

VYUŽITÍ FRÁZOVÉ BANKY AKADEMICKÉ ČEŠTINY VE VÝUCE ODBORNÉHO PSANÍ

Vysokoškolská didaktická příručka

**Kamila Etchegoyen Rosolová
Alena Kašpárková**

**T A
Č R**

Tato didaktická příručka vznikla v rámci projektu (TL05000309 Frázová banka akademické češtiny a její využití ve výzkumu a výuce akademického psaní), který byl spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Využití frázové banky akademické češtiny ve výuce odborného psaní

Vysokoškolská didaktická příručka

Autorky: Kamila Etchegoyen Rosolová, Alena Kašpárková

Grafická úprava: Marek Fišer

© Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2023

© Kamila Etchegoyen Rosolová, Alena Kašpárková

ISBN 978-80-88211-23-5

Obsah

Úvod	7
Jak vypadá frázová banka?	8
Co v příručce najdete?	16
Jak s příručkou pracovat?	16
1. Výuka odborného psaní	18
1.1 Co je akademické psaní?	18
1.2 Jaký je rozdíl mezi akademickým a odborným psaním?	18
1.3 Jaké znalosti a dovednosti odborné psaní vyžaduje?	19
1.4 Moderní přístupy k výuce odborného psaní	23
1.5 Zpětná vazba ve výuce odborného psaní	26
1.6 Přístupy uplatňované v této příručce	28
2. Obecné výukové lekce	30
2.1 Odborný styl	30
2.1.1 Představení cílů lekce a diskuse o odborném stylu	30
2.1.2 Výklad: Odborný styl a diskurzní komunita	31
2.1.3 Cvičení: Práce s frázovou bankou/korpusem	33
2.1.4 Výklad a diskuse: Vybrané vědecké styly	33
2.1.5 Tvorba kontrolního seznamu: Odborné vyjadřování v mém oboru	35
Shrnutí a reflexe	35
2.2 Citační styly, citační metody a citování v textu	36
2.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o citování v textu	36
2.2.2 Výklad a diskuse: Citační styly a citační metody	37
2.2.3 Výklad: Citování v textu	37
2.2.4 Cvičení: Integrované citace	40
2.2.5 Výklad: Míra odpovědnosti za tvrzení	40
2.2.6 Cvičení: Vyjádření míry zodpovědnosti za citovaná tvrzení	41
Shrnutí a reflexe	41
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	42
2.3 Přímá citace, parafráze a shrnutí	43
2.3.1 Představení cílů lekce	43
2.3.2 Výklad: Přímá citace, parafráze a shrnutí	43

2.3.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance	45
2.3.4 Cvičení: Nácviik parafrázování	45
Shrnutí	46
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	47
3. Tvorba úvodu odborného článku	48
3.1 Rétorická výstavba úvodu odborného článku	48
3.1.1 Představení cílů lekce	48
3.1.2 Výklad: Rétorická výstavba úvodu	50
3.1.3 Cvičení: Řazení rétorických kroků v úvodu	53
3.1.4 Cvičení: Přiřazování rétorických kroků k frázím	53
3.1.5 Cvičení: Rétorická analýza úvodu	54
3.1.6 Práce na vlastním textu: Plán úvodu	56
Shrnutí a reflexe	57
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	58
3.2 Odkazování na zdroje v přehledových textech	61
3.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o způsobech odkazování na zdroje	61
3.2.2 Výklad: Přístupy k tvorbě přehledu dosavadního poznání o tématu a způsoby odkazování na zdroje	63
3.2.3 Cvičení: Hledání odkazů na práci druhých ve frázové bance	68
3.2.4 Plánování a tvorba vlastního textu	69
Shrnutí a reflexe	69
3.3 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy	70
3.3.1 Představení cílů lekce	70
3.3.2 Výklad: Stručný přehled základních pojmů	70
3.3.3 Cvičení: Rozbor příkladu z frázové banky (rétorický krok „představení cíle nebo tématu studie“)	71
3.3.4 Výklad a diskuse: Výzkumné téma vs. výzkumný problém	71
3.3.5 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu	72
3.3.6 Výklad a diskuse: Položení výzkumné otázky	72
3.3.7 Výklad a diskuse: Formulace hypotéz	73
3.3.8 Formulace vlastní hypotézy	74
3.3.9 Práce s vlastním textem: Plánování hlavního obsahu úvodu	75
Shrnutí a reflexe	75
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	76

3.4 Vybrané kompoziční funkce, slovesné časy a slovesa v úvodu článku	77
3.4.1 Představení cílů lekce	77
3.4.2 Výběr příkladu k diskusi	77
3.4.3 Uvedení do tématu: Slovesné časy	79
3.4.4 Cvičení: Slovesné časy	79
3.4.5 Výklad: Slovesa v úvodu	80
3.4.6 Cvičení: Slovesa a fráze	80
3.4.7 Výklad: Kompoziční funkce	81
3.4.8 Cvičení: Hledání příkladů kompozičních funkcí	83
3.4.9 Práce s textem a frázovou bankou	83
Shrnutí a reflexe	84
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	85
4. Tvorba oddílu Metody	87
4.1 Typické rétorické kroky	87
4.1.1 Představení cílů lekce	87
4.1.2 Výklad: Rétorická výstavba oddílu Metody	87
4.1.3 Cvičení: Práce s frázemi a kroky z frázové banky	90
4.1.4 Cvičení: Rétorická analýza oddílu Metody	91
4.1.5 Práce na vlastním textu: Plán metod	94
Shrnutí a reflexe	95
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	96
4.2 Upozornění na limity studie nebo výzkumu	98
4.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o limitech výzkumu	98
4.2.2 Výklad: Upozornění na limity studie nebo výzkumu	98
4.2.3 Cvičení: Identifikace částí článku s limity studie	101
4.2.4 Cvičení: Tvorba textu a zpětná vazba	101
Shrnutí a reflexe	102
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	103
4.3 Přítomnost autora v textu	104
4.3.1 Představení cílů lekce a diskuse o přítomnosti autora v textu	104
4.3.2 Výklad: Přítomnost autora v textu	104
4.3.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu	106
4.3.4 Cvičení: Činný versus trpný rod	106
Shrnutí a reflexe	107

5. Tvorba oddílu Výsledky	108
5.1 Rétorická výstavba oddílu Výsledky	108
5.1.1 Představení cílů lekce a diskuse o oddílu Výsledky	108
5.1.2 Výklad: Výsledky	108
5.1.3 Cvičení: Rétorická analýza oddílu Výsledky	110
5.1.4 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance	113
Shrnutí a reflexe	113
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	114
5.2 Odkazování na grafické prvky a plánování vlastního textu	116
5.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o odkazování na grafické prvky v textu	116
5.2.2 Výklad a diskuse: Prezentace výsledků formou tabulek a obrázků	116
5.2.3 Cvičení: Plánování obsahu oddílu Výsledky	117
5.2.4 Výklad: Odkazování na tabulky a obrázky	118
5.2.5 Cvičení: Psaní k vybranému rétorickému kroku	119
5.2.6 Cvičení: Plánování osnovy celého oddílu Výsledky	119
Shrnutí a reflexe	120
6. Tvorba oddílu Diskuse/Závěr	121
6.1 Obsah Diskuse/Závěru a typické rétorické kroky	121
6.1.1 Představení cílů lekce a úvod k oddílu Diskuse/Závěr	121
6.1.2 Výklad: Hlavní rétorické kroky	122
6.1.3 Cvičení: Sled rétorických kroků	123
6.1.4 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance	124
6.1.5 Cvičení: Přirázování rétorických kroků k frázím	124
6.1.6 Cvičení: Rétorická analýza diskuse	125
Shrnutí a reflexe	125
Práce na doma/příprava na následující lekci: Rétorická analýza II	125
Doporučené odpovědi k vybraným úlohám	126
6.2 Připomenutí cíle studie / výzkumných otázek a shrnutí hlavních zjištění (Reminders)	128
6.2.1 Uvedení do tématu	128
6.2.2 Výklad: Připomenutí cíle studie / výzkumných otázek a shrnutí hlavních zjištění v kontextu slovesných časů	129
6.2.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu	130
6.2.4 Práce na vlastním textu: Plán diskuse	130

<i>Shrnutí a reflexe</i>	130
<i>Doporučené odpovědi k vybraným úlohám</i>	131
6.3 Interpretace výsledků a jejich porovnání s jinými výzkumy (Interpretations)	132
6.3.1 <i>Představení cílů lekce</i>	132
6.3.2 <i>Výklad: Interpretace výsledků a porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy</i>	133
6.3.3 <i>Cvičení: Příprava na psaní vlastní diskuse</i>	136
6.3.4 <i>Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance</i>	137
6.3.5 <i>Cvičení: Plánování vlastního textu</i>	137
<i>Shrnutí a reflexe</i>	138
<i>Doporučené odpovědi k vybraným úlohám</i>	139
6.4 Vyvozování závěrů, vysvětlení významu a přínosů studie a naznačení směru dalšího výzkumu (Implications)	142
6.4.1 <i>Představení cílů lekce</i>	142
6.4.2 <i>Výklad: Vyvozování závěrů, shrnutí přínosu studie a naznačení směru dalšího výzkumu</i>	142
6.4.3 <i>Cvičení: Analýza posledního oddílu článku</i>	143
6.4.4 <i>Cvičení: Doplnění sloves a klasifikace frází</i>	143
6.4.5 <i>Cvičení: Vysvětlení přínosu studie</i>	144
<i>Shrnutí a reflexe</i>	145
<i>Doporučené odpovědi k vybraným úlohám</i>	146
6.5 Zmírňování platnosti výpovědi (hedging)	148
6.5.1 <i>Představení cílů lekce</i>	148
6.5.2 <i>Výklad: Vysvětlení pojmu hedging s příklady</i>	148
6.5.3 <i>Cvičení: Rozpoznání „hedgingu“ v textu</i>	150
6.5.4 <i>Cvičení: Oslabování výroků</i>	151
6.5.5 <i>Cvičení: Tvorba vlastního textu</i>	151
<i>Shrnutí a reflexe</i>	152
<i>Doporučené odpovědi k vybraným úlohám</i>	153
Seznam použité literatury	155

ÚVOD

Psaní je nedílnou součástí vědecké práce, i když si jeho význam často plně neuvědomujeme. Jedná se totiž o aktivitu, která je natolik všudypřítomná, že se stala téměř neviditelnou. Často se předpokládá, že dovednost psát ovládneme automaticky a intuitivně a že stačí, abychom znali pravopisná a gramatická pravidla, avšak opak je pravdou. Akademické psaní je třeba pečlivě rozvíjet, trénovat a zdokonalovat. Naučit se efektivně psát znamená pochopit, že psaní je rétorický akt, který vyžaduje, aby autoři rozuměli svému publiku a uměli ho oslovit. To s sebou nese rozvíjení schopnosti jasně formulovat myšlenky, strukturovat argumenty, předvídat reakci čtenáře, ale také používat adekvátní jazyk a dokládat svá tvrzení důkazy a citovanými zdroji. Dovednost psát umožňuje studentům a akademikům sdílet své poznatky, analyzovat složité problémy a komunikovat s kolegy a dalšími členy akademické komunity.

I když lidé o psaní běžně smýšlejí jako o činnosti, jíž přenášíme myšlenky na papír či obrazovku počítače, psaní je myšlenkotvorný proces, který nám umožňuje generovat, rozvíjet, prohlubovat a přehodnocovat myšlenky. V tomto smyslu psaní slouží jako klíčový nástroj pro kultivaci kritického myšlení, vytváření vědomostí a proces učení se. V dnešní éře umělé inteligence, která nám poskytuje nespočet informací a nástrojů, se zdá, že psaní může ztratit svou relevanci. Jeho význam se ale naopak zesiluje. Umělá inteligence nám sice může pomoci s produkcí textu, ale nikoli s kritickým myšlením, hodnocením kvality a smyslu napsaného. Proto je důležité, abychom psaní věnovali zvýšenou pozornost a systematicky ho vyučovali.

Cílem této příručky je představit vyučujícím na vysokých školách možnosti, jak učit odborné psaní. V této příručce se zaměříme konkrétně na výuku psaní s použitím Frázové banky akademické češtiny (dále frázová banka; Homoláč et al., 2023) propojené s Korpusem akademické češtiny (dále korpus; Vondříčka et al., 2023). Problémy v psaní často spočívají v nejasné a nečitelné struktuře textu. Frázová banka odkrývá strukturu odborného článku tím, že poukazuje na tzv. rétorické kroky uplatňované v jednotlivých částech odborných článků. V této příručce se pokoušíme ukázat, proč jsou tyto rétorické kroky důležité, a nabízíme konkrétní příklady, jak s nimi pracovat ve výuce. I když kapitoly této příručky využívají frázovou banku, která vychází z odborných článků, neznámá to, že jsou nutně určené pouze k výuce psaní odborného článku. Principy uplatňované v lekcích a mnohá cvičení této příručky se dají použít např. v diplomových seminářích, ale i ve výuce odborných předmětů, v nichž studenti vypracovávají písemné práce.

JAK VYPADÁ FRÁZOVÁ BANKA?

Frázová banka akademické češtiny je rozdělena na 4 základní oddíly podle jednotlivých částí odborného článku: Úvod, Metody, Analýza a výsledky, Diskuse a závěr. U každého oddílu jsou v levé části stránky uvedeny rétorické kroky, které lze v dané části odborného článku najít. Po kliknutí na konkrétní krok se vpravo otevřou příslušné fráze z autentických odborných článků z korpusu (viz obrázek 1).

Obrázek 1

Rétorický krok „položení výzkumné otázky“ z úvodu odborného článku s příklady frází

Kroky	Fráze
Zdůvodnění důležitosti tématu výzkumu nebo studie	NĚCO je (v poslední době) aktuálním tématem
Přehled dosavadního poznání o tématu	NĚCO je aktuálním problémem
Identifikace mezer v dosavadním poznání	NĚCO je předmětem zájmu odborníků
Uvedení výhrad k dosavadnímu výzkumu	NĚCO nabývá (v poslední době) na významu
Představení cíle nebo tématu studie	NĚCO patří mezi zkoumaná témata
Položení výzkumné otázky	NĚCO přitahuje pozornost
Představení designu výzkumu a popis použitých metod	NĚCO se (v posledních desetiletích) těší (značné) pozornosti
Vysvětlení významu studie nebo výzkumu	NĚCO se (v současné době) dostává do popředí zájmu
Upozornění na limity studie nebo výzkumu	V poslední době je v literatuře věnována (velká) pozornost NĚČEMU
Popis osnovy studie	

Po otevření zvolené fráze se zobrazí její úplný popis s variantami výrazů, které ji tvoří, informace o zařazení fráze v textové části a kroku a několik vybraných příkladů z korpusu (viz obrázek 2) spolu se strukturou hesla (obrázek 3).

Obrázek 2

Příklad hesla ve frázové bance

The screenshot shows a web interface titled "Frázová banka" with a search bar containing "NĚCO je (zatím) opomíjeným tématem (Akademická fráze)". A blue "Editovat" button is in the top right. Below the search bar, the "Popis" section shows the phrase "NĚCO je / zůstává (zatím / stále / často) opomíjeným tématem / faktorem". There are buttons for "Hledat příklady" and "zobrazit dotaz CQL". The "Zařazení a příklady" section lists: "textová část" as "Úvod", "krok" as "Identifikace mezer v dosavadním poznání", and "příklady" as three numbered examples of the phrase in context.

Obrázek 3

Struktura hesla pod popisem a příkladem fráze

The diagram titled "Struktura hesla" shows the phrase broken down into five numbered components in colored boxes: [1] NĚCO, [2] je, [3] zatím, [4] opomíjeným, and [5] tématem. Below these, alternative words for each component are listed in separate boxes: "zůstává" under [2], "stále" and "často" under [3], and "faktorem" under [5].

Výjimečnost Frázové banky akademické češtiny spočívá v tom, že je propojena s Korpusem akademické češtiny, který se zakládá na textech odborných článků. Znamená to, že prostřednictvím frázové banky je možné vstoupit do korpusu a vidět fráze v širším kontextu. Do korpusu se z frázové banky dostanete tak, že v otevřené frázi kliknete na odkaz „Hledat příklady“ a v dalším rámečku, který se otevře, uvidíte příklady užití fráze v korpusu (viz obrázek 4).

Obrázek 4

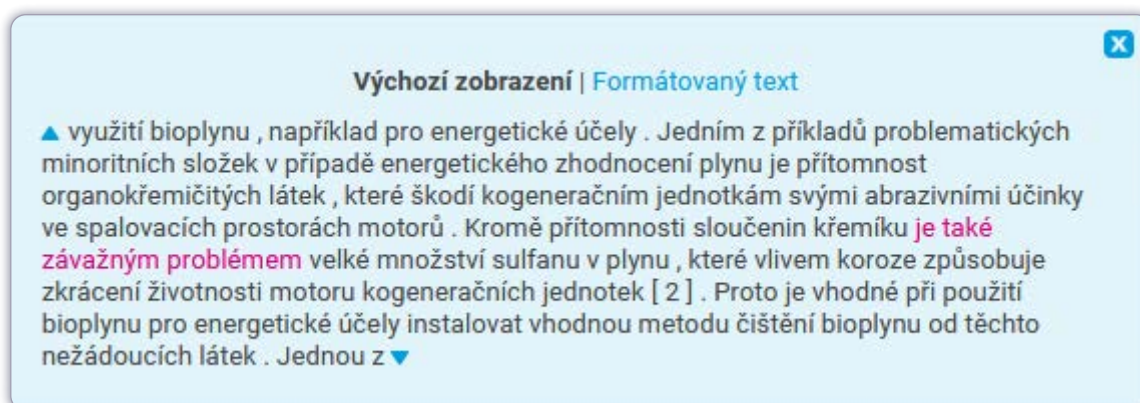
Výsledek vyhledávání fráze v Korpusu akademické češtiny



V korpusu je pak možné zobrazit širší kontext jednotlivých frází. Učiníte tak tím, že kliknete na zvýrazněnou část řádku obsahující danou frázi a zobrazí se vám rámeček s širším kontextem, který obsahuje danou frázi (viz obrázek 5).

Obrázek 5

Vybraná fráze v kontextu



Modrými šipkami před a za úryvkem pak můžete odkrývat další části textu (viz obrázek 6) a takto se lze proklikat až na celý článek.

Obrázek 6

Širší kontext vybrané fráze

X

Výchozí zobrazení | Formátovaný text

▲ bioplynech bylo identifikováno více než 140 látek , které dosahují celkové koncentrace až 2 000 mg / m³ (0,15 % obj .) [3] . Pod pojmem technicky významné příměsi v bioplynu si lze představit ty minoritní složky , které mohou být zdrojem korozních problémů , jsou nositeli toxických vlastností nebo mohou způsobit další problémy při následném využití bioplynu , například pro energetické účely . Jedním z příkladů problematických minoritních složek v případě energetického zhodnocení plynu je přítomnost organokřemičitých látek , které škodí kogeneračním jednotkám svými abrazivními účinky ve spalovacích prostorách motorů . Kromě přítomnosti sloučenin křemíku **je také závažným problémem** velké množství sulfanu v plynu , které vlivem koroze způsobuje zkrácení životnosti motoru kogeneračních jednotek [2] . Proto je vhodné při použití bioplynu pro energetické účely instalovat vhodnou metodu čištění bioplynu od těchto nežádoucích látek . Jednou z možností je použití adsorpčních technologií , jejichž hlavní předností je možnost současné separace více druhů škodlivých látek adsorbentu v jednom kroku . Adsorpční technologie sušení Principem adsorpce je zachycování molekul plynných nebo kapalných látek na povrchu tuhé fáze . Látky , na jejichž povrchu jsou okolní částice vázány , jsou označovány termínem adsorbent . Adsorptivem se označují adsorbované látky . ▼

Pokud chcete pasáž vidět v odstavcích (viz obrázek 7), klikněte na nadpis „Formátovaný text“.

Obrázek 7

Zobrazení formátovaného textu v korpusu

Výchozí zobrazení | Formátovaný text ✕

▲

bioplynech bylo identifikováno více než 140 látek, které dosahují celkové koncentrace až 2 000 mg/m³ (0,15 % obj.) [3].

Pod pojmem technicky významné příměsi v bioplynu si lze představit ty minoritní složky, které mohou být zdrojem korozních problémů, jsou nositeli toxických vlastností nebo mohou způsobit další problémy při následném využití bioplynu, například pro energetické účely. Jedním z příkladů problematických minoritních složek v případě energetického zhodnocení plynu je přítomnost organokřemičitých látek, které škodí kogeneračním jednotkám svými abrazivními účinky ve spalovacích prostorách motorů. Kromě přítomnosti sloučenin křemíku je také závažným problémem velké množství sulfanu v plynu, které vlivem koroze způsobuje zkrácení životnosti motoru kogeneračních jednotek [2].

Proto je vhodné při použití bioplynu pro energetické účely instalovat vhodnou metodu čištění bioplynu od těchto nežádoucích látek. Jednou z možností je použití adsorpčních technologií, jejichž hlavní předností je možnost současné separace více druhů škodlivých látek adsorbentu v jednom kroku.

Adsorpční technologie sušení

Principem adsorpce je zachycování molekul plynných nebo kapalných látek na povrchu tuhé fáze. Látky, na jejichž povrchu jsou okolní částice vázány, jsou označovány termínem adsorbent. Adsorptivem se označují

▼

V korpusu jsou také uvedeny informace o daném textu a části, ve které se fráze nachází: titul článku, název oddílu, autoři, časopis, v němž text vyšel, aj. K těmto informacím se dostanete kliknutím na text v levé části řádku, v němž se nachází vybraná fráze. Informace k publikovanému textu pak uvidíte v rámečku (viz obrázek 8).

Obrázek 8

Informace o článku, ve kterém byla vybraná fráze použita

The screenshot shows the KonText interface. At the top, there is a search bar with the query "být, [Z] *, často, mnohdy, [Z] *, opomij..." and 4 hits. Below the search bar, there is a list of search results. The selected result is "Srovnání emisí vybraných znečišťujících látek kore...". To the right of the search results, there is a detailed view of the selected document, which is a table with the following data:

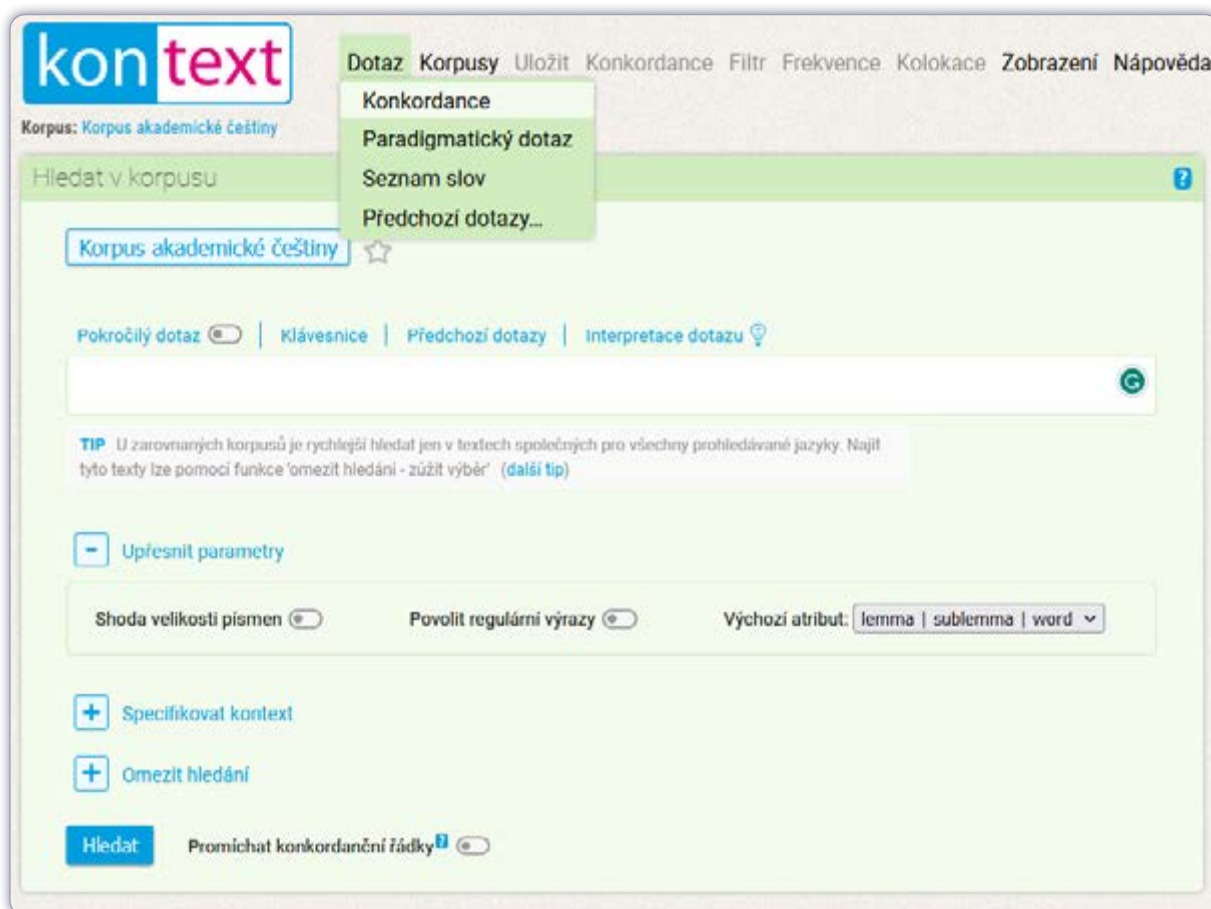
doc.journal	Paliva	doc.pubyear	2011
doc.issue	2	doc.filename	Srovnání emisí vybraných znečišťujících látek-korektura
doc.article_type	N/A	doc.author	Michal Šyc; Jiří Horák; František Hopan; Kamil Krpec
doc.title	Srovnání emisí vybraných znečišťujících látek ze spalování biomasy a uhlí v domácnostech	doc.subtitle	
doc.field	2.7 Inženýrství a technologie: Environmentální inženýrství	text.sections	4
hi.rend		ref.type	
ref.reference		note.place	
note.id		div.type	section
div.name	1. Úvod	div.class	úvod
div.num	1		

Vyhledávání oborově zaměřených článků v Korpusu akademické češtiny

V Korpusu akademické češtiny můžete vyhledávat texty nebo oddíly textu podle různých parametrů, např. podle vědeckého oboru nebo konkrétního odborného časopisu. Nejprve je v prostředí korpusu třeba kliknout na „Dotaz“ v horní liště. Otevře se roletka, ve které rozkliknete „Konkordance“ (viz obrázek 9).

Obrázek 9

Cesta k omezenému hledání v korpusu



V zobrazeném rámečku pak otevřete pole „Omezit hledání“ a zobrazí se vám parametry, kterými můžete omezit hledání na obor, konkrétní časopis, číslo a rok vydání, typ článku a oddíl článku (viz obrázek 10).

Obrázek 10

Parametry pro omezené hledání v korpusu

The screenshot displays a search interface with several filter panels. Each panel has a title and a list of options with radio buttons and associated counts.

Panel Title	Option	Count
doc.journal	Archeologické rozhledy	1 781 452
	Chemické listy	1 536 422
	Cor et Vasa	809 932
	Comova	387 411
	Geografie	911 835
	Musicologica Brunensia	578 063
	Obrana a strategie	367 136
	Orbis scholar	717 381
	Palva	680 267
doc.issue	1	5 038 979
	1-2	65 486
	10	159 175
	11	173 016
	12	185 021
doc.pubyear	2014	1 277 088
	2015	1 718 404
	2016	2 067 915
	2017	1 749 910
	2018	2 036 190
	2019	2 047 376
doc.article_type	N/A	13 271 471
	přehledový	1 952 398
	původní	4 285 299
div.class	diskuse	1 081 991
	neznámá	13 731 770
	závěr	1 080 374
	úvod	2 212 090
div.type	footnotes	1 402 943
	section	18 106 225
doc.field	1.4 Přírodní vědy: Chemické vědy	1 536 422
	1.5 Přírodní vědy: Vědy o Zemi a příbuzn...	911 835
	2.7 Inženýrství a technologie: Environme...	680 267
	3.1 Lékařské a zdravotnické vědy: Zákla...	1 502 424
	3.2 Lékařské a zdravotnické vědy: Klinic...	809 932
	4.1 Zemědělské a veterinární vědy: Zem...	531 411
	5.1 Společenské vědy: Psychologie a ko...	1 105 273
5.3 Společenské vědy: Vzdělávání	1 553 414	
5.4 Společenské vědy: Sociologie	2 280 944	

Považujeme za důležité upozornit na to, že ne všechny texty, které byly publikovány (a jsou zahrnuty v Korpusu akademické češtiny), jsou příkladem dobrého psaní. Odborné psaní si obecně, a často zaslouženě, vysloužilo punc psaní nudného, neobratného, těžko srozumitelného atp. (Pinker, 2014; Sword, 2012). Vysvětlení, proč jsou odborné texty často nesrozumitelné, nabízí např. Michael Billig ve své knize *Learn to write badly* (Billig, 2013). V korpusu jsou tedy texty různé kvality a je na uživateli posoudit, jak s nimi bude pracovat.

CO V PŘÍRUČCE NAJDĚTE?

Příručka obsahuje celkem 6 kapitol. Kapitola 1 podává stručný přehled přístupů a strategií pro výuku akademického psaní, které známe zejména z anglofonního světa. Kapitola 2 obsahuje tři lekce k vybraným tématům odborného psaní: odborný jazyk, citování a parafrázování. Další 4 kapitoly pak reflektují rozdělení frázové banky a zaměřují se na rétorické kroky a fráze v jednotlivých částech odborného článku (Úvod, Metody, Analýza a výsledky, Diskuse a závěr). Každá z těchto praktických kapitol obsahuje lekce s navrženým postupem výuky a cvičeními, jež lze ve výuce použít.

JAK S PŘÍRUČKOU PRACOVAT?

Pokud s výukou psaní nemáte mnoho zkušeností, doporučujeme začít tím, že si přečtete Kapitulu 1, představující teoretické přístupy a praktické výukové strategie, které považujeme za důležité. I když tato příručka zdaleka nepokrývá celou šíři uvedených přístupů a strategií, snažily jsme se vytvořit příkladové lekce, ve kterých používáme alespoň některé z nich, zejména žánrový přístup a přístup k psaní jako k procesu.

Kapitoly a lekce v nich na sebe navazují, ale ne natolik, aby bylo nutné postupovat popořadě od začátku do konce. Lekce mají obdobnou strukturu a začínají krátkou anotací s odhadem času, který si výuka může vyžádat. Odhady v mnoha případech počítají s minimálním časem, který je potřeba lekci věnovat. Psaní může snadno zabrat mnohem víc času, než předpokládáme, v závislosti na tom, jak hluboko se do této činnosti se svými studenty ponoříte. V lekcích dále postupujeme zpravidla v těchto krocích:

- Uvedení do tématu / představení cílů lekce
- Výklad (uvádíme základní body k tématu, ale předpokládáme, že vyučující si připraví svůj vlastní výklad na základě materiálů a textů, které jsou pro studenty v daném oboru relevantní)
- Cvičení (na začátku jsou cvičení na identifikaci rétorických kroků, pak následují příklady z frázové banky a korpusu a aplikace probíraných jevů na vlastních textech)
- Vlastní psaní či nějaká forma přípravy (na psaní) vlastního textu
- Shrnutí a reflexe (často formou otázek a časově omezeného volného psaní)

I když jsou cvičení řazena v určitém logickém sledu, není nutné použít všechna. Doporučujeme, abyste si vybrali kapitolu/lekcí, která je pro vás relevantní, celou si ji rychle přečetli a posléze vybrali a upravili, co se vám do výuky vzhledem k vaší časové dotaci a záměrům nejlépe hodí.

V mnoha lekcích poukazujeme na tvorbu tzv. **kontrolního seznamu** (*checklist*), který by si studenti mohli vytvářet v průběhu kurzu, pokud by kurz měl delší trvání. V tomto kontrolním seznamu by si zaznamenávali poznatky, ke kterým se chtějí vracet. Stejně jako některé odborné časopisy vytváří kontrolní seznam a nabádají autory, aby si podle seznamu zkontrolovali údaje/části textu před zasláním článku do redakce, kontrolní seznam, který si studenti sami vytvoří, jim může sloužit jako užitečná pomůcka pro kontrolu vlastních textů. Do seznamu si mohou poznamenávat důležité poznatky, na které by při tvorbě svých textů nechtěli zapomenout. Sami si zvolte, zda je k průběžné tvorbě kontrolního seznamu chcete vést. Pokud ne, instrukce k práci na kontrolním seznamu přeskakujte.

1. VÝUKA ODBORNÉHO PSANÍ

1.1 Co je akademické psaní?

Akademické psaní je forma psaní, která se používá pro vzdělávací účely v akademickém prostředí, zejména na vysokých školách a univerzitách. Za příklady akademického psaní můžeme tedy považovat seminární a závěrečné práce, referáty, analytické práce, laboratorní zprávy, prezentace nebo jiné žánry používané v akademickém prostředí. Akademické psaní má specifické charakteristiky a normy, jimiž se odlišuje od psaní jiného typu, a studenti se je potřebují učit podobně, jako se třeba učí cizí jazyk nebo cokoli jiného, co dosud nebylo součástí jejich běžného života. Mezi obecné rysy akademického psaní patří např. určitá kompoziční výstavba textu v závislosti na uplatňovaném žánru, spisovný jazyk bez emotivních výrazů, dále pojmovost, citace a čerpání z odborné literatury. Hranice akademického psaní nelze zcela jednoznačně vymezit. Charakteristiky akademického psaní jsou podmíněné kontextem a účelem akademického textu. Akademické psaní je zpravidla formální, ale v některých situacích (např. konferenční prezentace, kterou také považujeme za formu akademického psaní) může být méně formální a podobat se běžné mluvě. Bude se tak lišit od akademického jazyka použitého v bakalářské či magisterské práci.

1.2 Jaký je rozdíl mezi akademickým a odborným psaním?

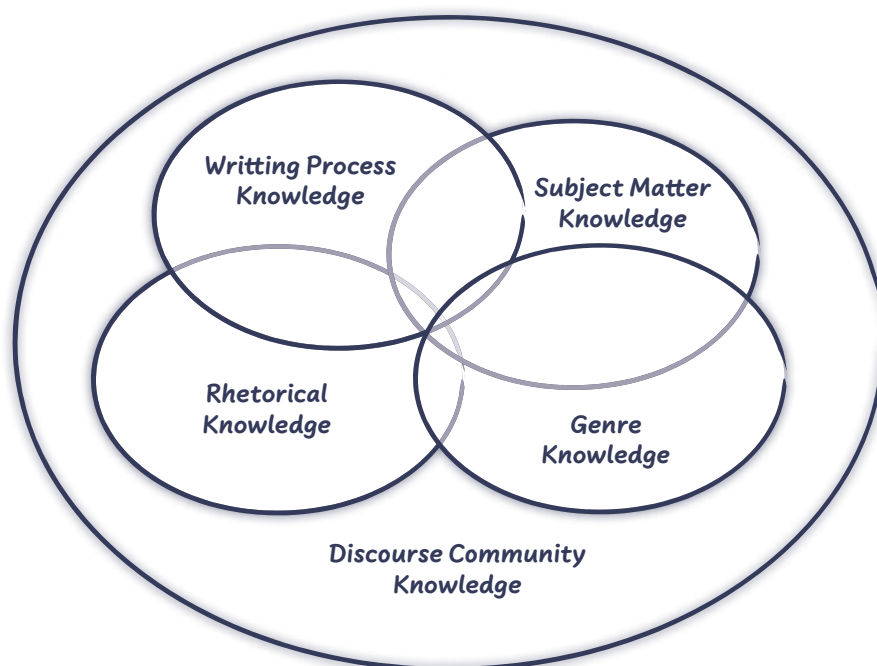
Akademické psaní je širší pojem. Zahrnuje komunikaci prostřednictvím textu v akademickém prostředí, přičemž styl této komunikace může mít nejrůznější podoby a formy a v některých případech může být subjektivní a neformální. Odborné psaní je specifičtější, protože má užší či více vyhraněné cílové publikum a jiné cíle. Zatímco akademické psaní si nejčastěji spojujeme s akademickým prostředím, zejména se studenty a jejich prezentací znalostí a názorů, odborným psaním badatelé prezentují výsledky svého výzkumu odborné komunitě, která tyto výsledky posuzuje. Odborné texty píšeme s cílem posouvat hranice poznání a komunikovat s odbornou veřejností. Oproti akademickému psaní si odborné psaní klade přísnější požadavky na vědeckou argumentaci, přesnost, pojmovost, prokazatelnost tvrzení prostřednictvím důkazů a formální strukturu. Protože tato příručka vychází z Frázové banky akademické češtiny (Homoláč et al., 2023) a Korpusu akademické češtiny (Vondříčka et al., 2023) vytvořených z odborných článků, i přístupy, které v ní uplatňujeme, směřují k výuce odborného (spíše než obecnějšího akademického) psaní.

1.3 Jaké znalosti a dovednosti odborné psaní vyžaduje?

Odborné psaní je komplexní a mnohvrstevná činnost, která se zdaleka neomezuje pouze na styl a jazykovou správnost, i když si výuku odborného psaní běžně spojujeme s rozvojem znalostí a dovedností právě v těchto oblastech. V české literatuře se odborné psaní popisuje hlavně z pohledu jazyka a stylu, ale odborný styl má také výrazný sociální, komunikační a interakční rozměr (Čmejrková et al., 1999, s. 31). V anglofonních zemích se k výuce psaní přistupuje v duchu těchto širších rozměrů a výuka se zaměřuje na rozvoj znalostí a dovedností v oblastech mimo naši tradiční gramatiku a stylistiku. Je to patrné např. z často citovaného konceptuálního modelu Ann Beaufortové (2007), která identifikovala znalostní domény potřebné k rozvoji odborného psaní a žádná z těchto domén se přímo netýká rozvoje jazykových a stylistických dovedností. Podle tohoto modelu je třeba získat znalosti a dovednosti v následujících pěti doménách (schéma modelu viz obrázek 1.1):

Obrázek 1.1

Model znalostních domén potřebných k rozvoji odborného psaní (Beaufort, 2007, s. 19).



- **Znalost diskurzní komunity** (*discourse community knowledge*). Pisatelé musí znát normy a pravidla, často implicitní, která se uplatňují v daném vědeckém prostředí (tzv. diskurzní komunitě), a vědět, jak je použít v praxi. Doména diskurzní komunity je ostatním doménám nadřazená a zastřešuje je.
- **Pochopení procesu psaní** (*writing process knowledge*). Pisatelé musí rozumět procesu psaní. Psaní je rekurzivní činnost, v níž se neustále posouváme dopředu a zpět, tzn.

že k lepším verzím textu se dopracováváme přepisováním a revidováním předchozích verzí. Pochopení tohoto procesu pomůže studentům zvládat psaní s menšími obtížemi. Nebudou na sebe klást nereálné nároky, budou znát význam jednotlivých fází procesu psaní a budou si umět lépe rozvrhnout čas.

- **Odborné znalosti** (*subject matter knowledge*). Pisatelé musí mít pevné znalosti ve svém oboru. Tvorba smysluplného textu znamená umět zpracovat existující poznatky, navázat na ně a utvářet nové poznatky. Pisatelé s odbornými znalostmi budou vědět, která témata jsou v jejich oboru aktuální a jak k nim ve své diskurzní komunitě přistupovat.
- **Žánrové znalosti** (*genre knowledge*). Pisatelé potřebují chápat žánry, protože v žánrech se odráží konvence a očekávání dané diskurzní komunity. Stejný žánr může mít v různých diskurzních komunitách různou podobu. Když pisatelé chápou, jak se žánry utvářejí a proměňují, budou chápat i rozdíly mezi žánry a budou na ně umět adekvátně reagovat. Znalost žánru obsahuje např. poznatky o tom, co se v dané diskurzní komunitě vyžaduje a očekává stran obsahu, v jakém pořadí by měly být informace řazeny, jakým způsobem by měly být zohledněny potřeby čtenáře, jakou terminologii používat atp.
- **Rétorické znalosti** (*rhetorical knowledge*). Pisatelé potřebují znát rétorické prostředky, které jim umožní napsat text tak, aby mu čtenář porozuměl. Rétorické znalosti spočívají v rozvoji dovedností analyzovat kontext a záměr komunikace, uvědomovat si cílového čtenáře a jeho očekávání. Tyto znalosti pisatelům umožní, aby při tvorbě textu brali v úvahu rétorickou situaci (tzn. kontext, záměr a cílové publikum) a přistupovali k psaní s vědomím, že volí prostředky, které jsou pro danou situaci vhodné.

V disciplíně *writing studies* / *writing and rhetoric* / *rhetoric and writing*, která se rozvíjí v USA od 80. let 20. století, se na psaní tradičně pohlíží jako na interakci mezi autorem, textem a čtenářem.

1. **Autor.** Psaní je ovlivněno autorovými kognitivními a sociálními znalostmi, dovednostmi a jeho jedinečnými zkušenostmi, které se neustále vyvíjí a mění v čase. Rozvoj dovednosti psát a vytváření autorské identity ale ovlivňují také osobní dispozice, postoje a v neposlední řadě i emoce (Driscoll & Wells, 2012).
2. **Text.** Pozornost je zaměřena na argumentaci, důkazy, na nichž autor svou argumentaci staví, organizaci textu, jasnost a stylovou adekvátnost použitých jazykových prostředků.
3. **Čtenář.** Pohled na psaní se zaměřením na čtenáře implikuje rétorické volby autora, jimiž ve svém textu vychází čtenáři vstříc a umožňuje mu textu porozumět. Text je vnímán jako výsledek rozhodnutí a revizí autora, ovlivněných jak individuálním vývojem autora, tak kontextem, ve kterém psaní probíhá.

