

Prediktivní síla, stabilita a proměnlivost psychologických faktorů ve výuce anglických kolokací

Predictive Power, Stability and Variability of Psychological Factors In Teaching English Collocations

*Petra Kacafírková, Klára Špačková, Hana Valentová
a Anna Kucharská*

Abstrakt: Mezi nejdůležitější individuální faktory, které ovlivňují proces učení cizímu jazyku, patří soubor cizojazyčných schopností, úzkost, míra motivace a osvojené strategie učení. V naší studii jsme zkoumali souvislost těchto faktorů a studijních výsledků ve dvou formálních prostředích skupinové výuky v délce jednoho semestru: ve výuce zaměřené na explicitní učení kolokací formou lexikálně orientovaných instrukcí (experimentální skupina) a ve výuce, ve které se kolokace nijak nezdůrazňují (kontrolní skupina). Zároveň jsme sledovali, zda má experimentální výuka vliv na úroveň úzkosti, motivace nebo užívání strategií učení. Účastníky studie byli vysokoškolští studenti (N=39) rozděleni do zmíněných skupin na základě individuálních faktorů. Z naměřených korelací docházíme k závěru, že lexikálně orientovaná výuka soustředěná na kolokace se zdá být prospěšná pro studenty bez ohledu na jejich individuální psychologické předpoklady a pomáhá dorovnávat rozdíly mezi studenty. Nepřináší přitom žádné výrazné změny v motivaci, užívání učebních strategií nebo situační úzkosti studentů.

Klíčová slova: výuka anglického jazyka, kolokace, cizojazyčné schopnosti, úzkost, motivace, strategie učení, vysokoškolští studenti

Abstract: Foreign language aptitude, anxiety, motivation and learning strategies are among the most important individual factors that influence the learning process. In our study, we investigated the relationship between these factors and learning outcomes in two formal learning environments: an explicit collocation learning setting with lexically oriented instruction (experimental group) and an instructional setting in which collocations were not emphasised (control

group). We also examined whether the experimental instruction had an effect on anxiety, motivation, and the use of learning strategies. The participants of the study were university students (N=39) divided into the aforementioned groups based on individual factors. From the measured correlations, we conclude that lexically oriented instruction focusing on explicit collocation consolidation seems to be beneficial for students regardless of their individual psychological predispositions and helps to balance the differences among students. Yet, it does not yield any significant changes in students' motivation, learning strategies or situational anxiety.

Key words: english language teaching, collocations, foreign language aptitude, anxiety, motivation, learning strategies, university students

Úvod

Přirozený a plynulý projev je cílem každé výuky cizího jazyka. V 90. letech 20. století přišel M. Lewis se svým lexikálním přístupem a zpopularizoval myšlenku, že přirozeného projevu studentů docílíme, když v hodinách budeme věnovat větší pozornost lexiku, především kolokacím (Lewis et al., 2000; Lewis et al., 1997). To ovšem není lehký úkol a ani po desetiletí se nedařilo zásadně prosadit více pozornosti pro kolokace a fráze ve formálních výukových prostředích (např. Boers & Lindstromberg, 2012). V dnešní době výzkumu idiomatického jazyka a multislovních výrazů stále přibývá (van Vu & Peters, 2021; Teng, 2019; Pellicer-Sánchez, 2017; Toomer & Elgort, 2019; Boers et al., 2017; Peters, 2016). Ukazuje se, že systematická výuka kolokací pomáhá jejich osvojení (např. Boers et al., 2006). Ve výzkumu, na který tato studie navazuje, se jako efektivní projevilo upevňování kolokací pomocí zvyšování povědomí (tzv. consciousness-

raising tasks) a rozličných paměťových úloh (memory facilitation activities). Byl zaznamenán statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi skupinou, která se účastnila explicitní výuky a kontrolní skupinou, která žádný trénink kolokací v hodinách nepodstoupila (Kacafírková et al., 2022).

Kromě zmíněného způsobu výuky a dalších faktorů, jako je osobnost učitele či samotný obsah výuky, hrají významnou roli v procesu učení se cizímu jazyku také individuální psychologické rozdíly studentů.

Psychologické faktory ve výuce cizího jazyka

Cizojazyčné schopnosti. Mezi nejdůležitější individuální faktory patří tzv. *foreign language aptitude* (FLA), v tuzemské literatuře překládáno jako *soubor cizojazyčných schopností* (např. Lojová, 2009/2010; Malíková, 1989). Jedná se o soubor jazykových a kognitivních předpokladů, které určují, jak rychle a jak

snadno se jedinec bude schopen naučit cizí jazyk. V tomto textu budeme zahraniční termín FLA označovat termíny *jazykové předpoklady* nebo *cizojazyčné schopnosti*. Nejvýraznější osobností v oblasti výzkumu jazykových předpokladů byl americký psycholog John Carroll. Carrollův model (1962) cizojazyčných schopností se skládá ze čtyř částí: 1. schopnost fonetického kódování (schopnost kódovat neznámé zvuky, tak aby byly uloženy v paměti), 2. gramatická citlivost (schopnost rozpoznat gramatickou funkci jednotlivých slov ve větě), 3. schopnost mechanického učení (schopnost naučit se a pamatovat si asociace mezi zvukem a významem), 4. schopnost induktivního jazykového učení (schopnost odvodit nebo indukovat pravidla, kterými se řídí daný soubor jazykových materiálů). Testová baterie MLAT (Modern Language Aptitude test), kterou sestavil se Saponem na konci 50. letech 20. století (Carroll & Sapon, 1959), pak nejen ovlivnila další vývoj v oblasti jazykových předpokladů na dlouhou dobu, ale i dnes slouží jako dobrý predikátor úspěšnosti jedince v učení se jazyku.

Opakovaně bylo dokázáno, že předpoklady k učení se cizímu jazyku silně korelují s jazykovou vybaveností (Carroll & Sapon, 1959; Ehrman, 1998; Grigorenko et al., 2000; Wen et al., 2017; Sparks & Dale, 2023). Studií, které by se zabývaly vztahem mezi psychologickými rozdíly a znalostí kolokací nebo úrovní přirozeného projevu, je však stále velmi málo. Příkladem je studie od autorů Gra-

vena a Longa (2012), ve které prokázali souvislost mezi jazykovými předpoklady a znalostí slovní zásoby a kolokací u dospívajících a dospělých (16–29 let). Yi a Hall, (2018) poukazují na úzký vztah cizojazyčných schopností a schopnosti rozpoznat správné kolokace pomocí posuzování přijatelnosti jednotlivých vazeb (tzv. phrasal acceptability judgment task). Farshi a Tavakoli (2019) také měřili vztah mezi jazykovými předpoklady a studijními výsledky týkajícími se kolokací. Ve svém výzkumu implicitního učení, ve kterém zkoumali gramatické kolokace (frázová slovesa), však zjistili, že výrazným faktorem je pouze pracovní paměť, nikoliv jazykově analytická schopnost a fonetické kódování.

Yavas Celik a Yavuz, (2020) uvádějí souvislost mezi cizojazyčnými schopnostmi a zlepšením jazykové úrovně po výukové intervenci, což bylo potvrzením výsledku meta-analytické studie, kterou provedl Li, (2016). Ten dospěl k závěru, že pokud jsou použity souhrnné testy na cizojazyčné schopnosti, jsou silným předpokladem pro dosažení obecné jazykové úrovně, nikoliv však pro samostatnou znalost slovní zásoby a psaný projev. Studie zaměřené na jednotlivé komponenty cizojazyčných schopností, především schopnost analytického myšlení, vztah s písemným projevem prokázaly (např. Yang et al., 2019; Kormos & Trebits, 2012). Co se týče studií, které zkoumají studijní výsledky, převahu mají ty, které poukazují na souvislost mezi jazykovými předpoklady a velikostí naučené slovní zásoby

(např. Dahlen & Caldwell-Harris, 2013; Suárez Maria del Mar & Gesa Ferran, 2019; Teng, 2022) nebo slovní zásoby a pracovní paměti (např. Montero Perez, 2020).

