

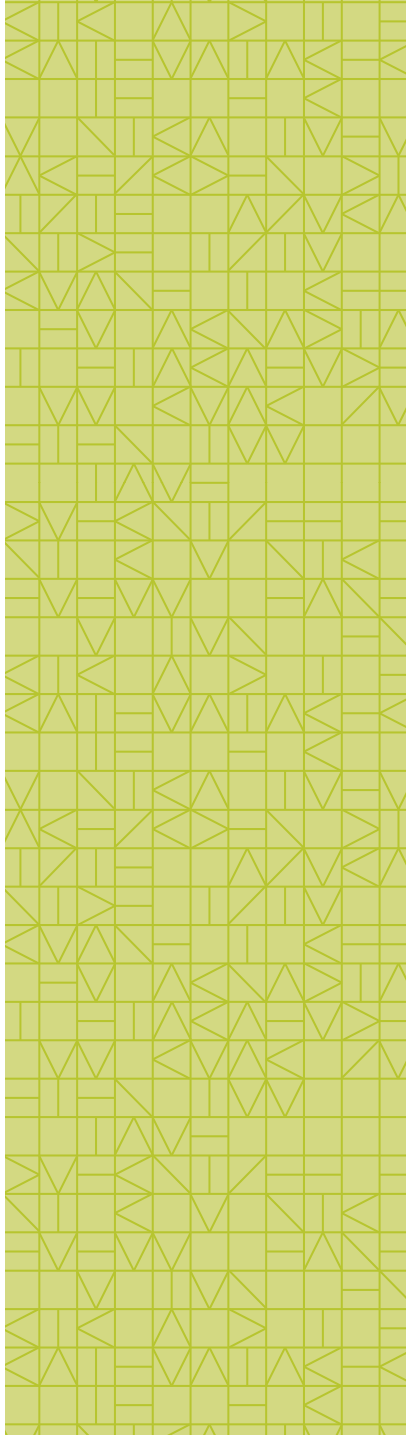
**Ochota studujících na vysoké škole
zapojovat se do komunikace
v anglickém jazyce**

Jaroslava Jelínková

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

MUNI
PRESS

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe



Ochota studujících
na vysoké škole
zapojovat se do komunikace
v anglickém jazyce

Jaroslava Jelínková

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jelínková, Jaroslava

Ochota studujících na vysoké škole zapojovat se do komunikace v anglickém jazyce / Jaroslava Jelínková. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2023. -- 1 online zdroj. -- (Cizí jazyky a jejich didaktiky : teorie, empirie, praxe ; svazek 16)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstřík

ISBN 978-80-280-0570-2 (online ; pdf)

* 81'24 * 811.111 * 316.77:81'42 * 316.77 * 316.628 * 378.011.3-052 * 37.012 * (048.8) * (0.034.2:08)

– jazyková výuka

– angličtina

– komunikační dovednosti

– sociální komunikace

– motivace

– vysokoškolští studenti

– pedagogický výzkum

– monografie

– elektronické knihy

811.111 - Angličtina [11]

Monografie vznikla v rámci projektu „Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků nižšího sekundárního stupně" (GA20-05484S) podpořeném Grantovou agenturou ČR.

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 16

Knihu recenzovala: PhDr. Iva Wedlichová, Ph.D.



Knih je šířena pod licencí

[CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

© 2023 Masarykova univerzita, Jaroslava Jelínková

ISBN 978-80-280-0570-2

ISBN 978-80-280-0569-6 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0570-2023>

Poděkování

Tato kniha vznikla pod odborným vedením doc. Mgr. et Mgr. Kateřiny Vlčkové, Ph.D., které bych ráda poděkovala za cenné rady, připomínky a podporu během jejího vzniku. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří nejsou jmenovitě uvedeni, ale byli mně v průběhu vzniku této knihy oporou.

Obsah

Poděkování.....	5
Úvod	9
1 Komunikace.....	11
1.1 Sociální komunikace.....	12
1.2 Komunikace ve výuce.....	16
1.3 Rozvoj komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka.....	24
2 Specifika studentů vysoké školy.....	31
2.1 Sebepojetí.....	33
3 Ochota studentů komunikovat	37
3.1 Ochota studentů komunikovat – dosavadní zjištění	39
3.2 Angažovanost studentů ve výukové komunikaci	42
4 Obava z komunikace v cizím jazyce	47
4.1 Obava z komunikace ve výuce anglického jazyka	48
5 Motivy pro komunikaci ve výuce.....	53
6 Metodologie výzkumu.....	57
6.1 Cíl výzkumu	57
6.2 Design výzkumu.....	59
6.3 Výzkumný vzorek	61
6.4 Metody sběru dat.....	64
6.4.1 Dotazník a škály	65
6.4.2 Rozhovor.....	71
6.5 Analýza dat.....	72
7 Výsledky výzkumného šetření.....	77
7.1 Ochota studentů komunikovat.....	77
7.2 Obava studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka	80
7.3 Motivy studentů pro komunikaci s učitelem	85
7.4 Interakce ochoty, obav a motivů v komunikaci s učitelem	90

7.5	Motivy studentů pro komunikaci ve výuce: výsledky interview	93
7.5.1	Motiv pro komunikaci: musím	93
7.5.2	Motiv pro komunikaci: baví mě to	95
7.5.3	Motiv pro komunikaci: chci ukázat, že umím	97
7.5.4	Motiv pro komunikaci: chci se zlepšit	99
7.5.5	Motiv pro komunikaci: chci pomoci	100
7.6	Ochota studentů komunikovat: organizační formy výuky	102
7.7	Ochota studentů komunikovat: pocit'ovaná obava z komunikace	104
7.8	Komunikace ve výuce: reflexe vybraných studentů	107
8	Diskuse	113
9	Závěry	121
	Literatura	127
	Summary	137
	Seznam tabulek a obrázků	141
	Přílohy	143
	Rejstřík	171

Úvod

V této knize se věnuji zkoumání ochoty studujících na vysoké škole komunikovat během výuky anglického jazyka. Moje dlouholetá praxe v oblasti výuky angličtiny mě přivedla k zamyšlení se nad tím, jak nastavit pravidla ve třídě tak, aby podporovala aktivní účast studujících na komunikačních procesech. Cílem této práce je prozkoumat míru, v jaké jsou připraveni komunikovat v angličtině během výuky, a identifikovat motivace, které stojí za jejich komunikací s vyučujícím. Zabývám se rovněž jejich mírou obav z komunikace v angličtině, a to jak ve vztahu k jejich ochotě se zapojit, tak v souvislosti s faktory, které mohou tuto ochotu ovlivňovat. Za posledních několik desetiletí byl výzkum v oblasti komunikace ve výuce zaměřen především na analýzu komunikačních procesů a na popis toho, jak individuální charakteristiky studentů a postoje učitelů ovlivňují tuto komunikaci. V této práci rozšiřuji stávající poznatky tím, že se zaměřuji na specifika komunikace ve výuce anglického jazyka na vysokých školách, a faktory motivující studenty k zapojení do komunikace. Oblast, která v českém výzkumném prostředí zatím nebyla dostatečně prozkoumána.

V teoretické části práce se věnuji klíčovým konceptům sociální komunikace a specifikům komunikace ve výuce. Podrobněji zkoumám role učitele a studenta a jejich vliv na klima ve třídě. Součástí teoretického rámce je také kapitola o výuce cizích jazyků a o rozvoji komunikační kompetence, s důrazem na potřeby a charakteristiky studujících na vysoké škole. Hlavními konstrukty, kterými se práce zabývá, jsou ochota studujících komunikovat ve výuce anglického jazyka, jejich obavy z této komunikace a motivy, které je ke komunikaci vedou. Tyto aspekty jsou zkoumány s cílem lépe porozumět dynamice komunikace ve výukovém procesu a navrhnout změny, které by mohly vést ke zlepšení kvality výuky, zejména z hlediska komunikace.

V metodologické části popisují postupy a nástroje použité při sběru dat, včetně dotazníků a rozhovorů s vybranými studenty. Závěry této

práce představují nejen přehled zjištěných faktů, ale také doporučení pro praxi a návrhy pro budoucí výzkum v této oblasti. Tyto poznatky mají potenciál nejen prohloubit chápání komunikace ve výuce anglického jazyka na vysokých školách, ale také přispět k vylepšení pedagogických přístupů ve výuce cizích jazyků obecně.

1

Komunikace

Komunikace je v nejjednodušším pojetí proces dorozumívání se člověka s druhým člověkem. Avšak v širším pojetí nehovoříme pouze o verbální komunikaci; latinské slovo *communicatio* nese význam vespolé účastnění či *communicare* činit něco společným, něco společně sdílet, tzn. že i ti, kdo ve vícečlenné skupině pouze přihlížejí aktuální výměně slov či pohledů mezi dvěma členy skupiny, komunikují (sdílí). I proto je komunikace složitý proces, který je ovlivňován a spoluvytvářen (uvědomovanými i neuvědomovanými) mentálními procesy jednotlivých účastníků, jejich sebepojetím a kontextem situace (srov. Vybíral, 2000). Jednotlivci, kteří vstupují do komunikace, jsou tedy touto situací ovlivňováni, ale zároveň danou situací ovlivňují. Vazby, které vznikají mezi účastníky komunikace, ovlivňují jejich chování. Na komunikaci pak lze nahlížet z roviny obsahové, tj. přenos informace (zprávy), a roviny vztahové, která účastníku komunikace říká, jak má sdělenou informaci chápat. Vztahovou rovinu zprávy lze sdělit verbálně i neverbálně, ale lze ji pochopit i z kontextu situace (Watzlawick et al., 2011).

Jednou z podmínek efektivní komunikace je schopnost identifikovat a interpretovat komunikační signály druhých lidí. Podle teorie komunikační akomodace je úspěšná komunikace podmíněna schopností mluvčího přizpůsobit svůj projev (např. hlasitost a rychlost projevu) potřebám a preferencím svých posluchačů. Tímto způsobem mluvčí zvyšuje svou atraktivitu a posiluje ochotu posluchačů s ním komunikovat. Současně je třeba mít na paměti, že komunikace nese také mocenský prvek, který se týká potenciálu mluvčího ovlivňovat nebo kontrolovat chování druhých lidí (DeVito, 2008). Zdroj moci pramení z racionální, tradiční nebo charizmatičké autority. Racionální autorita je založena na normách a zákonech společnosti. Tradiční autorita pramení z víry v tradici a charizmatičká autorita je tvořena na základě povahy mluvčího (Hayesová, 2007).

1.1 Sociální komunikace

Teorie sociální komunikace (na rozdíl od teorie informace, která zkoumá množství a způsob přenosu informací) nezkoumá pouze účastníky a obsah komunikace, ale zaměřuje se také na situační kontext, motivy a účel komunikace a v neposlední řadě na to, jakého účinku je komunikací docíleno (Křivohlavý, 1988). V tomto smyslu není komunikace jen předávání informací, ale především vzájemné sdělování si představ, pocitů či postojů (Mareš & Křivohlavý, 1990). Během mezilidského setkání nedochází k pouhému předávání obsahu zprávy, ale jak popisuje Křivohlavý (1988), sdělujeme si:

- a) nové zprávy a informace, ostatní je jen nadbytečným sdělením;
- b) jak chápat to, co říkáme, v určitém kontextu situace;
- c) svůj postoj k věci, o níž hovoříme, který může být vyvozen na základě našich neverbálních projevů;
- d) svůj postoj k posluchači;
- e) své sebepojetí a očekáváme, že toto naše sebepojetí se svým jednáním potvrdí;
- f) kvalitu našeho vzájemného vztahu, tzn. sociální intimitu nebo sociální distanc;
- g) pravidla našeho vzájemného styku – pravidla hry, která vnášíj do vzájemné komunikace řád
- h) a žádosti.

Komunikace je manifestací lidského chování a prostředkem, jak zkoumat mezilidské vztahy. Při každém mezilidském setkání dochází k výměně informací i za předpokladu, že není nic řečeno. Naší nekomunikací sdělujeme, že neexistují důvody pro naši komunikaci. Watzlawick et al. (2011) popisují velice výstižně vztah mezi chováním a komunikací:

„[...] neexistuje nic takového jako ne-chování [...] vyjdeme-li z předpokladu, že veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací, plyne z toho, že ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat. Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení, ovlivňující druhé lidi a ti zase nemohou neodpovídat na komunikaci a sami rovněž komunikují“ (s. 51–52).

Avšak to neznamená, že každé naše chování je komunikací. Komunikujeme, pouze pokud jsme v situaci, která umožňuje interakci,

tzn. když jeden účastník musí vnímat chování druhého účastníka a má možnost na toto chování reagovat či nereagovat. Na každý komunikační akt lze také nahlížet z pohledu syntaxe (kódování, komunikační kanály, kapacita komunikace, ruchy), sémantiky (obsahu komunikace) a pragmatiky (vztahy mezi účastníky) (Watzlawick et al., 2011).

Kontext komunikační situace

Komunikační situace není utvářena a ovlivňována pouze jednotlivými účastníky komunikace, jejich osobnostmi a reakcemi, ale také kontextem komunikace. Kontext je rámec, který zahrnuje všechny proměnné vztažené k dané komunikační situaci. Kontext odpovídá na otázky s kým, kde, kdy, o čem, jak a proč a s jakým výsledkem komunikujeme. Dále zvažujeme kontext vnitřní (kontext příjemce a produktora) a kontext vnější (rámcový kontext). Následné schéma zohledňuje vliv kontextu (a to jak kontextu, ve kterém se nachází produktor a příjemce, tak rámcového kontextu) na to, jak se komunikační situace odvíjí (Vybíral, 2000):

$$(S - O1 + K1 - \text{komunikovaný obsah a vztahy} - O2 + K2 - R - \text{komunikovaný obsah a vztahy}) - K3 + C + ZV$$

kde: S = stimul ke komunikaci, O1 = osobnostní proměnné produktora, K1 = kontext, ve kterém se nachází produktor, O2 = osobnostní proměnné příjemce, K2 = kontext, ve kterém se nachází příjemce, R = reakce na produktorem komunikovaný obsah, K3 = rámcový kontext (sociální, kulturní, jazykový, politický), C = cirkularita komunikace (stimuly a reakce se často prolínají nebo vyskytují souběžně), ZV = zpětnovazební působení v systému (s. 36).

Komunikace je cyklický proces, který je spoluvytvářen kontextem, jednotlivými účastníky a jejich reakcemi. Přičemž vnitřní kontext je tvořen zkušenostmi, pamětí, způsobem myšlení, očekáváním, emočním nastavením, postoji, fantazií a neustále se mění v reakci na vnější (uvědomované i neuvědomované si) podněty. Naproti tomu vnější kontext má podobu sociálně psychologickou, systémovou, kulturní a společensko-politickou. Kulturní kontext se skládá z kulturních vzorců (způsob, jakým se např. zdravíme, omlouváme nebo loučíme), které ovlivňují očekávání spojená s průběhem komunikace. Součástí celkového kontextu je i konkrétní komunikační situace, která se odlišuje podle prostředí

a účastníků a může výrazně ovlivnit jejich role. Projev jednotlivých účastníků se jistě bude lišit, půjde-li např. o:

- a) intimní párovou komunikaci v soukromí;
- b) jednostranně řízenou komunikaci s rozdělenými rolemi (přijímací pohovor, rozhovor učitel–student);
- c) neformální, neřízenou komunikaci v malé skupině;
- d) formální, řízenou, zdvořilou komunikaci v malé skupině
- e) nebo interkulturní komunikaci (s cizincem, v cizím prostředí).

Dále lze komunikaci dělit na jednotlivé části, tj. příčiny a následky. Jelikož však každý účastník vnímá průběh komunikace subjektivně ze své vlastní perspektivy, nelze příčinu vždy přesně určit. Povaha interakce mezi jednotlivými účastníky se dále bude pravděpodobně lišit jak na základě sociálně-kulturních specifik jednotlivých zemí, tak i v rámci nich. Odlišný kontext ve výuce vede k rozdílným v učebních procesech, preferencích metod a forem výuky, komunikačních strukturách, způsobu poskytování zpětné vazby a hodnocení atd.

To, kdo jsme a jak se vnímáme, ovlivňuje způsob, jakým komunikujeme a reagujeme. Sebepojetí, což je naše vlastní představa o tom, kdo jsme, a jak pojmáme naše silné a slabé stránky, schopnosti a limity, hraje klíčovou roli. Toto pojetí o nás samých je utvářeno osobním přesvědčením a také tím, jak nás vidí lidé kolem nás (zejména ti, kteří nám jsou blízcí). Srovnávání se s referenční skupinou, kulturní zvyky a způsob, jakým hodnotíme své myšlenky a chování, také přispívají k utváření sebepojetí. Pozitivní sebepojetí je získáváno mimo jiné prostřednictvím pozitivní zpětné vazby. Jak uvádí DeVito (2008), příslušníci především západních kultur (např. USA) poskytují velmi otevřenou a upřímnou zpětnou vazbu s očekáváním, že zpětná vazba je upřímným odrazem myšlenek a pocitů posluchače. Naopak příslušníci jiných kultur preferují pozitivní zpětnou vazbu před pravdivou. Zpětná vazba, která je poskytovaná učitelem s cílem podpořit a zefektivnit učení, je ve výuce standardním prostředkem. Nicméně nevhodně zvolený způsob poskytování zpětné vazby může zásadně negativně působit na ochotu studentů ve výuce komunikovat. Opravování chyb ohrožuje jejich sebeúctu (Ellis et al., 2006) a snižuje jejich výkon tím, že tříští pozornost na práci a současně

na pocity (Gardner et al., 1992). Naopak, pozitivní zpětná vazba přispívá ke snížení míry obavy z komunikace (Hattie and Timperley, 2007).

Existuje obecný předpoklad, že ženy a muži komunikují odlišným způsobem. Mezi tradičně zmiňované rozdíly patří například cíle a styl komunikace nebo vyjadřování emocí. Ženy často používají komunikaci k budování vztahů a vyjádření emocí, zatímco muži se mohou více zaměřovat na přenos informací, řešení problémů a dosahování konkrétních cílů (DeVito, 2008). Tyto rozdíly se mohou projevat i v rozdílných způsobech naslouchání.

„Zatímco ženy mají sklony používat více pozitivních verbálních a neverbálních signálů a méně často přerušují konverzaci, aby se ujaly slova, cílem mužů bývá manifestovat své znalosti, a častěji tak přerušují mluvčího, preferují méně osobní témata rozhovoru a mají sklon rozhlížet se kolem a dívat se mimo mluvčího“ (DeVito, 2008, s. 119).

Nicméně je důležité brát v úvahu, že role a postavení žen a mužů prochází mnoha změnami a toto pozorování představuje pouze výchozí bod pro další výzkumy. Stejně jako komunikace tak i proces učení je více než pouhým součtem jeho částí a měl by být nahlížen „holisticky s důrazem na vztahy a interakci, stejně jako na účastníky a obsah výuky“ (Williams & Burden, 1997, s. 189), jelikož kontext výuky a povaha osobních interakcí mají vliv na to, jak se jednatel učí (nejenom cizí jazyk). Williams et al. (2015) navrhuje, abychom uvažovali o třídách jako o komunitách, které jsou definovány specifickou komunikací, interakcí, povahou a kvalitou vztahů.

„Přemýšlení o našich třídách tímto způsobem vyzývá nás učitele, abychom demokratizovali naše učební prostředí tím, že studentům umožníme stát se aktivními účastníky. Posiluje také naše chápání učení jako aktivního procesu spolubudování znalostí a důležitosti dialogu. Zejména v jazykové třídě hrají komunikace, dialog a interakce mezi studenty zásadní roli při pomoci těmto studentům rozvíjet jejich jazykové, sociální a kognitivní dovednosti“ (s. 28).

Abychom pochopili, proč jsou lidé více či méně úspěšní v učení v rámci určitého systému, jako je škola, je třeba zvážit, jak systém funguje jako celek a jaký vliv mají systémové faktory na různé jednotlivce. Tato práce se zabývá formální, řízenou komunikační situací, která je převážně vedena v jiném než mateřském jazyce. V následující kapitole se tedy zaměříme na komunikaci ve výuce cizího jazyka, konkrétně anglického jazyka.

1.2 Komunikace ve výuce

Následující kapitola pojednává o významu, funkci a struktuře sociální komunikace, která probíhá mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. V odborné literatuře se setkáváme s odlišnou terminologií tohoto procesu, např. komunikace ve školním vyučování, pedagogická komunikace, komunikace ve školní třídě, pedagogická interakce, která se liší převážně s ohledem na to, v čem jednotliví autoři spatřovali význam komunikace ve výuce. Někteří definovali komunikaci ve výuce ve shodě s obecným pojetím komunikace, jiní se zaměřili na vybraná specifika pedagogické komunikace.

Průcha (1971, s. 875) hovoří o *komunikaci ve školním vyučování*, která v sobě slučuje prvky skupinové komunikace a masové komunikace, má určité konstantní rysy, dané prostorovou uspořádaností prvků a subjektů této komunikační situace. Tyto dispozice vytvářejí poměrně ustálené typy komunikace v průběhu vyučování. Vedle těchto konstantních rysů má komunikace ve školním vyučování i mnoho rysů proměnných, daných např. osobností učitele, jeho vztahem ke studentům, jeho náladou, vztahy mezi studenty samotnými, celkovou atmosférou při vyučování apod.

Pelikán (1991) popisuje (v bipolárním pojetí) *pedagogickou interakci* jako situaci, kdy se komunikace mezi učitelem a studentem blíží spíše konfrontaci, což Pelikán považuje za její smysl a společný cíl, ke kterému směřuje učitel i student z vnitřní potřeby. Takovou pedagogickou interakci popisuje jako blížící se „[...] spíše dialogu, hledajícímu shodu v různosti. Jde o vlastně partnerské pojetí vzájemného vztahu učitele a žáka“ (s. 47).

Gavora (2005) definuje *komunikaci ve třídě* jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání skrze verbální a neverbální projevy jejich aktérů. Účastníci této komunikace fungují navzájem v určitých vztazích (např. učitel a student/studenti, student a studenti, studenti a student/studenti). Dále popisuje, jak se liší od mimoškolní komunikace: „Komunikace ve školní třídě má určité specifické znaky, kterými se odlišuje od mimoškolní komunikace; jsou to předem určené role komunikačních partnerů, výchovně-vzdělávací cíle, obsah výuky nebo časoprostorové omezení školní třídy“ (s. 28). Pohlížíme-li na komunikaci ve výuce jako na prostředek učení, nesmíme opomenout práci Šedové et al. (2012), která definuje kvalitní výukovou komunikaci jako

takovou, jež vede k žákovským promluvám vysoké kognitivní úrovně, popř. k tvořivým odpovědím.

V této práci pohlížím na komunikaci z pedagogicko-psychologického hlediska, tj. komunikaci, která probíhá ve výuce mezi učitelem a studentem či studenty navzájem (srov. Mareš, 2016) a přispívá (prostřednictvím vnitřního dialogu) k aktivaci vnitřních mentálních procesů (srov. Vygotskij, 2004), a to nejen u aktivních jednotlivců, ale prospívá celé třídě (Sedláček & Šedřová, 2017). Zároveň komunikace ve výuce přispívá mimo jiné i k vytváření příznivého klimatu ve třídě¹, posiluje pozitivní vztahy mezi učitelem a studenty či studenty navzájem, a napomáhá rozvoji motivace studentů. Způsob, jakým jsou aktéři komunikace ovlivňováni interakcí a zároveň probíhající interakci ovlivňují, popsali výstižně Mareš & Gavora (2004):

„... (komunikace) se vyznačuje vzájemnou provázaností jednotlivých prvků a změna jednoho nejen způsobí změny v ostatních prvcích, ale zpětně působí i na prvek, který změnu původně odstartoval. Vzájemná komunikace mezi učiteli a žáky se tedy nejen skládá z určitých typů chování, ale také determinuje určité typy chování“ (s. 103).

Komunikační struktury

Výzkumy komunikace ve výuce na konci 20. století směřovaly k pochopení struktur dorozumívání mezi učitelem a studenty (např. Gavora 1988; Mareš 1988; Samuhelová, 1988). Zahraniční výzkum se zaměřoval na výzkum komunikace ve výuce v širším měřítku (Mehan, 1979, cit. podle Mareš, 2016, s. 259; Sinclair & Coulthard, 1975, cit. podle Mareš, 2016, s. 258), přičemž komunikační struktury byly jednou z částí hierarchického pětiúrovňového přístupu. Výzkum komunikačních struktur ve výuce pomáhá popsat způsob uspořádání komunikantů během komunikace a odráží vztahy mezi účastníky a iniciátory komunikace. Popisuje směr, odkud jde informace k jednotlivým komunikantům, a množství spojení mezi komunikanty (Samuhelová, 1988). Existují různé druhy typologií komunikačních struktur, zde uvedu typologii dle Průchy (1971), který rozdělil komunikační struktury výchovně-vzdělávacího procesu podle směru a typu komunikace a podle počtu účastníků:

1 Zde je vhodné poznamenat, že jsem si vědoma obousměrného vztahu mezi komunikací ve výuce a klimatem ve třídě. Tak, jak komunikace ovlivňuje klima ve třídě, tak také zároveň klima ve třídě určuje kvalitu interakce a komunikace ve výuce.

- a) jednosměrná struktura jdoucí od učitele ke studentům bez zpětné vazby;
- b) dvousměrná komunikace mezi učitelem a jednotlivými studenty se zpětnou vazbou;
- c) dvousměrná komunikace mezi učitelem a jednotlivými studenty a současně i mezi studenty navzájem;
- d) dvousměrná komunikace každého s každým.

Na konci 20. století byla nejčastěji popisovanou komunikační strukturou ve výuce komunikace iniciovaná učitelem směrem ke studentovi či celé třídě se zpětnou vazbou nebo bez zpětné vazby (Samuhelová, 1988). V první polovině 21. století kolektiv autorů na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně zkoumal průběh komunikace ve výuce v 16 třídách 2. stupně základních škol. I oni na základě analýzy dat svého výzkumu uvedli jako nejčastější komunikační vzorec ve výuce IRF strukturu, tedy komunikaci většinou iniciovanou učitelem – repliku studenta – zpětnou vazbu učitele (Šeďová et al., 2011). Avšak v této tradiční komunikační struktuře zaznamenali narůstající podíl žákovské repliky, a to nahrazením převážně jednoslovných odpovědí víceslovnými (Sedláček & Šeďová, 2017; Šeďová & Švaříček, 2010).

Analýzy (převážně kvantitativních) výzkumů zaměřených izolovaně na komunikační struktury ve výuce přinesly informace např. o rozsahu verbální komunikace ve výuce, poměru mezi mluveným projevem učitele a studentů či rozsahu zpětné vazby. Nicméně tento typ výzkumu nezohledňoval např. sociální či kulturní vlivy a kontext situace a rovněž neumožňoval analyzovat průběh učení a míru pochopení učiva (Raine, 2010, cit. podle Mareš, 2016, s. 15–19). Výzkum komunikace ve výuce pohledem komunikačních struktur se zaměřoval především na učitele a jeho způsob vedení komunikace. Avšak, a to především na základě zvolené metodologie výzkumu, nezahrnoval vliv obsahu diskurzu na průběh komunikace nebo studentovo pojetí komunikace ve výuce. V kontextu školní třídy existují faktory, které také ovlivňují komunikaci ve výuce, např. obsah a cíle jednotlivých vyučovacích předmětů, osobnost učitele, aktivita studentů, výukové metody a nastavená pravidla komunikace (Gavora, 1988; Mareš & Krivohlavý, 1990). Komunikační pravidla ve výuce jsou dána z části tradicí a z části požadavky konkrétního učitele na chování studentů (Gavora, 1988).

Komunikační pravidla

Školní třída je malou sociální skupinou s určitými pravidly (i komunikačními), která regulují její činnost a zároveň zrcadlí vztahy mezi členy této skupiny. Z pohledu společenského postavení hovoříme ve školní třídě o *asymetrickém vztahu*, kdy je učitel nadřazen studentům a má větší pravomoc. Komunikační pravidla jsou tvořena na základě společenských norem a konvenčních pravidel chování. Mezi základní komunikační pravidla patří, že není dovolené skákat do řeči, není přípustné, aby dva lidé hovořili zároveň, partneři se pravidelně střídají, dlouhé a časté pauzy nejsou přípustné a posluchač dává najevo, že pozorně naslouchá (Gavora, 2007). Předpokladem optimální komunikace je vedle pravidel také ochota všech zúčastněných přispívat k jejímu bezproblémovému průběhu. Přání zúčastněných podílet se na vzájemné komunikaci definoval Grice (1975) pomocí kooperačního principu, tj. „podílíme se na konverzaci takovým způsobem, který je vyžadován, ve fázi, kdy se k tomu naskytne příležitost, a přijatelným způsobem i směrem, kterým je rozhovor veden“ (s. 48).

Existence komunikačních pravidel ve výuce ulehčuje organizaci určitých pravidelných činností ve výuce a poskytuje studentům vítaný pocit struktury a organizace hodiny. Zároveň posilují formální pozici učitele jako toho, kdo komunikaci ve výuce ovládá. Gavora (2005) uvádí šest ustálených pravidel komunikace v autokratickém vyučování (tab. 1).

Tabulka 1

Komunikační pravidla v autokratickém vyučování (Gavora, 2005)

Komunikační pravidla v autokratickém vyučování	
učitel má právo	student má právo hovořit
kdykoliv si vzít slovo	jen když dostane slovo
hovořit s kým chce	jen s tím, s kým je to určené
zvolit téma rozhovoru	jen o stanoveném tématu
rozhodovat o délce rozhovoru	jen tak dlouho, jak je stanoveno
hovořit v kterékoliv části učebny	jen na určeném místě
hovořit v jakékoliv poloze	jen ve stoji

Je nutné podotknout, že dodržování takto definovaných pravidel komunikace závisí na mnoha faktorech (např. forma výuky a výukové

metody, osobnost učitele, velikost skupiny, věková skupina studentů). Některé z takto definovaných komunikačních pravidel nejsou v dnešní době vyžadována například hovořit jen ve stoji. Nicméně převážná většina ano a můžeme je tak považovat za běžná komunikační pravidla ve výuce. Jak již bylo řečeno, asymetrické vztahy jsou nerovné vztahy a tato nerovnost se projevuje i v obsahu, délce a frekvenci replik jednotlivých účastníků komunikace. Učitelé hovoří déle než studenti a jsou to také většinou oni, kteří iniciují komunikaci ve výuce.

Role učitele v komunikaci ve výuce

Dominantní roli ve výuce sehraává učitel (Janík, 2009). Pedagogické jednání učitele je ovlivněno pedagogickou situací, která je časově omezena, odehrává se ve škole, kde je dána celá řada okolností a podmínek (např. cíle, struktura vyučovacích předmětů, rozvrh hodin a organizace výuky, role). Dále také hovoříme o moci učitele. Ve vztahu učitel–student může učitel uplatňovat šest typů moci:

- a) legitimní moc – učitel je respektován na základě svého postavení;
- b) referenční moc – moc dosažená díky tomu, že ostatní členové skupiny touží se s daným jedincem identifikovat;
- c) odměňovací a donucovací moc – učitel uděluje hodnocení, odměňuje a trestá;
- d) expertní moc – na základě odborných znalostí, které jsou větší než znalosti ostatních členů skupiny;
- e) informační moc, která je spojována se schopností logicky a přesvědčivě komunikovat informace (Hayesová, 2007).

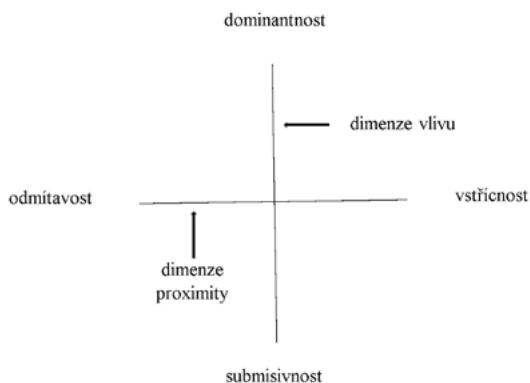
Klíčovou kompetencí učitele je vytváření příležitosti k učení nebo jak Janík definuje „jádrem učitelovy profesní činnosti je utváření procesů vyučování a učení“ (Janík, 2009, s. 9). To, jakým způsobem jednotliví učitelé přistupují k vyučování, jak pojmají výuku a jaké vyučovací postupy volí, je odvozeno od mnoha faktorů a každý učitel si vytváří svůj osobitý styl vyučování. Jednotlivé styly se liší v nahlížení na využití metod a cílů výuky, vlastností a potřeb studentů, charakteru vztahů a interakcí mezi učitelem a studenty. Fenstermacher a Soltis (2008) uvádí tři základní styly vyučování:

- a) exekutivní – učitel promýšlí vyučovací metody a klade důraz na dobré výsledky studentů;
- b) facilitační – učitel upřednostňuje zájmy a potřeby studentů a stanovuje klíčové cíle výuky;
- c) liberální – učitel klade důraz na znalost učiva a cíle výuky. Vede studenty k tomu, aby se stali osobnostmi, které budou přínosem pro společnost.

Na rozdíl od učitelova vyučovacího stylu zohledňuje učitelův interakční styl vzájemný vztah mezi učitelem a studentem a způsob komunikace směrem od učitele ke studentům. Interakční styl vypovídá o tom, jak učitel obvykle ve výuce jedná, a na základě znalosti jeho interakčního stylu je možné předvídat (či vyvolat) jeho chování. Učitelův interakční styl (na základě pedagogické aplikace Learyho modelu interpersonálního chování) může být znázorněn pomocí osy vlivu (od dominantnosti k tolerantnosti) a osy proximity (od odmítavosti ke vstřícnosti) (obr. 1). Tento model se snaží postihnout chování učitele s ohledem na to, do jaké míry ovlivňuje učitel chování studentů (osa vlivu) a do jaké míry je chování učitele vůči studentům přátelské (osa proximity). Nicméně učitelovo chování ve výuce vypovídá pouze o jeho aktuálnímu chování v předepsané roli učitele, která je definována řadou povinností, ale neposkytuje bližší informace o učitelově subjektivním pojetí výuky (Mareš & Gavora, 2004).

Obrázek 1

Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš & Gavora, 2004)



Učitel během výuky střídá různé role, a to především podle toho, jakou aktivitu studenti vykonávají. Harmer (2015) uvažuje o učiteli anglického jazyka jako o facilitátorovi, který studentovi pomáhá dosáhnout stanovených cílů a přitom:

- a) zastává většinu organizačních úkonů, které jsou např. spojeny s organizováním výuky a předáváním informací;
- b) monitoruje a řídí průběh výuky, poskytuje zpětnou vazbu;
- c) podporuje a povzbuzuje studenty v další práci, navrhuje možné změny v jejich písemném či ústním projevu;
- d) slouží jako zdroj, který je možný využít, pokud si studenti nejsou jisti, jak něco říct nebo napsat, nebo v některých případech jako tutor, který má možnost se věnovat jednotlivci, zatímco ostatní studenti jsou zaměstnáni (např. ve skupinové práci);
- e) a organizuje a zadává úkoly, motivuje je k práci a vysvětluje jim cíl aktivity.

Vedle zmíněných rolí je učitel anglického jazyka především zprostředkovatelem komunikace v anglickém jazyce, a to v běžných, opakujících se situacích ve třídě, např. způsobem, jakým zdraví studenty a zahajuje výuku, komentuje věci, které říkají, klade dotazy; dialogem se studenty a dáváním pokynů, např. jak zorganizovat práci nebo vypracovat úkol.

Komunikace studenta ve výuce

Se změnou nahlížení na význam pedagogické komunikace ve výuce došlo k posunu v nahlížení na roli studenta. Pedagogická interakce, tedy „vzájemné působení dvou nebo více subjektů“ (Vališová, 1992) probíhající v rámci výchovného a vzdělávacího procesu, je spoluvytvářena učitelem a studentem/studenty společně. Od studentů se očekává, že se budou aktivně podílet na výuce, tedy sledovat výklad, udržovat pozornost, budou připraveni odpovídat na otázky nebo otázku položit či vyslovit komentář. Důvody, proč existují mezi studenty rozdíly v míře aktivního podílení se na výuce, lze zodpovědět jednak odlišným chováním učitele vůči jednotlivým studentům (Black, 2004), ale také individuálními charakteristikami studentů.

Osobnost je z psychologického hlediska chápána jako velice obsáhlý pojem, který je obtížné komplexně definovat. Jednotlivé definice se zaměřují na podstatné znaky, které jsou ve shodě s určitými teoretickými východisky. Pervin (1996) popsal osobnost jako konzistentní vzorce chování, které jsou tvořeny myšlenkami, city a pozorovatelnými projevy chování. Mezi hlavní témata zkoumání psychologie osobnosti patří temperament, rysy osobnosti, inteligence (která patří především do kognitivní psychologie), sebepojetí, motivace a utváření a vývoj osobnosti (Blatný, 2010). Také výzkum zaměřený na učení se cizím jazykům se již tradičně věnuje individuálním charakteristikám jednotlivců, které zahrnují např. věk, pohlaví, učební styly a strategie, kulturní, sociální či etnické rozdíly, temperament, inteligenci a jazykové předpoklady (Dörnyei, 2005; Williams & Burden, 1997). Stěžejní oblastí výzkumu je motivace, jež se úzce vztahuje k tématu této práce a které se budeme věnovat v jedné z následujících kapitol podrobněji. Dörnyei (2005) mezi individuální charakteristiky řadí vedle kreativity a sebeúcty (ang. *self-esteem*) také úzkost (ang. *anxiety*) a ochotu komunikovat (ang. *willingness to communicate*). Úzkost a ochota komunikovat (spolu s motivy) jsou klíčovými tématy předkládané práce.

Každý účastník komunikace, tedy i student, je osobnost se svou historií, zkušeností a jako součást dalších sociálních, kulturních skupin vstupuje do komunikační situace s určitým očekáváním, které ovlivňuje jeho reakce. Jakou měrou se na komunikaci ve výuce podílí, může být měřeno frekvencí a délkou (počtem slov) replik. Výzkumy vedené tímto směrem na přelomu devadesátých let minulého století popisovaly verbální projev studentů jako chudý, s krátkými odpověďmi většinou o jednom až pěti slovech (např. Pstružinová, 1992). Kromě verbální komunikace hovoříme také o intrakomunikaci, tj. proces myšlení a uvažování během odpovědí spolužáků, která je také součástí procesu učení. Vedle toho žáci komunikují i písemně, když si zapisují poznámky, řeší úlohy, píší slohové práce apod. Předpoklad, že osobní charakteristiky chlapců a děvčat se mohou projevit v délce a frekvenci replik během výuky, patří spíše mezi stereotypy. Výzkumy žáků základní školy nenaznačují převahu chlapců či dívek v komunikaci či neexistenci takového rozdílu (Šedová & Švaříček, 2010). Dále faktory jako preference učitele, zájem žáka o předmět nebo počet žáků ve třídě sehrávají významnou úlohu v míře zapojení žáků do komunikace ve výuce (Gavora, 2005). Kromě toho odlišné výsledky byly prezentovány i vzhledem k prospěchu

žáků. V situacích, kdy učitel rovnoměrně rozděluje svoji pozornost mezi všechny žáky bez ohledu na jejich prospěch, mají prospěchově slabší žáci menší snahu vstupovat aktivně do komunikace (např. hlášení se jako reakce na otázku, položení otázky) než žáci s dobrým prospěchem. Obávají se negativní zpětné vazby od spolužáků vzhledem k jejich možné chybě (Willson, 1999). Určitou změnu v narůstajícím podílu žáků ve verbální komunikaci a v poklesu verbálního projevu učitele oproti minulosti zaznamenala Šedřová et al. (2011). Autoři ve svém výzkumu uvádějí, že učitel na svou otázku dostane v průměru 2,3 odpovědi a ve 27 % případů iniciují komunikaci žáci. Nicméně většina těchto žákovských otázek byla organizačního charakteru a nebyla směřována k probíranému obsahu. Nejednalo se tedy o otázky, které by reagovaly na obsah komunikace nebo ho dále rozvíjely.

1.3 Rozvoj komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka

Výuka cizího jazyka se liší od ostatních předmětů kontextem a účelem, pro který je komunikace využívána. Vzdělávací kontext je společný pro většinu školních předmětů a zahrnuje například druh vzdělávacího programu, kvalitu vzdělávacího plánu, profesionalitu učitele nebo klima školní třídy. Kulturní kontext vlastní výuce cizího jazyka zahrnuje navíc učení se o kultuře jiného státu, popř. států (Gardner, 2017). Z prostředku komunikace mezi účastníky výuky se stává současně obsah výuky, jelikož prostřednictvím používání cizího jazyka ve výuce se zároveň cizí jazyk učíme (Swain, 2005; Swain & Lapkin, 1995). Smysluplným používáním cizího jazyka si žáci ověřují své znalosti a získávají řečové dovednosti. Pokud učitel poskytuje studentům okamžitou zpětnou vazbu a motivuje je k správné produkci cizího jazyka, dochází k tzv. stimulovanému výstupu² (ang. *pushed output*) (Swain, 1995). Pro optimální komunikaci bychom tedy měli dodržovat pravidla kooperativního principu komunikace, tj. komunikovat způsobem, který je vyžadován, komunikovat, kdy je to vhodné, a směrem, kudy je rozhovor veden. Ve výuce anglického jazyka jako cizího jazyka jsou také optimálně naplněny tři funkce stimulovaného výstupu:

2 Hypotéza outputu vznikla jako reakce na hypotézu srozumitelného vstupu (*comprehensible input*), která předpokládá, že k učení dochází pouze prostřednictvím přijímání informací (srov. Swain & Lapkin, 1995, s. 371). Zatímco hypotéza outputu předpokládá, že pokud je student nucen (např. učitelem, spolužákem) k doplnění či vysvětlení svého verbálního projevu, dochází u něj k uvědomování si nedostatků či neznalostí. Toto uvědomování vyvolává u studentů kognitivní procesy, které vedou k analýze jejich dosavadních znalostí.