Uvedený model nezachycuje všechny koncepty důležité pro výuku odborného psaní. V novější literatuře o psaní se objevuje pojem tzv. „prahových konceptů“ (*threshold concepts*) (Adler-Kassner & Wardle, 2015), který v obecnějším pojetí představili Jan H. F. Meyer a Ray Land (Meyer & Land, 2003). Prahové koncepty jsou obtížné na pochopení, protože se obecně týkají znalostí, které jsou skryté, intuitivní, ne plně uvědomované a nesnadno komunikovatelné (tzv. *tacit knowledge*). Zároveň jsou však zásadní v tom, že jakmile prahy nového poznání a porozumění překročíme, mění se způsob, jakým o dané oblasti (v našem případě o psaní) přemýšlíme, a otevírají se nové perspektivy, jak psaní vnímáme.

V kontextu výuky odborného psaní prahové koncepty posouvají studenty z pozic nováčků ke zkušeným a sofistikovanějším autorům, ale stejně tak mají svůj význam pro lektory odborného psaní a kohokoli, kdo se o psaní zajímá. Jiným pohledem na psaní se automaticky mění to, na co se ve výuce zaměříme a jakým způsobem učivo zprostředkováváme studentům.

Prahové koncepty vzešly ze spolupráce předních odborníků v oboru *writing studies*, a zachycují klíčové myšlenky a koncepty, na kterých tato disciplína stojí. Koncepty vznikaly formou příspěvků na wiki a posléze byly publikovány v knize *Naming what we know: threshold concepts in writing studies* (Adler-Kassner & Wardle, 2015). Kniha popisuje celkem 37 prahových konceptů, které se váží k pěti stěžejním:

1. **Psaní je sociální a rétorická činnost.** Psaní není pouze mechanickým úkolem, ale sociálním a rétorickým aktem. Jedná se o interakční aktivitu zasazenou do kulturního a komunikačního kontextu, která vyžaduje, aby si autor uvědomoval své publikum a bral v potaz jeho znalosti a očekávání. Úspěšné komunikace docílí použitím rétorických strategií a tím, že se svým zamýšleným čtenářem vede skrytý dialog. Ve výuce psaní je důležitá zpětná vazba, která autorovi pomůže najít způsob, jak komunikovat srozumitelněji a lépe. Psaní má ale i širší společenský rozměr a dopad. Autoři jsou součástí komunity jiných autorů, kteří se navzájem ovlivňují a učí, a svými texty přispívají ke společenské diskusi a formování daného oboru nebo žánru.
2. **Psaní promlouvá k situacím rozpoznatelnou formou.** Určité situace si vyžadují určitou formu komunikace, která má své znaky a podle těchto znaků rozpoznáváme, jestli máme např. reagovat na vtip. Psaní není pouhým vyjádřením myšlenek, ale představuje reakci na konkrétní situace vzniklé v konkrétním prostředí (diskurzivní komunitě). Psaní je obtížné v tom, že hůře odhadujeme, jestli komunikace probíhá úspěšně, protože nám chybí nápověda, kterou umíme číst např. z rozhovoru. V něm ihned vidíme, jak náš protějšek reaguje a průběh konverzace tomu přizpůsobujeme. Při psaní nám jako

náповěda slouží žánr, který představuje ustálený způsob komunikace v dané situaci a diskurzní komunitě. Žánry jsou pružné a dynamické, protože se vztahují k prostředím a situacím, které se vyvíjí a mění.

3. **Psaní upevňuje a zároveň vytváří identitu a ideologie.** Psaním si formujeme a uvědomujeme svou identitu (např. roli badatele, studenta, rodiče atp.). Naše texty odrážejí naše předchozí poznatky, zkušenosti a postoje. V rámci diskurzních komunit čteme určité autory a přebíráme ideologie, které jsou v jejich textech zastoupené. Sami se do diskurzních komunit začleňujeme tím, že tvoříme vlastní texty. Do nich se promítá, kým jsme, jak vnímáme sami sebe a jaké hodnoty, přesvědčení a ideologie nás ovlivňují. Prezентujeme argumenty, zpracováváme informace a formulujeme názory, kterými ovlivňujeme a spoluvytváříme postoje čtenářů a společnosti. Tvorba textů má tedy i etický rozměr, který je třeba si uvědomovat.
4. **Každý autor se má stále co učit.** Psaní není přirozeným způsobem komunikace, ale všichni se ho musíme učit. V psaní se lze zdokonalovat pouze psaním. Na počátku dobrého textu je většinou horší verze, ale díky ní se můžeme dopracovat k lepšímu výsledku přepisováním a úpravami již napsaného. To však vyžaduje úsilí a čas. I když můžeme získat pocit, že jsme se ve svém oboru naučili slušně psát, v jiném kontextu a situaci se musíme učit psát jinak. Studenti, kteří chápou tento prahový koncept, přistupují k učení jako k rozvoji konkrétní dovednosti a dílčí neúspěchy vnímají jako příležitost pro další růst.
5. **Psaní je kognitivní činnost.** Psaní se pojí s kognitivními procesy jako plánování, přemýšlení, analýza a hodnocení informací. Vyžaduje si tvořivost a rozhodování např. o tom, jak prezentovat své argumenty, aby byly přesvědčivé, jakými slovy a v jakém stylu nejlépe vyjádřit své myšlenky atp. Není to tedy pouhé přenesení myšlenek na papír, ale myšlenkotvorný proces, který nám umožňuje utvářet si nové poznatky. Důležitou součástí kognice je metakognice, tedy schopnost přemýšlet o svých myšlenkových procesech a hodnotit je. Metakognice studentům umožňuje, aby si dokázali uvědomit své vlastní poznávací procesy. Tím se je naučí řídit a volit strategie, které jim budou v učení nejlépe sloužit.

1.4 Moderní přístupy k výuce odborného psaní

Českého čtenáře by u modelů a konceptů uvedených v předchozím oddílu mohlo překvapit, že žádný z nich se explicitně nezabývá jazykem a stylem, který si přitom s výukou psaní často automaticky spojujeme. Širší a komplexnější pojetí psaní vede výuku odborného psaní jinými směry. Zde shrnujeme několik hlavních přístupů, které z uvedených teoretických konceptů vyplývají a v posledních dekádách se běžně uplatňují ve výuce (nejen) odborného psaní zejména v anglofonních zemích. Pozitivní zkušenosti s těmito přístupy máme i v našem kulturním prostředí, konkrétně z kurzů odborného psaní vyučovaných v Kabinetu studia jazyků ÚJČ AV ČR a na VŠB – Technické univerzitě Ostrava.

- **Rétorický přístup k psaní:** Pohled na psaní jako rétorickou činnost vede k uvědomování si příjemce textu. Představa o čtenáři a jeho zkušenostech s čtením našeho textu nás vede k přemýšlení o tom, jak text strukturovat a jaké volit prostředky, aby čtenář našemu sdělení porozuměl v souladu s naším záměrem. K tomu nám pomáhají rétorické prostředky. Rétoricky orientovaná výuka studenty vede k tvorbě srozumitelných a přesvědčivých textů. Uvádí je do role čtenáře a učí je, aby vedli se čtenářem skrytý dialog. Naučí je předjímat, co čtenář od textu očekává, kde v textu bude informace hledat a na co se může ptát. Rétorické dovednosti studenti získávají tím, že se učí rozeznávat rétorickou výstavbu textu. Tím objevují rétorické strategie, které pak mohou uplatňovat ve svých textech.
- **Přístup orientovaný na žánr (žánrová pedagogika):** Tento přístup se zaměřuje na pochopení žánrů ve smyslu normovaných očekávání diskurzních komunit. Žánrová pedagogika zdůrazňuje nutnost analyzovat kontext, situaci a zamýšlené publikum. Například u psaní odborného článku je třeba zvážit nosnost vybraného tématu v dané době, čas na napsání článku, konkrétní požadavky odborného časopisu, pro který je článek určen, a očekávání čtenáře (např. recenzenti časopisů z anglofonních zemí mohou odborný text posuzovat jinou optikou než jejich střeoevropští kolegové) atp. Studenti se tedy učí uvědomovat si a analyzovat kontext, ve kterém píšou, a chápat normy, podle nichž by se ve svém textu měli řídit. Normy daného žánru objevují zejména prostřednictvím žánrové analýzy textů ze svého oboru. Učí se v textu rozeznávat rétorické fáze a kroky, a ty pak používají při tvorbě vlastních textů. Když např. zjistí, jak lze vystavět úvod odborného článku (tzn. jaké informace uvádět a v jakém sledu je řadit), psaní se pro ně stává transparentnější a snazší. Znalost rétorických kroků jim také umožňuje konstruktivně hodnotit texty druhých a zpětně je vede k hlubšímu přemýšlení o obsahu vlastních textů.

- **Přístup orientovaný na psaní jako proces:** Ve školách se běžně uplatňuje přístup, kdy studenti dostanou zadání, na jeho základě vypracují text, ten odevzdají a pak ho někdy dostanou oznámkovaný, opravený či v lepším případě okomentovaný s konstruktivními komentáři, které mohou vést k jeho dalšímu zlepšení. V terminologii užívané ve výuce psaní se tento tradiční přístup nazývá přístupem orientovaným na psaní jako produkt (cílem je výsledný text). Výuka orientovaná na psaní jako proces naopak staví do popředí postup, jímž studenti texty vytváří, a zaměřuje se na různé fáze tohoto procesu (plánování, první verze, úpravy, přepisování, další verze, opravy jazyka a stylu). Tento přístup zdůrazňuje, že psaní je dynamický a postupně se rozvíjející proces, který vytvořením textu nekončí, ale začíná. Teprve v momentu, kdy máme načrtnutý text, jsme schopni své myšlenky vidět a můžeme pak lépe posoudit, které myšlenky je třeba dál rozvíjet, které nikam nevedou a kde máme v textu/myšlení mezery, jež je třeba vyplnit. Proces psaní není lineární, ale cyklický (rekurzivní). Znamená to, že v některých fázích zůstáváme déle a vracíme se zpět, abychom mohli najít správný směr a postupovat dopředu. Výuka v tomto smyslu studenty postupně vede od přemýšlení k psaní první verze, přepisování a upravování textu. Důležité je, aby studenti ve všech fázích dostávali zpětnou vazbu, která jim pomůže rozhodnout, co v které fázi dělat a jak při tvorbě textu postupovat.
- **Sociální a spolupracující učení:** Protože psaní je sociální činnost, je důležité, aby se studenti naučili ji takto vnímat již ve výuce. Výuka pojatá v duchu sociálního a spolupracujícího učení by tedy měla podporovat interakce mezi studenty a mezi studenty a učiteli. Studenti mohou být vedeni k vzájemnému poskytování zpětné vazby, ale je třeba je naučit, jak konstruktivní zpětnou vazbu poskytovat i přijímat. Ze strany učitelů je důležitá včasná, průběžná a konstruktivní zpětná vazba (viz samostatný bod níže), příp. individuální konzultace (tzv. *writing conferences*; Harris, 1986). Sociální rozměr psaní ale může mít i podobu psaní ve skupinách, kdy několik lidí tvoří jeden text, nebo skupinového psaní, kdy všichni ve stejném prostoru (fyzickém, ale i online) pracují na svých textech a pak o svých textech diskutují. Toto je např. princip práce tzv. *writing groups*, které se pravidelně setkávají s cílem psát (např. Aitchison & Guerin, 2014), nebo *writing retreats*, kdy skupina lidí pod vedením lektora/facilitátora vyjede na 2–3 dny do místa mimo své běžné prostředí a každý účastník v pevně nastaveném časovém harmonogramu pracuje na svém textu (Murray, 2014; Murray & Newton, 2009).
- **Individualizace, metakognice a reflexe:** Každý student vstupuje do výuky s předchozími znalostmi, dispozicemi, zkušenostmi a konkrétními potřebami, od nichž se jeho psaní odvíjí. Ve výuce je třeba studenty vést k tomu, aby si svou výchozí pozici

uvědomovali, aby věděli, jaké znalosti uplatňují, čím jsou motivováni a za jakým účelem píší. Zároveň je důležité pomáhat jim s rozvojem sebedůvěry, chápáním procesu psaní, který je časově náročný a má různé fáze, a se zvládnutím emocí, které se k psaní pojí. Můžeme je např. podněcovat, aby přemýšleli o svém vlastním psaní, stanovili si konkrétní cíle a sledovali svůj pokrok. To může podpořit jejich sebekontrolu a rozvoj v této oblasti.

Individuální rozdíly mezi studenty je třeba zohlednit ve výběru obsahu výuky i výukových strategií – např. cvičení vedoucí k sebereflexi a uvědomování si, kde se studenti ve své vzdělávací trajektorii nacházejí, či způsobu, jakým dáváme studentům zpětnou vazbu a na co v jejich textu klademe důraz. Také je třeba dbát na to, aby výuka byla pro studenty co nejrelevantnější a vztahovala se k jejich potřebám. To můžeme uskutečnit například tím, že je vedeme k psaní textů, které skutečně v praxi potřebují, k psaní o vlastním výzkumu či o tématech, jež jsou jim blízká.

1.5 Zpětná vazba ve výuce odborného psaní

Zpětná vazba je pro rozvoj dovednosti psát naprosto klíčová. Díky zpětné vazbě student zjišťuje, jak se mu daří plnit očekávání čtenáře, jak jeho text vnímají druzí, a na základě toho pak svůj text může dotvářet a přetvářet. Poskytování zpětné vazby je však také dovednost, kterou je třeba se učit a kultivovat. Zpětná vazba může mít různé formy a intenzitu. Ve výuce je důležité rozlišovat hranice, kdy zpětná vazba může studenta zahltnout až paralyzovat, a také je třeba vědět, jaký typ zpětné vazby je v dané situaci vhodný a jak zpětnou vazbu formulovat, aby byla konstruktivní.

Obecně rozlišujeme zpětnou vazbu, která se zaměřuje na **problémy vyššího** (*higher-order*) a **nižšího** (*lower-order*) řádu (viz tabulka 1.1). Problémy vyššího řádu se týkají obsahu, logiky a struktury textu. Problémy nižšího řádu spočívají v problémech s jazykem, zejména na úrovni gramatiky a mechanických chyb, jako jsou překlepy atp.

Tabulka 1.1

Příklady problémů vyššího a nižšího řádu

Problémy vyššího řádu (<i>higher-order concerns</i>)	Problémy nižšího řádu (<i>lower-order concerns</i>)
<ul style="list-style-type: none">• Přítomnost rétorických kroků v textu (např. zda autoři v úvodu odb. textu specifikují výzkumný problém)• Jasnost a srozumitelnost výzkumné otázky v návaznosti na předchozí text• Logický průběh argumentace (zda metody odpovídají výzkumné otázce, zda odpovědi v závěru korespondují s výzkumnou otázkou atp.)• Zpracování literatury v článku (zda autor pouze sepisuje přehled literatury, nebo používá literaturu jako součást své argumentace)	<ul style="list-style-type: none">• Gramatika a styl• Výběr slov a přesnost• Struktura vět, jejich srozumitelnost• Formální dodržování citačního stylu• Interpunkce a mechanické chyby

V počátečních kolech poskytování zpětné vazby se doporučuje zaměřit pozornost primárně na obsah a strukturu (tzn. problémy vyššího řádu) a jazykovými problémy se zabývat jen tehdy, když jsou natolik závažné, že brání v pochopení autorova sdělení. Ve fázi, kdy text potřebuje rozsáhlejší úpravy, by totiž bylo ztrátou času řešit problémy nižšího řádu, protože autor text pravděpodobně přepíše, některé pasáže zcela zmizí a přibudou nové. Teprve v upravených verzích textu, kdy text má potřebný obsah a ucelenou kompozici, je vhodné věnovat zvýšenou pozornost jazyku. Podávání zpětné vazby v obou oblastech najednou se nedoporučuje, protože zpravidla studenty natolik zahltní, že zpětná vazba je kontraproduktivní a neumožní jim vnímat, co je v textu více a co méně důležité.

Ve výuce psaní je klíčové nejen to, že k poskytování konstruktivní zpětné vazby dochází, že se tak děje průběžně a včas, ale význam má i způsob, jakým je zpětná vazba poskytována. Téma poskytování zpětné vazby by snadno vydalo na samostatnou knihu, ale pro účely této příručky alespoň zmiňme tzv. metodu sendviče. Jedná se o jednoduchý návod, jak postupovat, aby zpětná vazba byla vnímána jako pomoc, nikoli útok. Sendvič se skládá ze dvou plátků chleba, mezi kterými je náplň, a účinnou zpětnou vazbu si můžeme představit analogicky. Vrchní plátek chleba představuje pozitivní komentáře, uprostřed je konstruktivní kritika, a komunikaci zakončuje pochvala a motivace k dalším úpravám jako spodní plátek chleba. Pochvalou na začátku autorovi sdělujeme, že text vnímáme jako celek a neopomíjíme ani to, co se mu povedlo. Autor tak nebude mít potřebu se začít obhajovat nebo bránit a bude otevřený i kritickým komentářům. Komunikaci zakončuje povzbuzení, ideálně s konkrétními doporučeními, co má autor dělat pro další vylepšení textu.

Metodu sendviče zde představujeme proto, že v českém prostředí není zvykem chválit a zpětnou vazbu často nahrazujeme kritikou, která může být pro příjemce bolestivá a demotivující. Přitom k proměně kritiky na konstruktivní zpětnou vazbu stačí málo. Metoda sendviče představuje způsob citlivé otevřené komunikace, která může podporovat rozvoj a motivaci studentů.

1.6 Přístupy uplatňované v této příručce

Psaní je nedílnou součástí vědecké práce a domníváme se, že by mělo být zakomponováno do výuky na vysokých školách, např. do kurzů základů vědecké práce, kurzů metodologie nebo diplomových seminářů, i když ideálně by se výuka psaní měla na vysokých školách vyskytovat již na počátku celého studia. Tato příručka nabízí vhled do výuky odborného psaní v poměrně úzkém zaměření na psaní odborných textů s pomocí frázové banky. Neuplatňuje tedy celou škálu přístupů, které se ve výuce odborného psaní dají používat. I tak se snažíme představit alespoň některé. V níže uvedeném seznamu stručně popisujeme, jak v této příručce uvedené postupy používáme:

- **Žánrová pedagogika:** Studenti se učí identifikovat a chápat žánrové charakteristiky odborného článku prostřednictvím rétorické analýzy a rétorických kroků. Seznamují se s kroky typickými pro jednotlivé oddíly odborného článku a učí se tyto kroky sami rozpoznat a uplatňovat ve svých textech. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali, jak lze tyto kroky řadit a jak vypadá jejich realizace v textu.
- **Psaní jako proces:** Lekce obsahují cvičení, která studenty vedou k plánování vlastního psaní, příp. k psaní prvních verzí pasáží odborného článku s předpokladem, že je budou dále rozvíjet, přepisovat a upravovat.
- **Sociální a spolupracující učení:** Mnohá cvičení studenty vedou k práci ve dvojicích, kdy společně vypracovávají úkol a diskutují o něm.
- **Reflexe:** Lekce zpravidla zakončujeme otázkami vedoucími studenty ke shrnutí probíraného obsahu, k utřídění pojmů či dovedností, které si chtějí zapamatovat, a k přemýšlení o tvorbě vlastního textu. Tyto otázky někdy vybízejí k diskusi a někdy vedou k volnému psaní v navrženém časovém limitu. Techniku volného psaní (*free writing*) představil v 80. letech 20. století Peter Elbow (1998) jako nástroj k přemýšlení a generování myšlenek. Studenty vybízí k nepřerušovanému psaní, kdy píše sami pro sebe, pokud možno bez zastavení, a nehledí při tom na jazyk či způsob, jakým formulují myšlenky. Hlavním cílem je nechat myšlenky plynout a zachytit je (Elbow, 1998).

Všechny uvedené přístupy vycházejí z učení zaměřeného na studenty (*student-centered learning*). Vyučující je průvodcem, který studentům vytváří příležitosti k zamyšlení, vede je k tomu, aby se naučili rozlišit podstatné od nepodstatného a byli schopni samostatně tvořit smysluplné a srozumitelné texty. Tato příručka se pokouší nabídnout modelové lekce, ve kterých jsou tyto pedagogické principy uplatňovány. Výuka odborného psaní je však mnohem obsáhlejší. K dalším stěžejním tématům, která jsou nad rámec této příručky, ale ve výuce na vysokých školách by

neměla být opomíjena, patří tvorba zadání písemných prací, nastavování kritérií hodnocení, formativní a sumativní hodnocení v psaní, tvůrčí blok, prokrastinace, organizace času atp. Tato témata, včetně psaní obecně, se bohužel často považují za „měkké dovednosti“, na které většinou nezbývá čas ani peníze. Stejně tak bývá opomíjeno i další vzdělávání vyučujících na vysokých školách. Touto příručkou se pokoušíme alespoň zčásti přispět k metodickým materiálům, které mohou být pro vyučující na vysokých školách užitečné.

2. OBECNÉ VÝUKOVÉ LEKCE

2.1 Odborný styl

Anotace: Vědecká komunikace vyžaduje, aby se studenti vyjadřovali odborně, byli si vědomi mezioborových rozdílů a uvědomovali si, že existují i rozdílné přístupy k vědecké argumentaci a struktuře vědeckého textu, tj. rozdílné argumentační styly náležící k různým kulturám a jazykům. Z lekce si studenti odnesou znalosti o charakteristikách odborného stylu obecně a rysech českého odborného stylu, zvláště v kontrastu ke stylu anglosaskému. V lekci si také začnou sestavovat kontrolní seznam odborného vyjadřování ve svém oboru (vysvětleno v Úvodu / Jak s příručkou pracovat), podle kterého si pak mohou kontrolovat vše, na co si chtějí při tvorbě odborných textů dávat pozor.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví ukázky odborného stylu a prezentaci o rozdílných přístupech k argumentaci a případně dalších rozdílech ve vědeckém vyjadřování ve vybraném oboru.

Čas: 90 minut

POSTUP:

2.1.1 Představení cílů lekce a diskuse o odborném stylu (25 minut)

Studenti již budou mít jisté povědomí o aspektech odborného vyjadřování, které ale může být ovlivněno jejich dosavadním vzděláním a také jazykovou vybaveností. V lekci budou mít možnost upevnit si své dosavadní znalosti a získat nové. Představte studentům cíl lekce a upozorněte je, že si v lekci začnou sestavovat tzv. kontrolní seznam odborného vyjadřování ve svém oboru. Do něj si mohou zaznamenávat poznatky, ke kterým se chtějí vracet a na které by při tvorbě svých textů nechtěli zapomenout. Své texty si pak mohou podle seznamu kontrolovat.

Než začnete se studenty diskutovat na téma „odborný styl“, začněte brainstormingem a vyzvěte je, aby zapřemýšleli nad níže uvedenými otázkami a udělali si poznámky. Pokud si připravíte vlastní otázky, doporučujeme ptát se v obecné rovině a vyvarovat se uzavřených otázek (odpověď ANO – NE).

- Co odlišuje odborný styl od jiných stylů vyjadřování?
- Co dělá z odborného textu text odborný?
- Co jste se již dříve učili o odborném vyjadřování?
- Jaké jsou vaše zkušenosti s odborným vyjadřováním v českém jazyce?
- Jaké máte zkušenosti s odborným textem v cizích jazycích? A v kterých?

2.1.2 Výklad: Odborný styl a diskurzní komunita (15 minut)

Na úvod doporučujeme představit pojem „diskurzní komunita“, jelikož vědci nepoužívají jazyk, aby komunikovali s nejširší veřejností (pomineme-li aktivity související s popularizací vědy), ale pouze s členy své vědecké obce, se kterou sdílí normy, konvence a metody práce (Bartholomae, 1986). Prostřednictvím psaného textu se tak vědci stávají členy širší komunity, se kterou sdílí např. přesvědčení, co je hodno diskuse a jakým způsobem má diskuse probíhat. Existuje několik definic diskurzní komunity, ale všechny shodně uvádějí význam příslušnosti k nějaké skupině. Diskurzní komunity se liší mj. typy textů, které užívají, a proto je třeba uvědomovat si rozdíly mezi jednotlivými obory a respektovat je (Hyland, 2016).

UPOZORNĚNÍ: Chcete-li do diskuse zakomponovat i problematiku mezioborových rozdílů, najděte si konkrétní příklady z různých oborů, na nichž můžete tyto rozdíly ukázat.

Mezi znaky odborného stylu patří:

- přesnost
- věcnost
- objektivita (potlačování subjektivity)
- přehlednost
- pojmovost (terminologičnost)
- promyšlenost/připravenost
- intertextovost (provázanost textů, včetně odkazování na zdroje)

Aby měl čtenář možnost pochopit vědecký text jiného autora, měli by se autoři vyjadřovat přesně, věcně a objektivně. K lepšímu porozumění napomáhá také logická struktura textu (Čmejrková et al., 1999). Ta bude probírána ve většině lekcí této příručky.

V odborném projevu se používají odborné výrazy (termíny) a nepoužívají se slova citově zbarvená. Znalost užívání terminologie daného oboru je pro autora odborného projevu závazná (Hyland, 2006). Navíc se odborné termíny mohou obor od oboru lišit. Dále se často uplatňují slova cizího původu a autoři si musí dávat pozor na rozdíly ve vyjadřování v různých jazycích, zvláště když překládají z cizího jazyka.

Dalšími znaky jsou promyšlenost a připravenost textu. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole této didaktické příručky, text vzniká v několika fázích (plánování, tvorba první

Tabulka 2.1

Znaky odborného textu na příkladech z frázové banky/korpusu

Znak odborného textu	Příklad z frázové banky/korpusu
Objektivita (potlačování subjektivity)	Výsledky sledování jednoznačně prokázaly ochrannou funkci keřových porostů na abrazní plošině, konkrétně se osvědčily navržené porosty <i>Salix fluviatilis</i> (Šlezinger, Úradníček 2007). Mimo tímto způsobem ochraňovanou část břehu, tedy na srovnávací lokalitě, bylo naměřeno prohloubení paty abrazního srubu za deset let až o 50 cm. V jedné části lokality došlo ke zřícení převisu a materiál byl během několika měsíců rozplaven. V celé části ochraňované vlnolamem bylo naopak zaznamenáno kumulování opadu a následné vytvoření malého opadového valu.
Věcnost	Pro tuto práci bylo vybráno šest čistíren odpadních vod, od kterých byly získány vzorky čistírenských kalů. Jednalo se o čistírny odpadních vod ze středočeského kraje.
Pojmovost (terminologičnost)	Termínem hromadný nález označujeme soubor nejméně dvou celých či rekonstruovaných závaží, nalezených pohromadě v jakémkoliv kontextu, který byl prokazatelně nebo pravděpodobně zanechán či záměrně uložen v místě pozdějšího nálezu.
Přesnost	V roce 2017 došlo k mírnému zrychlení na hodnotu 0,9 m²/ha (-1,4 – 1,9 m²/ha) , ale již v následujícím roce byl zaznamenán pokles na hodnotu -0,1 m²/ha (-2,9 – 1,6 m²/ha) .
Přehlednost	Struktura textu je následující. První část představuje použitou konceptualizaci stran mezery a předkládá ověřované teoretické předpoklady. Druhá část představuje použitá data. Třetí část nastiňuje použité metody a představuje výsledky provedené analýzy. Text je ukončen shrnutím nejvýznamnějších zjištění.
Promyšlenost	Vzhledem k potvrzení vztahu mezi výsledky a pocitem akademické marnosti je do budoucna potřeba věnovat výzkumnou pozornost také faktorům, které pocit akademické marnosti utvářejí, a to již na úrovni základního vzdělávání.
Intertextovost (provázanost textů, včetně odkazování na zdroje)	Vycházíme přitom z teoretického přístupu (Agnew 1987, 1996, 2011; Books, Prysby 1991) , podle kterého se lidé žijící v různých regionech chovají ve volbách odlišně právě proto, že jejich chování je ovlivněno kontextem, ve kterém vyrůstali a žijí a který je důsledkem specifických socioekonomických a politickohistorických faktorů vztahujících se k danému místu.

verze, revize atd.). Autoři se k výslednému textu propracovávají skrze mnoho verzí a může trvat měsíce, než text určený k publikaci odešlou k recenznímu řízení. Ani verze, kterou odešlou, nebývá zcela finální, protože zpravidla podléhá dalším změnám na základě připomínek recenzentů, editorů a příp. dalším nápadům na vylepšení od samotných autorů textu. Aspekt promyšlenosti se také může vztahovat k dalším krokům autora, např. k naznačení možných směrů dalšího výzkumu na konci jeho textu.

Vědecký text je také třeba zasadit do kontextu, tj. ukázat, jak daná studie navazuje na předchozí studie nebo se vůči nim vymezuje. Této provázanosti mezi různými texty se také říká intertextovost (Karlík et al., 2012) a souvisí s ní i problematika citování a odkazování na zdroje.

2.1.3 Cvičení: Práce s frázovou bankou/korpusem (15 minut)




Zadejte studentům následující úkoly a vyzvěte je, aby hledali příklady ve frázové bance:

- a) V kterých rétorických krocích (ve všech oddílech odborného článku) budete hledat příklady frází jednotlivých znaků z tabulky 2.1, tj. objektivita, věcnost, pojmovost, přesnost, přehlednost, promyšlenost/připravenost a intertextovost?
- b) Nyní se zaměřte na jeden znak. Je-li to pojmovost, hledejte specifické termíny ve svém oboru/tématu. Následně si запиšte příklady celých vět, ve kterých se daný termín vyskytuje.
- c) Znovu se podívejte na věty, které jste si zapsali. V kterém oddílu odborného článku byste tyto věty očekávali?

2.1.4 Výklad a diskuse: Vybrané vědecké styly (15 minut)

V úvodním cvičení jste se studentů ptali na zkušenosti s odborným vyjadřováním v českém a cizích jazycích. Ze srovnávacích studií odborného stylu vyjadřování v různých jazycích víme, že normy odborného vyjadřování se v různých kulturních společnostech liší. Můžeme hovořit o rozdílech v oblasti lexikální, kompoziční a stylistické (Čmejrková et al., 1999). Ale ještě významnější mohou být rozdíly ve způsobu sdělování informací a argumentace. Např. v kontinentální Evropě máme tendence teoretizovat na bázi dedukce. Komunikace může být konfrontační až útočná, a tolerance pro široké spektrum názorů nižší než v anglofonní kultuře (Galtung, 1981). Náš styl odborné komunikace může zahrnovat i různé odbočky od tématu, které považujeme za relevantní, a naše vyjadřování nemusí být tak explicitní a lineární, jako bývá např. v anglofonních zemích (Clyne, 1987; Siepmann, 2006). Základní charakteristiky způsobu vyjadřování v několika různých kulturních prostředích popsal již Kaplan v roce 1966 (viz tabulka 2.2).

Tabulka 2.2*Přístupy k vědecké argumentaci (upraveno podle Kaplana, 1966)*

Přístupy k argumentaci	Popis
<p>English</p> 	<p>Anglosaský argumentační styl je lineární a přímý. Jde tzv. přímo k věci. Hlavní tezi uvádí na začátku argumentace a podpůrné důkazy mají svou jasnou hierarchii.</p>
<p>Romance</p> 	<p>Románský (a germánský) styl obsahuje časté odbočky od tématu a pro čtenáře může být náročné vyčkat na výsledný argument, který se objevuje až v závěru textu.</p>
<p>Russian</p> 	<p>Ruský argumentační styl je podobný tomu románskému, ale povoluje ještě více volnosti a distribuuje části argumentu v rámci celého textu, kdy pointa přichází až v závěru.</p>

Znalost této problematiky může být užitečná zvláště studentům, kteří budou v budoucnu publikovat v jiných jazycích, např. angličtině. Zvláště v anglickém jazyce se budou muset naučit vyjadřovat asertivněji a svůj text velmi dobře strukturovat. Je třeba, aby si byli vědomi rozdílů ve stylu argumentace, jelikož je tím ovlivněna celková struktura sdělení.

! UPOZORNĚNÍ: V této příručce se nevěnujeme výuce argumentace. Upozorňujeme pouze na mezikulturní rozdíly v argumentaci. Nicméně součástí výuky vědeckého vyjadřování by měla být i výuka stavby argumentů – doporučujeme např. knihu *Rétorika a řečová kultura* od J. Krause (2010) či článek *Argumentace v jazykové interakci* od J. Kopeckého (2018).

Podle Čmejrkové et al. (1999) je český vědecký styl blízký německému/teutonskému odbornému diskurzu, i když byl český vědecký styl ovlivněn i ruskou tradicí vědeckého vyjadřování. I přes rozdílné historické tradice je v posledních letech odborný styl vyjadřování, včetně toho českého, z velké části ovlivněn dominancí anglosaské tradice.

V knize *Jak napsat odborný text* Čmejrková et al. (1999) upozorňují na tři charakteristické rysy českého vědeckého stylu: modalizovanost, autorskou skromnost a kompoziční volnost. Těch by si měli být vědomi zvláště autoři, kteří publikují ve více jazycích. Znalost těchto rozdílů

jim může pomoci vědomě se snažit přizpůsobit text danému vědeckému stylu, aby byl pro zamýšleného čtenáře dostupnější.

Po tomto orientačním úvodu do problematiky mezikulturních rozdílů v odborném vyjadřování studentům položte následující otázky:

- a) Ve kterých oddílech odborného článku byste očekávali, že autoři budou používat opatrné výrazy, tzv. *hedges* (např. snad, asi, zdá se nám, patrně se tu projevuje, podle našeho názoru), tj. modalizovat?
- b) V kterých oddílech byste to naopak neočekávali?

⇒ **TIP:** Výskyt modalizovaných tvrzení lze očekávat v oddílu Diskuse, méně často pak v oddílu Metody. Ověřte si však tato tvrzení ve frázové bance/korpusu. Více podkladů k tomuto tématu naleznete v Kapitole 6.5 Zmírňování platnosti výpovědi (*hedging*).

2.1.5 Tvorba kontrolního seznamu: Odborné vyjadřování v mém oboru (10 minut)

Jelikož je nutné podklady z této příručky doplňovat oborovými specifiky, motivujte studenty, aby se znalosti/dovednosti získané v lekcích snažili aplikovat sami na sebe a svůj obor/situaci. Vyzvěte je tedy, aby začali pracovat na svém kontrolním seznamu odborného vyjadřování a postupně si tvořili ‚pravidla/doporučení pro svůj obor‘. Upozorněte je, že k tomuto seznamu si budou přidávat poznámky i v dalších lekcích.

- a) Požádejte je, aby pro začátek ze znaků odborného textu (viz tabulka 2.1) vybrali 3 znaky a formulovali si pravidla v 1. osobě č. j., např. Budu se vyjadřovat přesně 😊. **(6 minut)**
- b) Vyzvěte studenty, aby svá pravidla sdíleli ve dvojicích. **(2 minuty)**
- c) Několik dvojic pak požádejte, aby se svými zjištěními seznámili ostatní. **(2 minuty)**

Shrnutí a reflexe (10 minut)

Na závěr studentům dejte 10 minut na to, aby sami pro sebe ve volném formátu napsali odpověď na kteroukoli z následujících otázek:

O čem mě tato lekce přiměla přemýšlet?

V jaké podobě si budu udržovat svůj kontrolní seznam?

Co dalšího se nyní chci dozvědět/naučit?

2.2 Citační styly, citační metody a citování v textu

Anotace: K odbornému textu neodmyslitelně patří i základy odkazování na zdroje. Studenti se musí naučit pracovat s duševním vlastnictvím jiných autorů, řádně je citovat a parafrázovat. Tato lekce se zaměřuje na citační styly a metody. Studenti se na příkladech dobré praxe naučí rozlišovat mezi svými tvrzeními a tvrzeními jiných, odkazovat na předchozí publikace/zdroje a u parafrází rozlišovat míru odpovědnosti za tvrzení.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví výklad/prezentaci a ukázky o citačních stylech a citačních metodách ve vybraném oboru.

Čas: 85 minut

POSTUP:

2.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o citování v textu (20 minut)

! UPOZORNĚNÍ: „Citováním“ zde myslíme jak odkazování na literaturu, tak i citování (tj. uvádění cizích textů v uvozovkách).

Pokud se problematice citování věnujete se studenty poprvé, úvodní cvičení vám pomůže zjistit, co studenti o citování již vědí. Vyzvěte je, aby ve dvojicích vyhledali (pomocí mobilního telefonu nebo na počítači) článek v odborném časopise z jejich oboru (popřípadě je odkažte na konkrétní článek, který hodláte použít jako model) a odpověděli na následující otázky:

- a) Na kolik zdrojů autoři v článku odkazují?
- b) Proč autoři odborného článku potřebují odkazovat na jiné zdroje?
- c) Jak v textu poznáme, že autor ‚cituje‘ někoho jiného?

Několik dvojic pak požádejte, aby se svými zjištěními seznámili ostatní.

➔ TIP: Kromě uznání duševního vlastnictví jiných autorů mají citace i další funkce (např. autor ukazuje, že má přehled o soudobých studiích a citováním druhých zvyšuje důvěryhodnost). Funkce citování jsou shrnuty např. v knize *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* od Swales a Feakové (2012) nebo *Writing using sources for academic purposes: Theory, research and practice* od Wetteové (2021).

2.2.2 Výklad a diskuse: Citační styly a citační metody (15 minut)

Při tvorbě odborného textu se používají rozdílné citační styly, tj. způsoby, jak v textu drží pohromadě citační odkazy a citace v seznamu literatury (např. styl APA, Harvardský styl, MLA, ISO 690-2022 atp.), a citační metody, které vycházejí z citačního stylu a určují např. zda jako citaci máme použít číslici, nebo příjmení autora atp. O volbě citačního stylu často rozhoduje škola, kde student studuje (např. prostřednictvím směrnic pro vypracování závěrečných prací). V případě publikací se autoři přizpůsobují citačnímu stylu nakladatelství nebo odborného časopisu, v němž chtějí svůj text publikovat. Tento styl může být používán několika časopisy, ale může to být i styl přímo vytvořený časopisu na míru.

! UPOZORNĚNÍ: Jelikož se citační zvyklosti liší obor od oboru, výklad a výběr ukázek přizpůsobte oborovým konvencím svých studentů.

Z hlediska práce s textem nás v didaktické příručce zajímají citační metody. Citační metoda určuje, jak bude autor odkazovat na zdroje v samotném textu. Společenské a humanitní vědy, ale i mnohé přírodní vědy, upřednostňují citační metodu „jméno autora, rok vydání“. Metoda průběžných poznámek je typická pro společenské a humanitní vědy a používá se často v knihách. Naopak technické obory nejčastěji odkazují pomocí číselných odkazů. Platí pravidlo, že tyto metody se v rámci jednoho textu nekombinují, ale může se stát, že autor použije v různých textech rozdílné citační metody.

Nejběžnější citační metody jsou (viz tabulka 2.3):

1. jméno autora, rok vydání (většinou v kulaté závorce)
2. číselný odkaz (většinou v hranaté závorce)
3. průběžné poznámky (číslo v horním indexu + zdroj tzv. pod čarou/za kapitolou)

V rámci výkladu se studenty diskutujte:

- Která citační metoda je typická pro jejich obor/časopis?
- Kdo rozhoduje o volbě citačního stylu a citační metody?
- Jaké nástroje/citační manažery mohou studentům práci se zdroji usnadnit?

2.2.3 Výklad: Citování v textu (10 minut)

Při tvorbě odborného textu je důležité, aby autor rozlišoval mezi poznatky svými a poznatky autorů, které cituje (Čmejrková et al., 1999). Toto se netýká pouze uvedení správné

bibliografické citace v seznamu literatury, ale především toho, jak autor pracuje se zdroji v samotném textu. Tato problematika je velmi široká a je postupně rozpracována v několika lekcích této příručky. V této části lekce se zaměříme na zapojení citací do textu a míru zodpovědnosti za tvrzení (oddíl 2.2.5).

➔ **TIP:** Pro usnadnění práce s citováním obecně a správou dokumentů pomáhají **citační manažery**. Univerzity si mohou předplácet služby citačního manažera hromadně (např. CitacePro Plus), jednotliví vědci si také kupují licence sami, ale existuje i několik volně dostupných software/webových aplikací (např. Zotero). Motivujte studenty, aby se s nimi naučili pracovat, např. tím, že jim zadáte konkrétní úkol pro práci v citačním manažeru.

Tabulka 2.3

Citační metody a příklady z frázové banky/korpusu

Citační metoda	Příklad z frázové banky/korpusu
jméno autora, rok vydání (integrováná citace*)	Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků...
jméno autora, rok vydání (neintegrováná citace*)	Výzkumy uskutečněné na vězeňské populaci jsou v podstatě v souladu s teoretickými očekáváními vyšší frekvence nejistého připoutání (Ross & Pfäfflin, 2007; Timmerman & Emmelkamp, 2006; Van Ijzendoorn et al., 1997; Ward, Hudson & Marshall, 1996).
metoda číselného odkazu	V klinické praxi může kognitivní deficit u PN prodloužit délku hospitalizace a zvýšit náklady na léčbu [11]. Efekt farmakoterapie v léčbě kognitivního deficitu u PN je limitován [13].
metoda průběžných poznámek	Vážným nedostatkem latexových nátěrových hmot oproti rozpouštědlovým typům je však blesková koroze, což je rychlý vznik rzi po nanesení a během zasychání nátěru na kovový povrch (zvláště ocel) ¹ . Projevy bleskové koroze jsou v komerčních, vodou ředitelných nátěrových hmotách účinně potlačovány použitím inhibitorů bleskové koroze ^{2,3} ...

*Poznámka: Pojmy „integrováná“ a „neintegrováná“ citace jsou vysvětleny v další sekci této lekce.

V rámci výuky citování zahraniční literatura rozlišuje mezi integrovanými a neintegrovanými citacemi (v angličtině *integral* a *non-integral*) (Feak & Swales, 2009; Ridley, 2012; Wette, 2021). Výše uvedení autoři tvrdí, že u **neintegrováných** citací je důraz kladen spíše na sdělovaný obsah (v angličtině *research prominent citations*). Jméno citovaného autora (či číslo citace) se objevuje v závorce a nevstupuje do větné struktury. Je tak i velmi jednoduché neintegrováné citace množit, tj. uvést v závorce téměř neomezený počet zdrojů.