Motivace. Dalším významným faktorem v procesu učení je motivace. V oblasti jazykového vzdělávání je stále platný a využívaný sociálně-vzdělávací model (Gardner, 1985), který pracuje s motivací jako významnou komponentou úspěšného učení. Dle Gardnera zásadní úlohu v procesu, vzhledem k výsledku jazykového učení, sehrává socio-kulturní prostředí, které má vliv na individuální rozdíly mezi žáky. Ty se projevují na rovině afektivní a kognitivní. Kognitivní rovina zahrnuje inteligenci, jazykové předpoklady, strategie učení, do afektivní roviny spadá právě motivace a dále přístup k učení, úzkost z výuky jazyka, a sebedůvěra (Robinson, 2002). Gardner (1985) se intenzivně zabýval motivací pro studium cizích jazyků a rozlišil zde dvě základní motivační orientace, které aktivizují studenty pro studium cizího jazyka: *integrativní* a *instrumentální* (Gardner et al., 1976). Integrativní orientace přitom vyjadřuje motivaci studujícího integrovat a přizpůsobit se prostřednictvím jazyka jiné kulturně-jazykové skupině. Instrumentální motivace reprezentuje cíl získat prostřednictvím učení se cizímu jazyku určité sociální či ekonomické ocenění. Kromě těchto dvou základních orientací Gardner dále rozlišuje aktuální motivaci, která je tvořena komplexem tří charak-

teristik: motivační intenzita, zájem o cizí jazyky a postoj k učení se cizímu jazyku (Gardner 1985). Výzkumně je nejčastěji potvrzován vztah mezi integrativní motivací studentů a jejich výsledky při studiu cizího jazyka (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Gardner, 2001; Gardner et al., 1997; Masgoret & Gardner, 2003; Hernandez, 2008). Integrativní motivaci lze proto vnímat jako významný prediktor úspěšného učení se cizímu jazyku (Hernandez, 2008), a to na rozdíl od motivace instrumentální, kde bývá zjišťován negativní korelační vztah (Hernandez, 2008; Lu & Li, 2008).

Úzkostnost a úzkost. S motivací úzce souvisí emoce (Jin et al., 2020), v souvislosti s cizojazyčnou výukou se jedná především o úzkost. Úzkost je v obecné rovině definována jako emoční stav, který je prožíván jako vnitřní stav napětí, nervozity, obav a nastává v situacích spojených s očekáváním nepříznivého vývoje událostí (Spielberger, 1972). Lze rozlišit 3 roviny úzkosti: úzkost rysovou neboli *úzkostnost* (Eysenck, 1979), *úzkost situační*, která je vázána na specifické prostředí, či situace a *úzkost aktuální*, tedy míru intenzity negativního emočního prožitku a spojených fyzických odezev v daném okamžiku. Ve vztahu k učení se cizímu jazyku je úzkost zkoumána obvykle na úrovni situační (MacIntyre & Gardner, 1991b). Pro měření úzkosti z výuky cizího jazyka je v této oblasti nejčastěji využíván nástroj FLCAS (Horwitz et al., 1986), který vychází z modelu úzkosti,

tvořeného složkami: ostýchavost v komunikaci, testová úzkost a strach z negativního hodnocení. Výzkumy v této oblasti (Aida, 1994; MacIntyre & Gardner, 1991a) ukazují na negativní vztah mezi mírou úzkosti a úspěchem v jeho osvojování, někteří autoři dokládají korelaci mezi úzkostí z výuky cizího jazyka a motivací (Yan & Horwitz, 2008). Řada výzkumů je zaměřena na zkoumání základního vztahu mezi úzkostí (měřenou FLCAS) a výkonem studentů cizího jazyka (Szyszka, 2011; Abu-Ghararah, 1999; Wang & Li, 2011). Jednotlivé výzkumy se velmi liší v tom, k jakému typu výkonu je úzkost vztahována. Nalézáme studie konstatující negativní korelaci mezi úzkostí a celkovým úspěchem v kurzu – závěrečném testovém skóru (Kao & Craigie, 2010; Lan, 2010), kvalitou ústního projevu v cizím jazyce (Anyadubalu, 2010; Szyszka, 2011); porozuměním mluvené řeči (Atasheneh & Izadi, 2012), porozuměním čtenému textu (Wang & Li, 2011), výslovností (Szyszka, 2011) a úrovní psaného textu (Cheng, 1998). Výsledky shodně ukazují negativní korelační vztah mezi úzkostí a celkovým výkonem, či výkonem v jednotlivých sledovaných aspektech učení se cizímu jazyku. Míra korelace se přitom pohybuje v rozmezí -0.25 až -0.57 (Al-Shboul et al., 2013).

Učební strategie. Dalším ze sledovaných individuálních rozdílů u studentů cizího jazyka je oblast učebních strategií. Ty můžeme chápat jako specifické postupy a techniky, které student použí-

vá, aby si usnadnil učení (Scarcella & Oxford, 1992). Měřeny jsou nejčastěji pomocí sebeposuzovacích dotazníků, některé studie ale využívají i další možnosti jako rozhovory se žáky a studenty (tzv. think-aloud interviews). V začátcích výzkumu učebních strategií při učení se cizího jazyka byla pozornost zaměřena na vyhledávání strategií typických pro úspěšné studenty (např. Rubinová, 1975). Další výzkumy ukázaly, že se úspěšní studenti od méně úspěšných neliší tím, že by využívali jiné strategie, ale spíše tím, že využívají více typů učebních strategií a pracují s nimi více organizovaným způsobem – v závislosti na typu úkolu (např. O'Malley & Chamot, 1990).

Ve vztahu k výsledkům učení a jazykovým dovednostem v cizím jazyce pak úzkou souvislost vykazují především kognitivní (Oxford & Ehrman, 1995) a metakognitivní strategie (Purpura, 1999). Naopak paměťové strategie v některých výzkumech vykazují k výsledkům testů zaměřených na gramatiku a slovní zásobu negativní korelaci (např. Purpura, 1999; Vlčková, 2010). Celkově slabé výsledky pak přináší studie ověřující přínos tréninku učebních strategií na zvýšení úrovně cizojazyčných kompetencí (Skehan, 1998).

U nás používání učebních strategií v oblasti osvojování cizích jazyků zkoumala u žáků 5. a 9. ročníků základních škol Vlčková (2010). Jako nejefektivnější strategie se ukázaly být kognitivní a metakognitivní strategie, u kterých byla prokázána signifikantní síla vztahu

ke známce z cizího jazyka. Dle hodnoty korelačního koeficientu se však jednalo o slabou korelaci (Vlčková, 2010). Podobné výsledky přinesla i další studie (Vlčková et al., 2014), ve které žádný korelační koeficient mezi učebními strategiemi a studijními výsledky žáků 9. ročníků (měřenými známkou a výkonem v jazykovém testu angličtiny) nepřesáhl hodnotu 0,4.

Cíle a výzkumné otázky

Ve studii navazujeme na předchozí zjištění výzkumu, ve kterém se lexikálně orientovaná výuka kolokací projevila jako efektivní (Kacafírková et al, 2022). Cíl naší studie je dvojitý - zaprvé si pokládáme otázku, zda jsou studijní výsledky v lexikálně orientované výuce ve vztahu s individuálními charakteristikami studentů: **Existuje souvislost mezi individuálními psychologickými faktory a studijními výsledky v experimentální a kontrolní skupině?**

Dle zjištění výše uvedených výzkumů (např. Gardner, 2001; Al-Shboul et al., 2013; Ehrman, 1998; Grigorenko et al., 2000) v kontrolní skupině očekáváme významný vztah mezi studijními výsledky a úrovní jazykových dovedností, motivací (pozitivní vztah) a situační úzkostí (negativní vztah). V případě experimentální výuky má naše zkoumání explorativní povahu.

