učinit obecné závěry.

Při sběru dat jsem nepozorovala, že by došlo k nějakým zásadním limitům výzkumu v tomto dotazníkovém šetření. Zarážející je malá návratnost dotazníků z některých krajů, jako např. z Olomouckého kraje, kde se francouzština dle dostupných informací vyučuje poměrně intenzivně (osloveno bylo původně sedm osmiletých gymnázií). Problematika návratnosti může být spojená s faktem, že jsem dotazníky adresovala ředitelům / ředitelkám vybraných gymnázií a ne samotným vyučujícím. Dalším důvodem může být již zmíněná geografická poloha těch krajů, které sousedí s německy mluvícími zeměmi, a tudíž je v těchto oblastech možná preference výuky němčiny jako dalšího cizího jazyka.

Jednou zásadní změnou, která ovšem nevyplývá přímo z dotazníkového šetření, avšak je třeba na ni upozornit, je přehodnocení a zpřesnění terminologie v průběhu dosavadního řešení výzkumného záměru. Termín *dobrovolné čtení v cizím jazyce* se vyskytuje v názvu dotazníku a je vysvětlen zároveň i v úvodní části dotazníku, jednotlivé otázky v dotazníku s tímto termínem však prakticky nepracují, jde obecněji o čtení v cizím jazyce, proto ani změna terminologie v celém výzkumu a upuštění od termínu *dobrovolné čtení v cizím jazyce* ve prospěch jednoduššího *čtení v cizím jazyce* neovlivní výsledná data získaná z tohoto dotazníkového šetření.

7 Závěr

Cílem popsaného dotazníkového šetření bylo zodpovědět otázku, zda vyučující francouzského jazyka v České republice pracují s autentickým literárním textem a se čtením v cizím jazyce v rámci hodin francouzštiny. Na základě získaných odpovědí je možné konstatovat, že většina respondentů vyučujících ve své výuce francouzštiny s autentickým literárním textem pracuje a zapojuje četbu takových textů do výuky v počtu průměrně nejméně tří textů a nejvíce šesti textů během školního roku.

Současně bylo prvním vedlejším cílem dotazníkového šetření zjistit, s jakými konkrétními texty respondenti vyučující pracují. Poslední otázka dotazníkového šetření nabídla velké množství odpovědí uvádějících zajímavé literární texty, které respondenti vyučující ve výuce využívají, což může posloužit jako inspirace pro mou další práci. Mezi odpověďmi jasně převažovala dvě konkrétní díla, a to: *Malý princ* a *Mikulášovy patálie* a dále obecně poezie (texty básní). Respondenti však také ve velké většině

uváděli, že často pracují s texty písní a s komiksy, zejména proto, že se jedná o většinou krátké, stručné, jazykově dostupné a srozumitelné texty. Poměrně malou skupinu tvořila tzv. zjednodušená literatura, kde respondenti převážně uváděli zjednodušená díla klasické francouzské krásné literatury. Zajímavé bylo, že někteří respondenti pracovali také s francouzskými překlady původně anglofonní literatury, o které věděli, že ji studenti znají nebo je zajímavá.

Druhým vedlejším cílem bylo navázat kontakt s vyučujícími, kteří s autentickými literárními texty ve výuce pracují a jejichž prostřednictvím by bylo možné oslovit studenty, aby se stali respondenty pro druhou, kvalitativní část tohoto disertačního výzkumu. Zde je patrný velký přínos tohoto dotazníkového šetření, neboť jsem zjistila, že většina respondentů vyučujících opravdu jeví zájem o práci s autentickými literárními texty ve výuce a tím pádem i o motivování svých studentů k četbě takových textů nejen ve škole, ale i v jejich volném čase. Dále výsledky ukazují, že zhruba 33 respondentů vyučujících z celkového počtu 52 bude mít v příštím školním roce studenty na jazykové úrovni B1, což znamená, že lze tyto respondenty vyučující oslovit s žádostí o spolupráci s jejich studenty pro následující kvalitativní části výzkumu.

Závěrem mohu konstatovat, že z doposud získaných odpovědí je mezi vyučujícími francouzštiny zájem o práci s autentickým literárním textem ve výuce cizího jazyka. Vyučující sami s takovými texty pracují a hledají stále novou inspiraci, jak své studenty motivovat ke čtení v cizím jazyce.

Seznam literatury

- Bamford, J., & Day, R. R. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- 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/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=FI>
- Clark, Ch., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust. Dostupné z files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf
- Clavères, M.-H. (1999). Langue et littérature: La littérature dans l'enseignement de l'anglais en France jusqu'en 1969. *L'enseignement de la langue et de la littérature française dans la seconde moitié du XIXe siècle*, 23, 18–64. Dostupné z <https://journals.openedition.org/dhfiles/3034>
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Bœck-Duculot.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. (2014). *La Littérature en FLE. Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.

- 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.
- 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.
- 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.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riquois, E. (2010). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: Du roman légitimé au roman policier*. Paris: Éditions universitaires européennes.
- Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en FLE: textes et démarches d'apprentissage*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- Skutil, M., & Zikl, P. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- 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>
- Susser, B., & Robb, T. (1990). EFL Extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12(2), 161–185. Dostupné z <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-12.2-art1.pdf>
- Šarvajcová, M., Štrbová, M., & Selická, D. (2020). *Učitel' a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti*. Praha: Verbum.
- Trávníček, J. (2008). *Čtème?* Brno: Host.
- 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 198/01). (2018). Dostupné z cutt.ly/ukukC6t

Příloha 1: Výsledná podoba dotazníku (části I.–III.)

I. ZÁKLADNÍ INFORMACE: V této části vyplňte prosím základní informace o Vás a Vašich studentech. Všechny informace budou anonymizovány a budou sloužit pouze pro výzkumné účely.

1. Uveďte prosím své pohlaví.

- žena
- muž
- jiné
- nechci uvádět

2. Vyberte prosím školu, na které učíte (zůstane pouze v archivu výzkumnice).

Vyberte (v e-dotazníku je na výběr 194 gymnázií)

3. V případě, že jste nenašli v předchozí otázce název své školy, na které učíte, uveďte prosím její název (zůstane pouze v archivu výzkumnice).

4. Vyberte prosím VŠECHNY ročníky, ve kterých učíte francouzštinu.

- sekunda
- tercie
- kvarta
- kvinta
- sexta
- septima
- oktáva

5. Máte ve svých třídách studenty, kteří dosahují ve francouzštině úrovně B1?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6. Budete mít v akademickém roce 2022/2023 studenty, kteří budou ve francouzštině dosahovat úrovně B1?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

II. VAŠE ČTENÁŘSKÉ ZVYKLOSTI: V této části prosím vyplňte otázky týkající se Vašich čtenářských zvyklostí v mateřském a následně v cizím jazyce.

7. Za jakého čtenáře se považují?

- nečtenář – 0 knih ročně
- čtenář sporadický – 1-6 knih ročně
- čtenář pravidelný – 7-12 knih ročně
- čtenář stálý – 13-24 knih ročně
- čtenář silný – 25-49 knih ročně
- čtenář vášnivý – 50 a více knih ročně

8. Jaký je Váš vztah k literatuře (obecně)?

- kladný
- spíše kladný
- o literaturu se nezajímám, nemám k ní vztah
- spíše záporný
- záporný

9. Čtete si ve volném čase pro radost?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

10. Považujete četbu (obecně) za přínosnou pro Váš osobní rozvoj?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

11. Jak často čtete literární texty?

- extrémně často (=každý den)
- velmi často (každé dva/tři dny)
- často (jednou za týden)
- nepříliš často (jednou za dva týdny)
- výjimečně (jednou za měsíc)
- málo (jednou za půl roku)
- extrémně málo (jednou za rok)
- nikdy

12. Uveďte prosím příklady literárních žánrů, které čtete nejraději (= CO nejraději čtete?).

13. Čtete autentické literární texty ve francouzštině?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

14. Jak často čtete autentické literární texty ve francouzštině?

- každý den
- každý týden
- každé dva týdny
- každý měsíc
- každé dva měsíce
- jednou za půl roku
- jednou za rok

15. Čtete autentické NEliterární texty ve francouzštině?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

16. Jak často čtete NEautentické literární texty ve francouzštině?

- každý den
- každý týden
- každé dva týdny
- každý měsíc
- každé dva měsíce
- jednou za půl roku
- jednou za rok

17. Kde získáváte autentické literární texty = literaturu ve francouzštině? (Můžete vybrat VÍCE možností.)

- Internet = on-line dostupné neplacené texty
- Internetová knihkupectví = kupuji si je on-line
- On-line e-knihovny = mám placené členství
- česká knihkupectví
- kupuji v zahraničních knihkupectvích
- francouzské knihovny v ČR
- Jiné (uveďte):

III. AUTENTICKÉ LITERÁRNÍ TEXTY A DOBROVOLNÉ ČTENÍ V CIZÍM JAZYCE VE VÝUCE FRANCOUŠTINY: V této části prosím odpovězte na otázky týkající se Vaší výuky francouzského jazyka.

18. Pracujete v hodinách francouzského jazyka s autentickými literárními texty?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

19. Považujete za důležité seznámit studenty s autentickými literárními texty ve francouštině?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

20. Čím jsou podle vás autentické literární texty přínosné?

21. Jakou formou s těmito texty (autentickými literárními) pracujete? (Můžete vybrat VÍCE možností.)

- ve vyučování (=zadám je v hodině a pracuji s nimi v hodině)
- práce na doma (=chci, aby si text doma studenti přečetli a nastudovali, případně vypracovali související cvičení)
- práce navíc (=zadávám pouze těm studentům, kteří chtějí dělat něco extra a sami projeví zájem)
- takové texty nezadávám a nepracuji s nimi

22. Jakým způsobem pracujete s autentickými literárními texty? (Stručně prosím popište, "CO" s danými texty děláte se studenty / "CO" po nich v souvislosti s takovým textem chcete.)