Příklad neintegrované citace (research prominent):

Výzkumy uskutečněné na vězeňské populaci jsou v podstatě v souladu s teoretickými očekáváními vyšší frekvence nejistého připoutání (**Ross & Pfäfflin, 2007; Timmerman & Emmelkamp, 2006; Van Ijzendoorn et al., 1997; Ward, Hudson & Marshall, 1996**).

Naopak **integrované** citace jsou ty, které jsou součástí větné struktury. Většinou obsahují příjmení či celé jméno autora/autorského kolektivu a jejich jména se mohou vyskytovat v různých pádech. U integrovaných citací můžeme dále rozlišovat citace tzv. *author prominent*, kdy odkazujeme na jednotlivé studie s důrazem na samotného autora, a citace tzv. *weak author prominent*, pomocí kterých odkazujeme na několik studií najednou (Boxman & Boxman, 2017).

Příklady integrovaných citací (author prominent):

Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků...

Jako příklad lze uvést studii autorů Gorécki a Marsh (2012), kteří analyzují efekt kontaktní kampaně a prostorové blízkosti voličů k bydlišti kandidáta na volební výsledek.

Příklady integrovaných citací (weak author prominent):

My jsme se inspirovali pracemi **několika autorů** (Davis, 1993; Duch, Groh, & Allen, 2001; Torp&Sage, 2002; Razzouk, 2011) a pokusili jsme se o...

Pokud se zaměříme na postkomunistický evropský prostor, zastoupení žen v politice se **věnovalo několik autorů** [např. Bodnar, Śledzińska-Simon 2013; Filadelfiová, Radičová, Puliš 2000; Funk, Müller 1993; Galligan Clavero, Calloni 2007; Gyárfášová, Bútorová, Filadelfiová 2008; Janhert et al. 2001; Jaquette, Wolchik 1999; Matland, Montgomery 2003; Reuschmeyer 1998].

Integrované citace se častěji vyskytují ve společenských a humanitních vědách. Neintegrované jsou typičtější pro technické obory a přírodní vědy (Hyland, 1999). Nelze to ovšem lehce zobecnit, protože velkou roli hrají i časopisy, které mohou mít svá citační pravidla či doporučení.

Budou-li studenti používat citační manažer a citační metodu změní již v hotovém textu, je nutné text zkontrolovat a případně upravit některé věty. Zvláště při změně z neintegrovaných citací na integrované může docházet k problémům, např. je nutné změnit pořadí slov ve větě, zohlednit gender autora, upravit pády.

2.2.4 Cvičení: Integrované citace (15 minut)

- a) Vyberte z frázové banky/korpusu souvětí s 2–3 neintegrovanými citacemi a vyzvěte studenty, aby z nich vytvořili 2 samostatné věty s integrovanými citacemi, kdy autoři budou na pozici podmětu či předmětu ve větě. (7 minut)

Příklad:

V nedávné době byla tato metoda ověřena i pro další potraviny²⁸ a mořské produkty^{29,30}, pro které jsou charakteristické spíše nižší koncentrace iAs a vysoké koncentrace složitých organických specií arsenu (např. AsB a arsenocukrů).

Studentům poskytněte skutečná jména autorských kolektivů a rok, kdy byl článek publikován (nutno dohledat a zjistit gender autorů).

28. Fiamegkos, I. et al. (2016).

29. Pétursdóttir, Á. H., a Gunnlaugsdóttir, H. (2019).

30. Marschner, K.; et al. (2019).

- b) Vyzvěte studenty, ať si ve dvojicích výsledné citace porovnají. (2 minuty)
- c) Vyzvěte studenty, ať změní vybranou integrovanou citaci na neintegrovanou a větu náležitě upraví. (4 minuty)

Příklad:

Vrabie et al. (2015) zastávají postoj, že závažný průběh BAP charakterizovaný časným nástupem onemocnění, delším trváním nemoci a vyšším počtem prodělaných hospitalizací negativně ovlivňuje kognitivní výkon bipolárních pacientů.

- d) Vyzvěte studenty, aby si ve dvojicích výslednou citaci porovnali. (2 minuty)

2.2.5 Výklad: Míra odpovědnosti za tvrzení (5 minut)

V souvislosti s nácvikem citování v textu je důležité hovořit také o odkazování na zdroje z pohledu míry odpovědnosti za daná tvrzení. Od autorů se očekává, že budou při psaní odborného textu mít co sdělit sami za sebe. V odborném článku nejen musí přispět novým věděním, ale jelikož vědci netvoří tzv. ve vakuu, měli by navazovat na předchozí studie (Hyland, 2016) a vůči nim se vymezit. Toto odkazování může mít mnoho podob, kdy jednotlivé formulace mohou vykazovat odlišnou míru odpovědnosti za dané tvrzení. Autoři se v rámci odkazování na zdroje mohou s jinými autory ztotožnit, popřípadě se od nich distancovat.

Tabulka 2.4

Míra odpovědnosti za tvrzení (upraveno podle Grooma (2000) a Rieneckerové a Jorgensena (2018))

Tvrzení	Odpovědnost za tvrzení
1. Je možné, že měsíc je vyroben ze sýra.	Autor textu
2. Je možné, že měsíc je vyroben ze sýra (Brie, 1999).	Sdílená odpovědnost, ale více odpovědnosti má autor textu
3. Stejně jako Brie (1999) se domníváme, že měsíc by mohl být vyroben ze sýra.	Odpovědnost je rovnoměrně rozdělena mezi autora textu a autora zdrojové informace
4. Brie (1999) poukazuje na skutečnost, že by měsíc mohl být vyroben ze sýra.	Sdílená odpovědnost, ale více odpovědnosti má autor zdrojové informace
5. Brie (1999) ve své studii tvrdí, že měsíc by mohl být vyroben ze sýra.	Autor zdrojové informace, tj. Brie

2.2.6 Cvičení: Vyjádření míry zodpovědnosti za citovaná tvrzení (10 minut)

Vyberte z frázové banky/korpusu nějaké citované tvrzení a vyzvěte studenty, aby zkusili napsat tři další formulace, ve kterých bude vyjádřena různá míra odpovědnosti za tvrzení, podobně jako v tabulce 2.4.

1. Pro některé ženy-vědkyně je sladění jejich vědecké činnosti a péče o dítě natolik neshleditelné, že oblast vědy raději opustí.
2. Pro některé ženy-vědkyně je sladění jejich vědecké činnosti a péče o dítě natolik neshleditelné, že oblast vědy raději opustí (Červinková, 2007).
3. ...
4. ...
5. ...

Shrnutí a reflexe (10 minut)

Na závěr studentům dejte 10 minut, aby pokračovali v tvorbě svého kontrolního seznamu a přidali si poznámky či další „2–3 pravidla“. Inspirovat je mohou následující otázky:

Co tyto nové poznatky znamenají pro váš obor?

Jaké pravidlo pro svůj obor si přidáte do kontrolního seznamu?

Co budete dělat v budoucnu jinak?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

2.2.4 a)

Řešení tohoto úkolu vyžaduje ověření genderu autorů. Mezi autory jsou muži i ženy a v textu je toto potřeba zohlednit.

V roce 2016 ověřili tuto metodu na dalších potravinách Fiamégkos et al. (2016). Studie Pétursdóttirové a Gunnlaugsdóttirové (2019) a Marschnera et al. (2019) ji vyzkoušely na mořských produktech, pro které jsou charakteristické spíše nižší koncentrace iAs a vysoké koncentrace složitých organických specií arsenu (např. AsB a arsenocukrů).

2.2.4 c)

Závažný průběh BAP charakterizovaný časným nástupem onemocnění, delším trváním nemoci a vyšším počtem prodělaných hospitalizací negativně ovlivňuje kognitivní výkon bipolárních pacientů (Vrabie et al., 2015).

2.3 Přímá citace, parafráze a shrnutí

Anotace: K odbornému textu neodmyslitelně patří i základy odkazování na zdroje. Studenti se musí naučit pracovat s duševním vlastnictvím jiných autorů, řádně je citovat a parafrázovat. Proto je třeba, aby se s touto problematikou nejen seznámili teoreticky, ale aby si citování i procvičili.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si přizpůsobí výklad/prezentaci a ukázky o citování v textu, parafrázování a citačních metodách pro vybraný obor.

Čas: 80 minut

POSTUP:

2.3.1 Představení cílů lekce (15 minut)

Vysvětlíte studentům, že další lekce se zaměřuje na rozlišování mezi přímou citací a parafrází. Pokud se problematice přímých citací, parafrázování a shrnutí věnujete se studenty poprvé, úvodní cvičení vám pomůže zjistit, co studenti již vědí. Studenty vyzvěte, aby se ve frázové bance/korpusu pokusili vyhledat příklady 1 přímé citace a 1 parafráze a odpověděli na následující otázky:

- a) Jaký je rozdíl mezi přímou citací a parafrází?
- b) Jak poznáme, kde přímá citace a parafráze začíná a končí?
- c) Proč musíme citovat i sami sebe, tj. své vlastní již dříve publikované myšlenky?

Několik studentů pak požádejte, aby se svými zjištěními seznámili ostatní.

2.3.2 Výklad: Přímá citace, parafráze a shrnutí (20 minut)

Frázovou banku/korpus lze využívat také k výuce parafrázování a prevenci plagiátorství. Studenti mohou ve frázové bance/korpusu sledovat příklady přímých citací, parafrází a shrnutí v publikovaných textech a učit se z příkladů dobré praxe.

Z důvodu mezioborových rozdílů si výklad uzpůsobte a sdělte studentům informace platné v jejich oboru/oborech. Ve většině oborů jsou přímé citace méně běžné než parafráze a obecná shrnutí. V přírodních vědách jsou velmi vzácné. Ve společenských a humanitních vědách jsou běžnější (Hyland, 1999).

Přímá citace

Pro konstituování nové regionální geografie byl velmi významný sociální konstruktivismus, aneb jak píše například Cresswell (2013, s. 71), „ústřední pro nové regionální geografie byla víra, že regiony jsou sociální konstrukty“.

Citace uvádí i stranu, ze které citát pochází.

Uvozovky přesně vymezují začátek a konec přímé citace.

Parafráze

Stejně jako u přímé citace by mělo být jasné, kde přímá citace začíná a kde končí. Ze zdařilé parafráze by mělo být patrné, čím jsou tvrzení v textu. Nad ukázkou můžete se studenty diskutovat, jak snadné či složité je pro ně se v parafrázi zorientovat. Dále studenty upozorněte, že parafráze může být kombinována s přímou citací (zde přesné termíny z angličtiny). Parafráze má většinou podobnou či mírně kratší délku než původní (citovaný) text.

Kontextové vlivy, byť jsou tématem řady studií volební geografie, nejsou v literatuře vymezovány jednotným způsobem. Například **Taylor** (1985:147) vymezuje geografické vlivy ovlivňující volební chování do 4 skupin. První z nich je tzv. „friends and neighbours effect“, resp. „efekt souseda“, jímž lze vysvětlit, proč kandidáti získávají v lokalitách, kde bydlí, nadprůměrnou podporu. Druhým kontextovým vlivem je tzv. „issue voting“, resp. „hlasování o sporný bod“. Jde o situaci, kdy volební výsledky v určitém území jsou ovlivněny určitým specifickým volebním tématem, které se právě tohoto území týká silněji než ostatních. Třetím prostorovým vlivem je tzv. „efekt kampaně“, popřípadě „efekt kandidáta“. Výzkumy zaměřené na analýzu těchto vlivů zkoumají, jak lokalizace nástrojů volební kampaně ovlivňuje výsledné vzorce volební podpory. V praktické rovině tak například můžeme měřit efektivnost a efektivitu finančních prostředků vynaložených na volební kampaň. Čtvrtým kontextovým vlivem je tzv. „neighbourhood effect“, resp. „sousedský efekt“. Ten předpokládá, že volební chování výrazně ovlivňuje komunikace v rámci sousedství, v rámci níž si voliči testují a ověřují vlastní politické postoje. Komunikaci v rámci sousedství je v tomto kontextu možné vnímat úžeji jako komunikaci mezi sousedy, popřípadě i v širším vymezení jakožto mikro-geografii každodenního života. Uvedené rozdělení typů kontextových vlivů nelze považovat za vyčerpávající. **Bernard a Kostelecký** (2014) ukazují, že mezi relevantní kontextové příčiny ovlivňující volební chování mohou patřit specifické fyzické podmínky regionů, stejně jako regionální odlišnosti z hlediska šancí a příležitostí obyvatel a sociální skladba regionů. Vliv jednotlivých kontextových příčin je navíc zprostředkováván různými dalšími faktory, což klasifikaci kontextových efektů komplikuje.

Parafráze je zahájena integrovanou citací, tj. příjmení autora je podmínkem ve větě.

Tato parafráze obsahuje i přímé citace, a tak odkazuje i na přesnou stranu v citovaném textu.

Přímá citace uvnitř parafráze, kdy chceme/potřebujeme uvést přesné znění textu v původním textu.

U tohoto tvrzení není zcela jasné, patří-li k parafrázi Taylora, či je-li to názor autora textu.

Zde začíná další parafráze/shrnutí.

Shrnutí

Shrnutí je forma parafráze, kdy délka shrnutí je mnohem kratší než původní (citovaný) text. Například v rámci přehledu dosavadního poznání o tématu může být celý článek/studie shrnuta do jedné věty.

Dále Ladd a Lenz (2008) došli k závěru, že kognitivní hodnocení (evaluation) ovlivňuje emoční prožívání a ne naopak, jak tvrdí TAI. Negativní hodnocení, např. politika, tedy vyvolává úzkost a jedinec pak volí proti němu proto, že prostě nevolí zdroj své úzkosti (Ladd & Lenz, 2008). S tím ale nesouhlasili Marcus, MacKuen a Neuman (2011), podle kterých Ladd a Lenz (2008) přeformulovali jejich model použitím jiné operacionalizace emocí a jiné závislé proměnné. Další podporu TAI poskytl T. Brader (2011), jehož výsledky experimentů z roku 2005 nekorespondují s výsledky analýzy Ladda a Lenze (2008) a podle něj emoce nejsou pouhé racionalizace našich předchozích kognitivních hodnocení.

Zde je naznačeno, kde shrnutí začíná a končí. Souvětí shrnuje studii Ladda a Lenze (2008).

Toto je další shrnutí (Marcus, MacKuen a Neuman, 2011). Pokud je shrnutí formulováno jako jedna věta/souvětí, není nutné na konci věty opět uvádět zdroj.

Poslední souvětí shrnuje studii Bradera (2011) a naznačuje rozpor s první citovanou studií.

2.3.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance (min. 20 minut)

- Vyzvěte studenty, aby ve frázové bance/korpusu hledali kroky v jednotlivých částech článků, které jim pak poskytnou příklady dobré praxe, jak odkazovat na zdroje.
- Dále studenty vybídněte, aby v daných krocích frázové banky hledali konkrétní ukázky různých citačních metod/parafrází/shrnutí (podle toho, na co chcete aktivitu zaměřit). Z těch pak vyberte ukázky dobré praxe, ale i ty, které mají nějaké nedostatky, a diskutujte se studenty o možných problémech a vylepšeních.

➡ **TIP:** Vytvořte si se studenty sdílený dokument (např. na Google Disku) a na cvičné texty studentům poskytněte zpětnou vazbu. Podle svých časových možností pak poskytněte zpětnou vazbu všem studentům, nebo jen upozorněte na opakující se chyby. Nezapomeňte ocenit zdařilé texty 😊.

2.3.4 Cvičení: Nácvik parafrázování (20 minut)

Nabídněte studentům procvičování parafrázování zábavnou formou.

- Vyzvěte studenty, aby napsali na papír nějaké tvrzení, které bude mít minimálně 15 slov, a podepsali se hůlkovým písmem a uvedli aktuální rok.

- b) Studenti si tvrzení (papír) mezi sebou vymění (např. ve dvojicích), pokusí se tvrzení spolužáka parafrázovat a uvedou původní zdroj. Vyzvěte je, ať použijí integrované citace.
- c) Sledujte práci studentů a vyberte 2–3 příklady, na kterých ukážete zdařilé i méně zdařilé parafráze.
- d) V dalším kroku můžete studenty vyzvat, aby použili pro parafrázování některý z nástrojů umělé inteligence, což vám opět umožní diskutovat o zdařilých a méně zdařilých pokusech.

Shrnutí (5 minut)

Zopakujte si společně:

Čím se liší přímá citace od parafráze?

Čím se liší parafráze od shrnutí?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

2.3.3 a)

V Úvodu to jsou „přehled dosavadního poznání o tématu“, „vedení výhrad k dosavadnímu výzkumu“.

V Diskusi pak např. „porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy“.

3. TVORBA ÚVODU ODBORNÉHO ČLÁNKU

3.1 Rétorická výstavba úvodu odborného článku

Anotace: Studenti se v této lekci zaměří na úvod odborného článku a zamyslí se nad jeho obsahem a strukturou. Naučí se základy rétorické analýzy, která jim pomůže identifikovat rétorické kroky v textu. Zamyslí se nad řazením těchto kroků a seznámí se s modely rétorické výstavby úvodu.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví podrobnější výklad struktury úvodu podle konvencí ve svém oboru.

Čas: Min. 75 minut

POSTUP:

3.1.1 Představení cílů lekce (20 minut)

Cílem této lekce je seznámit studenty s oddílem Úvod odborného článku a jeho rétorickými kroky. Nejprve zjistěte, jaké představy studenti mají o kompoziční výstavbě úvodu. Můžete jim položit následující otázky:

- a) Co jako čtenáři očekáváte od úvodu odborného článku?
- b) V jakém sledu by informace měly být řazeny?

Nyní se společně podívejte na text a rozeberte ho. S pomocí frázové banky a korpusu vyberte úvod odborného článku, který považujete za vhodný k práci v hodině (k textu bude potřeba se proklikat přes fráze – viz Úvod / Jak vypadá frázová banka). Může se jednat o příklad dobré praxe, ale můžete také zvolit text, který nepovažujete za ideální. Ideální texty, tedy texty, kterým není co vytknout stran obsahu a stylu, se v reálných situacích vyskytují zřídka. Ovšem pedagogická síla autentických textů může spočívat právě v jejich nedokonalosti, která skýtá možnosti pro diskusi a kritickou analýzu. Poté, co vyberete text, vyzvěte studenty, aby si ho přečetli a zamysleli se nad jeho obsahem (viz otázky pod příkladovým textem, který otevírá prostor k diskusi).

Příklad:

Globální myšlení žáků: srovnání vybraných evropských zemí

Posláním všeobecného povinného státem garantovaného vzdělávání v Česku, stejně jako v jiných kulturně vyspělých zemích světa, je co nejvíce pomoci k realizaci potenciálu každého jedince bez ohledu na jeho sociálně-ekonomické zázemí. Zároveň má vzdělávací systém přispět k uvážlivému vývoji tamní společnosti i přírody na pozadí možností a potřeb dnešního i budoucího života na Zemi. Hlavní cíle všeobecného vzdělávání se tak obvykle týkají rozvoje osobnosti jedince, jeho profesní způsobilosti a v neposlední řadě výchovy kultivovaného a zodpovědného občana daného státu. V posledních desetiletích, tím, jak se život na Zemi propojuje a vzájemně ovlivňuje, se do popředí priorit vzdělávacích cílů dostává i výchova občana světa. Bývá založena na respektování principu „jedné Země“, v souladu s tím by potřeby uspokojivého života na celé naší planetě měly být nadřazeny individuálním či skupinovým zájmům. Znovu tak ve vzdělávací sféře ožívá princip, který byl poprvé diskutován před více než sedmdesáti lety ve Spojeném království a v roce 1945 byl zakomponován i do cílů organizace UNESCO při jejím ustavení. Pike, Selby (2000a, b) připomínají, že již tehdy se zdůrazňovala potřeba vychovávat jedince, kteří dokáží nahlížet na globální problémy a trendy z různých hledisek i úhlů pohledu a mají osvojen tolerantní přístup vůči lidem z jiných kultur, s jiným vyznáním nebo světovým názorem. Je tento vzdělávací požadavek přirozenou součástí výuky geografie? Dokáží patnáctiletí žáci uvažovat v globálních souvislostech? Uvědomují si, že život na Zemi je velmi propojený? Promítá se toto poznání i do jejich postojů a hodnot? Položené otázky nastiňují problematiku globálního myšlení, která se stala středem pozornosti mezinárodního výzkumu (Béneker a kol. 2013), jehož se účastnilo také Česko. Hlavním cílem této stati je identifikovat shodné a rozdílné prvky v míře a struktuře globálního myšlení žáků Česka ve srovnání s žáky vybraných evropských zemí, konkrétně žáků z Nizozemska, Finska, Německa, Maďarska a Srbska. Na základě empirického šetření předkládá studie odpovědi na tyto výzkumné otázky:

Ve které ze sledovaných zemí žáci vykazují nejvyšší míru globálního myšlení? Které země se vyznačují větší variabilitou globálního myšlení žáků? Ve kterých tematických segmentech se v myšlení patnáctiletých žáků nejvíce uplatňují globální aspekty a ve kterých převažuje národní pohled? Které ze sledovaných zemí jsou si podobné a které se naopak odlišují dle celkové míry globálního myšlení a dle dílčích tematických segmentů? Které další proměnné statisticky významně ovlivňují dosaženou míru globálního myšlení? Přispívá geografické vzdělávání s prvky globální výchovy k vyšší míře globálního myšlení žáků?

Zeptejte se studentů, jak se jim text četl, co z něj pochopili a zda jim připadal srozumitelný. Potřebovali si některou pasáž přečíst znovu? Až zmapujete jejich úvodní dojmy (z textu), nechte je ve dvojicích hledat odpovědi na následující otázky:

- a) K jakému typu textu tento úvod patří (např. jedná se o teoretický článek, empirický článek, přehledovou studii, případovou studii atd.)?
- b) Co se studie snaží zjistit?
- c) Proč je to důležité?
- d) K čemu to bude užitečné?
- e) Bylo snadné najít v textu odpovědi na tyto otázky? Proč ano/ne?

Od tohoto úvodního zmapování obsahu můžete přejít ke krátké prezentaci o struktuře úvodu.

3.1.2 Výklad: Rétorická výstavba úvodu (15 minut)

Z předcházející aktivity již vyplynuly některé funkce úvodu, např. to, že úvod čtenáře uvádí do tématu, zasazuje téma do širšího kontextu a představuje cíle práce. V ideálním případě čtenářům také explicitně sděluje, proč je práce důležitá a proč by ji měli číst. Nyní studenty upozorněte na rétorickou výstavbu textu a ukažte jim, co autor v jednotlivých pasážích dělá, aby čtenáři zprostředkoval daný obsah. Autoři kromě určitého způsobu řazení informací používají i různé jazykové prostředky, jimiž čtenáře upozorňují na měnící se funkce jednotlivých pasáží, ale těmito jazykovými prostředky se budeme zabývat jinde. Jako první krok doporučujeme seznámit studenty s modely rétorické výstavby úvodu.

Nejznámějším takovým modelem je tzv. model **CARS** (*Create a Research Space* – Vytvoření výzkumného prostoru), který v roce 1990 představil lingvista John Swales. Tento model popisuje kompoziční stavbu úvodu ve třech hlavních fázích, kde každá fáze má několik kroků. Zde pro rychlý přehled uvádíme jen hlavní fáze (podrobnější informace v českém jazyce viz Čmejrková et al., 1999, s. 95–99, nebo v angličtině Swales, 1990):

Fáze 1: Vytyčení teritoria (situace v dané výzkumné oblasti)

V této fázi autor čtenáře seznamuje s výzkumnou oblastí, postavením a významem zkoumaného tématu v dané oblasti, příp. s tím, jak se v diskurzní komunitě na zkoumané téma nahlíží. Tímto vytyčením teritoria se autor snaží zaujmout pozornost čtenáře a připravuje ho na užší vymezení výzkumného tématu, které následuje v další fázi.

Fáze 2: Vymezení výzkumného prostoru

V této fázi autor „problematizuje“ danou výzkumnou oblast. Poukazuje např. na rozpory,

dosud nezodpovězené otázky či nové poznatky, které chce ve své studii představit. Zpravidla se zde objevují odkazy na další studie jiných autorů i vlastní předchozí práce.

Fáze 3: Zaujetí pozice

Na základě předchozích fází autor ukazuje čtenáři, jakou pozici ve vymezené výzkumné oblasti zaujímá a čím se jeho práce bude zabývat. Čtenáři sděluje, kde a jak bude hledat odpověď na svůj výzkumný problém a co přesně ve svém výzkumu bude dělat.

Vedle modelu J. Swalese, který na základě analýzy anglicky psaných autentických textů popsal, jak úvod obvykle vypadá, existují i další modely, jež mají proklamační charakter a fungují jako doporučení či výukové postupy, které studenty navedou, jak úvod psát. Mezi ně se řadí např. model S. Burgessové a M. Cargillové (2013, s. 66) členící úvod do 6 fází, které autorky modelu popisují následovně:

Fáze 1. Stanovení oblasti výzkumu s cílem poskytnout čtenáři kontext problému, o němž bude článek pojednávat, a zdůraznění jeho důležitosti nebo významu.

Fáze 2. Informování o aspektech problému, které již byly zkoumány jinými výzkumníky, a základní zmapování již známých informací.

Fáze 3. Zdůvodnění potřeby dalšího zkoumání nebo rozšíření soudobého poznání. Tím si autor vytváří prostor pro svou studii (identifikuje mezeru v našem poznání, kterou chce svou studií zaplnit).

Fáze 4. Stanovení účelu nebo cíle studie NEBO shrnutí hlavního zaměření studie NEBO shrnutí výsledků výzkumu (v závislosti na oboru a konvencích časopisu).

Fáze 5. Volitelné vyjádření, které uvádí význam nebo přínos studie.

Fáze 6. Rétorická „mapa“: přehled o struktuře článku. (Je třeba poznamenat, že tato fáze se vyskytuje jen v některých výzkumných oblastech.)

Užitečný může být i model **“They say / I say”** (Oni říkají / Já říkám, Graff a Birkenstein, 2014). Nevztahuje se sice konkrétně k psaní úvodu, ale schematicky vede studenty k osvojení základních principů vědecké argumentace, jež se často uplatňují právě v úvodních pasážích odborných článků. Toto schéma funguje na bázi šablon či příkladových frází sepsaných pro výuku tak, aby si studenti mohli udělat představu, jak pojmout různé rétorické kroky. Graff a Birkensteinová odborné psaní přirovnávají k dialogu, do něhož se autor snaží svým příspěvkem zapojit. Odrazovým můstkem pro tento vstup a posléze konstrukci vlastního

argumentu je fáze „**Oni říkají**“, tedy uvedení čtenáře do kontextu pomocí shrnutí toho, co už bylo o vybraném tématu či výzkumném problému řečeno (autor zpravidla cituje jiné, příp. i vlastní studie). Autor si pak vůči tomu, jak vnímá sdělení ostatních, vymezuje vlastní pozici a zaujímá vlastní postoj k danému tématu – fáze „**Já říkám**“. Fázi „**Já říkám**“ tedy reaguje na to, jak vnímá sdělení druhých, tedy fázi „**Oni říkají**“. Graff a Birkensteinová pro každou fázi uvádí modelové fráze, jež označují jako „šablony“ (*templates*). Jejich účelem je pomoci autorům logicky vystavět argument a brát přitom v úvahu protiargumenty. Například ve fázi „**Já říkám**“ může autor přemýšlet o různých formách souhlasu či nesouhlasu se zjištěním druhých („**Oni říkají**“) pomocí frází (nebo spíše myšlenkových či formulačních schémat) jako:

V podstatě souhlasím, ale...

Víceméně souhlasím, protože..., a přidávám další postřehy...

Nesouhlasím, ale musím uznat, že autor má pravdu v tom, že...

Dobře, z toho částečně vycházím, ale argumentaci rozvíjím jiným směrem, protože...

Přístup Graffa a Birkensteinové nevychází z frází z korpusů a nepopisuje reálnou podobu odborných článků. Cílem autorů však nebylo zmapovat autentické fráze, ale najít způsob, jak rétorické kroky akademického psaní co nejsrozumitelněji přiblížit studentům. Jejich model se často objevuje ve výuce argumentace v magisterských a doktorských programech na univerzitách v USA.

! **UPOZORNĚNÍ:** Ať už si zvolíte jakýkoli model, zdůrazněte studentům význam fáze vymezení výzkumného prostoru / „*They say*“. Studenti mají často potíže dostatečně konkrétně zformulovat výzkumný cíl. Je to proto, že si ponechali příliš široký výzkumný prostor, který by ale měl být co nejužší, aby mohli výzkumný problém smysluplně uchopit a výzkum dovést do zdárného konce. Studentům proto připomeňte, že úspěšná formulace výzkumného cíle vychází ze zevrubné znalosti soudobé odborné literatury (rétorický krok „vymezení výzkumného prostoru“, který předchází představení cílů výzkumu). Jinými slovy, pokud si chtějí ušetřit mnohé nezdary (potažmo i potíže při samotném výzkumu), potřebují důkladně zmapovat odbornou literaturu, která se k jejich výzkumnému zájmu váže, a na základě literatury hledat a identifikovat výzkumný problém.

Ačkoli se zde uvedené modely liší v tom, jak označují jednotlivé fáze, v principu jsou si velmi podobné a linie od obecného přes zmapování literatury po zúžení tématu a vytyčení cílů je u všech stejná. Jednotlivé fáze u Swalese se dělí na dílčí rétorické kroky. Frázová banka má pak vlastní označení pro odpovídající rétorické kroky na základě toho, jaké kroky byly identifikovány v korpusu.

3.1.3 Cvičení: Řazení rétorických kroků v úvodu (5 minut)

Nyní se zaměřte na jednotlivé rétorické kroky. Ve frázové bance je jich uvedeno 12, ale tento počet není normativní. Studenti se potřebují naučit věnovat pozornost tomu, jaké strategie autor volí, aby čtenáře úspěšně provedl svou argumentací. Na rétorické kroky je můžete upozornit např. pomocí následujícího úkolu, v němž jsme z frázové banky vybrali 6 kroků, které považujeme za nejdůležitější. Studenty upozorněte, že počet kroků uvedených v tabulce není vyčerpávající a že jich v autentických textech mohou najít více (i méně). Dále jim napovězte, že výstavba úvodních pasáží postupně směřuje k vytyčení cílů, které bývají uvedeny ke konci úvodu, i když v mnohých českých odborných textech jasné vyznačení cílů občas chybí (Čmejrková et al., 1999).

Seřadte níže uvedené rétorické kroky tak, aby jejich sled odpovídal kompoziční výstavbě úvodu z výkladu v oddílu 3.1.2. (číslem 1 označte krok, který se v úvodu z uvedených kroků objeví nejdříve).

- | | |
|----|--|
| 1. | a) Položení výzkumné otázky |
| 2. | b) Přehled dosavadního poznání o tématu |
| 3. | c) Identifikace mezer v dosavadním poznání |
| 4. | d) Zdůvodnění důležitosti tématu výzkumu |
| 5. | e) Představení designu výzkumu a popis použitých metod |
| 6. | f) Představení cíle nebo tématu studie |

3.1.4 Cvičení: Přiřazování rétorických kroků k frázím (5 minut)

Zadejte studentům následující instrukce:

Spojte fráze vlevo s příslušnými rétorickými kroky vpravo.

Fráze	Rétorické kroky z frázové banky
1. V této práci se zaměřuji na syntaktickou analýzu komplexních predikátů...	a) Zdůvodnění důležitosti tématu
2. Tato perspektiva je mnohdy opomíjena...	b) Přehled dosavadního poznání o tématu
3. Nejprve vyhodnotíme míru ironičnosti...a v návaznosti na to představíme formy ironie...	c) Identifikace mezer v dosavadním poznání
4. Osoby našich nejstarších panovníků vždy přitahovaly pozornost badatelů i veřejnosti.	d) Položení výzkumné otázky
5. Konkrétně chceme zodpovědět tři výzkumné otázky	e) Identifikace mezer v dosavadním poznání

Fráze

6. Autorův plán léčby však nepočítá se zjišťováním účinnosti intervencí...
7. Jako příklad lze uvést modely podle Wirtha (Wirth et al. 2004)...

Rétorické kroky z frázové banky

- f) Představení cíle nebo tématu studie
- g) Popis osnovy studie

3.1.5 Cvičení: Rétorická analýza úvodu (15 minut)

Vraťte se nyní k příkladovému úvodu (3.1.1) a se studenty proveďte rétorickou analýzu, tzn. zkoumejte, jak autor postupuje, aby čtenáři ukázal záměr svého bádání. Nemusíte přitom používat žádný konkrétní model, ale přemýšlejte se studenty o tom, jaké funkce autoři v jednotlivých pasážích svým textem plní.

! **UPOZORNĚNÍ:** Rétorická analýza je poměrně náročný úkol, proto je třeba se studenty postupovat pozvolna, celý proces rozdělit do dílčích částí a na začátku jim názorně ukázat, o co je žádáte, než je vyzvete, aby zkusili text analyzovat sami.

Analýzu studentům nejprve předvedte na textu, který předem rozdělíte podle tematických celků / rétorických kroků, které v textu vidíte. U každé pasáže pak položte otázky:

Co zde autor sděluje čtenáři?

O který rétorický krok se jedná?

První 2–3 kroky udělejte se studenty (viz příklad v tabulce 3.1) a pak je nechte, aby pokračovali ve dvojicích a doplnili zbytek tabulky 3.1.

Závěrem kroky shrňte a ukažte, v čem se shodují s modelem J. Swalesa nebo jiným modelem, který si zvolíte pro srovnání. Můžete to udělat např. tak, že s pomocí studentů sepišete fáze uvedené ve Swalesově modelu či v modelu Burgessové a Cargillové, příp. kroky ze cvičení 3.1.3 a pak se zeptáte, zda se všechny tyto fáze v podobě konkrétnějších kroků vyskytují i v textu, se kterým studenti pracovali. Z tohoto srovnání vyplyne, že autoři příkladového článku spíše popisují, co chtějí zjistit, ale nesnaží se čtenáře přesvědčit, že je daná oblast výzkumu důležitá a že problém, který v této oblasti identifikovali, je třeba řešit (u J. Swalesa Fáze 2 – vymezení výzkumného prostoru). Do jisté míry to může být dáno samotným tématem, ale může to být i jistým projevem kultury psaní v českém prostředí, kde (na rozdíl od anglofonního světa) mnozí autoři nemají zažité, že potřebují čtenáře o něčem přesvědčovat a od začátku ho vést k jasnému cíli (Čmejková, 1996). Z perspektivy přístupu *They say / I say* je v ukázce absence této „přesvědčovací“ fáze snad ještě patrnější, protože z textu není zřejmé, co říkají „druzí“

Tabulka 3.1

Text	Co se touto pasáží snaží pisatel sdělit čtenáři?	Rétorický krok (vámi zvolený název)
<p>Posláním všeobecného povinného státem garantovaného vzdělávání v Česku, stejně jako v jiných kulturně vyspělých zemích světa, je co nejvíce pomoci k realizaci potenciálu každého jedince bez ohledu na jeho sociálně-ekonomické zázemí. Zároveň má vzdělávací systém přispět k uvážlivému vývoji tamní společnosti i přírody na pozadí možností a potřeb dnešního i budoucího života na Zemi. Hlavní cíle všeobecného vzdělávání se tak obvykle týkají rozvoje osobnosti jedince, jeho profesní způsobilosti a v neposlední řadě výchovy kultivovaného a zodpovědného občana daného státu.</p>	<p><i>Autoři zde přibližují poslání vzdělávání v Česku a zdůrazňují výchovu občana státu. Tím si vytyčují výzkumné teritorium a připravují kontext pro následné informace.</i></p>	<p><i>Představení tématu a vytyčení teritoria</i></p>
<p>V posledních desetiletích, tím, jak se život na Zemi propojuje a vzájemně ovlivňuje, se do popředí priorit vzdělávacích cílů dostává i výchova občana světa. Bývá založena na respektování principu „jedné Země“, v souladu s tím by potřeby uspokojivého života na celé naší planetě měly být nadřazeny individuálním či skupinovým zájmům.</p>	<p><i>Autoři zde pokračují ve vytyčování výzkumného teritoria a od vzdělávání zodpovědného občana přecházejí ke vzdělávání občana světa, o které jim ve studii jde.</i></p>	<p><i>Upřesnění tématu</i></p>
<p>Znovu tak ve vzdělávací sféře ožívá princip, který byl poprvé diskutován před více než sedmdesáti lety ve Spojeném království a v roce 1945 byl zakomponován i do cílů organizace UNESCO při jejím ustavení. Pike, Selby (2000a, b) připomínají, že již tehdy se zdůrazňovala potřeba vychovávat jedince, kteří dokáží nahlížet na globální problémy a trendy z různých hledisek i úhlů pohledu a mají osvojen tolerantní přístup vůči lidem z jiných kultur, s jiným vyznáním nebo světovým názorem.</p>	<p><i>Touto pasáží autoři čtenáři ukazují, že téma vzdělávání občana světa sahá do historie, ale je přitom aktuální a objevuje se i v relativně nedávné literatuře.</i></p>	<p><i>Propojení tématu s literaturou („They say“)</i></p>
<p>Je tento vzdělávací požadavek přirozenou součástí výuky geografie? Dokáží patnáctiletí žáci uvažovat v globálních souvislostech? Uvědomují si, že život na Zemi je velmi propojený? Promítá se toto poznání i do jejich postojů a hodnot? Položené otázky nastiňují problematiku globálního myšlení, která se stala středem pozornosti mezinárodního výzkumu (Béneker a kol. 2013), jehož se účastnilo také Česko.</p>		
<p>Hlavním cílem této stati je identifikovat shodné a rozdílné prvky v míře a struktuře globálního myšlení žáků Česka ve srovnání s žáky vybraných evropských zemí, konkrétně žáků z Nizozemska, Finska, Německa, Maďarska a Srbska.</p>		

Text	Co se touto pasáží snaží pisatel sdělit čtenáři?	Rétorický krok (vámi zvolený název)
<p>Na základě empirického šetření předkládá studie odpovědi na tyto výzkumné otázky: Ve které ze sledovaných zemí žáci vykazují nejvyšší míru globálního myšlení? Které země se vyznačují větší variabilitou globálního myšlení žáků? Ve kterých tematických segmentech se v myšlení patnáctiletých žáků nejvíce uplatňují globální aspekty a ve kterých převažuje národní pohled? Které ze sledovaných zemí jsou si podobné a které se naopak odlišují dle celkové míry globálního myšlení a dle dílčích tematických segmentů? Které další proměnné statisticky významně ovlivňují dosaženou míru globálního myšlení? Přispívá geografické vzdělávání s prvky globální výchovy k vyšší míře globálního myšlení žáků?</p>		

a jak se k tomu autor staví (je však možné, že autoři čtenářům podávají přehled dosavadního poznání o tématu v samostatném celku za úvodním oddílem). Redaktoři nebo recenzenti mnohých odborných časopisů, které se řídí konvencemi anglofonního způsobu psaní, mohou vynechání tohoto rétorického kroku v úvodu považovat za nežádoucí a v recenzním řízení autora vyzvat, aby chybějící informace doplnil.

Studenti si v příkladovém textu mohou povšimnout i velkého počtu výzkumných otázek. Nelze jasně stanovit, kolik otázek by si studie měla klást, ale pokud si pokládá otázky, které nesměřují ke stejnému cíli, studie může být obtížně proveditelná. Tématu výzkumných otázek a hypotézy se věnuje lekce 3.3.

➔ **TIP NA DALŠÍ PROCVIČOVÁNÍ:** Jako práci na doma studentům zadejte, aby provedli rétorickou analýzu jiného úvodu, který si sami najdou nebo který jim připravíte. K analýze napíší krátkou reflexi, ve které se zamyslí nad otázkami, co analýzou zjistili, zda je něco překvapilo, které kroky byly snadno identifikovatelné, které naopak nemohli najít, zda je autoři přesvědčili, že jejich výzkum je potřebný atp. Tato aktivita často ukazuje, že samotná publikace textu není nutně zárukou jeho kvality. Studenti se tak učí kriticky přistupovat i k publikovaným textům.

3.1.6 Práce na vlastním textu: Plán úvodu (10–25 minut)

Studenty nyní vyzvěte, aby se zamysleli nad svým vlastním výzkumem a zkusili odpovědět na následující otázky. Tímto způsobem si začnou plánovat obsah a sled informací ve svém úvodu. Čas pro tento úkol můžete rozdělit následovně:

- 10 minut na samostatnou práci, kdy každý si píše odpovědi na otázky
- 10 minut na to, aby si studenti ve dvojicích řekli, jak odpovídali
- 5 minut, kdy si každý sám pro sebe zapíše poznámky z rozhovoru ve dvojicích, příp. další poznámky, které studenty při tomto cvičení napadnou

Jaká je vaše výzkumná oblast?

Jakým tématem se v této oblasti zabýváte?

Co o tomto tématu již víme z předchozích studií?

Jaký výzkumný problém v rámci daného tématu z předchozí literatury vyplývá a proč je potřeba ho řešit? (Co je v dané výzkumné oblasti nevyjasněné / u čeho se objevují protichůdné závěry / co nebylo dostatečně zkoumáno a proč by to mělo být zkoumáno?)

Co nového řešením tohoto výzkumného problému získáme?

K čemu to lze využít?

Shrnutí a reflexe (5–10 minut)

Společně se studenty zodpovězte následující otázky:

Jaké rétorické kroky se objevují v úvodu?

Čím úvod zpravidla začíná?

Co je uprostřed?

Čím končí?

Poté studentům dejte např. 3 minuty na to, aby sami pro sebe ve volném formátu psanou formou reflektovali myšlenky, které je napadnou ke kterékoli z následujících otázek:

Bylo v této lekci něco, co mě vedlo k zamyšlení? Co to bylo a jaké myšlenky mě napadají?

K čemu mi bude rétorická analýza textu?

Co si z lekce chci zapamatovat?