A zadruhé nás zajímá, zda lexikálně orientovaná výuka zaměřená na explicitní učení kolokací může vést ke změně

vybraných osobnostních faktorů: **Mají rozdílné přístupy k výuce kolokací vliv na motivaci, úzkost a strategie učení?**

V tomto případě předpokládáme, že v experimentální skupině dojde ke změně míry situační úzkosti (jejímu snížení) a v množství užívaných strategií (jejich navýšení). V případě kontrolní skupiny změny ve vybraných osobnostních faktorech neočekáváme.

Metodologie

Výzkumný vzorek. Studie se celkově zúčastnilo 40 studentů převážně bakalářského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (9 mužů, 31 žen). Průměrný věk účastníků byl 21,8 (SD=2,02) a jejich průměrná úroveň anglického jazyka byla B2 podle Společného evropského referenčního rámce, což bylo určeno na základě gramatické části testu zjišťující jazykovou úroveň (Oxford Placement Test, Allan, 2014). Účastníci byli s využitím matched-group design postupu zařazeni buď do experimentální (tj. systematická výuka kolokací, n=20), nebo kontrolní skupiny (tj. bez speciálního zacházení s kolokacemi, n=19), a to s ohledem na individuální charakteristiky a osobnostní specifika studentů. Konkrétně byla sledována úroveň cizojazyčných schopností, úzkostnosti a situační úzkosti, motivace a strategií učení. Rozdělení bylo ověřeno následnou analýzou dat. Jak ukázaly výsledky Mann-Whitneyho U testu, experimentál-

ní (E) a kontrolní (C) skupina se v žádné z měřených oblastí statisticky významně nelišily ($p > 0,05$ pro všechny sledované proměnné). V průběhu intervence jedna studentka opustila kurz (proto v kontrolní skupině počítáme s 19 studenty), zbylí účastníci byli přítomni celé výuce a u závěrečných testů. Tři z nich však omylem vyplnili testy zaměřené na zjištění úrovně psychologických faktorů anonymně, jejich data proto nebyla v příslušných analýzách použita.

Použité metody

Psychologické faktory

Cizojazyčné schopnosti byly zjišťovány pomocí tří subtestů, které mapovaly úroveň paměti, schopnost fonetického kódování a jazykové analytické schopnosti.

Mechanická verbální paměť byla měřena pomocí testu párových asociací (PA), který byl inspirován pátou částí testu jazykových předpokladů MLAT (Carroll & Sapon, 1959). Studenti se po dobu dvou minut měli seznámit se seznamem 24 slov v cizím (vymyšleném) jazyce a měli si zapamatovat jejich český překlad. Po uplynutí lhůty měli studenti tři minuty na vyplnění testu s výběrem odpovědí. Počítal se počet správných odpovědí, maximálně 24 bodů.

Schopnost fonetického kódování byla měřena pomocí pseudoslovného diktátu (PSEU) z testové baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlnerová et al., 2007). Test se skládá z pěti vět složených z pseu-

doslov, která jsou studentům diktována. Počítá se počet chyb.

Pro měření *jazykových analytických schopností* byl upraven test jazykových schopností z přijímacího testu pro moderní jazyky Oxfordské univerzity (University of Oxford, 2017). V tomto testu (LAT) měli studenti za úkol aplikovat pravidla a zákonitosti imaginárního jazyka z ukázkových vět při překladu dalších vět z imaginárního jazyka do češtiny a z češtiny do imaginárního jazyka. Za správné odpovědi se počítaly body, maximálně 50 bodů, časový limit byl 30 minut.

K měření osobnostních faktorů týkajících se *úzkosti* jsme použili upravenou verzi sebesposuzovacího měřítka úzkosti studentů v hodinách cizího jazyka, škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, Horwitz et al., 1986). Upravená verze se skládá z 33 položek a používá pětibodovou Likertovu škálu.

K hodnocení *úzkostnosti* (NEO_A), která odráží míru pocítovaného napětí v různých situacích a *rozpačitosti* (NEO_SC), která odráží nejistotu v sociálních interakcích, jsme použili standardizovanou českou verzi (Hřebíčková, 2004) osobnostního inventáře NEO – NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992). Bylo vybráno celkem 16 položek, které testovaly tyto dvě subškály neuroticismu pomocí sebesposuzovací formy a pětibodové Likertovy škály (NEO_ASC).

K měření *motivace* jsme použili upravenou verzi Testové baterie postojů a motivace (AMTB), kterou vytvořil Gardner (2004). Naše verze této sebe-

posuzovací škály se skládá z 28 položek ve čtyřech škálách: Zájem o cizí jazyky, Motivační intenzita, Integrační orientace a Instrumentální orientace. V nástroji používáme sedmibodovou Likertovu škálu.

Pro hodnocení *strategií učení se cizímu jazyku* (STRAT) vyplňovali studenti zkrácenou verzi dotazníku strategií učení se cizímu jazyku pro studenty středních škol (Vlčková & Přikrylová, 2011), který je českou adaptací dotazníku Language Strategy Use Survey (Cohen et al., 2002). Skládá se z krátkých výroků o možných cizojazyčných strategiích. Studenti měli na čtyřbodové škále označit, nakolik je daný výrok vystihuje. V naší zkrácené verzi jsme vybrali 46 položek, které zkoumají paměťové a kognitivní strategie učení.

Studijní výsledky

K ověření *jazykové úrovně*, především v oblasti gramatiky, byla zvolena 2. část gramatického testu z Oxford Placement Test (Allan, 2014).

Pro měření *celkové znalosti kolokací* (COLLOCATIONS) jsme použili test obsahující tři složky: 1) *Test na receptivní znalost kolokací* (COLL_RECEPT), který byl inspirován Gyllstadovým testem COLLEX 5 (2007). Studenti měli za úkol vybrat nejvíce přirozenější kolokaci ze tří daných možností. 2) *Dva testy na produktivní znalost kolokací* (COLL_PRODUCT): První ze subtestů z této části byl test na aktivní vybavení kolokací, který se skládá z 20 položek a obsahuje například

tyto úkoly: doplň slovo do věty (bez nápovědy – zaměřený na předložkové fráze), doplň kolokaci a větnou transformaci zaměřenou na struktury. Přesná produkce kolokací byla měřena prostřednictvím psaní krátkého textu. Studenti měli za úkol napsat krátký text za použití vybraných slov, přičemž neměli měnit jejich tvar. Tento test měl dvojitý hodnocení. První z nich je zahrnuto do testu na produktivní znalost kolokací (COLL_PRODUCT). Pokud bylo slovo použito v kolokaci, bylo ohodnoceno dvěma body (např. *boost my confidence* – 2 body).

Druhé hodnocení stejného textu se týkalo dalšího sledovaného aspektu v této studii – *přirozenosti písemného projevu*. Tu hodnotil rodilý mluvčí, učitel anglického jazyka s dlouholetou praxí. Pomocí desetibodové stupnice ohodnotil texty z hlediska přirozenosti a jazykové vyspělosti, které studenti odevzdali před a po intervenci. Čím vyšší bodové hodnocení, tím větší přirozenost a jazyková vyspělost písemného vyjádření studenta.

Zkoumána byla i *porozumění významu slov*, a to pomocí testu (MEANING), který se skládal z 20 položek a obsahoval dva subtesty: přiřadte osm slov k osmi definicím a doplňte 12 slov do vět z nabídky.

Postup

Jak už bylo zmíněno, naše studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu, v rámci něhož byl v zimním semestru 2020 vytvořen jednosemestrální volitelný seminář (Real life English) pro studenty Karlovy

Univerzity v Praze s frekvencí 90 minut týdně. Vzhledem k probíhající pandemii Covid-19 se kurz nakonec konal online. Před zahájením kurzu proběhlo několik předběžných testů prostřednictvím online vzdělávací platformy Moodle a účastníci byli rozděleni do skupin. Výuka v obou skupinách probíhala paralelně prostřednictvím platformy Zoom. V kontrolní a experimentální skupině se každý týden střídaly dvě vyučující, aby se minimalizoval vliv pedagoga.