23. Pracujete v hodinách francouzského jazyka s autentickými NELiterárními texty?*

- ano
- spíše ano
- spíše ne

- ne

24. Vystačíte si v případě autentických literárních textů pouze s učebnicovými ukázkami?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

25. Vytváříte si vlastní textový fond?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

26. Jak se snažíte žáky motivovat k četbě autentických literárních textů ve francouzštině? (Stručně prosím popište.)

27. Motivujete své studenty k četbě autentických literárních textů i mimo výuku francouzského jazyka (v jejich volném čase)?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

28. Jsou Vaši studenti sami schopni číst a pochopit autentický literární text ve francouzštině?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

29. Jaký mají dle Vás studenti postoj k četbě ve francouzštině?

- kladný
 spíše kladný
 o literaturu se nezajímají, nemají k ní vztah
 spíše záporný
 záporný

30. Co podle Vás práce s autentickým literárním textem ve francouzštině u studentů rozvíjí? (Stručně prosím popište).

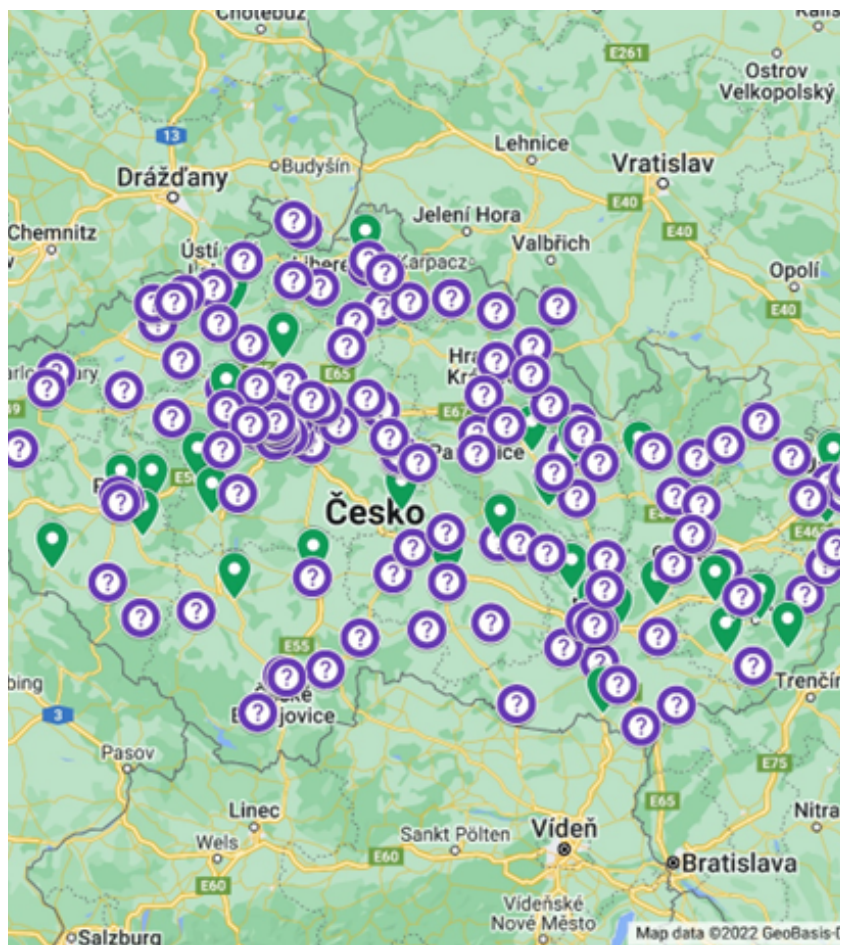
31. S kolika autentickými literárními texty ve výuce francouzského jazyka během školního roku pracujete? (Textem nemyslíme celé knihy, spíše úryvek (rozsah 1-5 stran).

Pokud pracujete s celými knihami, uveďte prosím jejich počet do "Jiné" a upřesněte.)

- 0 textů (=nepracuji s takovými texty)
- 1-3 texty / školní rok
- 4-6 textů / školní rok
- 7-9 textů / školní rok
- 10 a více textů / školní rok
- Jiné (uveďte):

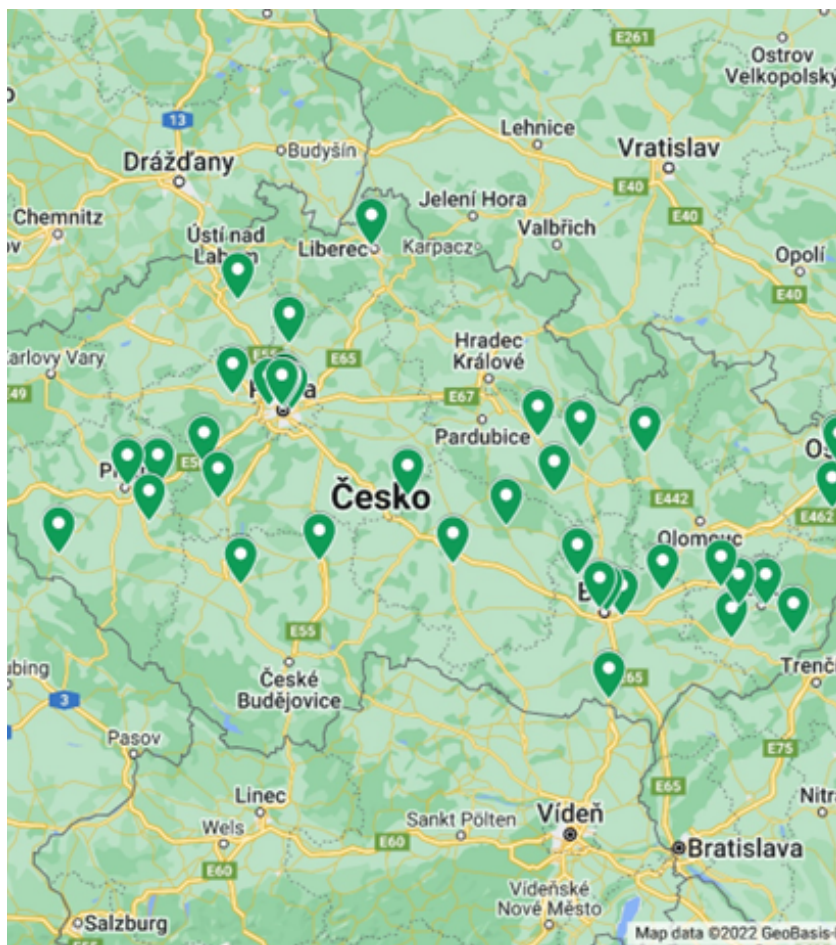
32. S kterými konkrétními autentickými literárními texty v hodinách francouzštiny pracujete? Uveďte prosím několik příkladů.

Příloha 2: Geografické zobrazení všech oslovených osmiletých gymnázií v ČR s nabídkou výuky francouzského jazyka

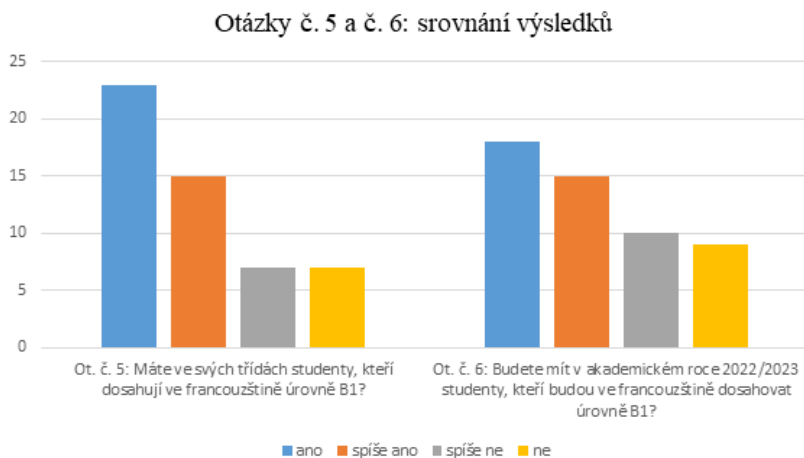


Zelená symbolizuje účastníky dotazníkového šetření (52 odpovědí); fialová symbolizuje oslovená gymnázia, která se šetření nezúčastnila (výzva zůstala bez odpovědi).