Co dalšího se potřebuju dozvědět?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

3.1.3

1b, 2c, 3f, 4d, 5a, 6e – toto pořadí není pevně dáno, a pokud studenti dospěli k jinému pořadí, např. 1b, 2c, 3d, 4f, 5a, 6e, není to špatně. Sled informací může v některých případech vypadat trochu jinak, např. zdůvodnění důležitosti tématu se může objevit na různých místech. Vždy záleží na obsahu a charakteru konkrétního článku, ale obecně se doporučuje začít širším kontextem a uvedením do tématu, přes problematizaci tématu (výhrady, mezery ve výzkumu, alternativní přístup k řešení tematické oblasti atp.), po níž následuje cíl zkoumání s konkrétnějšími výzkumnými otázkami. V některých oborech bývá na konci úvodu stručný nástin výzkumného designu. U kompozičně složitějších článků může úvod končit popisem osnovy, která nastíní, kam se článek bude ubírat dál. Tato osnova není potřeba u článků, jež sledují tradiční výstavbu úvod–metody–výsledky–závěr.

3.1.4

1f, 2e, 3g, 4a, 5a, 6c, 7b

3.1.5

Text	Co se touto pasáží snaží pisatel sdělit čtenáři?	Rétorický krok
Posláním všeobecného povinného státem garantovaného vzdělávání v Česku, stejně jako v jiných kulturně vyspělých zemích světa, je co nejvíce pomoci k realizaci potenciálu každého jedince bez ohledu na jeho sociálně-ekonomické zázemí. Zároveň má vzdělávací systém přispět k uvážlivému vývoji tamní společnosti i přírody na pozadí možností a potřeb dnešního i budoucího života na Zemi. Hlavní cíle všeobecného vzdělávání se tak obvykle týkají rozvoje osobnosti jedince, jeho profesní způsobilosti a v neposlední řadě výchovy kultivovaného a zodpovědného občana daného státu.	<i>Autoři zde přibližují poslání vzdělávání v Česku a zdůrazňují výchovu občana státu. Tím si vytyčují výzkumné teritorium a připravují kontext pro následné informace.</i>	<i>Představení tématu a vytyčení teritoria</i>
V posledních desetiletích, tím, jak se život na Zemi propojuje a vzájemně ovlivňuje, se do popředí priorit vzdělávacích cílů dostává i výchova občana světa. Bývá založena na respektování principu „jedné Země“, v souladu s tím by potřeby uspokojivého života na celé naší planetě měly být nadřazeny individuálním či skupinovým zájmům.	<i>Autoři zde pokračují ve vytyčování výzkumného teritoria a od vzdělávání zodpovědného občana přecházejí ke vzdělávání občana světa, o které jim ve studii jde.</i>	<i>Upřesnění tématu</i>

Text	Co se touto pasáží snaží pisatel sdělit čtenáři?	Rétorický krok
<p>Znovu tak ve vzdělávací sféře ožívá princip, který byl poprvé diskutován před více než sedmdesáti lety ve Spojeném království a v roce 1945 byl zakomponován i do cílů organizace UNESCO při jejím ustavení. Pike, Selby (2000a, b) připomínají, že již tehdy se zdůrazňovala potřeba vychovávat jedince, kteří dokáží nahlížet na globální problémy a trendy z různých hledisek i úhlů pohledu a mají osvojen tolerantní přístup vůči lidem z jiných kultur, s jiným vyznáním nebo světovým názorem.</p>	<p>Touto pasáží autoři čtenáři ukazují, že téma vzdělávání občana světa sahá do historie, ale je přitom aktuální a objevuje se i v relativně nedávné literatuře.</p>	<p>Propojení tématu s literaturou („They say“)</p>
<p>Je tento vzdělávací požadavek přirozenou součástí výuky geografie? Dokáží patnáctiletí žáci uvažovat v globálních souvislostech? Uvědomují si, že život na Zemi je velmi propojený? Promítá se toto poznání i do jejich postojů a hodnot? Položené otázky nastiňují problematiku globálního myšlení, která se stala středem pozornosti mezinárodního výzkumu (Béneker a kol. 2013), jehož se účastnilo také Česko.</p>	<p>Autoři si kladou otázky propojující téma s výukou geografie na středních školách a čtenáře informuje o mezinárodním výzkumu, kterého se zúčastnilo Česko.</p>	<p>Další zúžení tématu</p>
<p>Hlavním cílem této stati je identifikovat shodné a rozdílné prvky v míře a struktuře globálního myšlení žáků Česka ve srovnání s žáky vybraných evropských zemí, konkrétně žáků z Nizozemska, Finska, Německa, Maďarska a Srbska.</p>	<p>Autoři čtenáři sdělují, co chtějí svým výzkumem zjistit.</p>	<p>Představení cíle výzkumu</p>
<p>Na základě empirického šetření předkládá studie odpovědi na tyto výzkumné otázky: Ve které ze sledovaných zemí žáci vykazují nejvyšší míru globálního myšlení? Které země se vyznačují větší variabilitou globálního myšlení žáků? Ve kterých tematických segmentech se v myšlení patnáctiletých žáků nejvíce uplatňují globální aspekty a ve kterých převažuje národní pohled? Které ze sledovaných zemí jsou si podobné a které se naopak odlišují dle celkové míry globálního myšlení a dle dílčích tematických segmentů? Které další proměnné statisticky významně ovlivňují dosaženou míru globálního myšlení? Přispívá geografické vzdělávání s prvky globální výchovy k vyšší míře globálního myšlení žáků?</p>	<p>Autoři úvod zakončují výčtem výzkumných otázek.</p>	<p>Položení otázek</p>

Z našeho pohledu příkladový text nemá fázi „I say / Já říkám“, resp. neformuluje fázi „Já říkám“ jako odpověď či reakci na zjištění druhých, ve které by autoři článku jasně vyjadřovali své stanovisko. Z pohledu Swalesova modelu chybí vymezení výzkumného prostoru, tedy nalezení nějaké mezery, kontroverze či potřeby, kterou autoři chtějí řešit. Stejně tak za problematický považujeme i příliš velký počet různých otázek na konci, z nichž se mnohé

odklání od hlavního cíle „identifikovat shodné a rozdílné prvky v míře a struktuře globálního myšlení žáků Česka ve srovnání s žáky vybraných evropských zemí“. Nikde není stanoveno, kolik výzkumných otázek je únosných v jedné studii. Nemyslíme, že větší počet otázek nutně představuje problém, ale považujeme za problematické, když se otázky tříští a nesměřují k jednotnému výzkumnému cíli.

3.2 Odkazování na zdroje v přehledových textech

Anotace: Schopnost vypracovat kvalitní rešerši a sepsat přehled dosavadního poznání o tématu by měla patřit k základním akademickým dovednostem. Tato lekce se věnuje tomu, jak přehled dosavadního poznání o tématu může vypadat, a způsobům odkazování na zdroje v různých oborech. Studenti se naučí rozlišovat mezi svými tvrzeními a tvrzeními jiných. Na příkladech dobré praxe si procvičí odkazování na předchozí zdroje/publikace.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si promyslí, na co se chce v lekci soustředit, a tomu přizpůsobí přípravu výkladu, prezentaci a ukázky různých způsobů odkazování v daném oboru.

Čas: 90 minut + (při delší časové dotaci lze každou úlohu provést víc do hloubky a představit více příkladů, popřípadě přidat více aktivit)

POSTUP:

3.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o způsobech odkazování na zdroje (25 minut)

! UPOZORNĚNÍ: Tato lekce se nevěnuje rozlišování mezi faktem a tvrzením. Nicméně máte-li prostor, můžete do lekce zakomponovat i tuto problematiku.

Studenti si často při psaní přehledu dosavadního poznání o tématu nevědí rady. Příručky o odborném psaní se většinou věnují formálním záležitostem citování/odkazování na zdroje, ale nediskutují hlubší souvislosti práce se zdroji. Pokud jste se zatím problematice citování nevěnovali (mimo jiné se této problematice krátce věnují obecné lekce 2.2 a 2.3 této příručky), toto cvičení vám pomůže zjistit, co studenti o citování již vědí. S ohledem na časovou dotaci kurzu a cíle, které jste si pro studenty určili, vyberte pomocí frázové banky/korpusu několik kratších ukázek z přehledu dosavadního poznání.

Ukázky odkazování na zdroje (3.2.1):

- a) Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem....

- b)** Ouško levé síně (left atrial appendage, LAA) bylo původně považováno za neškodnou a nefunkční anatomickou srdeční strukturu, a teprve před dvěma desetiletími se zjistilo, že v něm dochází k tvorbě trombů [4].
- c)** Cévní mozkové příhody (CMP) představují závažný celospolečenský problém nejen v medicínské, ale i sociální a ekonomické oblasti. V rozvinutých zemích jsou druhou nejčastější příčinou úmrtí. Četnost výskytu onemocnění je v České republice odhadována na 280–320/100 000 obyvatel, někteří autoři uvádějí až 450–500 příhod na 100 000 obyvatel/rok a je jedna z nejvyšších na světě [1,2].
- d)** Počet problémových uživatelů drog se odhaduje na 35 až 37 tisíc osob, ambulantně bylo léčeno v roce 2009 celkem 16 343 osob, hospitalizací pro drogové problémy bylo 5 308 (Mravčík et al., 2010).
- e)** Výzkumy uskutečněné na vězeňské populaci jsou v podstatě v souladu s teoretickými očekáváními vyšší frekvence nejistého připoutání (Ross & Pfäfflin, 2007; Timmerman & Emmelkamp, 2006; Van Ijzendoorn et al., 1997; Ward, Hudson & Marshall, 1996).
- f)** Přestože byly emoce v politickém výzkumu zkoumány už v 80. letech 20. století (např. Abelson et al., 1982; nebo Conover & Feldman, 1986), ...
- g)** Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky...
- h)** Richardson a Cannan¹³ pomocí potenciometrických metod zjistili poločas rozpadu alloxanu okolo 1 min při pH 7,4 a teplotě 30°C.

Poznámka: Více podkladů pro diskusi se studenty naleznete v oddílu 3.2.2

Studenty vyzvěte, aby si vybrané ukázky přečetli, ve dvojicích je porovnali a zodpověděli otázky níže.

- a)** V čem je odkazování na zdroje v různých ukázkách podobné a čím se liší?
- b)** Z jakého důvodu některé ukázky odkazují na jeden zdroj a jiné na několik?
- c)** Které citační metody poznáváte (citační metody byly předmětem obecné lekce 2.2)?

Několik dvojic pak požádejte, aby se svými zjištěními seznámili ostatní studenty.

Po úvodním zmapování znalosti citační praxe studentů můžete přejít k výkladu o tom, jak je strukturován přehled dosavadního poznání o tématu a způsobech, kterými se odkazuje na zdroje.

3.2.2 Výklad: Přístupy k tvorbě přehledu dosavadního poznání o tématu a způsoby odkazování na zdroje (15 minut)

Vypracování kvalitního přehledu dosavadního poznání o tématu vychází z nastudování předchozí literatury a je tedy důležité, aby se studenti naučili správně pracovat se zdroji. Kromě správného citování/odkazování na zdroje se potřebují naučit zdroje seskupovat a řadit. Co se týče struktury přehledu dosavadního poznání o tématu, autoři často řadí citované zdroje podle **relevance** (od nejméně po nejvíce relevantní), **přístupu** (kdy autoři začínají popisem studií, které jsou tematicky vzdálenější, a končí těmi, které jsou výzkumné otázky nejbližší), či **chronologicky** (od nejstarších po nejnovější) (Boxman & Boxman, 2017). Ve frázové bance a korpusu naleznete mnoho příkladů, ze kterých můžete čerpat.

Inspiraci technickým oborům nabízí kniha *Writing in engineering: A brief guide* od Roberta Irishe (2015, s. 125–130). Zaměřuje se primárně na studenty inženýrských oborů a zdůrazňuje nutnost vyučovat tuto problematiku podle oborových zvyklostí. Uvádí, že na rozdíl od humanitních oborů, kde jsou popisy často velmi podrobné, v technických oborech je přístup spíše kompresivní a že technici často při odkazování na zdroje sumarizují a kondenzují. Ovšem i v tomto kompresivním přístupu můžeme dále rozlišit dva přístupy:

1. **Shrnutí a syntéza:** argumentace pomocí odkazování na předchozí studie a jejich shrnutí ve skupinách a toho, jak spolu souvisí.
2. **Integrovaná argumentace:** kondenzovaná argumentace pomocí odkazování na různé předchozí studie v jedné větě/odstavci.

Shrnutí a syntéza

Tento přístup seskupuje podobné studie. Je vhodný, když potřebujeme ukázat vývoj v dané oblasti a mezery ve výzkumu. Studie, na které autor odkazuje, mohou být řazeny chronologicky, nebo můžeme nad řazením přemýšlet následovně:

- seskupíme články do skupin
- představíme jednu ze skupin
- sumarizujeme jednotlivé práce/přístupy
- formulujeme přínos nejdůležitějších příspěvků
- ohodnotíme příslušnou skupinu článků

Výhodou je jednoduchost. Nicméně studentům může působit potíže vytvořit vhodné skupiny a přínosy shrnout smysluplně tak, aby se nejednalo o pouhý výčet, který pak může být

náročnější na pochopení. Nejsou-li naznačeny souvislosti, čtenářům nemusí být jasné, kam autorova argumentace směřuje.

Ukázka shrnutí a syntézy:

Autoři se snaží poukázat na mezery ve výzkumu. Na začátku ukázky (**tučný text**) upozorňují na skutečnost, že longitudinální studie jsou metodologicky a finančně náročné. Dále chronologicky seskupují studie na podobné téma (**studie jednotlivých autorů/autorských týmů jsou barevně odlišeny**). V závěru jsou zjištění shrnuta/zobecněna (**tučně**).

Počínaje devadesátými lety minulého století došlo v ČR k prudkému nárůstu užívání ilegálních drog mezi dospívajícími a mladými dospělými. Nedávno publikované přehledy potvrzují, že ... Přes rychle rostoucí vědecké poznatky, které přispívají k lepšímu pochopení psychologických, sociálních i medicínských souvislostí zneužívání drog, jsou oblasti, v nichž je výzkumných poznatků relativně málo.

Takovou oblastí je sledování dlouhodobého vyústění drogové kariéry prostřednictvím longitudinálních studií. Prospektivně orientované studie s dlouholetým následným sledováním jsou náročné po stránce metodologické i finanční. Jednu z prvních významných prací v této oblasti publikoval Vaillant (1966 a 1973), který sledoval 100 drogově závislých, přijatých do léčby v New Yorku v roce 1952. Vyšetření po 20 letech se nedožilo 23 % sledovaného souboru, z ostatních 25 % nadále užívalo drogy, zatímco v závislosti na definici 35 % až 42 % stabilizovaně abstinovalo. Mezi klasické se řadí i práce manželů Jessorových (1983), která testovala vliv společenských faktorů, rodiny, vrstevníků a vliv individuálních osobnostních a temperamntových charakteristik. Na základě longitudinálního výzkumu pak Jessor formuloval dodnes vlivnou teorii problémového chování (1987). Z novějších prací je nutné zmínit studii Rathoda, Addenbrookové a Rosenbacha (2005), kteří shrnuli výsledky 33letého sledování 86 osob závislých na heroinu z menšího anglického města. Jako dlouhodobě abstinující bylo možné klasifikovat 42 % vzorku, 10 % užívalo metadon, 18 % pokračovalo v užívání heroinu a 22 % nežilo (8 % souboru se nepodařilo dohledat). Amsterdamská kohortová studie (Termorshuizen et al., 2005) trvala 17 let a byla sestavena z klientů nízkoprahového metadonového programu (N = 899). Přibližně 27 % uživatelů zemřelo do 20 let poté, co začali s pravidelným užíváním drog. Mezi přeživšími pouze 27 % bylo možné klasifikovat jako osoby s dlouhodobější abstinencí. Prediktorem abstinence byl vyšší věk při iniciaci drogy. Velmi podobně vyznívají i výsledky edinburské studie (1980 až 2006), do níž bylo na začátku zařazeno 814 problémových uživatelů drog (Macleod et al. 2010). Při posledním následném vyšetření se podařilo dotázat

54 % z původního vzorku. Z nich jedna třetina (31 %) vykazovala injekční užívání a 70 % bylo v substituční léčbě opioidy. Méně než 20 % vyšetřených přestalo užívat drogy injekčně a ne-užívalo opioidy. Míra mortality byla 29 %. **Obecně lze říct, že longitudinální studie potvrzují vysokou mortalitu problémových uživatelů drog.**

Integrovaná argumentace

Stejně jako v předchozím přístupu se autor snaží argumentovat na základě předchozího výzkumu, ale v tomto případě je zmiňováno několik studií v rámci jednoho odstavce, kdy se autor snaží posílit svou argumentaci na základě vyššího počtu uvedených příkladů (např. odkazujících na studie s podobným tématem a relevantními výsledky). Je však nutné, aby si autoři byli vědomi rozličných souvislostí mezi studiemi, na které odkazují (Irish, 2015).

Ukázka integrované argumentace:

... výzkumy naznačují, že genderová nonkonformita může ovlivňovat životní pohodu negativním způsobem, a to především u mužů (Sandfort, Melendez, Diaz, 2007). Bylo zjištěno, že homosexuální muži s vyšší genderovou nonkonformitou udávají **vyšší míru depresivity a psychického stresu** (Skidmore, Linsenmeier, Bailey, 2006), **nižší sebeúctu** (Harry, 1983), **vyšší míru nespokojenosti se svým vzhledem** (Strong, Singh, Randall, 2000) a **vyšší míru sebevražedných tendencí** (Harry, 1983; Plöderl, Fartacek, 2009; Savin-Williams, Ream, 2003). ... **Zdá se tedy, že přestože životní pohoda a sexuální orientace spolu mohou do určité míry souviset, mnohem větší vliv na ni má genderová nonkonformita** (Rieger, Savin-Williams, 2012).

Jako další inspiraci pro přípravu výkladu uvádíme pasáž z knihy *Communicating science: A practical guide for engineers and physical scientists* od Boxmana a Boxmanové (2017). Autoři uvádějí, že přehled dosavadního poznání o tématu začíná odkazy na literaturu, které definují obecnou výzkumnou oblast, a citace bývají často zmnožené (tvrzení odkazují na několik zdrojů najednou). Lze také rozlišovat citace, které se zaměřují na sdělení faktů (*information prominent*), a citace s tzv. menším důrazem na autora (*weak author prominent*), jelikož se tyto citace odvolávají na několik vybraných zdrojů najednou. Dále se v přehledu dosavadního poznání o tématu vyskytují citace s důrazem na jednoho autora (*author prominent*). Ke konci přehledu mají pisatelé tendenci opět zobecňovat (*state-of-the-art summary citations*) a připravit tak prostor pro vyslovení své výzkumné otázky (Boxman & Boxman, 2017, s. 19–21).

Postupy uplatňované v přehledu dosavadního poznání o tématu a způsoby, jak autoři odkazují na zdroje, můžete ilustrovat i na souvislém textu ve vybraném oboru – viz následující příklad:

Úryvek začíná zmnoženou citací, která rámuje kontext (9–11). Text pokračuje citacemi s důrazem na informace/fakta (12 a 14) a citacemi s důrazem na konkrétní autory (13, 15–18). Končí pak zmnoženou citací, tzv. *state-of-the-art summary citation* (18–20).

Naopak v mnoha studiích bylo prokázáno, že alloxan je netoxický pro lidský pankreas v důsledku nízkého zastoupení GLUT2 transportéru glukosy v lidských beta-buňkách^{9–11}. Z chemického hlediska je alloxan molekulou s poměrně jednoduchou strukturou. Obsahuje čtyři silné akceptory protonů a dva silné donory protonů, díky nimž může přecházet na různé tautomerní formy, o nichž se předpokládá, že jsou zodpovědné za jeho biologickou aktivitu¹². Alloxan je nestabilní ve vodném prostředí o pH vyšším než 3,5, kdy se spontánně rozkládá na kyselinu alloxanovou. Richardson a Cannan¹³ pomocí potenciometrických metod zjistili poločas rozpadu alloxanu okolo 1 min při pH 7,4 a teplotě 30°C. Tato nestabilita stojí za možnými problémy při vývoji metod pro jeho stanovení. Jedna z prvních analytických prací se týkala stanovení alloxanu pomocí fluorimetrie v plazmě psí i lidské, stejně tak jako v moči při jeho koncentraci pod 20 µg / 100 ml¹⁴. V roce 1994 Mrozikiewicz a spol.¹⁵ publikovali předběžnou studii dokumentující zvýšené hladiny alloxanu v krvi u některých dětských pacientů s diabetem I. typu, na základě čehož usuzovali, že může existovat souvislost mezi zvýšenou hladinou alloxanu v organismu a mechanismem rozvoje inzulin-dependentního diabetu také u člověka. Ve své práci spektrofotometricky stanovili koncentrace alloxanu v krvi u zdravých jedinců kolem 2,20 µg ml⁻¹, což je všeobecně považováno za hodnotu nedostatečnou pro indukci morfologických změn pankreatu u člověka. Oproti tomu u dětských pacientů s diabetem I. typu byly v některých případech koncentrace alloxanu v krvi až na úrovni 30–40 µg ml⁻¹, což dle autorů odpovídá koncentraci alloxanu v krvi u zvířat s experimentálně vyvolaným diabetem, a mohlo by být možnou příčinou morfologických změn pankreatu také u člověka. Přestože se jednalo o mimořádně zajímavé výsledky s dalekosáhlým potenciálním významem pro studium etiologie diabetu, studie zabývající se stanovením alloxanu pomocí moderních analytických metod se objevují až v posledních letech. Murthy a spol.¹⁶ v roce 2019 použili diferenční pulzní voltametrii pro stanovení alloxanu za použití elektrody modifikované uhlíkovými nanotrubičkami. Papoušek a spol.¹⁷ vyvinuli GC-MS metodu pro stanovení alloxanu a jeho rozkladných produktů. Jako nejzajímavější se nicméně jeví práce z roku 2017, ve které Giaccone a spol.¹⁸ popisují vývoj HPLC-MS metody pro stanovení alloxanu v mouce za použití derivatizace pomocí 1,2-fenylendiaminu. V této práci se podařilo prokázat alloxan ve 24 % analyzovaných vzorků

bělené mouky, což je v souladu s hypotézou, že alloxan vzniká při bělení mouky a dostává se tak prostřednictvím potravy do lidského organismu. Vznik alloxanu je připisován účinkům oxidačních činidel, jako jsou oxidy dusíku, chlor nebo oxid chloričitý na xanthofyly přítomné v mouce^{18–20}. Jak již bylo popsáno, alloxan je velmi polární molekula, proto může být jeho stanovení pomocí klasických chromatografických technik poměrně obtížné.

V textu úvodu se mohou vyskytovat i pasáže na úrovni natolik zobecněných faktů (v daném oboru), že již není třeba odkazovat na zdroje (v tabulce 3.2 níže ukázka a).

Tabulka 3.2

Způsoby odkazování na zdroje v textu (upraveno a rozšířeno podle Boxmana a Boxmanové, 2017, s. 19–21)

Vracíme se zde k ukázkám odkazování na zdroje v oddílu 3.2.1 a přidáváme prostřední sloupec s vysvětlivkami.

Označení v tabulce odpovídá ukázkám v oddílu 3.2.1	Typ odkazování na zdroje/citace	Příklad v tabulce odpovídá ukázkám v oddílu 3.2.1
a)	Zobecněný fakt (bez citovaných zdrojů)	Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem....
b)	Citace s důrazem na informace/fakta (neintegrováná* citace konkrétního zdroje – odkazování na zdroj pomocí číselného odkazu v závorce)	Ouško levé síně (left atrial appendage, LAA) bylo původně považováno za neškodnou a nefunkční anatomickou srdeční strukturu, a teprve před dvěma desetiletími se zjistilo, že v něm dochází k tvorbě trombů [4].
c)	Citace rámuující kontext (neintegrováné, zmnožené citace – odkazování na zdroje pomocí číselného odkazu v závorce)	Cévní mozkové příhody (CMP) představují závažný celospolečenský problém nejen v medicínské, ale i sociální a ekonomické oblasti. V rozvinutých zemích jsou druhou nejčastější příčinou úmrtí. Četnost výskytu onemocnění je v České republice odhadována na 280–320/100 000 obyvatel, někteří autoři uvádějí až 450–500 příhod na 100 000 obyvatel/rok a je jedna z nejvyšších na světě [1,2].

Označení v tabulce odpovídá ukázkám v oddílu 3.2.1	Typ odkazování na zdroje/citace	Příklad v tabulce odpovídá ukázkám v oddílu 3.2.1
d)	Citace s důrazem na informace/fakta (neintegrováná citace konkrétního zdroje – citační metoda ‚autor/rok‘ v závorce)	Počet problémových uživatelů drog se odhaduje na 35 až 37 tisíc osob, ambulantně bylo léčeno v roce 2009 celkem 16 343 osob, hospitalizací pro drogové problémy bylo 5 308 (Mravčík et al., 2010).
e)	Citace s menším důrazem na několik autorů (neintegrováné, zmnožené citace několika konkrétních zdrojů – citační metoda ‚autor/rok‘ v závorce)	Výzkumy uskutečněné na vězeňské populaci jsou v podstatě v souladu s teoretickými očekáváními vyšší frekvence nejistého připoutání (Ross & Pfäfflin, 2007; Timmerman & Emmelkamp, 2006; Van Ijzendoorn et al., 1997; Ward, Hudson & Marshall, 1996).
f)	Citace shrnující dané téma (neintegrováné, zmnožené citace vybraných zdrojů – citační metoda ‚autor/rok‘ v závorce)	Přestože byly emoce v politickém výzkumu zkoumány už v 80. letech 20. století (např. Abelson et al., 1982; nebo Conover & Feldman, 1986), ...
g)	Citace s důrazem na konkrétní autory (*integrováná citace konkrétního zdroje – citační metoda ‚autor/rok‘ - autoři jsou podmínem ve větě)	Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky...
h)	Citace s důrazem na konkrétní autory (integrováná citace konkrétního zdroje – citační metoda průběžných poznámek (číslo v horním indexu + poznámka pod čarou/na konci kapitoly)	Richardson a Cannan ¹³ pomocí potenciometrických metod zjistili poločas rozpadu alloxanu okolo 1 min při pH 7,4 a teplotě 30°C.

* Pojmy integrováná a neintegrováná citace jsou vysvětleny v obecné lekci v oddílu 2.2.

3.2.3 Cvičení: Hledání odkazů na práci druhých ve frázové bance (15 minut)

V rámci přípravy před plánováním a psáním vlastního textu můžete využít frázovou banku a pracovat konkrétně s krokem „přehled dosavadního poznání o tématu“ či celým korpusem. Můžete k tomu přistoupit např. následovně:

- Diskutujte o tom, jaké obraty lze v „přehledu dosavadního poznání o tématu“ nalézt (např. je prokázáno, navazujeme na, studie se shodují). Diskutujte o tom, které obraty

se vyskytují ve spojení s jednou konkrétní studií a které poukazují na několik studií současně. Vyzvěte studenty, aby ve frázové bance/korpusu našli konkrétní příklady.

- Vyzvěte studenty, aby prostřednictvím frázové banky/korpusu hledali věty, které odkazují na specifickou studii (často s integrovanou citací), výzkumnou oblast (často s neintegrovanými citacemi) a věty odkazující na obecné znalosti.

3.2.4 Plánování a tvorba vlastního textu (25 minut)

- a) Vyzvěte studenty, aby přemýšleli o literatuře, na kterou budou odkazovat v úvodu svého vlastního textu (odborného článku, příp. samostatné kapitoly diplomové práce atp.), a pokusili se vytvořit skupiny/kritéria, podle kterých literaturu rozčlení do smysluplných celků. Mohou si např. představit, že třídí prádlo a rozdělují ho do různých košů podle charakteristik, které si zvolí. V každém „koši“ pak nastíní hierarchii uvedených prací, aby odlišili jejich význam a přínos. **(10 minut)**
- b) Vyzvěte studenty, aby si ve dvojicích navzájem sdělili, jak mají literaturu zmapovanou. **(2 minuty)**
- c) V dalším kroku studenty vyzvěte, aby napsali jeden odstavec a odkázali na 2–3 zdroje/ publikace, které si v předchozí aktivitě zařadili do jednoho „koše“. **(10 minut)**
- d) Požádejte studenty, ať si své odstavce vymění a rozhodnou, jestli je odstavec kolegy/ kolegyně strukturován jako shrnutí/syntéza, nebo integruje více publikací v jedné větě/ odstavci. Mohou komentovat i volbu citační metody. **(3 minuty)**

Shrnutí a reflexe (10 minut)

Společně se studenty zodpovězte následující otázky:

Proč potřebujeme v textech odkazovat na práce druhých, příp. své předchozí práce?

Jaké způsoby odkazování bychom měli rozeznávat?

Jakými způsoby lze citace řadit?

Čeho se v přehledu literatury vyvarovat (jaké bývají časté chyby)?

Na závěr nechte studenty přemýšlet formou časově ohraničeného psaní (např. 5 minut) o tom, co musí ještě vyhledat a přečíst, aby měli své „koše“ s literaturou dostatečně naplněné, a vyzvěte je, aby si napsali seznam kroků, jak budou v mapování literatury dále postupovat.

3.3 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy

Anotace: Studenti se seznámí s rozdílem mezi výzkumným tématem a výzkumným problémem. Ve frázové bance si vyhledají a zanalyzují několik příkladů výzkumných otázek a seznámí se s častými chybami ve formulacích výzkumných otázek a hypotéz.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví podrobnější výklad o identifikaci výzkumného problému, tvorbě výzkumných otázek a formulaci hypotéz.

Čas: Min. 85 minut

POSTUP:

3.3.1 Představení cílů lekce (5–10 minut)

Seznamte studenty s cíli této lekce, jimiž jsou rozlišení výzkumného tématu a výzkumného problému, formulace výzkumné otázky a hypotézy. Můžete začít tím, že necháte studenty ve dvojicích popsat, co chápou pod pojmem výzkumný problém. Několik studentů pak požádejte, aby svůj popis sdíleli s ostatními. Pak přejděte ke své prezentaci a studentům ukažte, jak pojmy definujete vy. Pokud nemáte vlastní oblíbené podklady pro přípravu prezentace, můžete vycházet z učebnic metodologie a skript, která se používají ve vašem oboru.

3.3.2 Výklad: Stručný přehled základních pojmů (10 minut)

V prezentaci vysvětlíte, že téma obecně sděluje, o čem text je, avšak v mnoha oborech platí, že smysluplná práce téma musí zúžit a často ho pojmout jako **výzkumný problém**, který je konkrétnější a ukazuje, že v rámci tématu je třeba něco řešit. Formulace výzkumného problému může mít různé podoby. Konvence odborného psaní v anglofonním světě zpravidla vyžadují explicitní vysvětlení výzkumného problému, který předchází výzkumným otázkám/hypotézám. **Výzkumné otázky/hypotézy** z problému zpravidla vyplývají. **Hypotézy** si lze představit jako předjímané odpovědi na výzkumné otázky, které jsou formulovány tak, aby se daly testovat a posléze přijmout nebo odmítnout.

Jako názorné příklady formulace cílů, výzkumných otázek a hypotéz, o jejichž kvalitě pak můžete se studenty diskutovat, použijte příklady z korpusu. S příklady, které si vyhledáte či připravíte z vlastních zdrojů, můžete pracovat v duchu následujících úloh.

3.3.3 Cvičení: Rozbor příkladu z frázové banky (rétorický krok „představení cíle nebo tématu studie“) (10 minut)

Frázová banka u tohoto rétorického kroku uvádí 17 frází, kterými může být tento krok realizován. Vyhledejte si v korpusu autentický příklad některé z těchto frází, nechte studenty příklad přečíst a pak je vyzvěte, aby ve dvojicích odpověděli na otázky, které jim k ukázce vymyslíte.

Příklad:

Účelem této publikace je zaměřit se na síňové struktury, podat přehled o přínosu RT3DE k diagnostice hlavních patologických stavů srdečních síní a na základě našich vlastních zkušeností literární údaje komentovat.

Nechte studenty pracovat s tímto příkladem a položte jim následující otázky:

- a) Co je tématem článku?
- b) Podtrhněte slovesa v textu. Naznačují tato slovesa, že článek bude něco popisovat, nebo že řeší nějaký problém?
- c) O jaký typ odborného článku se podle vás jedná (empirický článek, teoretický článek, přehledový článek, případovou studii atp.)? Podle čeho tak soudíte?
- d) Cíl v příkladu je zformulovaný s pomocí slovesa „zaměřit se na NĚCO“. Použijte toto sloveso ve větě o svém vlastním výzkumu a pak se pokuste vytvořit jiné varianty této věty, abyste sloveso „zaměřit se“ nahradili konkrétnějšími slovesy. Představte si čtenáře, který se ptá „Co máte na mysli slovem „zaměřit se“? Co konkrétně budete dělat? Co chcete svým výzkumem zjistit a proč?“

Od výzkumných cílů nyní můžete přejít k diskusi o výzkumném problému, který formulaci cílů zpravidla předchází a předurčuje ji.

3.3.4 Výklad a diskuse: Výzkumné téma vs. výzkumný problém (10 minut)

Zeptejte se studentů, jak by popsali rozdíl mezi výzkumným tématem a výzkumným problémem, a vyzvěte je, aby se pokusili svými slovy vysvětlit, jak rozumí pojmu výzkumný problém, a aby uvedli nějaké příklady. Dobrovolníky požádejte, aby své definice výzkumného problému představili ostatním.

Studenti si často myslí, že identifikovali výzkumný problém, ale přitom ho zaměňují s tématem. Téma je prosté ohlášení oblasti výzkumu, zatímco výzkumný problém specifikuje, co bude studie řešit. Výzkumný problém se zpravidla pojí s pasážemi, v nichž

autoři poukazují na mezery a nedostatky ve výzkumu, vyjadřují nesoulad s dosavadním poznáním či chtějí dosavadní poznání nějak rozšířit (viz rétorické kroky v úvodu v oddílu 3.1). Tyto pasáže typicky předcházejí formulaci cílů, kterými autoři na výzkumný problém reagují. Schematicky si můžeme představit výzkumný problém jako problematickou situaci, která zatím nemá uspokojivé řešení, přičemž tímto řešením může být např. jiný přístup k tématu, než nabízejí ostatní studie, data doplňující již známé informace, nová data atp.

Po stručném výkladu, ve kterém můžete uvést příklady výzkumných problémů z vlastní praxe, obraťte pozornost studentů zpět k frázové bance a vyzvěte je, aby prozkoumali vybrané rétorické kroky a jejich realizaci v textech.

3.3.5 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu (5 minut)

Studenty nyní navedte na práci s frázovou bankou. Můžete jim dát následující instrukce:

- Ve frázové bance označte 2 rétorické kroky, které se typicky pojí s výzkumnými problémy, a u každého najděte a vypište 2 příklady z korpusu.
- Ve dvojicích pak tyto příklady kriticky zhodnoťte. Mají společné rysy?

3.3.6 Výklad a diskuse: Položení výzkumné otázky (10 minut)

Položení výzkumné otázky přirozeně vyplývá z předchozích kroků a navazuje na formulaci výzkumného cíle. Studentům vysvětlete, že výzkumné otázky mohou představovat způsob, jak dále zkonkretizovat výzkumný cíl. Kvalitativní výzkumné studie by si měly klást 1–2 hlavní otázky (Creswell & Creswell, 2018). Hlavní výzkumnou otázku, příp. otázky, pak mohou dále konkretizovat podotázky, kterých by ale nemělo být příliš (např. Creswell & Creswell uvádí, že by těchto podotázek mělo být maximálně 5–7). Správně formulovaná výzkumná otázka je základ úspěchu, protože studentům umožní zúžit pole bádání a vybrat adekvátní výzkumné metody. Častými nedostatky bývá příliš obecně a široce formulovaná otázka, uzavřené otázky s odpovědí ano/ne, otázky, které jsou formulované v pojmech, jež nelze snadno zkoumat, otázky, jež nepotřebují být zodpovězeny, protože odpověď je zřejmá atp. U kvalitativních studií se výzkumná otázka často vyvíjí v průběhu výzkumu a v závislosti na charakteru kvalitativní studie se může měnit a zpřesňovat. V kvantitativním výzkumu toto však neplatí a výzkumná otázka je pevně dána na počátku výzkumu (Creswell & Creswell, 2018).

Vyhledejte si příklad položení výzkumné otázky a se studenty diskutujte o kvalitě položených otázek.

Příklad z korpusu k diskusi:

... vojenský rozpočet Severoatlantické aliance (NATO) na rok 2019 v přepočtu činil 1 039 miliard USD, největším podílem tradičně přispěly USA, následované Německem, Velkou Británií a Francií. Globální data poskytují představu o obecném trendu, nicméně nevypovídají již blíže o působení vnitrostátních faktorů a reakci na globální změny na vnitrostátní úrovni na tvorbu vojenských rozpočtů. Předkládaná práce se proto zabývá analýzou trendů ve vojenských výdajích u tří subjektů. Stěžejní jsou pro analýzu vojenské výdaje USA a Ruské federace, jako doplňkové slouží data z NATO. Práce si klade následující výzkumné otázky: Mění se vojenské výdaje v závislosti na politické reprezentaci a vnitropolitických preferencích? Mění se vojenské výdaje v závislosti na vnitřním hospodářském cyklu země i v důsledku globálních bezpečnostních a ekonomických událostí? Došlo ve sledovaném období ke změně vnitřní struktury rozpočtové stránky vojenských výdajů?

- a) Výzkumné otázky v této ukázce jsou formulované jako otázky, na něž lze odpovědět ano/ne. Jak byste mohli tyto otázky přeformulovat?
- b) Napište svou výzkumnou otázku v 5 různých variantách a hrajte si přitom s obměňováním slov a upřesňováním pojmů vztahujících se k vašemu výzkumu.

3.3.7 Výklad a diskuse: Formulace hypotéz (15 minut)

Hypotézy jsou tvrzení, která mohou být formulována jako očekávané odpovědi na výzkumné otázky. Mají podobu oznamovacích vět a měly by vyjadřovat vztah alespoň dvou proměnných, které musí být měřitelné, aby bylo možné hypotézu testováním ověřit a buď ji přijmout, nebo zamítnout. Toto platí zejména pro kvantitativní výzkum, kde se pro testování hypotéz formuluje nulová a alternativní hypotéza. Ale formulace hypotézy má svůj význam i v kvalitativním výzkumu. Zde se sice hypotézy nebudou statisticky testovat, ale formulace hypotézy může být pro studenty užitečnou aktivitou, která jim pomůže zúžit a zkonkretizovat záběr výzkumu a tím i usnadní psaní. Na příkladu, který si připravíte z textů ve svém oboru nebo který si najdete v korpusu, studentům ukažte, jak může vypadat hypotéza v úvodu článku.

Příklad formulace nulové hypotézy z korpusu:

Před započítáním analýzy lze tedy vyslovit hypotézu (H_0): Průběh průměrných měsíčních teplot a srážkových úhrnů nemá vliv na výslednou jakost energetické suroviny vyrobené z těžebních zbytků ($H_0: \Delta x_t; s \neq yW; Q; A$).

Na základě nulové hypotézy si pak autor stanoví alternativní hypotézu, a tu zpravidla statisticky testuje. V příkladové hypotéze je vidět, že hypotéza jasně stanovuje vztah mezi proměnnými (průběh průměrných měsíčních teplot a srážkových úhrnů nemá vliv na...) a uvedené proměnné jsou měřitelné (průměrné měsíční teploty, průměrné srážkové úhrny, jakost energetické suroviny). Tvrzení tak splňuje podmínky kladené na hypotézu.

Nyní vyzvěte studenty, aby ve dvojicích analyzovali jiný příklad. Upozorněte je, že pasáž v následujícím příkladu kombinuje hypotézu a výzkumnou otázku.

Příklad:

Ověřovali jsme hypotézu, zda mezi těmito dvěma skupinami bude doložitelný rozdíl ve výsledcích testu. Zároveň nás zajímalo, jaká bude rozlišovací schopnost nové zkoušky v porovnání s Montrealským kognitivním testem (MoCA), který byl vyvinut k detekci mírné kognitivní poruchy.

- V příkladu označte, co je hypotéza a co je výzkumná otázka.
- Splňuje tvrzení podmínky hypotézy?
- Výzkumnou otázku se pokuste přeformulovat na hypotézu.

3.3.8 Formulace vlastní hypotézy (5–10 minut)

Ukažte studentům fráze z frázové banky a vyzvěte je, aby si vybrali jednu z možností a pokusili se zformulovat hypotézu ke svému výzkumu (pokud je pro charakter jejich studie formulace hypotézy relevantní).

Ověřovali jsme hypotézu

Je možné vyslovit hypotézu

Formulujeme hypotézu

Byla stanovena hypotéza

Pro formulaci hypotézy vymezte určitý čas (např. 3 minuty) a vyzvěte studenty, aby si ve dvojicích svou hypotézu porovnali a navzájem okomentovali. Používají v hypotéze proměnné, které jsou měřitelné? Dá se hypotéza testovat? Co by bylo třeba zpřesnit, či definovat, aby se hypotéza dala testovat? atp.

3.3.9 Práce s vlastním textem: Plánování hlavního obsahu úvodu (10 minut)

Zamyslete se nad svým vlastním tématem a doplňte poslední sloupec v následující tabulce:

Téma mojí práce	<i>Jakým tématem se ve své práci zabývám?</i>	
Můj výzkumný problém	<i>Co je v rámci tohoto tématu potřeba vyřešit? Proč?</i>	
Cíl mé studie	<i>Jaké nabízím řešení? Co se chci dozvědět?</i>	
Moje výzkumné otázky	<i>Na co konkrétně se ptám?</i>	
Moje hypotéza/hypotézy	<i>Jaké hypotézy můžu na základě svých otázek formulovat? (Jak by mohly znít odpovědi na mé otázky?)</i>	

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Dejte studentům 5 minut na volné psaní, kdy sami pro sebe zaznamenají, co si z lekce chtějí zapamatovat a co může být užitečné pro jejich vlastní práci.