- a) smysluplné využití jazykových znalostí studenta;
- b) ověření si představy studentů o způsobu vyjadřování v cizím jazyce;
- c) a způsob, jak se prostřednictvím aktivního používání (cizího) jazyka zaměřit na formu, a nejen na obsah komunikace (Swain, 1995, s. 248–249).

Výuka anglického jazyka jako cizího jazyka připravuje studenty na skutečnou komunikaci mimo školní prostředí. Je proto účelné, aby byly zároveň rozvíjeny všechny čtyři řečové dovednosti tak jako v přirozených situacích mimo školní třídu (srov. Oxford, 2001; Savignon, 2017). Výuka probíhá na základě stanoveného cíle aktivity, resp. vyučování. Pokud je cílem plynulý projev, zaměřujeme se na plynulost. Zatímco pokud během výuky procvičujeme gramatická pravidla, je naším cílem přesnost vyjádření (Scrivener, 2011; Thornbury, 1999). Thornbury (1999) popsal rozdílné charakteristiky aktivit s ohledem na stanovený cíl. Komunikační aktivity využívané k nácvičování přesnosti nového gramatického pravidla směřují pozornost studentů na formu spíše než na obsah sdělení. Takové aktivity využívají již známý jazykový materiál, poskytují studentům dostatečnou časovou dotaci k formování jejich sdělení a jsou následovány zpětnou vazbou týkající se správnosti sdělení a porozumění sdělení. Zatímco upozornění na chybu nebo korekce chyby během cvičení na přesnost poskytuje studentům cennou zpětnou vazbu, korekce chyby během aktivit zaměřených na plynulost přerušuje studentův tok myšlenek a znesnadní jeho plynulý projev. Ostatní studenti se budou obávat obdobného přerušení a budou méně ochotni se do komunikace zapojit. Komunikační aktivity využívané k nácvičování plynulosti, tj. schopnosti vyjádřit své myšlenky bez zjevného úsilí, směřují pozornost studentů na obsah spíše než na formu sdělení, napodobují skutečné komunikační situace s jistou dávkou nepředvídatelnosti a obsahují komunikační cíl podporující interakci studentů. Avšak i během aktivit těchto aktivit je možné poskytovat zpětnou vazbu, prostřednictvím které kompetentnější osoba (např. učitel, spolužák) pomáhá méně kompetentní osobě předat obsah sdělení (ang. *scaffolding*). Jde například o projevení zájmu či souhlasu (např. hm, aha, ano určitě), žádost o objasnění či zopakování nejasných informací, parafrázování nesprávné formulace nebo nabídnutí slova, fráze, kterou mluvčí hledá atd. (Scrivener, 2011,

s. 227). Pokud se učitel rozhodne nepřerušovat plynulost projevu, je užitečné zaznamenat si zajímavé či chybné studentovy výroky, ke kterým je možné se později vrátit (na konci aktivity, následující hodinu apod.).

Poskytování zpětné vazby a korekce chyb není jednoduchý úkol, pokud zvažujeme nastavení třídního klimatu, osobnosti žáků a jejich ochotu zapojit se do komunikace. Chyba (ang. *error*) se může objevit v oblasti gramatiky, výslovnosti, slovní zásoby, pragmatiky aj. V takovém případě se učitel rozhoduje, zda je oprava na místě, nebo se jedná pouze o přeráknutí (ang. *slip*), které je student po upozornění schopen opravit sám, pokud je na chybu upozorněn. V závislosti na stanoveném cíli aktivity (přesnosti nebo plynulosti) je rozumné zaměřit se pouze na chyby, které se vztahují k vytyčenému cíli. Otázkou je, kdy vybrané chyby opravit. Jak již bylo uvedeno, okamžitá oprava je spíše vhodná během aktivit směřovaných na nácvik přesnosti (jelikož je očekávaná), zatímco odložená oprava je vhodná pro aktivity směřované na nácvik plynulosti projevu. Další otázkou je, kdo by měl zpětnou vazbu poskytnout. Obvykle ji poskytuje učitel, nicméně i studenti jsou schopni si poskytnout vzájemnou zpětnou vazbu. V každém případě je poskytování zpětné vazby citlivá situace, která může ovlivnit studentův postoj k procesu učení se cizího jazyka a jeho ochotu vstupovat do další komunikační situace (Harmer, 2015).

Komunikační kompetence

V padesátých a šedesátých letech 20. století se kognitivní psychologové zajímali především o mentální, obzvláště pak poznávací procesy a chápali lidskou psychiku jako systém zpracování informací (ang. *information-processing system*) (Plháková, 2003). Chomsky představil teorii univerzální gramatiky, podle které se lidé rodí s univerzální gramatickou šablonou společnou pro všechny světové jazyky. Chomsky dále zavedl pojem *jazyková kompetence*, který označuje „schopnost generovat na základě znalosti jazykových pravidel nekonečné množství gramaticky správných vět daného jazyka“ (cit. dle Průcha, 2009, s. 348). Později představitelé sociokognitivního přístupu začali pohlížet na jazyk jako na prostředek komunikace mezi jednotlivci a do popředí zájmu se dostává mj. téma diskurzu, interakce a pragmatiky jazyka (srov. Brown, 2000). S nástupem komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka se

v druhé polovině 20. století výuka začala zaměřovat na rozvoj *komunikační kompetence*. Vedle jazykové kompetence zahrnuje komunikační kompetence tedy mentální předpoklady člověka, které mu umožňují brát ohledy na kontext a úspěšně svou komunikaci přizpůsobit dané situaci. Zahrnuje vedle jazykové kompetence i znalosti dané kultury a schopnost vhodně a úspěšně využívat gramatické a lexikální znalosti v daném sociálním kontextu (Hymes, 1971). Canale a Swainová (1980) vymezili čtyři dimenze komunikační kompetence: gramatickou, diskurzivní, sociolingvistickou a strategickou. Gramatická kompetence se vztahuje k používání jazykového systému, tj. znalost slovní zásoby, pravidel morfologie, syntaxe, fonologie. Diskurzivní kompetence je rozšířením gramatické kompetence nad úroveň věty. Sociolingvistická kompetence zahrnuje porozumění sociálnímu kontextu, ve kterém je jazyk užíván, tj. schopnost komunikovat přiměřeně a adekvátně komunikační situaci. A strategická kompetence je schopnost používat jazyk takovým způsobem, abychom dosáhli komunikačního cíle.

Později Van Ek (1987) uvedl další dvě kompetence, ve kterých klade důraz na sociokulturní kontext daného jazyka a sociální schopnosti uživatele jazyka v komunikačních situacích:

- a) sociokulturní kompetence zahrnuje povědomí (ang. *awareness*) o sociokulturním kontextu, ve kterém je konkrétní jazyk užíván rodilými mluvčími, dále o tom, jak tento kontext ovlivňuje výběr a následný vliv konkrétních jazykových forem;
- b) sociální kompetence je schopnost užívat sociálních strategií vhodných k dosažení komunikačního cíle.

V dokumentu, který popisuje šest jazykových úrovní a je obvykle využíván k formulaci cílů cizojazyčného vzdělávání – Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002), byly jednotlivé referenční úrovně komunikační kompetence definovány skrze deskriptory formou řečových dovedností, tj. porozumění (poslech, čtení), mluvení (ústní interakce, samostatný ústní projev) a psaní (písemný projev). Nicméně Rada Evropy vydala aktualizovanou verzi Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume (CEFR) (2020), která je doplněna o deskriptory, jež reflektují komunikační kompetenci dle jednotlivých referenčních

úrovní³, a obsahy jednotlivých dimenzí byly rozšířeny. Dle CEFR (2020) dimenze komunikační kompetence uživatele cizího jazyka zahrnují:

- a) lingvistická kompetence – obecný jazykový rozsah, rozsah slovní zásoby, gramatická přesnost, ovládnutí slovní zásoby, fonologická kompetence, pravopis;
- b) sociolingvistická kompetence – sociolingvistická přiměřenost;
- c) pragmatická kompetence – flexibilita, schopnost převzít iniciativu v diskurzu, schopnost rozvinout téma a respektovat diskurz, koherence a koheze, preciznost výroků, plynulost (s. 129–142).

Dosažená úroveň komunikační kompetence studenta, tedy schopnost správně používat cizí jazyk vzhledem k okolnostem a situaci, se stává důležitým faktorem v kvalitě komunikace mezi studentem a učitelem, resp. spolužáky. Komunikace ve výuce řídí sociálně psychologické procesy v kolektivu a můžeme tedy předpokládat, že ovlivňuje vztahy mezi jednotlivými účastníky. To, že jsme součástí učící se skupiny, vytváří příležitosti se srovnávat s ostatními členy této sociální skupiny a hodnotit svoji komunikační kompetenci. K tomu, jaký vztah existuje mezi sebehodnocením komunikační kompetence a ochotou studentů komunikovat ve výuce cizího jazyka, se podrobněji vrátím v jedné z následujících kapitol.

Schopnost porozumět informaci, předat vzkaz nebo porozumět významu sdělení ve vztahu k určitému kontextu, předpokládá, že je naše komunikační kompetence rozvíjena ve všech základních řečových dovednostech. V odborné literatuře jsou řečové dovednosti obvykle rozlišovány na činnosti spojené s recepcí (poslech a čtení s porozuměním) a produkcí (mluvení a psaní). Ve výuce, která připravuje studenty na komunikaci v autentických situacích, by mělo docházet k integraci řečových dovedností. A to při využití takových učebních aktivit, při nichž jsou žáci vystaveni autentickému jazyku, které je nutí komunikovat cílovým jazykem (Oxford, 2001). Nicméně ve výuce obvykle převažují receptivní dovednosti nad produktivními (Šebestová et al., 2011).

Navíc s cílem vyzdvihnout komplexnost jazyka a jako odklon od tradičního zaměření se na řečové dovednosti ve výuce představil CEFR *mediaci* jako jeden ze způsobů komunikace (vedle porozumění,

3 Vzhledem k obsáhlosti komunikační kompetence nejsou deskriptory z logických důvodů dostupné na všech úrovních, např. flexibilita jako součást pragmatické kompetence.

produkce a interakce). „Mediace spojuje recepci, produkci a interakci. V mnoha případech, kdy používáme jazyk, nesdělujeme jen zprávu, ale rozvíjíme myšlenku prostřednictvím ‚linguaging‘ (zprostředkování myšlenky skrze její artikulování) nebo zprostředkováváme porozumění a komunikaci“ (CEFR, 2020, s. 35). Mediace tak reflektuje cizojazyčnou komunikaci v prostředí mimo školní třídu, kdy uživatelé jazyka obvykle zprostředkovávají nejen obsah komunikace (ang. *mediating concepts*), ale také komunikaci jako takovou (ang. *mediating communication*) v situacích, kdy dochází k nepochopení na základě sociokulturních rozdílů nebo kvůli odlišným názorům účastníků komunikace. Zároveň mediace může být vedena ve více než jednom cizím jazyce nebo pomocí překladáče. Zprostředkování může také nastat mezi dovednostmi potřebnými pro jazykový vstup a výstup: například na přednášce může student poslouchat řeč přednášejícího, zapisovat si poznámky, které si přečte později. V tomto příkladu je stejný obsah přenesen napříč všemi čtyřmi dovednostmi. Jazyk, který se používá pokaždé, může být odlišný, relevantní pro kontext, ale myšlenky a obsah zůstávají víceméně stejné. Hovoříme tak o integraci dovedností či o integrovaných dovednostech (Categorising language according to the CEFR, 2022).

I pro mediaci nabízí CEFR deskriptory na úrovni před A1–C2. V kontextu školní třídy jsou deskriptory mediace důležité obzvláště

„[...] ve spojení s úkoly v malých skupinách, které spolupracují. Úkoly mohou být organizovány tak, že studenti musí sdílet různé vstupy, vysvětlovat své informace a spolupracovat, aby dosáhli cíle. Jsou ještě relevantnější, když se tak děje v kontextu CLIL“ (CEFR, 2020, s. 36).

Mediace je úzce propojena s interkulturní komunikační kompetencí, zejména v kontextu řešení konfliktů a sporů mezi lidmi z různých kultur. Pojetí interkulturní komunikační kompetence (IKK) není zcela jednotně definováno a jednotlivé modely se překrývají. Nicméně se shodují na tom, že IKK slovy Kláry Kostkové (2013)

„... umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejích hodnotách, zvyklostech atd. jsou propojeny s cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to prostřednictvím schopnosti užívat cizí jazyk vhodně i na základě povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci“ (s. 32).

Interkulturní komunikační kompetence tak napomáhá uživateli cizího jazyka úspěšně zprostředkovat komunikaci či její obsah mezi osobami z různých kultur a dosáhnout pozitivního výsledku.

2

Specifika studentů vysoké školy

Klasické teorie o vývoji člověka aplikovaly univerzální znaky vývoje na všechny osoby a zabývaly se kognitivním vývojem (např. Jean Piaget), morálkou (např. Lawrence Kohlberg) nebo osobností (např. Sigmund Freud, Erik H. Erikson) a předpokládaly, že jedinec prochází odlišnými stádii vývoje, jejichž pořadí je neměnné. Na konci minulého století v návaznosti na vznik sociálně-kognitivní psychologie se začaly objevovat novější teorie celoživotního vývoje a teorie life-spanového vývoje, které se odklonily od tradičního pojetí vývoje jedince ve stádiích, která na sebe navazují. V těchto teoriích je osobnost nahlížena ze sociálně-kognitivního pohledu jako systém kognitivních a emočních procesů, které se rozvíjejí v „sociálním a kulturním kontextu a jsou aktivovány sociálním prostředím“ (Blatný, 2010, s. 107). Novější teorie celoživotního vývoje a teorie life-spanového vývoje spojuje především „[...] odmítání rozdílu mezi vlivem přírody nebo výchovy v lidském vývoji“ (Blatný, 2010, s. 180). Například Balteseová podle teorie life-spanového vývoje předpokládala, že „jedincův vývoj v průběhu celého života je ovlivňován nejenom kognitivními, emočními nebo behaviorálními charakteristikami, ale také kulturním a historickým prostředím“ (Blatný, 2010, s. 180).

Pokud nahlížíme na studenta vysoké školy podle tradičních vývojových stádií, uvažujeme o *mladé dospělosti*, popřípadě *vynořující se dospělosti* (angl. *emerging adulthood*), kterou teoreticky popsal Arnett a jež označuje přechod z adolescence do dospělosti a bývá vymezena věkem 18 až 29 let. Psychosociální konstrukt vynořující se dospělosti souvisí s odkládáním vstupu do manželství nebo prodlužující se dobou na profesní přípravu. Dále je spojován s ekonomicky vyspělými zeměmi a soustředí se převážně na vysokoškolské studenty. Ačkoliv i v České republice je status vynořující se dospělosti častěji spojen se statusem studenta nebo pracujícího studenta než se statusem osoby pracující

na plný úvazek, i mezi pracujícími je mnoho vynořujících se dospělých, kteří se ztotožňují s kategorií vynořující se dospělosti (Macek, Bejček & Vaníčková, 2007). Není cílem této kapitoly podat detailní přehled charakteristik zabývajících se vynořující se dospělostí, ale spíše uvést informace, které jsou významné z didaktického hlediska a dotýkají se zaměření této práce, tj. ochota studentů vysoké školy komunikovat ve výuce anglického jazyka.

Ačkoliv je každý jedinec jedinečný ve svých potřebách, znalostech a dovednostech, věk studentů je důležitým faktorem, který učitel zvažuje při plánování výuky (nejen) cizího jazyka. Období mladé dospělosti navazuje na období adolescence (15–20/22 let), které bývá označováno jako most mezi dětstvím a dospělostí. Adolescenti mají rozvinuté abstraktní myšlení a jsou schopni sebereflexe a seberegulace (Říčan, 2006; Wedlichová, 2008). Adolescenti, intenzivně prožívají emoce, jsou energičtí (přehnané reakce), rádi vtipkují, mívají vyhraněné záliby a jsou citliví ke vztahům ve skupině. Bývají kritičtí a touží vytvářet si vlastní názor na základě vlastních hodnot a pravidel. Adolescence je klíčovým obdobím pro formování sociální identity, která může dále ovlivňovat individuální vývoj a interakce v rámci společnosti. Skupina vrstevníků, popřípadě referenční skupina se stává důležitější a může významně ovlivnit chování jedince. Dochází k sociální identifikaci se sociální skupinou, ke které jedinec náleží, a tato identifikace určuje jeho přístup k interakci s druhými lidmi (Hayesová, s. 14). Postupem času se však vztah k vrstevnické skupině mění.

„Už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina vyžaduje. Jak se adolescent stává vyspělejší a jistější, odpoutává se ze závislosti na vrstevnické skupině [...] Spoléhá na vlastní názor a dovede vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i skupině kamarádů“ (Wedlichová, 2008, s. 27–28).

Právě sociální interakce jedince a jeho vnímání reakcí druhých lidí patří mezi důležité prvky formující sebepojetí. Mladí dospělí (od 20/22 let) mají bohatší studijní i životní zkušenosti a vyšší očekávání týkající se procesu výuky. Preferují aktivity, které staví na předchozích znalostech a zkušenostech, témata, ke kterým se mohou vztáhnout. V oblasti kognitivního vývoje dochází k rozšíření a zkvalitnění fáze formálního myšlení, uvědomují si zodpovědnost za své výsledky, jsou disciplinovaní a motivovaní. Školní úspěchy souvisí s jejich sebehodnocením. Kolem dvaadvacátého roku jedince dosahuje jeho

fluidní inteligence (vycházející z vrozených či biologických faktorů) vrcholu, zatímco krystalická inteligence (která je ovlivněna prostředím a kulturou a má vliv na učení a získané zkušenosti) se v dospělosti stále rozvíjí. Jedinec prochází velkými změnami v sociálních rolích, respektive vztazích. Prožívání pozitivních i negativních emocí je velmi intenzivní a z hlediska emočního prožívání je úroveň sebehodnocení a osobní pohoda velmi důležitá. Dochází k vývoji a zrání osobnosti, zvyšuje se schopnost sebekontroly a emoční stability vedoucí k funkční zralosti. „Dvacátá léta jsou tedy obvykle klidnější, psychicky harmoničtější, méně bouřlivá a rozháraná než adolescence (Říčan, 2006, s. 232).

Seberegulace a víra ve vlastní schopnosti (ang. *self-efficacy*) dosahuje nejvyšší úrovně. Student vysoké školy je na cestě k hledání vlastní identity a je stále velmi ovlivnitelný jak akademickým prostředím, tak vrstevnickým prostředím. Své emoce stále prožívá velmi intenzivně. Má jasnou představu a očekávání týkající se výuky a je motivovaný dosáhnout stanovených cílů (Harmer, 2015; Millová, 2016). V tomto období dochází k výběru životních cílů a rozšiřování potřebných schopností. Je důležité, zda jedinec vnímá své schopnosti jako dostatečné. Je možné předpokládat, že během výuky anglického jazyka jako cizího jazyka bude ochotný plnit studijní požadavky. Jeho ochota zapojit se do komunikace bude souviset s jeho sebezpojetím, sebehodnocením a případnou obavou z negativní zpětné vazby.

2.1 Sebezpojetí

Na předchozích stránkách bylo již naznačeno, že to, jak vnímáme sami sebe, velmi významně ovlivňuje naši komunikaci a interakci. Na následujících řádcích si blíže představíme komponenty a vývoj sebezpojetí v kontextu této práce, tj. ochota studenta vysoké školy komunikovat ve výuce.

Sebezpojetí (ang. *self-concept*) popisuje způsob, jakým vnímáme sami sebe, tedy jaký máme názor na vlastní schopnosti, dovednosti, své silné i slabé stránky a týká se např. sebehodnocení, sebedůvěry, sebeúcty. Sebehodnocení může být jak pozitivní, tak i negativní. Ovlivňuje chování, náladu a uspokojení. Je důležité si uvědomit, že „sebezpojetí je také motivační silou, protože může být pohnutkou jednání“ (Wedlichová, 2008, s. 44). Osoba s pozitivním sebehodnocením se bude

lépe vyrovnávat s negativními situacemi, a naopak spíše negativní sebe-pojetí povede k nejistotě a sebekritice. To, jakým způsobem student sám sebe nahlíží, je formováno na základě zpětné vazby od blízkých a pro studenta významných lidí. Dalším zdrojem je sociální komparace s referenční skupinou a sebehodnocení chování, výkonu apod. V neposlední řadě i kultura, ve které student vyrůstal, může ovlivňovat jeho pohled na sebe sama (např. způsob řešení konfliktů, poskytování zpětné vazby, vedení dialogu) (DeVito, 2008). Je také třeba poznamenat, že sebe-pojetí prochází vývojem a může se v průběhu času a v důsledku životních událostí a zkušeností měnit při zachování základních rysů osobní identity (Wahlstrom, 1992; Wedlichová, 2008). Nicméně jeho „základní struktura, tedy i charakteristický způsob vztahování se (k sobě, druhým a světu) se formují v dětství“ (Wedlichová, 2008, s. 51). V interakci s ostatními se učíme rozumět svým pocitům, světu kolem a upravujeme své sebe-pojetí. Hayesová (2007) se odvolává na Meada a uvádí, že klíčovou úlohu ve vývoji „já“ hraje jazyk, protože právě pomocí jazyka si lidé sdělují osobní i sociální významy. Rogers (1961, cit. dle Hayes, 2007) poukázal na základní potřeby lidí v průběhu komunikace. Jedná se o získávání pozitivní zpětné vazby a rozvíjení potenciálu a schopností, přičemž tyto dvě potřeby na sebe vzájemně působí.

Formování sebe-pojetí

Formování nebo také ontogeneze sebe-pojetí je postupný proces, který je ovlivněn biologickými, sociálními a psychologickými faktory. V dětství se sebe-pojetí začíná vyvíjet na základě reakcí nejbližšího okolí a děti se vnímají především skrze svoje pohlaví, věk, popřípadě národnost. V období povinné školní docházky se začínají srovnávat se svými vrstevníky, rozvíjí svoji sebedůvěru na základě svých úspěchů, neúspěchů a zpětné vazby od učitele.

„Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá sebedůvěra. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii [...] kterou si dítě zafixuje“ (Wedlichová, 2008, s. 59).

Pro vývoj sebe-pojetí je zažívání úspěchu při plnění přiměřeného úkolu zásadní. Obzvláště pozitivní zpětná vazba od významné

osoby (tedy i učitele) je v tomto věku důležitější než výsledek sám o sobě. Vedle úspěchu ve škole potřebují děti zažívat úspěch i ve své skupině. Wedlichová (2008) nastínila některé z podmínek během vývoje dětí a mladistvých, které mohou vést k negativnímu sebepojetí a sebehodnocení:

- a) chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti;
- b) nedostatek příležitostí k činnostem, k hrám rozmanitého druhu, učení a vzdělávání, zájmovým činnostem a přiměřeným pracím;
- c) absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu;
- d) ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě posměch dítěti, když si vytýčuje cíle přesahující meze, jež mu kladou dospělí, nedůvěra k možnostem dítěte;
- e) nepřiměřené požadavky na dítě, buď příliš vysoké, nebo naopak absence požadavků a kontroly, výchova striktně omezující, potlačující nebo příliš volná nebo rozporná (s. 71).

Pojetí sebe sama začíná být v období dospívání velmi důležité. Pubescent se poměrně významně vymezuje proti své dětské identitě, získává nové role, dovednosti, schopnosti a pokouší se najít a vytvořit nový – zajímavější – obraz sebe sama. Typickým znakem tohoto období je zvýšená (sebe)kritičnost spojená s emoční labilitou a nejistotou, která může vést ke zkresení skutečnosti. Pubescenti mohou často bezdůvodně reagovat velmi citlivě až neadekvátně na zpětnou vazbu, jelikož mají pocit, že byla ohrožena jejich sebeúcta (Wedlichová, 2008).

Během adolescence se sebepojetí začíná rozvíjet mnohem komplexněji. Budování vlastní identity (na základě sociálního srovnávání, sebeuvědomění a zkušeností) je klíčovým úkolem tohoto období.

„Hledání identity není tedy jen pasivním poznáváním sama sebe – tedy zesíleným sebezpozorováním, zkoumáním svého zjevu i svých psychických vlastností a snahy o porozumění vlastním myšlenkám a emocím, ale bývá spojeno i s aktivní experimentací [...] adolescent se usilovně snaží být sám sebou, blížít se svému ideálu“ (Wedlichová, 2008, s. 67).

V tomto období je sebepojetí ještě kolísavé a na jeho formování má velký vliv vztah s vrstevníky. Během dospělosti se sebepojetí stabilizuje, dospělí mají již obvykle stabilizovaný hodnotový žebříček.

3

Ochota studentů komunikovat

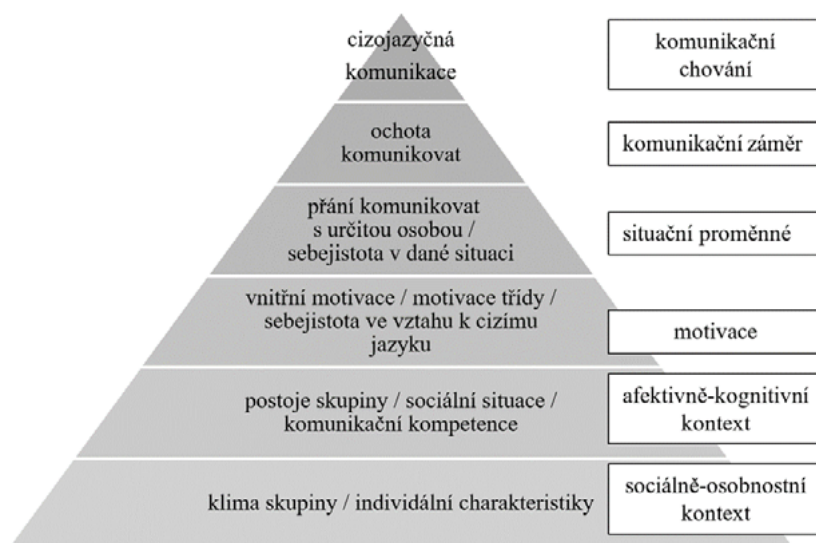
Konstrukt ochota komunikovat (ang. *willingness to communicate*) odpovídá (především v zahraniční literatuře) na otázku, proč jsou někteří lidé ochotni sdílet verbálně své myšlenky, vědomosti, názory, a druzí ne. Na základě výzkumů v oblasti neochoty komunikovat, predispozic k verbální komunikaci a plachosti (ang. *shyness*) představili McCroskey s Baerovou (1985) konstrukt ochoty komunikovat v mateřském jazyce. Tento jednofaktorový model zahrnoval čtyři komunikační situace (mluvení na veřejnosti, při setkání většího počtu lidí, v malých skupinách a dialog ve dvojici) a tři typy komunikačních partnerů (přítele, známého člověka a neznámého člověka). Autoři popsali ochotu komunikovat v mateřském jazyce jako vlastnost jedince, která je relativně stálá ve všech situačních kontextech. Následně McCroskey a Richmondová (1990) poukázali na fakt, že ačkoliv je míra ochoty komunikovat situačně podmíněna, vliv komunikačního partnera na ochotu studentů je významnější než vliv situačního kontextu. Později MacIntyre et al. (1998) adaptovali model ochoty komunikovat v mateřském jazyce na ochotu komunikovat v cizím jazyce. Jejich model znázorňuje proměnné, které v určitou chvíli ovlivňují rozhodnutí jednotlivce sdílet verbálně své myšlenky, vědomosti a názory s ostatními v cizím jazyce (obr. 2). Poslední úroveň je moment, kdy student vyjadřuje svoji (ne)připravenost vstoupit aktivně do dialogu s druhým člověkem (MacIntyre, 2007).

Situační proměnné, které pozitivně korelují s konstruktem ochoty komunikovat v cizím jazyce, jsou například pozitivní klima školní třídy, vztah mezi učitelem a studentem nebo zahraniční jazykový studijní pobyt (Clément et al., 2003; Lee, 2018; MacIntyre et al., 2003). Kontext specifické výukové situace je dotvářen individuálními charakteristikami studentů a jejich ochotou komunikovat ve výuce (Yashima et al., 2016). Mezi individuální charakteristiky studenta řadíme např. úroveň

sebehodnocení vlastní jazykové, respektive komunikační kompetence (MacIntyre & Doucette, 2010; Halupka–Rešetar et al., 2018), motivaci (Peng, 2007; Yashima et al., 2016) a obavu z komunikace v cizím jazyce (MacIntyre et al., 2003; Yashima et al., 2016). Obava z komunikace v cizím jazyce je v anglickém jazykovém prostředí měřena konstruktem *Foreign language classroom anxiety* (Horwitz et al., 1986). V kontextu školní třídy jde tedy o to, zda student je motivovaný a chce se zapojit do konverzace a zda existují nepřekonatelné překážky, které by mu v promluvě zabráňovaly. Významnou roli zde sehrává učitel, který komunikaci ve třídě ovládá a jehož projev je zpravidla rozdělen na organizační pokyny, výklad učiva a dotazování se. Učitelovy otázky, studentské odpovědi a otázky a zpětná vazba patří mezi komunikační činnosti, které směřují k aktivizaci studentů (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Obrázek 2

Pyramidový model ochoty komunikovat⁵



⁵ Upraveno autorkou dle MacIntyre et al., 1998.

3.1 Ochota studentů komunikovat – dosavadní zjištění

Následující kapitola nabízí systematický přehled výzkumů⁶, které se zabývaly ochotou studentů komunikovat ve vztahu k prostředí a k individuálním charakteristikám jednotlivce. K identifikaci článků byla použita kombinace klíčových slov *willingness to communicate*, L2, tertiary education, classroom (ochota komunikovat, L2, terciární vzdělání, třída). Počítačové vyhledávání v databázi vygenerovalo 127 článků. Výběr byl zúžen na studie zaměřené na terciární vzdělávání, z kterého vzešlo 44 článků. Dále bylo vyhledávání omezeno na studie zasazené do prostředí třídy L2, což vedlo k 21 studiím souvisejícím s výzkumným záměrem. Vzhledem k tomu, že existuje očekávaná nerovnost v množství jazykového vstupu u studentů studujících anglický jazyk jako hlavní obor a studentů jiného oboru, byly zahrnuty pouze studie týkající se studentů, kteří nestudují anglický jazyk jako svůj hlavní obor, tj. celkem jedenáct studií. Diskutované výzkumy byly uskutečněny převážně ve dvojjazyčném kanadském prostředí a zkoumaly míru ochoty studentů komunikovat, rozdíly mezi situačními proměnnými (např. rozdílné podmínky jazykových kurzů) a individuálními charakteristikami jednotlivců.

Prostředí výuky a ochota komunikovat

MacIntyre et al. (2003) porovnávali rozdíly mezi 59 anglicky mluvícími vysokoškolskými studenty, kteří studovali francouzský jazyk v jazykových kurzech v části Kanady, kde se hovoří francouzsky (ang. *immersion programmes*), účastníky intenzivních jazykových kurzů a účastníky⁷ v běžných jazykových kurzech ve své zemi. Studenti, kteří se účastnili jazykového kurzu v zahraničí, vykazovali nejen vyšší míru ochoty komunikovat francouzsky, ale také hodnotili lépe svoji komunikační kompetenci. Odlišné kulturní prostředí ve vztahu k ochotě komunikovat zkoumali i Yashimová et al. (2004) u dvou skupin japonských studentů (N = 154), přičemž první skupina studovala anglický jazyk pod vedením rodilých mluvčích v Japonsku a druhá se účastnila intenzivního

6 Studie byly vyhledány v rozmezí let 2000–2019 podle klíčových slov: *willingness to communicate*, tertiary education, FL v databázi Web of Science a Scopus. Výběr studií se týkal formální výuky cizího jazyka v rámci společného základu (výzkumy zaměřené na učení se mimo „školní třídu“ nebyly zahrnuty).

7 V tomto případě porovnávali skupinu studentů konverzačního kurzu francouzského jazyka studující v Sydney, Austrálii a skupinu studentů, kteří měli zkušenosti se studiem francouzštiny v jazykových kurzech ve francouzské části Kanady.

jazykového kurzu v USA. Analýzy výsledků obou skupin (na základě škál měřících ochotu komunikovat, postoje ke studiu a standardizované zkoušky TOEFL) naznačily, že sebevědomí studentů týkající se jejich řečových dovedností a komunikační kompetence v cizím jazyce přímo úměrně souvisí s četností komunikace a mírou ochoty komunikovat v cizím jazyce ve třídě i mimo třídu.

Ochota komunikovat mimo školní třídu je predikována sebehodnocením komunikační kompetence a ochotou komunikovat ve školní třídě. Khajavy et al. (2018) zkoumali ochotu komunikovat ve vztahu k prostředí školní třídy, ke komunikační úzkosti a k roli pozitivních emocí během výuky u žáků ve věku 12 až 18 let. Ve svém výzkumu zjistili, že pozitivní klima podporuje ochotu komunikovat a snižuje obavu komunikovat v cizím jazyce. Poukázali na roli pozitivního pocitu (angl. *enjoyment*), který student zažívá během výuky a který přispívá k míře ochoty studenta komunikovat ve třídě. Studenti, kteří zažívali pozitivní emoce ve třídě, byli spíše ochotni překonávat svou obavu z komunikace. Ve své studii Yashimaová et al. (2016) pozorovali 21 japonských studentů ve výuce na vysoké škole s cílem porozumět tomu, proč se studenti cizího jazyka vyhýbají komunikaci. Průběh a cíl hodiny byl plánován tak, aby podpořil komunikaci studentů a eliminoval IRF (iniciace–replika–feedback) model komunikace ve třídě. Na základě záznamových archů z pozorování vyučování zjistili, že pokud zodpovědnost za průběh diskuse byla přenesena na studenty, jejich podíl na komunikaci ve třídě se zvýšil až na 50 %. Nicméně míra zapojení se do komunikace se u jednotlivých studentů lišila. Nelze tedy jednoznačně říci, že komunikační přístup ve výuce podporuje ochotu komunikovat u všech studentů stejně.

Ochota komunikovat a obava studentů komunikovat

Konstrukt ochota komunikovat byl často zkoumán ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce (ang. *communication apprehension*, *communication anxiety*). MacIntyre et al. (2003) se v již zmiňovaném výzkumu zaměřili na studium obavy z komunikace ve francouzském jazyce u anglofonních studentů. Zjistili, že reportovaná obava z komunikace v cizím jazyce se nelišila u porovnávaných skupin studentů v návaznosti na délku vystavení cizímu jazyku během výuky ani mimo ni. Nebylo prokázáno, že čím více budou studenti vystaveni cizímu jazyku,

tím menší bude jejich obava komunikace. MacIntyre a Doucette (2010) také zkoumali vztah ochoty komunikovat s obavou z komunikace a sebehodnocením komunikační kompetence. Sebehodnocení komunikační kompetence u studentů pozitivně korelovalo s ochotou komunikovat. Obava z komunikace negativně korelovala s ochotou komunikovat a komunikační kompetencí. Čím menší obavu z komunikace cizím jazykem studenti reportovali, tím více byli ochotni komunikovat v cizím jazyce ve třídě i mimo ni. Z pohledu teorie kontroly jednání to bylo váhání (ang. *hesitation*), které významně korelovalo s obavou komunikovat. Autoři definovali váhání jako neschopnost přimět se k akci poté, co bylo učiněno rozhodnutí. Domnívají se, že váhání může významně ovlivňovat plynulost projevu studentů. Svobodová (2015) vysvětluje povahu váhání jako „chaos intencí“ (s. 5), kdy si je jedinec schopen připustit a prožít vlastní ne-možnost komunikovat, protože například pochybuje, je v rozpacích, není si jistý.

Motivace a ochota komunikovat

V již zmíněném výzkumu MacIntyre et al. (2003) zkoumali motivaci studentů začlenit se do cizojazyčného prostředí (ang. *integrative motivation*). Anglofonní studenti francouzštiny, kteří studovali jazykové kurzy ve frankofonní oblasti Kanady, uváděli vyšší motivaci k učení se cizímu jazyku než studenti francouzštiny navštěvující běžné jazykové kurzy v anglofonní části Kanady. Jako hlavní motiv uváděli, že k osvojení cizího jazyka je nezbytné ho aktivně používat. Podobných výsledků dosáhli i Yashimaová et al. (2004), kteří zkoumali u studentů motivaci studovat a mezinárodní postoj (ang. *international posture*). Mezinárodní postoj vymezili jako zájem o mezinárodní situaci, úmysl pobývat v zahraničí nebo cestovat do zahraničí v rámci pracovních cest a připravenost vstupovat do interakce se zahraničními partnery. Studenti, kteří projevovali zájem o mezinárodní situaci, zaměstnání a činnosti spojené s cizím jazykem, reportovali vyšší ochotu komunikovat. Dobrovolně a častěji se do komunikace zapojovali a vyjadřovali vyšší motivaci se cizí jazyk učit. Pengová ve své studii v roce 2007 uvedla, že motivace začlenit se byla nejsilnější indikátor ochoty komunikovat u 174 vysokoškolských studentů intenzivního kurzu anglického jazyka. Mohli bychom tedy předpokládat, že motivace studentů zaujímá významnější roli ve vztahu k ochotě

komunikovat než obava z komunikace a že motivovaní studenti zaměření na uplatnění se v cizojazyčném prostředí jsou ochotnější překonat své případné obavy a komunikovat.

Na závěr bych ráda uvedla i výzkum Halupka–Rešetar et al. (2018), kteří přistoupili k výzkumu ochoty komunikovat ze zcela jiného směru. Porovnávali výsledky týkající se míry ochoty komunikovat ve školní třídě a mimo ni ve vztahu k jednotlivým řečovým dovednostem. Vzorek jejich dotazníkového šetření tvořilo 171 vysokoškolských studentů. Ochota studentů komunikovat se lišila ve vztahu k prostředí a studenti upřednostňovali čtení a porozumění slyšenému před samostatným projevem (ústním i písemným) ve třídě i mimo třídu. Studenti reportovali výrazně větší ochotu komunikovat mimo školní třídu a výsledky výzkumu ukázaly, že studenti jsou nejméně ochotni používat produktivní řečové dovednosti ve třídě.

Analýza studií ukazuje, že ochota studentů komunikovat je situačně podmíněna. Studenti, kteří absolvovali jazykové kurzy v zahraničí a byli motivováni začlenit se do cizojazyčného prostředí, vykazovali vyšší ochotu komunikovat. Také pokud pocítovali opravdovou nutnost komunikovat, vykazovali vyšší míru ochoty komunikovat. Mezi faktory, které kladně korelovaly s ochotou komunikovat ve výuce, patří kladné sebehodnocení komunikační kompetence, pozitivní emoce a učitelův interakční styl.

3.2 Angažovanost studentů ve výukové komunikaci

V českém prostředí se konstrukt ochota studentů komunikovat přibližuje konceptu participace žáků na výukové komunikaci (Šedřová et al., 2015) a angažovanost žáků ve výukové komunikaci (Šedřová & Švaříček, 2010). Terénní výzkum Šedřové a Švaříčka (2010) se zaměřil na angažovanost žáků z pohledu učitelů, tedy jak učitelé vnímají aktivitu žáků, a o komunikační angažovanosti uvažovali ve dvou dimenzích. „Dimenze receptivní – jde o míru, v níž žák udržuje pozornost, sleduje výklad látky a také instrukce učitele, jimž se snaží vyhovět, a dimenze produktivní – jde o připravenost žáka přímo vstoupit do komunikace, ochotu odpovídat na otázky učitele nebo naopak učiteli otázky aktivně klást“ (s. 24).

Již zmiňovaná škála, která měří studentovu ochotu komunikovat (*willingness to communicate*) zahrnuje všechny čtyři řečové dovednosti (mluvení, psaní, poslech, čtení), a je tedy do určité míry sémanticky

příbuzná s popisem dimenze produktivní. Šeďová a Švaříček (2010) měřili žákovskou angažovanost na základě výsledků získaných z žákovských dotazníků, tedy subjektivních tvrzení žáků ohledně vlastní angažovanosti. Z výsledků vyplynulo, že většina respondentů (žáci 2. stupně ZŠ) se považuje v průběhu výuky za aktivní. Podrobnější analýza pak odhalila výrazný rozdíl mezi receptivní angažovaností (64–83 %) a produktivní angažovaností (36 %). Žáci byli tedy spíše pasivně aktivní. Na druhou stranu bylo zajímavé, že poměrně vysoké procento žáků (81 %) uvedlo, že položí učitelé otázku, pokud jde o zajímavé téma. Téměř polovina žáků (40 %) se snažila být nenápadná a vyhnout se tomu, aby byli vyvoláni učitelem. Podobně jako ve výzkumech týkajících se komunikace ve výuce (kap. 1.2) výsledky výzkumu neodhalily významný vztah mezi pohlavím či studijními výsledky a indexem komunikační angažovanosti. Nicméně autoři poukazují na určitý vztah mezi přáním mít dobrý prospěch a angažovaností žáka. Usuzují, že pokud chtějí mít žáci dobré výsledky, jsou více motivováni zapojovat se do výukové komunikace.