Příloha 3: Geografické zobrazení aktuálního pracoviště respondentů (52 odpovědí)

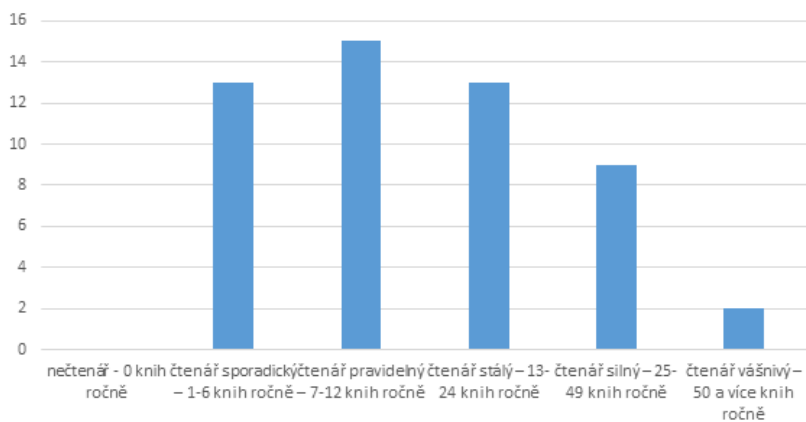


Příloha 4: Odpovědi respondentů na otázky 5 a 6 (poč. respondentů: 52)



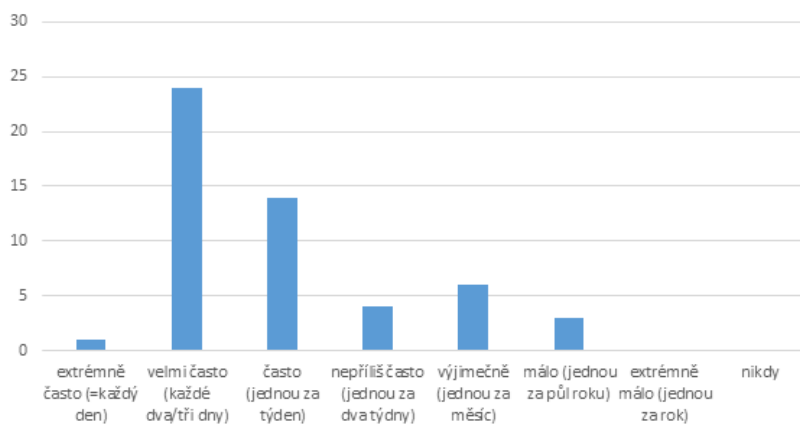
Příloha 5: Čtenářský profil respondentů na základě kategorizace J. Trávníčka (2008, 63)

Otázka č. 7: Za jakého čtenáře se považují? (výsledky)



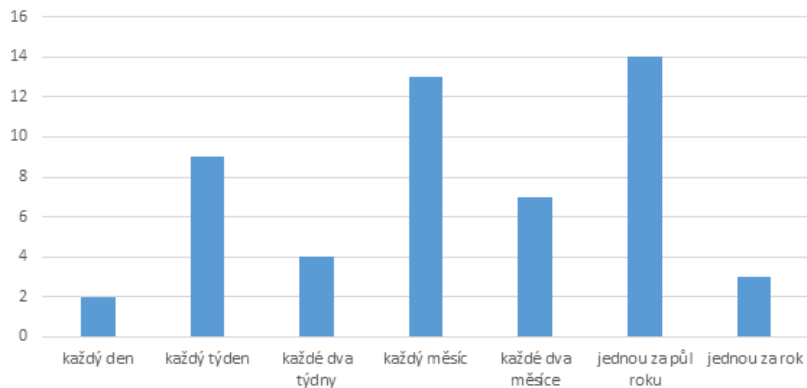
Příloha 6: Frekvence četby literárních textů obecně

Otázka č. 11: Jak často čtete literární texty?



Příloha 7: Frekvence četby autentických literárních textů ve francouzštině

Otázka č. 14: Jak často čtete autentické literární texty ve francouzštině?



USTÁLENÁ SLOVNÍ SPOJENÍ V ODBORNÝCH ČLÁNCÍCH VÝTVARNÝCH DISCIPLÍN FOTOGRAFIE A PRODUKTOVÉHO/PRŮMYSLOVÉHO DESIGNU

Lexical Bundles in Academic Articles from Arts Disciplines
of Photography and Product/Industrial Design

Hana ATCHESON

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-7>

Abstrakt: *Tento článek představuje dílčí výsledky výzkumu, který je zaměřen na analýzu objektivních jazykových potřeb studentů v doktorských studijních programech pro disciplíny fotografie a produktového/průmyslového designu. Konkrétně jde o problematiku ustálených slovních spojení v odborných článcích, které jsou ve výuce anglického jazyka pro akademické účely obvykle využívány jako reference pro současný písemný styl pro studenty cílové skupiny a tvoří referenční korpus v analýze objektivních potřeb v oblasti akademického psaní v anglickém jazyce. Studie provedená za pomoci komparativní korpusové analýzy poukázala na způsob užívání formálních a funkčních typů čtyřčetných ustálených slovních spojení (USS) v publikovaných článcích expertních autorů dvou výtvarných disciplín. Analýza byla provedena na základě formální taxonomie USS podle Bibera (Biber et al., 1999) a funkční taxonomie USS podle Hylanda (2008a, 2008b). Výsledná zjištění poslouží k určení objektivních potřeb v oblasti komunikační kompetence akademického psaní pro studenty doktorských studijních programů.*

Klíčová slova: *akademické psaní, anglický jazyk pro akademické účely, ustálená slovní spojení, korpus, disciplína produktového/průmyslového designu, disciplína fotografie*

Abstract: *This article presents results from partial research which in its broader scope focuses on objective language needs analysis of students in Ph.D. study programmes of photography and product/industrial design. It is the problematics of formulaic language use in vocational published articles which usually serve in classes of English for Academic Purposes as referential models for the students in the target group and form*

a referential corpus in the objective needs analysis in the field of academic writing in English. This comparative corpus study pointed to the use of formal and functional types of 4-gram lexical bundles in published articles of expert authors in the two visual art disciplines of photography and product/industrial design. The analysis of lexical bundles has been done with the use of Biber's (Biber et al., 1999) formal taxonomy, the functional taxonomy was adapted from Hyland (2008a, 2008b). The findings obtained will be used to identify the objective needs in communicative competence in academic writing for Ph.D. students of the target group.

Key words: *academic writing, English for Academic Purposes, lexical bundles, corpus, discipline of product/industrial design, discipline of photography*

1 Úvod

Hlavním cílem této studie je poskytnout bližší pohled na míru výskytu, formální taxonomii a rétorické funkce ustálených slovních spojení (USS) v odborných člancích výtvarných disciplín fotografie a produktového/průmyslového designu, zejména za účelem získání lepšího porozumění, jak jsou USS využívána expertními autory těchto dvou disciplín. Studie je součástí širšího výzkumu, který se zabývá analýzou potřeb doktorských studentů v oblasti akademického psaní na jazykové úrovni C1 a výše podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, v originále Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2020). Pro účely výzkumu byly sestaveny dva textové korpusy, obsahující publikované články z dvou výtvarných disciplín, fotografie a produktového/průmyslového designu, které byly prozkoumány komparativní metodou zaměřenou kvantitativně a kvalitativně. Výsledky výzkumu jsou prakticky využitelné pro tvorbu výukových materiálů anglického jazyka pro akademické účely (*English for Academic Purposes*), zejména pro zvyšování komunikační kompetence v písemném projevu. Zkoumaná problematika USS zasahuje do oblasti gramatické (lexiko-gramatické), pragmatické (vývoj tématu eseje nebo výzkumného článku, koherence, přesnost tvrzení) a sociolingvistické (vhodnost volby slovních prostředků s ohledem na situaci) kompetence. Zvládání slovní zásoby cizího jazyka je podle Bachmanova modelu komunikační kompetence součástí všech těchto kompetencí (Bachman & Palmer, 1982). Výzkum potřeb doktorských studentů při akademickém psaní s ohledem na správné používání USS spadá do výše zmíněných oblastí. V lexiko-gramatické oblasti představuje cílené rozšiřování konkrétní slovní zásoby, kterou lze uplatnit při psaní výzkumného článku (Biber et al., 1999), v oblasti pragmatické jsou USS a jejich rétorické funkce uplatnitelná pro výstavbu textu, zachování koheze a koherence, zaujímání postoje autora a vyjádření záměru mluvčího (Hyland, 1998; Mauranen, 2009). Neméně důležitá je oblast sociolingvistická, kde zvládání USS v akademickém diskurzu

je známkou dobré orientace v užití jazyka v konkrétní sociální interakci (Flowerdew, 2008; Cook, 2021). Můžeme tedy předpokládat, že výsledky výzkumu bude možné uplatit při tvorbě výukových materiálů, které podpoří zvýšení kvality akademického psaní v anglickém jazyce.

2 Teoretická východiska

Ustálená slovní spojení v anglickém jazyce nejsou lingvistickou výjimkou, nejedná se pouze o periferní oblast, jakou představují například idiomy. Slovní formule a ustálená slovní spojení jsou důležitá pro osvojování a produkci rodného i cizího jazyka (Arnon & Snider, 2010; Christiansen & Arnon, 2017). USS mají svou důležitou roli v mluveném i psaném registru, nicméně jejich efektivní osvojení a správné užití patří k obtížným stránkám procesu učení se cizímu jazyku (Cortes, 2006; Paquot, 2010). Při výuce akademického psaní je potřeba upozornit studenty na lexikální kolokace a výskyt slov v delších významových celcích. Cooková upozorňuje, že zaměření se na komplexitu lexikálního významu je důležitější než hledání izolované sémantické kategorie (Cook, 2021). Dílčí výzkum předložený v této práci je soustředěn konkrétně na čtyřčetná ustálená slovní spojení.³² Ta tvoří pouze 4 % mluveného akademického diskurzu a přibližně 2 % psaného akademického diskurzu, přesto patří k užitečným stavebním kamenům akademického diskurzu (Biber et al., 2004). Vícečetná ustálená slovní spojení, *lexical bundles*, blíže definují Biber a Barbieriová (2007) jako lexikální shluky nebo svazky, které se vyskytují v podobě ustálené sekvence slov. Obvykle nejsou strukturálně kompletní a nemají idiomatický význam, ale slouží jako důležité diskurzivní prostředky jak v mluveném, tak v psaném registru (Biber & Barbieri, 2007). Pro termín vícečetných ustálených slovních spojení je v anglické terminologii používáno více než 40 označení (Wray, 2002; Wray & Perkins, 2000). Například jsou to: *formulaic language, formulaic sequences, lexical bundles, unanalysed chunks of speech, fixed expressions, routine formulae/formulas, lexical phrases, sentence builders, phrasemes* a další. Pro tuto výzkumnou práci upřednostňuji definici Wrayové (2002), která se ve svém výzkumu zaměřuje na zpracování (*processing*) USS v procesu komunikace a definuje *formulaic sequence* jako: sekvenci, kontinuální nebo diskontinuální, slov nebo jiných významových prvků, které se jeví předem vytvořené, tj. uložené a v okamžiku užití z paměti znovu vyvolávané jako celek, aniž by byla slova předmětem generování nebo analýzy za pomoci gramatiky jazyka (Wray, 2002, s. 9).