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

3.3.3

- a) síňové struktury, resp. přínos RT3DE k diagnostice patologických stavů srdečních síní
- b) *Účelem této publikace je zaměřit se na síňové struktury, podat přehled o přínosu RT3DE k diagnostice hlavních patologických stavů srdečních síní a na základě našich vlastních zkušeností literární údaje komentovat.*
- c) přehledový článek (použití poměrně obecného slovesa „zaměřit se“ a dále slovesné vazby „podat přehled“)

3.3.6

- a) Tyto otázky se nabízí zformulovat jako hypotézy, např. mezi vojenskými výdaji a politikou reprezentací existuje spojitost. Formulace takové hypotézy by posléze vyžadovala specifikaci „politické reprezentace“ tak, aby tato proměnná byla měřitelná. Formulace hypotéz může být užitečná i v kvalitativním výzkumu, kde nedochází k žádnému statistickému testování hypotéz. Je to proto, že v hypotéze je snáz vidět, na jaké proměnné se má výzkumník zaměřit, s jakými pojmy je třeba pracovat a jak tyto pojmy zkonkretizovat, aby výzkumník získal validní data.

3.3.7

Hypotéza: ...zda mezi těmito dvěma skupinami bude doložitelný rozdíl ve výsledcích testu.

Výzkumná otázka: Jaká bude rozlišovací schopnost nové zkoušky v porovnání s Montrealským kognitivním testem (MoCA)?

Hypotéza je vyjádřena jasně a stručně; splňuje podmínku měřitelnosti, obsahuje alespoň dvě proměnné (skupina a výsledky testu) a vztah mezi nimi (rozdíly ve výsledcích mezi dvěma skupinami).

Výzkumná otázka → hypotéza: Nová zkouška bude mít lepší rozlišovací schopnost než Montrealský kognitivní test (rozlišovací schopnost následně musí být definována tak, aby byla měřitelná).

3.4 Vybrané kompoziční funkce, slovesné časy a slovesa v úvodu článku

Anotace: I když studenti, stejně jako zkušení autoři, často volí slovesný čas spíše intuitivně, může jim zvýšené povědomí o některých jazykových jevech pomoci k lepšímu vyjadřování. Tato lekce umožní studentům zamyslet se nad stylem odborného vyjadřování v jejich oboru a významem vybraných sloves. Naučí je přistupovat k volbě slovesných časů vědomě a pomocí vybraných kompozičních funkcí přemýšlet nad volbou správných slov a frází.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví výklad o slovesných časech, kompozičních funkcích a slovesech v úvodu článku.

Čas: Min. 95 minut

POSTUP:

3.4.1 Představení cílů lekce (5 minut)

Vysvětlete cíl této lekce (seznámit studenty s použitím slovesných časů a sloves v úvodu odborného článku). V úvodu článku narážíme na čas přítomný, ale ten se často vyskytuje i v kombinaci s časem minulým. Slovesných časů si mohli studenti všimnout již v předchozích ukázkách, popřípadě můžete představit několik příkladů z frázové banky:

Příklady z frázové banky a korpusu (Úvod / Představení cíle nebo tématu studie):

1. Primárním úkolem této stati **je** proto **prezentovat** vyhodnocení nového souboru funerálních nálezů z Lovosic.
2. Hlavním cílem studie **bylo porovnat** možnosti dvou vybraných software Dyna-CLUE a Land Change Modeler (LCM) pro predikční modelování v suburbánní krajině.
3. **Předkládaná studie se zabývá** literárními a filmovými reprezentacemi tzv. Krále Šumavy...

3.4.2 Výběr příkladu k diskusi (10 minut)

Vyzvěte studenty, aby si přečetli následující ukázkou v rámečku, podtrhli v ní všechna slovesa a odpověděli na otázky:

- a) Které časy autoři používají?
- b) Podle jakých pravidel volili autoři užití přítomného a minulého času?
- c) Jakých sloves si v souvislosti s odkazováním na práce jiných všímáte?

...V anglosaské literatuře je k dispozici nepřeborné množství výzkumných studií, které se zabývají dopady diferenciací vzdělávacích systémů na vzdělávací výsledky a sebepojetí žáků a zkoumají příčiny těchto dopadů. Tyto výzkumy se shodují v tom, že diferenciací systému nemá dopad na celkový průměrný výsledek žáků, ale významně zvyšuje nerovnosti: žáci v nevýběrových větvích dosahují horších výsledků než v systému společného vzdělávání, žáci ve výběrových třídách naopak výsledků lepších.

Výzkumy dále ukazují, že se významně liší výukové zkušenosti v jednotlivých větvích. Žáci ve výběrových větvích mají lepší učitele, lépe vybavené školy a dostávají více stimulující úlohy. Jedním z aspektů sledovaných při výzkumech diferenciací jsou mechanismy rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví. Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky [...]. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem.

Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků na britských středních školách (rozdělování do skupin v rámci třídy, rozdělování do větví v rámci ročníku na některé předměty i na všechny předměty). Zjistili, že v mnoha případech dochází ke špatnému přiřazení žáků do skupin či větví [...]. Bylo přitom zjištěno, že je-li dítě přesunuto do vyšší skupiny, jeho výsledky se zlepšují, výsledky dítěte se stejným výkonem v nejnižší skupině se naopak zhoršují. Uvedené výzkumy v Británii rovněž ukázaly, že ve školách, které dělí děti podle výkonu, je socioekonomický status hlavním prediktorem výsledku, a to i při kontrole vstupních znalostí, v heterogenních skupinách tomu tak není. Špatné zařazení má tedy přímý dopad na výsledky žáků. Výzkumy provedené v jiných vzdělávacích systémech ukazují, že se rodina uplatňuje při přechodu žáka do výběrové větve několika způsoby. V první řadě mu poskytuje potřebnou motivaci a sebevědomí.

Výzkumy sociální stratifikace již v 70. letech minulého století ukázaly, že vzdělanostní aspirace mají rozhodující dopad na vzdělávací dráhu a následně na uplatnění na trhu práce (Hauser, Tsai, Sewell, 1983). Rodiče také pomáhají žákovi se ve vzdělávacím systému zorientovat, učinit správnou volbu a často též uplatní svůj vliv v situaci, kdy žák neuspěje v přijímacím řízení (OECD 2002). V ČR ukázali Matějů a Straková (2005) na datech z výzkumu PISA 2000, že ve skupině žáků se stejnými výsledky žáci víceletých gymnázií aspirují na studium na vysoké škole daleko větší měrou než žáci základních škol a že na obou typech škol je aspirace silně podmíněna rodinným zázemím...

3.4.3 Uvedení do tématu: Slovesné časy (5 minut)

Zeptejte se studentů, jestli si uvědomují, které časy zpravidla používají v úvodu odborného článku.

Studenti si nemusí být vědomi skutečnosti, že použitím minulého nebo přítomného času ve větách sdělujících fakta mohou autoři vyjádřit postoj k dané práci (Boxman & Boxman, 2017, s. 21). Přítomný čas v úvodu odborného článku většinou naznačuje obecně zažitý fakt, zatímco čas minulý je volen v případě odkazování na konkrétní výsledek. Další možné rozdíly jsou znázorněny níže (upraveno podle Wetteové, 2021).

Čas přítomný

- sděluje zobecněná fakta, fyzikální zákony a zvyklosti
- vyzdvihuje vlivné citace (např. Konfucius tvrdí...)
- odkazuje na současné vědění a delší časové úseky zahrnující současnost
- sděluje předpoklady

Čas minulý

- odkazuje na jednotlivé studie, často včetně konkrétního roku/časového úseku
- sumarizuje předchozí výzkum a fakta
- umožňuje autorovi zaujmout odstup od předchozích výzkumů

Ke každé kategorii si můžete vyhledat příklady ze svého oboru nebo můžete čerpat z frázové banky/korpusu.

3.4.4 Cvičení: Slovesné časy (10 minut)

- Pokud jste se studenty procházeli úlohy v předchozích lekcích, můžete se ptát, jaký slovesný čas se vyskytoval v přehledu dosavadního poznání o tématu a ve výzkumných otázkách, které četli/formulovali. Odpovědi můžete hledat i ve frázové bance/korpusu.
- Vyzvěte studenty, aby se pokusili zformulovat cíl své práce. Diskusi omezte na volbu slovesného času.
- Jako můstek k dalšímu tématu můžete volit otázku výběru sloves. Která slovesa se vám vybaví ve spojení s úvodem článku?

3.4.5 Výklad: Slovesa v úvodu (5 minut)

V anglicky psané literatuře se často rozlišuje několik typů tzv. *reporting verbs*. Např. Wetteová (2021) uvádí, že autoři volí slovesa, aby popisovali jevy a procesy, a také aby interpretovali a hodnotili. Pomocí sloves se mohou i vymezovat k předchozímu výzkumu, vyjadřovat (ne) souhlas a specifikovat svou perspektivu. Slovesa tak mohou být tentativní (autoři mohou např. naznačovat, spekulovat a předpokládat), neutrální (autoři mohou např. popisovat, analyzovat a hodnotit) a silná (autoři mohou např. kritizovat, vyjadřovat souhlas či nesouhlas, ale také míru souhlasu či nesouhlasu modifikovat – viz *hedging* v oddílu 6.5).

Tentativní slovesa	Neutrální slovesa	Silná slovesa
předpokládat	navazovat	tvrdit
jevit se	formulovat	souhlasit
pochybovat	zaměřit se	kritizovat
spekulovat	definovat	zdůrazňovat
naznačovat	ukazovat	zpochybňovat
domnívat se	klást	limitovat
věřit	věnovat se	přehlížet

3.4.6 Cvičení: Slovesa a fráze (15 minut)

Z předchozích lekcí by si studenti měli pamatovat, že úvod se člení na několik fází a rétorických kroků. Vyzvěte studenty, aby přiřadili k vybraným krokům na levé straně vhodná slovesa, např. z tabulky v oddílu 3.4.5. Poté je vyzvěte, ať svou volbu srovnají s frázovou bankou.

Krok v úvodu článku	Slovesa
Zdůvodnění důležitosti tématu výzkumu nebo studie	
Přehled dosavadního poznání o tématu	
Identifikace mezer v dosavadním výzkumu	
Položení výzkumné otázky	
Upozornění na limity studie nebo výzkumu	

Požádejte studenty, aby si připomněli cíle své práce a krok „představení cíle nebo tématu studie“ (v předchozím cvičení formulovali cíl své práce a zaměřili se na slovesný čas). Stanovte časový limit 3 minuty a vyzvěte studenty, aby písemnou formou doplnili následující fráze konkrétními slovesy/frázemi z frázové banky:

- Cílem studie je...
- V(e) studii (se) ...něčemu/něčemu/něčím

Po uplynutí časového limitu požádejte 2–3 studenty o přečtení příkladů.

➔ **TIP:** Studenti se mohou začít ptát na pravidla užívání osobních zájmen v odborném textu. Poučení o tomto tématu najdete v oddílu 4.3 *Přítomnost autora v textu*.

3.4.7 Výklad: Kompoziční funkce (10 minut)

I když jsou podle Čmejkové et al. (1999) základními funkcemi odborných textů sdělení a formulace, komunikační funkce textu se dále různě modifikují a transformují na funkce kompoziční¹. Autorova výpověď může být formulována jako teze, antiteze, argument či jako domněnka. V knize *Jak napsat odborný text* Čmejková et al. uvádějí (podle jejich slov „nutně neúplný“) výčet kompozičních funkcí, které můžeme chápat jako „úkony, které autor provádí při vytváření, konstruování textu“ (1999, s. 149).

Pro doplnění tématu sloves a slovesných časů vybíráme následující kompoziční funkce (podání prosté/věcné informace, uvození tématu, definice, autorovo tvrzení a kritický přístup k cizím výsledkům) a ukázky z frázové banky/korpusu, kdy věnujeme pozornost slovesným časům a slovesům, která v ukázkách autoři použili:

Podání prosté/věcné informace (*neutrální, nespecifická kompoziční funkce, tvořící podklad pro vlastní výklad*)

Uvádí se, že prevalence prchavých pozitivních příznaků v celkové populaci dosahuje až 7 % (Linscott & Van Os, 2013).

Struktura článku **je** následující.

Rovnice (1) **charakterizuje** obecnou schopnost jako dynamickou veličinu – akumulaci.

Sběr dat Výzkum **byl realizován** za podpory Světové antidopingové agentury v rámci výzkumného projektu „Doping u českých adolescentů“.

Uvození tématu

Přírodní nukleosidy a nukleotidy **jsou** stavebními kameny nukleových kyselin, účastní se energetického metabolismu a podílí se na buněčné signalizaci.

¹ Kompoziční funkce se částečně překrývají s rétorickými kroky, ale jedná se o jiný přístup k rétorické výstavbě odborného textu.

Hledám odpověď na otázku, zda je komunita, která spojuje paletu alternativních životních stylů a hodnot reprezentovaných v Pravém domácím časopisu, projevem kulturního kreativismu a z jakých důvodů.

Tato studie **se zabývá** osvojováním gramatických kategorií sloves u českého dítěte – konkrétně kategorií slovesné osoby a čísla, dále času a okrajově i slovesného způsobu a vidu.

Definice

Sociometrický vliv pak **definujeme** jako míru, v níž je konkrétní žák ve třídě z pohledu svých spolužáků schopen ovlivňovat ostatní (v souladu s použitým nástrojem; Hrabal, 2002).

Z širšího pohledu **termínem** slina **označujeme** tekutinu v ústní dutině, která obsahuje kromě produktů slinných žláz (vlastní slina) tekutinu dentogingiválního žlábků a slizničního transudátu, produkty bakteriálního metabolismu, součásti nosního a faryngeálního sekretu, zbytky potravy, uvolněné buňky epitelu, krevní buňky a mikroorganismy⁶.

Jádro odborného textu pak stojí na tvrzeních autora daného textu, která se snaží sdělit, zdůvodnit či obhájit. Autoři však svá tvrzení formulují s různou mírou jistoty, pravděpodobnosti a přesvědčivosti.

Autorovo tvrzení

Spirituální vlivy **jsou** pak spíše **opomíjeny** a současná medicína **nedisponuje** nástroji pro práci v této oblasti.

Případová studie tak **přispívá** obecněji k poznání percepce bezpečnosti místa bydliště v kontextu současných proměn vnitřního města a zároveň poskytuje materiál pro porovnání odlišných typů městského prostředí (např. centra, sídlišť, čtvrtí rodinných domů).

V případě, že **je** sledování fidelity v praxi **opomíjeno**, **může** snadno **dojít** k nesouladu mezi plánem a realizací v praxi.

Kritický přístup k cizím výsledkům

V případě ... to nijak nevadí, neboť dopad jeho předpokladů (Vorurteile) vůči fantastické literatuře **je** prakticky **bezvýznamný** – především proto, že se ani **nesnaží** předstírat, že **je možné** takové odsudky argumentačně **obhájit**. To však **nemusí platit** vždy – v důsledku jistých neblahých specifíků fungování vydavatelské praxe v socialistickém Československu **nebyli** akademikové

vůči populární literatuře vždy zcela bezmocní a jejich možnosti konstrukce literárního pole **nespočívaly** pouze v sekundární reflexi.

3.4.8 Cvičení: Hledání příkladů kompozičních funkcí (10 minut)

Vyzvěte studenty, aby ve frázové bance vyhledali příklady následujících kompozičních funkcí:

- Podání prosté/věcné informace
- Uvození tématu
- Definice
- Autorovo tvrzení
- Kritický přístup k cizím výsledkům

Ptejte se studentů, ve kterých rétorických krocích jednotlivé funkce hledali a proč.

3.4.9 Práce s textem a frázovou bankou (15 minut)

Úryvek z korpusu v sekci 3.4.2 výše nadužívá sloveso „ukázat“. Textu by pomohlo místy se při parafrázování odklonit od původního (anglického) znění a věty přeformulovat.

- a) S pomocí frázové banky si se studenty připomeňte vhodná slovesa, která lze využít, hovoříme-li/píšeme-li o přehledu dosavadního poznání o tématu (např. konstatovat/dokládat/poukazovat).
- b) Vyzvěte studenty, aby přeformulovali některé věty, popřípadě celý odstavec uvedený níže v rámečku a použili jiná slovesa než „ukázat“. Upozorněte je, aby si ujasnili, které slovesné časy a která slovesa/synonyma chtějí použít.

Výzkumy dále ukazují, že se významně liší výukové zkušenosti v jednotlivých větvích. Žáci ve výběrových větvích mají lepší učitele, lépe vybavené školy a dostávají více stimulující úlohy. Jedním z aspektů sledovaných při výzkumech diferenciaci jsou mechanismy rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví. Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky [...]. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem.

- c) Po dokončení úlohy studenty vyzvěte, aby si texty navzájem porovnali, popřípadě je seznámte se svou verzí úprav (viz doporučené odpovědi na konci této kapitoly).

Shrnutí a reflexe (10 minut)

Zadejte studentům následující úkoly a pak s nimi v celé skupině proberte odpovědi:

Vypište rétorické kroky úvodu odborného článku, které si vybavujete, a ke každému napište 3 slovesa, která si s daným krokem spojujete.

Která slovesa mají neutrální, která tentativní charakter a která jsou naopak silná (s kladným či záporným nábojem)?

Na závěr studenty vyzvěte, aby si sami pro sebe zapsali, co si z této lekce odnášejí. Na toto volné psaní jim vyhradte čas 5 minut.

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

3.4.2

...V anglosaské literatuře je k dispozici nepřeborné množství výzkumných studií, které se zabývají dopady diferenciací vzdělávacích systémů na vzdělávací výsledky a sebepojetí žáků a zkoumají příčiny těchto dopadů. Tyto výzkumy se shodují v tom, že diferenciací systému nemá dopad na celkový průměrný výsledek žáků, ale významně zvyšuje nerovnosti: žáci v nevýběrových větvích dosahují horších výsledků než v systému společného vzdělávání, žáci ve výběrových třídách naopak výsledků lepších.

Výzkumy dále ukazují, že se významně liší výukové zkušenosti v jednotlivých větvích. Žáci ve výběrových větvích mají lepší učitele, lépe vybavené školy a dostávají více stimulující úlohy. Jedním z aspektů sledovaných při výzkumech diferenciací jsou mechanismy rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví. Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky [...]. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statutem.

Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků na britských středních školách (rozdělování do skupin v rámci třídy, rozdělování do větví v rámci ročníku na některé předměty i na všechny předměty). Zjistili, že v mnoha případech dochází ke špatnému přiřazení žáků do skupin či větví [...]. Bylo přitom zjištěno, že je-li dítě přesunuto do vyšší skupiny, jeho výsledky se zlepšují, výsledky dítěte se stejným výkonem v nejnižší skupině se naopak zhoršují. Uvedené výzkumy v Británii rovněž ukázaly, že ve školách, které dělí děti podle výkonu, je socioekonomický status hlavním prediktorem výsledku, a to i při kontrole vstupních znalostí, v heterogenních skupinách tomu tak není. Špatné zařazení má tedy přímý dopad na výsledky žáků. Výzkumy provedené v jiných vzdělávacích systémech ukazují, že se rodina uplatňuje při přechodu žáka do výběrové větve několika způsoby. V první řadě mu poskytuje potřebnou motivaci a sebevědomí.

Výzkumy sociální stratifikace již v 70. letech minulého století ukázaly, že vzdělanostní aspirace mají rozhodující dopad na vzdělávací dráhu a následně na uplatnění na trhu práce (Hauser, Tsai, Sewell, 1983). Rodiče také pomáhají žákovi se ve vzdělávacím systému zorientovat, učinit správnou volbu a často též uplatní svůj vliv v situaci, kdy žák neuspěje v přijímacím řízení (OECD 2002). V ČR ukázali Matějů a Straková (2005) na datech z výzkumu PISA 2000, že ve skupině žáků se stejnými výsledky žáci víceletých gymnázií aspirují na studium na vysoké škole daleko větší měrou než žáci základních škol a že na obou typech škol je aspirace silně podmíněna rodinným zázemím....

Komentář:

Autor střídá přítomný a minulý čas. Text popisuje a sumarizuje předchozí výzkum. Minulý čas používá pro zasazení studií do daného období, ale závěry studií komentuje v čase přítomném, pravděpodobně proto, aby naznačil svůj souhlas či obecnější platnost daných závěrů. Přítomný čas je také použit k uvození tématu v prvním odstavci a začátku odstavce druhého. Jazyk je neutrální a výzkum nijak nehodnotí.

3.4.9 b)

Příklad přeformulovaného odstavce:

Současné výzkumy upozorňují na to, že se významně liší výukové zkušenosti v jednotlivých větvích. Žáci ve výběrových větvích mají lepší učitele, lépe vybavené školy a dostávají více stimulující úlohy. Jedním z aspektů sledovaných při výzkumech diferenciaci jsou mechanismy rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví. Gamoran a Mare (1989) potvrdili, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky [...]. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem.

4. TVORBA ODDÍLU METODY

4.1 Typické rétorické kroky

Anotace: V této lekci se budeme věnovat popisu metod v odborném článku. Kromě obrových rozdílů je nutné rozlišovat mezi empirickými, metodologickými (prezentující novou/modifikovanou metodu) a teoretickými články. Studenti se naučí všimnout si kroků, které autoři v této části odborného článku používají.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví ukázky a prezentaci o struktuře části odborného článku, která se věnuje popisu metod.

Čas: 90 minut

POSTUP:

4.1.1 Představení cílů lekce (10 minut)

Cílem této lekce je seznámit studenty s rétorickou výstavbou oddílu Metody. Protože metody mají v různých oborech různou podobu (např. v některých oborech se tento oddíl nemusí vůbec vyskytovat), nejprve se studenty diskutujte o tom, jak jsou popisovány metody v odborných textech v jejich oboru. Diskusi můžete zahájit následujícími otázkami:

- a) Jak se ve vašem oboru (příp. v časopise, kde se chystáte publikovat) jmenuje oddíl odborného článku, kde jsou popisovány metody?
- b) Jedná se o samostatný oddíl? Pokud ne, kde jinde najdete popis metod?

4.1.2 Výklad: Rétorická výstavba oddílu Metody (15 minut)

Oddíl Metody se v různých oborech liší. Přírodovědné obory mají tendenci upřednostňovat stručnější popis a vysvětlení použitých metod. V některých humanitních oborech se oddíl Metody nemusí vyskytovat vůbec. Ve společenských oborech se v popisu metod mohou objevit rozsáhlejší vysvětlení a zdůvodnění. Bez ohledu na obor je hlavním cílem oddílu Metody zprostředkovat čtenářům informace o tom, jak byl výzkum proveden. Autoři musí odpovědět na otázky, co přesně udělali a jak to udělali (Boxman & Boxman, 2017). Mnozí autoři začínají tvořit popis metod dříve, než přejdou k jiným oddílům odborného článku (Swales & Feak, 2004), protože popis metod je relativně jednoduchý, jelikož není třeba cokoli interpretovat. Avšak i tento oddíl má svá úskalí. Obnáší rozhodování o tom,

co musí být zahrnuto a co může být vynecháno, aby zamýšlený čtenář mohl textu/ výzkumu porozumět a případně jej mohl zopakovat (Lindsay, 2020). Při psaní tohoto oddílu je tedy zásadní dbát na přehlednost a přesnost.

! UPOZORNĚNÍ: Častou chybou bývá to, že studenti popisují metody, které nekorespondují s jejich výzkumnou otázkou. Pokud studenti začnou psát brzy a nečekají, až budou mít celý výzkum hotový, tento problém může být podchycen. Viděly jsme poměrně dost prací, kde student při popisu metod a výsledků ukončené studie zjistil, že zvolená strategie sběru dat byla chybná, ale už nebylo možné celý výzkum provést znovu. Proto doporučujeme studenty na tato úskalí upozornit a vést je k tomu, aby alespoň některé pasáže plánovaného výzkumu psali před tím, než se do výzkumu pustí.

Aby byl tento oddíl přehledný, doporučuje se začít popisem designu výzkumu/experimentu/studie. Dále je užitečné používat systém pododdílů, které jsou adekvátně nazvány a čtenáři pomáhají pochopit, čím se zabývají. I když jsou mezi jednotlivými obory v oddílu Metody velké rozdíly (Swales & Feak, 2004), některé kroky lze zobecnit, např. informování o volbě metody / zdůvodnění volby nebo odmítnutí určité metody / charakteristika vzorku / popis sběru dat / popis postupu při analýze dat / popis postupů spojených s etikou výzkumu / popis využitých statistických metod / upozornění na metodologické problémy nebo omezení metody.

Co se týče přesnosti popisu s cílem umožnit čtenářům studii replikovat, rozlišujeme mezi popisem známých a nových metod. Nové postupy, popřípadě modifikované metody/metodologie, je nutné popsat co nejvýstižněji, ale přitom nezahltit čtenáře nepodstatnými detaily. U popisu starších/známých metod je třeba odkázat na práce, ve kterých byly poprvé zmíněny, příp. také na novější práce, kde byly použity, zvláště v případě, že byly od prvního popisu modifikovány (Lindsay, 2020). Metody, které jsou popsány přehledně a přesně, u čtenářů a recenzentů působí důvěryhodněji (Cargill & O'Connor, 2009). Recenzenti budou v této části článku hledat odpověď na otázku, jsou-li metody, jakými byly výsledky získány, pro daný obor vědecky akceptovatelné a zda korespondují s výzkumnou otázkou.

V posledních letech se v oddílu Metody začaly častěji objevovat informace o etických aspektech výzkumu, popřípadě informace o uděleném souhlasu etické komise (Lindsay, 2020). I zde je důležité mít na paměti, že tyto souhlasy je nutné získat před zahájením výzkumu (výzkum s lidskými subjekty a/nebo výzkum na zvířatech) a že mnohé zahraniční časopisy nepublikují články o výzkumu s lidskými subjekty provedenému bez souhlasu etické komise.

Co se týče rétorické struktury oddílu Metody, Cotosová et al. (2017) na základě analýzy 900 článků z 30 oborů dospěli k obecnému modelu oddílu Metody, který označili akronymem DRaC (*Demonstrating Rigour and Credibility*). V tomto modelu rozlišují 3 základní fáze (*moves*) složené z jednotlivých rétorických kroků (*steps*):

1. Kontextualizace výzkumných metod

- a) odkazování na předchozí práce
- b) obecné informace
- c) identifikace metodologického přístupu
- d) popis prostředí
- e) popis účastníků výzkumu
- f) odůvodnění zvolené metody

2. Popis studie

- a) popis sběru dat
- b) popis dat
- c) popis postupů
- d) popis přístrojového vybavení
- e) identifikace proměnných
- f) odůvodnění postupu
- g) informace o dílčích výsledcích/výpočtech, které nejsou zahrnuty do Výsledků

3. Zajištění důvěryhodnosti

- a) příprava dat
- b) popis analýzy dat
- c) odůvodnění analýzy dat

Heard (2016) v příručce *The scientist's guide to writing. How to write more easily and effectively throughout your scientific career* také pracuje se 3 základními fázemi, a to:

- 1. **Kontext** (např. popis vzorku)
- 2. **Experimenty a pozorování** (popis získaných dat)
- 3. **Analýza** (popis, jak byla data analyzována)

Ve frázové bance pracujeme s následujícími kroky, které více méně korespondují s modely uvedenými výše a uvádějí některé nové kroky:

- Informování o dosud používaných/existujících výzkumných metodách
- Informování o volbě metody
- Přihlášení se k výzkumné tradici, metodologii
- Zdůvodnění volby nebo odmítnutí určité metody
- Popis výzkumného postupu
- Charakteristika vzorku
- Určování kritérií pro (ne)zahrnutí do vzorku
- Popis sběru dat
- Popis designu a využití dotazníků, testů, rozhovorů apod.
- Popis postupu při analýze dat
- Popis postupů spojených s etikou výzkumu
- Popis využitých statistických metod
- Upozornění na metodologické problémy nebo omezení metod

! UPOZORNĚNÍ: V souvislosti s metodami se často studenti ptají, do jaké míry mohou „recyklovat“ své věty z předchozích článků/prací, když používají stejnou/ podobnou metodologii. Upozorněte studenty (a týká se to všech částí textu), že bez citování svých vlastních prací se může jednat o plagiátorství sebe sama. Nejen že je nutné odkazovat na své práce (které byly publikovány a jsou chráněny autorskými právy), je třeba parafrázovat i své původní věty/myšlenky (Heard, 2016).

4.1.3 Cvičení: Práce s frázemi a kroky z frázové banky (10 minut)

V tomto cvičení se studenti seznámí s rétorickými kroky, které se objevují v oddílu Metody, a pokusí se je spojit s vybranými frázemi z frázové banky. Dejte jim následující instrukce:

Spojte fráze vlevo s příslušnými rétorickými kroky vpravo.

Fráze	Rétorické kroky z frázové banky
1. Data byla analyzována v několika krocích.	a) Informování o volbě metody
2. Informovaný souhlas byl získán od zákonných zástupců i od zdravých sourozenců.	b) Přihlášení se k výzkumné tradici
3. Jako výzkumný nástroj jsme využili polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje...	c) Charakteristika vzorku
4. Sběr dat byl realizován dvěma odlišnými způsoby s ohledem na to, jak byli oslovení probandi.	d) Popis sběru dat

Fráze**Rétorické kroky z frázové banky**

- | | |
|---|---|
| 5. Statistické zpracování dat bylo uskutečněno v programu Statistica 10, doplňkové šetření pak v programu Excel 2007. | e) Popis postupu při analýze dat |
| 6. V této studii navazujeme na řadu česky publikovaných textů o konverzační analýze... | f) Popis postupů spojených s etikou výzkumu |
| 7. Výzkumný soubor tvořilo 264 žáků středních škol v České republice. | g) Popis využitých statistických metod |

4.1.4 Cvičení: Rétorická analýza oddílu Metody (30 minut)

Nyní obraťte pozornost studentů k ucelenějšímu textu a vyzvěte je, aby se v něm pokusili identifikovat rétorické kroky. Pokud jim chcete tento úkol usnadnit, můžete jim text předem rozdělit do jednotlivých kroků a pouze je nechat kroky pojmenovat. Svě odpovědi si pak porovnají s kolegy. **(15 minut)**.

(Poznámka: oddíl článku z ukázky níže se nazýval „Data“; ukázku jsme pro výukové účely zkrátili a některé pasáže vynechali).

Odstavec/část textu	Krok
Používání tematických narativních prvků jsme zkoumaly na korpusu narativ od náhodného vzorku 286 rodilých českých mluvčích z prvních až pátých tříd osmi základních škol ve ...	<i>Kontext/popis vzorku</i>
Narativa byla shromažďována v období od září 2013 do března 2016. Úkolem všech dětí bylo vytvořit vyprávění na základě následujícího pokynu: „Vyprávěj mi pohádku. Může to být pohádka jakákoli, jakkoli dlouhá, ale musíš si ji sám/sama vymyslet. Má to být tedy pohádka, kterou jsi nikde nikdy neslyšel/a, neviděl/a ani nečetl/a.“	<i>Data a časové období sběru dat</i>
Sběr dat probíhal obvykle v budově základní školy, kterou dané dítě navštěvovalo. Vyprávění byla zaznamenávána na diktafon. Se zadáním nebyly děti seznámeny předem, na přípravu před spuštěním diktafonu však každé z nich dostalo tolik času, kolik potřebovalo. Jako motivační faktor byl použit příslib malé odměny na závěr. Při nahrávání postupoval explorátor metodou řízené narační aktivity dítěte (srov. Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 62): do vyprávění nijak nezasahoval, pouze v průběhu přirozeně reagoval (smíchem, údivem, přitakáním), čímž se snažil navodit příjemnou atmosféru a ukázat dítěti, že to, co vypráví, je pro něj zajímavé.	<i>Metoda sběru dat</i>
Nahrávky byly přepsány podle pravopisných pravidel, zachyceny jsou však všechny nespisovné slovní tvary a některé odchylky od standardního vyjadřování. Velkými písmeny jsou označeny pouze iniciály vlastních jmen. V závorkách je zaznamenána řeč explorátora (podle Náhlíkové, 2015, s. 119–120).	

Odstavec/část textu	Krok
<p>Korpus sestává z 286 narativ, která můžeme považovat za autorská. Celkem 26 narativ jsme předtím vyřadily, protože šlo o evidentní převyprávění známých pohádek nebo epizod z dětských pořadů. Rozložení narativ podle pohlaví a ročníků ukazuje tabulka 1.</p> <p>...</p>	
<p>Operacionalizace hrdinských vs. rodinných narativních prvků</p> <p>K rozlišení obou žánrů jsme pro účely naší studie stanovily deset kategorií, z nichž pět jsme a priori asociovaly s rodinným žánrem a pět s hrdinským. V závorkách uvádíme jejich zkrácené názvy, které se objevují v diagramech v pozdějších sekcích.</p>	
<p>Kategorie rodinného žánru:</p> <p>...</p> <p>Kategorie hrdinského žánru:</p> <p>...</p>	
<p>Ačkoli kritéria připomínají opačné póly pěti škál, jde o deset binárně hodnocených vlastností, které se navzájem nevylučují. Takto pojaté kategorie se osvědčily lépe než škály, protože v roli hlavního hrdiny se na malé ploše může vystřídat několik postav nebo postava se skupinou jako v příkladech (1) a (2).</p> <p>Příklad 1...</p> <p>Příklad 2...</p>	
<p>Anotaci prováděla jedna anotátorka, která předem znala celý korpus narativ a při přiřazování vlastností brala v potaz ostatní narativa ve vzorku. Pro ilustraci zde uvedeme ještě jedno typicky hrdinské (3) a jedno typicky rodinné (4) narativum.</p> <p>Příklady...</p>	
<p>Pro studii žánrových preferencí dětí z našeho vzorku jsme upřednostnily „pohled na data z výšky“ před detailními rozbory jednotlivých textů. Prvním krokem byla manuální anotace tematických narativních prvků popsaná v předchozím oddíle. Na základě této anotace jsme pak hodnotily celý vzorek.</p>	
<p>Naše výzkumná otázka má dvě části:</p> <p>Vyskytují se v našem vzorku narativní prvky, které považujeme za „hrdinské“, častěji u chlapců než u dívek a narativní prvky, které považujeme za „rodinné“, u dívek než u chlapců? Jsou případné rozdíly mezi žánrovými preferencemi každého pohlaví při dané velikosti vzorku natolik zřetelné, aby se výsledek dal generalizovat na celou populaci českých mladších žáků?</p>	

Odstavec/část textu	Krok
<p>První část výzkumné otázky zodpovídají metody deskriptivně-exploratorní statistiky. Druhou část zodpovídají metody inferenční statistiky. V praxi, kterou v našem případě reprezentují implementace statistických metod v knihovnách (balíčcích) statistického programovacího jazyka R, použitím určité metody někdy získáme jak exploratorní, tak inferenční statistiku, proto oba typy metod prezentujeme společně.</p>	
<p>Představujeme zde následující statistické metody:</p> <p><i>Pearsonův chí-kvadrátový test a Cramérovo V; shluková analýza (sémantické podobnosti tematických narativních prvků pomocí vektorového prostoru); korespondenční analýza (tematických narativních prvků a skupin dětí podle věku a pohlaví); binomiální logistický regresní model (závislosti pohlaví na tematických narativních prvcích).</i></p> <p><i>Chí-kvadrátový test se používá proV našem případě jde o kombinace kategorií proměnných pohlaví vs. narativní prvek. Cramérovo V měří sílu vzájemné závislosti proměnných.</i></p> <p><i>Shluková analýza je jednou z metod určování ...Pro shlukovou analýzu existuje řada různých metod založených na.... My jsme zvolily tzv. shlukování kolem medoidů.</i></p> <p>Pomocí shlukové analýzy odhalíme shluky navzájem si nejpodobnějších tematických narativních prvků. Tohoto poznání využijeme k redukci množiny narativních prvků a tím k zahuštění dat. Zahuštění dat může pomoci k dosažení statistické signifikance výsledků.</p> <p>...</p>	
<p>Všechny statistické metody použité v tomto článku jsou popsány v mnoha učebnicích statistiky. My jsme čerpaly z učebnic pro čtenáře z humanitních oborů (Baayen, 2008; Gries, 2009; Levshina, 2015). Pro všechny statistické analýzy jsme používaly programovací jazyk R (R Core Team, 2017). Pro obecné úpravy tabulárních dat a jejich vizualizaci jsme použily rodinu knihoven R tidyverse (Wickham, 2017). Pro většinu statistických metod jsme použily specializované knihovny, jejichž autory také citujeme.</p>	

Studentům položte následující otázky (10 minut):

- a) Jak jste nazvali jednotlivé kroky a jak moc jste se s kolegou shodli?
- b) Jak vaše kroky korespondují s kroky ve frázové bance?
- c) Které kroky se v ukázce nevyskytují v porovnání s frázovou bankou?
- d) Které kroky jsou v ukázce v porovnání s frázovou bankou navíc?

Nakonec diskutujte o tom, které kroky by neměly ve vašem oboru/časopise v oddílu Metody chybět (např. zmínka o souhlasu etické komise v případě výzkumu s lidskými subjekty). (5 minut)

4.1.5 Práce na vlastním textu: Plán metod (20 minut)

Nyní studenty ved'te k tomu, aby začali přemýšlet o obsahu a řazení informací týkajících se metod, které použili nebo hodlají použít ve svém výzkumu. Můžete jim zadat následující instrukce:

Přečtete si příklady kroků (v odrážkách níže), které se často objevují v oddílu Metody. Z těchto kroků si vyberte ty, které jsou relevantní pro váš výzkum, seřad'te je tak, aby jejich posloupnost byla logická (např. chronologické řazení, tvorba skupin a podskupin atp.) a vybrané kroky si zapíšte do levé části tabulky 4.1. Do pravé části tabulky pak pište poznámky o svém výzkumu, které vám v následné fázi poslouží jako základ vašeho budoucího textu týkajícího se metod. Zvažte, zda některé kroky budete seskupovat do pododdílů. Pokud ano, přemýšlejte i o jejich názvech.

Pokud ve vašem oboru není zvykem věnovat metodám samostatný oddíl, přemýšlejte o tom, jak čtenáři vysvětlíte postup vaší práce nebo jak jim popíšete data a zdroje, se kterými pracujete. Zkušebně si tento popis načrtněte s vědomím, že ho posléze budete dál upravovat.

- Informování o dosud používaných/existujících výzkumných metodách
- Informování o volbě metody
- Přihlášení se k výzkumné tradici, metodologii
- Zdůvodnění volby nebo odmítnutí určité metody
- Popis výzkumného postupu
- Charakteristika vzorku
- Určování kritérií pro (ne)zahrnutí do vzorku
- Popis sběru dat
- Popis designu a využití dotazníků, testů, rozhovorů apod.
- Popis postupu při analýze dat
- Popis postupů spojených s etikou výzkumu
- Popis využitých statistických metod
- Upozornění na metodologické problémy nebo omezení metod

Tabulka 4.1

Plánování oddílu s popisem metod

Krok	Poznámky

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Na závěr studentům dejte 5 minut na to, aby si ve volném formátu napsali odpověď na kteroukoli z následujících otázek:

O čem vás tato lekce přiměla přemýšlet?

Co si přidáte na svůj kontrolní seznam?