Také koncept participace žáků na výukové komunikaci je významově spojen s ochotou studentů komunikovat ve výuce. Šeďová et al. (2015) se ve svém akčním výzkumu zaměřili na studii změny způsobu výuky zúčastněných učitelů směrem k principům dialogického vyučování, tedy takovému způsobu výukové komunikace, „v němž jsou žáci vysoce participativní a zároveň u nich dominují vyšší kognitivní procesy“ (Šeďová et al., 2015, s. 147). Cílem jejich studie bylo prozkoumat, jakým způsobem se různí žáci zapojovali do výukové komunikace. V návaznosti na předchozí koncept angažovanosti jde tedy o produktivní angažovanost se zaměřením na verbální komunikaci. V uvedené studii se žáci nejvíce zapojovali do komunikace po adresném vyvolání učitelem (59 %), v interakci se spolužákem (23 %), odpovědí na učitelovu otázku do třídy (13 %) a nejméně četná je promluva iniciovaná samotným žákem (5 %). Komunikace byla tedy převážně řízena učitelem. Podrobnější analýza promluv žáků poukázala na to, že se míra participace jednotlivých žáků na komunikaci ve výuce velice liší. „Hlasití participanté“ komunikují více ve všech zmíněných typech promluvy. Celkový rozdíl mezi nejméně participativními a nejvíce participativními tvoří v absolutních číslech 5,3 ku 53,3 sekundám.

Autoři dále naznačili, že míra zapojení žáků do komunikace ve výuce korelovala s učitelovým hodnocením žákovských výkonů. Zároveň však upozornili, že není možné jednoznačně určit, zda žáci,

kteří více komunikovali, byli proto vnímáni učiteli jako studijně zdatní, či učitelovo subjektivní hodnocení studijně zdatných studentů ovlivnilo jejich vyšší podíl na výukové komunikaci. Zajímavým zjištěním bylo i to, že rozdílná školní úspěšnost žáků se projevuje nejen při komunikaci mezi učitelem a žákem, ale tato disproporce je nejvíce markantní u interakce se spolužáky. Odpověď na adresné vyvolání byla jediným významnějším způsobem, jak byli méně participativní žáci do komunikace ve výuce zapojeni. Ačkoliv bychom měli brát v potaz velikost vzorku diskutované studie (36 nahrávek výuky čtyř učitelů), je přinejmenším zajímavé uvažovat o faktorech ovlivňujících různé zapojení žáků do komunikace jak s učitelem, tak spolužáky, případně jak toto zapojení může učitel ovlivnit zvolenou formou výuky. Při posuzování ochoty studentů vysoké školy participovat na komunikaci ve výuce vycházíme především ze studií, které se zaměřily na postoj studentů (Weaver & Qi, 2005), učitelův interakční styl vyučování a jeho chování během výuky (Goodboy & Myers, 2008; Myers & Claus, 2012).

Weaver a Qi (2005) přišli se zajímavým závěrem o vztahu mezi věkem studentů a mírou jejich ochoty zapojit se do výuky. Ve výzkumu, v němž porovnávali výsledky studentů vysoké školy (ve věku 18–24) s netradičními studenty (staršími 25 let), došli k závěru, že věk studentů významně ovlivňuje jejich míru zapojení. Netradiční studenti vykazovali vyšší ochotu se angažovat ve výuce bez ohledu na velikost studijní skupiny či zpětnou vazbu od učitele, resp. spolužáků. Přispěli tak zároveň k nejednotným výsledkům o vztahu velikosti studijní skupiny a s tím souvisejícím aktivním zapojením studentů do výuky, jelikož tento vztah nebyl významný ani u jedné skupiny studentů. Ani strach z negativní zpětné vazby od učitele nevykázal významnou sílu vztahu. Můžeme předpokládat, že vysokoškolští studenti uznávají učitele jako kvalifikované odborníky, a proto jejich případná negativní zpětná vazba není považována za kritiku ovlivňující participaci studentů na výuce (Myers & Claus, 2012). Naopak interakce mezi vysokoškolským učitelem a studentem patří mezi nejvýznamnější faktory predikující angažovanost studentů (Weaver & Qi, 2005). Studenti, kteří se obávají možné negativní zpětné vazby od spolužáků, se méně zapojují do výuky a často volí nepřímé způsoby, jak s učitelem komunikovat, např. použitím souhlasných gest a výběrem místa v blízkém okolí učitele během výuky nebo navazování kontaktu před výukou nebo po ní. Přičemž je tento způsob komunikace studentů považován za významný předpoklad

pro studentovu komunikaci ve výuce. Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, učitelovo pozitivní hodnocení studentova výkonu může určovat i jeho míru participace na výuce. Pokud studenti vnímají učitele jako někoho, kdo kladně hodnotí jejich výkon, jsou ochotnější s ním ve výuce komunikovat (Goodboy & Myers, 2008). Nastavená formální a neformální pravidla, která existují ve skupině, významně ovlivňují sebevědomí studentů, a tedy přímo i jejich zapojení do výuky. To, že studenti nejsou ve výuce ochotni komunikovat, nesouvisí tedy výhradně se strachem z komunikace, ale také například s váháním studenta nebo výběrem tématu (Jelínková, 2022).

4

Obava z komunikace v cizím jazyce

Jak bylo již uvedeno, komunikace je významnou součástí sociální interakce. Do komunikace vstupujeme s určitým očekáváním, situaci prožíváme a vědomě i nevědomě hodnotíme průběh a výsledek dané situace, respektive své komunikační dovednosti (Gavora, 2011). Stav, v němž do komunikace vstupujeme se strachem, je v anglické terminologii popisován jako *communication apprehension*, *communication anxiety*, *communication shyness*, *communication reticence*, zatímco česká terminologie uvádí termíny komunikační ostýchavost (Gavora, 2011; Průcha, 2017), komunikativní zábrany (Hendrich, 1988), úzkost (Man et al., 1997) či obava. Horwitzová et al. (1986) definovali obavu z komunikace v cizím jazyce (ang. *foreign language classroom anxiety*) jako obsáhlý konstrukt tvořený „sebepojetím, přesvědčením, pocity a chováním souvisejícím s učením se a vyplývajícím z jedinečnosti procesu učení se (cizímu) jazyku“ (s. 128). Obavu z komunikace v cizím jazyce tvoří tři složky: komunikační ostýchavost (ang. *communication apprehension*), zkoušková úzkost (ang. *test anxiety*) a strach z negativního hodnocení (ang. *the fear of negative evaluation*). Komunikační ostýchavost je plachost, kterou charakterizuje strach z komunikace s lidmi (ve skupině, na veřejnosti) a obava z poslechových aktivit. Zkoušková úzkost reprezentuje strach z neúspěchu. Strach z negativní zpětné vazby zahrnuje obavu z negativního hodnocení ostatními lidmi a vyhýbání se hodnocení. Vzhledem k odlišné terminologii jsem se setkala s problémem, jak přeložit *foreign language anxiety* do českého jazyka. Jelikož úzkost popisuje nepříjemný emoční stav, který nezahrnuje původce tohoto stavu (neodpovídá tím definici *foreign language anxiety*), rozhodla jsem se tento konstrukt překládat jako *obava z komunikace v cizím jazyce*.

V některých situacích může obava z komunikace v cizím jazyce velmi negativně ovlivnit komunikaci. Další faktory, které mohou

významně ovlivňovat obavu z komunikace ve výuce, je například strach studentů z chyby nebo strach z hodnocení spolužáky (Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008), projevy učitele a jeho interakční styl (Ballester, 2015), dynamika třídy (Yashima et al., 2016) nebo učební strategie studentů (Yan & Horwitz, 2008). Nicméně výzkumy zkoumající vztah mezi obavou z komunikace v cizím jazyce a sebehodnocením komunikační kompetence (Lee, 2018; Marzec–Stawiarska, 2015; Matsuda & Gobel, 2004; Yashima, 2002) nebo vztah mezi obavou z komunikace v cizím jazyce a jazykovým pobytem v zahraničí (Lee, 2018; MacIntyre et al., 2003; Matsuda & Gobel, 2004) nepřinesly jednoznačné výsledky.

4.1 Obava z komunikace ve výuce anglického jazyka

Následující kapitola nabízí systematický přehled studií⁸, které se zabývaly obavou z komunikace ve výuce cizího jazyka ve vztahu k individuálním charakteristikám jednotlivce a k prostředí. Výsledkem vyhledávání podle klíčových slov bylo třicet tři studií. Výběr jsem dále zúžila na dvacet studií, které byly orientovány na studenty vysoké školy, většina těchto studií pracovala s kvantitativními daty. Do následného rozboru jsem nezahrnula dvě studie, které byly přehledové a popisovaly výzkum týkající se obav z komunikace v cizím jazyce do konce dvacátého století. Dále do analýzy nebyly zahrnuty dvě studie popisující adaptaci nebo validitu měřicího nástroje. Po tomto výběru a zúžení jsem se zaměřila na šestnáct empirických studií, které se týkaly obav z komunikace u vysokoškolských studentů.

Obava z komunikace a individuální charakteristiku

Mezi faktory, které přispěly ke snižování pocítované míry obav z komunikace, patří kladné sebehodnocení komunikační kompetence (Matsuda & Gobel, 2004; Yashima, 2002). Neznamená to však, že studenti s pokročilou znalostí anglického jazyka nepocítují obavy z komunikace během mluvení (Lee, 2018; Marzec–Stawiarska, 2015). Marzec–Stawiarska (2015) zjišťovala u studentů s pokročilou znalostí anglického jazyka postoj k verbálnímu vyjadřování. Na základě dat naznačila, že i studenti

8 Studie byly vyhledány podle klíčových slov FL/L2 anxiety, communication apprehension v databázi Web of Science a Scopus v rozmezí let 2000–2019.

s pokročilou znalostí AJ mohou pocítovat obavu z komunikace. Ve své studii zjistila, že více než 80 % respondentů zažívá napětí a stres při komunikaci ve výuce. Nejvýznamnější příčinou u této skupiny respondentů byl pocit, že ostatní studenti jsou lepší, tedy nedůvěra ve vlastní dovednosti v porovnání s ostatními ve třídě. Druhým nejčastějším stresorem byla obava z chyby a neschopnost hovořit bez chyb. Jak může obava z chyby negativně ovlivnit řečovou produkci, uvádí Yashimaová (2002), která ve své práci zkoumala japonské studenty během pobytu v amerických hostitelských rodinách. Většina studentů vyjádřila motivaci komunikovat s hostitelskými rodinami, aby si zlepšili svou komunikační dovednost. Avšak jejich nízké sebehodnocení komunikačních dovedností v anglickém jazyce jim zabraňovalo takové příležitosti využít.

Obava z komunikace a vnější proměnné

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

To, jakou roli může hrát typ kurzu ve vztahu k obavě z komunikace v anglickém jazyce a postojům k angličtině, zkoumali Coşkunová a Tasgin (2018). Ve své studii zjistili, že vysokoškolští studenti, kteří absolvovali přípravné jazykové kurzy, pocítovali nižší úroveň obav z komunikace v angličtině než ostatní studenti. Autoři uvádějí, že náplň přípravného jazykového kurzu odpovídala obsahem a strukturou povinným jazykovým kurzům v rámci studia na vysoké škole. Můžeme se spolu s autory domnívat, že absolvování takového kurzu zvyšuje pravděpodobnost splnění požadavků, čímž může přispět k posílení sebevědomí v akademické schopnosti a ke zmírnění obav z komunikace v anglickém jazyce. Nejednoznačné výsledky byly získány ve vztahu obavy z komunikace a absolvování jazykového pobytu v zahraničí. Studenti, kteří absolvovali zahraniční studijní pobyt, vykazovali nižší obavu z komunikace v porovnání se studenty bez této zkušenosti (Matsuda & Gobel, 2004). Nicméně reportovaná obava z komunikace se lišila u studentů s různou úrovní komunikační kompetence. MacIntyre et al. (2003) reportovali, že studenti s pokročilou úrovní jazyka vykazovali vyšší míru obav z komunikace než studenti na úrovni mírně pokročilé a Lee (2018)

uvedl, že změny v reportované obavě z komunikace nastaly jen u studentů s nižší a středně pokročilou komunikační kompetencí. Lee (2018) zkoumal skupiny korejských a čínských studentek a pouze studentky na úrovni začátečníků a středně pokročilých zaznamenaly pokles pocítované úrovně obavy z komunikace v anglickém jazyce. Naopak studentky, které dosahovaly pokročilé úrovně znalosti cizího jazyka, nevykázaly změnu v míře pocítované obavy z komunikace. Zdá se, že kulturní prostředí může být determinujícím faktorem obavy z komunikace v L2 (Horwitz, 2001).

Dalším typem vnějších faktorů ovlivňujících pocítovanou obavu z komunikace v cizím jazyce je role učitele a vrstevníků či spolužáků. To, jak učitel komunikuje se studenty a jak je studenty vnímán, může významně ovlivnit atmosféru a proces učení ve třídě. Velmi zajímavé výsledky přináší studie Yashimaové et al. (2016), která prezentuje výsledky výzkumu chování tří studentů v kontextu kurzu anglického jazyka, který byl zaměřený na diskuse se záměrným vyloučením komunikační struktury IRF s cílem podpořit spontánní komunikaci studentů. Analýza dat na úrovni celé skupiny ukazuje, že úroveň pocítované obavy z komunikace v cizím jazyce ve třídě měla v průběhu semestru klesající tendenci. Autoři se domnívají, že úroveň reportované obavy se ustálila, jakmile studenti navykli opakujícím se úkolům během diskusí. Tento fakt by mohl podporovat domněnku, že čím více budou učitelé zařazovat diskuse do výuky, tím více budou podporovat komunikaci v hodině. Nicméně analýza dat na úrovni jednotlivců nepřinesla tak jednoznačné výsledky. V podrobnější analýze autoři nastínili, jak odlišné hodnoty mohou být naměřeny u třech různých studentů (na stejné jazykové úrovni). Studentka A byla i přes pocítovanou nervozitu komunikativní. Cítila nutnost přispívat k průběhu diskuse, avšak zároveň se obávala, aby svým projevem nezabraňovala v komunikaci ostatním. Jako největší překážku v komunikaci uvedla velikost skupiny a partnerovu komunikační kompetenci. Naopak studentka B i přes srovnatelnou jazykovou úroveň pocítovala vysokou obavu z komunikace a do průběhu diskusí se nezapojovala, jelikož vnímala své spolužáky jako aktivní a plynule komunikující. Studentka C si velmi přála zapojit se do diskuse a pracovala na tom, aby překonala své nízké sebevědomí a obavu, což se jí několikrát povedlo. Na příkladu tří různých studentů vidíme, jak vlastnosti jednotlivce (plachost, komunikativnost) na sebe vzájemně působí (motivují, odrazují) a tvoří dynamiku skupiny. Další faktory, které mohou

významně ovlivňovat obavu z komunikace ve výuce, je strach studentů z chyby a zpětné vazby od spolužáků (Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008), dynamika třídy (Yashima et al., 2016) nebo učební strategie studentů (Yan & Horwitz, 2008). Není však jednoznačné, zda existuje přímý vztah mezi chováním učitele a mírou obav studentů z komunikace v cizím jazyce ve třídě (Ballester, 2015).

Strategie ke zmírnění pocitované obavy z komunikace v cizím jazyce

Jak již bylo uvedeno, studenti na všech jazykových úrovních zažívají určité nepříjemné pocity a obavu z komunikace. Studie, které byly zatím zmíněny, zkoumaly možné příčiny této obavy. Existují však i studie, které zkoumají různé metody (např. strategie učení), jak přispět k jejímu zmírnění.

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

Komplexní pohled na souvislost mezi vnějšími proměnnými a charakteristikami studentů naznačil důležitou úlohu učitele, který skrze dynamiku skupiny může nepřímo přispět ke snižování obavy z komunikace. Ačkoliv učitel nemůže přímo ovlivňovat pocitovanou míru obavy

z komunikace u studentů, může ovlivnit pozitivní atmosféru ve třídě, která umožňuje kooperaci a motivuje studenty k výkonům a usnadňuje učení se (Jelínková, 2019).

5

Motivy pro komunikaci ve výuce

S ochotou studentů komunikovat a obavou studentů z komunikace v anglickém jazyce jako cizím jazyce úzce souvisí motivy jedince pro komunikaci. Vzhledem k zaměření předkládané práce uvažují o motivu jako o „připravenosti k jednání“ (Blatný et al., 2010, s. 139) a vycházím z rozdělení motivů dle psychosociální povahy, tj. explicitní a implicitní. *Explicitní motivy* jsou založeny na kognitivních procesech a jsou spojovány se „schopností mentální reprezentace sebe sama“ (Stuchlíková & Mann, 2009, s. 166). *Implicitní motivy* vznikají dříve na základě emočních zkušeností a jejich kvalita se v průběhu života mění (Blatný et al., 2010; Stuchlíková & Mann, 2009). V souvislosti s implicitními motivy se hovoří především o tzv. velké trojici implicitních motivů: výkonovém motivu, motivu afiliace a intimity a motivu moci. Tyto motivy mohou být „vymezeny jako dvojice protikladných tendencí přiblížení se (ang. *approach*) a vyhýbání se (ang. *avoidance*), první je označována jako naděje (na úspěch, na přijetí, na získání moci), druhá jako obava (z neúspěchu, z odmítnutí, z převahy ostatních)“ (Stuchlíková & Mann, 2009, s. 166). V kontextu vyučování Dörnyei (1994) hovoří o třech proměnných, které mohou ovlivnit motivaci studentů:

- a) vyučovaný předmět, tj. sylabus, učební materiály, výukové metody;
- b) učitel, tj. osobnost učitele, jeho vyučovací styl, způsob poskytování zpětné vazby a vztah se studenty;
- c) a dynamika třídní skupiny.

Při analýze komunikačních aktů lze sledovat, kdo je účastníkem komunikace, co sděluje a komu, s jakým záměrem, ale také jaký účinek toto sdělení má. S ostatními většinou komunikujeme, protože je chceme

informovat, instruovat, přesvědčit je nebo pobavit, domluvit se na řešení či dospět k dohodě. Obvyklá komunikační výměna sdružuje více než jednu funkci, například informační sdělení může implicitně obsahovat i instrukci. Ne vždy komunikujeme, protože potřebujeme sdělit či získat informace. Vedle zmiňovaných funkcí komunikace hovoříme i o dalších dvou, které se zaměřují spíše na formu než obsah sdělení, tedy kontaktovat se a těšit se z blízkosti jiného, a předvést se (prezentovat se). Vedle těchto základních funkcí lidské komunikace uvádí Vybíral (2000) sedm různých motivů, které vedou ke komunikaci a myslí tím dynamizující (často skryté) odhodlání:

- a) motivace kognitivní: chceme či potřebujeme něco sdělit;
- b) motivace zjišťovací a orientační: ptáme se na informace, postoje nebo na prožitky;
- c) motivace sdružovací: chceme navázat vztah, máme potřebu kontaktu;
- d) motivace sebepotvrzovací: komunikací potvrzujeme svou osobní identitu;
- e) motivace adaptační: komunikací signalizujeme svou roli, integrujeme se;
- f) motivace přesilová: chceme se uplatnit, zjednat si respekt, porovnat se s druhými;
- g) motivace požitkářská: chceme se rozptýlit, odpočinout si, pobavit se.

Z pohledu interpersonální komunikace uvádí DeVito (2008) pět obecných cílů komunikace, které na rozdíl od Vybírala (2000) zahrnují i cíl, který je zaměřen nejen na potřeby mluvčího, ale také posluchače:

- a) učit se: získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě;
- b) spojovat: vytvářet vztahy s dalšími lidmi, vzájemně na sebe reagovat;
- c) pomáhat: naslouchat ostatním a nabízet jim řešení;
- d) ovlivňovat: posilovat nebo měnit postoje či chování druhých;
- e) hrát si: těšit se z okamžitého zážitku.

Již jsem zmínila, že existuje obecný předpoklad o odlišnosti způsobu komunikace mezi ženami a muži. Předpokládá se, že muži komunikují větší měrou kvůli informacím a ženy kvůli vztahům. Nicméně neexistuje obecná shoda na těchto generalizacích i vzhledem k nepřetržitým změnám ve společnosti. Proto lze o těchto rozdílech uvažovat spíše jako o výchozím bodu pro další výzkum než jako o neměnné tezi.

Výše uvedené motivy či cíle komunikace mohou být do jisté míry aplikovány i na proces výuky, jako na specifické prostředí pro komunikaci. Martín et al. (1999), kteří zkoumali komunikaci vysokoškolských studentů, identifikovali motivy studentů pro komunikaci s učitelem zohledňující situační kontext třídy. Jednalo se následujících pět motivů:

- a) motivy praktické (ang. *functional*): týkají se výuky a její organizace (např. aby si vyjasnil učivo.), požadavku a způsobu hodnocení studentů (např. aby se dozvěděl o požadavcích na splnění kurzu);
- b) motivy omluvy (ang. *excuse*): zahrnují snahu o vysvětlení, proč student něco nestihl odevzdat (např. aby vysvětlil, proč nevypracoval úkol), pokus o zpochybnění hodnocení nebo způsobu hodnocení (např. aby zpochybnil známku, kterou dostal);
- c) motivy vztahové (ang. *relate*): odráží potřebu navázat s vyučujícím osobní kontakt (např. aby ho poznal osobně);
- d) motivy participační (ang. *participate*): student si přeje ukázat učiteli, že ho výuka zajímá a že chápe obsah vyučovací hodiny (např. aby prokázal, že látce/učivu rozumí);
- e) motivy servilní (ang. *syncophancy*): student komunikuje s vyučujícím, protože si přeje udělat dobrý dojem (např. aby si „šplhl“).

Motivy studentů pro komunikaci s učitelem závisí jak na studentově komunikačním stylu, tak na tom, jak studenti vnímají učitelův interakční styl (Myers et al., 2002). Motivы praktické, participační a motivы omluvy se vztahují k asertivitě studenta. Asertivní studenti jsou dominantní a motivovaní dosáhnout stanoveného cíle. Autoři naznačili, že pokud chtějí být studenti úspěšní, měli by být asertivní. Pokud je učitel vnímán studenty jako vstřícný (ang. *responsive*), jsou studenti motivováni komunikovat na základě participačních důvodů, tedy na základě toho, jak bezpečné klima třídy učitel vytvoří. Naopak agresivní interakční styl učitele negativně koreluje se vztahovými, praktickými a participačními motivy studentů pro komunikaci s učitelem (Myers et al., 2007).

Klima školní třídy ve vztahu k motivům studentů pro komunikaci s učitelem zkoumali Myers a Claus (2012). Zjistili, že existuje korelace mezi vztahovými motivy studentů pro komunikaci s učitelem a učitelovou dosažitelností (ang. *accessibility*) nebo mezi participačními motivy a mírou zapojení se do komunikace ve třídě. Pozitivní vztah ke studovanému předmětu koreloval se vztahovými, funkčními a participačními motivy pro komunikaci s učitelem (Martin et al., 2000). Studenti, kteří vynakládali větší úsilí, byli také motivovanější komunikovat. Mezi hlavní faktory, které korelují s motivy studentů pro komunikaci s učitelem, patří učitelův a studentův interakční styl, klima školní třídy a vztah mezi učitelem a studentem/ty.

6

Metodologie výzkumu

V následující kapitole popisuji výzkumné šetření, které se zaměřuje na ochotu studentů komunikovat v anglickém jazyce ve výuce na vysoké škole a vybrané faktory, které ochotu komunikovat mohou ovlivňovat, tj. obava studentů z komunikace v anglickém jazyce ve výuce a motivy studentů pro komunikaci s učitelem. Jelikož je komunikace ve výuce převážně řízena vyučujícím (Samuhelová, 1988; Šedová et al., 2011), zaměřím se na motivy, které u studentů v komunikaci s učitelem převažují. V této kapitole představím cíl a téma výzkumu, výzkumné otázky, které si kladu, design výzkumu a výzkumný vzorek, s kterým jsem pracovala, metody a výzkumné nástroje, o které jsem se opírala při sběru dat. Cíl a design výzkumu byl schválen Etickou komisí Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

6.1 Cíl výzkumu

Realizovaný výzkum komunikace ve výuce se zaměřuje na popis komunikace během vyučování, individuálních charakteristik studentů a postojů učitele ke komunikaci ve výuce. Učitel je ten, který zodpovídá za strukturu a průběh vyučovací hodiny a je většinou iniciátorem a facilitátorem komunikace ve třídě. Žák, respektive student, který je jedním z aktérů komunikace ve výuce, je touto situací ovlivňován, ale má možnost ji také sám ovlivnit. Domnívám se, že je proto přínosné popsat faktory, které ovlivňují jeho motivaci k zapojení se do komunikace. Zatímco v zahraniční literatuře je tato oblast výzkumu poměrně široká, v České republice se výzkum této oblasti zaměřuje spíše na žáky středního a staršího školního věku a na výuku humanitních předmětů (bez cizích jazyků). Výzkumy zabývající se komunikací ve výuce na vysoké škole v České republice jsou ojedinělé. Prezentovaný výzkum ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole umožní srovnání výsledků s mezinárodními výzkumy a přispěje k poznání v oblasti

výukové komunikace na vysoké škole ve výuce anglického jazyka u studentů nejazykových oborů v České republice.

Hlavním cílem práce je popsat vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka a obavou studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka, respektive motivy studentů pro komunikaci s učitelem. Jelikož jsem se snažila získat data o studentovi jako aktivním účastníkovi komunikace ve třídě, zaměřila jsem se na motivy studentů pro komunikaci ve výuce. Zajímalo mne, zda v současné postkomunikační éře výuky cizích jazyků (kdy učitel používá různé formy výuky a techniky inspirované metodami, které považuje za efektivní vzhledem k dané skupině studentů a stanoveným cílům výuky) převládá mezi studenty strach z komunikace v cizím jazyce.

Výsledky výzkumu mají přispět k prohloubení znalostí o přístupu studentů k výuce anglického jazyka v povinných jazykových kurzech na vysoké škole. Dále mohou sloužit jako podklad pro návrh změn ke zkvalitnění výuky, a to především v komunikační oblasti nejen v rámci Jazykového centra Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, kde byl výzkum veden. Jelikož na základě předchozích výzkumů nebylo možné jednoznačně určit, jaký vztah existuje mezi ochotou studentů komunikovat a jejich obavou z komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole nebo jaký je vztah mezi ochotou studentů komunikovat cizím jazykem a motivy studentů pro komunikaci s učitelem, kladu si následující výzkumné otázky:

Výzkumné otázky

HVO: Jaký je vztah mezi ochotou studentů vysoké školy komunikovat ve výuce anglického jazyka, jejich motivy pro komunikaci a obavou z komunikace?

SVO1: Jak svou ochotu komunikovat ve výuce anglického jazyka vnímají vybraní studenti?

SVO1.1: Jaká je deklarovaná míra ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?

SVO2: Které motivy ke komunikaci s učitelem ve výuce anglického jazyka na vysoké škole studenti uvádějí?

SVO2.1: Které motivy ke komunikaci studenti uvádějí pro komunikaci v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích?

SVO2.2: Existují rozdílné motivy studentů ke komunikaci v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích?

SVO3: Jaká je deklarovaná míra obav studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?

SVO4: Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a obavou z komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?

SVO5: Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem?

SVO6: Existuje vztah mezi obavou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem?

6.2 Design výzkumu

Výzkum byl veden na základě metodologie smíšeného designu a vycházel z postupů kvalitativního i kvantitativního výzkumu a jejich vzájemné interakce (srov. Vlčková & Lojdová, 2016). Jednalo se konkrétně o *konvergentní design*. Obrázek 3 přibližuje jednotlivé fáze výzkumu.

Pro účely této studie byl vytvořen dotazník, který je tvořen demografickou částí a třemi adaptovanými škálami: *Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka*, *Obava studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka* a *Motivy pro komunikaci s učitelem*. Kvantitativní data tak poskytují informace o tom, jakou míru ochoty, respektive neochoty komunikovat respondenti deklarují, do jaké míry pociťují strach z komunikace a které motivy nejčastěji uvádějí pro komunikaci s učitelem.

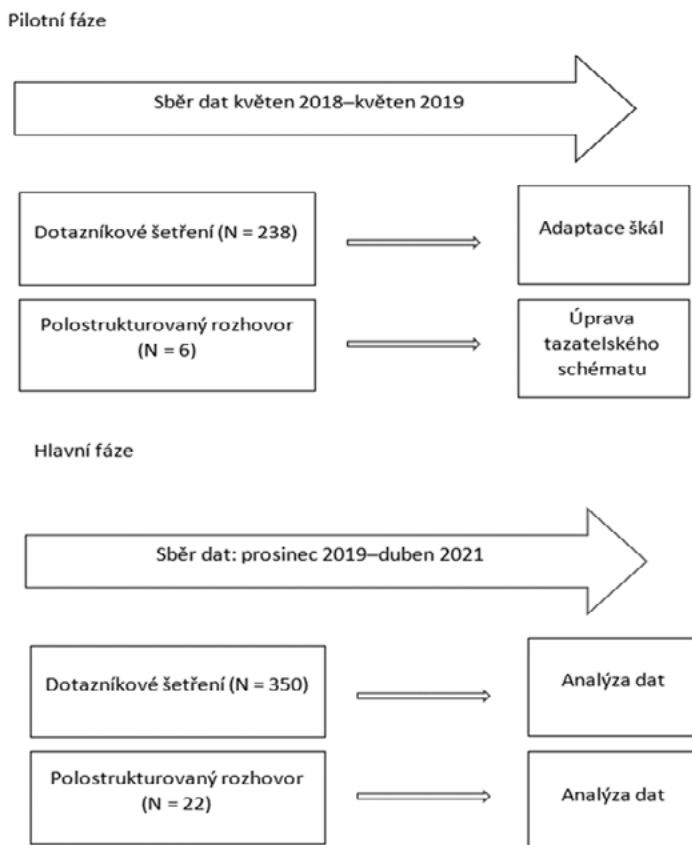
Polostrukturované rozhovory s vybranými studenty byly vedeny s cílem získat podrobnější informace o tom, jak studenti vnímají průběh komunikace ve výuce, zda vnímají ve výuce komunikační bariéry a jak ke komunikaci ve výuce přistupují. Výpovědi jednotlivých informantů byly propojeny s (jejich) výsledky dotazníkového šetření a data byla porovnána⁹. Toto porovnání umožnilo komplexnější představu a lepší porozumění postojům studentů ke komunikaci ve výuce.

9 Propojení byla možná na základě dohledatelné informace, kterou respondenti v dotazníku uvedli (přezdívku či rodné příjmení matky).

Výzkumná metoda pozorování by umožnila porovnat deklarovanou ochotu studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na VŠ s jejich objektivní participací na komunikaci ve výuce. Nicméně vzhledem k náročnosti výzkumné metody a mým limitovaným prostředkům není pozorování součástí tohoto výzkumu.

Obrázek 3

Schéma metod sběru dat a jejich časového řazení



6.3 Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření

Základním souborem výzkumu byli studenti, kteří absolvovali povinné kurzy anglického jazyka JC PF UJEP v Ústí nad Labem v letech 2019–2021. Jednalo se především o studenty Pedagogické a Přírodovědecké fakulty, jejichž hlavním studijním oborem není anglický jazyk. Studenti denního studia absolvují semináře anglického jazyka (na úrovni A2–B1/B2 dle SERRJ). Základní soubor tvořilo 672 studentů (tab. 2).

Tabulka 2

Počet respondentů dotazníkového šetření

	zimní semestr 2019/2020	letní semestr 2019/2020	letní semestr 2020/2021	n
základní soubor	249	185	238	672
výběrový soubor	163	41	146	350

Výběrový soubor tvořili studenti, kteří navštěvovali semináře JC PF UJEP. Velikost studijní skupiny se pohybuje v rozmezí 5–20 studentů. Výuka anglického jazyka je zajišťována čtyřmi vyučujícími (tři ženy, jeden muž), kteří jsou kvalifikovaní, mají dlouholetou pedagogickou praxi a vyučují 6–8 studijních skupin týdně. Studenti jsou povinni absolvovat v rámci svých studijních programů jeden semestr anglického jazyka, proto anonymní dotazníkové šetření probíhalo vždy na konci semestru. Učitelé oslovili všechny studenty, ale vyplnění dotazníku nijak nevy-nucovali, nekontrolovali. Údaje o tom, proč někteří studenti dotazník nevyplnili, nebyly shromažďovány. Nelze tedy určit, proč oslovení studenti dotazník nevyplnili. První sběr dat byl nejdříve uskutečněn papírovou formou, ale další probíhaly v období pandemie, kdy byla výuka přesunuta do online prostředí. Vzhledem k nejasnostem týkajícím se konce pandemie a omezené délce studia jsem se rozhodla v pokračování výzkumného šetření, aby nebyla narušena kontinuita sběru dat. Všichni studenti byli prostřednictvím hromadného e-mailu požádáni o vyplnění online formuláře (Google Forms). Jednalo se tedy o úplný vzorek

s návratností 52 % (Creswell, 2012). Počet respondentů výběrového souboru dotazníkového šetření tvořilo 350 studentů (tab. 3).

Tabulka 3

Charakteristika respondentů dotazníkového šetření

pohlaví		typ studijního programu		aktuální ročník studia studentů					velikost studijní skupin	
M	Ž	Bc.	NMgr.	1	2	3	4	5	3–15	16–20
77	273	286	64	213	101	25	7	4	276	74

Jedním z důvodů poměrně malé návratnosti byl souběh dotazníkového šetření s přechodem výuky do online prostředí, kdy si studenti zvykali na výuku online, popřípadě byli nuceni řešit mnohé další, např. zdravotní problémy. Druhým faktorem bylo nevhodné naplánování sběru dat v letním semestru 2019/2020, sběr dat totiž probíhal v souběhu s povinnou praxí studentů. V tomto období byla návratnost dotazníků nejmenší.

Polostrukturované rozhovory

Pro kvalitativní část výzkumu byli vyučujícími (na základě pozorování v průběhu výuky) záměrně vybráni studenti podle míry pozorovatelné participace ve výuce, tedy studenti, kteří se většinou verbálně neprojevovali, a studenti, kteří se verbálně ve výuce projevovali často. Jednalo se o záměrný výběr (Gavora, 2000) maximálně variantních případů (Švaříček et al., 2007). Tímto způsobem jsem se snažila získat informace o studentech a jejich motivech pro zapojení se do komunikace ve výuce a motivech pro nezapojení se do komunikace ve výuce. Rozhovory byly vedeny v období prosinec 2019 – květen 2021 v průběhu tří semestrů. Každý semestr učitelé oslovili studenty ve svých skupinách. V období zimního semestru 2019/2020 s účastí souhlasili čtyři studenti, v období letního semestru 2019/2020 souhlasilo šest studentů. Tito studenti absolvovali výuku anglického jazyka prezenčně. V této fázi ještě nedošlo k saturaci vzorku a bylo nutné získat další data pro analýzu. V období letního semestru 2020/2021 bylo osloveno dalších dvanáct studentů, kteří souhlasili s účastí. Tito studenti absolvovali výuku anglického jazyka online. Celkem jsem tedy měla k dispozici data z dvaceti dvou rozhovorů (tab. 4). Osobní údaje informantů byly pseudonymizované. Kromě Anny

(D1) a Barbory (D2), které byly studentkami navazujícího magisterského programu, byli všichni informanti studenty bakalářského studijního programu. Žádný ze studentů neměl zkušenost s pobytem v zahraničí, vyjma již výše zmíněné Barbory (1–3 měsíce).

Tabulka 4

Charakteristika informantů polostrukturovaných rozhovorů

	účast ve výuce	fakulta	ročník studia	délka studia AJ	maturita AJ	SŠ	OzK	OchK
D1 Anna	spíše pasivní	PF	2	11	ano	SPg	5	4
D2 Barbora	spíše aktivní	PF	5	16	ano	SPg	1	5
D3 Dan	spíše pasivní							
D4 Eda	spíše pasivní							
D5 Gábi	spíše aktivní	PF	1	12	ano	jiné	3	4
D6 Honza	spíše pasivní	PřF	1	14	ne	SPŠ	4	2,5
D7 Iva	spíše aktivní							
D8 Jana	spíše pasivní	PF	2	14	ano	Gym	4	4
D9 Karel	spíše aktivní	PF	3	11	ano	SPg	2	5
D10 Lucie	spíše pasivní	PřF	1	12	ano	Gym	3	4
^a D11 Monika	spíše pasivní	PF	2	14	ano	SPg	3	4
^a D12 Nela	spíše aktivní	PF	2	14	ano	OA	3	4
^a D13 ^a Olga	spíše aktivní	PF	1	9	ano	Gym	1	4
^a D14 Petra	spíše pasivní	PF	2	10	ano	SPg	4	2

	účasť ve výuce	fakulta	ročník studia	dĺžka studia AJ	maturita AJ	SŠ	OzK	OchK
^a D15 Radka	spíše pasivní	PF	2	12	ano	SPg	4	3,5
^a D16 Stela	spíše aktivní	PF	1	14	ano	Gym	2	5
^a D17 Tereza	spíše aktivní	PF	1	14	ano	Gym	1	5
^a D18 Veronika	spíše aktivní	PF	2	12	ano	OA	2	4
^a D19 Vendy	spíše aktivní	PF	2	12	ano	Gym	4	4
^a D20 Zuzana	spíše pasivní	PF	2	10	ano	jiné	5	4
^a D21 Lenka	spíše pasivní	PF	2	11	ano	Gym	4	5
^a D22 Alice	spíše aktivní	PF	2	12	ne	Gym	4	4

S informanty D3, D4 a D7 nebylo možné spojit údaje z dotazníkového šetření, jelikož uvedli jiný identifikační údaj v dotazníku a na začátku rozhovoru. PF = Pedagogická fakulta, PřF = Přírodovědecká fakulta, SŠ = Střední škola, Gym = Gymnázium, OA = Obchodní akademie, SPg = Střední pedagogická škola, SPŠ = Střední průmyslová škola, OzK = Obava z komunikace (medián), OchK = Ochota komunikovat (medián). na = Informanti absolvovali výuku AJ online

6.4 Metody sběru dat

Data jsem sbírala pomocí demografického dotazníku vlastní konstrukce a tří adaptovaných škál (Ochota studentů komunikovat ve výuce AJ – Jelínková et al., 2023; Obava z komunikace ve výuce AJ – Jelínková, 2020; Motivy studenta pro komunikaci s učitelem – Jelínková, nepublikováno). Toto šetření proběhlo papírovou formou (N = 204) a on-line formou (N = 146). Prohlubovací fáze výzkumu byla postavena na rozhovorech s vybranými studenty. Následující tabulka 5 ukazuje, která data sloužila k odpovědi, na kterou výzkumnou otázku.

Tabulka 5

Vztah mezi výzkumnými otázkami a metodami sběru dat

výzkumná otázka	metoda sběru dat
SVO1: Jak svou ochotu komunikovat ve výuce anglického jazyka vnímají vybraní studenti?	rozhovory se studenty
SVO1.1: Jaká je deklarovaná míra ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?	škála Ochota studentů komunikovat ve výuce AJ
SVO2: Které motivy ke komunikaci s učitelem ve výuce anglického jazyka na vysoké škole studenti uvádějí?	škála Motivы pro komunikaci s učitelem
SVO2.1: Které motivy ke komunikaci studenti uvádějí pro komunikaci v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích?	rozhovor se studenty
SVO2.2: Existují rozdílné motivy studentů ke komunikaci v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích?	rozhovor se studenty
SVO3: Jaká je deklarovaná míra obav studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?	škála Obava studentů z komunikace ve výuce AJ
SVO4: Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a obavou z komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole?	škály Ochota studentů komunikovat ve výuce AJ a Obava studentů z komunikace ve výuce AJ
SVO5: Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem?	škály Ochota studentů komunikovat ve výuce AJ a Motivы pro komunikaci s učitelem
SVO6: Existuje vztah mezi obavou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem?	škály Obava studentů z komunikace ve výuce AJ a Motivы pro komunikaci s učitelem

6.4.1 Dotazník a škály

Pro sběr dat jsem použila tři škály, které jsem převzala ze zahraničí: *Willingness to Communicate Inside the Classroom* autorů MacIntyre et al. (2001), *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* autorů Horwitz et al. (1986) a *Interpersonal Communication Motive Scale* autorů Martin et al. (1999). Abych měla k dispozici ověřené nástroje pro české prostředí, byly nástroje adaptovány na české podmínky dle doporučení EFPA (Evers et al., 2013) se souhlasem autorů. Autoři byli o výsledcích faktorové analýzy informováni. Jednotlivé položky byly z anglického jazyka přeloženy třemi vysokoškolskými pedagogy anglického jazyka působícími na JC PF UJEP. Překlady byly porovnány a byla nalezena

shoda. Výsledná verze byla přeložena zpět do anglického jazyka dvěma vysokoškolskými pedagogy (oba působí na Katedře anglického jazyka a literatury, jeden z nich je rodilý mluvčí), kteří neznali původní text dotazníku. Jejich překlady byly vzájemně porovnány a konfrontovány s prvním překladem. Výsledné položky byly posouzeny z pohledu obsahové shody s původními položkami anglického originálu. Obsahová validita a srozumitelnost jednotlivých položek byla následně ověřena kognitivním rozhovorem se skupinou studentek (N = 4), které se neúčastnily sběru dat a měly obdobné charakteristiky jako respondenti/respondentky hlavního sběru dat. V tomto rozhovoru jsem dle Creswella (2012) porovnávala znění jednotlivých položek a jejich pochopení respondenty. Znění jednotlivých položek bylo dále konzultováno s odborníky, kteří mají zkušenosti s tvorbou a adaptací zahraničních škál. Každá položka tak procházela postupným vývojem (tab. 6, 7).