³² Čtyřčetná slovní spojení byla zvolena pro svou délku ve srovnání s kratšími spojeními, která jsou sice početnější ve výskytu, tříslavná spojení se podle Bibera (2009) vyskytují v mluveném a psaném diskurzu až 10× častěji, ale pro analýzu rétorických funkcí jsou uplatnitelnější čtyřslavná spojení. Pětisetná slovní spojení již obvykle v sobě zahrnují čtyřslavná spojení.

Wrayová (2002) potvrdila, že ustálené formule dovolují uživatelům jazyka vyjádřit svou identitu s konkrétní skupinou, komunitou konkrétní vědní disciplíny. Četnost výskytu USS a jejich rétorické funkce jsou závislé na dané disciplíně a jejím diskurzu (Hyland, 2005; 2008a, 2008b), důvodem je mimo jiné to, že každá disciplína má jiný účel a je spojena s jinými komunikačními konvencemi. Cortesová (2004) ve svém výzkumu ozřejmila, že využívání ustálených slovních spojení značí kompetentní zvládnání jazyka v rámci konkrétního registru, neboli učení se konvencím konkrétního registru v sobě zahrnuje rovněž znalost konkrétních ustálených formulí. Dosavadní publikované studie zaměřené na USS v akademickém diskurzu různých disciplín (Hyland, 2002a; 2002b; 2005; 2008a; 2008b; Hyland & Jiang, 2018; Chang, 2012) podporují hypotézu pro zde předložený výzkum. Předpokladem je, že daný žánr publikovaného článku v disciplínách výtvarného návrhářství lze charakterizovat nejen za pomoci popisu organizace textu a jeho vnitřního členění, ale i určením funkce a četnosti výskytu ustálených slovních spojení.

3 Složení normativního korpusu

Korpus publikovaných článků se skládá ze dvou sub-korpusů, jejichž složení je popsáno v tabulce 1. Velikost je srovnána na několika úrovních, které jsou dostupné v softwaru Sketch Engine. Srovnání proběhlo podle počtu lemmat, reprezentativních lexikálních tvarů, podle rozsahu slovních tvarů (počet jedinečných textových tvarů) a tokenů (absolutní výskyt těchto jedinečných textových tvarů). Pozornost byla věnována také počtu jedinečných typů slov, což vypovídá o tom, jak lexikálně bohatý neboli variováný je zkoumaný text. Celkový počet tokenů je vyšší v odborné disciplíně fotografie nejen proto, že publikované články v této disciplíně jsou průměrně delší, ale také počet jedinečných typů slov je zde vyšší, tedy články v disciplíně fotografie jsou lexikálně bohatší.

Tabulka 1
Porovnání velikosti zkoumaných korpusů

Druh	Název	Žánr	Obsah	Rozsah
Rodilí mluvčí, expertní autoři	Normativní korpus	Článek v odborné disciplíně fotografie	30	199 674 slov 244 383 tokenů, 22 775 jedinečných slov (typů) 16 250 lemmat
Rodilí mluvčí, expertní autoři	Normativní korpus	Článek v odborné disciplíně produktový / průmyslový design	30	189 845 slov 230,274 tokenů, 17 510 jedinečných slov (typů) 12 550 lemmat

Expertní autoři v disciplíně fotografie jsou z univerzit v anglicky mluvících zemích, podle jména a afiliace s institucí ve Velké Británii, Kanadě, Austrálii nebo USA byli v této práci zařazeni do kategorie rodilých mluvčích. Jsou to vedoucí ateliérů fotografie, případně teoretikové umění se specializací v oblasti fotografie, estetiky, filozofie, teorie digitálních médií a vizuální komunikace. Tato univerzitní komunita odpovídá v oblasti odborného zájmu komunitě vyučujících na Fakultě multimediálních komunikací UTB ve Zlíně. Obsah vybraných článků pro disciplínu fotografie se shoduje v tematickém zaměření s tématy dosud zpracovávaných magisterských a disertačních prací na FMK, která jsou z oblasti dějin a teorie fotografie a rovněž z fotografické umělecké praxe. Výběr byl proveden z časopisů *History of Photography*, *Parallax*, *Photography and Culture*, *Journal of Photography Education*, *Studio and Location Photography*. Články byly publikovány v období 2005 až 2022.

Expertní autoři v disciplíně produktového/průmyslového designu jsou zaměstnání na univerzitách ve Velké Británii, Kanadě, Austrálii, nebo USA (82 %). Dalších 18 % autorů je podle afiliací k univerzitám rozděleno mezi země: Švýcarsko, Německo, Belgie, Norsko, Švédsko, Finsko a Nizozemí. V disciplínách produktového/průmyslového designu a příbuzných oborech technického zaměření, jakým je například oblast průmyslového inženýrství, odkud čerpají informace návrháři produktů, obvykle není výzkum prováděn individuálně. Běžnou praxí je sestavení mezinárodních týmů, kde členové jsou z různých vzdělávacích a výzkumných institucí. Takové týmy mohou, ale nemusí vyžadovat, aby se na psaní textu podíleli všichni uvedení autoři stejným dílem. Tato skutečnost je ve skladbě korpusu disciplíny produktového designu zohledněna kvůli reprezentativnosti. Jeho reprezentativnost je založená na objektivně sestavených proporcích typů textů, „je to jediný spolehlivý a nenáhodný základ pro výzkum“ (Čermák, 2017; s. 21). Je rovněž potřeba vzít na vědomí, že při sestavování korpusu nelze předpokládat, že jeden jazykový korpus bude záznamem celého jazyka, který je v dané oblasti vyprodukován. Vybrané články z publikačního období 2005–2022 jsou z časopisů *Design Issues*, *Co-Design – International Journal of Co-Creation in Design and the Arts*, *Plos One*, *Sensors*, *Journal of Natural Fibres*, *Polymers*, *International Journal of Sustainable Engineering*, *Journal of Industrial Ecology*, *Journal of Engineering Design*, *International Journal of Art and Design Education*, a *Journal of Foot and Ankle Research* a pokrývají témata: životní cyklus výrobku, udržitelný rozvoj a ekologie materiálů v produktovém designu, průmyslová výroba a digitalizace, interakce designera s digitálním prostředím, vzdělávání designerů a jejich práce na ateliéru, spolupráce při navrhování a postup navrhování výrobku, ženy jako designérky. Většina článků byla získána z online databázi přístupných přes Masarykovu univerzitu v Brně, jmenovitě EBSCO, Pro Quest, Wiley Online Library, ale rovněž

z veřejně přístupné databáze pro publikace poskytované na stránkách Taylor & Francis Group. Texty byly před uzavřením korpusového souboru zbaveny popisek obrázků, tabulek, bibliografické reference a odkazů na další zdroje. V korpusu fotografie, stejně jako v korpusu produktový/průmyslový design, jsem sledovala nejdříve formální klasifikaci USS (Biber et al., 1999), následně funkční typy USS pro rétorické funkce dle taxonomie Hylanda (2002a, 2002b, 2008a) a rovněž Hylanda a Jianga (2018).

4 Metodologie

Metoda kvantitativní a kvalitativní korpusové analýzy textů byla zvolena za účelem určení četnosti výskytu formálních tvarů USS (N-gramy byly omezeny na 4-gramy³³, četnost výskytu s hranicí min 20 na 1 milion slov) a následně určení rétorických funkcí těchto USS. K analýze byl využit softwarový nástroj Sketch Engine. Výskyt 4-gramů byl porovnáván v distribuci textu u jednotlivých článků a byla sledována konkordance jednotlivých USS na konkordančním řádku. Při čtení konkordancí byl sledován kontext výskytu USS, aby byla vyražena spojení, která úzce souvisí s obsahem textu a jsou tedy vázána na konkrétní téma (např. *in the awkward age, national film board of, of the photographic image, the essence of design, of the returned gaze, these types of images, etc.*). Pro analýzu rétorických funkcí USS byla použita čtyřslovná spojení, která splňují kritéria rétorických funkcí podle Hylanda (2002a, 2002b, 2008a). Rovněž byla sledována rovnoměrná a nerovnoměrná distribuce USS napříč korpusem, byly rozpoznány a vyčleněny případy opakovaného výskytu USS v rámci jednoho textu a jednoho autora.

Zde předložený dílčí výzkum se vztahuje k jedné z výzkumných otázek, na kterou hledám odpovědi v rámci svého disertačního výzkumu a pomocí níž zjišťuji, jaké jsou objektivní potřeby studentů pro rozvoj komunikační kompetence v anglickém jazyce na jazykové úrovni C1 v psaní odborného textu. Nástrojem sběru dat pro tuto výzkumnou otázku je kvantitativní a kvalitativní korpusová analýza textů dvou studentských korpusů (rodilí mluvčí a čeští studenti na jazykové úrovni C1) a expertního korpusu, který sestává z článků expertních autorů. Pro zde provedený dílčí výzkum je využit korpus článků expertních autorů a pomůže odpovědět na dílčí výzkumnou otázku: Jak se USS používané českými studenty liší od těch používaných expertními autory?

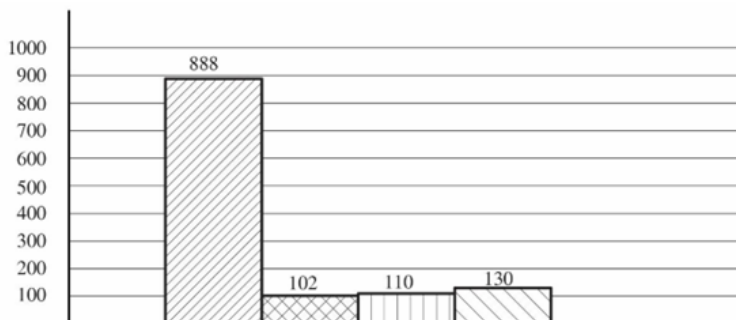
³³ N-gramy jsou v korpusové analýze (zde prováděné za pomoci nástroje N-gram ve Sketch Engine) shluky (*clusters*) slov nebo slovních tvarů, někdy označovány také jako víceslovná vyjádření (*multiword expressions*).