Co dalšího se potřebujete naučit?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

4.1.3

1e, 2f, 3a, 4d, 5g, 6b, 7c

4.1.4

Odstavec/část textu	Krok
Používání tematických narativních prvků jsme zkoumaly na korpusu narativ od náhodného vzorku 286 rodilých českých mluvčích z prvních až pátých tříd osmi základních škol ve ...	<i>Kontext/popis vzorku</i>
Narativa byla shromažďována v období od září 2013 do března 2016. Úkolem všech dětí bylo vytvořit vyprávění na základě následujícího pokynu: „Vyprávěj mi pohádku. Může to být pohádka jakákoli, jakkoli dlouhá, ale musíš si ji sám/sama vymyslet. Má to být tedy pohádka, kterou jsi nikde nikdy neslyšel/a, neviděl/a ani nečetl/a.“	<i>Data a časové období sběru dat</i>
Sběr dat probíhal obvykle v budově základní školy, kterou dané dítě navštěvovalo. Vyprávění byla zaznamenávána na diktafon. Se zadáním nebyly děti seznámeny předem, na přípravu před spuštěním diktafonu však každé z nich dostalo tolik času, kolik potřebovalo. Jako motivační faktor byl použit příslib malé odměny na závěr. Při nahrávání postupoval explorátor metodou řízené narační aktivity dítěte (srov. Harčáříková – Klimovič, 2011, s. 62): do vyprávění nijak nezasahoval, pouze v průběhu přirozeně reagoval (smíchem, údivem přitakáním), čímž se snažil navodit příjemnou atmosféru a ukázat dítěti, že to, co vypráví, je pro něj zajímavé.	<i>Metoda sběru dat</i>
Nahrávky byly přepsány podle pravopisných pravidel, zachyceny jsou však všechny nespisovné slovní tvary a některé odchylky od standardního vyjadřování. Velkými písmeny jsou označeny pouze iniciály vlastních jmen. V závorkách je zaznamenána řeč explorátora (podle Náhlíkové, 2015, s. 119–120).	<i>Popis přepisu dat</i>
Korpus sestává z 286 narativ, která můžeme považovat za autorská. Celkem 26 narativ jsme předtím vyřadily, protože šlo o evidentní převyprávění známých pohádek nebo epizod z dětských pořadů. Rozložení narativ podle pohlaví a ročníků ukazuje tabulka 1. ...	<i>Popis dat k analýze</i>
Operacionalizace hrdinských vs. rodinných narativních prvků K rozlišení obou žánrů jsme pro účely naší studie stanovily deset kategorií, z nichž pět jsme a priori asociovaly s rodinným žánrem a pět s hrdinským. V závorkách uvádíme jejich zkrácené názvy, které se objevují v diagramech v pozdějších sekcích.	<i>Převedení dat na měřitelné kategorie (operacionalizace)</i>
Kategorie rodinného žánru: ... Kategorie hrdinského žánru: ...	<i>Popis kategorií</i>
Ačkoli kritéria připomínají opačné póly pěti škál, jde o deset binárně hodnocených vlastností, které se navzájem nevylučují. Takto pojaté kategorie se osvědčily lépe než škály, protože v roli hlavního hrdiny se na malé ploše může vystřídat několik postav nebo postava se skupinou jako v příkladech (1) a (2). Příklad 1... Příklad 2...	<i>Vysvětlení a odůvodnění volby kategorií</i>

Odstavec/část textu	Krok
<p>Anotaci prováděla jedna anotátorka, která předem znala celý korpus narativ a při přiřazování vlastností brala v potaz ostatní narativa ve vzorku. Pro ilustraci zde uvedeme ještě jedno typicky hrdinské (3) a jedno typicky rodinné (4) narativum.</p> <p>Příklady...</p>	<p><i>Popis analýzy (psaní anotací)</i></p>
<p>Pro studii žánrových preferencí dětí z našeho vzorku jsme upřednostnily „pohled na data z výšky“ před detailními rozborů jednotlivých textů. Prvním krokem byla manuální anotace tematických narativních prvků popsaná v předchozím oddíle. Na základě této anotace jsme pak hodnotily celý vzorek.</p>	<p><i>Analytický přístup</i></p>
<p>Naše výzkumná otázka má dvě části:</p> <p>Vyskytují se v našem vzorku narativní prvky, které považujeme za „hrdinské“, častěji u chlapců než u dívek a narativní prvky, které považujeme za „rodinné“, u dívek než u chlapců? Jsou případné rozdíly mezi žánrovými preferencemi každého pohlaví při dané velikosti vzorku natolik zřetelné, aby se výsledek dal generalizovat na celou populaci českých mladších žáků?</p>	<p><i>Připomenutí výzkumné otázky</i></p>
<p>První část výzkumné otázky zodpovídají metody deskriptivně-exploratorní statistiky. Druhou část zodpovídají metody inferenční statistiky. V praxi, kterou v našem případě reprezentují implementace statistických metod v knihovnách (balíčcích) statistického programovacího jazyka R, použitím určité metody někdy získáme jak exploratorní, tak inferenční statistiku, proto oba typy metod prezentujeme společně.</p>	<p><i>Způsob analýzy ve vztahu k výzkumné otázce</i></p>
<p>Představujeme zde následující statistické metody:</p> <p><i>Pearsonův chí-kvadrátový test a Cramérovo V; shluková analýza (sémantické podobnosti tematických narativních prvků pomocí vektorového prostoru); korespondenční analýza (tematických narativních prvků a skupin dětí podle věku a pohlaví); binomiální logistický regresní model (závislosti pohlaví na tematických narativních prvcích).</i></p> <p><i>Chí-kvadrátový test se používá pro ...V našem případě jde o kombinace kategorií proměnných pohlaví vs. narativní prvek. Cramérovo V měří sílu vzájemné závislosti proměnných.</i></p> <p><i>Shluková analýza je jednou z metod určování ...Pro shlukovou analýzu existuje řada různých metod založených na.... My jsme zvolily tzv. shlukování kolem medoidů.</i></p> <p>Pomocí shlukové analýzy odhalíme shluky navzájem si nejpodobnějších tematických narativních prvků. Tohoto poznání využijeme k redukci množiny narativních prvků a tím k zahuštění dat. Zahuštění dat může pomoci k dosažení statistické signifikance výsledků.</p> <p>...</p>	<p><i>Popis použitých statistických metod (autorky vždy metodu představují a pak vysvětlují, jak a proč ji použily ve své studii)</i></p>
<p>Všechny statistické metody použité v tomto článku jsou popsány v mnoha učebnicích statistiky. My jsme čerpaly z učebnic pro čtenáře z humanitních oborů (Baayen, 2008; Gries, 2009; Levshina, 2015). Pro všechny statistické analýzy jsme používaly programovací jazyk R (R Core Team, 2017). Pro obecné úpravy tabulárních dat a jejich vizualizaci jsme použily rodinu knihoven R tidyverse (Wickham, 2017). Pro většinu statistických metod jsme použily specializované knihovny, jejichž autory také citujeme.</p>	<p><i>Odkazování na předchozí práce / statistické metody + Odkaz na použité software/knihovny</i></p>

4.2 Upozornění na limity studie nebo výzkumu

Anotace: Studenti se seznámí s problematikou omezení výzkumu. Dozvědí se, že autoři vědeckých studií upozorňují na limity své práce v různých částech odborného článku. Dále prozkoumají příklady z reálných článků a vyzkouší si popsat omezení své práce.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví podrobnější výklad o typech omezení ve výzkumu.

Čas: 80 minut

POSTUP:

4.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o limitech výzkumu (5 minut)

Na úvod se studenty diskutujte nad příklady z korpusu. Můžete jim položit následující otázky a ukázat příklad z frázové banky:

- a) Proč je důležité zmiňovat limity našeho výzkumu?
- b) V které části článku se, podle vašeho mínění, upozornění na limity vyskytují?

Příklady z korpusu/frázové banky:

- Jsme si vědomi, že práce s materiálem Repertoria má svoje úskalí. Jako první se nabízí otázka, zda muzejní sbírky v dostačující míře reprezentují dobovou rukopisnou kulturu.
- Jsme si vědomi omezených možností jednopřípadových studií a jejich zobecnění, přesto podle nás studie přináší výsledky, které je vhodné představit a rámcově porovnat v kontextu zahraničních výzkumů.

! UPOZORNĚNÍ: Limity se možná častěji objevují v závěrečném oddílu odborného článku (tzn. diskuse a závěr), ale mohou se objevovat i v úvodu a v metodách. Tuto lekci řadíme k metodám z praktických důvodů.

4.2.2 Výklad: Upozornění na limity studie nebo výzkumu (15 minut)

Všechny studie mají svá omezení. Je však důležité, aby se autoři ve svých člancích soustředili na omezení související s jejich předmětem a cílem zkoumání. Neměli by se omlouvat za to, že se nezabývají otázkami, na které se jejich práce nezaměřovala.

Limity lze rozdělit do různých kategorií. Např. u kvalitativních studií můžeme rozlišovat metodologické limity a limity na straně výzkumníka (Sacred Heart University Library, 2020).

Metodologické limity s příklady z frázové banky

Velikost vzorku (např. u statistického testování je třeba pracovat s dostatečně velkým a reprezentativním vzorkem, aby bylo možné výsledky zobecnit, a to není vždy možné).

- Dalším limitem je velikost vzorku, žádoucí by bylo ověřit postupy výuky syntaxe a dosažené výsledky na větším vzorku učitelů a tříd.

Nedostatek dostupných a/nebo spolehlivých údajů (tyto limity je třeba nejen popsat, ale také nabídnout vysvětlení, proč údaje chybí nebo jsou nespolehlivé; autoři mohou tyto limity využít k nastínění potřeb budoucího výzkumu).

- Nedostatek údajů pro úroveň obvodů/mikroregionů je pak možno částečně vyvážit bohatším souborem charakteristik v úrovni krajů/mezoregionů a příslušnými hodnoceními jejich statistických souvislostí.

Nedostatek předchozích výzkumných studií na dané téma

Studenti se občas mylně domnívají, že v jejich oblasti zájmu chybí studie o dané zkoumané oblasti. Vždy je třeba, aby se zevrubně seznámili s předchozími výzkumy, příp. požádali o pomoc knihovnu pro zmapování existujících studií na dané téma. Když si studenti ověří, že předchozích studií v oblasti jejich výzkumného zájmu je opravdu málo, mohou se chopit příležitosti (pokud je odůvodnitelná) a popsat možnosti dalšího výzkumu.

- Největší mezeru v současném výzkumu sesuvných ohrožení a z nich vyplývajících rizik představuje nedostatek studií zaměřených na zranitelnost...

Způsob sběru dat

Stává se, že při interpretaci dat studenti zjistí, že způsob, jakým sbírali data, byl v nějakém ohledu problematický (např. v rozhovorech se nezeptali na něco důležitého, co by jim zpětně mohlo pomoci interpretovat problém, jenž se objevil v průběhu práce na studii atp.). Na tyto limity je také důležité poukázat např. s tím, že budou řešeny v budoucím výzkumu.

- V obou městech začal bezprostředně po zahájení šetření růst počet respondentů rychlým tempem, které **bylo limitováno** především možnostmi tazatelských týmů a kapacitami dotazovacích míst.

Údaje poskytované samotnými respondenty

Údaje, které poskytují samotní respondenti, jsou těžko ověřitelné a badatel musí brát za bernou minci to, co mu respondent sděluje. Hrozí zde různá zkreslení, např. v rozhovorech hraje úlohu mnoho subjektivních faktorů jako selektivní paměť, snaha respondenta zaujmout, udělat určitý dojem atp. Některé odborné časopisy už předem upozorňují potenciální autory, že studie vycházející pouze z dat poskytnutých samotnými respondenty nepřijímají do recenzního řízení.

- Velikost zátěže byla limitována zejména subjektivním vnímáním pooperační bolesti.

Omezení na straně výzkumníka s příklady z frázové banky

Tato omezení se mohou týkat např. omezených možností sběru dat (badatel k některým důležitým datům nemusí mít přístup, nebo je jeho přístup omezený); omezenou dobou, kdy lze data sbírat; jazykovým vybavením; subjektivními předsudky atp.

- Jsem si přitom vědoma limitů srovnání těchto výpovědí, které jsou konstruovány v určitém kontextu...
- Ačkoliv jsem si vědom rizikovosti takového přístupu, rozhodl jsem se nakonec pro nejjednodušší řešení, a to spoléhat se na sluch přepisovatele.
- Druhé podstatné omezení spočívá v tom, že examinátor je v kontaktu s dítětem jen velmi krátce.
- Jsme si zároveň vědomy, že zvolené věty nereprezentují formy běžně mluveného jazyka...

Jiný způsob kategorizace limitací je např. jejich rozdělení do 3 skupin (Lundt Research, 2012):

- Oznámení (identifikace limitů a vysvětlení jejich významu)
- Reflexe (vysvětlení podstaty limitů a obhajoba postupu)
- Návrh do budoucnosti (návrh, jak v budoucích studiích dané limity ošetřit).

V souhrnu by se studenti při výčtu limitů/omezení měli držet těchto doporučení (Sacred Heart University Library, 2020):

- podrobně, ale stručně popsat každý limit
- vysvětlit, proč daný limit existuje
- uvést důvody, proč každé omezení nebylo možné překonat pomocí metody (metod) zvolené pro sběr dat (pokud možno uvést odkazy na jiné studie, které měly podobné problémy)
- zhodnotit dopad každého omezení ve vztahu k celkovým zjištěním a závěrům studie
- příp. popsat, jak by tato omezení mohla vést k potřebě dalšího výzkumu.

4.2.3 Cvičení: Identifikace částí článku s limity studie (10 minut)

- a) Vyzvěte studenty, aby nahlédli do frázové banky/korpusu a zjistili, ve kterých částech frázové banky se nacházejí upozornění na limity studie a jak se tyto kroky v jednotlivých částech frázové banky nazývají. **(5 minut)**
- b) Vyzvěte je, aby hledali další příklady frází, které upozorňují na limity studie. **(5 minut)**

4.2.4 Cvičení: Tvorba textu a zpětná vazba (45 minut)

- a) Vyzvěte studenty, aby identifikovali minimálně jeden limit své studie. **(5 minut)**
- b) Nechte jim čas, aby si omezení srovnali ve dvojicích. **(5 minut)**
- c) Vyzvěte je, aby si z frázové banky vypsali fráze, které se jim budou hodit do jejich textu. **(5 minut)**
- d) Nechte je naplánovat strukturu celého odstavce, ve kterém budou psát o limitech (studenti mohou použít strukturu 3 skupin limitů uvedenou ve výkladu). **(5 minut)**
- e) Vyzvěte je, ať napíší celý odstavec. **(10 minut)**
- f) Nechte je pracovat ve dvojicích. Odstavce si vymění a navzájem okomentují. **(10 minut)**
- g) Na základě rozhovoru ve dvojici si na závěr udělají plán, jak odstavec upraví a kam ho ve výsledném textu zařadí. **(5 minut)**

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Lekci uzavřete krátkým shrnutím hlavních bodů. Studenti si sami pro sebe ve volném formátu napíší odpověď na jednu z následujících otázek:

Jaká další omezení musíte zvážit?

Co si přidáte na svůj kontrolní seznam?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

4.2.3

Upozornění na limity se nacházejí ve třech částech:

ÚVOD – Upozornění na limity studie nebo výzkumu

METODY – Upozornění na metodologické problémy nebo omezení metody

DISKUSE A ZÁVĚR – Upozornění na limity studie nebo výzkumu + Formulování výsledků s ohledem na limity studie nebo výzkumu

4.3 Přítomnost autora v textu

Anotace: Studenti se v lekci seznámí s rozdílnými způsoby odkazování na osobu autora v textu a procvičí si používání činného a trpného rodu.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví ukázky a prezentaci o způsobech, jakými autoři zvýrazňují či potlačují svou přítomnost v textu, a o použití aktivních a pasivních konstrukcí v textu.

Čas: 50 minut

POSTUP:

4.3.1 Představení cílů lekce a diskuse o přítomnosti autora v textu (10 minut)

Na úvod se studenty diskutujte o následujících otázkách:

- a) S jakými doporučeními jste se setkali stran používání trpného a činného rodu v odborném textu?
- b) S jakými doporučeními jste se setkali stran používání osobních zájmen v odborném textu?
- c) Jakým způsobem v odborných textech odkazují autoři na svou osobu?
- d) Do jaké míry je ve vašem oboru přijatelné, aby autor psal text v autorském plurálu (tzn. autor používá 1. os. množného čísla, např. „v této studii jsme zjistili“) nebo aby psal v 1. os. singuláru („v této studii jsem došel k závěru, že...“)?

4.3.2 Výklad: Přítomnost autora v textu (15 minut)

Důležitým tématem, které by nemělo chybět v diskusích o psaní odborných textů, je téma přítomnosti autora v textu. Pro české odborné texty tradičně platil úzus formálnosti, objektivity a snahy potlačit v textu subjektivní prvky (Čmejrková et al., 1999). Tyto konvence se však mění a v duchu anglosaského vyjadřování, které je orientováno na čtenáře, se také v českém odborném psaní (v některých oborech více než v jiných) stává přijatelnější, že autor se v textu nesnaží za každou cenu skrýt. Stále je však, a to i v případech, že text má jen jednoho autora, populární používání autorského plurálu („zjistili jsme“). V anglicky psaných textech by v této situaci použití autorského plurálu znělo přinejmenším zvláštně. Autorský plurál se v nich vyskytuje poměrně zřídka (na rozdíl od plurálu inkuzivního, kdy autor píše v množném čísle, protože zahrnuje sebe do stejné kategorie se čtenářem), ale v některých oborech se může objevit.

Studenti si při psaní potřebují uvědomit, zda jejich text má být výsledkem širšího autorského kolektivu, nebo zda píše sami za sebe. Pokud se jedná o širší autorský kolektiv, přirozeně mohou k odkazování na sebe jako autory používat 1. osobu množného čísla. Pokud píše sami za sebe a autorem není nikdo další, nemusí se bát psaní v 1. osobě jednotného čísla, i když mnoho studentů má naučeno, že je nepatřičné, aby v odborném textu použitím 1. osoby jednotného čísla vystupovali sami za sebe. Uchylují se potom zpravidla k pasivním konstrukcím, které jim umožňují, aby v textu zůstali skryti. Je důležité, aby věděli, že osobní a neosobní konstrukce mohou v textu kombinovat. Vyjádření v 1. osobě se často hodí použít v oddílech odborného textu, v nichž autor nebo autoři vystupují se svými myšlenkami, interpretacemi a názory (např. vysvětlují pohnutky, které je vedly k provedení dané výzkumné studie). Mezi tyto oddíly patří zejména Úvod a Diskuse. Naproti tomu v oddílech jako Metody nebo Výsledky je vhodné ustoupit do pozadí a používat víc pasivních konstrukcí. I když v některých oddílech může převažovat osobní a v jiných neosobní vyjadřování, obojí lze kombinovat i v rámci jednotlivých oddílů (např. studenti se často mylně domnívají, že pokud používají pasivní konstrukce, musí je používat všude).

Příklady osobního a neosobního vyjadřování z frázové banky/korpusu:

Autorský singulár (1. osoba jednotného čísla)

- V předložené studii **se věnuji** vietnamské minoritě a zkoumám její orientaci na vietnamskou a na českou kulturu.

Autorský plurál

- **V** naší práci **popisujeme** chirurgické možnosti implantace levokomorové elektrody...

Neosobní konstrukce

- **Výzkum byl zaměřen na** vnímání přeshraniční spolupráce z pohledu starostů...
- Touto metodou **lze studovat** chemické složení povrchu do hloubky cca 8–10 atomových vrstev.
- Vzhledem k cílům práce **byly vybrány** podniky, kde je primární pozice přisuzována ženě, kde muži a kde je rozdělení chápáno jako rovnoměrné.

Mnohé anglicky psané příručky k psaní odborných textů doporučují minimalizovat použití pasivních konstrukcí (tzn. trpného rodu) a používat je jen tam, kde je pro to dobrý důvod. Tato doporučení jsou v souladu s pojetím, že text by měl být pro čtenáře snadno čitelný a srozumitelný. Pasivní konstrukce bývají delší a skrývají původce děje, což čtení komplikuje a může

to být v některých případech nežádoucí. V oddílu Metody je však skrytí původce děje naopak často užitečné. Při rozhodování, zda použít činný či trpný rod, je tedy třeba se zamyslet nad tím, jestli čtenář potřebuje vědět, kdo činnost vykonal.

Příklady:

- Výzkumníci prováděli měření jednou týdně. (**činný rod**)
- Měření byla prováděna jednou týdně. (**trpný rod**)

! **UPOZORNĚNÍ:** Tato problematika je dále rozpracována v lekci 6.5: Zmírňování platnosti výpovědi (*hedging*).

4.3.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu (10 minut)

Vyzvěte studenty, aby ve frázové bance/korpusu hledali příklady:

- autorského singuláru
- autorského plurálu
- neosobních konstrukcí

Ptejte se studentů, ve kterých oddílech frázové banky a ve kterých rétorických krocích příklady hledali. Poté je vyzvěte, aby ke každému příkladu napsali větu, která se bude vztahovat k jejich vlastnímu textu/výzkumu.

4.3.4 Cvičení: Činný versus trpný rod (10 minut)

K procvičování použití činného a trpného rodu můžete studentům zadat následující instrukce:

a) Přečtěte si následující věty a zvažte, které věty by měly zůstat v činném rodě a které by fungovaly stejně dobře v rodě trpném. U vět, které jste převedli do rodu trpného, se zamyslete nad tím, která varianta vám jako čtenáři vyhovuje lépe.

1. Jako výzkumný nástroj jsme využili polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje...
2. Jsme si vědomi skutečnosti, že v této velké skupině, kde dochází především k transonymizaci, je třeba zohledňovat motivaci a okolnosti vzniku jména.
3. Oslovili jsme všeobecné chirurgy z chirurgických pracovišť v Brně, Praze a Zlíně, kteří s rozhovory souhlasili.

4. Postupovali jsme podobně jako Kaufman, Pumacahua a Holt (2013),
5. Sledovali jsme výskyt patologických nálezů, které mají dle literatury kardioembolický potenciál.
6. Uvědomujeme si, že vycházet při popisu ironie v češtině z poznatků anglicky hovořících lingvistů má své nevýhody.
7. Uvědomuji si přitom limitaci práce s retrospektivním materiálem...
8. Vzhledem k cíli studie jsem zvolila konverzační analýzu...
9. Zařadili jsme sem rovněž daňovou výtěžnost obcí...
10. Zvolil jsem proto etnografii, která mi umožnila krok po kroku odpovědět na mé výzkumné otázky a podpořit je empirickým materiálem.

b) Své závěry si porovnejte ve dvojicích a diskutujte o tom, co zpravidla používáte ve vašich textech a zda se budete snažit své zvyky měnit.

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Na závěr studentům dejte 5 minut na to, aby sami pro sebe ve volném formátu napsali odpověď minimálně na jednu z následujících otázek:

Co jste se v minulosti učili o přítomnosti autora v textu?

Jak vystupujete ve svých vlastních textech? Používáte autorský singulár, plurál nebo se snažíte používat co nejvíc pasivních konstrukcí?

Jak se toto téma přítomnosti autora v textu dotýká jiných jazyků, ve kterých píšete?

Co si chcete z této lekce zapamatovat a co si tedy přidáte na svůj kontrolní seznam?

5. TVORBA ODDÍLU VÝSLEDKY

5.1 Rétorická výstavba oddílu Výsledky

Anotace: Tato lekce se věnuje části odborného článku, která prezentuje výsledky výzkumu a analýzy. Kromě oborových rozdílů je nutné rozlišovat mezi empirickými a teoretickými články. Studenti se naučí všimnout si rétorických kroků, které autoři v této části odborného článku používají.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví ukázky a prezentaci o struktuře oddílu odborného článku s výsledky.

Čas: Min. 60 minut

POSTUP:

5.1.1 Představení cílů lekce a diskuse o oddílu Výsledky (5 minut)

Na úvod studentům položte následující otázky:

- a) Jaké rétorické kroky očekáváte v oddílu Výsledky?
- b) Jaké rétorické kroky v tomto oddílu pravděpodobně nevidíte?
- c) V čem podle vás spočívají funkce této části odborného článku?
- d) Jaká úskalí lze v této části předvídat? / Co je na psaní této části článku obtížné?

5.1.2 Výklad: Výsledky (15 minut)

! **UPOZORNĚNÍ:** Ve frázové bance jsou kroky týkající se výsledků seskupeny pod název *Analýza a výsledky*. V příručce používáme kratší označení *Výsledky*.

Struktura tohoto oddílu odborného článku se bude lišit obor od oboru, ale bude záviset také na tom, zda se jedná o teoretický, experimentální či jiný článek. Obecně lze říci, že tělo článku obsahuje odpovědi na otázky „Co jsme dělali?“ a „Jaké výsledky jsme získali?“, či „Co jsme se dozvěděli?“ V humanitních, příp. i některých společenských vědách se tento oddíl nemusí vyskytovat vůbec (struktura IMRaD, tzn. *Introduction, Methods, Results and Discussion*, je běžná hlavně v exaktních vědách). Boxman a Boxmanová (2017) v učebnici psaní pro technické obory ukazují, jak se dělí „tělo“ článku ve třech typech článků a u dvou uvádějí výsledky jako

samostatný oddíl (viz tabulka 5.1). Vedle toho, že v některých oborech jsou výsledky uváděny samostatně, v jiných oborech mohou být spojené s diskusí. Podoba výsledků je závislá nejen na oboru, příp. úzu odborného časopisu, ale zejména také na charakteru studie. Pojmenování částí oddílu s výsledky bývá také velice pestré.

Tabulka 5.1

Struktura těla odborného článku (upraveno podle Boxmana a Boxmanové, 2017)

Typy odborných článků	Experimentální článek	Článek popisující fyzický model	Teoretický článek (např. v matematice)
Tělo	Metody	Předpoklady	Vysvětlení a popis hypotéz, včetně definic pojmů a symbolů
		Rovnice	Formální výrok hypotézy (často ve formě rovnice)
	Metoda řešení/Přístup		
Výsledky	Výsledky	Důkaz	

V technických oborech jsou výsledky srdcem výzkumné zprávy a všechny ostatní oddíly se točí okolo nich (Boxman & Boxman, 2017). Úvod poskytuje kontext, Metody sdělují, jak bylo výsledků dosaženo, a oddíl Výsledky pak výsledky prezentuje. Diskuse je dále interpretuje, vysvětluje jejich význam a zasazuje je do širšího kontextu. Závěr shrnuje, co se z výsledků dozvídáme, a explicitně odpovídá na výzkumnou otázku (Boxman & Boxman, 2017).

Navzdory tomu, jak různorodý může oddíl Výsledky být, najdeme v něm rétorické kroky, které se objevují napříč obory. Swales a Feaková (2012, s. 324) to dokládají příklady rétorických kroků v následující tabulce (viz tabulka 5.2).

Tabulka 5.2

Přehled kroků v oddílech s výsledky ve třech oborech

Sociologie	Aplikovaná lingvistika	Biochemie
Odkazování (tzv. <i>location-statement</i>)	Přípravné informace	Shrnutí metod
↓	↓	↓
Zjištění	Zjištěné výsledky	Obhajoba metod
↓	↓	↓
Další důkazy podporující zjištění	Komentář	Oznámení výsledků
↓	↓	
Komentář	Komentář k výsledkům	

V přírodních vědách se mohou vyskytovat následující kroky (Hofmann, 2013, s. 268):

- Účel/kontext experimentu (pokud je potřeba)
- Připomenutí experimentálního přístupu/metody
- Výsledky
- Stručné vysvětlení výsledků

Z důvodu vysokého počtu výsledků můžeme dále v příručkách odborného psaní nalézt různá doporučení, jak je řadit. Obecně se doporučuje vybrat 2–3 stěžejní výsledky a nepsat o všech, protože z výzkumného článku by se mohla stát nepřehledná zpráva. Těchto několik výsledků je pak vhodné řadit např. od nejvýznamnějšího k méně významnému. V některých typech studií se může nabízet paralelní řazení s oddílem Metody a popis výsledků podle postupů uvedených v oddílu Metody.

Při popisu dosažených výsledků je také dobré rozlišovat mezi daty a výsledky (Swales & Feak, 2012; Zeiger, 2000). Za data lze považovat např. údaje v tabulkách, grafech atp. Výsledky by měly čtenáři nabídnout způsob, jak data číst a porozumět jim (např. „Hodnota mediánu činila 1,1. Horší zdravotní stav vykazovaly jen provenience Brookings (1,5) a Merrit (2,0). Nejlepší pak washingtonské provenience...“).

Mezi časté chyby v oddílu Výsledky patří (Hofmann, 2013, s.272):

- Vynechání některého důležitého kroku (tzn. chybějící informace, kterou recenzenti očekávají)
- Detaily, které nejsou relevantní
- Příliš podrobný popis experimentálního přístupu
- Zahrnutí interpretací, srovnání a výhledu do budoucnosti, které již patří do oddílu Diskuse

Výše uvedené informace se týkají zejména exaktních věd. Problémem občas bývá i to, že výsledky nekorespondují s výzkumnou otázkou. U humanitních a společenských věd budou kroky více různorodé. Vedle toho je třeba vést v patrnosti, že odborné články v některých výzkumných oblastech humanitních a společenských věd samostatný oddíl Analýza/Výsledky vůbec nemusí mít.

5.1.3 Cvičení: Rétorická analýza oddílu Výsledky (15–20 minut)

Nyní se se studenty podívejte na konkrétní text popisující výsledky a prozkoumejte/analyzujte jeho výstavbu. Můžete si v korpusu najít text blízký oboru vašich studentů nebo použít text, který uvádíme níže jako příklad. Studenty nechte nejprve celý text přečíst. Pak je vyzvěte,

aby ho rozdělili na pasáže, jejichž obsah mohou shrnout do nějakého rétorického kroku. Jednotlivé pasáže mohou, ale nemusí, korespondovat s odstavci. K označení rétorického kroku studentům pomůže, když se u každé pasáže zeptají „Co zde autor dělá? Co mi sděluje?“ Odpovědí může být např. „autor poskytuje přehled všech zjištění“ – rétorický krok lze tedy označit např. jako „souhrn všech zjištění“. Studenti si mohou rétorické kroky nazvat podle svého vlastního uvážení.

První tři rétorické kroky označte společně v celé skupině. Pak studenty nechte pracovat ve dvojicích, příp. samostatně, a vyzvěte je, aby podobně označili zbytek textu. Studentům můžete zadat následující instrukce:

Přečtěte si následující text. Všimněte si, podle jaké logiky zde řadí autoři výsledky/informace. Nakonec se pokuste označit jednotlivé rétorické kroky.

Jednotlivé odstavce v textu	Rétorický krok (vámi zvolený název)
<p>V souboru rostlinných makrozbytků (semen a plodů) bylo zjištěno neobvykle vysoké zastoupení dřevin, např. 23 % RMZ tvořily druhy doubrav (dubohabrových hájů a tvrdého luhu), 7 % druhy měkkého luhu. Jen menší část (ca 5,5 %) analyzovaných makrozbytků lze spojit přímo se sběrem lesních plodin obyvateli sídliště. Jde hlavně o druhy keřových formací, lesních světlin a pasek. Přesto jsou pro rekonstrukci lesní složky vegetace klíčové zejména výsledky antrakologické analýzy (analýzy uhlíků), analýzy nezuhelnatělého dřeva (xylotomární analýzy) a analýzy ve zkoumané lokalitě hojně přítomných listových čepelí dřevin (obr. 14; 15; 16). Tato analýza umožnila významné zpřesnění výsledků archeobotanické makrozbytkové analýzy: umožňuje např. detailní studium často ekologicky velmi citlivých a k paleobotanickým rozborům vhodných druhů dubů, vrb, jilmů a lip, které nelze na základě analýzy dřeva/uhlíků v rámci rodu bezpečně rozlišit.</p>	<p><i>Souhrnná prezentace výsledků</i></p>
<p>Analýza listových čepelí poskytla data pro rekonstrukci lesa v bezprostředním okolí studované archeologické situace (slepé rameno/ příkop hradiště; obr. 14). V souboru převládají listy stromové vrby bílé (<i>Salix alba</i>) s příměsí topolu černého (<i>Populus nigra</i>) a olše lepkavé (<i>Alnus glutinosa</i>), tedy dřevin tvořících měkký luh. Dalšími hojně přítomnými taxony jsou druhy keřových břehových porostů: vrba popelavá (<i>Salix cinerea</i>), vrba košíkářská (<i>Salix viminalis</i>) a vrba trojmužná (<i>Salix triandra</i>). Více než polovina ze zaznamenaných listových čepelí pochází z těchto lesních společenstev (mokřadní vrby, olše a topoly: 51,5 % analyzovaných listových čepelí). Dřeviny těchto společenstev osídluje většinou místa pravidelně zaplavovaná až podmáčená. Také výsledky ostatních analýz (rostlinných makrozbytků, nezuhelnatělého dřeva a uhlíků) zachytily taxony z těchto vegetačních typů: olše (<i>Alnus sp.</i>), topol (<i>Populus sp.</i>), vrba (<i>Salix sp.</i>) a střemcha hroznovitá (<i>Prunus padus</i>).</p>	<p><i>Prezentace hlavního zjištění (na úrovni lesního společenstva)</i></p>

Jednotlivé odstavce v textu	Rétorický krok (vámi zvolený název)
<p>Druhou významnou složkou lesních společenstev v okolí lokality byly mezofilní dubové lesy. Doubravy či dubohabřiny můžeme rekonstruovat na základě nálezů makrozbytků, listových čepelí, nezuhelnatělého dřeva a uhlíků. Zaznamenány byly druhy: dub letní (<i>Quercus robur</i>), dub zimní (<i>Quercus petraea</i>), habr obecný (<i>Carpinus betulus</i>), lípa srdčitá (<i>Tilia cordata</i>), lípa velkolistá (<i>Tilia cf. platyphyllos</i>), javor mléč (<i>Acer platanoides</i>), javor babyka (<i>Acer campestre</i>), jilm habrolistý (<i>Ulmus carpinifolia</i>) a jilm vaz (<i>Ulmus laevis</i>). Z mezofilních jehličnanů byla doložena jedle (<i>Abies</i>), která mohla tvořit příměs v dubohabřinách (druh není součástí lužních lesních společenstev).</p>	
<p>Habr byl poměrně vysoce zastoupen (11 %) v souboru uhlíků (obr. 14), lze tedy uvažovat o intenzivním šíření této dřeviny zejména v mezofilních lesích okolí lidských sídel, z nichž bylo získáváno palivové dřevo. Masivní nástup habru je často podmíněn antropicky. Dubohabřiny vznikají jako pastevní lesy nebo pařeziny z jiných typů doubrav (viz např. Küster 1997; 1998; Pokorný 2002).</p>	
<p>Poměrně výrazné je i zastoupení světlomilných dřevin indikujících náhradní společenstva dřevin na mezofilních lesních stanovištích, např. lísky obecné (<i>Corylus avellana</i>), hrušně polničky (<i>Pyrus pyraeaster</i>) a hlohu obecného (<i>Crataegus oxyacantha</i>).</p>	
<p>Z bylinného podrostu dubohabřin dokladovaného analýzou makrozbytků lze jmenovat jen jednotlivé druhy, např. plicník lékařský (<i>Pulmonaria officinalis</i>).</p>	
<p>Antrakologicky doložené dřeviny doubrav (<i>Quercus sp.</i>, <i>Carpinus sp.</i>, <i>Ulmus sp.</i>, <i>Acer sp.</i> a <i>Tilia sp.</i>) se však kromě mezofilních dubohabrových hájů vyskytují i v hygrofilních a nitrofilních tvrdých luzích. Rozhodnout, které z těchto lesních společenstev se v okolí studovaného sídliště vyskytovalo, je nesnadné. Jako pomocné kritérium lze použít nízký podíl jasanu (<i>Fraxinus</i>) v souborech dřev a uhlíků (pod 5 %) i listových čepelí (pod 1 %). Tato dřevina doprovází zejména vlhčí a člověkem ovlivněné partie lužních lesů. Nápadný je také relativně nízký podíl nitrofilních druhů bylinného podrostu a keřového patra lužních lesů v souboru makrozbytků, a to přesto, že většina těchto druhů osídluje i synantropní stanoviště. Jde o bez černý (<i>Sambucus nigra</i>), kopřivu dvoudomou (<i>Urtica dioica</i>), ostružiník ježiník (<i>Rubus caesius</i>), chmel otáčivý (<i>Humulus lupulus</i>) apod.</p>	
<p>...</p>	Vynechaná část
<p>Vysoký podíl dobře zmlazujících dřevin, zejména habru, lip, jilmů a lísky v souboru uhlíků (zbytků palivového dřeva) a převaha dubu v souboru nezuhelnatělého dřeva (tj. mezi zbytky konstrukčního dřeva) indikuje pravděpodobně počátek obhospodařování lesů v okolí lokality jako pařezin (lesů s krátkým obmýtím 7–35 let, obnovovaných z pařezových výmladků) určených pro produkci paliva, a tzv. středního lesa, kde se kromě dřevin tvořících pařeziny, vyskytovaly i vzrostlé stromy dubu letního využívané jako konstrukční dříví (Nožička 1958, 53; Vrška et al. 2006, 47). Výmladkové hospodaření provozované po několik generací lesa po sobě vede k ústupu dubu a jeho nahrazení snadno zmlazujícími dřevinami.</p>	

5.1.4 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance (20 minut)

Po předchozím cvičení obraťte pozornost studentů k frázové bance a dejte jim následující instrukce:

- a) Nahlédněte do frázové banky a porovnejte vaše názvy kroků z předchozího cvičení s názvy kroků ve frázové bance.
- b) Které kroky vidíte ve frázové bance, ale v ukázce nebyly?
- c) Které kroky by neměly chybět ve Výsledcích ve vašem oboru/časopise, v němž byste rádi svůj výzkum publikovali?

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Na závěr studentům dejte 5 minut na to, aby sami pro sebe ve volném formátu napsali odpověď na kteroukoli z následujících otázek:

Co vás v této lekci upoutalo?

Čemu ještě moc dobře nerozumíte?

Co si chcete zapamatovat a přidáte si na svůj kontrolní seznam?

Co dalšího potřebujete k tomu, abyste mohli začít psát o svých výsledcích?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

5.1.3

Nejdříve jsou prezentovány výsledky souhrnně. Dále jsou řazeny v pořadí od lesních společenstev (hlavní a další zjištění) přes dřeviny až po bylinné patro, tudíž bychom mohli říct od nejvýznamnějších po nejméně významné výsledky. Nakonec jsou výsledky krátce interpretovány.

Jednotlivé odstavce	Rétorický krok
<p>V souboru rostlinných makrozbytků (semen a plodů) bylo zjištěno neobvykle vysoké zastoupení dřevin, např. 23 % RMZ tvořily druhy doubrav (dubohabrových hájů a tvrdého luhu), 7 % druhy měkkého luhu. Jen menší část (ca 5,5 %) analyzovaných makrozbytků lze spojit přímo se sběrem lesních plodin obyvateli sídliště. Jde hlavně o druhy keřových formací, lesních světlin a pasek. Přesto jsou pro rekonstrukci lesní složky vegetace klíčové zejména výsledky antrakologické analýzy (analýzy uhlíků), analýzy nezuhebnatělého dřeva (xylotomární analýzy) a analýzy ve zkoumané lokalitě hojně přítomných listových čepelí dřevin (obr. 14; 15; 16). Tato analýza umožnila významné zpřesnění výsledků archeobotanické makrozbytkové analýzy: umožňuje např. detailní studium často ekologicky velmi citlivých a k paleobotanickým rozborům vhodných druhů dubů, vrb, jilmů a lip, které nelze na základě analýzy dřeva/uhlíků v rámci rodu bezpečně rozlišit.</p>	<p><i>Souhrnná prezentace výsledků</i></p>
<p>Analýza listových čepelí poskytla data pro rekonstrukci lesa v bezprostředním okolí studované archeologické situace (slepé rameno/ příkop hradiště; obr. 14). V souboru převládají listy stromové vrby bílé (<i>Salix alba</i>) s příměsí topolu černého (<i>Populus nigra</i>) a olše lepkavé (<i>Alnus glutinosa</i>), tedy dřevin tvořících měkký luh. Dalšími hojně přítomnými taxony jsou druhy keřových břehových porostů: vrba popelavá (<i>Salix cinerea</i>), vrba košíkářská (<i>Salix viminalis</i>) a vrba trojmužná (<i>Salix triandra</i>). Více než polovina ze zaznamenaných listových čepelí pochází z těchto lesních společenstev (mokřadní vrby, olše a topoly: 51,5 % analyzovaných listových čepelí). Dřeviny těchto společenstev osídluje většinou místa pravidelně zaplavovaná až podmáčená. Také výsledky ostatních analýz (rostlinných makrozbytků, nezuhebnatělého dřeva a uhlíků) zachytily taxony z těchto vegetačních typů: olše (<i>Alnus sp.</i>), topol (<i>Populus sp.</i>), vrba (<i>Salix sp.</i>) a střemcha hroznovitá (<i>Prunus padus</i>).</p>	<p><i>Prezentace hlavního zjištění (na úrovni lesního společenstva)</i></p>
<p>Druhou významnou složkou lesních společenstev v okolí lokality byly mezofilní dubové lesy. Doubravy či dubohabřiny můžeme rekonstruovat na základě nálezů makrozbytků, listových čepelí, nezuhebnatělého dřeva a uhlíků. Zaznamenané byly druhy: dub letní (<i>Quercus robur</i>), dub zimní (<i>Quercus petraea</i>), habr obecný (<i>Carpinus betulus</i>), lípa srdčitá (<i>Tilia cordata</i>), lípa velkolistá (<i>Tilia cf. platyphyllos</i>), javor mléč (<i>Acer platanoides</i>), javor babyka (<i>Acer campestre</i>), jilm habrolistý (<i>Ulmus carpiniifolia</i>) a jilm vaz (<i>Ulmus laevis</i>). Z mezofilních jehličnanů byla doložena jedle (<i>Abies</i>), která mohla tvořit příměs v dubohabřinách (druh není součástí lužních lesních společenstev).</p>	<p><i>Prezentace dalšího hlavního výsledku (na úrovni lesního společenstva)</i></p>

Jednotlivé odstavce	Rétorický krok
<p>Habr byl poměrně vysoce zastoupen (11 %) v souboru uhlíků (obr. 14), lze tedy uvažovat o intenzivním šíření této dřeviny zejména v mezofilních lesích okolí lidských sídel, z nichž bylo získáváno palivové dřevo. Masivní nástup habru je často podmíněn antropicky. Dubohabřiny vznikají jako pastevní lesy nebo pařeziny z jiných typů doubrav (viz např. Küster 1997; 1998; Pokorný 2002).</p>	<p><i>Prezentace konkrétního výsledku (na úrovni dřeviny)</i></p>
<p>Poměrně výrazné je i zastoupení světlomilných dřevin indikujících náhradní společenstva dřevin na mezofilních lesních stanovištích, např. lísky obecné (<i>Corylus avellana</i>), hrušně polničky (<i>Pyrus pyraeaster</i>) a hlohu obecného (<i>Crataegus oxyacantha</i>).</p>	<p><i>Prezentace dalších konkrétních výsledků (na úrovni dřeviny)</i></p>
<p>Z bylinného podrostu dubohabřin dokladovaného analýzou makrozbytků lze jmenovat jen jednotlivé druhy, např. plicník lékařský (<i>Pulmonaria officinalis</i>).</p>	<p><i>Prezentace konkrétních výsledků (na úrovni byliny)</i></p>
<p>Antrakologicky doložené dřeviny doubrav (<i>Quercus sp.</i>, <i>Carpinus sp.</i>, <i>Ulmus sp.</i>, <i>Acersp.</i> a <i>Tilia sp.</i>) se však kromě mezofilních dubohabrových hájů vyskytují i v hygrofilních a nitrofilních tvrdých luzích. Rozhodnout, které z těchto lesních společenstev se v okolí studovaného sídliště vyskytovalo, je nesnadné. Jako pomocné kritérium lze použít nízký podíl jasanu (<i>Fraxinus</i>) v souborech dřev a uhlíků (pod 5 %) i listových čepelí (pod 1 %). Tato dřevina doprovází zejména vlhčí a člověkem ovlivněné partie lužních lesů. Nápadný je také relativně nízký podíl nitrofilních druhů bylinného podrostu a keřového patra lužních lesů v souboru makrozbytků, a to přesto, že většina těchto druhů osídluje i synantropní stanoviště. Jde o bez černý (<i>Sambucus nigra</i>), kopřivu dvoudomou (<i>Urtica dioica</i>), ostružiník ježiník (<i>Rubus caesius</i>), chmel otáčivý (<i>Humulus lupulus</i>) apod.</p>	<p><i>Srovnání a klasifikace</i></p>
<p>...</p>	<p><i>Vynechaná část</i></p>
<p>Vysoký podíl dobře zmlazujících dřevin, zejména habru, lip, jilmů a lísky v souboru uhlíků (zbytků palivového dřeva) a převaha dubu v souboru nezuhebnatělého dřeva (tj. mezi zbytky konstrukčního dřeva) indikuje pravděpodobně počátek obhospodařování lesů v okolí lokality jako pařezin (lesů s krátkým obmýtím 7–35 let, obnovovaných z pařezových výmladků) určených pro produkci paliva, a tzv. středního lesa, kde se kromě dřevin tvořících pařeziny, vyskytovaly i vzrostlé stromy dubu letního využívané jako konstrukční dříví (Nožička 1958, 53; Vrška et al. 2006, 47). Výmladkové hospodaření provozované po několik generací lesa po sobě vede k ústupu dubu a jeho nahrazení snadno zmlazujícími dřevinami.</p>	<p><i>Zdůraznění významných výsledků a interpretace</i></p>

5.2 Odkazování na grafické prvky a plánování vlastního textu

Anotace: Vizuální prezentace výsledků tvoří podstatnou část článků v mnoha oborech. Tato lekce se nevěnuje grafickým prvkům tabulek a obrázků, ale textu, který na ně odkazuje a doprovází je. Studenti se na příkladech dobré praxe naučí rozlišovat 3 typy vět z oddílu, který se věnuje popisu výsledků a začnou si obsah tohoto oddílu plánovat.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví příklad grafu/obrázku/tabulky a k němu popis spolu s výkladem, jak při popisu grafů atp. přistupovat v textu.