Tabulka 6

Ochota studentů komunikovat: ukázka vývoje položek adaptované škály

položka škály	27	2
originální položka	Understand a French movie.	Speaking to your teacher about your homework assignment.
pracovní formulace	Porozumět anglickému filmu. Porozumět anglickému filmu v originále.	Rozhovor s učitelem kvůli domácímu úkolu. Hovořit s učitelem o domácím úkolu v angličtině.
finální podoba	Zhlédnout film v původním znění v AJ.	Hovořit s učitelem individuálně o domácím úkolu v AJ.

Tabulka 7

Obava studentů komunikovat: ukázka vývoje položek adaptované škály

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

Vzhledem k tomu, že jsem nedohledala informace týkající se výsledků explorační faktorové analýzy (EFA) u jednotlivých škál, přistoupila jsem k EFA s cílem ověřit konstruktovou validitu škál a navrhnout empiricky podloženou variantu škál pro české prostředí v programu JASP 0.14.1¹⁰ (N = 238)¹¹. Pilotní sběr dat, který proběhl v období květen 2018 až květen 2019, administrovali učitelé JC PF UJEP. Pokyny pro administraci byly konzultovány s autorkou práce, která byla jednou z administrátorů. Vyplnění anonymního dotazníku (v papírové verzi) bylo pro studenty dobrovolné a nebyli při vyplňování časově omezeni. Během administrace se neobjevily žádné problémové položky, které by musely být objasňovány. Škála Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka

Originální škála *Willingness to Communicate Inside the Classroom* autorů MacIntyre et al. (2001) je stále často využívána (např. Dewaele & Alfawzan, 2018; Halupka–Rešetar et al., 2018; Lee, 2018; Yashima et al., 2016). Škála je tvořena 27 položkami zaměřenými na čtyři řečové dovednosti: 8 položek mluvení (ang. *speaking in class*), 6 položek psaní (ang. *writing in class*), 8 položek čtení (ang. *reading in class*) a 5 položek porozumění (ang. *comprehension in class*) a respondenti vyjadřují svou ochotu na pětibodové stupnici od 1 (nikdy nejsem ochoten) do 5 (vždy jsem ochoten). Vnitřní konzistence škály vykazovala koeficient Cronbachova alfa pro jednotlivé faktory v rozmezí 0,81–0,88.

Každá položka české škály Ochota studentů komunikovat ve výuce (Jelínková et al., 2023) procházela určitým vývojem (tab. 9) a byla v průběhu adaptace v návaznosti na výsledky EFA (příloha 1) zredukována na 18 položek oproti originální škále při dodržení čtyřfaktorového modelu (mluvení 5 položek, čtení 5 položek, psaní 4 položky, poslech 4 položky) (příloha 4). Výsledky měření spolehlivosti české verze škály dosáhly dostatečných hodnot (McDonald's $\omega = 0,939$, Guttman's $\lambda_6 = 0,957$), a proto můžeme škálu považovat za spolehlivou. Hodnoty jednotlivých faktorů jsou velmi podobné (McDonald's $\omega_{sp} = 0,814$, Guttman's $\lambda_{6sp} = 0,818$; McDonald's $\omega_{red} = 0,838$, Guttman's $\lambda_{6red} = 0,850$; McDonald's $\omega_{wr} = 0,868$, Guttman's $\lambda_{6wr} = 0,880$; McDonald's $\omega_{lis} = 0,840$, Guttman's $\lambda_{6lis} = 0,817$). Koeficienty Cronbachova alfa pro jednotlivé škály se pohybují mezi hodnotami 0,77 a 0,83 a jsou

10 Za pomoc při zpracování dat děkuji doc. Chytrému a dr. Gregorovi.

11 Za konzultace výsledků a možnou interpretaci výsledků děkuji doc. Vlčkové, dr. Lukasovi, a doc. Květoňovi.

srovnatelné s hodnotami anglické verze (MacIntyre et al., 2001). Jelikož obecně akceptovatelné hodnoty koeficientu jsou mezi 0,7 a 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011), můžeme předpokládat, že testované škály vykazují dostatečnou reliabilitu. Škála Ochota studentů komunikovat ve výuce AJ je k dispozici v příloze 5.

Škála Obava z komunikace ve třídě v anglickém jazyce

Originální škála *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS; Horwitz et al., 1986) měří pocítovanou míru obavy studentů z komunikace ve výuce, je stále běžně využívána (např. Lee, 2018; Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008) a byla již adaptována pro různé cizí jazyky, například v Japonsku (Yashima et al., 2004) nebo Španělsku (Ballester, 2015). FLCAS je prezentována jako jednofaktorová – měřící obavu studentů, kterou pocítují z komunikace v cizím jazyce během výuky. Škála obsahuje třicet tři položek a je složena ze tří složek: komunikační ostýchavost (ang. *communication apprehension*; 11 položek), zkoušková úzkost (ang. *test anxiety*; 7 položek) a strach z negativního hodnocení (ang. *the fear of negative evaluation*; 15 položek).

Položky sledující komunikační ostýchavost zjišťují, do jaké míry se respondenti cítí sebejistí nebo naopak nervózní, pokud mají mluvit cizím jazykem ve výuce. Položky zjišťující strach ze zpětné vazby měří, zda se studenti obávají udělat chybu a toho, jak je budou spolužáci hodnotit. Položky, které měří zkouškovou úzkost, zjišťují, do jaké míry studenti vnímají nervozitu ze zkoušení a z hodin cizího jazyka a fyzické projevy nervozity. Nástroj využívá pětibodovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením v dané položce od 1 (nesouhlasím) po 5 (souhlasím). Vnitřní konzistence originální škály nabývala hodnoty 0,93 koeficientu Cronbachova alfa.

V mém výzkumu pracuji s adaptovanou škálou Obava studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka (Jelínková, 2020), která obsahuje 13 položek (příloha 5). Nástroj byl adaptován na české podmínky dle doporučení EFPA (Evers et al., 2013), jak bylo popsáno výše. Kognitivní rozhovor mimo jiné ukázal, že pro některé studentky bylo matoucí odpovídat na reversní položky (např. Nerozumím, proč jsou někteří lidé tak rozrušení kvůli semináři cizího jazyka.). Položky byly proto přeformulovány na kladné (Rozumím tomu, že se někteří lidé cítí rozrušení

kvůli semináři cizího jazyka.). Na základě výsledků EFA a omezením opakujících se položek s obdobnou formulací došlo k zeštíhlení nástroje a změně proporcionálního zastoupení jednotlivých složek (příloha 2). V originální škále převažovaly položky měřící strach z negativního hodnocení (učitelem a spolužáky) (46 %). V navrhovaném českém modelu převažují položky měřící zkouškovou úzkost (46 %). Touto redukcí se škála stala obsahově konzistentní a současně tato změna neměla významný vliv na reliabilitu škály, která vykázala srovnatelný koeficient Cronbachova alfa 0,82 s předchozími výzkumy (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Tóth, 2008).

Ani v případě škály Ochoty studentů komunikovat cizím jazykem ve výuce nebyla k dispozici ověřená verze pro české prostředí. Nástroj byl tedy adaptován na české podmínky výše popsaným způsobem. Jelikož analýza pomocí konfirmační faktorové analýzy ($\chi^2 = 1688,373$; $df = 492$; $CFI = 0,720$; $RMSEA = 0,101$; $SRMR = 0,104$) nepotvrdila vhodnost modelu originálně navržené škály (výsledné parametry modelu pro českou adaptaci originální verze jsou uvedeny v příloze 3), bylo přistoupeno k EFA s cílem identifikovat faktorovou strukturu nástroje. EFA ($\chi^2 = 1681,28$; $df = 492$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,121$; $SRMR = 0,104$) naznačila existenci jednoho výrazného faktoru a pěti faktorů > 1 . Při dodržení třífaktorového modelu položek, které vykazovaly náboj 0,70 a vyšší, sytily položky komunikační ostýchavosti (položky 1, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 16, 20, 23, 26, 27, 31, 33)¹² (Jelínková, 2020). Výsledky EFA originálně navrženého nástroje nejsou k dispozici, nicméně jeho autoři prezentují konstrukt obavy z komunikace v cizím jazyce jako jednofaktorový (Horwitz et al., 1986). K podobnému závěru dospěla i Tóthová (2008, s. 70), která uvádí, že „[...] obava z komunikace v cizím jazyce je jednofaktorový konstrukt, jedinečná kombinace různých úzkostí vznikajících v procesu učení a během komunikace v cizím jazyce“.¹³

Odstraněním položek, které dosáhly hodnoty $> 0,70$, byla škála zredukována na třináct položek. V navrhovaném modelu se změnilo proporcionální zastoupení jednotlivých složek. Komunikační ostýchavost z jedenácti položek (33 %) na tři (23 %), zkoušková úzkost ze sedmi položek (21 %) na šest (46 %) a strach z negativního hodnocení

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

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

z patnácti položek (46 %) na čtyři (31 %). Namísto převahy položek měřících strach z negativního hodnocení převažují v navrhované škále položky měřící zkouškovou úzkost. Vnitřní konzistence upravené škály vykázala dostatečný a srovnatelný koeficient Cronbachova alfa 0,82 s předchozími výsledky (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Tóth, 2008). Podoba adaptované škály Obava z komunikace ve výuce AJ je přiložena (příloha 5).

Škála Motivů studenta pro komunikaci s vyučujícími

Škála Motivů studenta pro komunikaci (*Interpersonal communication motive scale*) vytvořená Martinem et al. (1999) je zaměřena na interakci mezi studenty a učitelem ve výuce. Studenti hodnotí na pětibodové Likertově škále od 1 (vůbec méně nevystihuje) do 5 (zcela méně vystihuje) motivy, které nejlépe vystihují jejich motivaci pro komunikaci s vyučujícími ve výuce. Škála se skládá ze 23 položek a měří potřebu navázání vztahu (ang. *relationship motives*) (5 položek), vyžadování podpory od učitele (ang. *functional motives*) (6 položek), participaci (ang. *participation motives*) (4 položky), vysvětlení (ang. *excuse motives*) (5 položek) a servilitu (ang. *sycophancy motives*) (3 položky). Martin et al. (2006) uvádějí ve své studii hodnoty Cronbachova alfa pro jednotlivé faktory mezi 0,80–0,90. Škála byla adaptována na české prostředí stejným postupem jako předchozí škály. V situaci, kdy nelze posoudit shodu s originální verzí, jsem přistoupila k EFA. Výsledky EFA ($\chi^2 = 553,215$; $df = 220$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,0789$; $SRMR = 0,0817$) naznačily mírně odlišnou distribuci položek u tří faktorů (participační, omluvy a servility) oproti původní škále (příloha 3). Naopak faktor vyžadování podpory od učitele (položky 6–11) a faktor potřeby navázání vztahu (položky 1–5) odpovídají původní anglické škále. Na základě sycení jednotlivých faktorů a formulace problematických položek byla navržena úprava tří faktorů.¹⁴ Motiv omluvy, který sdružoval položky vysvětlující například nesplnění úkolu, ale i zpochybňující hodnocení, byl zúžen z pěti na tři položky motivů vysvětlení (položky 12, 13, 14). Dále motivy pro participaci a servilní motivy byly sloučeny do jednoho faktoru odpovídajícího motivu manifestace participace (položky 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23),

14 Za posouzení obsahové validity a za formulaci položek děkuji doc. Vlčkové, za pomoc se statistickým zpracováním doc. Chytrému.

který popisuje motivy pro aktivní zapojení studentů do výuky. Celková vnitřní konzistence škály vykazovala koeficient Cronbachova alfa 0,81 a jednotlivé faktory se pohybují v rozmezí Cronbachova alfa 0,78–0,92. Ačkoliv tato škála nebyla primárně vytvořena pro prostředí výuky cizího jazyka, zkoumá aspekt komunikace ve výuce mezi studentem a učitelem, který ovlivňuje proces učení (obecně) v mnoha směrech. Motivы manifestace participace pak zohledňují vztah k obsahu výuky. Oproti původní škále obsahuje použitá škála čtyři faktory, tedy *motiv potřeby navázání vztahu s učitelem*, *motiv vyžadování podpory od učitele*, *motiv vysvětlení* a *motiv manifestace participace*. Ke škále jsem přidala otevřenou otázku, která umožňuje respondentům volnou odpověď. (Pokud vás napadají důvody, které nejsou uvedeny, prosím, uveďte je zde.) Adaptovaná škála Motivы pro komunikaci s učitelem je přiložena (příloha 6).

Demografický dotazník

Na základě předchozích výzkumů (Clément et al., 2003; MacIntyre et al., 2003; Lee, 2018) jsem sestavila demografický dotazník tak, aby zjišťoval proměnné, které mohou být dány do vztahu s ochotou studentů komunikovat ve výuce a s jejich obavou z komunikace v AJ ve výuce, tj. pohlaví, aktuální ročník studia, souvislý pobyt v zahraničí, odhadovaná velikost studijní skupiny, učitel studijní skupiny (příloha 7).

6.4.2 Rozhovor

Rozhovory se studenty byly vedeny s cílem získat podrobnější informace týkající se faktorů, které ovlivňují jejich ochotu komunikovat ve výuce s učitelem a jejich obavu z komunikace. Druhým cílem bylo získat informace týkající se motivace studentů pro zapojení se do komunikace ve výuce se spolužáky a učitelem. Ve fázi pilotáže bylo vytvořeno tazatelské schéma (na základě doporučení autorů Švaříček et al., 2007), které bylo pilotováno (n=10) třemi učiteli JC PF UJEP. Tazatelé byli zaškoleni, jak vést interview autorkou práce, která byla do pilotáže také zapojena. Účast byla pro studenty dobrovolná. Z oslovených osmnácti studentů se rozhovorů zúčastnilo deset. Na základě poznatků z pilotáže bylo tazatelské schéma doplněno o další otázky tak, aby lépe korespondovalo

s výzkumnými otázkami¹⁵. Finální verze obsahuje dvacet hlavních otázek (příloha 9). Rozhovory s vybranými studenty byly vedeny ve třech fázích vždy na konci semestru (prosinec 2019, květen 2020, duben 2021). Rozhovory s vybranými účastníky byly nahrány na telefon či prostřednictvím dostupných aplikací (MS Teams, Skype) a přepsány dle transkripčních pravidel (Silverman, 2005; příloha 10). Účastníci poskytl informovaný souhlas s účastí na výzkumu (ukázka příloha 8). Ukázka přepisu rozhovoru D12 Monika (příloha 11).

6.5 Analýza dat

Statistická analýza dat

Testování normality dat probíhalo pomocí Shapiro–Wilkova testu normality, kdy testujeme proti nulové hypotéze, že posuzovaná data mají normální rozdělení. Hypotézu o normalitě dat je možné zamítnout, pokud napočítaná významnost testu je menší než 0,05, tj. statisticky se významně od normality odlišuje a rozdělení dat není normální. V případě tří testovaných škál se rozložení dat významně statisticky lišilo od normálního rozložení a hypotézu o normalitě dat bylo možné zamítnout u všech tří použitých škál (tab. 8, tab. 9, tab. 10).

Tabulka 8

Testování normality dat: škála Ochota studentů komunikovat

faktor	n	směrodatná odchylka	Shapiro–Wilkův test	p
ochota mluvit	350	1,13	0,89	<0,001
ochota číst	350	1,01	0,77	<0,001
ochota psát	350	1,07	0,89	<0,001
ochota poslouchat	350	0,91	0,83	<0,001

Tabulka 9

Testování normality dat: škála Obava studentů z komunikace

faktor	n	směrodatná odchylka	Shapiro–Wilkův test	p
obava z komunikace	350	1,38	0,89	<0,001

15 Za konzultace k formulaci otázek děkuji doc. Vlčkové, prof. Janíkové a doc. Hanušové.

Tabulka 10

Testování normality dat: škála Motivy studentů pro komunikaci s vyučujícím

faktor	n	směrodatná odchylka	Shapiro–Wilkův test	p
navázání vztahu	350	1,00	0,94	<0,001
podpora od učitele	350	1,02	0,90	<0,001
vysvětlení	350	1,17	0,78	<0,001
manifestace participace	350	1,08	0,90	<0,001

Problematika pohlaví byla testována ve vztahu k proměnným motivy, obava, ochota, které byly vyhodnoceny jako součet dílčích škál. Vzhledem k charakteru dat bylo pro testování využito neparametrického Mann-Whitneyho U-testu, kdy testujeme oproti nulové hypotéze říkající, že mediány hodnot dílčích proměnných jsou si rovny pro obě pohlaví. Příslušné hodnoty indukční analýzy jsou zaneseny do následující tabulky (tab. 11). Hodnoty p jsou doplněny o hodnoty Cohenovo d odpovídající mírám věcné významnosti. Z hlediska statistické významnosti je možné ve všech případech tvrdit, že nelze zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti. Závěry jsou ovšem zajímavé z hlediska věcné významnosti, jelikož se vždy jedná o střední velikost efektu (0,5–0,8). Ačkoliv nelze výsledky zobecnit, je minimálně zajímavé některé rozdíly mezi pohlavími v předkládaném výzkumu zmínit.

Tabulka 11

Výsledky testu Mann-Whitney U testy

faktor	p	Cohenovo d
motivy studentů pro komunikaci s učitelem	0,57	0,53
obava z komunikace ve výuce v AJ	0,07	0,54
ochota studentů komunikovat ve výuce v AJ	0,30	0,53

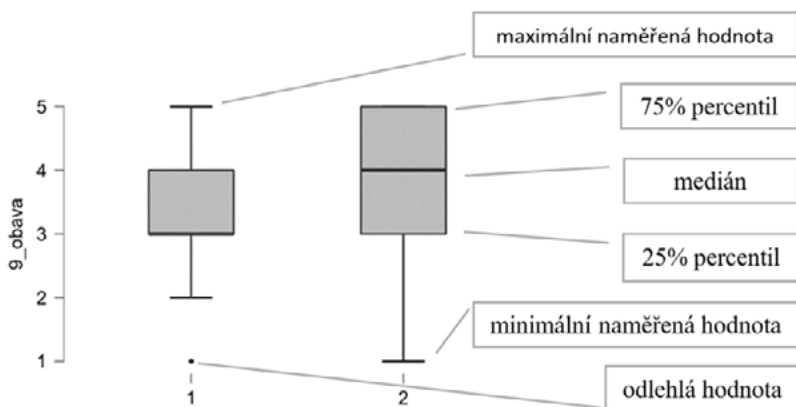
Rozložení dat není normální a existenci vztahů mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na VŠ, obavou z komunikace ve výuce anglického jazyka na VŠ a motivy studentů pro komunikaci s učitelem bylo testováno pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Síla asociace byla posuzována dle autorů Hendla (2012) a Chrásky (2016) (tab. 12).

Tabulka 12
Síla asociace proměnných

síla asociace	Hendl (2012)	Chrátka (2016)
nulová až velmi nízká	0,00	0,00
malá, nízká	0,10–0,30	0,20–0,40
střední	0,30–0,70	0,40–0,70
velká, vysoká	0,70–1,00	0,70–1,00

Pro grafickou vizualizaci výsledků a posouzení dat jsem zvolila krabicové grafy, jejichž prostřednictvím lze dobře vizualizovat rozložení získaných dat, tj. minimální a maximální naměřenou hodnotu, medián, 25% percentil, 75% percentil a odlehlé hodnoty (viz obr. 4). Na ose x jsou vyznačeny odpovídající body škály, osa obsahuje název, číslo položky a zkrácený název faktoru. Graf je konstruován na základě hodnoty mediánu.

Obrázek 4
Krabicový graf – popis rozložení



Kvalitativní analýza polostrukturovaných rozhovorů

Přepsaná data z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována na základě obsahové analýzy pomocí metody otevřeného kódování v programu Atlas.ti 9. Data analyzovala autorka práce, která absolvovala školení SW Atlas.ti (analýza kvalitativních dat) pořádané Fakultou sociálně

ekonomickou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Jednotlivé rozhovory obsahovaly v průměru přibližně dvanáct stran textu. Fáze otevřeného kódování tedy zahrnovala celkem 234 stran textu a byla následována analýzou dat na základě konstruktivistického přístupu zakotvené teorie (Charmaz, 2014).

Na základě otevřeného kódování jsem získala úryvky z jednotlivých rozhovorů, které se vztahovaly k výzkumným otázkám a týkaly se ochoty studentů komunikovat ve výuce, jejich vyjádřené obavy z komunikace a motivů pro komunikaci ve výuce, popřípadě motivů, proč nechtějí komunikovat. Během další analýzy jsem k úryvkům přiřazovala komentáře a kódy. Kódy jsem následně slučovala do větších kategorií, například motivy pro, motivy proti, role učitele, role spolužáků, úroveň vzdělání (ZŠ, SŠ, VŠ), pocítované emoce, velikost skupiny. V další fázi jsem přistoupila ke kategorizaci motivů, které informanti uváděli pro komunikaci ve výuce a proti komunikaci ve výuce. Motivы pro komunikaci jsem sdružila do šesti kategorií: a) potřebuji informace, b) chci se zlepšit, c) baví mě si povídat anglicky, d) cítím se připravený, e) chci ukázat, že vím, a f) chci pomoci spolužákovi/učiteli. Motivы proč se nezapojit do komunikace jsem sdružila do čtyř kategorií: a) jen proplouvám, b) nevím, co říct (kdybych věděl, tak to řeknu), c) nechci rušit (spolužáky, průběh hodiny) a d) necítím se dost sebejistý.

V průběhu popisování charakteristik jednotlivých motivů se objevila podobnost některých kategorií motivů pro zapojení se do komunikace ve výuce, a proto jsem původních šest kategorií zredukovala na čtyři. Při další analýze jsem objevila polaritu u motivů pro komunikaci a motivů proč se informanti nezapojují do komunikace, například chci pomoci spolužákovi/učiteli a nechci rušit spolužáky a průběh hodiny (tab. 13). Výsledkem analýzy rozhovorů tak vzniklo pět motivů, které vysokoškolští studenti uvádějí jako důvod, proč ve výuce anglického jazyka komunikují:

- a) *motiv chci se zlepšit;*
- b) *motiv baví mě to, motiv chci pomoci;*
- c) *motiv chci ukázat, že umím;*
- d) *motiv chci pomoci;*
- e) *a motiv musím.*

Tabulka 13*Postup analýzy motivů studentů pro komunikaci ve výuce*

důvody pro komunikaci	výsledné motivy pro komunikaci	důvody pro nekomunikaci
potřebuji informace chci se zlepšit	a) chci se zlepšit	
baví mě to	b) baví mě to	
cítím se být připraven chci ukázat, že umím	c) chci ukázat, že umím	nevím, co říct nejsem si jistý
chci pomoci	d) chci pomoci e) musím	nechci rušit musím jen proplouvám

7

Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole se budu postupně věnovat zjištěním týkajícím se jednotlivých konstruktů, tj. ochotě studentů komunikovat ve výuce AJ, obavě studentů z komunikace ve výuce AJ a motivům, které studenti uvádějí pro komunikaci ve výuce AJ a vzájemnému působení daných proměnných.

7.1 Ochota studentů komunikovat

Na začátku výzkumu jsem si kladla otázku: Jaká je deklarovaná míra ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole? (SVO1.1), na kterou jsem hledala odpověď s využitím adaptované škály *Willingness to Communicate Inside the Classroom* autorů MacIntyre et al. (2001). Škála měří ochotu komunikovat v jednotlivých řečových dovednostech: mluvení, psaní, čtení a poslechu na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). Pokud pohlédneme na celkové výsledky (příloha 15), studenti vyjádřili, že jsou spíše ochotni komunikovat ve výuce v anglickém jazyce. Celková reportovaná míra ochoty u studentů byla vysoká a výsledky jednotlivých řečových dovedností nenaznačují výrazné rozdíly (tab. 14). Tabulka relativních četností (viz přílohu 12) nabízí podrobnější výsledky. Studenti celkově reportovali vyšší ochotu komunikovat v položkách, které popisují používání receptivních řečových dovedností, tj. čtení a poslechu. Asi 90 % studentů bylo ochotno si přečíst jednoduchý text, a naopak nejméně studentů bylo ochotno individuálně hovořit s učitelem (53 %).

Tabulka 14

Deskriptivní statistika: Ochota studentů komunikovat podle řečové dovednosti

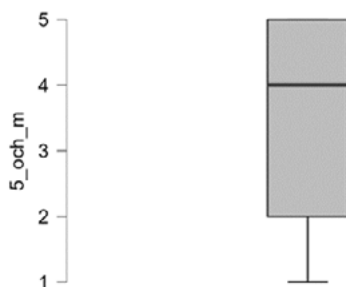
faktor ^a	medián	průměr	směrodatná odchylka	rozptyl
ochota mluvit	4	3,57	1,14	1,30
ochota číst	5	4,18	1,05	1,09
ochota psát	4	3,82	1,11	1,24
ochota poslouchat	4	4,13	0,98	0,95

Odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). ^an = 350 pro každý faktor

Pokud jde o jednotlivé řečové dovednosti, krabicové grafy znázorňují výrazné rozdíly v preferencích studentů (grafy byly vytvořeny na základě mediánu). Jako příklad si uvedeme rozdíl mezi vyjádřenou ochotou studentů povídat si s kamarádem (obr. 5) a ochotou studentů řídit se radami mluvčího v AJ (obr. 6). Ačkoliv se medián u obou položek neliší, rozptyl odpovědí je velmi výrazný, to znamená, že odpovědi respondentů byly poměrně odlišné. Většina studentů (80 %) by se ochotně řídila radami, které by dostali v anglickém jazyce. Naopak pouze 40 % studentů by bylo ochotno si povídat s kamarádem v anglickém jazyce a více než čtvrtina studentů (27 %) by nebyla ochotna si s kamarádem v angličtině povídat.

Obrázek 5

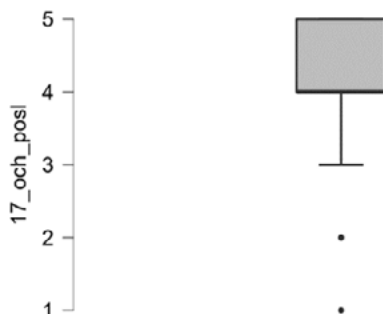
Povídat si v AJ s kamarádem při čekání v řadě



Odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). Graf je konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 6

Řídit se radami mluvčího v AJ.

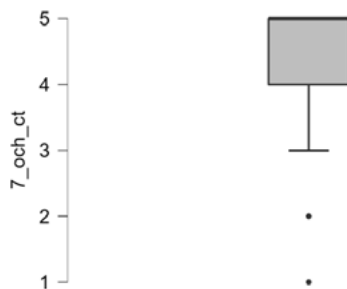


Odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). Graf je konstruován na základě hodnoty medián.

Dále také u řečové dovednosti číst a řečové dovednosti psát se medián liší o jeden stupeň, nicméně rozptyl odpovědí u obou položek je také do značné míry odlišný. Většina respondentů (téměř 70 %) by byla ochotna si přečíst dopis nebo vzkaz od kamaráda a jen velmi malé procento by nebylo ochotno si dopis přečíst (obr. 7). Podobně jako u řečové dovednosti mluvení jsou i odpovědi u řečové dovednosti psaní více rozptýlené. Na rozdíl od řečové dovednosti čtení byla méně než polovina respondentů (40 %) ochotna napsat novinový článek v anglickém jazyce ve výuce a téměř třetina studentů (30 %) vyjádřila svou neochotu a přibližně čtvrtina studentů vyjádřila, že je ochotná tak z poloviny (obr. 8).

Obrázek 7

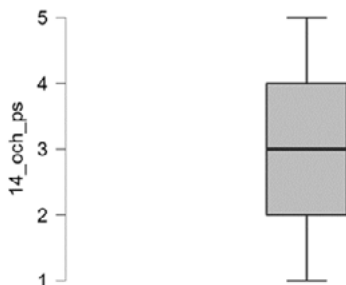
Přečíst si osobní dopis nebo vzkaz v AJ.



Odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). Graf je konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 8

Napsat novinový článek v AJ.



Odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný). Graf je konstruován na základě hodnoty medián.

Ačkoliv bychom mohli konstatovat, že studenti jsou ochotni komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, podrobnější pohled na jednotlivé řečové dovednosti ukazuje, že studenti reportují vyšší ochotu komunikovat u položek, které popisují receptivní řečové dovednosti. Zároveň řečová dovednost mluvení a poslech vykazují nejvyšší míru rozptylu okolo střední hodnoty (medián), tzn. výrazné rozdíly mezi odpověďmi studentů.

7.2 Obava studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka

Dále jsem si kladla otázku: Jaká je deklarovaná míra obav studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole? (SVO3), na kterou jsem hledala odpověď s využitím adaptované škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale autorů Horwitz et al. (1986). Celkové výsledky se pohybují kolem střední hodnoty škály (tab. 15).

Tabulka 15

Deskriptivní statistika: Obava studentů z komunikace ve výuce AJ na VŠ

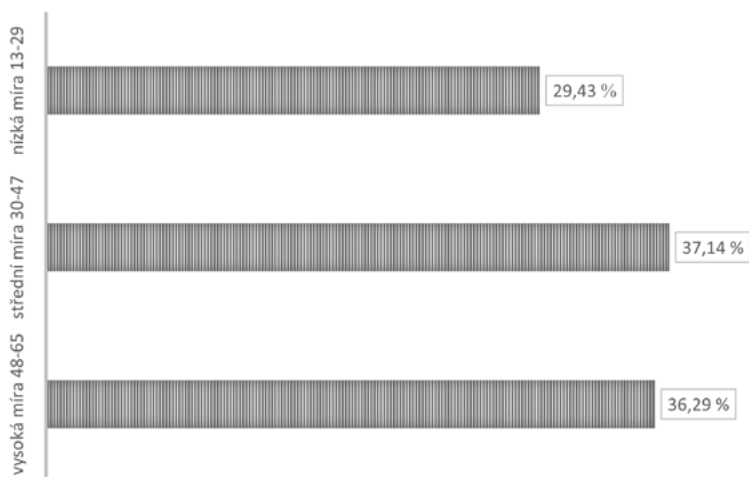
faktor	n	medián	průměr	směrodatná odchylka	rozptyl
obava studentů komunikovat	350	3	3,09	1,38	1,90

Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím).

Obavu z komunikace v anglickém jazyce ve výuce lze rozdělit na tři úrovně (Yahya, 2013), vysokou (průměr 3,5>), střední (průměr 2,5–3,4) a nízkou (<2,4). Podle reportované míry obavy lze respondenty prezentovaného výzkumu rozdělit přibližně na třetiny (obr. 9), přičemž více než 37 % respondentů reportovalo střední míru obavy z komunikace v anglickém jazyce ve třídě a přibližně 36 % respondentů reportovalo vysokou míru obavy z komunikace v anglickém jazyce ve třídě.

Obrázek 9

Procentuální zastoupení respondentů podle úrovně míry obavy z komunikace



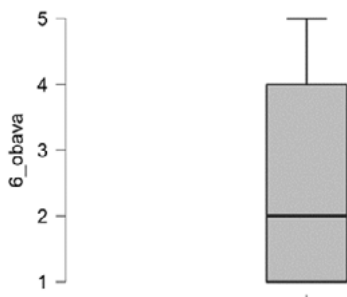
Odpovědi na škále od 1 (souhlasím) do 5 (nesouhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. Minimální hranice byla 13 bodů a maximální hranice 65 bodů.

Při podrobnějším pohledu na výsledky (grafy byly vytvořeny na základě mediánu) je patrné, že se studenti neobávají negativní zpětné vazby ze strany spolužáků, pokud komunikují ve výuce (obr. 10, 11). Zároveň však tyto položky dosahují relativně vysokého rozptylu odpovědí, což znamená, že se odpovědi studentů poměrně lišily. Celkové výsledky obavy z komunikace ve výuce anglického jazyka naznačují, že by se studenti necítili rozpačitě, pokud by měli začít mluvit sami a ani se neobávají negativní zpětné vazby od spolužáků (příloha 16). Tabulka relativních četností (příloha 13) nabízí podrobnější výsledky. Více než

polovina respondentů vyjádřila, že by necítili rozpaky, pokud by měli v semináři začít dobrovolně mluvit v porovnání s 31 %, kteří by tento pocit měli. 16 % respondentů se vyjádřilo střední hodnotou. Velmi podobně se respondenti vyjádřili i k otázce, zda se obávají posměchu spolužáků. 53 % se vyjádřilo, že se neobávají negativní zpětné vazby od spolužáků v porovnání se 33 %, kteří své obavy vyjádřili.

Obrázek 10

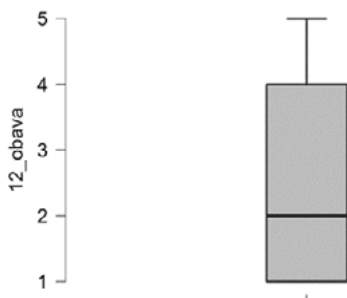
Cítil bych se trapně, pokud bych v semináři AJ měl začít dobrovolně mluvit.



Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 11

Bojím se, že když budu mluvit AJ, budou se mi ostatní studenti na semináři smát.

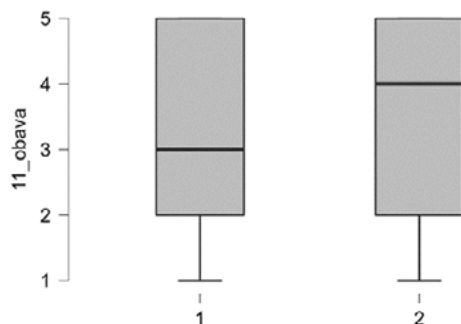


Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Naopak největší obavy, které respondenti vyjádřili, se týkaly jejich pocitů nervozity, nemožnosti se připravit na otázku učitele a srovnávání se se spolužáky. Téměř 58 % respondentů vyjádřilo, že jsou nervózní, pokud v semináři mluví anglicky (obr. 12).

Obrázek 12

Pokud v semináři AJ mluvím, jsem nervózní.

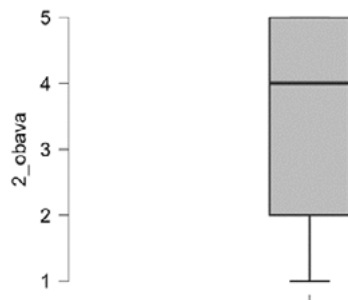


Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Více jak polovina studentů (54 %) znervózní, pokud nerozumí, co lektor říká (obr. 13), a také více jak polovina studentů (53 %) je nervózní, pokud musí odpovídat na otázku, na kterou si nepřipravili odpověď, přičemž ženy vyjádřily vyšší nervozitu než muži (obr. 14).

Obrázek 13

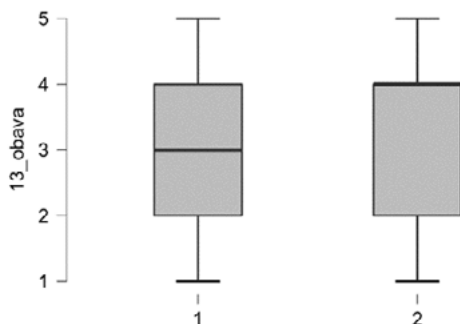
Znervózním, když nerozumím tomu, co lektor anglicky říká.



Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 14

Když se mě lektor zeptá na otázku, na kterou jsem si předem nepřipravil odpověď, znervózním.

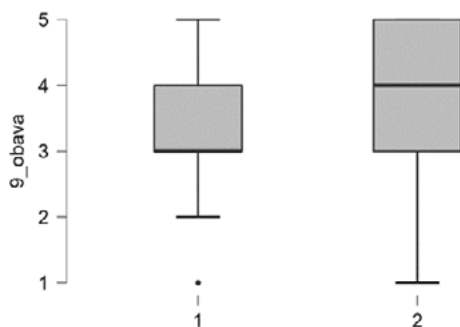


Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Ačkoliv nelze zobecnit výsledky mezi pohlavími z hlediska statistické významnosti, na základě věcné významnosti je zajímavé, že právě v položkách, v nichž studenti deklarovali nejvyšší obavu, tj. při verbálních projevech během výuky a při srovnávání své komunikační kompetence se spolužáky (obr. 15), vyjadřovaly ženy vyšší míru obavy z komunikace ve výuce AJ než muži.

Obrázek 15

Myslím si, že ostatní studenti mluví lépe AJ než já.

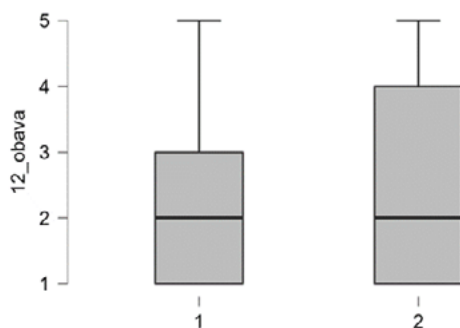


Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Celkově se k obavě z komunikace ve výuce anglického jazyka respondenti vyjadřovali kolem střední hodnoty škály. Při podrobnější analýze více než 36 % respondentů reportovalo vysokou míru obavy z komunikace, více než 37 % střední a jen 29 % nízkou. Nejvyšších hodnot dosáhly položky, v nichž respondenti vyjadřovali svůj pocit nervozity při verbálních projevech během výuky, a pokud se srovnávali se spolužáky. Je možná překvapující, že se studenti vyjádřili, že nemají obavy z komunikace ve výuce cizího jazyka na vysoké škole kvůli případné negativní zpětné vazbě během výuky (obr. 16).

Obrázek 16

Bojím se, že když budu mluvit anglickým jazykem, budou se mi ostatní studenti na semináři smát.



Odpovědi na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

7.3 Motivy studentů pro komunikaci s učitelem

V souvislosti s konstruktem ochoty studentů komunikovat jsem si kladla otázku, které motivy ke komunikaci s učitelem ve výuce anglického jazyka na vysoké škole studenti uvádějí (SVO2). K zodpovězení této otázky jsem využila adaptovanou škálu Interpersonal Communication Motive Scale vytvořenou Martinem et al. (1999). Celkové výsledky naznačují rozdíly mezi jednotlivými motivy (viz tab. 16).

Nejčastěji studenti chtěli komunikovat s učitelem, pokud potřebovali informaci týkající se úkolu, požadavků učitele nebo radu, jak se zlepšit v AJ. Naopak motivy jako vytvoření pozitivního vztahu

s učitelem, získání určité výhody nebo vysvětlení nesplnění úkolu patří mezi nejslabšími motivy pro komunikaci s učitelem. Podrobnější informace nabízí tabulka relativních četností (příloha 14) a celková tabulka deskriptivní statistiky (příloha 17). Při následné analýze jsem se zaměřila na ty motivy, které respondenti reportovali jako pro ně relevantní, jedná se o motiv vyžadování podpory od učitele a motiv manifestace participace (grafy byly vytvořeny na základě mediánu).

Tabulka 16

Deskriptivní statistika: Motivы studentů pro komunikaci s učitelem

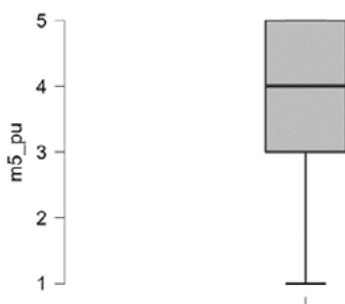
motivы ^a	medián	průměr	směrodatná odchyška	rozptyl
navázání vztahu	2,5	2,38	1,00	1,00
potřeba podpory	4	3,78	1,02	1,04
vysvětlení	1	1,95	1,17	1,36
manifestace participace	3	2,51	1,08	1,16

Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje).
^an = 350 pro každý faktor

Pro většinu studentů (63 %) je motivem pro komunikaci s učitelem potřeba ujasnit si učivo (obr. 17) a podobné množství studentů (61 %) si přeje, aby jim učitel ukázal, jak se v anglickém jazyce mohou zlepšit (obr. 18).