4.1 Formální typologie USS

K určení formálních typů čtyřčetných ustálených slovních spojení (USS) byla použita taxonomie Bibera (Biber et al., 1999), která je běžně aplikována pro rozřazení USS v akademickém diskurzu. Biber et al. (ibid.) rozlišuje nominální a předložkové fráze, použití trpného rodu s předložkovou frází a použití zájmena *It* jako anticipace (*anticipatory it structure*). Za nejčastější čtyřčetná USS v akademickém psaném diskurzu jsou obvykle označena spojení *on the other hand*, *at the same time*, *in the case of* (Hyland, 2008a), která jsou zařazena v tabulce 2 v kategorii předložkových frází. Tabulka 2 uvádí srovnání formální taxonomie pro dva expertní korpusy, první čtyři příklady s nejčastější frekvencí výskytu. Je uvedena absolutní četnost výskytu a relativní četnost na jeden milión slov pro srovnání výskytu v obou korpusech.

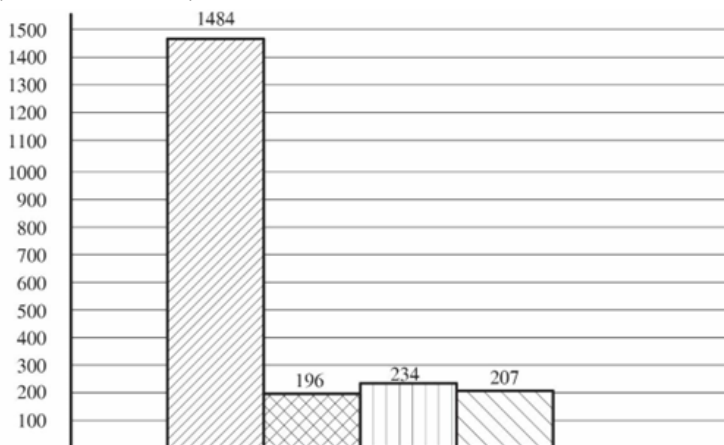
Graf 1

Disciplína fotografie. Relativní četnost výskytu USS, formální typy. (normalizovaná data)




Graf 2

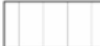
Disciplína produktového/průmyslového designu. Relativní četnost výskytu USS, formální typy. (normalizovaná data)



Legenda grafů 1 a 2

 nominální a předložkové fráze

 trpný rod

 modální sloveso + be + 3. tvar slovesa

 anticipační it

Tabulka 2 udává přehled zjištěných formálních typů USS, uveden je vždy absolutní a relativní výskyt s příklady prvních 2 a 3 nejčastějších USS. Jsou uváděny pouze formy s min výskytem 20 na 1 mil.

Tabulka 2
Formální typy USS

Korpus 1 Disciplína fotografie			Korpus 2 Disciplína produktový/průmyslový design		
Nominální předložkové fráze + of, in, at	Celkem 50 forem USS, 381 výskytů.		Nominální předložkové fráze + of, in, at	Celkem 46 forem USS, 368 výskytů.	
<i>in the history of</i>	16	61,38	<i>a wide range of</i>	25	108,57
<i>in the form of</i>	15	61,38	<i>the early stages of</i>	17	73,83
<i>at the end of</i>	13	53,20	<i>in the case of</i>	19	82,51
Relativní četnost celkem	793,85		Relativní četnost celkem	1357,9	
Další předložkové fráze	Celkem 2 formy, 23 výskytů.		Další předložkové fráze	Celkem 2 formy, 29 výskytů.	
<i>as well as the</i>	13	53,2	<i>on the other hand</i>	19	82,51
<i>on the other hand</i>	10	40,92	<i>with respect to the</i>	10	43,43
Relativní četnost celkem	94,12		Relativní četnost celkem	125,94	
Trpný rod Be+3 tvar slovesa	Celkem 4 formy USS, 25 výskytů.		Trpný rod Be+3 tvar slovesa	Celkem 5 forem USS, 46 výskytů.	
<i>be based on the</i>	8	32,74	<i>be based on the</i>	7	28,64
<i>be seen as a</i>	6	24,55	<i>be seen as a</i>	10	43,43
<i>be supported by the</i>	6	24,55	<i>be focused on the</i>	11	47,77
Relativní četnost celkem	102,30		Relativní četnost celkem	196,25	
Modální sloveso + be+ 3 tvar slovesa	Celkem 4 formy USS bez, 27 výskytů.		Modální sloveso + be + 3 tvar slovesa	Celkem 8 forem USS, 54 výskytů.	
<i>can be encouraged to</i>	8	32,74	<i>can be seen that</i>	10	43,43
<i>can be seen as</i>	7	28,64	<i>can be found in</i>	8	34,74
<i>can be seen in</i>	7	28,64	<i>can be used to</i>	7	30,40
Relativní četnost celkem	110,48		Relativní četnost celkem	234,52	
Anticipační It	Celkem 4 formy USS, 39 výskytů.		Anticipační It	Celkem 5 forem USS, 52 výskytů.	
<i>it is possible to</i>	11	45,01	<i>it (be) important to</i>	18	78,17
<i>it (be) important to</i>	10	40,92	<i>it can be seen</i>	10	43,43
<i>it cannot be (verb form)</i>	6	24,55	<i>it is proposed to</i>	11	47,77
Relativní četnost celkem	130,93		Relativní četnost celkem	207,11	

Hlavní zjištění ukazují, že autoři v disciplíně produktového/průmyslového designu používají ve srovnání s autory v disciplíně fotografie častěji formy USS, a to ve všech sledovaných formálních typech. Značný rozdíl v četnosti výskytu je zejména u nominální a předložkové fráze (1484× v korpusu produktového/průmyslového designu ve srovnání s výskytem 888× v korpusu fotografie). Přibližně dvakrát tak často (2,1×) zařazují rovněž modální slovesa ve spojení s trpným rodem (234× korpus produktového/průmyslového designu, 110× korpus fotografie), přičemž tyto variace USS jsou rozmanitější a jejich disperze napříč texty v korpusu produktového/průmyslového designu je širší. Vyšší zastoupení v korpusu produktového/průmyslového designu vidíme také v užití USS s třetím tvarem slovesa pro trpný rod, je to 196×

ve srovnání s 102× v korpusu fotografie. Rovněž USS obsahující anticipační It jsou zastoupena častěji v korpusu produktového/průmyslového designu (207× produktový/průmyslový design, 130× fotografie).

4.2 Funkční typy, rétorické funkce USS

Rétorické funkce USS jsou v pragmatickém přístupu k jazyku zkoumány jako prostředky sociální interakce, která spočívá v jednání mezi autorem textu a jeho čtenářem. Dosud publikovaný výzkum v této oblasti přinesl několik kategorií pro rétorické funkce USS. Jsou označovány jako pragmatické markery, metaforické markery a meta-diskurzivní markery (Khany et al., 2019). Pro výzkum této disertační práce byl zvolen jeden ze současných preferovaných konceptů pro oblast akademického psaní, který poskytuje orientaci v ideačních, textových a interpersonálních markerech, jejich taxonomie je převzata podle Hylanda (2008a; 2008b; 2018). Rutinně používaná USS usnadňují pragmaticky efektivní komunikaci a v akademickém diskurzu napomáhají k rychlejšímu porozumění textu, jelikož využívají známých vzorců za účelem strukturování diskurzu (*in the next section, we can see that*), za účelem navádění čtenáře textem (*is due to the, in contrast to*) nebo za účelem spojování myšlenek (Hyland, 2018). Hylandova taxonomie rétorických funkcí rozlišuje USS s orientací na výzkum (*research-oriented*), s orientací na text (*text-oriented*) a s orientací na účastníky diskurzu (*participant-oriented*). Funkčně-pragmatická kvalitativní analýza je v této práci dílčího výzkumu zaměřena na jazykové prostředky vyjadřování interpersonální funkce, tedy rétorickou funkci s orientací na účastníky diskurzu (*participant-oriented*), kterou Hyland (2008a) dále dělí na dvě sub-kategorie:

- 1) *Stance features*: prostředky pro vyjadřování postoje jsou lexikální prostředky USS použité za účelem vyjádření autorova postoje a vyhodnocení (*are likely to be; it is likely to; it would certainly appear; may be due to* atd.) jsou vyjádřením toho, co si autor myslí nebo co předpokládá (*assumes to be; it will be; it was the case*). Lze k nim přiřadit rovněž prostředky zmírňující tvrzení autora (*hedges*) a prostředky posilující důvěryhodnost autorova vyjadřování (*boosters*).
- 2) *Engagement features*: prostředky pro zapojení čtenáře, které jej přímo oslovují. Autor vnímá, že je potřeba na něco poukázat, něco vypíchnout (*it is worth pointing out; it is noteworthy, it is important to, it is necessary to*).

V tabulce 3 je vytvořen přehled typů USS pro rétorickou funkci s orientací na účastníky diskurzu pro vyjadřování autorova postoje a vyhodnocení (*stance features*). Následně tabulka 4 uvádí funkční typy USS s orientací na účastníky diskurzu při zapojení a přímém oslovení účastníků (*engagement features*). Analýza pracuje s těmi formami USS, které nejsou ovlivněny tématem zdrojového textu. Do celkového součtu pro analýzu jsou uvedeny formy s min výskytem 20 na 1 mil.