Čas: 90 minut

POSTUP:

5.2.1 Představení cílů lekce a diskuse o odkazování na grafické prvky v textu (15 min)

Na úvod lekce studenty vyzvěte, aby si našli článek ve svém oboru, konkrétně oddíl pojednávající o výsledcích, a identifikovali v něm věty, v nichž autoři odkazují na tabulky/grafy/obrázky. Můžete využít i text ze cvičení 5.1.3 v předchozí kapitole.

Studentům položte následující otázky:

- a) Jakou roli hraje ve vašem oboru vizualizace výsledků?
- b) Pokud se ve vašem oboru/časopise používají obrázky/tabulky, kolik jich vidíte v článku, který jste si vybrali?
- c) Jaké věty jste našli (nejen) v oddílu Výsledky, které odkazují na obrázky/tabulky/grafy?

! UPOZORNĚNÍ: Studenti by si měli před přípravou článku přečíst Pokyny pro autory časopisu, ve kterém se chystají publikovat. Mnohé časopisy mají stran grafických prvků své požadavky, např. na kvalitu, počet, umístění v textu atp.

5.2.2 Výklad a diskuse: Prezentace výsledků formou tabulek a obrázků (10 minut)

Před samotným psaním oddílu Výsledky je dobré si připravit data ve formě obrázků/grafů/tabulek atp. Studenti by si také měli předem ujasnit, zda budou výsledky pouze popisovat, nebo zda je mají také interpretovat a srovnávat s výsledky jiných studií

(v některých oborech/odborných časopisech se oddíl Výsledky kombinuje s oddílem Diskuse). V této příručce přistupujeme k oddílům Výsledky a Diskuse jako ke dvěma samostatným oddílům odborného článku.

Články v technických vědách často prezentují výsledky formou tabulek a grafů. Každý článek (i v technických vědách) vypráví nějaký příběh (Frouz & Vindušková, 2017; Schimel, 2012), a proto se doporučuje pečlivě vybrat a připravit tabulky a grafy, ze kterých bude tento příběh patrný. V tomto ohledu je důležitá nejen vizuální podoba dat, ale samotné řazení tabulek a grafů, jež by mělo čtenáře logicky dovést k interpretaci.

Vizuální prezentace dat je velké téma, kterému se věnují mnohé samostatné příručky (např. Evergreen, 2017; Carter, 2021), ale přesahuje rámec této příručky. Považujeme však za důležité zmínit, že ani popis dat z tabulek a grafů není přímočarý. Studenti mívají tendence duplikovat v textu informace z obrázků, ale text by měl obrázky doplňovat a vysvětlovat. Může to vypadat např. tak, že pisatel zdůrazní hlavní trendy nebo poukáže na konkrétní hodnoty a čtenáři vysvětlí, proč a v čem jsou důležité.

5.2.3 Cvičení: Plánování obsahu oddílu Výsledky (30 minut)

Tímto cvičením můžete studentům poskytnout čas na přípravu psaní oddílu Výsledky. Následující otázky jim pomohou text naplánovat a posléze si o svých osnovách popovídají ve dvojicích. Na vypracování odpovědí ke každému bodu s otázkami zadejte určitý časový limit (cca 5–10 minut).

⇒ **TIP:** Diskuse o psaní textů není jen formálním prvkem výuky, ale je v procesu osvojování dovednosti psaní (ale i při psaní samotném) velmi důležitá. Pokud studenti pouze píšou, nemusí si uvědomit, že např. řadí informace ve sledu, který pro čtenáře nemusí být srozumitelný, nebo že vynechávají důležité kroky. V momentu, kdy obsah vysvětlují někomu dalšímu v přirozeném mluveném projevu, můžou zjistit, že mluví o něčem, co v textu zapomněli zmínit, nebo že informace představují v jiném sledu než v textu. Tváří v tvář posluchači si mohou lépe uvědomit komunikační rozměr textu. Do lekcí k úkolům, kdy studenti píšou, tedy zařaďte i situace, kdy si studenti vyměňují informace ústně, a vyzvěte je, aby si hned po ukončení rozhovoru zaznamenávali, co a v jakém sledu řekli.

Zadejte studentům následující instrukce:

1. Zamyslete se nad vizuální prezentací vašich výsledků. Budete představovat data pomocí tabulek/grafů/obrázků? Máte kvalitativní data (např. pasáže z rozhovorů), která také představíte svým čtenářům? Která data vyberete (Jaká jsou vaše hlavní zjištění)?
2. V jakém sledu budete svá data, tzn. tabulky/grafy/obrázky/excerpce z rozhovorů atp., řadit?
3. Své osnovy proberte ve dvojicích.

5.2.4 Výklad: Odkazování na tabulky a obrázky (10 minut)

Nyní zaměřte pozornost na to, jak formulovat popisy dat z tabulek a grafů ve větách. Anglofonní příručky obecně v oddílu Výsledky rozlišují 3 typy vět:

- a) Věty odkazující na tabulku/graf
- b) Věty prezentující nejdůležitější výsledky
- c) Věty komentující či interpretující výsledky

Věty odkazující na tabulku/graf často odkazují na výsledky v tabulkách/grafech, konkrétně (naměřené) hodnoty, a to v přítomném čase.

Příklady:

Z obr. 1 je patrné, že...

Jak lze vidět na obr. 4...

Z tabulky 5 vyplývá, že...

Věty prezentující nejdůležitější výsledky by se měly oprostít od interpretací a pouze informovat. Tyto věty jsou často formulovány v minulém čase, jelikož se vztahují k výsledkům, kterých bylo dosaženo za určitých podmínek. Přítomný čas může být použit k popisu výsledku, který bude platit za všech okolností.

Příklady:

Vysoké hodnoty ...byly naměřeny v ...

... nejvyšší koncentrace ...byla naměřena...

Z celkového počtu ... 31,2 % respondentů uvedlo, že...

Věty komentující či interpretující výsledky lze využít ke srovnání, interpretaci či vysvětlení výsledků, které byly prezentovány. Přítomný čas lze použít za účelem srovnání, modální slovesa za účelem vysvětlování a tentativní slovesa (tzn. slovesa vyjadřující předpoklady, spekulace, nejistotu atp.) pro zobecňování.

Příklady:

Zásadní vliv na výši ... má...

Zatímco do první kategorie lze řadit ..., do druhé náleží ...

Rozdíl mezi ... spočíval v...

První dva typy vět lze kombinovat, ale Boxman a Boxmanová (2017) ve své příručce nedoporučují kombinovat věty, které prezentují výsledky, spolu s větami, které výsledky komentují. Komentáře by měly být krátké, jelikož obsáhlejší vysvětlení a srovnání výsledků s výsledky z jiných studií by se měly vyskytovat až v oddílu Diskuse.

5.2.5 Cvičení: Psaní k vybranému rétorickému kroku (5 minut)

Nasměrujte studenty do frázové banky. Dejte jim čas na prozkoumání rétorických kroků z oddílu Analýza a výsledky a pomocí příkladů z frázové banky je navedte k psaní o vlastním výzkumu.

- a) Podívejte se do frázové banky do oddílu Analýza a výsledky a vyberte si 2–3 kroky, které budete používat i ve svých výsledcích.
- b) Z těchto vybraných kroků si vypište 2–3 příklady pro každý krok a prohlédněte si příklady v korpusu, kde uvidíte i širší kontext vybrané fráze.
- c) Z frází, které jste si vypsali z frázové banky, si zvolte jednu, která je pro vás v tento moment nejrelevantnější, a doplňte ji slovy vztahujícími se k vašemu výzkumu. V psaní pokračujte a pokuste se k danému rétorickému kroku napsat další věty.
- d) V klidu si přečtěte, co jste napsali, a zhodnoťte, jestli můžete použít, co jste napsali, příp. jak text budete dál revidovat.

5.2.6 Cvičení: Plánování osnovy celého oddílu Výsledky (15 minut)

V další fázi si studenti mohou naplánovat strukturu celého textu oddílu Výsledky. Můžete jim k tomu pomoci následujícími instrukcemi:

Přečtěte si příklady kroků (v odrážkách níže), které se často objevují v popisu výsledků. Z těchto kroků si vyberte ty, které jsou relevantní pro váš výzkum, seřadte je tak, aby řazení bylo logické (např. chronologické řazení, tvorba skupin a podskupin atp.), a vybrané kroky si

zapište do levé části tabulky 5.3 pod seznamem. Do pravé části tabulky pak pište poznámky o svém výzkumu, které vám v následné fázi poslouží jako základ vašeho oddílu týkajícího se analýzy/metod. Pokud máte několik výsledků, některé kroky se ve vašem textu budou přirozeně opakovat.

Pokud jste dělali cvičení 5.2.5 a máte již napsanou pasáž k vybranému rétorickému kroku, zkopírujte ji vedle daného kroku do pravého sloupce v tabulce a určete si, jaký text by měl před vaší pasáží předcházet a následovat.

- Krátký úvod, který nám pomůže porozumět řazení výsledků
- Zdůraznění nejdůležitějších zjištění
- Hlavní zjištění
- Další zjištění
- Odkaz na tabulku
- Odkaz na obrázek
- Neočekávané zjištění
- Překvapivé/negativní zjištění
- Shrnutí

Tabulka 5.3

Plánování oddílu Výsledky

Krok	Poznámky/věty z předchozího cvičení (5.2.5)

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Na závěr studentům dejte 5 minut, aby pokračovali v tvorbě svého kontrolního seznamu a přidali si poznámky či další 1–2 pravidla. Inspirovat je mohou následující otázky:

Jak se obsah této lekce vztahuje k vašemu oboru?

Jaké pravidlo pro svůj obor si přidáte do svého kontrolního seznamu?

Na co si dáte pozor, až budete sepisovat své výsledky?

6. TVORBA ODDÍLU DISKUSE/ZÁVĚR

6.1 Obsah Diskuse/Závěru a typické rétorické kroky

Anotace: Studenti se seznámí s typickými požadavky na psaní diskuse/závěru odborného textu. Dozvědí se, jaké rétorické kroky se v tomto oddílu zpravidla objevují, v jakém sledu je mohou řadit a jakých chyb se při psaní vyvarovat.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví podrobnější výklad shrnující základní rysy Diskuse/Závěru podle konvencí v konkrétním oboru.

Čas: 55 minut (při delší časové dotaci lze každou úlohu provést víc do hloubky)

POSTUP:

6.1.1 Představení cílů lekce a úvod k oddílu Diskuse/Závěr (10 minut)

Vysvětlete studentům, že v této lekci se seznámí s typickým obsahem a kompoziční výstavbou Diskuse/Závěru. Lekci začněte tím, že budete zjišťovat, co už studenti o psaní tohoto oddílu vědí nebo co si pod diskusí představují. Vyzvěte je, aby se vyjádřili k výroky v tabulce.

! UPOZORNĚNÍ: Mnohé články končí samostatným Závěrem, kterému může (ale v některých oborech nemusí) předcházet Diskuse. Po vzoru frázové banky pojmáme v této příručce Diskusi a Závěr jako jeden oddíl, protože Diskuse a Závěr se mnohdy objevují dohromady a mnohé kroky mají společné. Pod pojmem „Diskuse“ tedy sdružujeme kroky, které se objevují v posledním oddílu odborného článku.

Křížkem v příslušném sloupci označte svůj souhlas či nesouhlas s uvedenými výroky k diskusi.

	Ano	Ne
V diskusi autor seznamuje čtenáře s výsledky svého výzkumu.		
V diskusi autor prezentuje přínos své studie.		
V diskusi autor čtenáři znovu připomíná všechny výsledky své studie.		
Diskuse zmiňuje práce jiných autorů.		
V diskusi se autor čtenářům omlouvá za limity ve svém výzkumu.		
Diskuse zpravidla končí výčtem limitů v dané studii.		
Diskuse dává prostor pro představení dosud neuvedených výsledků.		

Poté, co si studenti zaznamenají své odpovědi, projděte všechna tvrzení s celou skupinou a okomentujte je. Tím zároveň představíte hlavní funkce diskuse (shrnout, interpretovat, zhodnotit, naznačit další kroky ve výzkumu, ukázat přínos vlastní studie).

6.1.2 Výklad: Hlavní rétorické kroky (10 minut)

Diskuse se mnohdy považuje za nejnáročnější část článku či vědecké práce. V tomto oddílu totiž autoři zhodnocují a interpretují výsledky svého bádání, zasazují je do kontextu jiných studií, ukazují čtenářům, jak o svém výzkumu přemýšlejí, a hodnotí celkový přínos studie. Zatímco úvod má čtenáře upoutat a připravit půdu pro navrhované řešení výzkumného problému, diskusí článek vrcholí a zakončuje se tu celá argumentační linie textu. Autoři musejí najít vyváženou cestu, jak všechny funkce diskuse sladit a realizovat tak, aby čtenář odcházel s jasnými odpověďmi na výzkumné otázky a s pochopením, co tyto odpovědi znamenají v širším kontextu vědeckého bádání o zkoumaném jevu. Je třeba, aby autoři volili i odpovídající tón, který nebude ani falešně skromný, ani přehnaně sebejistý, ale kritický a věcný. Autoři by neměli význam svých výsledků zveličovat. Musí svou studii umět obhájit a v textu předjímat případné námitky či protiargumenty čtenáře.

Spojit všechny tyto úkoly v koherentní text tedy není vůbec snadné a vedle dovednosti syntetizovat a kriticky hodnotit vyžaduje psaní diskuse také určitou dávku diplomacie. Dobře napsaná diskuse může být rozhodující pro přijetí článku k publikaci. Úskalí spočívá v její velké variabilitě. Na rozdíl od úvodu, který mívá pevnější strukturu, může diskuse vypadat velmi různorodě. Může se například prolínat s psaním výsledků (*Results and Discussion*) nebo s psaním závěru (*Discussion and Conclusions*). Může však stát i samostatně před závěrečným shrnutím (*Conclusions*). Její podoba závisí na mnoha faktorech, zejména na charakteru výzkumu, vědním oboru, ale i odborném časopise, pro nějž je určena. Ať už má diskuse jakoukoli podobu, určité rétorické kroky se v ní typicky objevují, a to napříč obory, i když jejich sled bývá proměnlivý.

Podle Flowerdewové (2015, s. 61) je cílem diskuse zprostředkovat čtenáři následující obsah:

1. Přehled nejdůležitějších zjištění
2. Příklady z dat ilustrující důležité výsledky
3. Sdělení, zda byly výsledky očekávané, nebo neočekávané / komentář k datům
4. Srovnání s jinými pracemi / předchozími výzkumy
5. Vysvětlení zjištění a/nebo úvahy o nich
6. Silné stránky/limity studie
7. Důsledky studie (zobecnění na základě výsledků)
8. Doporučení pro budoucí výzkum a/nebo praktické aplikace

Boxman a Boxmanová (2017, s. 60) studentům technických oborů přibližují diskusi tímto schématem:

Připomenutí (<i>reminders</i>) – užší zaměření	1. Odkazy na hlavní cíl, hypotézu nebo výzkumnou otázku 2. Přehled nejdůležitějších zjištění
Interpretace (<i>interpretations</i>) – širší záběr	3. Zdůvodnění (dosažených výsledků) 4. Upozornění na limity 5. Porovnání (vlastních výsledků s jinými) 6. Ověřování (validace) 7. Vysvětlení
Implikace (<i>implications</i>) – ještě širší pohled	8. Zobecnění 9. Přínos a význam 10. Doporučení

Diskuse by měla navazovat na úvod. Pokud závěrečná shrnutí tvoří samostatný oddíl, který následuje po diskusi, v závěru se zpravidla objevuje připomenutí výzkumných otázek, hlavních zjištění spolu s uvedením přínosu a významu studie, příp. s doporučeními do budoucnosti. Samostatný závěr může tedy obsahovat kroky, které ve výše zmíněných schématech diskuse stojí na začátku a na konci.

Mezi časté chyby v diskusi patří např. zařazení kroků, které by měly být v úvodu (např. definování výzkumného problému a vysvětlení, proč se autoři rozhodli studii provést). Problém může představovat také nejasná struktura, odbočení od výzkumné linie vytyčené v úvodu, opakování výsledků, které již byly sděleny v oddílu Výsledky atp.

6.1.3 Cvičení: Sled rétorických kroků (5 minut)

Seřaďte níže uvedené rétorické kroky vybrané z frázové banky podle jejich obvyklého pořadí v závěrečných pasážích odborného článku.

1. a) Interpretace výsledků
2. b) Vysvětlení významu nebo přínosu studie
3. c) Upozornění na limity studie nebo výzkumu
4. d) Připomenutí výzkumných otázek
5. e) Shrnutí hlavních zjištění
6. f) Porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy
7. g) Vyvozování závěrů z výsledků výzkumu

6.1.4 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance (5 minut)

Ke každému kroku z tabulky ve cvičení 6.1.3 vypište 2 příklady z frázové banky.

6.1.5 Cvičení: Přiřazování rétorických kroků k frázím (10 minut)

Ve frázové bance je na základě analýzy z článků z korpusu uvedeno 15 rétorických kroků. Ve výuce však nemusíte procházet všemi, protože v některých případech se jedná o různé odstíny téhož (např. „interpretace výsledků“ a „opatrná interpretace výsledků“). Proto stačí, když si vyberete stěžejní kroky, jež se ve vašem oboru běžně objevují. Zde jsou kroky ze cvičení 6.1.3. v jejich obvyklém sledu.

Spojte fráze vlevo s příslušnými rétorickými kroky vpravo.

Fráze

1. **Oproti** citované **studii** však participantů naší studie nepřisuzovali původ svého jednání jen vnějším okolnostem, ale také sobě samým.
2. Takto nízká koncentrace a chudé spektrum archeobotanických nálezů bohužel **nedovoluje** bližší ekologické a ekonomické **interpretace**.
3. Z **výsledků** explorační faktorové analýzy také **vyplývalo**, že dvě položky našeho dotazníku zaměřené na vytrvalost a překonávání překážek spadají, na první pohled nelogicky, do stejného faktoru jako otázky zaměřené na vztahování se k ostatním a vyjadřování emocí.
4. Čtyřleté sledování vlivu způsobu pěstování a reakce mladých buků na světelné podmínky na výzkumné ploše přineslo následující poznatky...
5. **Tento článek byl zaměřen na** využívání metod strategické analýzy při tvorbě dokumentů...
6. Představené **výsledky mohou posloužit jako zpětná vazba pro** tvůrce vzdělávací politiky...
7. Změna hmotnosti vzorků po expozici v CO₂ byla více než dvojnásobná oproti změně hmotnosti po expozici ve vysokoteplotním heliu, přestože expozice trvala pouze 200 hod. **Z toho lze usuzovat** na vyšší agresivitu prostředí CO₂ při teplotě 900 ° C oproti...
8. Pomocí kombinace dvou nezávislých metod – pylové a antrakologické analýzy – **jsme se pokusili najít odpověď na** následující **otázku**: V jakém přírodním prostředí probíhala ve zkoumaných areálech neolitická těžba?

Kroky

- a) Připomenutí cíle studie, příp. výzkumu
- b) Připomenutí výzkumných otázek
- c) Shrnutí hlavních zjištění
- d) Porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy
- e) Interpretace výsledků
- f) Upozornění na limity studie nebo výzkumu
- g) Vyvozování závěrů z výsledků výzkumu
- h) Vysvětlení významu nebo přínosu studie

6.1.6 Cvičení: Rétorická analýza diskuse (10 minut)

Následuje první odstavec z diskuse odborného článku ze Sociologického časopisu. Ukažte studentům tento příklad nebo jiný, který si vyberete z oddílu Diskuse odborných článků ve vašem oboru, a vyzvěte je, aby v textu identifikovali rétorické kroky, které zde najdou. Studenti si mohou pro rétorický krok zvolit vlastní název. Důležité je, aby se naučili rozpoznávat v textu záměr autora.

Jaké rétorické kroky vidíte v tomto úryvku z diskuse? Přemýšlejte, co autor svými větami čtenáři sděluje, a do pravého sloupce tabulky zapište vámi zvolený název nebo použijte název kroku z frázové banky.

Text	Rétorické kroky
<p>1 V realizovaném výzkumu jsme testovali platnost čtyř hypotéz. Hypotéza, v níž jsme předpokládali, že vyšší socioekonomické zázemí rodiny absolventa vede k vyšším finančním příjmům absolventa (H1), byla potvrzena částečně. 2 Z výsledků analýzy vyplývá, že vzdělání otce i matky absolventů charakterizující socioekonomický status rodiny absolventa se na výstupu z vysokoškolského vzdělávání projevuje ve vztahu k výši příjmů absolventa slabě, avšak průkazně. 3 Výsledek je tak přinejmenším v souladu s řadou předchozích studií týkajících se vzdělanostních drah v českém prostředí. 4 Naše studie je nicméně specifická a ojedinělá svým zaměřením na výstup z vysokoškolského vzdělávání, zatímco dřívější české studie sledují úroveň přechodu ze středoškolského do vysokoškolského stupně studia (tj. výstup ze středoškolského studia) a především přechod ze základního do středního školství.</p>	

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Shrňte hlavní body této lekce a pak studentům dejte prostor na otázky či komentáře. Na závěr jim dejte 2 minuty, aby si prošli své zápisky z lekce (pokud si nějaké dělali) a napsali si pro sebe pár bodů, které si chtějí z lekce zapamatovat.

Práce na doma/příprava na následující lekci: Rétorická analýza II

Pokud se se studenty znovu sejdete ve výuce/semináři, můžete jim do příštího setkání zadat práci na doma. Vyzvěte je, aby si vyhledali odborný článek blízký jejich tématu (může být v češtině, ale i v jiném jazyce) a prozkoumali, jaké rétorické kroky se vyskytují v diskusi/závěru. Výsledky své analýzy přinesou na další vyučovací hodinu. Tu můžete zahájit tím, že si ve dvojicích porovnají, co v textech našli, a proberou, jak snadný či obtížný úkol pro ně rétorická analýza diskuse představovala.

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

6.1.1

	Ano	Ne
V diskusi autor seznamuje čtenáře s výsledky svého výzkumu	X	
V diskusi autor prezentuje přínos své studie	X	
V diskusi autor čtenáři znovu připomíná všechny výsledky své studie		X
Diskuse zmiňuje práce jiných autorů	X	
V diskusi se autor čtenářům omlouvá za limity ve svém výzkumu		X
Diskuse zpravidla končí výčtem limitů v dané studii		X
Diskuse dává prostor pro představení dosud neuvedených výsledků		X

6.1.3

1d, 2e, 3a, 4f, 5c, 6g/b, 7b/g

Připomenutí výzkumných otázek (d), shrnutí hlavních zjištění (e), interpretace výsledků (a), porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy (f), upozornění na limity studie (c), vyvozování závěrů z výsledků výzkumu (g), vysvětlení významu nebo přínosu studie (b) – poslední dvě kategorie mohou být i v opačném pořadí. Zatímco d) a e) zpravidla najdeme na začátku diskuse v tomto pořadí, pořadí ostatních kategorií, zejména upozornění na limity, není pevně dané a bude se lišit v závislosti na charakteru studie a typu odborného článku. Nepísané pravidlo však je, že upozornění na limity se nedává na samý konec.

6.1.5

1d, 2f, 3g, 4c, 5a, 6h, 7e, 8b

6.1.6

Text	Rétorické kroky
<p>1 V realizovaném výzkumu jsme testovali platnost čtyř hypotéz. Hypotéza, v níž jsme předpokládali, že vyšší socioekonomické zázemí rodiny absolventa vede k vyšším finančním příjmům absolventa (H1), byla potvrzena částečně.</p> <p>2 Z výsledků analýzy vyplývá, že vzdělání otce i matky absolventů charakterizující socioekonomický status rodiny absolventa se na výstupu z vysokoškolského vzdělávání projevuje ve vztahu k výši příjmů absolventa slabě, avšak průkazně.</p> <p>3 Výsledek je tak přinejmenším v souladu s řadou předchozích studií týkajících se vzdělanostních drah v českém prostředí.</p> <p>4 Naše studie je nicméně specifická a ojedinělá svým zaměřením na výstup z vysokoškolského vzdělávání, zatímco dřívější české studie sledují úroveň přechodu ze středoškolského do vysokoškolského stupně studia (tj. výstup ze středoškolského studia) a především přechod ze základního do středního školství.</p>	<p>1 <i>Připomenutí hypotéz/cílů studie</i></p> <p>2 <i>Shrnutí hlavního zjištění u H1</i></p> <p>3 <i>Vyvozování závěru z výsledku</i></p> <p>4 <i>Porovnání výsledku s jinými výsledky + přínos studie</i></p>

6.2 Připomenutí cíle studie / výzkumných otázek a shrnutí hlavních zjištění (Reminders)

Anotace: Studenti se v lekci blíže seznámí se třemi kroky, kterými diskuse často začíná, tj. s kroky „připomenutí cíle studie, případně výzkumu“, „připomenutí výzkumných otázek“ a „shrnutí hlavních zjištění“. Kroky pak zkusí uplatnit při tvorbě vlastního textu. Kromě toho si rozšíří znalosti ohledně používání slovesných časů v úvodní části diskuse.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví krátký výklad o vybraných krocích, které se vyskytují v úvodní části diskuse. Pokud v článku má být samostatný oddíl se závěrečným shrnutím, pravděpodobně se v něm objeví podobné kroky jako na začátku diskuse. Tyto kroky lze představit také v kontextu slovesných časů.

Čas: 45 minut

POSTUP:

6.2.1 Uvedení do tématu (5 minut)

V předchozí lekci měli studenti možnost seznámit se s nejběžnějšími kroky diskuse a frázemi, kterými se tyto kroky realizují. Pokud jste jim zadali domácí úkol na konci předchozí lekce, začněte tuto lekci tím, že je necháte ve dvojicích porovnat výsledky vlastních analýz a dáte jim prostor na případné dotazy. Poté soustřeďte jejich pozornost na úvodní kroky diskuse, které mohli, ale také nemuseli nalézt ve svých textech: „připomenutí cíle studie, případně výzkumu“, „připomenutí výzkumných otázek“ a „shrnutí hlavních zjištění“. Tyto kroky uveďte jako hlavní téma této lekce.

Pokud jste jim domácí úkol nezadávali, ukažte jim následující úryvek diskuse a vyzvěte je, aby se v úryvku pokusili identifikovat rétorické kroky.

Text	Rétorické kroky
Diskuse Předložená studie se zaměřila na překážky vstupu do psychoterapie z pohledu dospělých lidí, kteří zvažovali v posledních pěti letech vstup do individuální psychoterapie. Cílem bylo zjistit, jak lidé v českém kontextu vnímají závažnost jednotlivých překážek, jaké skupiny překážek lze rozlišit, jak jednotlivé skupiny překážek souvisí s fází rozhodování vstupu do psychoterapie, a jak míra zažívaných psychických potíží souvisí s rozhodnutím vstoupit do psychoterapie. Jako nejzávažnější překážka vstupu do psychoterapie se ukázala cena psychoterapie...	

- a) Do pravého sloupce tabulky vepište, jak byste sami nazvali rétorické kroky, které v ukázce vidíte. Kolik kroků jste identifikovali?
- b) Čím by text měl pokračovat dál? Jaký typ informace byste jako čtenáři očekávali?

6.2.2 Výklad: Připomenutí cíle studie / výzkumných otázek a shrnutí hlavních zjištění v kontextu slovesných časů (5 minut)

Mnoho knih a studií poukazuje na vysokou variabilitu úvodní části diskuse, a to i v rámci jednoho časopisu (např. Swales & Feak, 2004). Nicméně podle Boxmana a Boxmanové (2017) autoři před tím, než začnou svá zjištění interpretovat, často připomínají čtenáři cíle a/nebo výzkumné otázky, které formulovali v úvodu své studie. V dalším kroku pak shrnují hlavní zjištění, která již byla zmíněna ve výsledcích. Boxman a Boxmanová tyto dva kroky nazývají souhrnně *Reminders*:

Příklady:

Připomenutí cíle, případně výzkumu²

Cílem tohoto článku **bylo představit/zhodnotit/vytvořit/shrnout/analyzovat...**

V této studii **jsme zkoumali...**

Připomenutí výzkumných otázek/hypotéz

Článek proto hledal odpověď na otázky...

V úvodu výzkumu **bylo položeno** pět výzkumných otázek a stanoveny čtyři hypotézy.

Shrnutí hlavních zjištění/výsledků studie

Z hlediska teorie **přináší** tento text důležitý poznatek...

Hlavní věcná zjištění analýzy **lze shrnout** do dvou bodů: ...

Tato studie **naznačuje...**

Provedený výzkum **naznačil...**

V předložené studii jsme doložili...

V uvedených příkladech jsou slovesa graficky zvýrazněna, což vám umožňuje vrátit se k otázce použití slovesných časů v lekci 3.4.4. Ptejte se studentů, jaký čas se vyskytoval ve výzkumných otázkách, které četli/formulovali v oddílu Úvod. Tématu se dále věnuje následující cvičení.

2 Ve frázové bance jsou kroky „připomenutí cíle studie, případně výzkumu“, a „připomenutí výzkumných otázek“ uvedeny jako dva samostatné kroky.

6.2.3 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance/korpusu (15 minut)

- a) Nyní ved'te studenty k tomu, aby se zamysleli nad použitím slovesných časů ve výše zmíněných krocích úvodní části diskuse a hledali příklady ve frázové bance/korpusu, a to v kontextu svého oboru a svého výzkumu. K úkolu je naved'te následujícími instrukcemi **(5 minut)**:
- Ve frázové bance si vyhledejte příklady tří probíraných rétorických kroků z úvodní části diskuse a prohlédněte si příklady v korpusu, kde příklad uvidíte v širším kontextu. Jaký čas ve vybrané pasáži autoři používají, když čtenářům připomínají cíl své práce či výzkumné otázky?
 - Stejným způsobem postupujte při vyhledávání příkladů u kroku „shrnutí hlavních zjištění/výsledků studie.“
- b) Pak studenty vyzvěte, aby si našli text ze svého oboru a udělali totéž. Pokud jste studentům na konci lekce 6.1 zadali domácí úkol, vraťte se k jejich textům z tohoto úkolu a prozkoumejte slovesné časy tam. **(5 minut)**
- c) Toto cvičení zakončete tím, že studenty vyzvete, aby si vypsali fráze, které jim budou užitečné v následujícím cvičení a při práci na vlastním textu. **(5 minut)**

6.2.4 Práce na vlastním textu: Plán diskuse (15 minut)

- a) Vyzvěte studenty, aby se pokusili zformulovat úvodní část své diskuse, tj. připomenuli cíl své práce a výzkumné otázky, popřípadě přidali i shrnutí hlavních výsledků **(10 minut)**
- b) V dalším kroku vyzvěte studenty, aby sdíleli své úvodní věty diskuse s kolegou a první verzi textu si porovnali. **(5 minut)**

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Na závěr lekce dejte studentům 5 minut na to, aby ve volném formátu napsali odpovědi na následující otázky:

Co tvoří poslední oddíl odborných článků ve vašem oboru/v časopise, ve kterém zvažujete publikovat?

Je diskuse oddělená od závěru nebo tvoří jeden oddíl?

Co ještě potřebujete zjistit, abyste mohl začít psát diskusi/závěr?

Co si z této lekce přidáte na svůj kontrolní seznam?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

6.2.1

Diskuse

Předložená studie se zaměřila na překážky vstupu do psychoterapie z pohledu dospělých lidí, kteří zvažovali v posledních pěti letech vstup do individuální psychoterapie. Cílem bylo zjistit, jak lidé v českém kontextu vnímají závažnost jednotlivých překážek, jaké skupiny překážek lze rozlišit, jak jednotlivé skupiny překážek souvisí s fázemi rozhodování vstupu do psychoterapie, a jak míra zažívaných psychických potíží souvisí s rozhodnutím vstoupit do psychoterapie. Jako nejzávažnější překážka vstupu do psychoterapie se ukázala cena psychoterapie...

- a) **Žlutě** je zvýrazněno připomenutí cíle v kombinaci s výzkumnými otázkami. **Zeleně** je zvýrazněn hlavní výsledek/zjištění.
- b) Zde je žádoucí, aby studenti odpověděli, že další úsek textu pravděpodobně komentuje výsledky, interpretuje je a srovnává s dalšími studii („...Podobně jako v dřívějších studiích měla cena psychoterapie vyšší závažnost než další praktické překážky (Mohr et al., 2010), jimiž byly vzdálenost od místa bydliště a čekací doba. Toto zjištění může napovídat, že respondenti nebyli zvyklí za péči o duševní zdraví platit jako za jiné služby, případně péči o duševní zdraví nepřipisovali vysokou hodnotu, proto cena hrála nejvýznamnější roli.“)

6.2.3

Zatímco v úvodu výzkumného článku autoři formulují cíle studie zpravidla v přítomném čase, příklady z frázové banky ukazují, že v diskusi jsou cíle a výzkumné otázky formulovány v čase minulém. V kroku „shrnutí hlavních zjištění“ se ve frázové bance/korpusu objevují příklady v čase minulém i přítomném.

6.3 Interpretace výsledků a jejich porovnání s jinými výzkumy (Interpretations)

Anotace: Studenti se v lekci blíže seznámí se dvěma kroky diskuse, a to „interpretace výsledků“ a „porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy“. Lekce je postavena tak, aby studentům pomohla naplánovat stěžejní část diskuse. Studenti se zamyslí nad řazením hlavních výsledků ve své diskusi a oba kroky si procvičí při plánování a tvorbě vlastního textu.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví výklad o krocích diskuse, které se týkají interpretace a srovnání výsledků.

Čas: 100 minut

POSTUP:

6.3.1 Představení cílů lekce (5 minut)

V předchozí lekci se studenti seznámili s úvodní částí diskuse a frázemi, kterými mohou být tyto kroky realizovány. Před tím, než jim vysvětlíte, že v této lekci se blíže seznámí s kroky, které jim umožní výsledky své studie interpretovat a porovnat s jinými výzkumy, dejte jim instrukce k práci s níže uvedenou ukázkou. Cílem jejich analýzy bude uvědomit si sled jednotlivých kroků. Upozorněte je na to, jak rozsáhlou část diskuse tvoří interpretace a odkazy na jiné studie, a položte jim následující otázky:

- U každé pasáže se pokuste pojmenovat, o kterou část diskuse se jedná / které kroky autoři realizují.
- Co bylo vypuštěno? Jaký typ informací v textu nahrazují tři tečky?

Text	Označte, které rétorické kroky zde vidíte (tzn. co se autoři snaží v uvedených frázích sdělit?)
<p>Jak bylo naznačeno v úvodu článku, ... Rovněž naše výsledky tuto premisu více méně potvrzují, ač zdaleka ne jednoznačně. ... Naše studie je na rozdíl od výše zmíněných a většiny prováděných výzkumů longitudinální, ... Pokusíme se nyní zamyslet nad našimi zjištěními hlouběji.</p> <p>Z pohledu zahraničního longitudinálního výzkumu ... se zdá, že ...Z dalšího výzkumu ... vyplývá, že ... ovšem podobné výsledky nebyly nalezeny ...u</p> <p>Na našich datech ...je patrna poněkud jiná trajektorie. U většiny sledovaných ...vykazují ... K poklesu naopak ... Zdá se tedy, že ...Domníváme se, že ...</p> <p>Velice zajímavé je rovněž sledovat, jak se liší ... ve svém výzkumu zkoumali rozdíl ...Z jejich výsledků vyplývá, že ...Výsledky ovšem staví naporovnávali ... a z jejich výsledků vyplývají konkrétní rozdíly mezi ... Uvádějí, že</p> <p>Z dřívějších zahraničních výzkumůse ukazuje, žek tomu uvádí, že ...Také ... ve své analýze věnují prostor posouzení různých zdrojů dat. Uvádějí, že většina výzkumů dochází ...</p> <p>Z našich dat ovšem nic takového nevyplývá. Zdá se tedy, že ...</p> <p>Zajímavý je i pohled na konkrétní shody ..., na které jsme se v naší práci rovněž zaměřili. Uvažujeme nad tím, ... Jako pozitivum ovšem vnímáme skutečnost, že ...</p> <p>Výsledky námi předkládané práce však ukazují, že... Podle autorů ... existuje provázanost mezi ... Podobně z výzkumu ... vyplývá, že ...Můžeme uvažovat nad tím, že ...může implikovat ...</p> <p>Rádi bychom také upozornili na ... Výsledky našeho výzkumu korespondují s výsledky dalších nemnoha autorů, tedy že ... Na rozdíl od ostatních výzkumů, které tuto skutečnost nijak nekomentují, ... my naopak chceme tento statisticky nesignifikanční výsledek zdůraznit. Znamená to totiž, že ...</p>	

6.3.2 Výklad: Interpretace výsledků a porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy (15 minut)

Představte studentům tyto důležité rétorické kroky diskuse a respektujte přitom konvence svého oboru, resp. výklad s příklady přibližte co nejvíc konvencím oboru studentů, tzn. hledejte příklady, které pro vaše studenty budou relevantní.

Podle Čmejrkové et al. (1999) představují rozборы nějakého jevu nebo situace v diskusi „významnou složku kompoziční stavby odborných textů“ (1999, s. 153). Autoři v diskusi také uvádějí, z jakých předpokladů vycházeli. Svá stanoviska vysvětlují, vyvozují z nich závěry, hodnotí je a srovnávají je s jinými výsledky, přičemž hodnocení bývá součástí různých shrnutí, která mohou být na konci jednotlivých oddílů článku nebo v závěru celého článku (Čmejrková et al., 1999, s. 159).

Boxman a Boxmanová (2017) uvádějí, že předmětem diskuse je přetvořit informace, které autoři prezentovali jako své výsledky, v nové poznatky tak, že výsledky dají do kontextu a odpoví na otázku: „*So what?*“ („Co z toho plyne? / Jaký má daný výzkum smysl? / Proč by nás měl zajímat?“). V odpovědi na tuto otázku musí autoři své výsledky interpretovat a vysvětlit jejich význam. Boxman a Boxmanová tuto část diskuse označují názvem **interpretations** a řadí sem:

- Zdůvodnění (*justifications*)
- Upozornění na limity studie (*limitations*)
- Porovnání (*comparisons*)
- Ověřování (*validations*)
- Vysvětlení (*explanations*).

Příručka Boxmana a Boxmanové (2017) se zaměřuje na komunikaci v technických vědách, a tak některé kroky (např. *validations*) mohou v určitých oborech chybět. Můžete zde znovu připomenout modely diskusí, které byly prezentovány v oddílu 6.1.2 této příručky. Dále studenty upozorněte na skutečnost, že tyto kroky se mohou vyskytovat v různém pořadí, a proto je raději ve výkladu nečíslyte.

! UPOZORNĚNÍ: Do oddílu Diskuse/Závěr zcela nepochybně patří také upozornění na limity studie, ale tomuto kroku jsme se již věnovali v oddílu Metody. Opatrné interpretaci výsledků se blíže věnuje lekce 6.5 Zmírňování platnosti výpovědi (*hedging*).

Obecně můžete část diskuse, kde se autoři věnují interpretaci výsledků, uvést tak, že je třeba výsledky zasadit do nějaké perspektivy, jelikož žádná studie není natolik nová nebo tak úzce zaměřená, aby neměla vztah k jiným dříve publikovaným výzkumům. Proto je potřeba v diskusi porovnat vlastní výsledky s výsledky jiných studií, zejména pokud otázky položené předchozími studiemi sloužily jako motivace pro danou studii. Výsledky jiných studií mohou podporovat autorova zjištění, což posiluje význam výsledků dané studie, a/nebo mohou autoři

poukázat na to, jak se daná studie od podobných studií liší. To někdy může znamenat, že se autoři vrací ke stejným zdrojům, které citovali v úvodu.

Nahlédneme-li do frázové banky/korpusu, k těmto krokům nalezneme řadu příkladů.

Příklady:

Interpretace výsledků

Zjištěné výsledky lze interpretovat jako...

Další vysvětlení by bylo možno hledat v...

Porovnání výsledků s jinými výzkumy – souhlas

Ve shodě s...

Toto pozorování je v souladu s literaturou...

Naše zjištění korespondují se závěry jiných výzkumů.

Porovnání výsledků s jinými výzkumy – nesouhlas

Na rozdíl od výzkumů...

Oproti citované studii...

Tento výsledek je však v rozporu např. s...

Velmi důležitá je posloupnost informací, aby interpretace měla jasnou a logickou strukturu. Autoři se tak musí rozhodnout, jak diskusi vystaví. Frouz a Vindušková (2017) v knize *Čtení a psaní odborného textu v environmentálních vědách* doporučují začít nejvýznamnějším zjištěním a pokračovat jeho důsledky. Studenti se ale musí nejdříve rozhodnout, co je daným nejvýznamnějším zjištěním jejich výzkumu. Před samotnou interpretací a srovnáním výsledků je potřeba studenty na tuto činnost připravit. Frouz a Vindušková navrhuje vytvořit si před psaním diskuse tabulku s několika sloupci (viz tabulka 6.1).