Obrázek 17

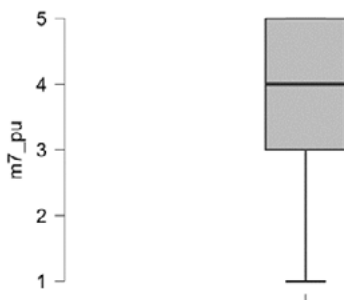
Motiv potřeba pomoci od učitele: Abych si vyjasnil/a učivo



Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje).
 Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 18

Motiv potřeba pomoci od učitele: Abych se dozvěděl/a, jak se zlepšit (v AJ)

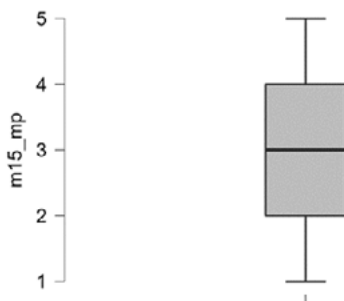


Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Rozdílný rozptyl vykazují položky motivu manifestace participace. Více jak třetina respondentů se vyjádřila, že je nemotivuje se komunikaci to, aby prokázali svou inteligenci. Třetina se vyjádřila kolem střední hodnoty a jen jedna pětina studentů se vyjádřila, že je tento důvod ke komunikaci s vyučujícím spíše vystihuje. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že studenty nemotivuje to, jaký dojem by si mohl učitel o jejich úrovni inteligence vytvořit (obr. 19). Naopak bychom mohli předpokládat, že studenti neusilují o sympatie učitele (obr. 20), jelikož se téměř dvě třetiny studentů vyjádřily, že je nemotivuje to, aby učitele měly na své straně.

Obrázek 19

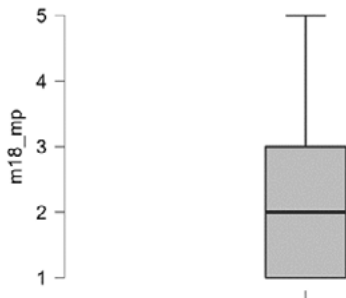
Abych prokázal/a, že jsem inteligentní.



Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Obrázek 20

Abych ho měl/a na své straně.

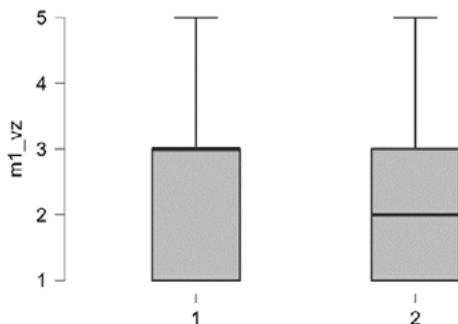


Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián.

Z hlediska věcné významnosti je zajímavé, že existuje rozdíl mezi potřebou mužů a žen navázat vztah s učitelem. Muži vyjádřili, že je tento motiv vystihuje tak z poloviny, zatímco ženy se vyjádřily, že je tento motiv nevystihuje (obr. 21, 22, 23).

Obrázek 21

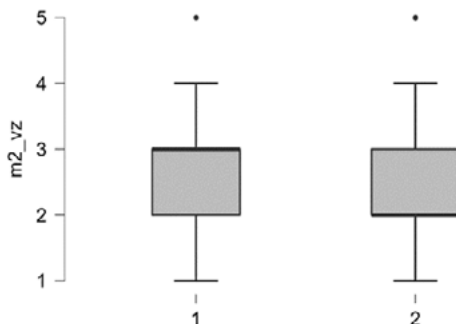
Abych ho poznal/a osobně.



Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Obrázek 22

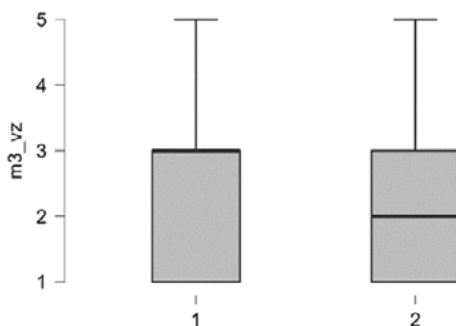
Abychom se spřátelili.



Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Obrázek 23

Abychom si vybudovali osobní vztah.



Odpovědi na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje). Graf byl konstruován na základě hodnoty medián. 1 = muži, 2 = ženy

Většina studentů reportovala, že komunikují s učitelem, pokud potřebují získat praktické informace týkající se splnění požadavků nebo rady, jak zlepšit své jazykové znalosti. Naopak studenti nejsou motivováni komunikovat s učitelem proto, aby vysvětlili důvody, proč nesplnili zadání, nebo s učitelem navázali bližší osobní vztah.

7.4 Interakce ochoty, obavy a motivů v komunikaci s učitelem

V předcházejících výsledkových kapitolách jsme si představili jednotlivé zkoumané konstrukty (Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, Obava studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, Motivy studentů pro komunikaci s učitelem ve výuce) samostatně. Nyní se podíváme na to, zda mezi nimi existuje vztah a zodpovíme si následující otázky: Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a obavou z komunikace ve výuce AJ na VŠ? (SVO4), Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem? (SVO5) a Existuje vztah mezi obavou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem? (SVO6).

Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a obavou z komunikace ve výuce AJ na VŠ? (SVO4)

Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole je konstituována čtyřmi řečovými dovednostmi, tudíž jsem testovala vztah mezi obavou studentů z komunikace ve vztahu k jednotlivým řečovým dovednostem. Na základě Spearmanova koeficientu pořadové korelace můžeme konstatovat, že na hladině významnosti $p < 0,001$ existuje záporná korelace mezi reportovanou obavou z komunikace a reportovanou mírou ochoty studentů mluvit (tab. 17).

Tabulka 17

Spearmanův koeficient pořadové korelace: ochota komunikovat a obava komunikovat

faktor	obava	ochota mluvit	ochota číst	ochota psát	ochota poslouchat
obava	—				
ochota mluvit	-0,58	—			
ochota číst	-0,30	0,50	—		
ochota psát	-0,36	0,57	0,54	—	
ochota poslouchat	-0,35	0,52	0,59	0,51	—

$p < 0,001$

Tedy s rostoucí obavou studentů z komunikace v AJ ve výuce klesá míra jejich ochoty mluvit ve výuce AJ. Mezi obavou studentů z komunikace a řečovou dovedností číst, psát a poslouchat byla nalezena spíše slabá korelace, byť statisticky významná. Mezi ochotou studentů číst, psát a poslouchat a obavou studentů z komunikace není tedy příliš silný vztah.

Existuje vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem? (SV05)

Mezi ochotou studentů a třemi deklarovanými motivy pro komunikaci s učitelem existuje pozitivní vztah (tab. 18). Mezi motivem vysvětlení a všemi čtyřmi řečovými dovednostmi existuje záporný vztah. Což znamená, že studenti nejsou ochotni komunikovat s učitelem ve výuce, pokud mají vysvětlit, proč se zpozdili s odevzdáním úkolu nebo úkol nevypracovali. Zároveň existuje negativní vztah mezi motivem manifestace participace a řečovou dovedností poslouchat. Nicméně všechny hodnoty korelačních koeficientů odpovídají slabé síle vztahu závislosti.

Tabulka 18

Spearmanův koeficient pořadové korelace: ochota komunikovat a motivy komunikovat

faktor	och_ml	och_ct	och_ps	och_pos	nav_vz	pod_uc	vysv	man_par
och_ml	—							
och_ct	0,49***	—						
och_ps	0,57***	0,54***	—					
och_pos	0,52***	0,59***	0,51***	—				
nav_vz	0,21***	0,14**	0,17***	0,12*	—			
pod_uc	0,12*	0,15**	0,15**	0,10	0,22***	—		
Vysv	-0,08	-0,15**	-0,01	-0,08	0,18***	0,19***	—	
man_par	0,01	0,03	0,04	-0,03	0,25***	0,09	0,13*	—

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, och_ml = ochota mluvit, och_ct = ochota číst, och_ps = ochota psát, och_pos = ochota poslouchat, nav_vz = motiv navázání vztahu, pod_uc = motiv potřeba podpory od učitele, vysv = motiv vysvětlení, man_par = motiv manifestace participace

Existuje vztah mezi obavou studentů komunikovat ve výuce AJ na VŠ a deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem? (SV06)

Mezi obavou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka a třemi deklarovanými motivy studentů pro komunikaci s učitelem (motiv manifestace participace, motiv vysvětlení a motiv potřeby podpory od učitele) existuje pozitivní lineární vztah (tab. 19). Čím více pociťují studenti obavu z komunikace ve výuce anglického jazyka, tím více je pro jejich komunikaci s učitelem ve výuce důležité vysvětlit, proč nevypracovali úkol nebo se zpozdili s jeho odevzdáním. Dále také čím více pociťují studenti obavu z komunikace ve výuce anglického jazyka, tím více je pro jejich komunikaci s učitelem ve výuce důležité získat podporu od učitele týkající se učiva nebo informací týkajících se požadavků na splnění kurzu. Za třetí čím více pociťují studenti obavu z komunikace ve výuce anglického jazyka, tím více je pro jejich komunikaci s učitelem ve výuce důležité manifestovat svoji participaci na výuce, aby prokázali svoji inteligenci nebo získali učitele na svoji stranu.

Naopak mezi obavou studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka a deklarovaným motivem vztahovým existuje negativní vztah. Což znamená, že čím více studenti pociťují obavu z komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, tím méně si přejí navázat s učitelem osobní vztah nebo ho poznat osobně. Nicméně musíme zmínit, že všechny hodnoty Spearmanových pořadových korelačních koeficientů odpovídají slabé síle vztahu.

Tabulka 19

Spearmanův korelační koeficient: obava z komunikace a motivy komunikovat

faktor	ob_kom	man_par	vysv	pod_uc	nav_vz
ob_kom	—				
man_par	0,06	—			
Vysv	0,12*	0,13*	—		
pod_uc	0,04	0,09	0,19***	—	
nav_vz	-0,06	0,25***	0,18***	0,22***	—

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$, ob_kom = obava z komunikace, nav_vz = motiv navázání vztahu, pod_uc = motiv potřeba podpory od učitele, vysv = motiv vysvětlení, man_par = motiv manifestace participace

7.5 Motivy studentů pro komunikaci ve výuce: výsledky interview

V této kapitole jsem si kladla za cíl popsat motivy, které vedou studenty k aktivnímu zapojení se do komunikace během výuky, a faktory, které mohou s danými motivy souviset. Pokládala jsem si proto následující výzkumnou otázku: Které motivy ke komunikaci ve výuce AJ na VŠ studenti uvádějí? (SVO2.1) Odpovědi na otázku jsem hledala prostřednictvím analýzy interview se studenty a jejich otevřeného kódování (Charmaz, 2014), při kterém kategorizace dat naznačila existenci pěti motivů, jež zahrnují určitý stupeň volnosti rozhodování (musím, baví mě to), sebehodnocení komunikační kompetence (chci ukázat, že umím a chci se zlepšit), ale také určitou empatii vůči učitelu a spolužákům (chci pomoci).

7.5.1 Motiv pro komunikaci: musím

Prvním motivem studentů pro komunikaci ve výuce je určitá nutnost. Jedná se o situace, kdy jsou studenti nuceni zapojit se, protože jsou přímo vyvoláni učitelem nebo pracují ve dvojici či malé skupině a jejich zapojení je nezbytné pro splnění úkolu.

Tyto studenty je možné charakterizovat tím, že upřednostňují řečovou dovednost poslechu před mluvením. Veronika, jež byla vybrána na základě aktivity v hodině, má k anglickému jazyku dobrý vztah a také se považuje za aktivní studentku, uvedla: „Raději poslouchám. Rok po střední škole jsem anglicky vůbec nemluvila a neměla jsem angličtinu, tak jsem se hodně v té komunikaci s ostatními zhoršila, ale když třeba poslouchám písničky nebo koukám na anglické filmy, seriály, tak tomu rozumím. I v hlavě si dokážu říct tu větu, jak vlastně by správně měla být, ale nedokážu si to vyslovit, nedokážu se jako vymáčkout, prostě se mi nespojuje hlava s pusou. Takže teď víc poslouchám.“ Pokud studenti považují svou komunikační kompetenci za nedostatečnou, preferují poslech před mluvením. Jejich nejistota může pramenit z nezvyku, který je způsoben roční mezerou mezi výukou anglického jazyka na SŠ a VŠ a nezvykem vyjadřovat se ve výuce AJ obecně. Jsou tedy zvyklí, že učitel dominuje v komunikaci ve výuce.

Nicméně studenty, kteří se aktivně verbálně neprojeví, nelze považovat za pasivní. Gábina, aktivní studentka s kladným vztahem k AJ,

uvedla, že se nejčastěji zapojuje do hodiny zodpovězením otázky od učitele. A dále pokračuje: „Já jsem, přijde mi, byla aktivní celou hodinu. Fakt jsem se snažila, vnímala jsem, pracovala jsem, protože mě to hodně bavilo. Aktivní jsem byla sama pro sebe. Jakože mně nevádí komunikovat před ostatními, ale přeci jenom mám radši, když se na něco můžu připravit, že na to mám jako víc času. Pak vím, že to mám třeba správně, a pak to předvést před všema než třeba, že se přihlásím a začnu mluvit spatra. Mám to radši, protože jsem pak klidnější.“ Tito studenti si zapisují své myšlenky, dělají si poznámky a soustředí se na mluvený projev ostatních. Jana doplňuje (spíše pasivní studentka): „Mě baví tam prostě sedět a poslouchat, jak někdo mluví anglicky – na mě nebo do celé třídy. Asi mě baví si to překládat v hlavě, a tak to jako poslouchat. Přijde mi, že jsem pořád v tom procesu angličtiny.“

Ačkoliv se tyto studentky aktivně verbálně ve výuce neprojeví, cítí se být aktivně účastny. Zapisují si poznámky, poslouchají se zájmem své spolužáky, připravují si repliky, nicméně pokud nejsou vyzvány, nemají potřebu se aktivně verbálně projevit. Pravděpodobně nemají používání AJ zautomatizované a je pro ně náročné sledovat probíhající diskusi. A proto pokud jsou vyzvány se zapojit, prožívají stres.

Naopak studenti, kteří jsou spíše aktivní, ale nejsou ochotni komunikovat, uvádí, že jsou dny, kdy výukou jen proplouvají. Tereza uvádí: „Záleží na tom, jak probíhá ten můj den, jestli máme ještě hodně věcí před sebou. Hlavně záleží na stresu, který mě čeká v ten den, a taky na tom, jak se vyspím, protože máme hodiny hned ráno od osmi.“ Vendy to popisuje takto: „Asi záleží na mém dni, jestli mám dobrý den – komunikativní, tak určitě komunikuji, ale občas mám fakt dny, kdy nechci říct, že mě to nebaví, ale nemám úplně chuť do toho mluvení.“ Ochota studentů v takových situacích není ovlivněna komunikační kompetencí studentů nebo jejich preferencemi řečové dovednosti, ale týká se konkrétní situace a ovlivňuje ji momentální rozpoložení studentů.

Studenti, kteří byli učiteli popsáni jako spíše pasivní, se shodně vyjádřili, že to jsou právě učitelé, kteří je vtahují do komunikace v celé třídě. Radka, která navštěvovala kurzy angličtiny v době online výuky, popsala, jak se zapojuje a jak online výuka může zkomplikovat zapojení studentů do komunikace ve výuce: „Myslím, že vždycky jako odpovídám na otázky, ať už když mě vyvoláte, nebo když jako vím, tak já se ráda přihlásím. Ale většinou to nestihnou, já nevím, jak všichni rychle zapínají ty mikrofony, ale mně se to tady nikdy nepovede tak rychle (smích).“

Honza, který je ochotný komunikovat jen zřídka a reportoval vysokou obavu z komunikace, hovoří, jen když opravdu musí, když je vyvolán. Své negativní pocity dokáže překonat jen, když musí například prezentovat. Pokud učitel netrvá na studentově participaci, volí raději pasivitu, stejně jako například Eda: „No, tak když už jsem to musel udělat, tak jsem si nějakou (odpověď) připravil. Ale kdyby to bylo dobrovolně, tak nevím, to bych si asi nepřipravil nic.“ Lucie, i přestože v dotazníkovém šetření vyjádřila vyšší ochotu komunikovat, uvedla, že je ochotná komunikovat, jen když je na ni kladen nátlak: „I když je mi to nepříjemný, tak musím a dostanu ze sebe něco. I když je to třeba špatně, tak to prostě ze sebe dostanu.“ Pokud jsou studenti osloveni učitelem, spojují tuto situaci s určitým tlakem. Nicméně je to mnohdy jediný způsob, jak je do rozpravy v celé třídě zapojit. Zdá se však, že studenti právě od učitele očekávají, že bude iniciovat, směřovat a řídit tok komunikace, a bude tedy na studenty vyvíjet určitý tlak. Nicméně i skupinové práce či práce ve dvojicích ovlivňují ochotu studentů komunikovat ve výuce. Organizačním formám výuky ve vztahu k ochotě studentů komunikovat se budu věnovat v jedné z následujících kapitol.

7.5.2 Motiv pro komunikaci: baví mě to

Protipólem motivu musím je motiv baví mě to, který ovlivňují tři faktory: třídní klima, obsah výuky a organizační forma výuky. Proces učení je ovlivňován prostředím, ve kterém se odehrává, a je také úzce spojen se schopností učitele nastavit pozitivní atmosféru, získat si respekt studentů a vytvořit podmínky ke spolupráci. K roli učitele se vyjadřovali převážně aktivní studenti. Barbora: „Neměl by chybět právě nějaký ten prostor, aby se každý mohl vyjádřit, ať chce či nechce, a aby se právě nebál vyjadřovat. Být tam dobrá atmosféra pro to, aby se všichni cítili dobře – od toho se všechno odvíjí. Tím, jak učitel bude komunikovat se studenty, tak tím se oni budou učit. Když jim to bude nepříjemné, tak už tomu budou dávat míň. To téma bude pro ně celkově nezajímavé, a tím pádem tu angličtinu odsunou. Když to bude pro ně pozitivní, tak si myslím, že i tím stoupne trošku to, že se budou chtít naučit třeba víc.“ Studenti obvykle hodnotí nastavení skupiny pozitivně a nemají obavy, především díky vzájemnému respektu.

Studenti vnímají učitele jako toho, který řídí diskurz, nastavuje pravidla pro komunikaci ve třídě, a tím přispívá k vytvoření pozitivního klimatu a bezpečného prostředí. Karel popisuje svoji pozitivní zkušenost z VŠ: „Líbí se mi, že paní učitelka se snaží, sednout si přímo k nám a hovořit s námi. Že prostě nestojí jenom za tím stolem jako – já jsem ta učitelka – ale snaží se nás spojit jako kolektiv.“ Stejně tak vnímá učitele i Iva: „Já si myslím, že ty hodiny byly vedeny v pohodě a v klidu, že mě to jako odbouralo nakonec. A vlastně jsem mluvila docela dost. Z pana magistra, ne že by nešel respekt, to já jsem ho samozřejmě respektovala jako učitele, ale zároveň mi přišel jako takový přístupný – přátelský typ.“ Pokud studenti vnímají učitelův interakční styl chování pozitivně (a to jak z pohledu proxemiky, tak vlivu), jsou ochotni v hodinách aktivně komunikovat i přes své možné obavy.

Možnost hovořit o zajímavém či blízkém tématu je jedním z nejsilnějších motivů, který ovlivňuje rozhodnutí studentů zapojit se do komunikace ve výuce bez ohledu na to, zda jsou obecně spíše aktivní, či pasivní ve výukové komunikaci s učitelem. Možnost diskuze a způsob jejího vedení je často studenty zmiňováno pozitivně. I spíše pasivní Eda se zapojuje: „Když se diskutuje o něčem, co mě zajímá anebo když by se diskutovalo, s čím nesouhlasím. Tak bych třeba řekl, že s tím nesouhlasím. To by byl ten impuls, proč bych něco řekl.“ Cílem diskuse je plynulá konverzace soustředěná kolem daného tématu. Pokud je téma zajímavé a atraktivní, jsou studenti ochotni komunikovat ve výuce bez ohledu na zvolenou formu výuky, tedy i během třídní diskuse. Zapojují se, protože chtějí komentovat příspěvek spolužáka, popřípadě vyjádřit odlišný názor. Témata, která se osobně studentů dotýkají a ke kterým se mohou vztáhnout, motivují studenty k aktivnímu zapojení se. Ve skupině, kterou spojuje stejný studijní obor, to podle Zuzky mohou být i odborná témata: „Pustíme si video, řekneme si, o čem to bylo, pak je k tomu nějaký úkol. To mě jako baví. Je to takové spojené — že pracuji s těma videi, různými články. Je to takové pro mě přitažlivé, jako se to vůbec učít, že to jsou ta témata hrozně rozsáhlá.“ Témata týkající se jejich zájmů, koníčků nebo vztahující se k jejich studijnímu oboru vnímají studenti pozitivně. Nejsou nuceni přemýšlet nad obsahem sdělení, přináší jim to pocit jistoty a to přispívá k jejich ochotě komunikovat. Svoji jistotu studenti budují i na základě znalosti gramatických pravidel a slovní zásoby, nicméně obsah komunikace se zdá být pro ně velmi významný. Můžeme proto vyvozovat, že pokud studenti nepovažují obsah sdělení

za dostatečně zajímavý či významný nebo nemají potřebné informace o obsahu rozhovoru, nejsou ochotni komunikovat. Poslední charakteristika motivu baví mě to, proto komunikuji ve výuce, je organizační forma výuky, které se budu věnovat podrobněji v samostatné kapitole.

7.5.3 Motiv pro komunikaci: chci ukázat, že umím

Ochota studentů komunikovat je ovlivňována i potřebou studentů ukázat se v nejlepším světle, tj. že jsou aktivní a mají potřebné znalosti a dovednosti. Pro Olgu je touto motivací učitel: „Pro mě je aktivita v hodinách být v kontaktu s tím učitelem. Když se ptá na nějaké dotazy, tak se snažím je zodpovědět, pomáhá mi rozvíjet moje vyjadřování a ten učitel si třeba udělá (o mně) hezký obrázek.“ Přítomnost učitele zároveň motivuje mluvit bez chyb. Gábi: „Kdyby tam byla jenom třída a nebyl by tam ten vyučující, tak říct špatně by mi nevadilo, ale když je tam ten vyučující, tak vlastně chci udělat ten dojem, že něco umím a nechci to říct jako špatně.“ Studenti rádi ve výuce prezentují svoje znalosti a dovednosti. Jejich ochota pramení z pozitivních předchozích zkušeností, například ze základní školy nebo z důvěry ve své dovednosti. Pokud mají naopak předchozí negativní zkušenosti týkající se zpětné vazby, do komunikace se nezapojují, protože mají dojem, že pokud by chybovali, ovlivnilo by to učitelův obrázek o nich.

Jak popisuje Alice, nejistota studentů je spojená s negativními pocity a neochotou komunikovat: „Já se snažím mluvit, ale když si nejsem úplně jistá, tak raději nemluvím. Když si jsem jistá v odpovědi, tak mi to nevádí, a když si nejsem jistá a najednou nevím úplně, co mám říct, a vy mě třeba vyvoláte, tak už si tak dobře nepřipadám. Třeba mi začne bušit srdce a přijde mi, že mám rozklepaný hlas. Už to není takový komfortní.“ Za předpokladu, že si jsou studenti jistí odpovědí, rádi demonstrují svoji znalost, a to především před učitelem, od kterého očekávají pozitivní zpětnou vazbu. Naopak projevy své nejistoty popisují jako nervozitu, strach a stud.

K ochotě studentů komunikovat přispívá znalost slovní zásoby a jistota v používání gramatických pravidel, jak uvádí Petra: „Pokud je to připravený, tak mi to nevádí, ale když musím mluvit úplně z fleku, tak jsem nervóznější, že špatně něco řeknu, nebo že mi chybí dost často slovíčka, že nemám takovou slovní zásobu.“ Naopak, neznalost slovní

zásoby studenty omezuje a přináší negativní pocity. Iva: „Mám to nějak v hlavě, co chci říct, umím to přeložit. To je v pohodě, tak mluvím a pak se zaseknu. Tím, že to, co chci vyjádřit, nemůžu, jak chci, protože k tomu nemám slovní zásobu. Honem rychle hledám jiné cesty – jednodušší slovní zásobu, tak se pak stává, že ta promluva není tak plynulá. Hlavně si najednou nepřipadám tak chytrá, protože chci něco říct, ta moje myšlenka není vůbec hloupá, ale teď si uvědomím, jak hloupě to ve finále vyznělo, když to řeknu anglicky.“

Strach z chyby ovlivňuje i sebehodnocení studentů a v důsledku i jejich ochotu komunikovat v angličtině. Alice, která byla vyučujícím označená jako spíše aktivní studentka, se sama sebe tak nepopisuje: „Mně dělá problém ta školní angličtina. Já jsem vždycky hrozně nervózní, gramatiku úplně neovládám anebo spíš si v ní nejsem jistá, takže se radši držím zpět. Abych neudělala chybu nebo abych jich nedělala tolik. Já se snažím mluvit, ale když si nejsem úplně jistá, tak radši nemluvím (Tazatel: Co vás přiměje se zapojit?) To je taková moje vnitřní potřeba ukázat, že něco umím. Já se vždycky snažím odpovídat, co vím.“ Radka uvádí, jak komunikuje: Když najdu tu odvahu se přihlásit. Asi jsem taková. Bojím se, že dělám chyby, takže se většinou nepřihlašuji.“

Znalost slovní zásoby a jistota v používání gramatických pravidel velmi významně ovlivňuje to, zda student bude ochoten ve výuce komunikovat. Neznalost může vyústit v negativní sebehodnocení a negativní pocity, které vedou k neochotě studentů komunikovat. Studenti v mém vzorku, kteří se obávají chyb, mají tendenci být ve výuce pasivní.

Většina respondentů označených jako spíše pasivní se shodla, že pokud by dostali větší časovou dotaci na přípravu, zmírnil by se pocítovaný negativní tlak. Za mnohé uveďme příklad Anny: „Kdy jsem ochotná mluvit? Kdy já sama? To je většinou, když jsem připravená. Tak se cítím, že na mně není takový ten stres. Víím, co říkám, je tam správná výslovnost, takže víím, že tam nebude žádná negativní reakce. Samozřejmě jsem trošku nervózní, protože se tam může něco vynechat, říct špatně, ale to není nic tak hrozného oproti tomu, když mám mluvit bez přípravy.“

Naopak nutnost mluvit bez přípravy (a to hlavně u spíše pasivních studentů) je vnímána negativně. Například Jana popisuje, jak se cítí, pokud má hovořit bez přípravy: „Nechce se mi mluvit, angličtina mi moc nejde. Mně se ty věty ani neformulují v hlavě, takže když se mě zeptá na něco, tak potřebuji víc času. Nemůžu to takhle vymyslet z fleku.“ I Anna

popisuje své pocity: „Můžu zčervenat, mám problém se vyjádřit. Já bych to třeba zvládla, ale potřebovala bych na to delší čas, abych si to promyslela s těma slovíčkama. Už tím, že třeba chvilku přemýšlím, tak mě ten čas začne stresovat. Dlouho mlčím. Už musím něco říct. Úplně se zadržnu. Teď se jako zaleknu, že musím něco říct.“ Studenti, kteří nejsou ve výuce aktivní, obvykle potřebují delší čas, který využívají k formování správných odpovědí. Pokud jsou nuceni odpovídat bez přípravy, zažívají negativní emoce.

7.5.4 Motiv pro komunikaci: chci se zlepšit

Motiv pro komunikaci s učitelem ve výuce AJ na VŠ vyjadřuje přání studentů se rozvíjet a pracovat na svých komunikačních dovednostech a také potřebu získat informace týkající se zadání úkolu či požadavků učitele či správnosti použití určité jazykové struktury. Jinými slovy studenti se potřebují ujistit o správnosti informace.

Tento motiv uvádí především studenti, kteří jsou motivovaní, jako například Gábi: „Je to určitě, abych si něco z toho semináře odnesla. Na ten seminář chodím s tím, že se chci něco naučit.“ Studenti a studentky vědomě vstupují do rozhovorů, protože konverzace během výuku vnímají jako způsob, jak si nacvičovat a zdokonalovat schopnost komunikovat v anglickém jazyce. Karel dodává, že ve výuce dává přednost řečové dovednosti mluvení: „Protože se tím člověk asi nejlíp a nejrychleji naučí. A hlavně si to může vyzkoušet a ten učitel ho může rovnou opravit, kdežto u toho psaní je to delší proces. Cítím se dobře a vlastně si zkouším, jestli mluvím správně, a vím, že by mě paní učitelka opravila, kdybych říkal něco špatně. Takže si tím vlastně procvičuji a jsem spokojený.“ Na střední škole studující měli v oblibě hry na rozvoj řečové dovednosti mluvení, ale na vysoké škole preferují aktivity spojené se studijním oborem. Příkladem může být Vendy, která uvádí: „Mě třeba hodně baví, když překládáme odborný texty, který občas nezvládám, ale je to takový dobrý pocit, že se toho naučím víc, co se týká mého oboru, i ty videa. To bylo super.“ Studenti si jsou vědomi toho, že právě prostřednictvím komunikačních aktivit mohou efektivně rozvíjet svou řečovou dovednost mluvení. Vhodně zvolené aktivity, formativní hodnocení a pozitivní zpětná vazba jim mohou pomoci překonat obavy a navodit pozitivní pocit.

Studenti se aktivně dotazují, pokud se chtějí ujistit, že správně pochopili pokyny. Tento motiv není přímo směřován k rozvíjení komunikační kompetence, ale i přesto vede k lepším výkonům, které by pro studenty bez potřebných informací byly náročnější. Anna popisuje, kdy sama aktivně začíná konverzaci s učitelem: „Jo, určitě jsem se zeptala na nějaké ty požadavky. Když vím, že to je pro mě důležité, že se od toho budou odvíjet další věci – požadavky ke zkoušce nebo nějaký úkol na doma a už se nebudu moct dál doptat, tak v tom momentě nejhranějším se zeptám.“ Dotazy se obvykle týkají organizačních věcí a jsou kladeny v češtině, zadání úkolů nebo doplňujících informací. Lenka i v tomto typu rozhovoru vidí šanci, jak procvičovat svoji řečovou dovednost mluvení a nevnímá negativně, že přiznává svoje nepochopení: „Třeba se zeptám k úkolu, když něčemu nerozumím. Prostě alespoň mám šanci mluvit anglicky a někdo mě poslouchá.“ Ale dotazy se týkají i slovní zásoby nebo gramatické struktury. Stela si svoji nejistotu nejdříve zkouší ověřit, než se zeptá: „Občas si třeba nejsem něčím jistá, nebo jsem si naopak jistá, tak otevřu Google, přesvědčím se o tom, že to, co si myslím, že tak je, a pak se zeptám, jestli je to opravdu pravda.“

Studenti se obvykle potřebují ujistit, zda porozuměli požadavkům k ukončení kurzu či zadání úkolu nebo problému týkajícího se gramatiky a slovní zásoby. I když jde o situaci, která je bezesporu velmi reálná a studenti vnímají opravdovou potřebu komunikovat, učitel nebývá jejich první volbou jako zdroj informací. Raději vyčkávají, zda neobdrží doplňující informace či instrukce nepochopí z kontextu situace nebo hledají oporu u spolužáků. Zda je to proto, že se obávají reakce učitele, respektive třídy nebo nechtějí výuku narušovat, není zřejmé. Nicméně pokud nakonec komunikaci s učitelem zahájí, udělají tak v českém jazyce.

7.5.5 Motiv pro komunikaci: chci pomoci

Induktivně identifikovaný motiv „chci pomoci“ se vztahuje k nastavení třídního klimatu a vyjadřuje ohledy studentů k jejich spolužákům a učiteli a nepřímo tak ovlivňuje i jejich míru ochoty komunikovat. Studenti (v tomto případě spíše aktivní) uvádí, že si přejí pomoci spolužákovi, pokud mají pocit, že je v nesnázích. Tereza popisuje, jak v takových situacích reaguje: „Kolikrát, když se nějaký student zasekne a neví většinou, už to mám automaticky, že třeba poradím to slovíčko, se kterým

se nějak pere. Snažím se pomoci. Anebo kolikrát se potom stane, že ten student se už nějak nezúčastní té konverzace, takže to odmluvím sama.“ Právě ticho, které se rozhostí ve třídě, je jedním z motivačních faktorů. Studenti, kteří vnímají nesnáze svých vyvolaných spolužáků se sami aktivně hlásí, aby jim pomohli. Stela uvádí, že vědomě dává prostor spolužákům, kteří nereagují automaticky na otázku učitele: „Když se paní učitelka zeptá, tak prostě automaticky mám odpověď. Ale většinou čekám, jestli se nezeptá někoho jiného a snažím se nebýt takový ten typický – já to vím! Dávám prostor spolužákům, ale když vidím, že jsou všichni potichu a nemají co říct, tak se za ně snažím odpovědět, aby se oni zbytečně netrápili. Ačkoliv jim tím zároveň vezmu odpověď a prostor, aby se sami zkusili zamyslet a něco alespoň i s chybou. Ale ten pokus jim vlastně беру. Na poslední hodině jsem si to (odpověď) napsala do poznámkového bloku a čekala jsem, jestli někdo z ostatních to vymyslí, jak se k tomu ostatní postaví.“

Empatii vůči spolužákům studenti projevují tím, že jim poradí, pokud mají pocit, že jsou v nesnázích, nebo se naopak nezapojují, a nechávají tak prostor pro ty, kteří potřebují delší čas na zformování odpovědi. Empatie pocítovaná ke spolužákům může tedy paradoxně vést k nižší ochotě studentů komunikovat. Například Gábi vysvětluje, proč se neúčastní konverzací v celé třídě: „Třeba jsem viděla, že ten spolužák je nervózní, tak jsem mu nechtěla přidělovat tu nervozitu nebo ten stres ještě větší, takže jsem se nezeptala.“ Studenti tradičně očekávají spíše aktivitu od učitele než od spolužáků a pokud jde o obsah i řízení výuky, je učitel vnímán jako autorita a zpětná vazba od spolužáků není pravděpodobně ani vítána.

Možná překvapivým motivem, který vede k vyšší míře ochoty studentů ke komunikaci je empatie pocítovaná k učiteli. Například Karel vysvětluje svoje motivy: „Ono je to takový, když třeba nikdo nechce nic říct, tak prostě musím. Musím něco říct já, aby se ten učitel necítil trapně.“ Tento motiv je společný pro spíše aktivní i spíše pasivní studenty. Například spíše pasivní Radka popisuje zkušenosti z online výuky: „Když je třeba trapné ticho, tak se snažím někdy přihlásit, když se nikdo nepřihlásí. Alespoň něco říct, aby někdo komunikoval. Asi věřím, že být na straně toho učitele, tak to musí být strašně těžký, když se nikdo nepřihlásí, aby věděl (učitel), že tam jsme.“ Studenti s učitelem soucítí a jsou si vědomi energie a úsilí, které učitel do výuky přináší. Dalším důvodem, proč například Gábi, která má kladný vztah k angličtině

komunikuje ve výuce s učitelem, je poskytnutí zpětné vazby: „Hodně mě motivuje to, aby ten učitel věděl, že mě to baví, že to vím. A chci vlastně, aby měl dobrý pocit.“

Studenti vyjadřují svoji ochotu komunikovat s ohledem na učitele, pokud ve třídě nastane ticho. Svou aktivitou si přejí mu ukázat, že si jsou vědomi jeho náročné role a zároveň chtějí ukončit nepříjemnou situaci. Motivy, které studenti VŠ uvádějí pro komunikaci ve výuce anglického jazyka, jsou převážně vedeny vnitřní motivací. Studenti uvedli, že vstupují do komunikace, protože je to baví, protože chtějí ukázat, že umí, a protože se chtějí zlepšit a pomoci. Naopak motiv komunikují, protože musím, je veden vnější motivací.

7.6 Ochota studentů komunikovat: organizační formy výuky

V následující kapitole budu hledat odpovědi na otázku, které motivy studenty motivují komunikovat verbálně v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích (SVO2.1) a zda existují rozdílné důvody pro zapojení se do verbální komunikace v celé skupině, menších skupinkách či ve dvojicích (SVO2.2). Organizační forma výuky ovlivňuje ochotu studentů komunikovat ve výuce z několika důvodů. Za prvé je to díky pocitované nutnosti zapojit se do komunikace vytvořené využitím organizačních forem výuky s nižším počtem účastníků. Za druhé na základě pozitivních emocí, které mohou být spojené s výhodami jednotlivých organizačních forem výuky.

Lze předpokládat, že pokud jsou studenti rozděleni do dvojic či menších skupinek, budou pravděpodobně komunikovat intenzivněji než při práci v celé skupině bez ohledu na to, zda jsou spíše aktivními či pasivními studenty. Honza, který byl učitelem vnímán jako pasivní a v dotazníkovém šetření reportoval, že není spíše ochotný komunikovat, popisuje, kdy aktivně ve výuce komunikuje: „Když jsme byli na té hodině čtyři a prostě jsem musel dělat něco, co by nedělal jinak nikdo, protože nás tam bylo míň než normálně. Takže jsem to musel dělat já.“ Počet studentů ve třídě ovlivňuje chuť a ochotu studentů komunikovat. Párové a skupinové práce neumožňují studentům vyhnout se verbálnímu projevu. Alice (aktivní studentka) uvádí rozdíl mezi komunikací v malé skupině a v celé třídě. Nejaktivnější se cítí: „Když nás rozdělíte do těch skupinek a můžeme si povídat takhle v malé skupince, protože tam je

přesně ta příležitost. Vlastně se tam musím nějakým způsobem vyjádřit. Když jsme dva, tak nejde, abych nemluvila. Když je nás tam dvacet nebo patnáct, tak už tam tolik té příležitosti není.“ I spíše pasivní Jana popisuje práci ve dvojicích jako formu výuky, kdy je neaktivnější a výuka je pro ni nezajímavější: „Tam fakt mluvíte s tím druhým a musíte na něj reagovat, nemůžete ho nechat mluvit pět minut, protože on vás taky nenechá. Nebo alespoň ty moje dvojice mě nenechají.“

Všichni studenti se shodli, že práce ve dvojicích navozuje situaci, která je motivuje k tomu být aktivní a většina studentů uvedla, že je to příjemnější forma komunikace. Dialog dává studentům prostor se vyjádřit, nutí je dodržovat obecná pravidla a dynamiku rozhovoru. Nicméně jak diskuse ve třídě, tak práce ve dvojicích může generovat nervozitu a negativní pocity i u aktivních studentů.

Výhodou párové práce a práce v malé skupině je možnost spolupráce, jak popisuje Lenka: „Mně se líbí ty skupinový práce, že si takhle můžeme jako víc popovídat mezi sebou a lépe na něco přijdeme než jako já sama.“ Během rozhovorů či diskuzí studenti prezentují své názory a poznávání různé přístupy k řešení problémů. Také se učí vysvětlovat své myšlenky a argumenty, což prohlubuje jejich pochopení tématu. Díky spolupráci může být výuka zábavnější a interaktivnější, což pomáhá udržet zájem studentů a zlepšit jejich angažovanost a motivaci. Spíše pasivní Petra, která reportovala vysokou míru obavy z komunikace (medián 4) a nízkou ochotu komunikovat (medián 2) zmiňuje výhodu osobnějšího kontaktu během online výuky, kterou práce v malé skupině nabízí: „(Tazatel: V té menší skupince tam máte jaký pocit?) To mi tolik nevadí. Přijde mi to takový osobnější. Anebo snažím se být aktivnější.“ Mezi hlavní pozitiva, která studenti zmiňují, patří možnost osobního kontaktu (obzvláště v průběhu online výuky) a spolupráce. Studenti mají při práci v malé skupině nebo ve dvojicích větší prostor vyjádřit svůj názor a diskutovat se spolužákem. Rozhovor pak nabývá znaků smysluplné konverzace, což může studenty motivovat v rozhovoru pokračovat.

Nicméně i diskuse ve třídě může být zdrojem informací a inspirací. Zároveň je prostorem, kde může docházet ke konfrontaci názorů týkajících se probíraného tématu. Tereza odpovídá na otázku, kdy vnímá, že je v hodinách aktivní: „Nejvíce mě baví třeba debaty přímo v hodině, když se nás na něco zeptáte, tak já mám odpovědět, že jo.“ Diskusi jako zdroj informací a inspirace popisuje Vendy: „Když je nás víc, tak furt vím, že tam je víc možností, že se lidi přidají třeba k tomu

mému nápadu.“ Lenka (spíše pasivní), která reportovala vysokou míru obavy z komunikace (medián 4), ale zároveň vysokou míru ochoty komunikovat (medián 5), popisuje, jak ji diskuse ve třídě může motivovat ke komunikaci ve výuce: „Shrnutí mi dělá problém, protože ani v češtině to nedokážu dát nějak dohromady, ale ta diskuse, když už si o tom víc povídáme, tak dobrý. Slyším i názory těch ostatních a pak mě třeba napadne, že můžu k tomu něco dodat. Bez toho by mě nenapadlo, že bych chtěla něco dodat.“ Prostor pro vyjádření názorů je motivací i pro Ivu: „Mě jako nejvíc ve finále stejně baví ty třídní diskuse, protože mě baví to, jak to každý vidíme jinak. To mě jako bavilo vždycky. Člověk musí kriticky přemýšlet.“ Iva pokračuje a popisuje své motivy, proč do takové diskuse vstoupit: „To se stává, když je hromadná diskuse, nahodí se otázka, spolužačka něco řekne a já: hele, mně to neseď, nebo bych se ráda k tomu vyjádřila. Tak se prostě k tomu jdu vyjádřit. No, i když to možná vypadá, že prostě nikdo než já mluvit nebude. Já jsem totiž ráda středem pozornosti, i když si nejsem jistá a občas ze sebe udělám šaška.“

Diskuse ve třídě jsou studenty oblíbené, protože jsou prostorem, kde mohou sdílet své názory. Právě sdílení odlišných názorů je pro mnohé studenty inspirativní a motivující. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že pro výuku jazyků (z hlediska participace studentů vysoké školy na výuce) jsou výhodnější skupinové práce, či práce ve dvojicích v porovnání s diskusí, které se účastní celá třída. Každá z organizačních forem nabízí výhody a nevýhody z hlediska zapojení studentů. Je na učiteli posoudit, kterou formu zvolí pro určitý typ výukového cíle. Zároveň obě organizační formy výuky podporují pozitivní psychosociální klima třídy, které se formuje i na základě interpersonální interakce.