Pro výuku (celkově 10 výukových lekcí) v obou skupinách jsme použili model převrácené třídy (flipped classroom). Účastníci obdrželi materiály (většinou se jednalo o autentické články, videa či nahrávky) před samotnou lekcí, jejichž prostudování netrvalo déle než 30 minut. V následné 60minutové online lekci proběhla kontrola úkolů a diskuse nad některými otázkami souvisejícími se zadáním, po níž následovala intenzivní práce s materiály, které se u kontrolní a experimentální skupiny výrazně lišily. Hlavní rozdíl ve výukových instrukcích mezi skupinami spočíval v tom, že experimentální skupina procvičovala pomocí aktivit zaměřených na zapamatování jazykových celků, zatímco v kontrolní skupině se pracovalo více s individuálními slovy. Na konci online lekce měli studenti čas diskutovat v malých skupinách a sdílet názory na otázky a témata z jednotlivých lekcí. Po každé lekci účastníci vypracovali domácí úkoly, při nichž se procvičovala buď slovní zásoba s důrazem na význam jednotlivých slov

(v kontrolní skupině) nebo na kolokace (v experimentální skupině). Použita byla aplikace *Leximapping* (www.leximapping.com), online nástroj na procvičování jazyka pomocí slovních kartiček, přičemž v každé skupině se řešily trochu jiné úkoly. V experimentální skupině byly zaměřené na transformaci klíčových slov/doplňování mezer a vyhledávání kolokací, zatímco v kontrolní skupině se procvičoval překlad a byla zvolena cvičení zaměřena na význam slov.

Co se týče **cílového jazyka**, bylo vybráno 70 slovních spojení a frází, u nichž se nepředpokládalo, že by je účastníci znali. Současně bylo sledováno několik kritérií, aby byl výběr vhodný. Zprvve, ve snaze co nejpřesněji odrážet běžnou výukovou praxi v jazykovém kurzu, se většina spojení přirozeně vyskytovala ve vybraných materiálech, pouze několik z nich bylo přidáno (tj. původní text byl upraven pro naše potřeby). Zadržely byly konzultovány jazykové korpusy, aby se ověřila četnost výskytu daných slovních spojení v přirozených textech. Rovněž bylo sledováno, zda se kolokace shodují v mateřském a cizím jazyce a byly vybrány ty kolokace, ve kterých se překlad částí v kolokaci v mateřském a cílovém jazyce lišil. Dále byla provedena pilotní studie testu rozpoznávání správných vazeb se 48 vysokoškolskými studenty, která odhalila ty nejproblematičtější, a nejjednodušší položky pak byly vyřazeny.

Cílový jazyk, který byl vyučován během 10 hodin intervence, zahrnoval:

silné kolokace, jejichž výběr byl inspirován *Gyllstadovým Collex testem* (2007), např. *draw a conclusion* (vyvodit závěr); předložkové fráze, např. *demand for* (poptávka po); a celé jazykové konstrukce, např. *It's highly likely that* (je velmi pravděpodobné, že).

Výsledky

Základní popis dat. Průměry a směrodatné odchylky v testech mapujících úroveň vybraných kognitivně-jazykových dovedností a psychických aspektů jsou pro obě výzkumné skupiny uvedeny v Tab. 1. U faktorů, které byly měřeny opakovaně (před začátkem a po skončení experimentální výuky), jsou uvedeny obě hodnoty PRE a POST.

Role psychologických aspektů

Cizojazyčné schopnosti. Nejprve jsme se zabývali vztahem jazykových předpokladů, konkrétně jazykově analytických schopností (LAT), verbální paměti (PA), schopností fonetického kódování (PSEU) a znalostí kolokací (POST_COLLOCATIONS), významu slov (POST_MEANING) a přirozenosti písemného projevu (POST_NATURALNESS) po výukové intervenci ve dvou výzkumných skupinách. K analýze jsme použili Spearmanovu korelaci.

Ve skupině, ve které docházelo k **explicitnímu učení kolokací (experimentální skupina)**, korelovaly výsledky testů zaměřené na jazykově analytické schopnosti (LAT) pouze s výsledky v testu na význam slov (POST_MEANING), $\rho=0,66$, $p=0,002$. O něco slabší korelace se projevila u testu schopnosti fonetického kódování (PSEU) a sumativního testu na znalost kolokací (POST_COLLOCATIONS), $\rho=-0,52^1$, $p=0,033$. Korelace se objevila i u dílčích výsledků (produktivní a receptivní znalost kolokací).

U **kontrolní skupiny** se objevila korelace testu LAT a celkové znalosti kolokací, $\rho=0,51$, $p=0,027$. Když se podíváme na jednotlivé složky testu, LAT koreluje pouze s testem na rozpoznávání správných kolokací, tj. s receptivní znalostí kolokací (POST_COLL_RECEPT). Jazykově analytické schopnosti se projevily v úzkém vztahu také s přirozeností písemného projevu, $\rho=0,60$, $p=0,006$. Oproti experimentální skupině se zde neprojevila korelace testu LAT s testem na rozpoznávání významu jednotlivých slov (POST_MEANING). Co se týče dalších složek cizojazyčných schopností, párové asociace se ukázaly ve vztahu ke gramatické znalosti, $\rho=0,47$, $p=0,042$, celkové znalosti kolokací, $\rho=0,47$, $p=0,042$ a testu na význam slov, $\rho=0,56$, $p=0,013$. Test na schopnost fonetického kódování se v kontrolní skupině nepro-

¹ negativní korelace je z důvodu opačného bodování (1 bod za každou chybu)

² AMTB 1 - zájem o cizí jazyky, AMTB 2 - intenzita motivace, AMTB 3 - integrativní orientace, AMTB 4 - instrumentální orientace

Tabulka 1. Hodnoty průměrů (M) a směrodatných odchylek (SD) v testech mapujících úroveň sledovaných psychologických faktorů a didaktických testů

Testová úloha	experimentální (N= 20)		kontrolní (N=19)	
	PRE	POST	PRE	POST
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Psychologické faktory				
PA	21,2 (2,8)	-	20,8 (3,8)	-
LAT	20,4 (6,6)	-	19,5 (6,9)	-
PSEU	5,1 (4,5)	-	3,7 (2,4)	-
AMTB	158 (12,4)	157 (11,9)	152,4 (16,3)	151,6 (15,1)
AMTB_1	62,7 (5,5)	63,5 (5,6)	59,0 (7,3)	59,1 (6,4)
AMTB_2	49,4 (7,2)	47,8 (6,9)	48,4 (7,3)	47,5 (8,8)
ABTM_3	24,4 (2,4)	24,1 (3,2)	23,2 (3,7)	23,3 (4,3)
ABTM_4	21,5 (2,9)	20,8 (4,1)	21,7 (3,8)	21,7 (3,6)
NEO ASC	32,9 (8,4)	32,4 (9,0)	33,3 (10,5)	35,9 (11,3)
NEO_A	18,6 (5,1)	17,4 (5,8)	18,7 (5,3)	19,8 (5,6)
NEO_SC	14,2 (4,5)	15,1 (4,5)	14,6 (6,2)	16,1 (6,4)
FLCAS	95,0 (22,1)	92,6 (23,8)	96,7 (23,1)	94,4 (18,3)
STRAT	125,9 (15,1)	130,0 (13,0)	124,3 (15,1)	127,0 (13,6)
STRAT_M	28,6 (5,3)	30,1 (5,1)	28,8 (4,9)	29,6 (5,8)
STRAT_C	98,4 (9,9)	100,4 (9,2)	95,5 (8,4)	97,4 (8,8)
Studijní výsledky (jazykové znalosti)				
GRAM	34,75 (4,5)	36,65 (4,6)	35,9 (5,7)	38,1 (5,1)
COLLOCATIONS	26,10 (9,3)	49,70 (5,7)	28,2 (9,5)	31,9 (9,5)
COLL_RECEPT	11,65 (4,2)	19,45 (1,0)	13,1 (4,9)	13,1 (4,3)
COLL_PRODUCT	14,45 (6,0)	30,25 (5,2)	15,2 (5,3)	18,8 (6,1)
MEANING	13,20 (5,0)	19,00 (1,5)	13,1 (4,9)	17,7 (3,2)
NATURALNESS	9,70 (3,5)	13,80 (3,1)	11,5 (3,6)	12,6 (3,7)