Tabulka 3

Funkční typy USS s orientací na účastníky diskurzu: vyjádření postoje autora

Korpus 1 Disciplína fotografie			Korpus 2 Disciplína produktový design		
vyjádření postoje autora			vyjádření postoje autora		
<i>Anticipační It</i>			<i>Anticipační It</i>		
	Celkem 6 forem USS, 32 výskytů.			Celkem 6 forem USS, 47 výskytů.	
<i>it is possible to</i>	11	45,01	<i>it is important to</i>	18	78,17
<i>it is important to</i>	10	40,92	<i>it can be seen (that)</i>	10	43,43
<i>it cannot be (verb)</i>	6	24,55	<i>it is possible to</i>	8	37,74
<i>it is likely that</i>	5	20,46	<i>it should be noted</i>	6	26,06
Celkem	130,93		<i>it is important that</i>	5	21,27
<i>it would appear that</i>	2	8,18	Celkem	207,11	
<i>it is likely to be</i>	2	8,18	<i>it can be concluded</i>	2	8,69
<i>Be</i>			<i>Modals</i>		
<i>is the truth of</i>	3	12,28	<i>could be improved by</i>	6	26,06
<i>1st person singular</i>			<i>might be caused by</i>	6	26,06
<i>I would like to</i>	8	32,74	<i>should be noted that</i>	6	26,06
			<i>could be due to</i>	6	26,06
			<i>that cannot be (verb)</i>	5	21,27
			Celkem	104,24	
			<i>could not be caused</i>	4	17,37
			<i>could have an impact</i>	2	8,69
			<i>should be taken into (account)</i>	2	8,69
			<i>1st person singular</i>		
			<i>I would like to</i>	3	13,03

Tabulka 4

Funkční typy USS s orientací na účastníky diskurzu: zapojení a přímé oslovení účastníků

Korpus 1 Disciplína fotografie			Korpus 2 Disciplína produktový/průmyslový design		
Zapojení účastníků			Zapojení účastníků		
	Celkem 8 forem, 26 výskytů			Celkem 4 formy, 13 výskytů	
<i>which we can never</i>	4	16,37	<i>we would like to</i>	4	17,37
<i>can be seen as</i>	4	16,37			
<i>is to say that</i>	3	12,28	<i>we argue that the</i>	3	13,03
<i>can be understood as</i>	3	12,28	<i>we can see that</i>	3	13,03
<i>if we examine the</i>	2	8,18			
<i>if we compare the</i>	1	4,09			
<i>if we notice the</i>	1	4,09			

Hlavní zjištění jsou následující: použití zájmena *It* jako anticipace (*anticipatory It*) je součástí USS, která plní rétorickou funkci s orientací na účastníky diskurzu. Tato USS, prostředky vyjadřování interpersonální funkce využitím

trpného rodu za účelem zaujetí většího odstupu, jsou statisticky významněji zastoupena v korpusu disciplíny produktového/ průmyslového designu (207×) oproti korpusu disciplíny fotografie (130×). Formu USS pro způsob mírného vyjadřování ve zkoumaném korpusu pro disciplínu fotografie představuje pouze čtyřčetné spojení s modálním slovesem *can*, ostatní modální slovesa nebyla zastoupena vůbec. Autoři textů v disciplíně produktového/průmyslového designu zařazují více typů spojení s modálními slovesy (104×), častěji se vyskytují i další formy USS s funkcí zmírňující vyjadřování autora, které jsou v subkategorii vyjadřování postoje autora. Byla také zaznamenána neobvykle vyšší četnost výskytu USS *I would like to*, pro disciplínu fotografie. Tato zjištění potvrzují výsledky studie Hylanda (2008b), která poukázala na disciplinární rozdíly ve výskytu USS s rétorickou funkcí orientace na účastníky diskurzu pro humanitní a přírodovědné disciplíny. Přírodovědné disciplíny zpravidla svůj výzkum prezentují za pomoci interpretace statistických výsledků nebo technických dat, s častým odkazováním na tabulky a grafy. To je důvodem pro větší četnost nominálních a předložkových USS, rovněž USS se slovesem ve tvaru trpného rodu. Čtení na konkordančním řádku pro individuální výskyt USS v rámci textů překvapivě upozornilo na velkou četnost, až nadužívání USS u některých autorů textů zastoupených v korpusu produktového/průmyslového designu.

5 Závěr

Cílem této studie je bližší prozkoumání, jakým způsobem přispívá výskyt USS k charakterizaci textů vytvořených v různých vědních disciplínách. Výsledná zjištění navazují na předchozí studie (Biber et al., 2004; Cortes, 2004, 2006; Hyland, 2008a, 2008b; Hyland & Jiang, 2018) zaměřené na rozdíly v jazykovém vyjadřování v mluveném a psaném akademickém diskurzu v rámci jednotlivých vědních disciplín. Autoři textů v disciplíně produktového/průmyslového designu se vyjadřují častěji za pomoci USS, která více obměňují. Tendence k častějšímu zapojení USS trpného rodu u těchto autorů naznačuje, že v této disciplíně si autor udržuje větší odstup od obsahu textu za účelem vytvoření dojmu objektivnosti vyjádření. USS s rétorickou funkcí orientace na čtenáře v disciplíně produktového/průmyslového designu jsou ve srovnání s disciplínou fotografie vyjadřována převážně za pomoci anticipačního *it* a prostředků zmírňujících vyjadřování autora. Naopak autoři v disciplíně fotografie ve zkoumaném korpusu v kategorii USS s orientací na účastníky diskurzu používají častěji přímé oslovení a prokazují větší variabilitu pro tuto rétorickou funkci USS. Obecně větší lexikální variabilitu u těchto autorů potvrdila také korpusová analýza četnosti jedinečných slov. Získaná lingvistická data jsou prakticky využitelná pro tvorbu výukových materiálů

anglického jazyka pro akademické účely, zejména pro zvyšování komunikační kompetence v písemném projevu. Výsledky výzkumu upozornily na způsob vyjadřování autorů za pomoci USS v disciplínách cílové skupiny doktorských studentů, což lze ve výuce akademického psaní zařadit pro jazyková cvičení orientovaná na pragmatický přístup k jazyku. Jazyková cvičení, která studentům zprostředkovávají například taxonomii USS podle jejich rétorické funkce, umožňují studentům lepší porozumění tomu, jak autor provádí čtenář textem, jaká zaujímá východiska a postoje a jak pracuje s výzkumnými daty.

Seznam literatury

- Arnon, I., & Snider, N. (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of Memory and Language*, 62(1), 67–82. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.09.005>
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449–465. Dostupné z <https://doi.org/10.2307/3586464>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education. Dostupné z <https://doi.org/10.1162/089120101300346831>
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371–405. Dostupné z <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>
- Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes* 26, 263–286. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.08.003>
- Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English: Multi-word patterns in speech and writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 275–311. Dostupné z <https://doi.org/10.1075/ijcl.14.3.08bib>
- CEFR (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Structured overview of all CEFR scales. The Council of Europe.
- Cook, V. (2021). The language in language and thinking. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 18, 35–58. Dostupné z <https://doi.org/10.35869/vial.v0i18>
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4), 397–423. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Cortes, V. (2006). Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. *Linguistics and Education* 17(4), 391–406. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.02.001>
- Christiansen, M. H., & Arnon, I. (2017). More than words: The role of multiword sequences in language learning and use. *Topics in Cognitive Science* 9(2), 542–551. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/tops.12274>
- Čermák, F. (2017). *Korpus a korpusová lingvistika*. Praha: Karolinum.

- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffmann's 'stigma' tell us? *Journal of English for Academic Purposes* 7(2), 77–86. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.03.002>
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437–455. Dostupné z [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00009-5)
- Hyland, K. (2002a). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385–395. Dostupné z [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00028-X)
- Hyland, K. (2002b). Directives: Argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23(2), 215–239. Dostupné z <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.215>
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2): 173–191. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. (2008a). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562. Dostupné z <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. (2008b). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *Journal of English for Specific Purposes*, 27(1), 4–21. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2007.06.001>
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). Academic lexical bundles: How are they changing? *International Journal of Corpus Linguistics*, 23(4), 383–407. Dostupné z <https://doi.org/10.1075/ijcl.17080.hyl>
- Chang, P. (2012). Using a stance corpus to learn about effective authorial stance-taking: A textlinguistic approach. *ReCALL* 24(2), 209–236. Dostupné z <https://doi.org/10.1017/S0958344012000079>
- Khany, R., Aliakbari, M., & Mohammadi, S. (2019). A model of rhetorical markers competence in writing academic research articles: A qualitative meta-synthesis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 4(1), 1–19. Dostupné z <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0064-0>
- Mauranen, A. (2009). Chunking in ELF: Expressions for managing interaction. *Intercultural Pragmatics*, (6)2, 217–233. Dostupné z <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.012>
- Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. London: Continuum. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1708590>
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication* 20(1), 1–28. Dostupné z [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(99)00015-4)
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné z <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

SYNTACTIC COMPLEXITY AS AN INDICATOR OF PROFICIENCY IN ARGUMENTATIVE ESSAYS

Syntaktická složitost jako ukazatel zdatnosti
v argumentačních esejích

Christopher WILLIAMS

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0310-2022-8>

Abstract: *This article outlines three approaches to measuring the syntactic complexity in L2 English writing – mean length-based, distance dependency, and the use of non-finite elements. Studies using these approaches are discussed, and areas for future research are discussed.*

Key words: *syntactic complexity, writing skills, English as a foreign language, distance dependency, non-finite clause*

Abstrakt: *Tento článek nastiňuje tři přístupy k měření syntaktické složitosti v psaní v angličtině jako cizím jazyce založený na průměrné délce, závislost na vzdálenosti a užití neurčitých prvků. V diskutovány studie využívající tyto přístupy a oblasti pro budoucí výzkum.*

Key words: *syntaktická složitost, řečová dovednost psaní, angličtina jako cizí jazyk, závislost na vzdálenosti, neurčitá věta*

1 Introduction

In order to determine what makes a second language (L2) learner a proficient writer, research has focused on the constructs of complexity, accuracy, and fluency (CAF), aspects of which are generally used as performance descriptors in the oral and written assessments of language learners as the indicators of the proficiency underlying their performance (Housen & Kuiken, 2009).