7.7 Ochota studentů komunikovat: pociťovaná obava z komunikace

Obava, kterou studenti pociťují ve vztahu ke komunikaci ve výuce, se projevuje fyzickými změnami a může být pro studenty velice omezující (bez ohledu na to, zda se studenti projevují jako více či méně aktivní ve výuce). Mezi fyziologické projevy stresu spojeného s obavou studentů z výuky angličtiny patří například pocit staženého žaludku bez konkrétního důvodu, zrychlený tlukot srdce, třesoucí se ruce nebo rozklepaný hlas. Studenti cítí nepříjemný pocit, nervozitu, strach nebo lítost.

Pocitují obavu, pokud se necítí připraveni komunikovat (viz kapitolu 6.5.3), nebo jim téma konverzace není známé.

Často si vytvářejí tlak sami na sebe. Lucie: „Já nevím, jak to mám říct, že bych zklamala i jako sebe. Mám to tak celkově. Není to jen o jazyku.“ Veronika, která reportovala nízkou míru obavy (medián 2), popisuje, proč má obavu z komunikace ve výuce: „Já jsem spíš jako hodně perfekcionista, takže spíš si to dělám sama. Bojím se, že tam bude nějaká chyba. Já si myslím, že je to hodně o mojí hlavě. Podle mě by těch hodin muselo být víc, abych se rozmluvila a mluvila i bez strachu tak jako dřív.“

Ačkoliv studenti nemají problém hovořit anglicky během pobytu v zahraničí, hovořit ve výuce se obávají. Tato obava je spojená se strachem z chyby. Pokud si nejsou jisti gramatickou správností odpovědi, raději nemluví. Nela popisuje, jak se podle jejího názoru komunikace ve výuce liší od komunikace s cizincem: „Já vnímám, že cizinci jsou hodně shovívaví, že se snaží nám rozumět, že se nebudou smát, že něco řekneme špatně. Já nevím, je to tím, že jsme Češi a slyšíme tu angličtinu jinak. Možná je to tím, že jsem nervózní před naší národností, jakože jsou víc kritičtí, méně shovívavější. Což si nemyslím, že by to bylo u těch učitelů, ale spíš je to takhle daný. Jakože ti Češi mají v sobě pocit – co když to říkám špatně. Ten člověk se to snaží odbourat ale.“ Mnohdy je tento negativní tlak důsledkem strachu z chyby a vysokých nároků studentů na své školní výsledky než tlaku okolí. Pokud se student ocitne v reálné komunikaci s cizinci, důraz na přesnost projevu je menší a důraz na sdělení informace je významnější.

Alice popisuje, jak učitelův interakční styl a nastavení pravidel komunikace může ovlivnit ochotu studentů komunikovat ve třídě: „V té škole mluvím míň ráda. Když udělám chybu, tak je po mně vyžadováno, abych ty chyby nedělala, ale samozřejmě od toho to je ta škola. (Tazatel: Kdo to po vás vyžaduje?) Mně to přišlo, že to bylo na gymplu. Jakmile jsem udělala chybu, tak se na mě špatně koukalo. Možná to byl subjektivní pocit, ale měla jsem ho. (Tazatel: ... od učitele, nebo od spolužáků?) Od učitele.“ Anna se zamýšlí nad důvody, proč je těžké studenty ve výuce angličtiny rozmluvit: „Já si myslím, že je to ten stud a strach. Na té základce já tu podporu v učitelích neměla. Tady na vysoké škole máme dobrou skupinu, že se známe a není tady takový problém před nimi mluvit. Problém je, že se člověk stydí anebo jak na to ten učitel zareaguje, že se mu nebude nikdo smát nebo ten učitel nehodí takovou

reakci. Když ten člověk ví, že když to nedopadne, tak se vlastně nic neděje, nikdo se mu za to nesměje a ten učitel to vezme jako zpětnou reakci, ne jenom verbální, ale i neverbální, tak ten člověk je v pohodě.“ Gábi popisuje, jak učitelé reagují na chybu studenta: „Jsou různé typy vyučujících. Jsou třeba přísní a ti žáci se bojí něco říct a bojí se vlastně chybovat, říct něco špatně. A pak jsou vyučující, kteří to berou i jako zábavu, že prostě nevadí, že se udělá chyba, že se chybami člověk učí.“ Lucie popisuje důvody, proč by nechtěla s učitelem komunikovat: „Jestli by ten učitel byl nesympatický nebo mi nesesedl, měla bych z něho strach, tak jsem mnohem uzavřenější a vůbec bych nemluvila. Neměla bych ani snahu a ani důvod proč se snažit. Zato když ten učitel je pozitivně naladěný, když z něho nejde strach, tak se cítím líp určitě. (Tazatel: A ty kurzy, které teď navštěvujete?) Z pohledu vyučujících je to nejlepší vedení angličtiny, co jsem poznala. Vyhovuje úplně.“ Karel popisuje, jak zpětná vazba od spolužáků ovlivňuje jeho ochotu komunikovat ve výuce: „Ti spolužáci taky hrají roli, protože když se neznáme nebo mi jsou nepříjemní, tak nebudu chtít tolik mluvit. Ale ten učitel, záleží na něm taky, jak k tomu přistupuje, když bude negativní a třeba se chovat agresivně, tak s ním nebudu chtít mluvit.“ Většina z dotazovaných studentů se shodla, že je to právě zpětná vazba od učitele, která ovlivňuje jejich ochotu komunikovat. Pokud mají studenti zkušenosti s negativní zpětnou vazbou v reakci na chybu, například ze základní či střední školy, ovlivňuje to jejich ochotu a míru zapojení do komunikace i na vysoké škole. Obvyklým zdrojem stresu je pro studenty strach z chyby, nastavené sociální vazby mezi studenty a sebehodnocení, které je založeno na srovnávání se se spolužáky. Například Radka vnímá velice negativně, pokud má mluvit před lidmi, které nezná: „Já mám z toho strach obecně. Tím, že moji třídu pořádně ani neznám, tak mám obecně strach před nimi mluvit ať už prezentace, nebo odpovědi. Je to takový adrenalin.“

Strach z chyby a následné negativní zpětné vazby si studenti vysoké školy přináší jako zažitou zkušenost ze základní a střední školy. Vedle interakčního stylu učitele, je to atmosféra ve třídě a vztah se spolužáky, který může pozitivně i negativně ovlivnit ochotu studentů komunikovat. Nelze však jednoznačně určit, které faktory obavu z komunikace snižují a které zvyšují. Čas je vhodným příkladem. Čím déle se studenti znají, tím osobnější a uvolněnější komunikace může být, ale také tím větší tlak na uchování své tváře/pozice ve skupině mohou cítit.

7.8 Komunikace ve výuce: reflexe vybraných studentů

Ačkoliv jsme v předcházející kapitole hledali obecná pravidla týkající se ochoty komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, musíme mít na paměti, že studenti jsou jednotlivci s individuálními zkušenostmi, vědomostmi a potřebami. V následující kapitole se proto pokusíme nahlédnout na tři studentky¹⁶, které se liší podle výsledků dotazníkového šetření, míry zapojení ve třídě indikované učitelem a jejich deklarovaných motivů pro komunikaci a nekomunikaci (tab. 20, 21, 22):

- a) studentka, která reportovala vysokou míru obavy z komunikace a nízkou míru ochoty komunikovat;
- b) studentka, která reportovala nízkou míru obavy z komunikace a vysokou míru ochoty komunikovat;
- c) studentka, která reportovala vysokou míru obavy z komunikace a vysokou míru ochoty komunikovat.

Tabulka 20

Ochota vybraných studentek komunikovat ve výuce AJ na vysoké škole

Studentka	Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka																		Celková míra
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Petra	2	1	3	2	3	3	5	1	1	4	2	2	1	1	3	4	1	2	2
Barbora	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Anna	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	4	4	4

Odpovědi na jednotlivé položky na škále od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) do 5 (téměř vždy jsem ochotný) jsou vyjádřeny mediánem.

Tabulka 21

Obava vybraných studentek z komunikace ve výuce AJ na vysoké škole

Studentka	Položky													Celková míra
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Petra	3	5	5	3	2	4	4	5	4	5	2	4	4	4
Barbora	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Anna	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5

¹⁶ Výběr vycházel z výše uvedených kritérií a bylo jen dílem náhody, že všechny tři jsou ženy. Zároveň je vhodné zmínit, že z celkového počtu dvaadvaceti informantů byli jen čtyři muži.

Odpovědi na jednotlivé položky na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím) jsou vyjádřeny mediánem.

Tabulka 22

Motivy vybraných studentek pro komunikaci ve výuce AJ na vysoké škole

Studentka	Položky																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Petra	1	1	2	5	5	2	4	2	3	1	1	1	4	3	1	3	1	3
Barbora	2	4	3	4	5	5	5	5	5	4	2	2	2	4	5	3	3	2
Anna	3	3	1	2	4	5	3	5	5	5	1	4	1	5	1	3	3	3

Odpovědi na jednotlivé položky na škále od 1 (vůbec mne nevystihuje) do 5 (zcela mne vystihuje) jsou vyjádřeny mediánem.

Studentka, která reportovala vysokou míru obavy z komunikace a nízkou míru ochoty komunikovat

V hodinách spíš pasivní Petra, absolventka střední pedagogické školy, studentka 2. ročníku pedagogické fakulty, s dobou studia AJ 10 let, maturovala z AJ, reportovala spíše vyšší obavu z komunikace (medián 4 na odpověďové stupnici 1–5) a spíše nízkou ochotu komunikovat (medián 2 na odpověďové stupnici 1–5). Petru bychom mohli popsat jako pečlivou posluchačku.

Petra své začátky studia anglického jazyka popisuje jako hození do vody. S výukou angličtiny se totiž setkala až na 2. stupni ZŠ (po výuce německého jazyka na 1. stupni ZŠ): „Musela jsem se s tím nějak vypořádat. Takže jsem se vždycky bála komunikovat třeba a tak, takže to pro mě bylo těžký v tomhle ohledu. Petra preferuje poslechové aktivity: „Určitě mi nevádí poslouchat, když někdo jiný mluví nebo i vy, když něco vysvětlujete. To mi určitě nevádí.“ Nicméně sama se aktivně do komunikačních aktivit nezapojuje. S učitelem by hovořila, pokud by potřebovala informace týkající se výuky (aby se dozvěděla informace týkající se učiva, úkolu). Petra reportovala celkově spíše nízkou ochotu komunikovat, tedy kromě položek, které se týkaly řečové dovednosti čtení (položka 8), poslechu (položka 17) a popisu blízké věci (položka 11), kde reportovala vysokou ochotu komunikovat. K zapojení do komunikace ji dokázala motivovat i skupinová práce (loch_ml – hovořit

ve skupině o svých prázdninách v AJ): „Ta komunikace ve skupince mi přijde taková osobnější. Když někdo mluví, tak se ani nesnažím nebo nechci skákat do řeči. Ale když je ta možnost, tak to asi řeknu většinou.“ Na rozdíl od většiny ostatních studentů jí online výuka vyhovovala a motivovala ji k samostudiu: „To mně osobně vyhovuje dost, protože mám ráda, když si mohu nahlédnout do tématu a třeba už před hodinou nebo den předem.“ Možnost připravit se na téma hodiny, seznámit se dopředu s obsahem, jí dodávala pocit jistoty.

Studentka, která reportovala nízkou míru obavy z komunikace a vysokou míru ochoty komunikovat

V hodinách spíše aktivní Barbora, absolventka střední pedagogické školy, studentka 5. ročníku pedagogické fakulty, s délkou studia AJ 16 let, maturovala z AJ, reportovala spíše nízkou obavu z komunikace (medián 1 na odpověďové stupnici 1–5) a vysokou ochotu komunikovat (medián 5 na odpověďové stupnici 1–5). Barboru bychom mohli popsat jako motivovanou a sebevědomou studentku.

Barbora vyjádřila, že má velmi kladný vztah k anglickému jazyku. Věřící svým dovednostem a nebojí se udělat chybu: „Tak to prostě bude špatně a asi se z toho svět nezboří.“ Pozitivní vztah k angličtině získala již na základní škole, kdy ve výuce dostávala dostatečný prostor k aktivnímu používání jazyka: „My byly se spolužačkou takové aktivní, a navíc jsme si vymýšlely svoje rozhovory, které jsme předváděly před třídou.“ Úroveň svých komunikačních dovedností spojuje s množstvím hodin výuky: „Tady na vysoké škole, to mě docela mrzelo, to bylo dost omezené. Na střední škole jsme byli docela aktivní, měli jsme ji každý den, tak to jsem byla na vrcholu. Teď to jde strmě dolů.“ Ačkoliv je angličtina pro ni velmi důležitá a neobává se ve třídě komunikovat, přiznává, že není vždy aktivní: „Spíš ne ze strachu, že bych se bála zeptat nebo nechtěla, ale z mojí lenosti, nebo jsem si řekla, že na to kašlu, že to není tak důležitý teď.“

Úlohou učitele je podle Barbory zajímat se o své studenty, aby tak dokázal nalézt témata, která jsou pro studenty atraktivní, a nastavit pozitivní klima třídy umožňující diskusi. Mimoto hlavní aktivitu vidí na straně učitele: „Ale myslím si, že pořád by měl být aktivnější ten učitel, protože my jako studenti ještě nejsme tolik aktivní, abychom reagovali sami na sebe anebo rozpoutali nějakou diskusi. Ten učitel musí být pořád

ten průvodce. (Tazatel: Proč to tak asi je?) Tím, že jsme Češi a že máme takový povahy.“

Studentka, která reportovala vysokou míru obavy z komunikace a vysokou míru ochoty komunikovat

V hodinách AJ spíše pasivní Anna, absolventka střední pedagogické školy, studentka 2. ročníku pedagogické fakulty, s délkou studia AJ 11 let, maturovala z AJ, reportovala vysokou obavu z komunikace (medián 5 na odpověďové stupnici 1–5) a spíše vysokou ochotu komunikovat (medián 4 na odpověďové stupnici 1–5). Annu bychom mohli popsat slovy: moc chci, ale moc se bojím.

Své znalosti anglického jazyka hodnotila jako špatné a neodpovídající hodnocení, které měla na vysvědčení: „Ta kvalita angličtiny (na SŠ) nebyla tak dobrá, protože paní učitelka byla hodně laxní, známkování bylo poměrně mírný, ale ty znalosti tam nebyly.“ Svůj pocit z neúspěchů spojuje převážně s výukou na ZŠ a SŠ a učitelem: „Jako zpětně vidím problém v učitelích. Samozřejmě, že tam byl i můj, ale kdyby ten učitel byl důslednější nebo kdyby fakt nás chtěl něco hodně naučit.“ Výuku má spojenou se stresovými situacemi, které ji provázely již od čtvrté třídy základní školy až po střední školu: „Už si moc nepamatuji toho učitele, jak učil, ale vím, že už tam jsem měla problémy. Nebylo tam ani nějaké lepší naladění, vždycky jsem chodila na tu angličtinu s nějakým stresem.“ I přes svůj negativní vztah k angličtině začala před maturitou navštěvovat soukromé hodiny: „A to bylo hodně spíš zaměřený na mluvení. To mi vyhovovalo. To jsem se naučila alespoň něco. Chápu, že ve třídě to úplně nejde, ale (ve třídě) se z mojí zkušenosti nemluví.“ Ačkoliv svou studijní skupinu na VŠ vnímá velmi pozitivně, přetrvává u ní strach z reakce spolužáků a učitele na možnou chybu: „Myslím si, že kdyby ten člověk věděl, že se mu nebude nikdo smát nebo ten učitel nehodí takovou reakci. A když to ten člověk ví, že ač tam něco zkusí splácet, tak když to nedopadne, tak se vlastně nic neděje, nikdo se mu za to nesměje a ten učitel to vezme. Ale neverbální (reakcí), tak ten člověk je v pohodě. Že i když má prostě čas na to se vyjádřit.“

Anna preferuje komunikaci v menší skupince lidí a je pro ni velmi důležitá zpětná vazba od učitele: „Kdybych věděla, tak bych se i zapojila. A kdyby byl ten pohled učitele, byl v pořádku na ty, na ty odpovědi. Kdyby ten učitel dával špatnou zpětnou vazbu, tak bych se

i přesto, kdybych věděla, nechtěla zapojovat.“ Nejvíce ji k zapojení se do komunikace ve výuce motivuje, pokud má čas na přípravu a má možnost ukázat, že umí: „Pokud jsme měli různé úkoly, a to je zase moje, když ten zbytek neumím, tak aspoň se připravuju proto, abych to někde jako něčím jako dotáhla.“ Do komunikace se zapojí, jen pokud si myslí, že tím neohrozí svoji pozici ve skupině: „Spíš jsem neměla potřebu se vyjadřovat. To, co jsem mohla nějakým způsobem zvládnout, to ano. Ale jako sama jsem nechtěla.“

Na základě výpovědí vybraných studentek se zdá, že to, jaké zážitky si studentky spojují s výukou anglického jazyka na základní a střední škole a s učitelem, ovlivňuje i jejich vztah k výuce anglického jazyka na vysoké škole. Petra i Anna uvedly, že strach z komunikace a pocit neúspěchu si nesou s sebou již od základní školy. Obě v dotazníkovém šetření deklarovaly vysokou míru obavy z komunikace ve výuce angličtiny. Anna se velice obává zpětné vazby jak od učitele, tak od spolužáků. Petra u učitele hledá pomoc s úkoly, učivem. Obě ke komunikaci ve výuce motivuje, pokud mají dostatek času se připravit tak, aby si byly jisté slovní zásobou a potřebným slovním spojením. Naopak Barbora, která uvádí jen dobré vzpomínky na základní školu, si je svými dovednostmi jistá, a proto ve výuce komunikuje jen, když cítí motivaci. Motivací je většinou pro ni učitel, jehož úkolem je podle Barbořiných slov připravit zajímavá témata a řídit komunikaci ve výuce. Pro všechny studentky je komunikace ve výuce anglického jazyka na vysoké škole spojována s rolí učitele.

8

Diskuse

Tématem předkládané práce byla komunikace gve výuce z pohledu vysokoškolského studenta jako jednoho z aktérů této komunikace, který je komunikací ovlivňován, ale má možnost ji také sám ovlivnit. Hlavním cílem práce bylo popsat vztah mezi ochotou studentů komunikovat ve výuce AJ a obavou studentů z komunikace ve výuce AJ, tedy motivy studentů pro komunikaci s učitelem.

Shrnutí a diskuse výsledků

Z analýzy dat vyplývají tři klíčová zjištění. První se týká ochoty vysokoškolských studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka. Ve srovnání s realitou školní třídy studenti vyjádřili, že jsou ochotni komunikovat ve výuce v anglickém jazyce ve všech řečových dovednostech. Nicméně podrobnější pohled na výsledky odhalil, že studenti deklarovali vyšší ochotu pro receptivní řečové dovednosti, to je pro čtení a poslech, než pro dovednosti produktivní, tedy mluvení a psaní. Tento závěr se shoduje se zjištěními Halupky–Rešetara et al. (2018). Téměř všichni studenti v mém výzkumu vyjádřili ochotu přečíst si jednoduchý text, a naopak minimum studentů bylo ochotno individuálně hovořit s učitelem. Je tedy možné tvrdit, že vysokoškolští studenti jsou ochotni ve výuce komunikovat, avšak dávají přednost čtení a poslechu před mluvením a psaním. Jedním z motivů, který studenty v mém výzkumu motivoval k zapojení se do komunikace ve výuce, je motiv „komunikuji, protože mě to baví“. Tento motiv je spjatý s třídním klimatem, zvoleným tématem hodiny a organizační formou výuky. Kang (2005) ve svém výzkumu prezentoval ochotu studentů komunikovat jako konstrukt, který je situační a je závislý na dynamice třídy a nastavených podmínkách pro kooperaci mezi studenty. Dynamiku třídy jako pozitivní motivační faktor zmiňovala i Yashimová et al. (2016). Mezi faktory, které ovlivňují situačně podmíněnou ochotu jednotlivých studentů komunikovat ve výuce, zahrnuje

kontext a téma komunikační situace, reakce ostatních studentů a nahodilé procesy, které se mohou během výuky vyskytnout. Možnost hovořit o zajímavém či blízkém tématu byla také jedním z nejsilnějších motivů, který ovlivnil rozhodnutí studentů zapojit se do komunikace ve výuce v prezentovaném výzkumu. Šedřová a Švaříček (2010) uvedli, že zajímavé téma bylo motivem také pro žáky v jejich výzkumu, aby aktivně položili učiteli otázku.

Druhé zjištění se týká obavy studentů z komunikace ve výuce AJ. Více než dvě třetiny studentů reportovaly střední a vysokou míru obavy z komunikace v AJ ve třídě. Nejvyšší obavu deklarovali studenti při verbálních projevech během výuky a pokud srovnávali úroveň své komunikační kompetence se spolužáky. V těchto případech vyjadřovaly ženy vyšší míru obavy z komunikace v AJ ve výuce, zatímco muži reportovali střední míru obavy. Dále výsledky naznačily, že zkoumaní vysokoškolské studenti se neobávají případné negativní zpětné vazby ze strany spolužáků. Velmi malé procento studentů by se cítilo trapně, pokud by měli ve výuce začít dobrovolně mluvit a pouze jedna třetina studentů vyjádřila své obavy z posměchu spolužáků. Podobné výsledky prezentovali například Myers a Clause (2012) nebo Weaver a Qi (2005), kteří ve svém výzkumu nezjistili statisticky významnou sílu vztahu mezi poskytnutou zpětnou vazbou a ochotou vysokoškolských studentů komunikovat. I když rozdíl mezi muži a ženami v mém výzkumném vzorku nejsou statisticky významné, je přinejmenším zajímavé z pohledu věcné významnosti zvážit některé rozdíly. Zatímco výsledky mužů a žen se v případě ochoty komunikovat významně nelišily, v případě obavy z komunikace ve výuce deklarovaly ženy obvykle vyšší míru obavy než muži.

Studenti v prezentovaném výzkumu vyjadřovali nejčastěji obavu z komunikace ve výuce AJ, pokud postrádali možnost připravit se na otázku učitele a pokud srovnávali úroveň své komunikační kompetence s ostatními spolužáky. Pokud studenti hodnotí svoji komunikační kompetenci negativně, významně to ovlivňuje jejich ochotu komunikovat ve výuce (Macintyre & Doucett, 2010; Yashima, 2002). Naopak pokud studenti mají možnost zažívat pozitivní emoce ve výuce, jsou ochotni obavu z komunikace překonat (Khajavy et al., 2018). Příkladem pozitivních emocí ve výuce je možnost zažít pocit úspěchu. Pozitivní zpětná vazba od učitele směrem ke studentovi posiluje nejen učitelovu pozici experta, který umí zprostředkovat efektivně učivo (Vlčková et al., 2015),

ale zároveň přispívá k pozitivnímu sebehodnocení studentovy komunikační kompetence. I studenti v mém výzkumném vzorku vyjadřovali potřebu ukázat se v nejlepší světlo, tedy že jsou aktivní a mají potřebné znalosti a dovednosti.

Třetí významné zjištění prezentovaného výzkumu se týká motivů studentů pro komunikaci ve výuce. Studenti deklarovali, že to, co je motivovalo ke komunikaci s učitelem, byla potřeba získat informaci či radu týkající se obsahu výuky. Téměř dvě třetiny studentů se vyjádřily, že komunikují s učitelem, aby si ujasnily učivo, a protože je zajímá, jak se zlepšit v AJ. Motiv „chci se zlepšit“ vyjadřuje přání studentů rozvíjet se a zvyšovat si svou úroveň anglického jazyka. Zároveň studenty motivuje jejich potřeba získat informace týkající se zadání úkolu či požadavků učitele či správnosti použití určité jazykové struktury. Analýza výsledků naznačila, že zkoumaní vysokoškolští studenti byli orientováni na splnění požadavků a dosažení dobrých výsledků. Toto zjištění koresponduje s potřebou mladých dospělých vnímat své schopnosti jako dostatečné (Millová, 2016) a motivací zvládnout studijní požadavky (Peng, 2012).

Analýza polostrukturovaných rozhovorů přinesla podrobnější informace o tom, jak studenti přistupují ke komunikaci ve výuce. V některých ohledech se tato zjištění shodovala s výsledky dotazníkového šetření. Výpovědi studentů byly rozděleny na pět motivů pro komunikaci ve výuce: komunikuji, protože musím; protože mě to baví; protože chci ukázat, že umím; protože se chci zlepšit a protože chci pomoci. Tři z motivů, které vzešly z analýzy rozhovorů prezentovaného výzkumu, se do určité míry shodují s motivy obsaženými ve škále (viz Interpersonal Communication Motive Scale, Martinem et al., adaptace Jelínková, 2022; viz přílohu 19): motiv chci se zlepšit a motiv potřeby pomoci od učitele, motiv chci ukázat, že umím a motiv manifestace participace. Motiv potřeby navázání vztahu (s učitelem) se s motivem chci pomoci shodují pouze částečně, a to v tom ohledu, že vyjadřují určitou potřebu dobrých vztahů ve třídě. Zatímco motiv potřeby navázání vztahu je směřován na osobní rovinu (a studenti v dotazníkovém šetření tento motiv nedeklarovali), motiv chci pomoci spíše vyjadřuje ohledy vůči učiteli, ale i ke spolužákům. Studenti vstupují do komunikace, pokud chtějí pomoci spolužákovi v nesnázích a pokud ve třídě nastane trapné ticho. Svou aktivitou tak chtějí ukázat učiteli, že si jsou vědomi jeho náročné role a chtějí narušit ticho, které vnímají negativně. Jak uvádí Mystkowska-Wiertelak a Pawlak (2017) jsou to většinou studenti, kteří

reportují vysokou míru ochoty komunikovat ve výuce, kteří jsou motivo-
váni narušit ticho nebo komentovat podnětný názor spolužáka.

Také organizační forma výuky motivovala studenty aktivně vstu-
povat do komunikace ve výuce v prezentovaném výzkumu. Nicméně
na základě výsledků analýzy nebylo možné jednoznačně určit, která
organizační forma výuky je pro výuku jazyků z hlediska obavy studentů
komunikovat vhodnější. Každá z organizačních forem nabízí výhody
a nevýhody a je na učiteli posoudit, kterou formu zvolí pro určitý typ vý-
ukového cíle v určité skupině. Motiv komunikuji, protože musím v sobě
odrážet tradiční komunikační situace ve výuce, kdy je student donucen
situací, je tedy vyvolán učitelem nebo pracuje ve dvojici nebo v malé
skupině a jeho zapojení je nutné pro splnění zadání. Toto zjištění kore-
sponduje se zjištěním Šedové et al. (2015), kdy nejčastějším (a mnohdy
jediným) způsobem participace žáků na výuce bylo přímé vyvolání uči-
telem a interakce se spolužákem. Nicméně i zapojení se do třídní diskuse
slouží jako motivace pro komunikaci ve výuce, jelikož nabízí prostor pro
sdílení a výměnu názorů.

Podle mého názoru v návaznosti na předkládané výsledky si tři
oblasti zjištění zasluhují závěrečný komentář. Jsou to třídní klima, způ-
sob poskytování zpětné vazby a sebehodnocení studentů. Předkládaná
zjištění ukazují, že příznivé klima ve třídě a kvalitní komunikace jsou
konvergentní a podporují motivaci studentů komunikovat. Vzájemná
komunikace mezi učitelem a studentem/studenty je tedy klíčový prvek
výuky, navíc mezi pozitivním klimatem ve třídě a ochotou studentů
komunikovat existuje přímý vztah (Clément et al., 2003; Lee, 2018;
MacIntyre et al., 2003). A co více, pozitivní klima nejen podporuje
ochotu komunikovat, ale také snižuje obavu komunikovat v cizím jazyce
(Khajavy et al., 2018). Pokud studenti zažívají ve třídě pozitivní emoce,
jsou spíše ochotni překonávat svou obavu z komunikace.

Způsob, jak pomoci studentům zmírnit pocitovanou obavu z ko-
munikace, je zapojení sociálních a afektivních strategií, které spoluvy-
tvářejí klima třídy (Akkakoson, 2016). Učitel je ten, který nastavuje pra-
vidla komunikace. Pokud je učitel vnímán studenty jako vstřícný, jsou
studenti motivováni komunikovat, protože mají potřebu ukázat se v nej-
lepší světlo, tedy na základě motivů manifestace participace. Naopak
agresivní interakční styl učitele negativně koreluje s motivy vztahový-
mi, potřebou podpory a motivy manifestace participace (Myers et al.,
2007). Pokud je učitel schopen ustoupit ze své dominantní role a umožní

cirkulaci moci ve třídě, může podpořit iniciativu studentů vstupovat do komunikace ve výuce aktivně (Vlčková et al., 2015). Dalším významným tématem je poskytování zpětné vazby. Vedle učitelových otázek patří poskytování zpětné vazby mezi komunikační činnosti, které směřují k aktivizaci studentů (Mareš & Křivohlavý, 1995), nicméně to není jednoduchý úkol, pokud uvažujeme o nastavení klimatu třídy a ochotě studentů komunikovat. Je na učiteli, aby rozhodl, zda je oprava chyby na místě, nebo zda je student schopen se po upozornění opravit sám, popřípadě zda je vhodná odložená oprava. Jak uvádí Harmer (2015), je rozumné zaměřit se pouze na chyby, které se vztahují ke stanovenému cíli (přesnosti nebo plynulosti projevu).

Mezi hlavní důvody, které respondenti uváděli pro nekomunikaci ve výuce v anglickém jazyce, patřil strach z chyby neboli také strach z neúspěchu, který je jedním z faktorů obavy z komunikace (Horwitz et al., 1986). Můžeme tedy předpokládat, že vysokoškolští studenti uznávají učitele jako kvalifikované odborníky, a proto jejich případná negativní zpětná vazba není považována za kritiku ovlivňující participaci studentů na výuce. V každém případě je poskytování zpětné vazby citlivá situace, která může ovlivnit studentův postoj k procesu učení se cizímu jazyku a jeho ochotu vstupovat do další komunikační situace. Student vysoké školy se nachází v období, kdy prochází velkými změnami v sociálních rolích, prožívá velmi intenzivně své emoce a rovina sebehodnocení je pro něj velmi důležitá (Millová, 2016). Sebehodnocení komunikační kompetence u studentů pozitivně koreluje s jejich ochotou komunikovat (MacIntyre & Doucette, 2010), proto pokud považují svoji komunikační kompetenci za nedostatečnou, snižuje to jejich ochotu komunikovat (Yashima, 2002). Dostávají se tak do začarovaného kruhu. I když jsou motivováni zapojit se do komunikace, a procvičovat si tak komunikační dovednosti, jejich nízké sebehodnocení komunikační kompetence jim v tom zabraňuje (Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008).

Srovnáme-li data z dotazníkového šetření a data získaná během polostrukturovaných rozhovorů s vybranými informanty, nalézáme shodu ve třech motivech pro komunikaci s učitelem (KU) a motivech pro komunikaci ve výuce (KV) obecně: motiv potřeby podpory od učitele (KU1) a motiv chci se zlepšit (KV1), motiv navázání vztahu (KU2) a motiv pomoci (KV2) a také motiv manifestace participace (KU3) a motiv chci ukázat, že umím (KV3) (viz Přílohu 8). Školní úspěch je pro vysokoškoláky důležitým motivem, a proto je pro ně důležité získat

informace a dovednosti, které mohou prakticky využít. S tímto motivem pravděpodobně souvisí i motivy KU3 a KV3, které jsou charakterizovány potřebou manifestovat učitelé svoje znalosti a dovednosti. Během komunikace ve výuce dochází k navazování určitého vztahu mezi učitelem a studenty. V tomto případě můžeme tento vztah popsat skrze ohledy, které má student ke spolužákům a učitelé. Student je motivován vstoupit do komunikace proto, aby pomohl spolužákovi v nesnázích. Svou aktivní participací si přeje ukázat učitelé, že si je vědom jeho náročné role a přeje si narušit ticho, které vnímá negativně.

Metodologické limity realizovaného výzkumu

Výsledky realizovaného výzkumu mají tři hlavní metodologické limity. Jedním z omezení platnosti výsledků jsou metody sběru dat – škály a polostrukturované rozhovory s vybranými studenty. Existuje tu tedy možnost, že výsledky jsou zkresleny subjektivním pohledem respondentů. A ačkoliv byla zajištěna anonymita respondentů dotazníkového šetření, odpovědi mohou být zkreslené či nepravdivé. Subjektivní odpovědi o sobě jsou zatíženy sebepojetím, možnostmi paměťovými atd. Dotazníky prezentujeme respondentům určitou teorii, která nemusí odpovídat světu studentů a je možné, že jinak by ochotu (obavy) nepopisovali, nemluvili o nich nebo je konceptualizovali jinak. A nakonec vzhledem k použitým metodám sběru dat nebylo možné porovnat deklarovanou ochotu studentů komunikovat s jejich objektivní participací na komunikaci ve výuce zjišťovanou například pozorováním participace ve výuce. Využití metody pozorování by mohlo vyřešit některé limity této studie v budoucím výzkumu, a to především možnost srovnání deklarované ochoty studentů komunikovat ve výuce s reálným zapojením se do komunikace ve výuce. Dále využití výzkumného nástroje, který by umožnil zaznamenávat výkyvy v míře ochoty studentů komunikovat ve výuce v reálném čase, by poskytlo mnohem spolehlivější informace týkající se konkrétní výukové situace.

Možným limitem výzkumu může být velikost a výběr výzkumného vzorku, distribuce a návratnost dotazníků. Ačkoliv počet 350 respondentů byl dostatečný pro zpracování dat, jednalo se úplný vzorek s poloviční návratností. Data byla sbírána v období od prosince 2019 do dubna 2021 a do sběru byly zahrnuty i dotazníky od studentů z doby, kdy

probíhala online výuka. Jelikož nebylo jisté, kdy pandemická omezení skončí, a vzhledem k potřebě dodržet určitou kontinuitu výzkumu, jsem se rozhodla ve sběru dat pokračovat. Nicméně vzhledem k tomu, že došlo k změně výuky z prezenční na online, není možné vyloučit, že tato změna ovlivnila výsledky.

Třetí oblastí, kterou je nutné zmínit, je oblast designu výzkumu a výběru sledovaných proměnných a modelu sledovaných vztahů. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na komunikaci vysokoškolských studentů ve výuce anglického jazyka, nicméně je pravděpodobné, že do odpovědí studentů se mohly promítnout i další faktory týkající se jejich zkušeností (nejen) s výukou AJ. Mezi tyto faktory je možné zahrnout zkušenosti, které si studenti přináší ze základní či střední školy, zkušenosti s výukou různých učitelů, kteří používají odlišné výukové metody či se liší jejich interakční styl. I osobnostní vlivy jednotlivých studentů, tedy jejich objektivní, ale i subjektivní úroveň komunikační kompetence, zkušenosti z pobytu v zahraničí nebo typ absolvované střední školy, mohou významně ovlivnit ochotu studentů komunikovat. Každý výzkum však podléhá redukci sledovaných proměnných a nemůže pokrýt všechny intervenující proměnné.

Domnívám se, že další výzkum zkoumající ochotu studentů komunikovat ve výuce může vrhnout světlo na proměnné, které významně ovlivňují situační míru ochoty studentů a přispívají k jejich aktivnímu zapojení se do komunikace ve výuce. Další české výzkumy zaměřené na kontrolu proměnných by mohly využít například experimentální design s kontrolou proměnných nebo se zaměřit na výzkum míry ochoty studentů komunikovat ve výuce v reálném čase v konkrétní výukové situaci (např. Pawlak et al., 2016).

Tématem této práce byla komunikace studentů ve výuce anglického jazyka na vysoké škole. Na rozdíl od výzkumů pedagogické komunikace, které se zaměřovaly na popis komunikace během výukové situace z pohledu komunikačních struktur a postoje učitele ke komunikaci ve výuce, jsem se zaměřila na studenta a jeho podíl na komunikaci ve výuce. Cílem práce bylo popsat míru ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole a popsat faktory, které jeho ochotu mohou ovlivňovat. Sekundárním cílem bylo popsat motivy, které studenti uvádějí pro komunikaci ve výuce. Konstrukt ochota studentů komunikovat ve výuce AJ zahrnuje proměnné ovlivňující rozhodnutí jednotlivce aktivně se do komunikace zapojit, a faktory, které ochotu studenta mohou ovlivnit (např. klima a dynamika třídy, osobní charakteristiky studenta, úroveň komunikační kompetence, sebejistota studenta a motivace). Nicméně cílem této práce nebylo popsat všechny proměnné, které mohou určitým způsobem ovlivnit ochotu studenta komunikovat ve výuce anglického jazyka, ale zaměřila jsem se na vztah ochoty studenta komunikovat ve výuce AJ s obavou z komunikace ve výuce AJ, respektive motivy studenta komunikovat ve výuce s učitelem.

Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole je ovlivněna jejich zkušeností s výukou na základní a střední škole (Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2017). Pokud studenti během předchozího vzdělávání zažívali častý pocit neúspěchu v komunikačních aktivitách, reportovali na vysoké škole nízkou míru ochoty komunikovat, a naopak pokud studenti reportovali pozitivní zkušenosti z výuky na ZŠ a SŠ nebo běžně využívali AJ mimo školní výuku, reportovali vysokou míru ochoty a nízkou míru obavy z komunikace ve výuce AJ. Ochota studentů komunikovat v určitých komunikačních situacích ve výuce je ovlivňována třídním klimatem, dynamikou skupiny (Cao, 2013; Tum, 2015; Yashima et al., 2016) a volbou diskutovaného tématu (Kang, 2005; Zarrinabadi, 2014). Právě sdílení prožitých zkušeností a zahrnutí

aktivit zohledňujících témata, ke kterým se studenti mohli vztáhnout, podpořilo jejich ochotu podílet se na komunikaci ve výuce s učitelem. Toto sdílení může probíhat ve dvojicích či malé skupině, ale také během diskuse ve třídě. Caová a Philip (2006) uvedli, že práce v menších skupinách podporuje zapojení studentů do komunikace, nicméně studenti v mém výzkumném vzorku reportovali i diskusi ve třídě jako motivaci ke komunikaci. Sdílení a konfrontace názorů ostatních účastníků motivovala některé studenty k aktivnímu zapojení se do výuky.

Mezi motivy, které studenti uvádějí pro zapojení se do komunikace ve výuce s učitelem, patří vyhledávání podpory, jež se týká požadavků na získání kreditů, splnění úkolu nebo zlepšení komunikační kompetence. Právě orientace na úspěch a splnění požadavků je pro studenty vysoké školy charakteristická (Peng, 2012). Především zahraniční výzkumy uváděly, že obava z komunikace ve výuce je často spojována s obavou z negativní zpětné vazby (Goodboy & Myers, 2008; Yashima, 2016; Zarrinabadi, 2014), nicméně studenti v mém výzkumném vzorku strach z negativní zpětné vazby nereportovali. Významným faktorem, který ovlivňoval negativně jejich ochotu komunikovat ve výuce, byl strach z chyby. Jde především o studenty s nižší a střední úrovní komunikační kompetence (Lee, 2018; MacIntyre, 2003; Yashima, 2016). Způsob a načasování poskytování zpětné vazby, je pro tyto studenty relevantní (Zarrinabadi, 2014). Je důležité rozlišovat poskytování zpětné vazby v návaznosti na výukový cíl aktivity (např. plynulosti nebo přesnosti). Dalším faktorem, který studenti z mého vzorku uváděli jako významný pro jejich míru ochoty komunikovat, bylo subjektivní hodnocení komunikační kompetence ve srovnání se spolužáky. Tito studenti jsou velmi citliví na ohrožení své pozice ve skupině. Pokud si nejsou jistí bezchybností své repliky, nejsou ochotni komunikovat a raději se do komunikace ve výuce nezapojí. Což odpovídá i tomu, že téměř dvě třetiny studentů uvedlo jako motiv pro komunikaci s učitelem motiv potřeby pomoci.

Studenti, kteří byli součástí mého výzkumu, vyjádřili vysokou míru ochoty komunikovat ve výuce cizího jazyka, a to především v receptivních řečových dovednostech. Ve shodě s předešlými výzkumy je motivuje především téma, které je jim známé a usnadňuje tak průběh konverzace. Stejně tak jejich ochotu komunikovat ovlivňují jejich zkušenosti a zážitky, jež si s sebou do výuky na vysoké škole přináší. V mém výzkumu se nepotvrdilo, že se studenti obávají negativní zpětné vazby od spolužáků ani že jsou motivováni komunikovat pouze v menších

skupinách nebo při práci ve dvojicích. Naopak někteří studenti vítali diskuse v celé třídě, jelikož jsou prostorem pro výměnu a sdílení názorů. Pro studenty vysoké školy je typická orientace na úspěch a splnění požadavků kurzu. Pravděpodobně z tohoto důvodu uváděli studenti jako nejdůležitější motiv pro komunikaci s učitelem motiv potřeby pomoci a jako největší motiv obavy – obavu z chyby a obavu z toho, že jejich dovednosti nejsou srovnatelné s ostatními ve třídě. I vzhledem ke zrání jejich osobnosti jsou víra ve vlastní schopnosti a srovnávání komunikačních kompetencí v anglickém jazyce se spolužáky velmi významné.

Implikace realizovaného výzkumu pro praxi

Na základě výsledků realizovaného výzkumu lze tvrdit, že studenti vysoké školy jsou obecně ochotni ve výuce anglického jazyka komunikovat a míra obavy z komunikace se pohybuje kolem střední hodnoty. Největší obavy vyjadřují studenti v situaci, kdy jsou vyvoláni, aby odpověděli na otázku, tedy bez možnosti promyšlení a připravení odpovědi. Jejich míra obavy je velmi vysoká, pokud hodnotí svoji komunikační kompetenci jako horší ve srovnání se spolužáky. Existuje šest důvodů, které studenty vysoké školy motivují vstoupit do komunikace ve výuce:

Hledám u učitele oporu

Tento motiv se týká výuky a její organizace. Studenti se informují o požadavcích a způsobu hodnocení. Mají potřebu získat informace týkající se například zadání úkolu, požadavků učitele či správnosti použití určité jazykové struktury. Studenti si přejí rozvíjet své komunikační dovednosti a u učitele hledají ujištění (verbální i neverbální), že informace byla předána, promluva pochopena a neobsahovala chybu.

Komunikuji, protože mezi námi existuje určitý vztah

Tento motiv odráží potřebu navázat s vyučujícím kontakt a vyjadřuje jeho ohled ke spolužákům a učitelí. Student vstupuje do komunikace, aby pomohl spolužákovi v nesnázích nebo pokud ve třídě nastane ticho. Svou aktivitou chce ukázat učitelí, že si je vědom jeho náročné role a přeje si narušit ticho, které obecně vnímá negativně. Avšak empatie studenta ke studentovi může být i příčinou jeho nekomunikace. Studenti svým mlčením nechávají prostor pro ty spolužáky, kteří potřebují více času na zformulování svých odpovědí. Obecně nejsou studenti zvyklí

poskytovat si vzájemnou zpětnou vazbu. Zdá se, že tu očekávají a přijímají pouze od učitele.

Chci ukázat, že umím a znám

Student si přeje ukázat učitel, že ho výuka zajímá a že chápe obsah vyučovací hodiny. Přeje si udělat dobrý dojem. Student má potřebu ukázat se v nejlepším světle, tedy že je aktivní a má potřebné znalosti a dovednosti. Tento motiv je obvykle spojen s předchozí pozitivní zkušeností z výuky na základní a střední škole nebo pramení ze studentovy sebedůvěry. Sebedůvěra studentů obvykle nebývá spojena s jejich komunikační kompetencí, ale spíše se znalostí slovní zásoby a gramatických pravidel.

Potřebuji něco vysvětlit

Tento motiv zahrnuje snahu o vysvětlení, proč student něco nestihl odevdat, pokus o zpochybnění hodnocení nebo způsobu hodnocení.

Baví mě to

Tento motiv vyjadřuje studentův pozitivní postoj ke komunikačním aktivitám ve výuce. Student je motivován třemi faktory: pozitivními vztahy ve skupině a třídním klimatem, obsahem výuky (tématem komunikační aktivity) a výběrem organizační formy výuky. Práce ve dvojicích a malých skupinách usnadňuje komunikaci pro spíše pasivní studenty, kteří mají prostor vyjádřit svůj názor v rozhovoru, který nabývá znaků smysluplného dialogu. Naopak diskuse ve třídě je vyhledávanou aktivitou nejen pro aktivní studenty, protože je příležitostí pro naslouchání a sdílení informací, prožitků, názorů spolužáků, ale také učitele.

Jsem donucen komunikovat

Tento motiv v sobě obsahuje nutnost vyvolanou komunikační situací. Student odpovídá na přímé vyvolání učitelem nebo pracuje ve dvojici či malé skupině, přičemž cítí, že je jeho zapojení nezbytné pro splnění zadání. Posiluje to jejich pocit zodpovědnosti za výsledek a pocit solidarity. Ačkoliv se tito studenti do výuky sami aktivně nezapojují, nelze je pokládat za pasivní. Obvykle spíše preferují poslech před mluvením. Nejsou si jisti svou komunikační kompetencí a prožívají vysokou míru obav z komunikace nebo jsou zvyklí, že verbálnímu projevu ve výuce dominuje učitel.

Pro výuku můžeme vyvodit jednoduchá pravidla, která je vhodné dodržovat, a to nejen ve výuce anglického jazyka na vysoké škole:

Třída (na VŠ) je dynamický celek

Každý student se svými individuálními charakteristikami ovlivňuje vztahy ve třídě a klima třídy, ale zároveň je vztahy ve třídě a třídním klimatem ovlivňován. Zatímco zohledňujeme potřeby, motivaci, jazykovou úroveň jednotlivců, musíme si být vědomi i potřeb skupiny. K tvorbě pozitivního třídního klimatu přispívají dobré vztahy mezi učitelem a studenty a studenty navzájem, podpora spolupráce, budování respektu a důvěry, neohrožujícího prostředí atd.

Student (VŠ) je osobnost

Studenti vysoké školy s sebou přináší své zkušenosti, hodnoty a pocity, které mohou ovlivňovat jejich zapojení se do výuky. Ve výuce na vysoké škole vstupuje mnohem více do popředí diskutované téma nežli například jazykové struktury. Témata, která jsou nosná, ke kterým se mohou studenti vztáhnout, podpoří motivaci a ochotu studentů se do výuky zapojit prostřednictvím smysluplné konverzace.

Dobré vztahy učitele se studujícími a vztahy mezi studujícími jsou důležité (i na VŠ)

Vzájemné respektování a otevřený dialog přispívají k pozitivnímu klimatu ve třídě. Prostřednictvím otevřeného dialogu, kdy studenti dostávají příležitost se vyjádřit a sdílet své názory, je posilována jejich autoregulace (ang. *agency*), tedy schopnost stanovit si cíl, uvažovat a jednat zodpovědně za účelem změny (Bandura, 2006). Učitel, který je přístupný otevřenému dialogu, podporuje bezpečné klima třídy, a tak se studenti neobávají učit se ze svých chyb.

Studující (VŠ) potřebují pozitivní zkušenosti a možnost zažít úspěch

Všichni studenti by měli mít představu o svých schopnostech a představu o tom, jak si mohou zlepšit své řečové dovednosti. Není to zpětná vazba, která negativně ovlivňuje sebehodnocení komunikační kompetence a ochotu studentů komunikovat, ale způsob, jakým je poskytována. Je dobré hovořit se studenty o vhodných učebních strategiích a pomoci jim nastavit reálné cíle. Také cirkulace moci směrem od učitele ke studentům nabízí způsob, jak podporovat komunikaci mezi studenty a učiteli a studenty navzájem. Přínosné by mohlo být posilování role vzájemného hodnocení se studentů a vedení studentů k poskytování si relevantní zpětné vazby.

Implikace realizovaného výzkumu pro další výzkum

Využití metody pozorování a výzkumných nástrojů, které umožňují zaznamenávat výkyvy v míře ochoty studentů komunikovat ve výuce v reálném čase, může poskytnout detailnější informace týkající se konkrétní výukové situace a jejího vlivu na situační ochotu studentů komunikovat. Toto propojení může poskytnout komplexnější informace o fluktuaci ochoty studentů komunikovat v průběhu konkrétní vyučovací hodiny i v průběhu semestru.

Vzhledem k použitým výzkumným metodám sběru dat nebylo možné porovnat deklarovanou ochotu studentů komunikovat s jejich objektivní participací na komunikaci ve výuce. Nicméně tato studie představuje první pokus o zkoumání konstruktů ochoty studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka na vysoké škole v České republice a přinesla zajímavé a důležité informace týkající se postoje studentů ke komunikaci ve výuce AJ, a to jak pro učitele, tak pro další výzkum.

Literatura

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Akkakoson, S. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46–70. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0025>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives On Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum*, 23, 9–24.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate. *Australian Review Of Applied Linguistics*, 36(2), 160–176. <https://doi.org/10.1075/ara1.36.2.03cao>
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480–493. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190–209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

- Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 135–153.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- CUP (2022). *Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it*. https://www.cambridge.org/us/files/6116/7648/0472/CambridgePapersInELT_Mediation_2022_ONLINE.pdf
- DeVito, J. A. (2008). *Základny mezilidské komunikace*. Grada.
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21–45. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.2>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- EFPA (2013). EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers, version 4.2.6. www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Evers, A., Hagemester, C., Høstmælingen, A., Lindley, P., Muñiz, J., & Sjöberg, A. (2013). *EFPA Review model for the description and evaluation of psychological and educational tests*. <http://www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197–214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100010822>
- Gardner, R. C. (2017). Motivation and second language acquisition. *Porta Liguarum*, 8, 9–20.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Veda.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Paido.
- Gavora, P. (2011). Boldness versus reticence in the communication of students at grammar schools. *Studia Paedagogica*, 16(1), 119–136.

- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153–179. <https://doi.org/10.1080/03634520701787777>
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Volume 3: Speech acts*. (s. 48). Academic Press. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- Halupka–Rešetar, S., Knežević, L. & Topalov, J. (2018). Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: The Serbian perspective. *Journal of multilingual and multicultural development*, 39(10), 1–13. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454456>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley, & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (s. 3–28). Academia Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Pride & Holmes.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Jelínková, J., Chytrý, V., Gregor, P., & Laue, A. (2023). Students' willingness to communicate in English: Czech adaptation of willingness to communicate inside the classroom scale. *Orbis scholae*. 16(1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.14712/23363177.2022.15>.
- Jelínková, J. (2019). Obava z komunikace v cizím jazyce ve výuce. In: V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Výzkum v didaktice cizích jazyků II*. (s. 13–31). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-1>

- Jelínková, J. (2020). Obava z komunikace v cizím jazyce ve výuce: česká adaptace škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale. In: V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Výzkum v didaktice cizích jazyků III* (s. 13–28). Masarykova Univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9822-2020-1>
- Jelínková, J. (2022). The Predicators of students' willingness to communicate in foreign languages: State-of-the-art review. *EduPort*. 6(1), <https://doi.org/10.21062/edp.2022.004>
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605–624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *ORBIS SCHOLAE*, 7(1), 29–47, Karolinum. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.24>
- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *Science Direct*, 65, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda.
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(8), 703–714. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1435666>
- Lucas, R. I., Miaflores, E. & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*. 7, 94–119.
- Macek, P., Bejcek, J., & Vanícková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 444–475. <http://doi:10.1177/0743558407305417>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>

- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D., & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *Science Direct*, 38, 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.013>
- Man, F., Stuchlíková, I., & Hodapp, V. (1997). Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G): Faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*, 41(4), 347–359.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Mareš, J. (1988). Pedagogická interakce a komunikace: Sborník referátů z 2. celostátního semináře, který se konal ve dnech 4. a 5. září 1985 v Hradci Králové. Tiskařské studio PF v HK.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Mottet, T. P. (1999). Students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 48(2), 155–164. <https://doi.org/10.1080/03634529909379163>
- Martin, M. M., Mottet, T. P., & Myers, S. A. (2000). Students' motives for communicating with their instructors and affective and cognitive learning. *Psychological Reports*, 87(3), 830–834. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.87.3.830>
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Mottet, T. P. (2006). Students' Machiavellianism and motives for communicating with instructors. *Psychological Reports*, 98(3), 861–864. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.3.861-864>
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In: M. Pawlak, & E. Waniek-Klimczak, (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7
- McCroskey, J. C., & Baer, E. J. (1985). Willingness to communicate: the construct and its measurement. In *The Annual Meeting of the Speech Communication Association* (s. 3–11). N/A.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5(2), 19–37.

- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Millová, K. (2016). Mladá dospělost. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 117–140). Karolinum.
- Myers, S. A., Martin, M. M., & Mottet, T. P. (2002). The relationship between student communication motives and information seeking. *Communication Research Reports*, 19(4), 352–361. <https://doi.org/10.1080/08824090209384863>
- Myers, S. A., & Claus, C. J. (2012). The relationship between students' motives to communicate with their instructors and classroom environment. *Communication Quarterly*, 60(3), 386–402. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.688672>
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. (2017). *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition: Combining a Macro- and Micro- Perspective*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097173>
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *The Journal of TESOL France*, 8(1), 5–12.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2016). Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654–671. <https://doi.org/10.1177/1362168815609615>
- Pelikán, J. (1991). Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 41(1), 41–53.
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in L2 and integrative motivation among college students in an intensive english language programme in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2, 33–59.
- Peng, J. E. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40(2), 203–213. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.02.002>
- Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. John Wiley & Sons.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Nakladatelství Academia.
- Průcha, J. (1971). Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 6(4), 867–882.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 42(2), 223–228.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Portál.
- Samuhelová, M. (1988). Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora,

Pedagogická komunikácia v základnej škole (s. 55–73). Veda.

Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (s. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. MacMillan.

Sedláček, M., & Šedová, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Sage Publications.

Stuchlíková, I., & Mann, F. (2009). Motivační struktura-integrovaný koncept psychologie motivace. *Československá Psychologie*, 53(2), 158–171.

Svobodová, Z. (2015). Úkol váhání a rozhodování. *Paideia: Philosophical E-Journal Of Charles University*, 1(12), 1–9.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 471–483). Routledge.

Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.

Šedová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.

Šedová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáku ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.

Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education ESL.
- Tum, D. O. (2015). Foreign language anxiety's forgotten study: The case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658. <https://doi.org/10.1002/tesq.190>
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, (2), 55–77. <https://doi.org/10.61425/wplp.2008.02.55.78>
- Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. H+H.
- Van Ek, J. A. (1987). Objectives for foreign language learning, Volume II : Levels. Strasbourg: Council of Europe.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8097-2015>
- Vlčková, K., & Lojďová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482>
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Wahlstrom, B. J. (1992). *Perspectives on human communication*. Wm. C. Brown.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie, paradoxy*. Newton Books.
- Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The journal of higher education*, 76(5), 570–601. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, 55(3), 249–270. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007145>
- Wedlichová, I. (2008). *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Yahya, M. (2013). Measuring speaking anxiety among speech communication course students at the Arab American University of Jenin. *European Social Sciences Research Journal*, 1(3), 229–248.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning Research Club*, 58(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>

Summary

The title of the book is The Student's willingness to communicate in teaching at university. Quality communication that takes place in teaching between a teacher and the students leads to the activation of internal mental processes, not only in the individuals who are active but even to those who are not active and can thus be a benefit to the whole class. At the same time, it contributes to, among other things, the creation of a favourable climate in the classroom, strengthens positive relationships between teachers and students or students with each other, and contributes to the development of student motivation. Long-term research on communication in teaching from the perspective of communication structures focused primarily on the teacher and their way of controlling communication. So far, research in the Czech Republic has focused mainly on pupils at the lower secondary level of education (ISCED 2), and therefore I believe that it will be of a significant contribution to communication research not only in the field of foreign language teaching.

Teaching a foreign language differs from other subjects in terms of the context and purpose for which communication is used since the communication between the participants of the lesson becomes also the content of the lesson. If a teacher provides students with immediate feedback and motivates them to correctly produce a foreign language, the stimulated output occurs i.e., students become aware of shortcomings or ignorance, and leads to the activation of cognitive processes, albeit, providing feedback is a very sensitive situation that can affect the students' attitude towards the process of learning a foreign language and their willingness to enter the next communication situation.

The concept of a students' willingness to communicate in foreign language learning describes situational variables and individual characteristics of an individual that at a certain moment influence an individual's decision to verbally share his thoughts, knowledge and opinions with others in a foreign language (MacIntyre et al.,

1998). Situational variables that positively correlate with the concept of willingness to communicate in a foreign language are, for example, a positive classroom climate, the relationship between a teacher and a student, or a study stay abroad. Among the student's characteristics, we include, for example, the level of self-assessment of one's language or communication competence, foreign language comprehension and motivation. In the context of the classroom, the question is whether the student is motivated and wants to participate in the conversation and whether there are insurmountable obstacles that would prevent him from speaking. Therefore, in addition to the students' willingness to communicate, I also focused on the foreign language classroom anxiety, which consists of communicative apprehension, test anxiety and the fear of negative evaluation (Horwitz et al., 1986). Since I focused on communication in teaching from the student's point of view, I was interested in what situations a student is willing to communicate in teaching. Thus, I focused on motives for communication in teaching that students report. Motives that consider the situational context of the class include practical motives, excuse motives, relational motives, and participation motives.

The main goal of the work is to describe the relationship between students' willingness to communicate in English language teaching and students' foreign language classroom anxiety, or students' motives for communication. Based on the questionnaire survey, I found that the overall level of willingness among students is high. However, according to the reported level of foreign language classroom anxiety, more than 70 % of students reported medium and high levels of foreign language classroom anxiety. Students were most afraid of situations when they had to verbally participate in the lesson. They also expressed their concerns about being compared to their classmates. Regarding students' motives for communicating with a teacher in class, most students expressed that they communicate with the teacher if they need to get practical information regarding, for example, meeting requirements or advice on how to improve their language skills. On the contrary, they are not motivated by the need to establish a closer relationship with the teacher.

Regarding the relationship between students' willingness to communicate in class and the two mentioned constructs, we can state that at the significance level $p < 0.001$ there is a negative correlation

between the fear of communication that students report and the measure of students' willingness to speak. However, a rather low correlation, yet statistically significant, was found between students' fear of communication and the speaking skills of reading, writing and listening. Furthermore, there is between a positive but not very strong relationship between fear of communication and declared motives. The analysis of interviews with selected students showed that students' willingness to communicate in class is mainly driven by internal motivation, e.g. they enjoy the communication, they want to show what they can do, they want to improve, and they want to help. The fifth motive, i.e. I communicate because I must, is driven by extrinsic motivation. An important factor that can influence the active involvement of students in teaching is the organisation of teaching. Students are motivated to communicate if they work in pairs or small groups. However, it cannot be unequivocally stated that, for example, group work or work in pairs, compared to whole-class discussions are the forms of teaching that motivate students' involvement in communication.

The anxiety that students feel in relation to communication in the classroom manifests itself in physical changes and can be very limiting for the students. The fear of making a mistake and the subsequent negative feedback is brought to university students as a lived experience from primary and secondary school.

The presented findings emphasize that a favourable classroom climate and quality communication are connected vessels that support students' motivation to communicate. Mutual communication between teacher and student is a key element of teaching. Among the main reasons given by respondents for not communicating in class was the fear of making a mistake. A university student goes through major changes in social roles, experiences his emotions very intensely, and the level of self-evaluation is very important for him. If students consider their communication competence to be insufficient, this affects their willingness to communicate. They get into a vicious circle. Although they are motivated to engage in communication and practice their communication skills, their low self-esteem prevents them from doing so.

Seznam tabulek a obrázků

- Tabulka 1 Komunikační pravidla v autokratickém vyučování
- Tabulka 2 Počet respondentů dotazníkového šetření
- Tabulka 3 Charakteristika respondentů dotazníkového šetření
- Tabulka 4 Charakteristika informantů polostrukturovaných rozhovorů
- Tabulka 5 Vztah mezi výzkumnými otázkami a postupy sběru
- Tabulka 6 Ochota studentů komunikovat: ukázka vývoje položek adaptované škály
- Tabulka 7 Obava studentů komunikovat: ukázka vývoje položek adaptované škály
- Tabulka 8 Testování normality dat: škála Ochota studentů komunikovat
- Tabulka 9 Testování normality dat: škála Obava studentů z komunikace
- Tabulka 10 Testování normality dat: škála Motivy studentů pro komunikaci s vyučujícím
- Tabulka 11 Výsledky testu Mann-Whitney U testy
- Tabulka 12 Síla asociace proměnných
- Tabulka 13 Postup analýzy motivů studentů pro komunikaci s učitelem ve výuce
- Tabulka 14 Deskriptivní statistika: Ochota studentů podle řečové dovednosti
- Tabulka 15 Deskriptivní statistika: Obava studentů z komunikace
- Tabulka 16 Deskriptivní statistika: Motivy studentů pro komunikaci s učitelem
- Tabulka 17 Spearmanův korelační koeficient: Ochota komunikovat a Obava komunikovat
- Tabulka 18 Spearmanův korelační koeficient: Obava z komunikace a Motivy komunikovat
- Tabulka 19 Spearmanův korelační koeficient: Ochota komunikovat a Motivy komunikovat
- Tabulka 20 Ochota vybraných studentek komunikovat ve výuce AJ na vysoké škole

- Tabulka 21 Obav vybraných studentek z komunikace ve výuce AJ na vysoké škole
- Tabulka 22 Motivy vybraných studentek pro komunikaci ve výuce AJ na vysoké škole
- Obrázek 1 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky
- Obrázek 2 Pyramidový model ochoty komunikovat
- Obrázek 3 Schéma metod sběru dat a jejich časového řazení
- Obrázek 4 Krabicový graf – popis rozložení
- Obrázek 5 Povídat si v AJ s kamarádem při čekání v řadě
- Obrázek 6 Řídit se radami mluvčího v AJ
- Obrázek 7 Přečíst si osobní dopis nebo vzkaz v AJ
- Obrázek 8 Napsat novinový článek v AJ
- Obrázek 9 Procentuální zastoupení respondentů podle úrovně míry obavy z komunikace
- Obrázek 10 Cítil/a bych se trapně, pokud bych v semináři AJ měl začít dobrovolně mluvit
- Obrázek 11 Bojím se, že když budu mluvit AJ, budou se mi ostatní studenti na semináři smát
- Obrázek 12 Pokud v semináři AJ mluvím, jsem nervózní
- Obrázek 13 Znervózním, když nerozumím tomu, co lektor anglicky říká
- Obrázek 14 Když se mě lektor zeptá na otázku, na kterou jsem si předem nepřípravil odpověď, znervózním
- Obrázek 15 Myslím si, že ostatní studenti mluví lépe AJ než já
- Obrázek 16 Bojím se, že když budu mluvit AJ, budou se mi ostatní studenti na semináři smát
- Obrázek 17 Abych si vyjasnil/a učivo
- Obrázek 18 Abych se dozvěděl/a, jak se zlepšit (v AJ)
- Obrázek 19 Abych prokázal/a, že jsem inteligentní
- Obrázek 20 Abych ho/ji měl/a na své straně
- Obrázek 21 Abych ho/ji poznal/a osobně
- Obrázek 22 Abychom se spřátelili
- Obrázek 23 Abychom si vybudovali osobní vztah

Přílohy

Příloha 1: Škála Ochota studentů komunikovat: parametry EFA

Biquartimax raw	mluvení	čtení	psaní	poslech
1 och_ml	0,163287	-0,004845	0,380271	0,665533
2 och_ml	0,281436	0,123587	0,230340	0,694205
3 och_ml	0,222991	0,307841	-0,030523	0,630466
4 och_ml	0,219223	0,408835	0,009746	0,575402
5 och_ml	0,033443	0,297301	0,072603	0,642995
6 och_ci	0,023607	0,662956	0,129528	0,256812
7 och_ci	0,068267	0,624953	0,286888	0,320414
8 och_ci	0,241828	0,637543	0,153342	0,124575
9 och_ci	0,382206	0,676184	0,211679	0,068516
10 och_ci	0,658642	0,561647	0,065991	0,125306
11 och_ps	0,665640	0,162828	0,130471	0,249691
12 och_ps	0,693898	-0,022821	-0,017835	0,384076
13 och_ps	0,794411	0,036260	0,147603	0,008443
14 och_ps	0,666226	0,308883	0,262409	0,114284
15 och_pos	0,618123	0,107816	0,448615	0,076064
16 och_pos	0,428084	0,294342	0,602682	0,132863
17 och_pos	0,164375	0,093947	0,834949	0,096662
18 och_pos	0,173999	0,313603	0,668817	0,218552
Expl. Var.	3,470504	2,704001	2,192641	2,574944
Prp. Totl.	0,192806	0,150222	0,121813	0,143052

Příloha 2: Škála Obava studentů z komunikace v AJ: parametry CFA¹⁷

Factor loadings								
Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)	
					Lower	Upper		
CA	V24	1,00	0,00			1,00	1,00	0,60
	V27	1,23	0,14	9,16	< ,001	0,97	1,5	0,72
	V32	1,5	0,15	10,1	< ,001	1,21	1,79	0,83
	V37+	0,42	0,13	3,32	< ,001	0,17	0,67	0,23
	V38	0,96	0,13	7,65	< ,001	0,71	1,21	0,57
	V41+	0,47	0,12	3,86	< ,001	0,23	0,7	0,26
	V47	-0,77	0,1	-7,53	< ,001	-0,98	-0,57	-0,56
	V50	1,48	0,14	10,28	< ,001	1,20	1,76	0,85
	V52	1,21	0,14	8,98	< ,001	0,95	1,48	0,70
	V53	0,8	0,13	6,36	< ,001	0,55	0,05	0,46
	V55+	0,51	0,12	4,3	< ,001	0,28	0,74	0,30
feedback	V25+	1,00	0,00			1,00	1,00	0,18
	V30	3,19	1,19	2,67	0,008	0,85	5,53	0,64
	V36	3,6	1,34	2,69	0,007	0,98	6,23	0,71
	V42	2,12	0,83	2,58	0,01	0,51	3,74	0,45
	V46	3,58	1,34	2,68	0,007	0,96	6,2	0,67
	V54	3,93	1,46	2,7	0,007	1,07	6,79	0,74
tests	V56	4,67	1,72	2,72	0,007	1,3	8,03	0,84
	V26	1,00	0,00			1,00	1,00	0,82
	V28+	0,20	0,08	2,44	0,015	0,04	0,37	0,16
	V29	0,16	0,07	2,27	0,023	0,02	0,29	0,15
	V31	0,20	0,08	2,60	0,009	0,05	0,35	0,17
	V33	0,89	0,07	12,4	< ,001	0,75	1,03	0,71
	V34+	0,04	0,07	0,52	0,601	-0,10	0,18	0,04
	V35	0,9	0,07	13,72	< ,001	0,77	1,03	0,77
	V39	0,94	0,07	14,31	< ,001	0,81	1,07	0,79
	V40	0,67	0,07	9,05	< ,001	0,53	0,82	0,55
	V43	1,01	0,07	15,16	< ,001	0,88	1,14	0,82
	V44	0,58	0,07	8,57	< ,001	0,45	0,71	0,53
	V45+	0,27	0,07	3,63	< ,001	0,12	0,41	0,24
V48	0,61	0,06	10,03	< ,001	0,49	0,73	0,60	
V49	0,95	0,07	14,6	< ,001	0,83	1,08	0,80	
V51+	0,35	0,07	4,66	< ,001	0,20	0,49	0,30	

17 Příloha je výstupem programu JASP 0.16, který exportuje výstupy v anglickém jazyce.

Factor variances							
Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
					Lower	Upper	
CA	0,59	0,12	5,03	< ,001	0,36	0,82	1,00
feedback	0,06	0,05	1,36	0,175	-0,03	0,16	1,00
tests	1,41	0,19	7,62	< ,001	1,05	1,77	1,00

Factor Covariances									
			Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
CA	↔	feedback	0,19	0,07	2,58	0,01	0,05	0,33	0,98
CA	↔	tests	0,89	0,12	7,33	< ,001	0,65	1,13	0,98
feedback	↔	tests	0,29	0,11	2,63	0,009	0,074	0,51	0,98

Residual variances						
Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
				Lower	Upper	
V24	1,04	0,10	10,58	0,84	1,23	0,64
V27	0,84	0,08	10,29	0,68	1,00	0,48
V32	0,6	0,06	9,56	0,48	0,72	0,31
V37+	1,98	0,18	10,88	1,63	2,34	0,95
V38	1,14	0,11	10,64	0,93	1,35	0,68
V41+	1,72	0,16	10,87	1,41	2,03	0,93
V47	0,79	0,07	10,66	0,64	0,94	0,69
V50	0,49	0,05	9,27	0,39	0,60	0,28
V52	0,91	0,09	10,35	0,74	1,08	0,51
V53	1,45	0,14	10,76	1,18	1,71	0,79
V55+	1,62	0,15	10,86	1,33	1,91	0,91
V25+	1,91	0,18	10,89	1,57	2,26	0,97
V30	0,92	0,09	10,46	0,75	1,10	0,59
V36	0,83	0,08	10,25	0,67	0,99	0,50
V42	1,10	0,10	10,75	0,90	1,30	0,79
V46	1,01	0,10	10,39	0,82	1,20	0,56
V54	0,83	0,08	10,12	0,67	1,00	0,46
V56	0,60	0,07	9,15	0,47	0,73	0,30
V26	0,70	0,07	9,81	0,56	0,84	0,33

V28+	2,17	0,20	10,90	1,78	2,56	0,97
V29	1,51	0,14	10,90	1,24	1,78	0,98
V31	1,90	0,17	10,89	1,56	2,24	0,97
V33	1,09	0,11	10,36	0,88	1,30	0,49
V34+	1,67	0,15	10,91	1,37	1,98	1,00
V35	0,8	0,08	10,14	0,65	0,96	0,41
V39	0,74	0,07	10,02	0,60	0,89	0,38
V40	1,44	0,14	10,68	1,18	1,70	0,69
V43	0,69	0,07	9,78	0,55	0,82	0,33
V44	1,22	0,11	10,71	1,00	1,45	0,72
V45+	1,67	0,15	10,88	1,37	1,97	0,94
V48	0,93	0,09	10,61	0,76	1,10	0,64
V49	0,72	0,07	9,95	0,58	0,86	0,36
V51+	1,66	0,15	10,86	1,36	1,96	0,91

p <0,001


Příloha 3: Škála Motivů studentů komunikovat: parametry CFA

Factor loadings							
Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
					Lower	Upper	
nav_vz	V1	1,10	0,11	10,11	0,89	1,31	0,82
	V2	0,82	0,10	8,71	0,63	1,00	0,63
	V3	0,66	0,10	6,94	0,48	0,85	0,50
	V4	0,50	0,10	4,92	0,30	0,70	0,35
pod_uc	V5	0,91	0,08	10,98	0,75	1,07	0,71
	V6	0,72	0,10	6,92	0,51	0,92	0,46
	V7	0,99	0,08	12,83	0,84	1,14	0,81
	V8	0,98	0,09	11,57	0,81	1,15	0,74
	V9	0,97	0,10	9,99	0,78	1,16	0,65
vysv	V10	1,01	0,08	12,51	0,85	1,17	0,80
	V11	1,15	0,09	13,12	0,98	1,32	0,88
	V12	0,48	0,07	6,68	0,34	0,62	0,45
	V13	0,26	0,07	3,82	0,13	0,40	0,26
parti	V14	1,28	0,23	5,62	0,83	1,72	0,51
	V15	1,31	0,29	4,52	0,74	1,88	0,59
	V16	2,01	0,48	4,22	1,08	2,94	0,76
servil	V17	1,00	0,08	12,51	0,84	1,16	0,80
	V18	1,02	0,08	12,74	0,87	1,18	0,83

p <0,001

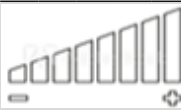
Factor variances							
Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
					Lower	Upper	
naz_vz	0,65	0,11	6,15	< ,001	0,44	0,86	1,00
pod_uc	0,44	0,06	6,95	< ,001	0,32	0,57	1,00
vysv	1,10	0,16	6,75	< ,001	0,78	1,41	1,00
parti	0,24	0,09	2,56	< ,010	0,06	0,42	1,00
servil	1,06	0,15	7,18	< ,001	0,77	1,34	1,00

Příloha 4: Škála Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka

Označte, do jaké míry jste ochotný/á promluvit ve třídě v uvedené situaci anglicky. (Odpověď vyznačte na stupnici od 1 téměř nikdy nejsem ochotný/á do 5 téměř vždy jsem ochotný/á. Pokud nedovedete odpovědět nebo se vás situace netýká, označte N.							
		1	2	3	4	5	N
1	Hovořit ve skupině o svých prázdninách v AJ.						
2	Hovořit s učitelem individuálně o domácím úkolu v AJ.						
3	Neznámý člověk vejde do místnosti. Do jaké míry byste byl/a ochoten/ochotná s ním/ní vést konverzaci v AJ, pokud ji on/ona začne?						
4	Nevíte si rady s úkolem, který musíte dokončit. Do jaké míry byste byl/a ochoten/ochotná zeptat se anglicky na postup/vysvětlení?						
5	Povídat si v AJ s kamarádem/kamarádkou při čekání v řadě.						
6	Přečíst si novinový článek v AJ.						
7	Přečíst si dopisy od kamaráda/kamarádky v AJ.						
8	Přečíst si osobní dopis nebo vzkaz v AJ, ve kterém autor/ka dopisu/vzkazu záměrně použil/a jednoduchá slova a spojení.						
9	Přečíst si inzerát v novinách v AJ.						
10	Přečíst si recenzi známého filmu v AJ.						
11	Popsat vaši oblíbenou věc nebo zvíře v AJ.						
12	Napsat krátké vyprávění v AJ.						
13	Napsat kamarádovi/kamarádce dopis v AJ.						
14	Napsat novinový článek v AJ.						
15	Poslouchat pokyny v AJ k vypracování úkolu.						
16	Upéct dort, pokud by pokyny byly v AJ.						
17	Řídit se radami mluvčí/ho v AJ.						
18	Zhlédnout film v původním znění v AJ.						


Willingness to Communicate Inside the Classroom (MacIntyre et al., 2001); adaptace Jelínková et al. (2023)

Příloha 5: Škála Obava z komunikace ve třídě v anglickém jazyce

Označte odpověď, nakolik souhlasíte s následujícími výroky. (1 = nesouhlasím , 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nemám vyhraněný názor, 4 = spíše souhlasím, 5 = souhlasím).						
1	Chvěji se, když vím, že v semináři AJ budu vyvolán/a.	1	2	3	4	5
2	Znervózňím, když nerozumím tomu, co lektor anglicky říká.	1	2	3	4	5
3	Začínám panikařit, pokud musím mluvit v semináři AJ bez přípravy.	1	2	3	4	5
4	Mám strach, co se stane, pokud úspěšně neabsolvuji seminář AJ.	1	2	3	4	5
5	V semináři AJ jsem tak nervózní, že zapomínám, co znám.	1	2	3	4	5
6	Cítíl/a bych se trapně, pokud bych v semináři AJ měl/a začít dobrovolně mluvit.	1	2	3	4	5
7	Ačkoliv jsem na seminář AJ dobře připraven/a, jsem nervózní.	1	2	3	4	5
8	Cítím, jak mi bije srdce, když mám být v semináři AJ vyvolán/a.	1	2	3	4	5
9	Myslím si, že ostatní studenti mluví lépe AJ než já.	1	2	3	4	5
10	V semináři AJ se cítím více napnutý/á a nervózní než v jiných hodinách.	1	2	3	4	5
11	Pokud v semináři AJ mluvím, jsem nervózní.	1	2	3	4	5
12	Bojím se, že když budu mluvit AJ, budou se mi ostatní studenti na semináři smát.	1	2	3	4	5
13	Když se mě lektor/ka zeptá na otázku, na kterou jsem si předem nepřipravil/a odpověď, znervózňím.	1	2	3	4	5

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986); adaptace Jelínková (2020)

Příloha 6: Škála Motivů studenta pro komunikaci s vyučujícím

Proč hovoříte s vyučujícím během semináře anglického jazyka (vyjádřete na stupnici od 1 vůbec mne nevystihuje do 5 zcela mne vystihuje).						
1	Abych ho/ji poznal/a osobně.	1	2	3	4	5
2	Abychom se spřátelili.	1	2	3	4	5
3	Abychom si vybudovali osobní vztah.	1	2	3	4	5
4	Protože si myslím, že je zajímavý/á.	1	2	3	4	5
5	Abych si vyjasnil/a učivo.	1	2	3	4	5
6	Abych získal/a radu týkající se úkolu.	1	2	3	4	5
7	Abych se dozvěděl/a, jak se zlepšit (v AJ).	1	2	3	4	5
8	Abych se zeptal/a na otázky týkající se učiva.	1	2	3	4	5
9	Abych získal/a odbornou radu.	1	2	3	4	5
10	Abych se dozvěděl/a o požadavcích na splnění kurzu.	1	2	3	4	5
11	Abych vysvětlil/a, proč jsem se zpozdil/a s odevzdáním úkolu.	1	2	3	4	5
12	Abych vysvětlil/a, proč jdu pozdě.	1	2	3	4	5

13	Abych vysvětlil/a, proč jsem nevypracoval/a úkol/zadání.	1	2	3	4	5
14	Abych vypadal/a, že se zapojuji do výuky.	1	2	3	4	5
15	Abych prokázal/a, že jsem inteligentní.	1	2	3	4	5
16	Abych si „šplhl/a“.	1	2	3	4	5
17	Abych získal/a „plusové body“.	1	2	3	4	5
18	Abych měla učitele/ku na své straně.	1	2	3	4	5
Pokud vás napadají důvody, které zde nejsou uvedeny, uveďte je, prosím zde:						

Interpersonal communication Motive Scale (Martinem et al., 1999); adaptace Jelínková (nepublikováno)

Příloha 7: Demografický dotazník

Pohlaví: žena – muž Jméno a příjmení vaší matky za svobodna:	Angličtinu se učím..... let Maturoval jsem z anglického jazyka: ANO – NE Uveďte z jakého: AJ – NJ – FJ – RJ – ŠJ – jiný (uveďte)
Fakulta: PF – PŘ – jiná (uveďte) Studijní program: Bc. – NMgr.	Maturoval/a jsem na: Gymnázium Obchodní akademie Střední průmyslová škola Střední pedagogická škola jiná (uveďte)
Aktuální ročník studia: 1. – 2. – 3. – 4. – 5.	Jaká je velikost této vaší skupiny (napište odhadovaný počet) pro výuku AJ?
Souvisle jsem pobýval/a v zahraničí (odpověď zakroužkujte): nepobýval/a 1–3měsíce 3–6 měsíců 6–12 měsíců více než 12 měsíců	

Příloha 8: Informovaný souhlas

Vážená/vážený,

chtěl/a bych Vás požádat o souhlas s účastí na výzkumu, který je realizován v rámci kvalifikační práce s názvem Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka.

Výzkum je zaměřený na komunikaci studentů ve výuce a jeho cílem je popsat, které faktory souvisí s ochotou studentů komunikovat cizím jazykem ve specifické situaci výuky anglického jazyka jako cizího jazyka na vysoké škole. Výzkum proběhne formou dotazníkového šetření, na které budou navazovat rozhovory s vybranými studenty. Z průběhu rozhovorů budou zaznamenány audionahrávky. Výzkum přispěje k porozumění studentova pojetí komunikace ve výuce anglického jazyka a ochotě studentů komunikovat ve výuce se spolužáky a vyučujícím. Účast studentů bude dobrovolná a jejich účast, popř. neúčast nebude mít vliv hodnocení předmětu.

Výzkum je součástí disertačního projektu Mgr. Jaroslavy Jelínkové v rámci doktorského studia Didaktiky cizích jazyků na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Údaje, které by mohly vést k Vaší identifikaci, budou důsledně anonymizovány, tj. změněny nebo vynechány. Vámi poskytnuté informace jsou důvěrné a budou využity a uchovávány pouze pro potřeby tohoto výzkumného projektu po dobu jeho trvání. Zvukový záznam bude přístupný jen výzkumníci.

Jméno a příjmení autora kvalifikační práce: Mgr. Jaroslava Jelínková

Podpis výzkumníka:

Udělení informovaného souhlasu

Svým vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumu s názvem Ochota studentů komunikovat ve výuce anglického jazyka. Potvrzuji, že jsem měl/a dostatečný časový prostor pro zvážení své účasti na tomto výzkumu. Měl/a jsem možnost zeptat se na podstatné záležitosti související s realizací výzkumu a na tyto dotazy jsem obdržel/a srozumitelné odpovědi. Měl/a jsem možnost odmítnout účast na výzkumu nebo svůj souhlas s účastí na výzkumu odvolat bez jakýchkoli závazků k řešitelům výzkumu. Byl/a jsem seznámen/a se zásadami informovaného souhlasu vztahujícími se k problematice řešení

ve výzkumu. Zároveň prohlašuji, že jsem byl/a informován/a s podstatou výzkumu, výhodami a riziky, které souvisí s výzkumem. Podpisem tohoto dokumentu souhlasím s tím, že všechny údaje a data získaná při výzkumu mohou být využita výhradně pro účely výzkumu a souhlasím s jejich anonymním publikováním.

V dne

Jméno, příjmení účastníka výzkumu

Podpis

Příloha 9: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru na téma komunikace studentů ve výuce¹⁸

Úvodní otázky

1. Abychom mohli pro účely našeho výzkumu spojit data z dotazníku s naším rozhovorem, uveďte, prosím, jméno a příjmení vaší matky za svobodna.
2. Jak byste popsal/a váš vztah k výuce AJ na VŠ?
3. Liší se nějak v porovnání s tím, jaký jste měl/a vztah k AJ na ZŠ a SŠ?

Jak studenti vnímají svoji komunikaci ve výuce anglického jazyka?