Pozn. PA - mechanická paměť, LAT - jazykové analytické myšlení, PSEU - schopnost fonetického kódování, AMTB - motivace, NEO - Neuroticismus (úzkostnost, rozpačitost) FLCAS - úzkost, STRAT - strategie učení, GRAM - obecná jazyková úroveň, COLLOCATIONS - znalost kolokací, MEANING - znalost významu slov, NATURALNESS - přirozenost písemného projevu

Tabulka 2. Spearmanův korelační koeficient pro dílčí cizojazyčné schopnosti a studijní výsledky

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	LAT	PA	PSEU	LAT	PA	PSEU
POST_GRAM	0,06	-0,27	-0,04	0,30	0,47*	-0,31
POST_COLLOCATIONS	-0,06	-0,22	-0,52*	0,51*	0,47*	-0,22
POST_COLL_RECEPT	0,06	-0,32	-0,52*	0,57*	0,36	-0,22
POST_COLL_PRODUCT	-0,11	-0,21	-0,48*	0,41	0,41	-0,32
POST_MEANING	0,66**	0,20	-0,09	0,41	0,56*	-0,20
POST_NATURALNESS	-0,02	-0,24	-0,01	0,60**	0,37	-0,37

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, korelace u tesu PSEU jsou negativní z důvodu opačného hodnocení testu (= čím více chyb, tím více bodů)

jevil v korelaci s žádným subttestem znalostí.

Role motivace.² Při sledování vztahu mezi motivací k učení se cizímu jazyku a učebními výsledky v **experimentální skupině** shledáváme, že celkový výsledek AMTB negativně koreluje s výsledkem testu zaměřeného na význam slov (POST_MEANING), $\rho = -0,54$, $p = 0,024$. Podíváme-li se na dílčí výsledky jednotlivých složek motivace, lze konstatovat statisticky významnou korelaci AMTB1 (Zájem o cizí jazyky) s výsledky v receptivní znalosti kolokací (POST_COLL_RECEPT), $\rho = 0,49$, $p = 0,047$, AMTB2 (Intenzita motivace) s výsledky produktivní znalosti kolokací (POST_COLL_PRODUCT), dále pak AMTB4 (Instrumentální motivace) negativně koreluje s výsledkem testu zaměřeného

na význam slov. V **kontrolní skupině** se neprokázal korelační vztah celkového výsledku AMTB s výkonem v jednotlivých testech znalostí. Na úrovni dílčích složek motivace lze sledovat pozitivní korelaci mezi AMTB2 a výkonem v gramatickém testu (POST_GRAM), $\rho = 0,46$, $p = 0,05$.

Strategie učení. Dle hodnot korelačních koeficientů v Tab. 4 můžeme konstatovat, že strategie učení se cizímu jazyku nejsou se studijními výsledky studentů v souvislosti. Signifikantní korelace nebyla prokázána ani u jedné z výzkumných skupin. Zjištění se týkají jak celkového skóru, tak skóru pro paměťové (STRAT_M) i kognitivní (STRAT_C) strategie.

Úzkost a úzkostnost. Dále byl sledován vztah mezi výsledkem měření

Tabulka 3. Spearmanův korelační koeficient motivace a jejich složek se studijními výsledky

	Experimentální skupina					Kontrolní skupina				
	AMTB	AMTB1	AMTB2	AMTB3	AMTB4	AMTB	AMTB1	AMTB2	AMTB3	AMTB4
POST_GRAM	0,32	0,48	0,09	0,04	0,10	0,28	0,23	0,46*	0,29	0,05
POST_COLLOCATIONS	0,17	-0,04	0,51*	-0,30	-0,33	0,19	0,16	0,25	0,10	0,25
POST_COLL_RECEPT	0,47	0,49*	0,31	0,07	0,20	0,03	0,12	0,08	-0,14	0,00
POST_COLL_PRODUCT	0,17	-0,10	0,55*	-0,31	-0,34	0,21	0,14	0,26	0,13	0,34
POST_MEANING	-0,54*	-0,34	-0,16	-0,48	-0,53	0,04	0,12	-0,02	-0,05	-0,07
POST_NATURALNESS	0,23	0,19	0,30	-0,04	-0,53*	0,18	0,15	0,30	0,00	0,19

* $p < 0,05$ **Tabulka 4.** Spearmanův korelační koeficient pro strategie učení a studijní výsledky

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	STRAT	STRAT_M	STRAT_C	STRAT	STRAT_M	STRAT_C
POST_GRAM	0,05	-0,19	0,31	0,29	0,34	0,30
POST_COLLOCATIONS	0,02	-0,00	-0,01	0,21	0,34	0,15
POST_COLL_RECEPT	-0,06	-0,25	0,00	-0,12	0,07	-0,13
POST_COLL_PRODUCT	0,07	0,08	0,01	0,33	0,45	0,26
POST_MEANING	-0,36	-0,40	-0,22	-0,20	0,00	-0,21
POST_NATURALNESS	0,31	0,31	0,29	0,11	0,21	0,11

úzkostí z učení se cizímu jazyku (FL-CAS) a výsledky jednotlivých výstupních testů znalostí. Zde sledujeme negativní korelační vztahy v obou skupinách. V Experimentální skupině je to negativní korelace výsledků FLCAS s výsledky v gramatickém testu, $\rho = -0,48$, $p = 0,034$ a testu znalosti kolokací, $\rho = -0,58$, $p = 0,007$. V kontrolní skupině nalézáme negativní korelační vztah mezi FLCAS

a výsledky hodnocení celkové znalosti kolokací, $\rho = -0,54$, $p = 0,016$ a dále i výsledky úrovně přirozenosti písemného projevu, $\rho = -0,50$, $p = 0,028$. Ani v jedné skupině nebyl zaznamenán vztah mezi jednotlivými studijními výsledky a rysovou úzkostí (NEO_ASC).

Tabulka 5. Spearmanův korelační koeficient pro úzkostnost a úzkost v hodinách cizího jazyka a studijní výsledky

	Experimentální skupina		Experimentální skupina	
	FLCAS	NEO_ASC	FLCAS	NEO_ASC
POST_GRAM	-0,48*	0,10	-0,27	-0,01
POST_COLLOCATIONS	-0,58*	-0,22	-0,54*	-0,12
POST_COLL_RECEPT	-0,33	-0,23	-0,60*	-0,12
POST_COLL_PRODUCT	-0,58*	-0,25	-0,49*	-0,09
POST_MEANING	-0,14	0,14	-0,25	-0,08
POST_NATURALNESS	-0,38	0,13	-0,50*	0,15

* $p < 0,05$

Vliv instrukcí ve skupinách na jednotlivé individuální faktory

K zodpovězení druhé výzkumné otázky, zda budou mít rozdílné přístupy k výuce kolokací vliv na motivaci, úzkost, úzkostnost a strategie učení, byl použit párový T-test. Ten odhalil významný rozdíl mezi měřeními před testem a po něm pouze u kontrolní skupiny v případě úzkostnosti jako osobnostního rysu (NEO_ASC), $t(d)=-2,16$; $p=0,05$. U experimentální skupiny takový rozdíl zjištěn nebyl. Významné rozdíly ve využívání strategií učení (STRAT), v motivaci (AMTB), situační úzkosti (FLCAS) mezi pre-testem a post-testem nebyly zjištěny ani u jedné skupiny ($p>0,05$ pro všechny sledované proměnné).