This paper focuses on complexity in L2 writing, in particular three approaches to measuring complexity, these being the traditional length-based measures, distance dependency, and subordination through the use of non-finite elements. It finishes with the potential applications of the complexity measurements in future research.

2 Complexity

Complexity can be subdivided into cognitive complexity and linguistic complexity (Housen et al., 2012). Cognitive complexity refers to the relative difficulty of processing language. This is often determined by a learner's background, including factors such as aptitude, motivation, and L2 proficiency. Linguistic complexity, or absolute complexity, refers to the properties of the L2.

Linguistic complexity itself is then further divided into areas of syntactic (or grammatical) complexity and lexical complexity. Syntactic complexity refers to language at the sentential, clausal and phrasal levels, and lexical complexity refers to the breadth and depth of lexical decisions.

Syntactic complexity, as a concept, lacks an agreed upon definition that is consistently applied across research (Bulté & Housen, 2012; Lan et al., 2019). Biber et al. (2020, p. 5) define grammatical complexity "as the addition of structural elements to 'simple' phrases and clauses". They define simple phrases and clauses as those that only include necessary elements (subject, verb, object in a clause, headword in a phrase), with any additions to increasing its level of complexity. However, it is generally understood as the range and sophistication of grammar used in language production (Lu, 2010).

This range and sophistication can be affected by the native language (L1) (Lu & Ai, 2015) and the task genre (Beers & Nagy, 2009; Lu, 2011; Yoon & Polio, 2017; Yang et al., 2015; and Qin & Uccelli, 2016).

2.1 Syntactic complexity and L2 proficiency

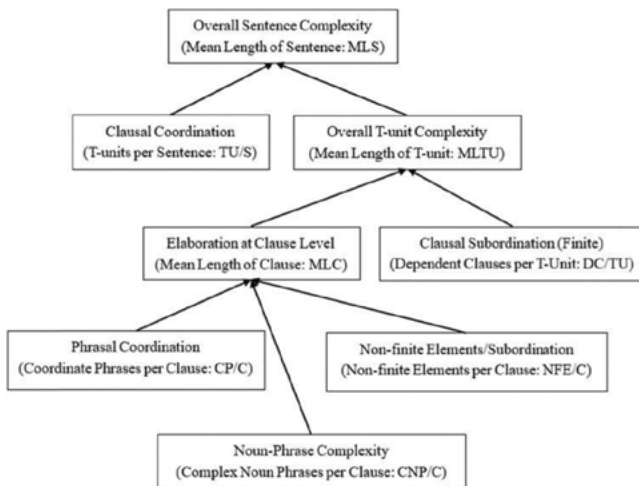
The relationship between features of syntactic complexity and L2 proficiency is a topic of interest for writing researchers, with the general assumption being that more complex syntactic structures within a written text are an indication of more advanced writing abilities (Crossley, 2020) – in that a student that is able to produce more complex structures is more likely to do so, particularly when being assessed. One should keep in mind, however, that the relationship between syntactic complexity and L2 proficiency is dependent on factors such as student aptitude, motivation, and task requirements.

2.2 Measuring syntactic complexity

Figure 1 (Yang et al., 2015) displays the multi-dimensional construct of syntactic complexity. Terminal constructs, those without connection to a second construct, are distinct complexity indices. They are clausal coordination, clausal subordination (finite), non-finite elements/subordination, phrasal coordination, and noun phrase complexity. The non-terminal nodes are composites of their connected subconstructs. Overall sentence complexity and overall t-unit complexity are global complexity measures.

Figure 1

A multi-dimensional representation of syntactic complexity



Source: Yang et al., 2015, p. 54.

2.3 Length-based measurements

The t-unit, as defined by Hunt (1965, p. 20) is the “shortest grammatically allowable sentences into which (writing can be split) or minimally terminable unit”, this can also be explained as one main clause with all subordinate clauses attached to it. Two coordinated clauses are counted as two t-units. For example:

- (1) The chicken crossed the road. (1 t-unit, 5 words/t-unit)
- (2) The chicken crossed the road, and it was seen by a police officer. (2 t-units, 6.5 words/t-unit)
- (3) The chicken crossed the road and was seen by a police officer. (1 t-unit, 12 words/t-unit)

The L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA) (Lu, 2010) in conjunction with the Stanford Parser (Klein & Manning, 2003) uses 14 indices to determine the syntactic complexity of sentences within selected documents. In short, the L2SCA counts words, sentences, clauses, t-units, complex nominals, and nominal phrases (see Lu, 2010, p. 479 for a more detailed description). These measures were chosen by Lu as they had been found to be correlated with proficiency in previous studies, a decision corroborated by further research.

Since the development of the L2SCA, further research has revealed that length-based measures could predict L2 writing quality (Kyle & Crossley, 2018). Measures such as MLT correlated with the writing proficiency of college-level ESL learners (Kim, 2014; Li, 2015; Casal & Lee, 2019), MLS (Taguchi et al., 2013; Chen et al., 2014) and MLC with the proficiency of argumentative essays (Chen et al., 2014, Qin & Uccelli, 2016).

Table 1
Overview of length-based measurements and their correlation to essay quality

Authors & Title	Investigated	Quality correlation
Chen et al., 2014	MLS, MLC, C/S in college level Chinese L1 English L2 essays	MLS and MLC correlated with quality ratings
Kim, 2014	L2SCA measurements in argumentative essays, college ESL learners	MLT correlated with proficiency
Li, 2015	L2SCA measurements in argumentative essays	MLS and MLT correlated with quality ratings
Yang et al., 2015	L2SCA measurements in argumentative essays	MLC correlated with quality ratings
Wolf et al., 2018	MLS, MLC, subordination in young learners (10-15y/o)	Higher proficiency essays had more subordination and longer sentences

Though length-based measurements have been used with some success to indicate proficiency levels, their use has not been without some criticism. One being that though length-based measures can differentiate between Basic User (A1 & A2), Independent User (B1 & B2) and Proficient User (C1 & C2) according to the CEFR (Council of Europe, 2020), they may not be able to determine differences within user bands - for example, whether a learner is B1 or B2. This problem becomes more apparent as one moves up the proficiency scale. Paquot (2018) found that MLC, MLS, and MLT could not adequately discriminate between high-level and higher-level learners (B2, C1, and C2), claiming that sentence length can begin to plateau as learners begin to demonstrate complexity through other means.

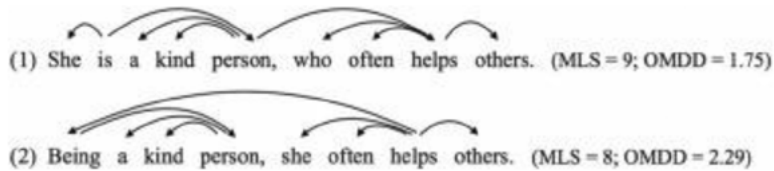
The main problem, however, with omnibus length-based measures for descriptive purposes is that even previous studies have shown that they are able to broadly indicate the proficiency level of a text, the fact remains that they are unable to distinguish among the wide range of structural/syntactic complexity features in English (Biber et al., 2020, p. 9).

2.4 Distance dependency

Distance dependency, another index of syntactic complexity (Hao et al., 2021) „specifically refers to the distance between two syntactically related words in a sentence” (Ouyang et al., 2022, p. 2), that is, the relationship between a word and its dependents. The longer the distance between a word and its dependents, the more complex a sentence can be said to be as greater processing demands are placed on cognitive resources.

Though distance dependency (DD) measurements are affected by length, the impact is less so than using the omnibus measures. For example, in the sample sentences shown in Figure 2, the first sentence is longer than the second and so would score higher on the MLS metric. However, using DD measurements reveals the more complex nature of sentence two.

Figure 2
Dependency analysis of two sentences



Taken from Ouyang et al., 2022, p. 12.

DD can be calculated in a number of ways, most pertinent to this article is Average Distance Dependency (ADD) (Oya, 2011) – sometimes referred to as Mean Distance Dependency (Liu et al., 2009). The ADD of a sentence is the sum of the distance of all the dependencies in the sentence divided by the number of the dependencies of the sentence (Oya, 2011, p. 315).

Figure 3
Equation 1

$$ADD = \frac{\sum_{i=1}^n DD_i}{n}$$

Based on Oya, 2011, p. 315.

When Equation 1 is applied to the sentences in Figure 2, we see the ADD/MDD of sentence one is 1.75 and sentence two is 2.29, the higher number indicating a higher level of complexity. The ADD of a complete text is the sum of the ADD of the sentences in the text divided by the number of sentences in the text.

Ouyang et al. (2022) compared the overall MDD with the mean distance dependencies of subordination (SMDD), coordination (CMDD), and of noun modifiers (NMDD). They found that the OMDD measurement was the better indicator of complexity.

DD has been previously used in translation studies or when making syntactic comparisons between languages, however, Chen et al. (2021) found that MDD can function as an indicator of syntactic complexity. This was corroborated by Ouyang et al. (2022) who found that DD was better at distinguishing proficiency than the traditional length-based measures.

There have been concerns, though, as to the efficacy of the ADD formula when used with sentences and texts of different lengths (Jiang & Liu, 2015), with Oya (2011) suggesting that ADD has more reliability when applied to sentences between ten and twenty words in length. As a possible means of counteracting the effect these effects on DD readings, Lei and Jockers (2018) created the Normalised Distance Dependency (NDD) formula:

Figure 4
Equation 2

$$NDD = abs \left(\ln \left(\frac{MDD}{\sqrt{rootDistance * sentenceLength}} \right) \right)$$

Taken from Lei & Jockers, 2018, p. 67.