4. Jaký jste typ studenta/studentky v hodinách anglického jazyka?
5. Jak vypadá vaše komunikace ve výuce?
6. Jak byste popsal důvody, proč jste se do probíhající komunikace aktivně zapojil/a?
 - a. Vzpomeňte si na konkrétní situaci a popište vaše důvody.
7. Jak byste popsal důvody, proč jste se do probíhající komunikace nezapojil/a?
 - a. Vzpomeňte si na konkrétní situaci a popište vaše důvody.
8. V jakých situacích (v průběhu kurzu) jste měl/a pocit, že se aktivně účastníte výuky?
9. Jaké aktivity v hodinách vítáte? Proč?
 - a. Jaké aktivity byste raději vynechal/a? Proč?

Které řečové dovednosti dávají studenti ve výuce přednost?

10. Dáváte přednost aktivitě, kdy mluvíte, nebo posloucháte?
11. Dáváte přednost aktivitě, kdy píšete, nebo čtete?
12. Dáváte přednost aktivitě, kdy mluvíte, nebo píšete?
13. Dáváte přednost aktivitě, kdy posloucháte, nebo čtete?

Jaké důvody studenti uvádějí pro své zapojení se do komunikace ve výuce?

¹⁸ Autorka Jaroslava Jelínková (sestaveno v lednu 2020). Za konzultaci děkuji doc. K. Vlčkové.

14. Popište důvod, který vás přiměl zapojit se do komunikace ve výuce v anglickém jazyce.
- Vzpomenete si, kdy jste naposledy něco komentoval/a, upřesnil/a nebo doplnil/a výpověď spolužáka?
 - Jaký důvod vás nejspíše přiměje zapojit se do diskuse ve třídě?
15. Vzpomenete si na situaci, kdy jste naposledy položil/a učiteli otázku?
- Jaký jste měl/a důvod?
 - Vzpomenete si na jiný příklad?
16. Stalo se někdy, že jste se chtěl/a nebo přál zeptat, ale neudělal/a jste to?
- Proč jste se nezeptal/a?
 - Zažil/a jste situaci, kdy jste svůj ostych/zábrany překonal/a?

Jaké důvody studenti uvádějí pro své nezapojení se do komunikace ve výuce?

17. Jaké to je, když mluvíte před celou skupinou?

18. Jaké to je, když mluvíte se spolužákem v menší skupince?

19. Jaké to je, když mluvíte se spolužákem ve dvojici?

Závěrečná otázka

20. K čemu byste přirovnal/a komunikaci ve výuce angličtiny?

Příloha 10: Transkripční pravidla pro přepis rozhovoru

(.)	krátká pauza
(...)	delší pauza
...	nedokončená výpověď / výpověď do ztracena
()	způsob výpovědi, tón hlasu, smích
-	nedokončené slovo / zadržnutí
[]	simultánnost projevu
(N)	nesrozumitelný projev
[ehm]	váhání (citoslovce)

Transkripční pravidla dle Silvermana, (2005)

Příloha 11: Ukázka přepisů rozhovoru podle transkripčních pravidel

Tazatel: autorka práce Místo: online Google meet

Informant: D 12 Monika Datum: 4. 3. 2021

Tazatel (T): Tak já začnu nahrávat. Výborně, tak to snad už jede a [ehm]. Děkuji za váš čas a na začátku vás se chci zeptat, jestli souhlasíte s vaší účastí ve výzkumu?

Informant (I): Ano, souhlasím.

T: Děkuji. A abych mohla spojit vlastně dotazník a rozhovor, jenom ta data, ne vaše jména, jenom ta data vyložene, tak vás poprosím, jestli mi řeknete, jaké jméno nebo přezdívku jste uvedla v tom online dotazníku.

I: (vzhledem k dodržení anonymity, byl údaj vymazán)

T: Dobře. Tak mohly bysme začít s tím, jestli byste mi řekla, jaký máte vztah k angličtině na vysoké škole? Jak, jak to máte s angličtinou?

I: No, tak nejdřív jsem si to neuměla představit, jakože po roce pauzy budu mít angličtinu, protože my jsme angličtinu neměli v prváku, ale máme ji až ve druháku, tak jsem úplně nevěděla, jestli mi to bude, protože jsem anglicky nemluvila rok, [T: Hm.] tak to bylo takový zvláštní nejdřív. [T: Hm. Takže...] (.) Ale asi... asi dobru. Spíš dobru. (s úsměvem)

T: (smích) Asi dobru. Když si vzpomenete na svoji vlastně výuku na základní škole nebo na střední škole, je to stejné? Jiné?

I: Asi spíš jiný, protože tady spíš probíráme odbornější věci oproti základní škole a střední, akorát na tý střední škole byla ta angličtina lepší než na tý základní, no. [T: Hm, hm.] Že se nám učitelka víc věnovala.

T: A váš vztah k tý angličtině? Nebo vaše pocity [ehm] před hodinou jsou srovnatelné?

I: Hm, asi spíš stejny.

T: Hm. Super. Popsala byste se jako někdo, kdo je v těch hodinách aktivní?

I: To úplně nevím, to asi nedokážu posoudit. (s úsměvem)

T: Nedokážete to posoudit? [ehm] Dobře. Když se teda zapojíte do té hodiny, [ehm] jakým způsobem vám to nejvíc vyhovuje?

I: (.) Asi jako když vím tu odpověď nebo tomu rozumím, tak je to v pořádku. Akorát když tomu nerozumím, tak jsem trošku nervózní, protože nevím, jestli jsem to pochopila dobru, no.

T: No, a jaké [ehm] jsou vaše reakce teda, když si nejste úplně jistá?

I: Tak jako znervózním a doufám, že odpoví někdo jinej (s úsměvem) [T: Aha.], ale ale to, anebo si to zkusím nějak najít, no, nebo jakoby spíš to pochopit.

- T: Dobře, dobře. [ehm] (.) V jakých cvičeních nebo v jakých situacích [ehm] si přijdete, že jako nejlépe pracujete v té hodině? Kdy si říkáte, „jo tak teď jsem plně soustředěná a plně plně pracuju v té hodině“.
- I: To je hlavně třeba při písemnejch úkolech. Protože mně, já mám spíš ten písemnej projev lepší než ten mluvenej, takže tam jsem taková jako i jistější než v tom mluveným.
- T: Jak se v tom cítíte?
- [I: No...] Já si zvládnou, ono je, já mám specifický poruchy učení, takže já jsem v tom písemným, když se jako mám čas rozhodnout, co tam napíšu, tak je to pro mě lepší, než když musím hned reagovat ústně.
- T: Hm. A když byste měla třeba čas? Nebo je nějaká aktivita, když už byste měla reagovat ústně, tak jak by ta situace měla vypadat, abyste se cítila dobře? Nebo připraveně...
- I: Když je to nějaký téma, který není zas tak složitý, tak jo, tak tam není problém. Ale když je to složitější, tak (.) tam už je to náročnější i to, tam je potřeba víc času.
- T: Určitě, dobře. [ehm] Když zůstaneme u toho ústního vyjadřování u té komunikace teda, když mluvíme, tak jaký pocity máte, pokud máte něco říct nahlas v celé skupině? V ce-
- I: Tak to jako ono to není zas takovej problém, protože si myslím, že všichni jsme na podobný úrovni, protože většina z nás z angličtiny maturovala, tak to nemám zas takovej problém, no. [T: Hm.] A hlavně jsme všichni měli tu pauzu. [T: Hm.] Většina teda z té naší skupiny z toho našeho oboru. [T: Hm.] Tak tam se ani zas tolik nestydím, protože (.) to je úplně normální. Nebo vono (.) nás je asi skupinově stejně jako nás bylo na střední jako početně, tak to je spíš člověk je zvyklej na ty...
- T: Ta skupina je tak o patnácti lidech, že jo?
- I: No, no.
- T: No. Bavili jste se o angličtině i mimo výuku třeba se spolužákama?
- I: Asi spíš o tom, jakej jsme měli úkol nebo kde co bylo no, [T: Hm.] ale vyloženě takhle ne. Protože jak jak je to distanční, tak (.) to není jako třeba ve škole.
- T: Hm... Je to těžší, že jo?
- I: No...
- T: Nebo jaké to je?
- I: Hm, pro mě je to těžší, protože já spíš radši to poslouchám rovnou jako v té škole, protože se líp soustředím než u toho počítače.
- T: Hm, dobře. [ehm] Když pak jste rozdělení do těch místností, je to něco jiného? Nebo je ten kontext pro vás jiný významově nebo je to stejné, jako když je nás všech patnáct dohromady?
- I: No je to takový (N), jinak je to asi dost podobný, když mluvíme všichni.
- T: Jo? Takže tam nezažíváte ten rozdíl?

I: Ne, ne.

T: Hm, super. To je zajímavý, to je zajímavý. A... Když bysme se zeptaly nebo když bysme se zaměřily na tu komunikaci mezi učitelem a vámi, vzpomenete si, kdy jste se na něco zeptala naposledy (.) během výuky?

I: Ty jo to si asi nepamatuju. (s úsměvem)

T: A nebo když jste něco jen tak jako komentovala bez vyzvání, vlastně když jste promluvila bez vyzvání.

I: Já už si to většinou moc nepamatuju pak hned po tý hodině, protože vono těch podnětů nebo ta hodina je dost dlouhá na to, aby sem si to pak pamatovala a co se všechno přesně stalo. [T: Hm.] Pamatuju si obsah tý hodiny, co jsme probírali, ale jako [T: Hm.] co se dělalo tak...

T: Hm. Jenom pro záznam hodinu- hodina trvá tak zhruba 60 minut v průměru [R: No.], je to tak. Hm, dobře. [eh] Když probíráme nějaké téma nebo diskutujeme nad něčím právě v celé té skupince, nebo měla by to být teda diskuse nebo rozhovor mezi všemi, [eh] byla někdy situace nebo jste ten, který teda něco řekne nebo se něco zeptá? Nebo jste spíš ten, který [eh] teda poslouchá, co říkají ostatní spíš?

I: Spíš poslouchám, a když (N) tak odpovím, nebo snažím se odpovědět, když to vím, ale [T: Hm.] když by mě opravdu něco zajímalo a potřebovala bych se zeptat, tak bych se asi zeptala no.

T: Hm, dobře. A myslíte tím, kdyby vás zajímalo něco jako k tomu tématu třeba, jo?

I: K tématu, nebo kdybych něčemu opravdu nerozuměla [T: Hm.], úplně vůbec, tak asi (.) asi by to nebyl problém.

T: Hm. A vzpomenete si? Nevzpomenete si, [R: To si nevzpomenu.] jste říkala, že si jako nedokážete vzpomenout, dobře. Když se zaměříme [eh] na ty situace na ten kurz, na ten předchozí nebo na ten současný, co teďko teda se odehrává, jaké ty aktivity v té hodině vítáte? Co jako co byste řekla, že jsou pro vás ty nejdůležitější aktivity?

I: Mně se líbí ta práce s Moodlem, jakoby i v hodině [T: Hm.], že používání těch textů a videí, to je myslím že, že by to zas tak nefungovalo v normální výuce [T: Hm.], v tý distanční je to takhle dobrý, ale... (.) asi tadyto bylo to nejlepší no z toho jako. [T: Hm.] Ono je to takový zvláštní chodit na tu distanční výuku, když my jsme měli semestr ten první úplně tak jsme měli jako normální prezenčně a pak právě začala distanční výuka, takže vím, mám takový to porovnání, jaký to je chodit do školy a... (.) a to.

T: Být on-line.

I: Být on-line. (úsměvně)

T: (smích) Ano dobře. A je něco tedy, co byste radši vynechala? Nebo co si myslíte, že by v té hodině nemuselo být? Nebo v menší míře?

I: Asi úplně ne. (váhavě) Nebo jako úplně přesně ty hodně odborný texty, kterým zas tolik nerozumím nebo spíš si je potřebuju přeložit ještě jako extra, nebo některý videa

[T: Hm.], který nemají titulky úplně, takže si je nemůžu přečíst. Protože ty titulky mi pomáhají zaregistrovat všechno a nejenom některý slova, no.

T: No ta poslední, to poslední video bylo velmi náročné. Ano, ano máte pravdu. Když byste se teda měla posoudit, jestli raději mluvíte, nebo posloucháte?

I: Já raději poslouchám.

T: A proč to tak je?

I: Možná je to asi výukou, co byla na střední, že jsme byli zvyklí, že [T: Aha.] většinou mluvila učitelka nebo my jsme měli vyhrazený tak, že jsme měli dvouhodinovku, kde jsme se připravovali na maturitu třeba ve čtvrtáku, kde jsme mluvili mezi sebou nebo jsme dělali okruhy k maturitě, ale pak jsme vyloženě měli ty co ty hodiny, co se dělala gramatika, takže se poslouchalo a vyplňovaly se pracovní sešity nebo učebnice.

T: Hm. Můžete říct, proč vám vyhovuje spíš poslech?

I: Asi spíš ze zvyku.

T: Hm, hm, takže obecně jako ten prostor pro tu (.) pro vaši komunikaci je menší nebo byl menší?

I: Byl dřív menší, teď zase je naopak větší no, že (.) že nejsme-že jsme asi nebyli tak úplně zvyklí...

T: Hm. To je zajímavý postřeh. [ehm] Raději píšete, nebo čtete?

I: Asi píšu.

T: Hm. A je to z důvodu?

I: Hm... (.) úplně nevim. Že asi spíš si můžu korigovat, co tam napíšu nebo co si myslím, že mám tam napsat no. [T: Hm.] I když zase některý články zase jsou zajímavý i na čtení.

T: Hm, hm, určitě. Když pak porovnáme ty dvě produktivní dovednosti, raději mluvíte, nebo píšete?

I: Píšu.

T: Protože?

I: Protože zvládnou si připravit co (.) chci a jako napsat. Nebo nejlepší je, když si to můžu napsat a pak to říct. [T: Hm.] Takže vim, vim co, vim, že to třeba bude (.) správněji, než kdybych to řekla rovnou.

T: Hm. Raději posloucháte nebo čtete?

I: (.) Hm, asi spíš čtu. (váhavě) I když to je takový sporný. (.) V tomhle momentě je to tak nastejno.

T: Hm, možná, možná vás napadá situace, kdy raději posloucháte nebo kdy raději čtete. Ten kontext nějak.

I: Asi když se překládá text, tak raději poslouchám někoho [T: Hm.], ale když... [em] (.) no... (.) ale když mám, jako máme něco dělat, tak si to zase radši přečtu (.) a pak ňák na to reaguju. No, ono to je takový složitý. [T: Hm. To asi...] U mě záleží na situaci. A na dni.

T: Jo takhle, na dni! Jakože...

I: A náladě no.

T: Na vaší náladě. (smích) Ovlivňuje to vaše nálada zapojení do výuky?

I: No, ono spíš záleží na tom, jestli to máme dopoledne nebo odpoledne nebo jestli před tím máme ještě přednášku, protože my máme teďka brzo ráno přednášku a pak máme až v jednu, tak je to takový... (.) musíme vstávat brzo a pak zase máme pozdějš, tak... (.) je to takový ne- (.) ne úplně komfortní.

T: Hm, dobře, dobře. A když bysme se zaměřily jenom na to povídání na to mluvení v té angličtině. Jo? Zkuste mi popsat situaci ve třídě, ve výuce během výuky, kdy (.) byste si přišla, že jste jako opravdu motivovaná a chcete se zapojit a strašně by vás to třeba bavilo a překonávala byste u toho nějaké svoje osobní pocity, překážky...

I: Asi při nějaký diskusi s nějakým tématem (.) zajímavým tématem [T: Hm.], tak by to bylo rozhodně jednodušší.

T: Hm. A ve třídě, nebo ve dvou? Jako ve skupině celé, nebo ve dvou?

I: To je jedno. I klidně i v celý skupině.

T: Jste říkala vlastně, že je vám to jedno, jestli je to ve dvojicích nebo, nebo ne.

I: Hm. Ale tím asi je to pro nás lehčí, že se s většinou známe už před tím. Ono by to bylo asi jiný u lidí, který se ještě v životě neviděli a měli rovnou jenom on-line výuku.

T: Hm, hm. Dobře. [ehm] Teď vám dám otázku a zkuste na to odpovědět bez přemýšlení. Co vás prostě napadne. Jo? K čemu byste přirovnala komunikaci během výuky angličtiny?

I: [Ehm] Ježiš. (.) Já nevím. (.) To je takový hrozně složitý takhle rychle... (úsměvně)

T: Zkuste.

I: No... (.) asi... (.) k ňáký (.) schůzce s učitelem, ale jako individuální třeba.

T: Hm... Jo, jo. Tady není jediná správná nebo špatná odpověď, vůbec. Hm, dobře. Teď bysme teda přešly k té části, kdy si budeme povídat o tom, o tom, víceméně o tom „on-linu“, jo? Během minulého semestru, a i současného semestru, [eh] se vlastně učíte angličtinu on-line, máte on-line výuku. Co si o tom myslíte? Obecně.

I: [ehm] Že (.) by možná asi bylo lepší prezenčně [T: Hm.], protože tam i ty lidi vidíme a mohli bysme třeba bejt víc u sebe, že bysme mohli líp komunikovat, ale zase ono lepší aspoň ňáká výuka než žádná.

T: (smích) To je zajímavé. My vlastně se setkáváme přes Teamsy. Co si myslíte o této aplikaci?

I: Teamsy jsou dobrý v tom, že se zas tolik nesekej. [T: Aha.] Proti ostatním. Nebo my máme i jiný aplikace, kde máme přednášky a tam třeba když je nás těch dvacet, tak to občas spadne.

T: Vy máte ten Big blue (.) button?

I: Jo. A ono i Google Meet to občas dělá.

T: Jo, hm, dobře. My už jsme se o tom ale teda bavily, ale [ehm] jak jak vnímáte tu možnost vlastně, že jste, že můžete pracovat ve dvojicích v těch teamsech, což asi úplně v google meet nejde. Nebo big blue...

I: Je to dobré... (váhavě) ale my jsme i na střední měli to, že jsme třeba ve po dvojicích komunikovali o různým tématu, takže (.) my jsme, já jsem třeba na to byla zvyklá, takže mi to nepřišlo tak zvláštní, (.) ale to je...

T: Myslíte jako on-line? Na střední škole?

I: Ne on-line, na přímo, takže vono to je dost podobný, když jako mluvíme takhle stejně.

T: No, že to je, že to je vlastně, že to dubluje nebo že že to kopíruje jako práci ve dvojicích. [R: Práci no...] No ale, a tak když bysme uvážily to, že bysme to vlastně nemohli dělat v těch místnostech (.) v té výuce...

I: No, tak to nevím no, protože jsme to nevyzkoušeli, tak nemůžu říct, že... že by nám to chybělo, když jsme, [T: Jo.] když jsme to předtím nedělali.

T: Hm, dobře. A teď by vám to chybělo, kdybysme to nedělali?

I: Jak kdy. (smích I+T) Asi záleží, záleží na tématech. Tak ono je dobrý, že si zrovna pokecáme s tím někým, kterýho jsme třeba dlouho neviděli. [T: Hm.] I když je to třeba v češtině nebo v angličtině, to je asi jedno.

T: Když náhodou jste dobře rozdělení do dvojic.

I: No... (s úsměvem)

T: Záleží i na tom, nebo záleží na tom, s kým jste v tý dvojici?

I: Tak samozřejmě, že když někoho známe líp, tak je to lepší, protože se jako mezi sebou známe, ale (.) zas až tak extrémně na tom nezáleží podle mě.

T: Hm, dobře, dobře. Jak hodnotíte vlastně tu oporu, co máme v tom moodle kurzu?

I: [eh] Ten moodle je dobrej, že se tam daj právě dávat ty články i jako extra nebo ty videa a mně se líbje ty testy tam v tom. Protože (.) neumím si představit, že bych to třeba zase psala prezenčně. Si myslím, že právě je (.) je dobrý, že to tam jenom zakliká ta odpověď a rovnou máme to vyhodnocení. Že nemusíme čekat a víme, jestli to máme dobře, nebo ne.

T: Jo, že ta zpětná vazba je okamžitá. Hm. Já tomu říkám kvízy. Já tomu neříkám testy, protože je to jakoby udělané pro ověření právě toho, jak tomu rozumíte. Stalo se někdy, že jste si ho třeba udělala dvakrát? Protože ten první nebyl na sto procent?

I: Jo, třeba se mi nelíbilo, že jsem ho měla třeba na osmdesát pět a chtěla jsem lepší, tak jo.

T: Tak jste se opravdu takhle namotivovala a šla jste do toho?

I: No, já jsem (N). Já, já mám ráda, když je tam sto procent, tak ono... (úsměvně)

T: (smích) Texty jste zmiňovala, že a ty videa. V minulým semestru jsme měli i takové ty odkazy na ty on-line kvízy. To jste taky používala?

I: [ehm] Jo, to jsem používala. Ty testy jsem si občas udělala, když byl čas ještě třeba, když jsme dělali jinou práci v moodle, tak to bylo pod tím, tak... (.) to.

T: Hm. Vlastně tam jsou [eh] ten moodle je širší, než a nabízí víc věcí, než jsou povinný nebo než [eh] na čem se spolu domluvíme. Děláte i něco navíc, co tam je jakoby dobrovolné?

I: Když mi to, když mi to zaujme třeba na tom (N), tak jo.

T: Hm, dobře, dobře. A je něco, co by vám tam chybělo?

I: To si asi úplně nevzpomenu, že by něco chybělo (.) vyloženě. Ono to teďka není zas tak extrémně o tý gramatice jako to třeba na- bylo na střední, že jsme se učili jenom gramatiku, že to, že už teď je to spíš takový to po- využívání toho, co jsme se naučili.

T: Hm, ano. Teď se zaměříme přímo na rozvoj. Vy říkáte, že už to není jenom o té gramatice, ale je to o využívání toho, co umíte. [eh] Myslíte si, že některé z těch nástrojů, [eh] nebo které z těch nástrojů byste ocenila v tom, že vás, jakože máte pocit, že vás opravdu, že vám pomáhají se rozvíjet. Jo?

I: Jo. Asi to mluvení, protože já jsem se vždycky spíš bála víc mluvit, než jako psát [T: Hm.] a to mluvení určitě jako pomáhá v tom se líp vyjadřovat. I když je to třeba špatně gramaticky, tak ale asi spíš mluvit, no...

T: Hm. A který ten nástroj byste řekla, že že si myslíte, že je dobrý?

I: Asi ta komunikace v tý celý skupině při tý hodině.

T: Hm, Dobře. [eh] Ještě něco by vás napadlo, co byste jako vyloženě k tomu mluvení, co by vám mohlo pomoci? To rozvinout než to, co vlastně máme? V nabídce?

I: Asi ne...? (váhavě)

T: Hm.

I: Nebo si spíš nevzpomenu teďka.

T: Dobře. [ehm] Dál se vás zeptám na takové obecné otázky a odpovídat to, co vás napadne, jo? Takže. Když bychom se měli vrátit k množství času, které používáte a nebo kde- které (.) vám zabere angličtina dejme tomu v týdnu, tak na kolik času byste to tak odhadovala? V tomhle nebo minulým semestru třeba.

- I: No, ono v tomhle zatím zase tolik ne, oproti v tom prvním. [T: Hm.] V tom bylo asi víc, ale tak máme zatím první dva tři týdny, tak ono za tři týdny, tak to ještě není tolik, ale třeba já si vždycky na chvíli, třeba když máme nějaký úkol, tak si řeknu tak na chv- tak teď ho splním, protože vím, že o víkendu nebudu mít čas. Zabere to třeba dvacet minut [T: Hm.] a pak si ještě třeba něco pustím. [T: Hm.] Ale ono je asi těžký říct, kolik angličtina zabere jako celkově z týdne, protože sociální sítě, tak tam je velká část věcí v angličtině [T: No a tak...] nebo nějaký (.) nějaký videa třeba i s titulkama.
- T: Tak to zkuste... No, no, no, výborně. Zkuste se nad tím zamyslet, protože [R: Nebo i seriály...] i to i to je vlastně, že se věnujete angličtině.
- I: No, tak třeba, nevím, tři hodiny týdně jakoby když vezmu jakoby i třeba seriály nebo to nebo nějaký film [T: Hm.], kterej má titulky.
- T: Dobře. [eh] Znova se teda zeptám, mám taďu otázku. Jaké úkoly jste vypracovávala teda doma mimo výuku, takže jste si dělala i ty povinné i ty dobrovolné některé?
- I: Ano.
- T: Hm, která vás zaujaly, jo? [eh] Využíváte ještě nějaké jiné jako aplikace k učení se angličtiny?
- I: Měla jsem Duolingo na slovní zásobu, protože já jsem si procvičovala i němčinu, abych ji úplně nezapomněla... a no spíš to Duolingo, to bylo takový, jakože pár minut denně.
- T: Ano, ano.
- I: Akorát teď jsem na to ještě neměla úplně čas, tak možná se k tomu vrátím.
- T: A nebo třeba nějaké jiné internetové zdroje?
- I: (.) Hm, teď mě asi ne to...
- T: Dobře. A posloucháte písničky v angličtině?
- I: Občas jo. Spíš teďka radši v češtině nebo ve slovenštině, ale i občas jo. Samozřejmě jako každéj.
- T: A když když posloucháte písničky, vnímáte text, nebo to máte jakoby pozadí?
- I: Teď už docela... (.) teď už docela občas něco pochytím, asi dřív by sem jako neřekla to, ale tak ona ta angličtina v těch písničkách není zas tak složitá (.) většinou.
- T: Dobře. A když koukáte na ty filmy, seriály, tak [ehm] koukáte s titulkama? Českými, anglickými?
- I: Když k tomu jsou český titulky, tak s českějma, ale občas se stane, že k tomu titulky nejsou.
- T: Takže máte anglický titulky? Nebo bez?
- I: Když jsou k tomu anglický, tak anglický. Oni občas nejsou žádný. (s úsměvem)
- T: Pravda, dobře. Už jste třeba i četla něco v angličtině? Nebo ve zjednodušený angličtině?

I: My jsme spíš třeba četli odborný články. Nebo my jsme měli i třeba v minulej s- (.) nebo předminulej semestr (.) nebo možná ještě před tím nějak, tak jsme měli v pedagogický propedeutice i v angličtině text. (.) [T: Hm.] Takže asi i tam jako ve škole normálně.

T: Hm, dobře. Udržujete kontakt s někým, kdo mluví anglicky?

I: Teď už ne, ale měla jsem kamarádku z dětství, která je na půl Američanka, takže ona chvíli mluvila jenom jenom anglicky, než začla chodit do školky [T: Hm.] a do školy. [T: Hm, hm.] Ale teď už ne nějak.

T: Už ne, už ne, dobře. [eh] Byla jste někdy v anglicky mluvících zemích nebo používáte angličtinu, když jezdíte na dovolenou?

I: Angličtinu používám, když jezdím na dovolenou, ale v anglický zemi jsem asi ještě nebyla.

T: Hm, dobře. [eh] Napadlo vás teda ještě něco, na co jsem se ptala a vy jste neřekla?

I: Teď mě nic nenapadá.

T: Nenapadá? No, a to je vlastně závěr našeho rozhovoru, tak jestli vás už nic ne- už nic nenapadá teda, co bysme dodaly nebo řekly?

I: Ne.

T: Dobře. Tak já teď vypnu nahrávání a moc vám děkuji.

Příloha 12: Relativní četnosti: Ochota studentů komunikovat
ve výuce AJ

kód položky	stupeň odpověďové stupnice (% odpovědí)					
	nikdy nejsem ochoten/ na (1)	téměř nikdy nejsem ochoten/ na (2)	nemám vyhraněný náзор (3)	spíše jsem ochoten/ na (4)	vždy jsem ochoten/ na (5)	nedokážu odpovědět, situace se mě netýká
1och_ml	6,29	9,14	26,86	26,86	34,00	0,57
2och_ml	6,29	14,29	23,14	24,57	29,14	2,57
3och_ml	9,71	13,43	24,29	30,86	20,86	0,86
4och_ml	6,00	12,57	23,43	30,29	26,00	1,71
5och_ml	13,14	14,29	18,57	22,00	26,00	6,00
6och_ci	4,29	12,86	14,29	28,57	39,14	0,86
7och_ci	2,29	4,29	9,14	22,00	59,43	2,86
8och_ci	0,57	2,00	7,71	19,14	69,43	1,14
9och_ci	4,57	9,14	15,14	23,43	45,71	2,00
10och_ci	3,71	8,00	11,14	26,29	50,00	0,86
11och_ps	1,14	5,14	14,29	30,86	48,29	0,29
12och_ps	5,71	9,43	16,86	29,71	37,71	0,57
13och_ps	4,86	7,14	15,71	25,71	43,14	3,43
14och_ps	15,71	15,71	24,29	19,43	19,71	5,14
15och_pos	3,14	6,00	15,71	23,43	50,86	0,86
16och_pos	6,57	8,29	12,86	26,29	42,00	4,00
17och_pos	1,71	5,71	11,43	32,86	46,57	1,71
18och_pos	5,14	7,71	11,71	20,00	54,86	0,57

och_ml=ochota mluvit, och_ci=ochota číst, och_ps=ochota psát, och_pos=ochota poslouchat

Příloha 13: Relativní četnosti: Obava studentů komunikovat ve výuce AJ

kód položky	stupeň odpověďové stupnice (% odpovědí)				
	nesouhlasím (1)	spíše nesouhlasím (2)	nemám vyhraněný názor (3)	spíše souhlasím (4)	souhlasím (5)
1zk_úzk	24,57	19,71	15,43	14,00	26,29
2kom_ost	15,14	19,14	11,43	27,14	27,14
3kom_ost	18,86	17,14	14,29	26,29	23,43
4zk_úzk	24,57	15,43	14,57	19,14	26,29
5zk_úzk	27,71	20,86	13,14	21,71	16,57
6neg_hod	27,71	25,43	16,00	16,86	14,00
7zk_úzk	20,29	15,71	14,29	25,43	24,29
8zk_úzk	22,57	18,86	11,71	23,71	23,14
9neg_hod	7,71	12,57	27,71	23,14	28,86
10zk_úzk	32,00	15,71	12,29	19,14	20,86
11kom_ost	16,29	16,29	9,43	26,00	32,00
12neg_hod	34,29	19,14	13,71	18,86	14,00
13neg_hod	14,00	20,00	13,43	28,86	23,71

zk_úzk=zkoušková úzkost, kom_ost=komunikační ostýchavost, neg_hod=strach z negativního hodnocení

Příloha 14: Relativní četnosti: Motivy studentů pro komunikaci s učitelem ve výuce

kód položky	stupeň odpověďové stupnice (% odpovědí)				
	vůbec mě nevystihuje (1)	vystihuje mě částečně (2)	vystihuje mě tak z poloviny (3)	spíše mě vystihuje (4)	zcela mě vystihuje (5)
1nav_vz	32,57	27,71	30,00	7,71	2,00
2nav_vz	22,29	30,29	30,57	13,71	3,14
3nav_vz	32,29	27,71	27,43	9,71	2,86
4nav_vz	14,29	21,71	32,57	23,14	8,29
5pod_uc	6,29	10,86	20,29	31,71	30,86
6pod_uc	5,71	10,00	24,57	35,43	24,29
7pod_uc	8,57	10,29	20,29	31,43	29,43
8pod_uc	5,71	8,29	19,71	35,71	30,57
9pod_uc	4,29	9,14	26,57	36,29	23,71
10pod_uc	4,57	7,14	21,14	28,00	39,14
11vysv	46,29	17,71	20,29	10,86	4,86
12vysv	52,29	19,71	12,57	10,57	4,86
13vysv	48,57	19,71	18,29	8,86	4,57
14man_par	8,29	13,71	33,71	27,43	16,86
15man_par	18,86	22,00	32,00	20,29	6,86
16man_par	44,86	24,29	19,43	7,43	4,00
17man_par	20,57	22,00	27,43	19,14	10,86
18man_par	38,57	25,43	23,14	10,29	2,57

nav_vz=navázání vztahu, pod_uc=potřeba pomoci od učitele, vysv=vysvětlení, man_par=manifestace participace

Příloha 15: Deskriptivní statistika: Ochota studentů komunikovat
ve výuce AJ

kód položky	n	medián	průměr	směrodatná odchylka
1och_ml	350	4	3,71	1,23
2och_ml	350	4	3,48	1,35
3och_ml	350	4	3,41	1,30
4och_ml	350	4	3,53	1,26
5och_ml	350	3	3,15	1,57
6och_ci	350	4	3,84	1,23
7och_ci	350	5	4,25	1,20
8och_ci	350	5	4,51	0,91
9och_ci	350	4	3,91	1,30
10och_ci	350	4,5	4,09	1,16
11och_ps	350	4	3,83	1,23
12och_ps	350	4	3,85	1,36
13och_ps	350	3	2,96	1,50
14och_ps	350	4	4,19	0,97
15och_pos	350	5	4,10	1,15
16och_pos	350	4	3,77	1,44
17och_pos	350	4	4,12	1,11
18och_pos	350	5	4,10	1,23

Nástroj využívá pětibodovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru ochoty promluvit AJ ve třídě od 1 (téměř nikdy nejsem ochotný) po 5 (téměř vždy jsem ochotný) a možnost odpovědět N, pokud se respondentův situace netýká.

Příloha 16: Deskriptivní statistika: Obava studentů komunikovat
ve výuce AJ

kód položky	n	medián	průměr	směrodatná odchylka
1zk_úzk	350	5	2,98	1,54
2kom_ost	350	4	3,32	1,43
3kom_ost	350	4	3,18	1,45
4zk_úzk	350	5	3,07	1,54
5zk_úzk	350	1	2,79	1,47
6neg_hod	350	1	2,64	1,40
7zk_úzk	350	4	3,18	1,47
8zk_úzk	350	4	3,12	1,78
9neg_hod	350	5	3,53	1,24
10zk_úzk	350	1	2,81	1,56
11kom_ost	350	5	3,41	1,48
12neg_hod	350	1	2,59	1,47
13neg_hod	350	4	3,28	1,39

Nástroj využívá pětibodovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením v dané položce od 1 (nesouhlasím) po 5 (souhlasím). Škálu tvoří faktor komunikační ostýchavosti, zkuškové úzkosti a strachu z negativního hodnocení.

Příloha 17: Deskriptivní statistika: Motivy studentů pro komunikaci s učitelem ve výuce

kód položky	n	medián	průměr	směrodatná odchylka
1nav_vz	350	1	2,19	1,04
2nav_vz	350	3	2,45	1,08
3nav_vz	350	1	2,23	1,09
4nav_vz	350	3	2,89	1,16
5pod_uc	350	4	3,70	1,19
6pod_uc	350	4	3,63	1,13
7pod_uc	350	4	3,63	1,24
8pod_uc	350	4	3,77	1,14
9pod_uc	350	4	3,66	1,07
10pod_uc	350	5	3,90	1,14
11vysv	350	1	2,10	1,24
12vysv	350	1	1,96	1,23
13vysv	350	1	2,01	1,20
14man_par	350	3	3,31	1,15
15man_par	350	3	2,74	1,18
16man_par	350	1	2,01	1,14
17man_par	350	3	2,78	1,27
18man_par	350	1	2,13	1,12

Nástroj využívá pětibodovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením v dané položce od 1 (nesouhlasím) po 5 (souhlasím).

Příloha 18: Srovnání motivů pro komunikaci ve výuce a motivů pro komunikaci s učitelem

motiv pro komunikaci s učitelem (KU) pro komunikaci ve výuce (KV)	popis motivu
KU1 motiv potřeby podpory od učitele	Týká se výuky a její organizace, požadavků a způsobu hodnocení studentů.
KV1 motiv chci se zlepšit	Vyjadřuje přání studentů se rozvíjet a pracovat na svých komunikačních dovednostech a potřebu získat informace týkající se např. zadání úkolu, požadavků učitele či správnosti použití určité jazykové struktury.
KU2 motiv navázání vztahu	Odráží potřebu navázat s vyučujícím osobní kontakt.
KV2 motiv chci pomoci	Vyjadřuje ohled studenta ke spolužákům a učiteli. Student vstupuje do komunikace, aby pomohl spolužákovi v nesnázích nebo pokud ve třídě nastane ticho. Svou aktivitou chce ukázat učiteli, že si je vědom jeho náročné role a přeje si narušit ticho, které vnímá negativně.
KU3 motiv manifestace participace	Student si přeje ukázat učiteli, že ho výuka zajímá a že chápe obsah vyučovací hodiny. Přeje si udělat dobrý dojem.
KV3 motiv chci ukázat, že umím	Student má potřebu, ukázat se v nejlepším světle, tj. že je aktivní a má potřebné znalosti a dovednosti.
KU4 motiv vysvětlení	Zahrnuje snahu o vysvětlení, proč student něco nestihl odevzdat, pokus o zpochybnění hodnocení nebo způsobu hodnocení.
KV4 motiv baví mě to	Student je motivován třemi faktory, tj. pozitivním třídním klimatem, obsahem výuky a výběrem organizační formy výuky.
KV5 motiv musím	Student odpovídá na přímé vyvolání učitelem nebo pracuje ve dvojici či malé skupině, kdy cítí, že je jeho zapojení nezbytné.

KUV – motivy pro komunikaci s učitelem dle dotazníkového šetření, KV – motivy pro komunikaci ve výuce na základě interview

Rejstřík

Ch

Chyba 14, 24, 25, 26, 48, 49
obava z chyby 49, 51

I

Interakce 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21,
51, 59, 70, 90, 104, 116, 142

K

Komunikace 11, 12, 13, 14, 15, 16,
22, 23, 34, 38, 40, 41, 42, 48,
49, 84, 93, 100, 114, 115, 117,
119, 121, 122, 125

interkulturní komunikační
kompetence 29, 30

interpersonální komunikace 54

komunikace ve výuce 16, 22, 43,
44, 48, 51, 57, 58, 59, 62, 64,
65, 68, 70, 71, 73, 75, 77, 80,
81, 84, 85, 90, 92, 94, 96, 105,
107, 111

komunikační pravidla 18, 19, 20

komunikační struktury 17

kooperativní princip komunikace
24

sociální komunikace 12, 16

Komunikační kompetence

dimenze komunikační kompetence
27, 28

jazykové kompetence 27

M

Mediace 29

Motivace 17, 23, 41, 54, 71, 116, 121,
133

explicitní motivy 53

implicitní motivy 53

Motivy pro komunikaci 56, 58, 59

motivy pro komunikaci ve výuce
53

motivy pro komunikaci ve výuce Aj
na VŠ 58

motivy studentů pro komunikaci
s učitelem 73, 85, 86, 90, 91,
92, 113

O

Obava z komunikace 47, 64, 69

Ochota komunikovat 23, 37, 39, 40,
41

pyramidový model ochoty
komunikovat 38

Ř

Řečové dovednosti 24, 25, 28, 42, 67,
78, 79, 80, 94, 99, 108, 113,
125, 141, 152

S

Sebepojetí 11, 12, 14, 23, 32, 33, 34,
35, 47, 118

formování sebepojetí 34

Styl vyučování 20, 44

Š

Škála

Foreign Language Classroom

Anxiety Scale 38, 65, 68

Interpersonal Communication

Motive Scale 65, 70

Motivy studenta pro komunikaci

s vyučujícím 70, 71, 148

Obava z komunikace ve třídě

v anglickém jazyce 68, 148

Ochota studentů komunikovat

ve výuce anglického jazyka

68, 143, 147

Willingness to Communicate Inside

the Classroom 67

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. Ing. Pavel Bobál, CSc.;
Mgr. Michaela Hanousková; prof. PhDr. Vít Hloušek, Ph.D.;
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.;
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 Štaněk, Ph.D.; prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.;
doc. JUDr. PhDr. Robert Zbíral, Ph.D.

Ochota studujících _____
na vysoké škole _____
zapojovat se do komunikace _____
v anglickém jazyce _____

Mgr. Jaroslava Jelínková, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 16

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury: Mgr. Bc. Klára Březinová
Grafický návrh obálky: Bc. Alena Poláčková
Sazba: Bc. Klára Šimková
1., elektronické vydání, 2023

ISBN 978-80-280-0570-2

To, jaké zkušenosti a zážitky si odnášíme z výuky cizího jazyka, ovlivňuje náš další vztah k učení se cizímu jazyku. Během své kariéry učitelky anglického jazyka jsem vždy hledala způsoby, jak nastavit komunikační pravidla ve třídě tak, aby se studenti aktivně zapojovali do výuky a rozvíjeli tím svoji jazykovou kompetenci. Vyučující komunikaci ve třídě zahajují a vedou, což ovlivňuje reakce studentů. Ve své knize popisují vztah mezi ochotou studentů komunikovat a jejich obavou z komunikace ve výuce anglického jazyka. Pocit neúspěchu ovlivňuje naši ochotu komunikovat, ale například sdílení prožitých zkušeností a blízká témata, ke kterým se studenti mohou vztáhnout, podporují jejich ochotu podílet se na komunikaci ve výuce.

„V hlavě si dokážu říct tu větu, jak vlastně by správně měla být, ale nedokážu to vyslovit. Nedokážu se jako vymáčkout. Prostě se mi nespojuje hlava s pusou.“

„Hodně mě motivuje, když je dlouhý ticho a nikdo nic neříká. Anebo mě motivuje, že vím a někdo někdy zápasí s tím, to říct. Tak se prostě přihlásím, abych mu třeba trošku pomohla.“

„Hodně mě motivuje to, aby ten učitel věděl, že mě to baví, že to vím. A chci vlastně, aby měl dobrý pocit.“