Diskuze a závěr

V naší studii jsme se zaměřili na vztah

mezi psychologickými faktory a studijními výsledky v rámci intervenční výuky anglického jazyka vycházející z lexikálního přístupu. Předchozí zjištění naší intervenční studie (Kacafirková et al., 2022) zaměřené na ověření přínosů lexikálně orientované výuky potvrdily významné posuny studentů v oblasti kolokací. Cílem bylo navázat na tato zjištění a prozkoumat, jaká je souvislost mezi individuálními psychologickými faktory a studijními výsledky v experimentální a kontrolní skupině. Chtěli jsme tak zjistit, zda lexikálně orientovaná výuka není přínosem pouze pro některé studenty – studenty se specifickým nastavením individuálních charakteristik.

Studijní výsledky výuky jsme sledovali hned ve třech dílčích oblastech: *obecná (general) jazyková úroveň anglického jazyka, znalost kolokací (receptivní a produktivní) a přirozenost ve vyjadřování*. V pří-

padě sledování jazykové úrovně jsme se zaměřili na měření znalosti gramatických forem, přirozenost ve vyjadřování byla sledována v písemném projevu.

V první výzkumné otázce jsme se ptali na **vztah studijních výsledků a dílčích cizojazyčných schopností**. Dle Skehana (1998) tyto schopnosti hrají ve formálním prostředí různě významnou roli v závislosti na dosažené úrovni cizího jazyka. Zatímco u začínajících studentů je výkon nejsilněji ovlivněn schopností fonetického kódování, u pokročilých studentů na významu nabývá především mechanická paměť. Zvláště při měření přirozeného projevu studentů se jedná o zásadní faktor odlišující nejvíce úspěšné studenty. Stejně důležitá je pak po celou dobu studia jazykově analytická složka. Na rozdíl od mechanické paměťové složky však není spojována s výjimečně úspěšnými výkony.

Pokud se podíváme na výsledky **kontrolní skupiny**, můžeme konstatovat, že při běžné výuce se tyto vztahy mezi dílčími cizojazyčnými schopnostmi a studijními výsledky do určité míry potvrdily. Paměťové schopnosti se projevíly být v úzkém vztahu jak s obecnou jazykovou úrovní, tak s celkovým výkonem v kolokacích i s výkonem v testu na význam slov. Oproti očekávání se však souvislost neprokázala k přirozenosti vyjadřování. V případě přirozenosti ve vyjadřování byla ale zjištěna silná míra souvislosti s jazykově analytickými schopnostmi. O vztahu paměťových schopností a přirozenosti ve vyjadřování se však mluví

v případě výjimečně úspěšných výkonů (Skehan, 1998), kterých naši studenti ještě nedosahují. Nicméně vzhledem k tomu, že jde již o pokročilé studenty, není překvapením, že nebyly zjištěny statisticky významné vztahy studijních výsledků a schopnosti fonetického kódování.

V případě **experimentální výuky** nacházíme mezi proměnnými zcela jiný vzorec vztahů. U žádné ze sledovaných cizojazyčných schopností nebyl zjištěn vztah k testu obecné úrovně anglického jazyka ani k přirozenosti písemného projevu. Zvláště u přirozenosti ve vyjadřování je toto zjištění velmi důležité. Studenti této skupiny dosáhli dobrých výsledků v přirozenosti bez ohledu na rozložení základních cizojazyčných schopností. Dalším důležitým zjištěním je, že v případě kolokací, na které byla výuka v této skupině zaměřena, nebyl zaznamenán vztah k jazykově analytickým ani paměťovým schopnostem, ale ke schopnosti fonetického kódování. Dle Skehana (1998) i dle výsledků v kontrolní skupině schopnost fonetického kódování u pokročilejších studentů nehraje významnější roli. Domníváme se proto, že důvodem zjištění střední síly korelace je v tomto případě explicitní výuka kolokací, která kompenzuje případná oslabení jazykově analytických a paměťových schopností. Znalost kolokací je pak o to více závislá na schopnosti fonetického kódování, které by se v rámci běžné výuky v porovnání s vlivem obou těchto klíčových schopností neprojevíly.

Naše výsledky jsou v souladu např. se studií Farshi & Tavakoli, 2019, ve které autoři zkoumali nabyté znalosti v různých formách jazykového vstupu v učení frázových sloves (grammatical collocations). Cizojazyčné schopnosti se v jejich studii projeví být v úzkém vztahu s receptivní a produktivní znalostí v takovém případě, kdy frázová slovesa získávali pouze z přirozeného jazykového vstupu bez modifikace. Jak budou úspěšní, záleželo tedy, stejně jako v naší kontrolní skupině, na jejich jazykových předpokladech. Ve skupině, která se více zaměřovala na formu (pomocí zvýraznění kolokací v textu a zjednodušení vět) se vztah k jazykovým předpokladům neprokázal (*pouze složka pracovní paměť korelovala s výsledky produktivního testu*). Forma instrukcí, stejně jako v našem výzkumu, eliminovala vliv jazykových předpokladů ve prospěch skupiny, která se soustředila na formu.

Zatímco výše uvedené výsledky experimentální skupiny naplnily naše očekávání, musíme poukázat na zjištění, která jsou nejen v rozporu s předpokládanými výsledky, ale pro která je obtížné najít vysvětlení. Zaprvé, proč se vztah schopnosti fonetického kódování neprojevil také ve vztahu k přirozenosti projevu písemného vyjadřování? Domníváme se, že i když se neprojevila schopnost fonetického kódování v přirozenosti, že se mohla projevit v jiném z aspektů vyjadřování např. chudší slovní zásobě, jednodušší stavbě vět.

Druhým zajímavým výsledkem je

silná korelace mezi schopností jazykového analytického myšlení a testem na význam slov, ve kterém studenti spojovali slova s definicí a vybírali správné slovo do věty podle jejich významu (zkoumala se explicitní znalost). V této skupině však význam jednotlivých slov nebyl vyučován explicitním způsobem, tj. nebyl přímo zpěvňován a nekladl se důraz na aktivity procvičující význam slov, který studenti získávali z kontextu výukových materiálů (tj. videa, audia, texty). Studenti byli vystaveni významu jednotlivých slov pouze v rámci kolokace. Svou roli v tom mohl sehrát fakt, že v závěrečných testech ti studenti, kteří jsou silní v jazykově analytických schopnostech, si mohli význam jednotlivých slov odvodit. Na druhou stranu jedincům, kteří jsou v těchto schopnostech oslabeni, nemusí pouhé vystavení bez explicitního učení *forma-význam* jednotlivých slov stačit. Na rozdíl od kontrolní skupiny se navíc nemohli spoléhat na paměť, a ta v jejich případě také s testem na význam slov významněji nekorelovala.

Podle dosavadních zjištění, které potvrdily souvislost mezi souborem cizojazyčných schopností a obecné jazykové úrovně (přehled studií např. Skehan, 2014) jsme očekávali podobný výsledek i v našem testu na obecnou jazykovou úroveň, (který byl měřen gramatickým testem). Korelace mezi gramatickým testem a jazykovými schopnostmi či pamětí se v experimentální skupině nepotvrdila. Toto zjištění by mohlo být předmětem další studie s využitím většího vzorku,

dalších testů na cizojazyčné schopnosti a delšího testu na celkovou jazykovou úroveň.