Vysvětlíte studentům, že první sloupec je vyhrazen jejich hlavním výsledkům. Již v oddílu Výsledky by mělo být rozhodnuto, které to jsou a kolik jich je. Hlavní výsledky, nepřinesou-li zcela neočekávaná zjištění, korespondují s výzkumnou otázkou, cíli práce či hypotézami. Do prvního sloupce mohou studenti přidat i důsledky, které z daných zjištění plynou. Do druhého či třetího sloupce patří studie, které s jejich pohledem souhlasí, respektive nesouhlasí. Do čtvrtého sloupce si studenti poznačí, jak si případný nesouhlas vysvětlují, a případné cizí vysvětlení mohou přidat do pátého sloupce. Rozpory lze blíže rozebrat v předposledním

sloupci. Poslední sloupec může sloužit k vytyčení směru dalšího bádání, který často autoři signalizují v závěru diskuse/článku.

Tabulka 6.1

Jak se připravit na shrnutí hlavních výsledků a jejich porovnání s jinými výzkumy (upraveno podle Frouze a Vinduškové, 2017)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Můj výsledek / případně důsledek mé práce	Kdo souhlasí? / S kterým přístupem se mé výsledky shodují?	Kdo nesusouhlasí? / S kterými přístupy se mé výsledky neshodují?	Mé vysvětlení	Cizí vysvětlení	Proč se neshodneme? / Proč se naše přístupy liší?	Směr dalšího výzkumu?

Upozorněte studenty, aby se nevyhýbali ani negativním či neočekávaným výsledkům a při jejich vysvětlování se pokusili jít do hloubky, případně si všimli neobvyklých nebo neočekávaných vzorců či trendů, které z výsledků vyplynuly, a vysvětlili jejich význam.

Příklady:

Prezentace negativních výsledků

Z výsledků nelze jistě určit, zda...

Ve většině případů přitom nelze jednoznačně prokázat...

Toto tvrzení je částečně v rozporu s očekáváním...

6.3.3 Cvičení: Příprava na psaní vlastní diskuse (40 minut + příprava předem)

- Cvičení založte na tabulce z výkladu (tabulka 6.1 výše). Podle časových možností lze práci s tabulkou rozvrhnout takto

PŘED LEKČÍ

- Předem studenty upozorněte, že v lekci budou pracovat s hlavními výsledky své práce. Musí si tedy rozhodnout, které to jsou. Dále je požádejte, aby si s předstihem vyhledali publikace, které s jejich výsledky ne/souhlasí.

BĚHEM LEKCE

- Vyzvěte studenty, aby vyplnili jeden řádek tabulky 6.1. **(10 minut)**
- Vyzvěte studenty, aby sdíleli své postřehy s kolegy. Velmi důležitou součástí tohoto cvičení by mělo být sdílení, protože verbalizace souvislostí pomáhá studentům přemýšlet nahlas. Studenti možná zjistí, že na aktivitu potřebují více času, což je také důležité si uvědomit a zmínit. **(5 minut)**
- Dále studenty vyzvěte, aby alespoň částečně vyplnili další dva řádky tabulky 6.1. **(15 minut)**
- Až v následném kroku je vhodné, aby se studenti zamysleli nad posloupností informací. Frouz a Vindušková (2017) navrhuje, aby si studenti jednotlivé řádky tabulky rozstříhali a seřadili výsledky podle důležitosti. Jelikož budou studenti pravděpodobně používat počítač, mohou jednoduše přehazovat jednotlivé řádky tabulky, pokud jich vyplnili více. **(5 minut)**
- Vyzvěte studenty, aby sdíleli své postřehy z cvičení s ostatními. **(5 minut)**

PO LEKCI

- Doplnění dalších řádků tabulky můžete zadat jako práci na doma.

6.3.4 Cvičení: Hledání příkladů ve frázové bance (10 minut)

Kromě toho, že studenti budou o interpretaci svých výsledků přemýšlet v předchozím cvičení, následující aktivita je vybaví vhodnými frázemi z frázové banky/korpusu.

Zadejte studentům následující instrukce:

Ve frázové bance/korpusu vyhledejte a запиšte si příklady 3–5 frází, které vám mohou být užitečné:

- a) při interpretaci vašich výsledků **(5 minut)**
- b) při porovnání vlastních výsledků s jinými výzkumy. Tyto fráze můžete rozdělit na souhlasné a nesouhlasné. **(5 minut)**

6.3.5 Cvičení: Plánování vlastního textu (20 minut)

Aby mohli studenti dostat zpětnou vazbu a svůj text dále tvarovat, je třeba, aby začali brzy psát první verzi diskuse. V lekci 6.2 začali přemýšlet o úvodní části diskuse (*reminders*) a v této lekci se začali zamýšlet nad interpretací výsledků.

Z ukázky v oddílu 6.3.1 je patrné, že autoři někdy oddělují své a cizí výsledky použitím samostatných odstavců. Povídejte si se studenty o tom, jak to funguje v jejich oboru/časopise, ve kterém chtějí publikovat. **(3 minuty)**

- Vyzvěte studenty, aby navázali na cvičení 6.3.3 a promysleli si kostru stěžejní části diskuse, tj. kolik odstavců budou k interpretaci a srovnání hlavních výsledků potřebovat. Mohou přidat i fráze, které si vyhledali v rámci cvičení 6.3.4 **(10 minut)**
- Vyzvěte studenty, aby si kostru stěžejní části navzájem okomentovali ve dvojicích. **(3 minuty)**
- Nakonec vyzvěte ke krátké diskusi ve skupině. **(4 minuty)**

Tabulka 6.2

Krok	Užitečné fráze	Číslo odstavce
Cíl výzkumu	Cílem tohoto článku bylo představit...	
Shrnutí hlavních zjištění	Hlavní věcná zjištění analýzy lze shrnout do dvou bodů: ...	
Interpretace bodu 1 (vysvětlení a srovnání)		
Interpretace bodu 2 (vysvětlení a srovnání)		
Prezentace a interpretace neočekávaného výsledku		

Shrnutí a reflexe (10 minut)

Diskutujte se studenty o následujících otázkách:

V čem vidíte hlavní přínos této lekce?

Co dalšího se potřebujete dozvědět?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

6.3.1

Následuje téměř plný text diskuse s vyznačenými frázemi:

Jak bylo naznačeno v úvodu článku, dyslexie (resp. specifické poruchy učení) má často spojitost s dalšími psychosociálními potížemi, ať už typu externalizujícího (Dahle, Knivsberg, Andreassen, 2011; Eissa, 2010; Heiervang et al., 2001; Lindsay, Dockrell, 2000; Maughan et al., 2003; Morgan et al., 2008; Terras, Thompson, Minnis, 2009) či internalizujícího (Arnold et al., 2005; Dahle, Knivsberg, Andreassen, 2011; Eissa, 2010; Heiervang et al., 2001; Nelson, Harwood, 2011; Terras, Thompson, Minnis, 2009) chování. Rovněž naše výsledky tuto premisu více méně potvrzují, ač zdaleka ne jednoznačně. Hraje zde roli několik aspektů. Naše studie je na rozdíl od výše zmíněných a většiny prováděných výzkumů longitudinální, projevuje se zde tedy vývojová změna a možnost jejího pozorování. Zároveň kombinujeme zdroje dat – pohled matky a samotného sledovaného dítěte/adolescenta. Pokusíme se nyní zamyslet nad našimi zjištěními hlouběji.

Z pohledu zahraničního longitudinálního výzkumu (Ingesson, 2007) se zdá, že pro dyslektické děti je nejnáročnějších prvních šest let školní docházky, kdy dochází k nárůstu dalších potíží v chování, ve styku s vrstevníky, v emočním prožívání a případně k poklesu sebehodnocení. Poté se situace uklidňuje, ustaluje, neboť pozornost se přesouvá i k dalším činnostem, než jen čtení a psaní. Z dalšího výzkumu (Maughan et al., 2003) vyplývá, že chlapci s dyslexií v mladším školním věku (7-10) vykazují častěji nárůst depresivní nálady, ovšem podobné výsledky nebyly nalezeny později u adolescentů.

Na našich datech na českém souboru je patrna poněkud jiná trajektorie. U většiny sledovaných potíží dyslektické děti vykazují nejvyšší skóre v sedmi letech, poté dochází k poklesu projevů v jedenácti letech a následně v patnácti opět dochází k jejich navýšení. Nejmarkantnější jsou oblasti emočních problémů a problémového chování. K poklesu naopak dochází u projevů hyperaktivity. Navýšení mezi jedenáctým a patnáctým rokem je však méně strmé než u nedyslektických dětí. Zdá se tedy, že pro české dyslektické děti je nejhorším obdobím první rok strávený ve škole, kdy jsou v podstatě přetíženy nároky na ně kladenými a snaží se s nimi vyrovnat. V této době většinou nebývá jejich diagnóza stanovena (obvyklé je u nás vyšetření v průběhu druhé až třetí třídy, někdy bohužel i později). Domníváme se, že jakmile k tomu dojde (a zároveň s tím dojde i k úpravě podmínek), děti se mohou adaptovat a jejich další potíže mohou ustoupit. Jejich následné navýšení v patnácti letech (ve složitém období adolescence) je trendem v celé populaci, diagnóza dyslexie tedy nehraje zásadní roli.

Velice zajímavé je rovněž sledovat, jak se liší hodnocení matkami (resp. rodiči) a samotnými dětmi/adolescenty. Heiervang et al. (2001) ve svém výzkumu zkoumali rozdíl v problémovém chování u dětí dyslektických a běžné populace ve věku 10-12 let pomocí Achenbachových dotazníků. Z jejich výsledků vyplývá, že skupina dyslektických dětí v tomto věku vykazuje oproti skupině kontrolní více behaviorálních potíží, které nejsou ovlivněny dalšími sociálními či vývojovými proměnnými. Výsledky ovšem staví na výpovědích rodičů a učitelů, v rámci sebeposouzení se děti ve sledovaných skupinách nelišily. Arnoldová et al. (2005) porovnávali patnáctileté dyslektické adolescenty s kontrolní skupinou a z jejich výsledků vyplývají konkrétní rozdíly mezi hodnocením rodičů a sebeposouzením. Uvádějí, že posouzení rodičů nevykazuje rozdíly mezi skupinami u deprese, úzkosti nebo agresivního chování, ale u dyslektických adolescentů uvádějí více nepozornosti, zdravotních potíží a delikventního chování. Adolescenti s dyslexií sami uvádějí vyšší stupeň deprese, úzkostí a zdravotních potíží, ale nikoliv delikventního či agresivního chování.

Z dřívějších zahraničních výzkumů (Boetsch, Green, Pennington, 1996, podle Terras, Thompson, Minnis, 2009; Kashani, Orvaschel, Burk, Reid, 1985, podle Arnoldová et al., 2005) se ukazuje, že děti a adolescenti mají tendenci uvádět u sebe více internalizujících a méně externalizujících problémů, než když o nich referují rodiče. Eissa (2010) k tomu uvádí, že externalizující potíže jsou rodiči mnohem snadněji pozorovatelné než internalizující symptomy, neboť jsou rušivé a zasahují do jejich prostředí. Existují samozřejmě výjimky, kdy ovšem podle autorů jako moderující činitel působí zvýšená anxiozita referujících. Tedy že matky, které samy mají vyšší úzkost, připisují i svým sledovaným dětem více těchto potíží (Briggs-Gowan, Carter, Schwab-Stone, 1996). Také Nelson a Harwood (2011) ve své analýze věnují prostor posouzení různých zdrojů dat. Uvádějí, že většina výzkumů dochází právě k nižší shodě výpovědí samotných dětí a adolescentů s výpověďmi rodičů (a případně učitelů) především u internalizujících potíží, s tím, že děti samy sebe spíše podhodnocují (srov. výsledky výzkumu Dahle, Knivsberg, Andreassen, 2011 – rodiče udali ve všech subškálách, a to jak internalizujících tak externalizujících, vyšší skóre než samy sledované děti).

Z našich dat ovšem nic takového nevyplývá. Naprosto ve všech oblastech děti samotné (a to jak ty s dyslexií, tak bez ní) uvedly více potíží, než když je hodnotily jejich matky. Zdá se tedy, že české děti jsou samy k sobě mnohem kritičtější.

Zajímavý je i pohled na konkrétní shody pohledu matek a samotných dětí, na které jsme se v naší práci rovněž zaměřili. Ve skupině dětí bez diagnóz se tyto pohledy liší u všech sledovaných oblastí (kromě prosociálního chování), a to v obou sledovaných obdobích – v jedenácti i patnácti letech. U skupiny dětí s dyslexií oproti tomu panuje poměrně značná shoda mezi

pohledem matky a dítěte, rovněž v obou sledovaných obdobích. Liší se pouze položka potíží v chování (zahrnuje krádeže, lhaní), přičemž děti samotné uvádějí o něco více těchto symptomů. Patrně jich doma méně přiznávají. O ostatním ovšem panuje velká shoda. Uvažujeme nad tím, zda jsou tyto děti více rodiči sledovány a pozorovány, případně mohou mít děti bez diagnóz volnější režim, více volnosti a méně kontroly (jedná se o období puberty). Jako pozitivum ovšem vnímáme skutečnost, že se matky s dětmi shodují i v niterných (emočních) potížích, což napovídá tomu, že se děti s dyslexií patrně rodičům více svěřují.

...

Výsledky námi předkládané práce však ukazují, že v sebehodnocení ani v prožívané životní spokojenosti sledovaných patnáctiletých adolescentů není rozdíl mezi skupinami, tj. české dyslektické děti (resp. adolescenti) netrpí sníženým sebehodnocením. Podle autorů Nalavanyho a Carawanové (2012) existuje provázanost mezi sebehodnocením a vnímáním podporujícího prostředí rodiny. Z jejich výzkumu dále plyne, že mediátorem tohoto vztahu je emoční prožitek dyslexie. Vnímaná rodinná podpora je důležitá dlouhodobě, dle jejich zjištění slábne až v průběhu střední dospělosti. Podobně z výzkumu Terrasové, Thompsonové, Minnisové (2009) vyplývá, že dyslektické děti vykazují méně psychosociálních potíží (ve všech sledovaných oblastech jako v našem výzkumu), pokud jejich rodiče mají pozitivnější postoje k dyslexii svých dětí a dále pokud nevnímají negativní vliv dyslexie na vzájemné vztahy. Můžeme uvažovat nad tím, že zjištěná shoda výpovědí dětí a matek především v emočním prožívání může implikovat podpurné rodinné prostředí našich probandů.

Rádi bychom také upozornili na oblast prosociálního chování. Výsledky našeho výzkumu korespondují s výsledky dalších nemnoha autorů, tedy že dyslektické děti se neliší v dovednosti a ochotě k prosociálnímu chování od kontrolní skupiny (Lindsay, Dockrell, 2000; Terras, Thompson, Minnis, 2009). Na rozdíl od ostatních výzkumů, které tuto skutečnost nijak nekomentují, neboť „nenašly statistický rozdíl“, my naopak chceme tento statisticky nesignifikantní výsledek zdůraznit. Znamená to totiž, že ačkoliv dyslektické děti mají mnoho potíží, jsou schopné a ochotné pomáhat druhým s jejich těžkostmi.

Komentář:

- Po úvodním připomenutí kontextu autoři interpretují své výsledky a srovnávají je s ostatními studii. Hledají podobnosti a rozdíly. Případné rozdíly se pak snaží vysvětlit.
- Kromě věcných informací byly ve cvičení vypuštěny i odkazy na studie, se kterými autoři své výsledky srovnávají.

6.4 Vyvozování závěrů, vysvětlení významu a přínosů studie a naznačení směru dalšího výzkumu (*Implications*)

Anotace: Studenti se seznámí se závěrečnou částí diskuse a rétorickými kroky, které se v této části zpravidla objevují. Při studiu těchto kroků budou opět pracovat i na svém textu.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví výklad o krocích diskuse, které se týkají vyvozování závěrů, vysvětlení významu a přínosu studie a naznačení směru dalšího výzkumu.

Čas: 60 minut

POSTUP:

6.4.1 Představení cílů lekce (5 minut)

Vyzvěte studenty, aby nahlédli do oddílu Diskuse a závěr frázové banky a zjistili, které kroky v diskusi zbývají, a ještě se jimi blíže nezabývali. Jak bylo naznačeno výše, opatrné interpretaci se věnuje lekce 6.5 (Zmírňování platnosti výpovědi – *hedging*) a limitům studie se z praktických důvodů věnuje lekce 4.2 v oddílu Metody (Upozornění na limity studie nebo výzkumu), i když tematicky by se limity hodily lépe do kapitoly týkající se diskuse.

Vysvětlete studentům, že se v této lekci zaměří na tři kroky frázové banky, a to „vyvozování závěrů z výsledku výzkumu“, „vysvětlení významu nebo přínosů studie“ (můžete zde přidat i „doporučení pro praxi“) a „naznačení směru dalšího výzkumu“.

6.4.2 Výklad: Vyvozování závěrů, shrnutí přínosu studie a naznačení směru dalšího výzkumu (5 minut)

Poslední část diskuse (*Implications*) podle Boxmana a Boxmanové (2017) obsahuje zobecnění a doporučení. I když se studie věnují výzkumu, který probíhal za určitých podmínek, autoři se většinou zamýšlejí nad tím, do jaké míry lze výsledky zobecnit a předpokládat, že by platily i v jiných podobných prostředích/podmínkách. Explicitně přitom identifikují přínos a význam studie v kontextu stavu poznání daného oboru. Odpověď na výzkumnou otázku může otevírat nové či dodatečné otázky a výsledky mohou vést k praktickým aplikacím.

V závěru diskuse či závěrečného shrnutí práce pak autoři doporučují, kam by se měl ubírat další výzkum. Mohou také doporučovat technické a/či komerční využití, přijetí nějakých opatření atd. Boxman a Boxmanová (2017) dodávají, že se v těchto krocích často vyskytují opatrné formulace.

Nahlédneme-li do frázové banky/korpusu, nalezneme následující kroky:

Vyvozování závěrů z výsledku výzkumu

Z těchto poznatků je možné vyvodit následující závěry...

Z výsledků simulační studie vyplývá, že...

Vysvětlení významu nebo přínosů studie

Přínos naší studie spatřujeme v...

Tato studie je jednou z prvních prací, která...

Naznačení směru dalšího výzkumu

Budoucí výzkum by se mohl věnovat...

I nadále bude třeba zkoumat...

6.4.3 Cvičení: Analýza posledního oddílu článku (15 minut)

Protože poslední oddíl odborného článku může mít velmi různorodou podobu, je důležité, aby studenti viděli, jakými konvencemi se obvykle řídí články v jejich oboru. Vyzvěte je, aby si našli odborný časopis, ve kterém by chtěli publikovat, a identifikovali článek podobný tomu, který budou sami psát. Položte jim následující otázky:

- a) Jak se nazývá poslední oddíl ve vybraném článku?
- b) Které rétorické kroky v tomto oddílu vidíte?
- c) Vypište věty, které vyvozují závěry z dané studie.
- d) Vypište větu/věty, které ukazují přínos studie. V které části textu tyto věty nacházíte?

6.4.4 Cvičení: Doplnění sloves a klasifikace frází (15 minut)

Toto cvičení je vhodné zejména pro studenty, kteří mají češtinu jako cizí či druhý jazyk.

V následujícím cvičení si mohou procvičit nejen slovesné časy, ale i použití různých sloves.

a) Doplněte vhodná slovesa (5 minut):

1. Z výsledků výzkumu lze _____následující závěry...
2. Z výsledků **je možné** _____, že...
3. Zjištěné skutečnosti _____ **k závěru, že...**
4. **Přínos** naší **studie** tedy _____zejména v...

5. V předložené práci **byla** _____ **originální, doposud nepopsaná metodika...**
6. **Přínosy** provedeného **výzkumu lze** _____ zejména v...
7. **Za jeden z přínosů** naší **studie tak lze** _____
8. Realizované experimentální **práce** _____ současné **poznatky** o...
9. Každopádně _____ za pozitivní výsledek této **studie**, že **otevívá nové** výzkumné **otázky**, které...
10. U čtyřletých grantů **je nutné** _____ povinnost...
11. Dále potenciální využití odpadního tepla ve formě páry **by** také _____ k celkovému snížení...
12. **Na** tento výzkum **bude vhodné** _____ metodickou studií zabývajících se...
13. Tato bezesporu zajímavá oblast českého jazyka **by si** jistě _____ větší **pozornost**...
14. Prozkoumání pozice těchto žáků _____ výzvou do budoucna.
15. Pro úplné objasnění tohoto vztahu tedy **bude** v budoucnu **nutné** _____ rozdíly...

- b) Věty zkontrolujte v rámci celé skupiny a diskutujte o případných variantách. (5 minut)
- c) Poté, co doplníte slovesa, přiřaďte jednotlivé fráze ke krokům v tabulce. (5 minut)

Vyvozování závěrů z výsledku výzkumu	Vysvětlení významu nebo přínosů studie	Naznačení směru dalšího výzkumu	Doporučení pro praxi

6.4.5 Cvičení: Vysvětlení přínosu studie (15 minut)

Studenti mohou pokračovat v psaní první verze diskuse tím, že se nyní soustředí na všechny rétorické kroky uvedené v této lekci a připraví si kostru této části diskuse. Ale protože mezi těmito kroky považujeme za nejvýznamnější krok „vysvětlení významu nebo přínosu studie“, doporučujeme, aby se v této závěrečné aktivitě soustředili právě na něj. Nastavte studentům časový limit např. 15 minut a vyzvěte je, ať se během této doby rozepíší o tom, co podle nich svou studií nabízí ostatním / v čem spatřují přínos svému oboru. K přemýšlení jim může pomoci, když začnou některou z těchto frází:

Za hlavní přínos této studie považuju to, že...

Studie přispívá k poznání...

Předností naší studie je...

Naše studie je mimořádná v tom, že...

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Stručně shrňte rétorické kroky, na které jste se zaměřili v této lekci, a položte studentům následující otázky:

Jak těžké/snadné pro vás bylo psát o přínosech vaší studie?

Kdo je vaším cílovým čtenářem, kterému v textu naznačujete směr dalšího výzkumu?

Co si přidáte na svůj kontrolní seznam?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

6.4.4 a) + b)

1. Z výsledků výzkumu lze **vyvozovat** následující závěry...
2. Z výsledků **je možné usoudit**, že...
3. Zjištěné skutečnosti **vedou k závěru, že...**
4. **Přínos** naší **studie** tedy **spočívá** zejména v...
5. V předložené práci **byla navržena originální, doposud nepopsaná metodika...**
6. **Přínosy** provedeného **výzkumu** lze **spatřovat** zejména v...
7. **Za jeden z přínosů** naší **studie** tak lze **považovat...**
8. Realizované experimentální **práce rozšiřují** současné **poznatky** o...
9. Každopádně **považujeme** za pozitivní výsledek této **studie**, že **otevívá nové** výzkumné **otázky**, které...
10. U čtyřletých grantů je **nutné zavést** povinnost...
11. Dále potenciální využití odpadního tepla ve formě páry **by** také **přispělo** k celkovému snížení...
12. **Na** tento výzkum **bude vhodné navázat** metodickou studií zabývající se...
13. Tato bezesporu zajímavá oblast českého jazyka **by si jistě zasloužila** větší **pozornost...**
14. Prozkoumání pozice těchto žáků **zůstává** výzvou do budoucna.
15. Pro úplné objasnění tohoto vztahu tedy **bude** v budoucnu **nutné zkoumat** rozdíly...

6.4.4 c)

Vyvozování závěrů z výsledku výzkumu	Vysvětlení významu nebo přínosů studie	Naznačení směru dalšího výzkumu	Doporučení pro praxi
Z výsledků výzkumu lze vyvozovat následující závěry...	Přínos naší studie tedy spočívá zejména v...	Na tento výzkum bude vhodné navázat metodickou studií zabývající se...	U čtyřletých grantů je nutné zavést povinnost...
Z výsledků je možné usoudit , že...	V předložené práci byla navržena originální, doposud nepopsaná metodika...	Tato bezesporu zajímavá oblast českého jazyka by si jistě zasloužila větší pozornost...	Dále potenciální využití odpadního tepla ve formě páry by také přispělo k celkovému snížení...
Zjištěné skutečnosti vedou k závěru , že...	Přínosy provedeného výzkumu lze spatřovat zejména v...	Prozkoumání pozice těchto žáků zůstává výzvou do budoucna.	
	Realizované experimentální práce rozšiřují současné poznatky o...	Pro úplné objasnění tohoto vztahu tedy bude v budoucnu nutné zkoumat rozdíly...	
	Každopádně považujeme za pozitivní výsledek této studie, že otevívá nové výzkumné otázky , které...		

6.5 Zmírňování platnosti výpovědi (hedging)

Anotace: Studenti se seznámí se způsoby zmírňování platnosti výroků v textu (*hedging*), zejména v diskusi. Budou schopni identifikovat příklady, ve kterých autoři uplatňují *hedging*, a budou si uvědomovat, jak lze míru platnosti výpovědi oslabovat. Tyto prostředky budou schopni používat i ve svých textech.

Vlastní materiály k výuce: Vyučující si připraví prezentaci seznamující studenty s pojmem *hedging* a příklady jeho realizace z frázové banky.

Čas: 60 minut

POSTUP:

6.5.1 Představení cílů lekce (5 minut)

Začněte příkladem věty, ve kterém autoři používají prostředky, jimiž zmírňují platnost svých výpovědí, a studenty vyzvěte, aby tyto prostředky identifikovali.

Příklad z korpusu:

Vzhledem k omezené velikosti referenčního souboru fauny a absenci hodnot ryb a rostlin z daného kontextu je nutné brát výpočet pouze jako orientační, základní poznatky však zůstávají platné. Na základě modelu 1 můžeme vyloučit možnost pravidelné konzumace mořských ryb. Na tomto místě je třeba zmínit, že použitý software (FRUITS) nedokáže počítat s možností, že některá složka ve stravě chybí, a v každém případě tedy vypočítá alespoň minimální podíl, jako je tomu v tomto případě...

Zadejte studentům následující instrukce:

Jakými prostředky (slovy či frázemi) autor v tomto příkladu sděluje čtenáři, že jeho tvrzení nejsou definitivní a že je třeba je brát s určitou rezervou?

Až studenti tyto výrazy označí, představte jim pojem *hedging*, který tyto prostředky označuje.

6.5.2 Výklad: Vysvětlení pojmu *hedging* s příklady (10 minut)

Ve vědě neplatí nic na 100 % a autoři musí volit způsob komunikace, kterým vyjadřují určitou míru jistoty, s níž čtenářům představují svá tvrzení. V angličtině se tyto strategie pro vyjadřování míry jistoty označují slovem *hedging*. Slovo *hedge* znamená živý plot, kterým se ohrazuje nějaký prostor, též „bariéru, zábranu“ či „preventivní opatření“ nebo také „vyhýbavý výrok.“ Jde

tedy o to, že autor pomocí různých formulací čtenáři ukazuje, že jeho interpretace či myšlenky jsou podmíněné určitou situací, nemají univerzální platnost či vyjadřují různou míru jistoty. Autor těmito prostředky oslabuje platnost své výpovědi (Čmejková et al., 1999).

Hedging je v odborném psaní a zejména v částech odborného článku, jako je diskuse, důležitý, protože pomáhá udržet celkovou vyváženost textu a zabraňuje tomu, aby text vyzněl příliš dogmaticky či arogantně. Autor jím ve svých výpovědích vyjadřuje opatrnost a určitou nejistotu. Čtenářům *hedging* pomáhá lépe pochopit, s jakou mírou jistoty autoři prezentují své výsledky. To zvyšuje důvěryhodnost článku a umožňuje dalším výzkumníkům dané téma kriticky posuzovat a rozvíjet. Bez formulací, které vyjadřují opatrnost a zmírňují platnost výpovědi, by odborný článek mohl působit nepřiměřeně sebejistě, což by mohlo vést k nesprávným interpretacím a nepřesnostem.

Příklady:

Kategorie	Příklady
Slovesa a výrazy slovesně jmenné	Věříme, že... Domnívám se, že... Soudíme, že... Zdá se, že... Lze usuzovat, že... Je nutné připomenout, že...
Modální slovesa	Může být zavádějící... Tuto odchylku musela způsobit...
Podmiňovací způsob	Dalo by se namítnout... Kdybychom... Bylo by důležité... Nálezy by mohly být interpretovány...
Oslabující prostředky	v podstatě s jistotou (nelze s jistotou tvrdit...) v zásadě

Kategorie	Příklady
Příslovce	pravděpodobně vcelku stěží
Částice	ovšem snad

Ve větě může *hedging* vypadat následovně: „Naše experimentální výsledky **naznačují**, že nová léčebná metoda **pravděpodobně** zlepší celkový stav pacientů s daným onemocněním.“ Tato věta ukazuje, že autoři nepředkládají výsledky jako definitivní fakt. To poskytuje prostor pro další výzkum a diskusi o významu těchto výsledků.

Nedostatečné použití zmírňujících prostředků v textu může naopak vést k přehnaným tvrzením a nereálným očekáváním. Vědecký výzkum je často postaven na postupném objevování a zdokonalování a posouvání hranic poznání, a přehnaná jistota může vést k nesprávným interpretacím a nekritickému přístupu k výsledkům.

6.5.3 Cvičení: Rozpoznání „hedgingu“ v textu (10 minut)

Podtrhněte formulaci či formulace, jimiž autoři v následujících příkladech z frázové banky/korpusu vyjadřují ve svém tvrzení obezřetnost, možnost jiné interpretace či jiným způsobem modifikují výrok tak, aby nevyzněl příliš autoritativně:

- a) I zde prezentované výsledky je třeba interpretovat s jistou obezřetností...
- b) Z analýz by se mohlo zdát, že k predikci školního úspěchu stačí diagnostika předmatematických dovedností.
- c) Pravděpodobnější vysvětlení je možno hledat buď v konstrukci vzorku, nebo v odlišnostech operacionalizace sociokulturní integrace.
- d) Další vysvětlení by bylo možno hledat v chronologii – největší koncentrace importů je v Čechách zaznamenána na těch oppidech, na nichž je poměrně intenzivní osídlení ještě v poslední fázi jejich existence v LT D2a.
- e) Nelze ovšem vyloučit, že působení těchto socializačních činitelů probíhá jiným způsobem...
- f) Za přínos této studie považujeme skutečnost, že se podařilo propojit sebepojetí a pojetí výuky.

- g) Doporučujeme, aby v dalších výzkumech docházelo pokud možno k odlišování homosexuálních mužů s ohledem na zmíněné biologické markery. V budoucnosti by jistě bylo vhodné podrobit empirickému zkoumání dosud netestovanou hypotézu...
- h) Přestože existenci jednoho jediného primárního mechanismu způsobujícího homosexualitu podle našeho názoru nelze vyloučit, výsledky nedávného výzkumu (827 participantů) naznačují, že...
- i) Vyjdeme-li z výše uvedené vegetační rekonstrukce pro období mezolitu, můžeme spekulovat o potenciálních zdrojích obživy, jež mohly lovce a sběrače do převážně zalesněného prostředí vrcholové Šumavy v období boreálu přitahovat.

6.5.4 Cvičení: Oslabování výroků (5 minut)

Poté, co si studenti vyzkoušeli, jak *hedging* identifikovat, jim dejte příležitost, aby sami oslabující formulace tvořili.

Následující fráze zesilují platnost výroků. Přepište je tak, abyste platnost výroků naopak oslabili. Použijte celou škálu zmírňujících prostředků od sloves a modálních sloves po podmiňovací způsob, příslovce a další prostředky oslabující platnost výpovědi.

- a) Výsledky jsou jednoznačně závislé na didaktických postupech učitele a celkové úrovni rozvoje čtenářských dovedností.
- b) Poznatky studie se vztahují na velkoměstskou populaci, ale v menších sídlech platit nebudou.
- c) Výsledky této případové studie potvrzují vliv kartografických produktů...

6.5.5 Cvičení: Tvorba vlastního textu (25 minut)

Volné psaní (10 minut): Nyní studentům dejte prostor k psaní o vlastním výzkumu. Vyzvěte je, aby si vybrali některý z rétorických kroků diskuse, kterému se zatím nevěnovali, příp. který jim dosud dělal největší problémy, a 10 minut nerušeně psali technikou volných asociací a psaní bez zastavení (tzv. *free writing* – Elbow, 1998).

Práce ve dvojicích (10 minut): Na konci vyhrazeného času jim dejte ještě dalších cca 10 minut na to, aby si ve dvojicích řekli, jaké myšlenky je při psaní napadaly, o čem prostřednictvím techniky volného psaní přemýšleli a zda se jim podařilo něco vyřešit.

Zápis poznámek (5 minut): V posledních 5 minutách lekce studenty vyzvěte, aby si pro sebe zapsali poznámky, kde v psaní skončili, v jakém stavu se nachází jejich diskuse (co již mají napsáno) a čím mají pokračovat dál. Doma se pak od těchto poznámek

můžou odrazit a náčrty diskuse z této a předešlých lekcí dát dohromady, zhodnotit a dále upravovat či psát.

Shrnutí a reflexe (5 minut)

Vyzvěte studenty, aby jmenovali alespoň jednu myšlenku vztahující se k psaní diskuse, která je v této lekci zaujala.

Co si z této lekce chcete zapamatovat?

Jaké otázky či komentáře vás k psaní diskuse napadají?

Doporučené odpovědi k vybraným úlohám

6.5.1

Vzhledem k omezené velikosti referenčního souboru fauny a absenci hodnot ryb a rostlin z daného kontextu **je nutné brát výpočet pouze jako orientační**, základní poznatky však zůstávají platné. Na základě modelu 1 **můžeme vyloučit** možnost pravidelné konzumace mořských ryb. Na tomto místě **je třeba zmínit**, že použitý software (FRUITS) nedokáže počítat s možností, že některá složka ve stravě chybí, a v každém případě tedy vypočítá alespoň minimální podíl, jako je tomu v tomto případě...

6.5.3

- a) I zde prezentované výsledky **je třeba interpretovat s jistou obezřetností**...
- b) Z analýz **by se mohlo zdát**, že k predikci školního úspěchu stačí diagnostika předmatematických dovedností.
- c) Pravděpodobnější **vysvětlení je možno hledat** buď v konstrukci vzorku, nebo v odlišnostech operacionalizace sociokulturní integrace
- d) Další vysvětlení **by bylo možno hledat** v chronologii – největší koncentrace importů je v Čechách zaznamenána na těch oppidech, na nichž je **poměrně intenzivní osídlení** ještě v poslední fázi jejich existence v LT D2a.
- e) **Nelze ovšem vyloučit**, že působení těchto socializačních činitelů probíhá jiným způsobem...
- f) **Za přínos** této studie **považujeme** skutečnost, že se podařilo propojit sebepojetí a pojetí výuky
- g) **Doporučujeme, aby v dalších výzkumech docházelo pokud možno k odlišování** homosexuálních mužů s ohledem na zmíněné biologické markery. V budoucnosti **by jistě bylo vhodné** podrobit empirickému zkoumání dosud netestovanou hypotézu...
- h) Přestože existenci jednoho jediného primárního mechanismu způsobujícího homosexualitu **podle našeho názoru nelze vyloučit, výsledky** nedávného výzkumu (827 participantů) **naznačují, že**...
- i) Vyjdeme-li z výše uvedené vegetační rekonstrukce pro období mezolitu, **můžeme spekulovat o** potenciálních zdrojích obživy, **jež mohly** lovce a sběrače do převážně zalesněného prostředí vrcholové Šumavy v období boreálu přitahovat.

6.5.4

- a) Výsledky mohou být závislé na...; Můžeme jen spekulovat, zda výsledky nemohou být závislé na...; Výsledky jsou pravděpodobně závislé; Lze se domnívat, že výsledky by mohly být závislé na...
- b) Poznatky studie je možné vztáhnout na velkoměstskou populaci, nelze však s jistotou tvrdit že by mohly platit i ...; ... lze tvrdit, že poznatky studie se vztahují na velkoměstskou populaci, ale v menších sídlech bude situace nejspíš/pravděpodobně jiná...;
- c) Můžeme spekulovat o tom, že výsledky této studie potvrzují...; Zdá se, že výsledky této studie potvrzují...; Výsledky této studie naznačují vliv...; Výsledky této studie naznačují, že kartografické produkty by mohly mít vliv na...

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adler-Kassner, L., & Wardle, E. A. (2015). *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies* (Classroom ed.). Utah State University Press.
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Routledge.
- Bartholomae, D. (1986). Inventing the university. *Journal of Basic Writing*, 5(1), 4–23.
<https://doi.org/10.37514/JPW-J.1986.5.1.02>
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Utah State University Press.
- Billig, M. (2013). *Learn to write badly: How to succeed in the social sciences*. Cambridge University Press.
- Boxman, E. S., & Boxman, R. R. L. (2017). *Communicating science: A practical guide for engineers and physical scientists*. World Scientific.
- Burgess, S., & Cargill, M. (2013). Using genre analysis and corpus linguistics to teach research article writing. In V. Matarese (Ed.), *Supporting research writing: Roles and challenges in multilingual settings* (s. 55–71). Woodhead Publishing Limited.
- Cargill, M., & O'Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles: Strategy and steps*. Wiley-Blackwell.
- Carter, M. (2021). *Designing science presentations: A visual guide to figures, papers, slides, posters, and more* (2nd Ed.). Elsevier.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 211–241.
- Cotos, E., Huffman, S., & Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating Rigour and Credibility. *English for Specific Purposes*, 46, 90–106,
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.01.001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). Sage.

- Čmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing: Intercultural and textual issues* (s. 137–152). John Benjamins Publishing Company.
- Čmejrková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Leda.
- Driscoll, D. L., & Wells, J. (2012). Beyond knowledge and skills: Writing transfer and the role of student dispositions. *Composition Forum*, 26, Fall 2012, <http://compositionforum.com/issue/26/beyond-knowledge-skills.php>
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- Evergreen, S. D. H. (2017). *Effective data visualization: The right chart for the right data*. Sage.
- Feak, C. B., & Swales, J. (2009). *Telling a research story: Writing a literature review*. The University of Michigan Press.
- Flowerdew, L. (2015). Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.06.001>
- Frouz, J., & Vindušková, O. (2017). *Čtení a psaní odborného textu v environmentálních vědách*. Karolinum.
- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. *Social Science Information*, 20(6), 817–856.
- Graff, G., & Birkenstein, C. (2014). *They say / I say: The moves that matter in academic writing* (3rd Ed.). W. W. Norton & Company.
- Groom, N. (2000). Attribution and averral revisited: Three perspectives on manifest intertextuality in academic writing. In: P. Thompson (Ed.), *Patterns and Perspectives: Insights into EAP writing practice*. The University of Reading.
- Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. ERIC.
- Heard, S. B. (2016). *The scientist's guide to writing: How to write more easily and effectively throughout your scientific career*. Princeton University Press.

- Hofmann, A. H. (2013). *Scientific writing and communication: Papers, proposals, and presentations* (2nd Ed.). Oxford University Press.
- Homoláč, J., Křen, M., Kašpárková, A., Etchegoyen Rosolová, K., Hoffmannová, J., Kaderka, P., Kopecký, J., Sherman, T., & Vondříčka, P. (2023). Akademické psaní a frázové banky. *Slovo a slovesnost*, 84(4), 303–321. <https://doi.org/10.58756/s4348418>
- Homoláč, J., Křen, M., Kašpárková, A., Etchegoyen Rosolová, K., Hoffmannová, J., Kaderka, P., Kopecký, J., Sherman, T., & Vondříčka, P. (2023): *Frázová banka akademické češtiny*. Ústav pro jazyk český AV ČR – Ústav Českého národního korpusu FF UK – Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava. <https://korpus.cz/frazova-banka>
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367.
- Hyland, K. (2006). Disciplinary differences: Language variation in academic discourse. In: K. Hyland & M. Bondi (Eds.), *Academic discourses across disciplines* (s. 17–45). Peter Lang.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3rd Ed.). Routledge.
- Irish, R. (2015). *Writing in engineering: A brief guide*. Oxford University Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20.
- Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z., & Grepl, M. (2012). *Příruční mluvnice češtiny* (4. opr. vydání). Nakladatelství Lidové noviny.
- Kopecký, J. (2018). Argumentace v jazykové interakci. *Slovo a slovesnost*, 79(4), 322–344.
- Kraus, J. (2010). *Rétorika a řečová kultura*. Karolinum.
- Lindsay, D. (2020). *Scientific writing = Thinking in words* (2nd Ed.). CSIRO Publishing.
- Lundt Research (2012). Laerd dissertation. *How to structure the research limitations section of your dissertation*. <https://dissertation.laerd.com/how-to-structure-the-research-limitations-section-of-your-dissertation.php#announcing>
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (Ed.), *Improving*

student learning: Theory and practice ten years on (s. 412–424). Oxford Brookes University.

Murray, R. (2014). *Writing in social spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.

Murray, R., & Newton, M. (2009). Writing retreat as structured intervention: Margin or mainstream? *Higher Education Research & Development*, 28(5), 541–553.
<https://doi.org/10.1080/07294360903154126>

Pinker, S. (2014, September 26). Why academics stink at writing. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/why-academics-stink-at-writing/>

Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students* (2nd Ed.). Sage.

Rienecker, L., & Jorgensen, P. S. (2018). *The good paper: A handbook for writing papers in higher education* (International ed.). Samfundslitteratur.

Sacred Heart University Library (2020). *Organizing academic research papers: Limitations of the study*. <https://library.sacredheart.edu/c.php?g=29803&p=185934>

Schimmel, J. (2012). *Writing science: How to write papers that get cited and proposals that get funded*. Oxford University Press.

Siepmann, D. (2006). Academic writing and culture: An overview of differences between English, French and German. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 51(1), 131–150.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2nd Ed.). The University of Michigan Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd Ed.). The University of Michigan Press.

Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Harvard University Press.

- Vondříčka, P., Kaderka, P., Hoffmannová, J., Homoláč, J., Kocek, J., Kopecký J., Křen, M., & Sherman, T. (2023). *Korpus akademické češtiny, verze 1 z 20.11.2023*. Ústav Českého národního korpusu FF UK – Ústav pro jazyk český AV ČR. <https://www.korpus.cz>
- Wette, R. (2021). *Writing using sources for academic purposes: Theory, research and practice*. Routledge.
- Zeiger, M. (2000). *Essentials of writing biomedical research papers* (2nd Ed.). McGraw-Hill, Health Professions Div.