They found that new algorithm may have addressed the issue of MDD's dependency on sentence length, though do caution that this does not necessarily mean that the NDD formula is 'better' at measuring complexity than the MDD – it ultimately depends on what it is being used to measure.

2.5 Non-finite subordination

Non-finite elements are a suitable choice for complexity measurements as they can function as additions to clauses and also describe a linguistic attribute, something linguistically interpretable that represents differing syntactic use of English. Table 2 below displays the structures and functions of non-finite clauses. The identification of structures and their functions within a text can lead to a deeper understanding of complexity, with the range and use of specific structures/functions being indicative of a text's communicative purpose.

Biber et al. (2011) suggested that, generally, learners progress from the use of finite subordinate clauses at lower ability levels to the use of non-finite subordinate clauses at more intermediate levels. They go on to suggest that at

the academic level, writing is more characterised by phrasal rather than clausal complexity which corroborated an earlier proposed developmental route by Norris and Ortega (2009): clausal coordination → subordination → clausal/phrasal elaboration.

Table 2
Taxonomy of non-finite dependent clauses

Non-finite Dependent Clauses	4. Non-finite adverbial clause	to-clause indicating 'purpose'	<i>To verify our conclusion that the organic material is arranged as a coating around the silica shell components, thin sections of fixed cells were also examined.</i>
	5. Non-finite complement clause	Verb-controlled to-clause	<i>I really want to fix this room up.</i>
		Verb-controlled ing-clause	<i>I like watching the traffic go by.</i>
		Adjective-controlled to-clause	<i>It was important to obtain customer feedback.</i>
	6. Non-finite noun modifying clause	Noun-controlled to-clause	<i>The project is part of a massive plan to complete the section of road...</i>
Noun + ing-clause (non-finite relative clause)		<i>Transfer tests following over-training indicated individual variability.</i>	
Noun + ed-clause (non-finite passive relative clause)		<i>The results shown in Tables IV and V add to the picture...</i>	

Taken from Biber et al., 2020, p. 6.

3 Discussion and conclusion

In this article three approaches to measuring the complexity of L2-English writing have been described along with their efficacy in determining the written proficiency of the English language learner.

Though having demonstrable success at indicating proficiency, the traditional length-based measures appear to become less valid when applied to more advanced learners, as length reaches a terminal point. Distance dependency, though a length-based measure, is less affected by sentence length and so may prove a more reliable indicator of syntactic complexity than the traditional length-based measurements. However, it seems that DD is a more reliable complexity indicator only when comparing sentences of similar length, a point worth keeping in mind when taking DD measurements of a complete text. Measuring the use of non-finite elements offers the most linguistically interpretable information, particularly for distinguishing the transition from lower-level to intermediate proficiencies.

With many previous writing complexity studies having been focused on advanced or university level L2 English users, the results of which may not be applicable to intermediate secondary school users (Lee et al., 2021), there is a clear need for an analysis on the written compositions produced in a school context. This need can also be extended to include other L1 groups, for instance, L1 Czech L2 English school pupils.

Operating under the Biber et al. (2020) definition of complexity as the addition of elements to simple phrases and clauses, the aim of such research

would be to identify to what extent the three types of syntactic complexity measurements are able to predict the quality of writing, operating under the assumption that the presence (or, indeed, absence) of linguistic features are indicative of proficiency. Using a combination of traditional length-based measures, DD, and non-finite elements, the interplay of which could reveal more intra-group variation by capturing the multifaceted element of syntactic complexity, and so be better able to inform teacher and learner approaches towards writing. This interplay of measures is important, as no one single measurement is able to ‘capture’ complexity.

The findings of this study may lead to new approaches to designing writing tasks or materials – for example, those aimed at bringing attention to or encouraging the use of certain non-finite elements, or to practice building longer dependency relations. Such findings would also be of use in creating assessment guidelines and rubrics. And given their accessibility, it is also possible that the automated tools such as the L2SCA prove to be a useful aid in assessment.

Good writing skills result in effective means of communication. Through gaining a better understanding of what can constitute good writing, language learners will be better able to construct their texts and in doing so, they will be better able to communicate their meaning.

References

- Beers, S., & Nagy, W. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre?. *Reading and Writing*, 22(2), 185–200. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9107-5>
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45(1), 5–35. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.244483>
- Biber, D., Gray, B., Staples, S., & Egbert, J. (2020) Investigating grammatical complexity in L2 English writing research: Linguistic description versus predictive measurement. *Journal of English for Academic Purposes*, 46, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100869>
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21–46). Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.32>
- Casal, E.J., & Lee, J.J. (2019). Syntactic complexity and writing quality in assessed first-year L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 44, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.03.005>
- Chen, H., Xu, J., & He, B. (2014). Automated essay scoring by capturing relative writing quality. *The Computer Journal*, 57(9), 1318–1330. <https://doi.org/10.1093/comjnl/bxt117>
- Chen, R., Deng, S., & Liu, H. (2021). Syntactic complexity of different text types: From the perspective of dependency distance both linearly and hierarchically. *Journal of*

- Quantitative Linguistics*, 29(4), 510–540. <https://doi.org/10.1080/09296174.2021.2005960>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: www.coe.int/lang-cefr
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Hao, Y., Wang, X., & Lin, Y. (2021). Dependency distance and its probability distribution: Are they the universals for measuring second language learners' language proficiency? *Journal of Quantitative Linguistics*. 29(4), 485–509. <https://doi.org/10.1080/09296174.2021.1991684>
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.32>
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels: NCTE Research Report No. 3*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Jiang, J. Y., & Liu, H. T. (2015). The effects of sentence length on dependency distance, dependency direction and the implications - Based on a parallel English-Chinese dependency treebank. *Language Sciences*, 50, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2015.04.002>
- Kim, J. (2014). Predicting L2 writing proficiency using linguistic complexity measures: A corpus-based study. *English Teaching*, 69(4), 27–51, <https://doi.org/10.15858/engtea.69.4.201412.27>
- Klein, D. & Manning, C.D. (2003). Fast exact inference with a factored model for natural language parsing. In: *Advances in Neural Information Processing Systems 15 (NIPS 2002)* (pp. 3–10). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kyle, K., & Crossley, S.A. (2018). Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal*, 102(2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Lan, G., Liu, Q., & Staples, S. (2019). Grammatical complexity: ‘What Does It Mean’ and ‘So What’ for L2 writing classrooms? *Journal of Second Language Writing*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100673>
- Lee, C., Haoyan, G., & Edsoulla, C. (2021). What linguistic features distinguish and predict L2 writing quality? A study of examination scripts written by adolescent Chinese learners of English in Hong Kong, *System*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102461>
- Lei, L & Jockers, M.L. (2018) Normalized dependency distance: Proposing a new measure. *Journal of Quantitative Linguistics*, 27(1), 62–79. <https://doi.org/10.1080/09296174.2018.1504615>
- Li, H. (2015). Relationship between measures of syntactic complexity and judgments of EFL writing quality. In *Proceedings of the 2015 youth academic forum on*

- linguistics, literature, translation and culture* (pp. 216–223). Georgia, USA: American Scholars Press, Inc. Retrieved from <http://www.americanscholarspress.us/conferences/pdf/Youth-2015.pdf>
- Liu, H., Hudson, R., & Feng, Z. (2009). Using a Chinese treebank to measure dependency distance. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 5(2), 161–174. <https://doi.org/10.1515/CLLT.2009.007>
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474–496.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writer's language development. *TESOL Quarterly*, 45, 36–61.
- Lu, X., & Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing*, 29, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003>
- Norris J. M., & Ortega L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Ouyang, J., Jiang, J., & Liu, H., (2022). Dependency distance measures in assessing L2 writing proficiency. *Assessing Writing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100603>
- Oya, M. (2011). Syntactic dependency distance as sentence complexity measure. *Proceedings of The 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (pp. 313–316). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Paquot, M. (2018). Phraseological competence: A missing component in university entrance language tests? Insights from a study of EFL learners' use of statistical collocations. *Second Language Research*, 35(1), 121–145. <https://doi.org/10.1177/0267658317694221>
- Qin, W. & Uccelli, P. (2016). Same language, different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners' writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 33, 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.001>
- Taguchi, N., Crawford, W., & Wetzel, D. Z. (2013). What linguistic features are indicative of writing quality? A case of argumentative essays in a college composition program. *TESOL Quarterly*, 47(2), 420–430. <https://doi.org/10.1002/tesq.91>
- Wolf, M. K., Oh, S., Wang, Y., & Tsutagawa, F. S. (2018). Young adolescent EFL students' writing skill development: Insights from assessment data. *Language Assessment Quarterly*, 15(4), 311–329. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1531868>
- Yang, W., Lu, X., & Cushing Weigle, S. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.002>
- Yoon, H. J., & Polio, C. (2017). The linguistic development of students of English as a second language in two written genres. *TESOL Quarterly*, 51(2), 275–301. <https://doi.org/10.1002/tesq.296>

SEZNAM AUTORŮ

Mgr. Helena Hradílková
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: hradilkova@ped.muni.cz
Školitel: doc. Mgr. Tomáš Káňa, Ph.D.

Mgr. Filip Pultar
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: pultar@ped.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Daniel Gerrard, M.A.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 243209@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, 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. 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. Anna Luběnová Morales
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 471717@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Mgr. Hana Atcheson
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 389018@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Christopher Williams, M.A.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: chris.williams@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.;
doc. Ing. Pavel Bobáľ, CSc.;
prof. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.;
Mgr. Michaela Hanousková;
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.;
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.;
prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.;
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.;
PhDr. Alena Mizerová;
doc. Mgr. Markéta Munzarová, 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.;
prof. PhDr. Lubomír Spurný, 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 V

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, 2022

ISBN 978-80-280-0310-4



MUNI
PRESS

MUNI
PED