Shrneme-li vztahy výkonu **k dalším individuálním faktorům**, zajímavé výsledky můžeme vidět v oblasti situační úzkosti. Negativní korelace mezi **úzkostí** z výuky cizího jazyka a **dosaženými výsledky** je často zkoumaným vztahem, který je prokazován opakovaně již od počátku výzkumu úzkosti na tomto specifickém poli (Aida, 1994; Gardner & MacIntyre, 1993; E. K. Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; Saito & Samimy, 1996). Výsledky naší studie na podkladě zjištěných negativních korelací mezi FLCAS a výsledky některých výstupních jazykových testů tento vztah parciálně potvrzují, a to u obou sledovaných skupin. Jak upozorňuje Horwitz (2001), jako v jakémkoliv korelačním vztahu není ani zde jistota v tom, zda úzkost zapříčiňuje horší výsledky učení, nebo naopak nižší schopnosti a dosažená úroveň v jazyce mají vliv na prožívanou úzkost. V naší studii se však ukazuje, že vyšší míra úzkosti z cizího jazyka je u studentů v obou skupinách spojena s nižším výkonem v testech, které jsou zaměřeny na oblasti znalostí cizího jazyka, které v dané skupině byly méně explicitně procvičovány (gramatický test u experimentální skupiny, celková znalost kolokací u kontrolní skupiny), nebo kde jsou testové úkoly více komplexní (test produktivní znalosti kolokací u experimentální skupiny, celková znalost kolokací u kontrolní skupiny).

Oba tyto faktory mohou mít za následek znejistění studenta při vystavení tomuto typu úkolu a následná vyšší míra úzkosti může vést k nižšímu výkonu v daných testech.

Vzhledem k velkému počtu výzkumných studií, které potvrzují vztah motivace, a to především integrativní, a výsledků učení, jsme se na sledování tohoto vztahu v naší studii zaměřili, výsledky však tento vztah nepotvrdily. Statisticky významná korelace Integrativní orientace, naměřené v rámci dotazníku AMTB, a jednotlivých závěrečných testů znalostí se neprokázala ani v jedné ze sledovaných skupin. Výsledky naší studie však naznačují jiný zajímavý vztah. Při porovnání obou skupin a sledování korelací mezi motivací a výkonem se ukazuje, že vyšší míra motivace (celková, nebo její faktory) souvisí s lepšími výsledky v některých z dílčích výstupních testů, a to zřejmě nikoliv nahodile. U experimentální skupiny shledáváme negativní korelaci s významem slov (AMTB4), pozitivní korelaci s receptivní (AMTB 1) a produktivní znalostí kolokací (AMTB 2). U kontrolní skupiny nalézáme vztah s gramatickým testem (AMTB 2). Ukazuje se tedy, že studenti s vyšší mírou motivace dosahují lepších výsledků v těch závěrečných subtestech, které zjišťují úroveň těch znalostí, na které byla u této skupiny výuka zacílena (znalost kolokací v experimentální skupině, gramatické struktury v kontrolní skupině).

U posledního ze sledovaných psychologických faktorů – deklarovaných

strategií učení je vztah ke studijním výsledkům již v odborné literatuře nejméně jednoznačný. Zatímco některé studie poukazují na významnou souvislost mezi množstvím a variabilitou užívaných strategií a úrovní znalostí cizího jazyka (např. Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990), jiné studie souvislost nenacházejí (Vlčková et al., 2014,) nebo ji nacházejí sice statisticky významnou nicméně nízkou, např. Oxfordová a Ehrmanová ve své studii z roku 1995 zaznamenaly korelační koeficient $\rho=0,21$, $p=0,02$. Také v naší studii se vztah mezi deklarovaným používáním studijních strategií a studijními výsledky nenašel, a to ani u jedné skupiny. Výsledky naznačují, že nejenom ve vztahu ke konkrétní výuce, ale pravděpodobně také k obecným vzdělávacím výsledkům v cizím jazyce strategie učení nehrají významnější roli (blíže viz např. Vlčková et al, 2014; Skehan, 1998).

Ve druhé výzkumné otázce jsme se ptali, jaký má lexikálně orientovaná výuka vliv na vybrané osobnostní stavy a vlastnosti studentů. Nattinger a DeCarricová (1992) tvrdí, že učení se celým lexikálním jednotkám (v jejich pojetí lexikálním frázím) může snížit frustraci a podpořit motivaci díky jejich holistické povaze. Studující totiž mohou vyjádřit i to, co se dosud explicitně jazykově nenaučili, a nemusí se obávat, že by se dopustili chyby nesprávným použitím naučených gramatických pravidel. V naší studii jsme se snažili zjistit, zda má výuka kolokací

vliv na úroveň motivace, používání učebních strategií a úzkostnost a situační úzkost studentů. Výsledky v pre-testech a post-testech těchto proměnných v obou skupinách zůstaly bez významných rozdílů. Jediná změna se projevila v testu zkoumajícím neuroticismus jako rys osobnosti. V kontrolní skupině byly po intervenci naměřeny statisticky významně vyšší hodnoty. Výsledky testu se však stále pohybovaly v rámci běžných populačních hodnot.

Celkově tak můžeme konstatovat, že lexikálně orientovaná výuka nepřinesla významnou změnu v žádných ze sledovaných osobnostních vlastností a stavů studentů. Možným vysvětlením by mohlo být, že jednosemestrální kurz nebyl dostatečně dlouhý na to, aby došlo ke změnám v těchto aspektech, které se formovaly po dlouhou dobu učení se druhému jazyku. Je důležité zmínit, že úpravy v instrukcích v experimentální skupině byly provedeny způsobem, který měl být co nejméně výrazný. Cílem bylo provést pouze nepatrné změny ve výukových pokynech, které by však přinesly vyšší studijní výsledky. Zvláště v případě situační úzkosti pak mohl negativně ovlivnit výsledky výzkumného šetření také samotný průběh výuky. Ta z důvodu epidemiologických opatření probíhala online formou a kvůli omezení vlivu přístupu vyučujícího docházelo k pravidelnému střídání lektorů. Je možné, že u některých studentů mohlo toto nastavení zabránit snížení situační úzkosti.

Výsledky naší studie přinášejí důležité

implikace do praxe. Mezi studenty cizího jazyka existují velké individuální rozdíly, vhodně zvolené instrukce a práce se vzdělávacími materiály mohou pomáhat studentům s oslabenými předpoklady k učení se cizímu jazyku. V jednosemestrální výukové intervenci jsme se věnovali lexikálně orientované výuce podporující explicitní učení kolokací. Předchozí výzkumy zaměřené na explicitní a implicitní učení (např. Norris & Ortega, 2000; Goo et al., 2015) vyhodnotili explicitní učení jako efektivnější. To potvrdila i naše dřívější studie, na kterou tato navazuje. Ve skupině, kde se učilo explicitně, dosáhli studenti celkově lepších výsledků (Kacafírková et al., 2022). V souvislosti s předpoklady k učení se cizímu jazyku nyní přinášíme další navazující zajímavá zjištění. Cizojazyčné schopnosti se neprojeví v úzkém vztahu k výkonu v těch případech, ve kterých jsme dané jevy učili explicitně – ať už v experimentální skupině kolokace nebo v kontrolní skupině význam jednotlivých slov. V případech, kdy byly dané jevy vyučované pouze implicitně (v experimentální skupině význam slov a v kontrolní skupině kolokace), tam se částečně souvislost s výkonem a jazykovými předpoklady projevila. Můžeme tedy říci, že explicitní učení nejen že se zdá být efektivní – což už bylo potvrzeno dřívějšími výzkumy, ale nyní jsme mohli ukázat, že také pomáhá dorovnávat rozdíly mezi studenty.

Na závěr je potřeba zmínit některé limity této studie. Do popisované inter-

vence byli zahrnuti pouze vysokoškolští studenti. Výsledky tedy nemůžeme vztáhnout na studenty různých věkových skupin. U mladších žáků se individuální rozdíly mohou projevit jiným způsobem. Také dosažená úroveň v cizím jazyce může sehrát svou roli. Pro tvorbu obecnějších závěrů by bylo vhodné podobnou intervenci zopakovat s větším výzkumným vzorkem v různých věkových kategoriích a u studentů s různou dosaženou úrovní cizího jazyka. Jako slibný směr dalšího výzkumu se v naší studii ukazuje výzkum přirozenosti a plynulosti projevu, který se podle zjištění jiných autorů, i podle našich dílčích výsledků, jeví být v úzkém vztahu se znalostí kolokací. Další výzkum by se mohl zaměřit na přirozenost projevu více komplexně, a to i v námi zatím neprozkoumané oblasti – v mluvené produkci.

Tato studie vznikla s finanční podporou grantu poskytnutého GA UK č. 408119, s názvem Záměrné učení kolokací ve skupinové výuce, řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a za podpory projektu SVV 260592.

Literatura

- Abu-Ghararah, A.H. (1999). Learning anxiety and English language achievement of male and female students of university and secondary stages in Al-Madinah Al-Munawwarah: A comparative research study. *King Abdulaziz University Journal*, 12 (1), 3–29.
- 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.
- Allan, D. (2014). *Oxford placement test: Test pack*. Oxford University Press.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32.
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(3), 233–238.
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The Role of Teachers in Reducing/Increasing Listening Comprehension Test Anxiety: A Case of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178–187.
- Boers, F., Dang, T. C. T., & Strong, B. (2017). Comparing the effectiveness of phrase-focused exercises: A partial replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014). *Language Teaching Research*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1362168816651464>
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr195oa>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Carroll, J. B. (1962). *The prediction of success in intensive foreign language training*. Pittsburgh, PA: Training Research and Education. University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*.
- Cheng, Y. S. (1998). A qualitative inquiry of second language anxiety: Interviews with Taiwanese EFL students. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching*, 1, 309–320.
- Cimlnerová, P., Pokorná, D., & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poru-*

- ch učení u adolescentů a dospělých osob*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). Learning style survey: Assessing your own learning styles. *Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Online Document. Retrieved May, 30, 2010.*
- Costa, Paul. T., & McCrae, Robert. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders, 6(4)*. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Dahlen, K., & Caldwell-Harris, C. (2013). Rehearsal and aptitude in foreign vocabulary learning. *Modern Language Journal, 97(4)*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12045.x>
- Ehrman, M. (1998). The Modern Language Aptitude Test for Predicting Learning Success and Advising Students. *Applied Language Learning, 9(1-2)*, 31-70.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13(4)*, 363-385.
- Farshi, N., & Tavakoli, M. (2019). Effects of differences in language aptitude on learning grammatical collocations under elaborated input conditions. *Language Teaching Research, 25(3)*, 476-499. <https://doi.org/10.1177/1362168819858443>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and Second Language Acquisition, 23(1)*, 1-19.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. *The University of Western Ontario*. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43(2)*, 157-194.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R., & Gliksmann, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review, 32(3)*, 198-213.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal, 81(3)*, 344-362.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. In *Implicit and explicit learning of languages, 48*, 443-482.
- Granena, G., & Long, M. H. (2012). Age of onset, length of residence, language apti-

- tude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311-343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2). <https://doi.org/10.2307/3587625>
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., & Ehrman, M. E. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test. *Modern Language Journal*, 84(3). <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00076>
- Hernandez, T. A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hřebíčková, M. (2004). NEO-PI-R. *NEO Osobnostní Inventář (Podle NEO-PI-R PT Costy a RR McCrae)*. První České Vydání Testcentrum, Praha.
- Jin, Y., Zhang, L. J., & MacIntyre, P. D. (2020). Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11, 1471.
- Kacafírková, P., Špačková, K., Valentová, H., Topková, P., & Kucharská, A. (2022). Deliberate teaching of collocations - an intervention study of Czech upper-intermediate EFL students. *Pedagogika*, 72(4), 511-534.
- Kao, P., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study, 61, 49-62.
- Kormos, J., & Trebits, A. (2012). *The Role of Task Complexity, Modality, and Aptitude in Narrative Task Performance*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x>
- Lan, Y. T. (2010). A study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement. *Unpublished MA Thesis, Ming Chuan University*.
- Lewis, M., Conzett, J., Hargreaves, P. H., Hill, J., Lewis, M., & Woolard, G. C. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, 244. Language Teaching Publications Hove.
- Lewis, M., Gough, C., Martínez, R., Powell, M., Marks, J., Woolard, G. C., & Ribisch, K. H. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*, 3(1). Language Teaching Publications Hove.

- Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4). <https://doi.org/10.1017/S027226311500042X>
- Lojová, G. (2009). Vrodené dispozície (vlohy) a učenie sa jazykov. *Cizí Jazyky*, 53(1), 3–4.
- Lu, X., & Li, G. (2008). Motivation and achievement in Chinese language learning: A comparative analysis. *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry*, 2, 89–108.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Malíková, M. (1989). *Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p.
- Masgoret, A., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210.
- Montero Perez, M. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing video: the role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies In Second Language Acquisition*, 42(4). <https://doi.org/10.1017/S0272263119000706>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3). <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359–386.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1362168815618428>
- Peters, E. (2016). The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors. *Language Teaching Research*, 20(1). <https://doi.org/10.1177/1362168814568131>
- Purpura, J. (1999). Learner characteristics and L2 test performance. *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research*, 61–63.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1). <https://doi.org/10.2307/3586011>

- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–249.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2014). Foreign Language Aptitude and Its Relationship with Grammar: A Critical Overview. *Applied Linguistics*, 36(3). <https://doi.org/10.1093/applin/amu072>
- Sparks, R. L., & Dale, P. S. (2023). The prediction from MLAT to L2 achievement is largely due to MLAT assessment of underlying L1 abilities. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–25. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263123000037>
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current Trends and Theory*, 3–20.
- Suárez Maria del Mar, & Gesa Ferran. (2019). *Learning vocabulary with the support of sustained exposure to captioned video: do proficiency and aptitude make a difference?* <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1617768>
- Szyszka, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283–300.
- Teng, M. F. (2022). Incidental L2 vocabulary learning from viewing captioned videos: Effects of learner-related factors. *System*, 105, 102736. <https://doi.org/10.1016/j.SYSTEM.2022.102736>
- Teng, (Mark) Feng. (2019). The effects of video caption types and advance organizers on incidental L2 collocation learning. *Computers and Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103655>
- Toomer, M., & Elgort, I. (2019). The Development of Implicit and Explicit Knowledge of Collocations: A Conceptual Replication and Extension of Sonbul and Schmitt (2013). *Language Learning*, 69(2). <https://doi.org/10.1111/lang.12335>
- University of Oxford. (2017). *Oxford University Modern Languages Admissions Test*. https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/MLAT_2017.pdf
- van Vu, D., & Peters, E. (2021). Incidental Learning of Collocations from Meaningful Input: A Longitudinal Study into Three Reading Modes and Factors That Affect Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000462>
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)*.
- Vlčková, K., Pešková, K., Kostková, K., Janík, M., & Švejdíková, K. (2014). *Žákovské*

- strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Masarykova univerzita.
- Vlčková, K., & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky (manuál k nástroji)*. Národní ústav vzdělávání.
- Wang, Y., & Li, J. (2011). The interference of foreign language anxiety in the reading comprehension of agricultural engineering students. 2011 *International Conference on New Technology of Agricultural*, 660–663.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1–31.
- 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*, 58(1), 151–183.
- Yang, Y., Sun, Y., Chang, P., & Li, Y. (2019). Exploring the Relationship Between Language Aptitude, Vocabulary Size, and EFL Graduate Students' L2 Writing Performance. *TESOL Quarterly*, 53(3). <https://doi.org/10.1002/tesq.510>
- Yavas Celik, G., & Yavuz, F. (2020). The role of the language aptitude and self-reported strategy use on the achievement of EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1). <https://doi.org/10.18844/gjflt.v10i1.4412>
- Yi, W., & Hall, J. (2018). Statistical sensitivity, cognitive aptitudes, and processing of collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 831–856. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000141>

PhDr. Petra Kacafírková

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

PhDr. Hana Valentová, Ph.D.

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

petra.kacafirkova@pedf.cuni.cz

klara.spackova.pedf.cuni.cz

hana.valentova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz