

The Handbook of Academic Research in Applied Linguistics, Language Pedagogy, Cultural and Literary Studies

Silvia Pokrivčáková et al.

Editor:

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Authors:

Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Reviewers:

PaedDr. Alena Kačmárová, PhD.

Prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Proofreader:

Niall Anthony Kenny

© 2011 Silvia Pokrivčáková et al.

ISBN 978-80-558-0028-8

Table of Contents

Introduction	5
1 Academic Research (Silvia Pokrivčáková) 1.1 General notes 1.2 Academic research procedure 1.2 Academic honesty and research ethics	7
2 Záverečné práce v kontexte aplikovanej lingvistiky (Eva Stranovská, Zuzana Fráterová)	21
3 Academic Research in Language Pedagogy (Silvia Pokrivčáková)	33
4 Academic Research in Literary Studies (Silvia Pokrivčáková)	40
5 Základné otázky a metódy skúmania kultúrnych štúdií (Zuzana Fráterová)	48
6 Content Analysis in Linguistic and Applied Linguistic Research (Božena Horváthová - Katerina Veselá)	55

INTRODUCTION

Academic research is a vital part of university education. Conducting research and writing a final thesis is one of the most demanding parts of university study. It is expected to prove that students have acquired all the necessary skills - formed during and granted by their previous theoretical study and practical training – needed for academic work, i.e. to identify a problem, determine suitable procedures, complete the task and draw possible solutions applicable in real-life situations. However, this part, as interesting as it seems to be for teachers and supervisors, may really be “painful” for students. The problems both students and supervisors usually face include the following:

- Some students start their work too late, only several months or even weeks (!) before the thesis is due. This leaves them too short a time to conduct any research, let alone any valuable and in-depth research.
- Many students attempt to conduct their academic research without any previous preparation and planning – their main aim is to “get through it” and produce some “pages” without any system and academic value.
- Many students have serious problems with handling the topic; they remain in an “I-just-don’t-know-where-to-begin” phase for too long.
- Curiosity, academic “eagerness” to find out something new and creative optimism, are felt too rarely; on the contrary, students mostly feel confused, stressed, and overwhelmed by their academic research and, consequently, their thesis writing. These are not the best emotions to start and complete any task.
- Judging from students’ comments, it sometimes seems that tutors assign only topics with too many available sources or topics with almost no resources.
- Although the tutors do not like to see it, Wikipedia seems to be the main resource helping students get a general idea of the topic, grasp terminology and see the wider context inevitable for their research. More valuable and sophisticated sources, including library databases, come as the second or even third choice (after blogs and other internet sources like www.referaty.sk).
- Students often claim that their study did not prepare them for academic research at all. They are informed about methodology of research only in theory, they had nearly no possibilities to conduct academic research before their final year of study.
- Students constantly “struggle” with academic discourse and academic writing rules, since they have not been asked to follow them before, for example for the preparation of their seminar assignments and presentations.

The aim of this handbook is to help students avoid at least some of the above mentioned problems and obstacles, so they can stop seeing academic research and thesis writing as painful, overwhelming and intimidating processes.

The handbook reviews useful information and some practical instructions about how to plan, organize, conduct and report on academic research. The rules of academic writing are not the subject of this book.

The authors of the handbook are university teachers with valuable experience as supervisors of theses of various types. They wrote their respective chapters using their practical experience, with the intention of helping their students. The first chapter defines some general characteristics of academic research. The following describe specific features of the branches of academic research typically conducted within the majority of the study programmes provided at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies: general linguistics, applied linguistics, language pedagogy, cultural and literary studies. The chapter on the features of academic research for translation studies is forthcoming.

Editor

1 ACADEMIC RESEARCH

Silvia Pokrivčáková

1.1 General notes

The main responsibility of any university might be defined as follows: to produce new knowledge and disseminate it among students, professionals and the wider public. New knowledge is usually created through research and then it is disseminated through education activities (lectures, seminars, etc.) and publications.

It is a never-ending cycle: research is a starting point and source of university education and, at the same time, it is its final aim (academic research conducted to write a thesis).

Very simply, research can be defined as the search for knowledge. The types of research can be put into dichotomies:

Basic vs. applied research

- basic: its primary aim is to discover new facts or develop new theories, it looks at causes, effects, and the nature of things;
- applied: its aim is to apply new ideas and new theories arrived at through basic research to specific problems in real situations.

Primary vs. secondary research

- primary research: collecting and interpreting entirely new data gained via any research method,
- secondary research: summarizing and interpreting existing data. As opposed to primary research where researchers collect data directly from texts, or respondents, during secondary research researchers collect data that already exist and were published by other authors (this type of research is characteristic for bachelor theses).

Scientific vs. academic research

- scientific: it is conducted by members of the scientific community using advanced scientific procedures;
- academic: research conducted typically by students under the supervision of an experienced professional. Along with investigating new knowledge, students develop their academic skills necessary for doing research. The benefits they get may chiefly be those of becoming familiar with fairly routine procedures, learning research methodology, learning the operation of any relevant equipment, and absorbing the "culture" of the discipline.

Academic research is research conducted by students as part of their academic training. Outcomes of academic research are typically summarized in the form of theses (dissertations). The submission of a thesis is a compulsory part of every study programme and its defence is included into state exams (§ 51 ods. 3 zákona o vysokých školách, 2002). Generally, the thesis is seen as proof of the student's ability to conduct independent

research under (bachelor, diploma and doctoral theses) or without the guidance of a supervisor (rigorosa, attestation theses).

All theses must follow the same rules of scientific methodology and share a common structure and academic discourse; however, the type of the thesis determines its orientation, methodological complexity and the level of significance of academic research outcomes and contributions.

The bachelor thesis (bakalárska práca) is the final thesis required as one of the conditions for the completion of every bachelor study programme (Zákon 131/2002, § 52, par. 4). By writing and defending a bachelor thesis, a student demonstrates knowledge and orientation in the study field corresponding with the respective study programme and the necessary skills to collect, interpret and process scholarly literature and other information sources. Although academic research planned and conducted for bachelor theses is usually very simple, it still must follow all the rules of scientific methodology. The bachelor thesis can be based on a compilation, synthetic review of literature, or a part of applied research with **new synthetic views** on a given topic or with new knowledge of limited extent. The outcomes should be of pragmatic character and applicable in students' future professions.

The diploma thesis (diplomová práca) is the final thesis required for the completion of every masters (magister) study programme (Zákon 131/2002, § 53, par. 4). Compared with the bachelor thesis, the diploma thesis should be longer, more detailed, following all standards of research work and present **new knowledge** for a particular study field. The diploma thesis has the character of a **simple scientific study** based on a representative selection of specialized scholarly literature. The author of the diploma thesis demonstrates his/her skills to conduct academic research (under the supervision of an academic staff member) and present new academic outcomes useful for practice.

The rigorosa thesis (rigorózna práca) is submitted as part of rigorosa exams to acquire the academic title of doctor (PaedDr., PhDr., RNDr., JUDr., etc.). Its character and structure is very similar to the diploma thesis. The only difference is that the rigorosa thesis, including the research necessary to complete the thesis, is conducted independently by its author, without the help of any supervisor.

The doctoral thesis (dizertačná práca) is part of the doctoral study programme and it reports on a research project. The doctoral thesis should be **a substantial and original contribution** to scholarship. Through its composition and defence the author demonstrates his/her preparedness and already formed skills necessary for independent research work. The doctoral thesis has a character of **concise scholarly work** based on the author's detailed knowledge of relevant scholarly literature and excellent orientation in previously acquired research results and outcomes. The author of a doctoral thesis illustrates his/her ability to prepare, organize, carry out and present valid and reliable research by using an appropriate combination of research methods.

Other types of theses include the **final thesis (záverečná písomná práca)**, **attestation thesis (atestačná práca)**, and so on.

1.2 ACADEMIC RESEARCH PROCEDURE

Academic research must be planned, organized, and gain data interpreted in line with the rules of scientific methodology.

Tab. 1: Typical procedures in conducting qualitative and quantitative academic research

	Qualitative research	Quantitative research
Preparatory phase	Collecting information (later summarized in literature review chapters of the thesis)	Collecting information (later summarized in literature review chapters of the thesis)
	Selecting/narrowing a topic	Selecting/narrowing a topic
	Formulating a research problem	Formulating a research problem
		Defining variables
	Selecting research methods	Formulating hypotheses
		Selecting research methods
Data collecting and analysis	Data collection	Data collection
	Data processing	Data processing
	Interpretation of results	Interpretation of results
		Verification of hypothesis
	Comparing new results with previous knowledge summarised in the literature review	Comparing new results with previous knowledge summarised in the literature review
Presentation of results	Formulating conclusions	Formulating conclusions
	Writing a report/a thesis	Writing a report/a thesis
	Presentation of the thesis	Presentation of the thesis

Although it seems that the research process is linear, the step-by-step procedure, in reality such progress is extremely rare. After some steps, a topic may need to be narrowed and an initial research plan revised. Sometimes some material needs to be added and some deleted. Sometimes new data do not support the initial thesis of the research.

1.2.1 PREPARATORY PHASE

Collecting information and putting academic research in a wider context

Academic research starts with a critical review of literature (scholarly articles, books, on-line sources, dissertations, conference proceedings, etc. relevant to the area of research).

No research is “an island in the sea of ignorance” (it is very unlikely that any contemporary researcher is the first person in the world interested in the topic). On the contrary, research must be set in a wider context. It must build upon the results of previous research and, later, it may become the inspiration and starting point for other researchers in the future.

Moreover, the researchers’ awareness of previous researchers, existing theories, and various information sources help them identify the research problem, select suitable methods and position new research in an existing academic context.

During this phase of academic research the author should answer the following questions:

- What sources can be found dealing with the topic?
- What is the terminology used to describe the topic?
- What authors have been interested in the same topic and what have they written on it?
- How is each work similar to and how does it vary from other ones?
- Which sources make the greatest contribution to the understanding and development of their area of research?
- What research was conducted previously on the topic? Are there different results?
- What theoretical approaches have been applied to study the topic?
- What research methods have been applied to study the topic?
- Are there any standardized/non-standardized, but reliable and valid research instruments you can use to conduct your research?
- Is there any aspect of the topic that has not been questioned yet?

In the thesis, this phase of academic research is summarized in the part called **Literature review** (sometimes known as a theoretical part; it usually takes up approx. one third of most theses). The review not only involves information collected from various sources (the more the better) but, what is more important, their critical evaluation. Some students wrongly understand the review as an enumeration of available sources, summaries, and quotations from them (an obvious sign of such an approach is when every paragraph begins or ends with the name of a researcher). This could never be enough – even for the bachelor thesis. Each source should be seen in the context of its contribution to the understanding of the subject. Literature review is thus the result of **secondary research**. A quality review of literature both prevents duplication of effort and gives a steady theoretical background for research activities described in the empirical/practical part of the thesis. However, literature review does not present new knowledge and cannot be considered as a contribution to primary scholarship.

A good literature review:

- is related directly to the research question you are focused on;
- gives a summary of what is and is not known yet;
- identifies areas of controversy between opinions and previous research;
- formulates research problems that need further attention and research.

Most frequent mistakes and weaknesses found in theses:

- not enough sources;
- lack of recent sources;
- rather random selection of sources without any system and sequence;
- relying on unreliable sources (e.g. students' internet pages, chats, anonymous sources without revealing the name of the author or institution – for guidelines see Cornell University Library, 2011);
- the author just collects and quotes sentences from sources without his/her own contribution (comparison of their meaning and impact, critical evaluation of the strengths and weaknesses of some ideas, etc.).

Selecting and “narrowing” a topic for academic research

Typically, topics for theses are formulated and published by supervisors. They are rather general to give authors some space for individual needs and independent contribution.

Aspects to be considered while “narrowing” a topic include:

- attractiveness of the topic;
- urgency of the research problem or topicality of the issue;
- author's personal and professional preferences;
- institution's priorities (some topics for theses may be in line with research activities of a supervisor/department/university, or they are part of larger projects);
- availability of research terrain (setting, respondents, etc.);
- availability of a research method;
- time, material and financial demands of research, etc.

Formulating a research problem

While formulating research problems, some universities recommend their students to answer the following questions (University of Tampere, 2011):

1. “What bothers you about a particular research ‘problem’? What information seems to be unclear, or incomplete, or missing, or improbable as stated?
2. What are the essential concepts and issues relevant to the problem?
3. Does the description or implementation of the problem vary? If so, how and why?
4. Can you state a relationship between the variables of your problem?
5. Can you hypothesize an answer?
6. Can you collect primary and secondary data to test the hypothesis?
7. Can you collect original data to further test the hypothesis?
8. Is the problem you identify part of a larger problem?”

While conducting quantitative research, it is necessary to pursue two other steps: to define variables and formulate hypotheses.

Defining variables

In this field the purpose of a research study is to discover unknown qualities of language phenomena, persons, cultural phenomena or literary texts. To measure these qualities it is necessary to define variables:

- a) independent (or experimental) variables which represent the value being changed or somehow manipulated (e. g. if one textbook is being replaced by another one, if the teacher alternates the types of exercises, teaching activities, or dominant teaching styles, etc.);
- b) dependent variables (or criterion measures) represent the observed results gained after changing or manipulating the independent variables (the teaching techniques or material being used may bear an effect on learners' proficiency levels, their learning results, the type and intensity of interactions in the classroom, etc.),
- c) control variables (represent something that is unchanged, constant during the research – teacher's dominant style of teaching, a cooperative atmosphere in the classroom, a textbook being used and never changed during the experiment, etc.);
- d) and extraneous variables (these may affect the behaviour of the subjects - never objects or places - being studied, e.g. age, gender, sex, ethnicity, social status, etc.).

Generally, here are two ways of defining variables in academic research:

- a) to describe how it will be measured;
- b) to describe how texts, people and various phenomena will be classified into groups or categories.

Formulating hypotheses

Once the research problem has been defined, the next step is to define testable hypotheses (smaller units of the research problem). A hypothesis is a statement (not a question) that expresses the probable relationship between variables. For detailed rules of formulating and examples of hypotheses for various fields of academic research see the individual chapters in this handbook or other sources (e.g. Švec a kol., 1998, Ondrejko, 2007, etc.).

Selecting research methods

In dependence on the research problem and the aims of academic research, particular research methods are selected. If fulfilling research objectives requires collecting quantitative data and its statistical processing, the researcher chooses from the set of methods suitable for the quantitative design of the research. If fulfilling research objectives is based on understanding individual cases (meanings, experiences, etc.) and the processing of qualitative data, the researcher reaches out for methods suitable for the qualitative design of research. To gain objective and valuable data, it is sometimes necessary to combine research methods from both research designs (e. g. through triangulation).

Tab. 2: Overview of selected research methods for academic research

Linguistics	Applied Linguistics and Language Pedagogy	Cultural Studies (acc. to Dennis, 2011)	Literary Studies
• synchronous research; • asynchronous research; • dynamic synchronous research; • linguistic description; • linguistic analysis; • linguistic classification, etc.	Quantitative research methods: • variety of surveys (questionnaire, interview); • experiment; • quasi-experiment; • sociometrics; • tests; • scaling; • numerical methods such as mathematical modelling. Qualitative research methods: • action research; • direct observation; • participant observation; • case study; • ethnography; • qualitative debate; • qualitative observation; • content analysis of written documents; • in-depth interviews; • unstructured interviewing; • grounded theory	• sociological research method; • empirical research method • historical research method • anecdotal research method	literary interpretation drawing on procedures of various literary critical approaches, e.g.: • comparative; • psychoanalytical; • psychological; • pragmatic; • archetypal; • mythical; • cognitive; • linguistic; • intertextual, etc.

Research project (Research plan)

The Research Project provides a detailed description of the future research including its schedule. It is intended not only for the tutor or institution providing funds for the research, but more importantly for the authors themselves. Creating a research project requires systematic and critical thinking and helps avoid randomness and improvisation.

The research project typically has the following structure:

1. **Title, author's name, institution.**
2. **Introduction** (motivation that led the author to select the particular topic and a brief description of it).
3. **Review.** Review of research already conducted, methodology and results, critical analysis of literary sources and definitions of key terms.
4. **Research problems, research questions and hypotheses** (if necessary since there might be a thesis where hypotheses cannot be formulated – descriptive research).
5. **Studied material/respondents:** what or who will be studied, numbers, characteristics that will be relevant for the research, e.g. texts that will be analysed, cultural issues that will be compared, students that will be observed (their age, sex, number, school they attend, interests, previous language skills, etc.).
6. **Research methods/research Instruments:** which methods will be applied, why, which instruments will be used, what is the objectivity, validity and reliability of the methods and instruments being used?
7. **Time organization (schedule).**
8. **Bibliography.**
9. **Appendices.**

The given structure is just a model. Any concrete structure depends on the objectives of the research and on the study field, as well as the requirements of the supervisor/university/institution.

1.2.2 DATA COLLECTING, DATA PROCESSING AND THEIR ANALYSIS

“By the time you get to the analysis of your data, most of the really difficult work has been done. It's much more difficult to: define the research problem; develop and implement a sampling plan; conceptualize, operationalize and test your measures; and develop a design structure. If you have done this work well, the analysis of the data is usually a fairly straightforward affair” (Web Centre for Social Research Methods, online).

Concrete techniques of data collection, processing and formulating conclusions always depend on the method selected for the research. In most research the data analysis involves the following steps:

- data collection;
- data preparation (organization and classification);
- statistical processing of quantitative data (either exclusively in written form, or along with verbal interpretations the researcher may use graphs, charts, scales, tables, etc.);
- comparing new results with previously known ones (summarized in the review of literature);
- formulating conclusions.

Comparing new results with previous knowledge summarised in the literature review

In this phase the researcher compares their newly gained research results with those they collected in the preparation phase. The researcher points to both confirmative and opposing results. The results of this phase are summarized in the subchapter called “Discussion” where the new research and its results are discussed in relation to previous research.

Formulating conclusions

The researcher summarizes the results of their research in a shortened and concise form.

1.2.3 PRESENTATION OF RESULTS

Writing a report/a thesis

The last phase of academic research is its presentation. This phase includes two main steps: writing a research report (a thesis) and presenting it orally during its oral defence.

The thesis should prove to be the result of systematic, planned and organized activity. It has to:

- be objective therefore it must follow the rules of scientific methodology – the author should be informed about and skilled to select and use appropriate scientific methods, and to interpret the received data;
- cover the previous knowledge (no thesis can start without first reviewing or informing the reader about previous scientific results and opinions of other authors), and enrich further knowledge;
- be written in an academic/scientific discourse;
- meet the norms of academic/research ethics.

The rules of how to write a research report and final thesis are well defined in specialized literature, e.g. Katuščák, 1998; Klincková, Sůra, 2004; Meško a kol., 2005; Veselá, Ruppel, 2010, etc. As for their content and structure, all theses must follow the rules of scientific methodology relevant to a given field of research. Universities tend to publish their own more or less detailed instructions for their graduates (some of them were published on the website of the Central Registry of Final Theses). As for their form and style, they must follow given norms (in Slovakia the students are obliged to follow the norms STN ISO 690).

Presentation of the thesis

The detailed description of the procedure and recommendation for students regarding the process of an oral defence of theses of all types, or any other form of academic research results presentation can be found in specialized handbooks (e.g. Klincková, Sůra, 2004; Meško a kol., 2005 etc.).

Rules of assessment are usually explained in the study codes of universities and other higher education institutions (e.g. Študijný poriadok Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2009).

The most frequent type of thesis has the following structure:

- a) **title page;**
- b) **assignments;**
- c) **acknowledgements;**
- d) **abstract** (both in mother tongue and in English);
- e) **table of contents;**
- f) **introduction** – introducing the research topic, with an explanation of why the subject was chosen for study;
- g) **literature review chapter(s)** - reviewing relevant literature and showing how this has informed the research issue;
- h) **methodology chapter(s)** - explaining how the research has been designed and why particular research methods have been chosen, a straightforward description of particular equipment, processes, or materials used is required so other researchers can replicate your study;
- i) **findings chapter(s)** - outlining the findings (results) of the research itself;
- j) **analysis and discussion chapter(s)** - giving the analysis of the findings and discussing them in the context of the literature review - this chapter is often divided into two—analysis and discussion;
- k) **conclusion** is usually much shorter than the discussion chapter, it summarizes the main points of the research and explains what they mean for the field of study;
- l) **summary/resumé;**
- m) **a list of resources;**
- n) **appendices.**

Other parts of theses (list of figures, list of tables, list of abbreviations and symbols, glossary, etc.) may or need not be included, depending on the particular type of thesis and the rules defined by individual universities. The requirements for the thesis structure vary with regard to different areas of study as well as to different methodologies and research procedures (e. g. theses in applied linguistics typically differ from those written in the field of cultural studies, literary studies, and even more from those of pedagogical sciences, including the methodology of teaching foreign languages). A model of the thesis structure generally required by Slovak universities is published on the website of the Central Register of Theses (Centrálny register záverečných prác). The thesis structure required at the CPU Nitra for theses written in English is available on the website of KLIŠ PF UKF (Šablóna k záverečným prácam v anglickom jazyku, 2010).

Moreover, each university or educational institution might have its own modified rules and required structure, therefore it is recommended to study the instructions given by the individual institution first. Students of Slovak universities may find them published on the web page of The Central Registry of Theses (Centrálny register záverečných prác).

Quick Tips

- **Understand** why and what you are going to do.
- **Plan** your steps carefully.
- **Think clearly and be honest.** Your aim is to be clear in explaining your point. The efforts of some authors to hide their ignorance on the topic, or to pretend that they know more than they actually do, become quickly obvious to the reviewers and other readers.
- Always keep your **aims** (as defined in the assignment) grounded and to the fore.
- There are three aspects of the thesis you have to be careful about and all three of them are intertwined and none of them should be neglected:
 - structure;
 - substance;
 - style.
- Keep good and precise **records** of all sources.
- Stick to the recommended **thesis structure** you have been given by your institution.
- Start writing your methodology and findings chapters first.
- Proceed by writing the analysis chapters.
- Continue by writing the literature review chapters. For your literature review you should select only the information directly related to the topic of your thesis and necessary for the understanding of its findings and conclusions.
- Then complete the rest: conclusion, introduction and summary chapters in that order.
- Other parts (e.g. appendices) may be written as you go along.
- **Write carefully.**
- **Avoid any dishonesty, clutter, and verbiage.**
- Ask your supervisor to check and critique your thesis draft and amend it accordingly BEFORE submitting it.

(Inspired by and adapted acc. to Chandrasekhar, 2002, p. 32.)

1.3 ACADEMIC HONESTY AND RESEARCH ETHICS

Mature personalities and responsible authors of theses of any type would never degrade themselves and their works by any misconduct and academic dishonesty. However, academic dishonesty still remains a serious problem often damaging the reputation of both educational institutions and academic communities.

The most frequent types of academic dishonesty that have been identified in writing theses include:

- plagiarism;
- fabrication of data;
- deception.

For detailed explanations and concrete examples of these acts, consult the following publication *Prevenencia a odhaľovanie plagiátorstva* (Skalka et al., 2009). Acts of academic dishonesty and misconduct are looked for and monitored by reviewers of the thesis and, if uncovered, they are consequently punished by the university/institution.

Another aspect of academic ethics is the application of the principles of research ethics, e.g. while processing experiments involving human participants. In such cases, authors and researchers in any field of study have to follow rules outlined in research ethical codes. Examples of ethical codes are *The European Charter for Researchers* and *The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers* (2005) (available also in Slovak as *Európska charta výskumných pracovníkov a Kódex správania pre nábor výskumných pracovníkov* (2006).

Bibliography

Centrálny register záverečných prác. Available at: <http://www.crzp.sk>.

CHANDRASEKHAR, R.: *How to Write a Thesis: A Working Guide*. Crawley: The University of Western Australia, 2002. Available at:

<http://ciips.ee.uwa.edu.au/pub/HowToWriteAThesis.pdf>, retrieved on: August 14, 2011.

Cornell University Library: *Critically Analyzing Information Sources*. Available at: <http://olinuris.library.cornell.edu/ref/research/skill26.htm>, last modified: April 5, 2011.

DENNIS, G.: "Research Methods for Cultural Studies". Available at:

http://www.ehow.com/info_8135721_research-methods-cultural-studies.html, retrieved on: 22 Sept. 2011.

ECO, U.: *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-173-7.

ISBN 80-7198-173-7. *Európska charta výskumných pracovníkov a Kódex správania pre nábor výskumných pracovníkov*. Available at:

http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/kina21620b9c_sk.pdf

KATUŠČÁK, D.: *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava: Stimul, 1998. ISBN 80-85697-69-6.

KLINCKOVÁ, J. – SŮRA, P.: *Záverečná práca od A po Z*. Banská Bystrica: UMB, 2004. ISBN 978-80-8055-988-0.

- MEŠKO, D. Et al.: *Akademická príručka*. 2. vyd. Martin: Osveta, 2005. ISBN 80-8063-150-6.
- ONDREJKOVIČ, P.: *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: Veda, 2007. ISBN 978-80-224-0970-4.
- SKALKA, J. et al.: *Prevencia a odhaľovanie plagiátorstva*. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-612-8. Available at:
http://www.crzp.sk/dokumenty/prevencia_odhalovanie_plagiatorstva.pdf
- STN ISO 690. Dokumentácia. Bibliografické odkazy. Obsah, forma a štruktúra. Príklady popisu dokumentov: Available at: http://www.uk.ukf.sk/data/epca/Spravne_citovanie_literatury_-_priklady.pdf
- Šablóna k záverečným prácam v anglickom jazyku*. 2010. Available at:
<http://www.klis.pf.ukf.sk/sk/oznamy-pre-tudentov>.
- Študijný poriadok Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre* (Úplné znenie k 1. septembru 2009)
<http://www.ksoc.ff.ukf.sk/pdf/Studijny-poriadok.pdf>
- ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-15-8.
- The Association of College and Research Libraries (ACRL): *Academic Research A Painful Process For Students*. Available at <http://acrlog.org/2009/02/18/academic-research-a-painful-process-for-students/>.
- The Central Registry of Final Theses. Available at: www.crzp.sk
- The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Available at:
http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf
- University of Tampere: *Research and the Research Process*. Available at:
<http://www.uta.fi/FAST/FIN/RESEARCH/research.html>, last modified September 21, 2011.
- VESELÁ, K. – RUPPEL, C.: *Academic Writing*. Nitra: ASPA, 2010. ISBN 978-80-89477-03-6.
- Web Centre for Social Research Methods. Analysis. Available at:
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/analysis.php>
- Zákon o vysokých školách 131/2002 Z.z.* Available at:
http://www.fmed.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda_vyskum/Zakon_o_VS_c._131-2002.pdf.
- Zákon č. 528/2003 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*. Available at:
<http://www.zbierka.sk/Default.aspx?sid=15&PredpisID=17533&FileName=03-z528&Rocnik=2003&AspxAutoDetectCookieSupport=1>

Recommended Literature for Further Study

- BARRASS, R.: *Scientists Must Write: A guide to better writing for scientists, engineers and students*. London, UK: Chapman & Hall, 1991.
- BENČO, J.: *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-27-0.
- Blaxter, I. - Hughes C. - Tight M.: *How to Research*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- DENSCOMBE, M.: *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press, 1988.
- GREENFIELD, T. (ed): *Research Methods – Guidance for Postgraduates*. London: Arnold, 1996
- JUSZCZYK, S.: *Metodológia empirického výskumu v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-13-0.
- KOMÁRIK, E.: *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002. ISBN 80-223-1717-9.
- LINDSAY, D.: *A Guide to Scientific Writing*. Melbourne: Addison Wesley Longman Australia, 2nd ed., 1997.

2 ZÁVEREČNÉ PRÁCE V KONTEXTE APLIKOVANEJ LINGVISTIKY

Eva Stranovská, Zuzana Fráterová

Úvod

Táto kapitola je zameraná na charakteristiku metód, ktoré sa používajú v aplikovanej lingvistiky, a mala by poslúžiť študentom rozličných odborov, ktorí sa rozhodnú vykonať výskum v rámci svojej záverečnej práce v oblasti aplikovanej lingvistiky. Najprv všeobecne popisujeme témy, otázky a metódy výskumu v aplikovanej lingvistiky a oblasti aplikovaného lingvistického výskumu. Následne sa v rámci aplikovanej lingvistiky zameriavame na vedné disciplíny: psycholingvistika, pragmalingvistika a sociolingvistika. Uvádzame odkazy na štúdie a ukážky výskumov, ktoré považujeme za reprezentatívne a vhodné na štúdium pred začatím a v priebehu tvorby záverečnej práce štúdia.

Výskumné problémy v aplikovanej lingvistiky

Aplikovaná lingvistika používa poznatky rozličných vedných disciplín. Pre väčšinu lingvistov zostáva vymedzená ako vedná disciplína zaoberajúca sa riešením problémov praxe vyučovania a učenia sa jazykov, pričom sa však zároveň v širšom ponímaní uznáva jej úloha v jazykovej terapii, jazykovej politike, preklade a tlmočení, psycho- a sociolingvistiky, pragmalingvistiky a iných jazykovedných disciplínach.

Všeobecne možno povedať, že súčasná predstava aplikovanej lingvistiky je spájaná najmä so zlepšovaním problémov spoločnosti prostredníctvom jazyka.

Výskumné problémy aplikovanej lingvistiky možno vymedziť nasledovnými otázkami:

- Ako (sa) môžeme učiť jazyky efektívnejšie?
- Ako možno skvalitňovať vzdelávanie prekladateľov a tlmočníkov?
- Ako vykonávať kvalitný výskum v aplikovanej lingvistiky?
- Ako vytvoriť v jeho rámci validný a reliabilný (platný a spoľahlivý) nástroj skúmania jazyka?
- Ako analyzovať jazyk textu?
- Ako skúmať gramotnosť populácie?
- Ako možno lepšie diagnostikovať poruchy reči?
- Aký typ poradenstva poskytovať riadiacim orgánom v školstve, ktoré rozhodujú o vyučovaní cudzích jazykov?
- Ako porovnávať osvojovanie si rozličných typov jazykov (napr. európske vs. ázijské jazyky)?
- Ako posúdiť autenticitu prekladu, tlmočenia alebo akéhokoľvek jazykového prepisu špecifickej komunikácie (napr. policajného záznamu z vyšetrovania a pod.)?

Tieto a iné otázky sa skúmajú v rozličných subdisciplínach aplikovanej lingvistiky.

Oblasť aplikovaného lingvistického výskumu

Výskumné štúdie aplikovanej lingvistiky sa v minulosti zameriavali najmä na pedagogické experimenty a ich spracovanie, v prácach zameraných na prácu učiteľov cudzích jazykov

(Freeman, 1998), výskum školskej triedy (van Lier, 1988; Allwright a Bailey, 1991), výskum správania (Wallace, 1998; Burns, 1999), exploračné metódy (Brown, 2001), výskum textovej a diskurznej analýzy (Jenner, 2000) alebo výskum metód pragmatiky (Kasper a Dahl, 1991). Neskôr sa objavili aj iné práce, napríklad zborník príkladov používaných metód (Paltridge a Phakiti, 2010) alebo kniha *Research Methods in Applied Linguistics* (Dörnyei, 2010), ďalej publikácia *Applied Linguistics Methods: A Reader* (Coffin, Lillis, O Halloran, 2009), prípadne *Case Study Research in Applied Linguistics* (Duff, 2008).

Niektoré ďalšie štúdie sa zameriavajú na typy výskumu práce učiteľov (Griffie a Nunan, 1997; Hornberger a Corson, 1997) alebo kvalitatívny výskum v aplikovanej lingvistike (Bailey a Nunan, 1997).

Iné štúdie boli zamerané zase na to, čo znamená pojem výskum, snád' preto, že bolo potrebné orientovať študentov aplikovanej lingvistiky a vysvetliť im typy výskumov, ich ciele a pod. Niektoré sa zameriavali na rozdiely medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym výskumom (Selinger a Shohamy, 1989; Johnson, 1992), iné na korelačné prístupy, prípadové štúdie, prehľadové štúdie, etnografický výskum a experimentálny výskum. Nunan (1992) sa vo svojej publikácii zaoberá experimentálnymi metódami, etnografickými metódami, prípadovými štúdiami, pozorovaním v triede, metódami seba pozorovania, interakčnou analýzou a metódami hodnotenia. Práca Browna a Rodgersa (2002) zahŕňa kapitoly o prípadových štúdiách, introspekcii, pozorovaní v triedach, interakčnom výskume, popisnej štatistike, korelačnom výskume, kvázi-experimente a metódach hodnotenia cudzojazyčného vzdelávania.

Členenie výskumných metód v aplikovanej lingvistike

Brown sa vo svojej práci z roku 1988 priklonil ku klasickému rozdeleniu výskumu v aplikovanej lingvistike a podrobnejšie popisuje jeho členenie na dve hlavné skupiny: **primárny výskum** (vychádza z pôvodných údajov získaných výskumom) a **sekundárny výskum** (vznikol z písania o iných výskumoch a hľadania súvislostí a vyvodzovania teórií z nich). K primárnemu výskumu v tom čase zaradil: *kvalitatívny výskum, prieskum a štatistický výskum*. Do kvalitatívneho výskumu začlenil najmä výskumné údaje získané nasledujúcimi metódami: *prípadové štúdie, introspekcia, analýza diskurzu, interakčná analýza, pozorovanie* a pod. Exploračné metódy zahŕňajú v tomto ponímaní *interview a dotazníky*. Štatistický výskum zasa predstavujú *deskriptívne štúdie, kvázi-experiment, experiment* a niektoré ďalšie.

Je zrejmé, že takého zjednodušené binárne vnímanie výskumu sa postupne ukázalo byť nedostatočným, preto boli neskôr do pôvodnej schémy zaradené ďalšie výskumné metódy v aplikovanej lingvistike: *literárny prieskum* (závislý na sekundárnych zdrojoch, často asociovaný s pojmom školská práca/zadanie) a *literárne štúdie* (sofistikované skúmanie určitého aspektu literatúry, ktoré prinášalo nové poznatky v oblasti).

Vybrali sme Brownovo (2006) členenie, pretože dokumentuje vývin vnímania aplikovateľnosti metód rozličných vedných disciplín v aplikovanej lingvistike v uplynulých desaťročiach. Následne spomenieme aj ďalšie metódy, ktoré priniesli aplikovanej lingvistike nové inšpirácie, a to najmä psycholingvistika a sociolingvistika, kognitívna lingvistika a psychológia, pedagogika, jazykoveda a pragmatika.

Kvalitatívno-quantitatívna os (kontinuum)

Jedným z najdôležitejších kritérií na rozlišovanie typov výskumu je rozlišovanie medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym výskumom. V súčasnosti je však skôr potrebné sa v aplikovanej lingvistike sústrediť na kvalitatívno-quantitatívnu os (kontinuum) a nie na striktné rozlišovanie medzi výhradne kvalitatívnym a výhradne kvantitatívnym prístupom, pretože

v skutočnosti sú mnohé prístupy zmiešané. K metódam, ktoré sa zväčša uplatňujú v aplikovanej lingvistike, zaraďujeme metódy primárneho výskumu:

A. Interpretatívne:

1. prípadové štúdie;
2. seba pozorovanie;
3. analýza diskurzu;
4. interakčná analýza;
5. pozorovanie vyučovania, triedy.

Ide skôr o **metódy kvalitatívne**, ktoré sa vyznačujú určitými základnými charakteristikami. Nemajú intervenčný ani experimentálny charakter, sú zväčša dlhodobé, induktívne, stanovujú určité predpoklady a tiež premenné, uplatňujú sa na malej vzorke subjektov.

B. Exploračné:

1. interview;
2. dotazník.

Nachádzajú sa na **pomedzí kvalitatívno-kvantitatívnej osi**. Zhromažďujú určitý typ údajov, používa sa aj určitý spôsob výberu subjektov a analýzy získaných údajov, v ich rámci sa utvárajú predpoklady a teórie. Ich časové a priestorové vykonávanie ovplyvňuje kvalitu získaných údajov.

C. Štatistické:

1. deskriptívne a exploratívne metódy;
2. experiment a kvázi-experiment.

Ide o **kvantitatívne metódy** experimentu a štatistického vyhodnocovania, testovania hypotéz. Má deduktívny charakter. Výskumnou vzorkou je veľký počet subjektov.

Väčšina výskumov aplikovanej lingvistiky je experimentálnej povahy, pričom však môže zahŕňať aj kvalitatívne interpretácie. Na druhej strane existujú aj práce kvalitatívnej povahy, ktoré zahŕňajú aj niekoľko štatistických vyhodnotení na podporu interpretácii.

Uvedené členenie metód používaných v aplikovanej lingvistike vychádza z kvalitatívno-quantitatívnej osi, na ktorej sa jednotlivé metódy nachádzajú (podľa svojho príklonu ku kvalitatívnemu alebo kvantitatívnemu pólu). Pri spresňovaní cieľa záverečnej práce, problému a otázok výskumu je potrebné uvažovať práve o povahe metód, aby bolo možné vybrať na účel splnenia cieľa záverečnej práce tie najvhodnejšie. Voľba metódy výskumu v záverečnej práci určuje náročnosť spracovania získaných údajov, interpretatívny a časový plán spracovania údajov a východiská ďalšej výskumnej práce.

Uvažovanie o kvalitatívno-quantitatívnom kontinuu však samozrejme nepostačí na voľbu vhodnej metódy/metód pre záverečnú prácu a ani ako návod na prácu so zvolenou metódou. Preto následne uvádzame špecifikované členenie metód s krátkou charakteristikou vybraných metód, ktoré sa používajú v psycholingvistike, sociolingvistike, pragmalingvistike, lingvistickej antropológii a iných disciplínach jazykovedy tak, aby boli vstupnou informáciou a inšpiráciou ďalšieho štúdia. Úlohou študenta je si jednotlivé metodické postupy naštudovať a na základe stanovených cieľov práce na riešenie určitého problému vybrať tie najvhodnejšie. V zozname odporúčanej literatúry uvádzame práce

zamerané na metódy výskumu (bakalárske práce zo štúdia metód prieskumu nevynímajúc), najmä práce Gavoru (2001), Ferjenčíka (2000) a Komárika (2002).

Metódy používané v psycholingvistike, sociolingvistike a pragmalingvistike možno triediť podľa rozličných kritérií. Vychádzame z metód psycholingvistického výskumu podľa Rickheita, Sichelschmidta a Strohnara (2007), z metodológie psychologického výskumu (Ferjenčík, 2000) a z metodológie sociologických vied (Bačová, 2009). V praxi je na výber metód výhodné použiť nasledujúce kritériá, a to vždy v súvislosti s cieľom, ktorý prostredníctvom nich chceme dosiahnuť: *všeobecné, špeciálne a modifikované metódy*:

1. všeobecné metódy, ktoré možno použiť na zistenie rôznych informácií v konkrétnych situáciách. Patria sem metódy ako: *pozorovanie, exploračné metódy a experiment*.

Pozorovanie môžeme aplikovať ako *zúčastnené pozorovanie* (hospitácia), keď je pozorovateľ účastníkom pozorovanej situácie (pozorujeme jednotlivca alebo skupinu jednotlivcov, aké jazykové jednotky používajú, gramatickú správnosť, fluentnosť, výslovnosť, komunikačný štýl, rečové akty a jeho prvky, akým štýlom sa dá používať zdvorilosť, ospravedlnenie, poďakovanie a pod.). Zistené fakty zapisuje pozorovateľ pomocou metódy ceruzka - papier na záznamový hárok z pozorovania. Počas *nezúčastneného pozorovania*, ktoré sa väčšinou uskutočňuje prostredníctvom techniky (kamera, diktafón), pozorovaný natoľko nekontroluje svoje správanie a konanie (v tomto prípade je možnosť hlbšej analýzy ústneho prejavu, možno pozorovať i viaceré znaky neverbálnej komunikácie ako gestikuláciu, mimiku, proxemiku, posturiku, kineziku, teritorialitu, ďalej bariéry v komunikácii, sociálnu atmosféru, emotivitu jednotlivca a pod.)

Experiment aplikujeme za presne pripravených kontrolovaných a pozmeňovaných podmienok, zaznamenávame určité psychické javy, stavy a spôsoby správania jednotlivcov, ktoré kvalitatívne alebo kvantitatívne vyhodnocujeme. Najčastejšie ide o experimenty na vyučovaní, keď overujeme rôzne metódy vo vyučovaní cudzieho jazyka alebo javy, pričom zisťujeme vplyv *nezávislých premenných* na *závislé premenné*.

Príklad: Pri overovaní metód na vyučovaní cudzieho jazyka v súvislosti s osvojovaním si, učením sa cudzieho jazyka: závislá premenná sú žiaci, študenti a nezávislá premenná vyučovacia metóda, napr. metóda aktívneho sociálneho učenia, metóda autonómneho učenia, metóda učenia sa riešením problémov a pod. Experiment overuje, aký vplyv má metóda na žiakov, študentov, overuje efektivitu metódy.

Exploračné metódy - rozhovor a dotazník. Špecifickosť spočíva najmä v tom, že ich možno použiť v situáciách, kde už ďalšie diagnostické metódy strácajú možnosti získavať relevantné informácie. K základným podmienkam úspešnej aplikácie rozhovoru v praxi patrí napríklad schopnosť nadväzovať kontakt, schopnosť efektívne komunikovať, ako aj schopnosť objektívne spracovať a komplexne interpretovať získané údaje. Nie menej významné sú i schopnosť navodiť správnu komunikačnú atmosféru, dôveru, správne narábanie s informáciami, schopnosť odbúrať komunikačné bariéry u komunikanta a ďalšie momenty, ktoré sa často podceňujú, ale z hľadiska celkového úspechu realizácie metódy rozhovoru majú podstatný význam. Rozhovor je kvalitatívnou metódou.

2. špeciálne metódy, ide o diagnostické metódy špecializované, zamerané na zistenie lingvistických ukazovateľov. Vyvinuli sa v rámci jednotlivých lingvistických disciplín.

Príklad: *Diagnostické metódy zamerané na morfosyntaktickú správnosť* ústneho či písomného prejavu (testy z morfológie, syntaxe) a ich analýza z ontogenetického i lingvodidaktického hľadiska (analýza pedagogických a psychologických vplyvov v priebehu

vyučovania na morfosyntaktickú správnosť, analýza vplyvu morfológie, syntaxe na tvorbu rečových aktov a pod.).

Ďalej môže ísť o *diagnostické metódy zamerané na verbálnu fluentnosť* (skúška reakčného času), *metódy zisťujúce verbálnu produktivitu, tvorivosť* (skúška kreativity, variability skladby vety), *metódy zisťujúce motiváciu výkonu v cudzom jazyku*, *metódy zisťujúce jazykové predpoklady*, *metódy zisťujúce jazykovú spôsobilosť*, *metódy zisťujúce rečové akty jednotlivca* a pod.

Príklad: Pri zisťovaní vplyvov, súvislostí rôznych faktorov (motivácia a pod.) na učenie cudzieho jazyka môže ísť o zisťovanie vzťahov morfológie jednotlivca (gramatická správnosť resp. používanie gramaticky správnych alebo nesprávnych pravidiel jednotlivcami) a nezávislých premenných ako verbálna inteligencia, učebný štýl, sebahodnotenie. Zisťujeme vplyv nezávislých premenných na učenie cudzieho jazyka, na porozumenie štruktúram v cudzom jazyku.

3. modifikované metódy, ktoré vznikli prepracovaním metód a techník bežne používaných v rámci iných vedných disciplín, ako sú napríklad *projekčné metódy* alebo *asociačné metódy* a iné. Slúžia k doplneniu výskumných zistení všeobecných a špecifických metód, často sú interpretácie z týchto metód označované ako subjektívne. Pre lingvodidaktický výskum sú pozoruhodné techniky slovo-asociačné, imaginatívno-verbálne, výrazové a výtvarné.

Na základe použitia všeobecných metód nezískame vždy presné, kvantifikovateľné informácie. Na to musíme použiť špecifické metódy, ktoré umožňujú lingvistické javy (napríklad jazykové spôsobilosti jednotlivca alebo celej skupiny, kvalitu lingvistických procesov u jednotlivca a pod.) identifikovať, presnejšie kvantifikovať, navzájom korelovať a na základe toho ich porovnať so štandardnými údajmi v danej oblasti. Napríklad na meranie úrovne verbálnej inteligencie (jazykových predpokladov) nám nepostačí použiť všeobecné psychologické metódy, ako je pozorovanie, rozhovor alebo psychologický experiment, aj keď na základe nich ju len „hrubo“ (skôr intuitívne) odhadneme. Ak chceme mať presné informácie, musíme použiť vždy niekoľko špecifických metód, tzv. testov v rôznych časových intervaloch.

Vieme, že každý človek je neopakovateľnou osobnosťou. Úlohou diagnostiky vo vyučovaní cudzích jazykov je zistiť jazykové predpoklady a spôsobilosti jednotlivca, nasmerovať ho tak, aby sa realizoval v tých aktivitách, pre ktoré má jazykové predpoklady, a rozvíjal sa i v tých aktivitách, ktoré nie sú jeho silnou stránkou.

Pri skúmaní akýmikoľvek metódami dodržiavame **metodologický postup**, ktorý je popísaný v rôznych metodológiách, či už ide o metodológiu pedagogického výskumu, psychologického výskumu a pod.

Uvádzame prehľadnú štruktúru:

1. výskumný problém,
2. cieľ výskumu;
3. výskumné otázky v prípade percentuálneho spracovávania dát, v prípade štatistického spracovávania dát, kde zisťujeme štatistické významnosti, môžeme formulovať i výskumné hypotézy, teda výskumné predpoklady;
4. realizácia výskumu;
5. popis výskumnej vzorky;
6. popis výskumných metód;
7. analýza výsledkov;

8. diskusia a závery.

Aplikovaná lingvistika skúma uvedenými metódami jazykové správanie jazyka. Bezprostrednému získavaniu údajov o fungovaní jazykovej a kultúrnej identity, ovplyvňujúcej jazykovú produkciu človeka, sa už spomínané disciplíny jazykovedy: psycholingvistika, sociolingvistika a pragmalingvistika, ktoré prinášajú vyučovaniu jazykov cenné poznatky a interdisciplinárne pohľady na problematiku a aplikačné východiská v jej rámci. Preto sa následne sústreďíme na popis výskumných otázok týchto disciplín.

Výskumné otázky a metódy v psycholingvistike, sociolingvistike a pragmalingvistike

Psycholingvistika je rozvetvená disciplína, ktorá vznikla predovšetkým na pomedzí psychológie a lingvistiky a ktorá zahŕňa široké spektrum tematických okruhov: produkciu a porozumenie reči, problematiku mentálnych štruktúr, vzťah jazykovej kompetencie a jazykovej performancie, mentálnu reprezentáciu lingvistických konštruktov, psychofonetiku, náuku o pauzách, vzťah jazyka a myslenia, čítania a písania, osvojovania si jazyka dieťaťom, osvojovania si cudzích jazykov, osvojovania si nových poznatkov prostredníctvom jazyka, bilingvizmus, niekedy aj biologické základy jazyka, patológiu reči, neverbálnu komunikáciu, reč zvierat a iné.

Sociolingvistika je jazykovedná disciplína skúmajúca spoločenské podmienky jazykovej komunikácie, vzťah jazyka a spoločnosti, vzťah používateľov k jazyku a pod.

Pragmalingvistika predstavuje heterogénnu disciplínu jazykovedy a združuje často veľmi rôznorodé smery štúdií, prístupy, nástroje a záujmy. Do predmetu jej skúmania sa zaraďujú rôznorodé **témy**, ako napr.: skúmanie implikátúr, relevantnosť v komunikácii, diskurzívne konektory, tvorba a variácie rečových aktov v rozličných kultúrach, manipulácia v politických prejavoch, zdvorilosť, humor a obrazný jazyk, pragmalingvistická interpretácia slovesných časov, komunikačné stratégie v interkultúrnej komunikácii, pragmatika vo vyučovaní jazykov, slovosled a pod.

Medzi výskumné otázky, ktoré sú riešené v oblasti psycholingvistiky patria napríklad tieto:

- Aký vplyv majú jednotlivé činitele (kognitívne, afektívne, sociálne, konatívne a pod.) na osvojovanie si a učenie sa cudzieho jazyka?
- Aké stratégie vplývajú na proces osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka?
- Súvisí tvorba rečových aktov, resp. rečová činnosť s osobnostnými charakteristikami jednotlivca (napr. sebahodnotenie, kognitívny štýl, učebný štýl a pod.)?
- Závisí osvojovanie si cudzieho jazyka od premenných ako: vek, dĺžka štúdií, osobnostné vlastnosti (sebahodnota, istota, extravergia, introverzia, motivácia výkonu, jazykové predpoklady, anxiozita a pod.), kognitívnych premenných a pod.?

Výskumné otázky v sociolingvistike:

- Do akej miery vplýva socioekonomický status jednotlivcov na komunikačný štýl jednotlivca, sociálnej skupiny?
- Akými jazykovými prostriedkami sa odlišuje diskurz jednotlivých sociálnych skupín?
- Aké špecifiká predstavuje diskurz jednotlivých sociálnych skupín, alebo jednotlivcov v sociálnej skupine?
- Aké premenné (vek, pohlavie, odborné zameranie, rôznorodosť zamestnania, vzdelanie, socioekonomický status a pod.) vplývajú na diskurz, rečové akty jednotlivcov?

Obsah, ktorý si komunikujúci odovzdávajú, je kódovaný vo vete a závisí nielen od lexiky, morfológie a syntaxe určitého jazyka, ale aj od spôsobu, akým je veta začlenená do informačného toku v prebiehajúcom prejave.

Výskumné problémy a otázky v pragmalingvistike

Základným predmetom štúdia v pragmalingvistike sú konkrétne prehovory vykonané konkrétnymi hovoriacimi a vyslané konkrétnym príjemcom v konkrétnych komunikačných situáciách. Každý prehovor je preto fyzickou jednotkou, objektívnou a relatívne objektivizovateľnou, s dobre definovateľnými časovo-priestorovými vymedzeniami. Každý prehovor je jedinečný a neopakovateľný, a to predstavuje základnú výzvu/problém pragmalingvistiky, pretože veda má pracovať so zovšeobecniteľnými údajmi a nie výlučne s jedinečnými a individuálnymi textami/prehovormi. Tieto obmedzenia sa však dajú riešiť dostatočnou veľkosťou vzorky výskumu (jednotlivých prehovorov), z analýzy ktorých vyplynú určité pravidlá jazykového správania sa indivíduí v danom kontexte. Na rozdiel od všeobecnej jazykovedy, ktorá skúma fungovanie prehovorov v jazykovom systéme bez prihliadania na situačné a kontextové okolnosti, pragmalingvistika skúma práve účastníkov komunikácie, ich vzájomné (ne)porozumenie, ktoré je dané práve okolnosťami prehovoru a pragmalingvistickými princípmi.

Základnými otázkami pragmalingvistiky sú tieto:

- Ako účinne skúmať fungovanie princípov pragmalingvistiky? (princíp zdvorilosti, princíp relevancie, tvorba rečových aktov, obrazný jazyk, princíp komunikačnej kooperácie, deiktické prvky, súdržnosť a nadväznosť diskurzu, resp. prehovoru, atď.)
- Ako podmieňuje kultúrna príslušnosť, vek, pohlavie, sociálny status a individuálne charakteristiky hovoriaceho produkciu jeho rečových aktov v kontextoch rozličných komunikačných situácií?
- Ako skúmať sieť významov, ktoré sú spoločné komunikujúcim určitej kultúry/skupiny? Podľa akého kľúča komunikujúci vyberajú významy zo spoločnej siete ako ich včleňujú do svojich prejavov? Aké komunikačné stratégie sú spoločné všetkým komunikujúcim?
- Ako začleňovať poznatky pragmalingvistiky do procesu vyučovania cudzích jazykov?
- Ako rozvíjať socio-/kultúrnopragmatickú kompetentnosť komunikujúcich? Aké príležitosti sú na to vhodné a aké účinky má takéto učenie?
- Aký vzťah je medzi pragmalingvistikou a ostatnými disciplínami jazykovedy, najmä sémantiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, lingvistickej antropológie? Atď.

Na tomto mieste v krátkosti spomenieme základnú metódu získavania údajov v pragmalingvistike, ktorou je dotazník nedokončených výpovedí alebo komunikačných scenárov, v ktorom sa respondentom predloží určitá situácia, na ktorú majú zareagovať a svoju prípadnú reakciu zapísať do záznamového hárka. Výhodou tejto metódy je získanie veľkého počtu výpovedí a v ich rámci rečových aktov, ktoré by hovoriaci realizovali v danej situácii, pričom umožňuje tiež skúmať ich asociácie a frekvenčné pravidlá používania rozličných faktorov, ktoré si výskumník zvolí na analýzu. Premennými môžu byť napríklad pri skúmaní princípu zdvorilosti:

- vyvolávače pozornosti: prvky začatia komunikácie (pozdravy, ospravedlnenie za vyrušenie, oslovenia menom, titulom, priezviskom, prezývkou a pod.);
- prvky jadra rečového aktu (rečové akty: žiadosť, ospravedlnenie, poďakovanie, sťažnosť, kompliment a pod.) a v jeho rámci perspektíva (hovoriaceho, počúvajúceho alebo neosobná) a stratégia (imperatív, vyjadrenie želania, nepriame rečové akty a pod.);

- modifikátory (zjemňovače), prvky zdvorilosti alebo podporné prvky jadra rečového aktu (vonkajšie časti, ktoré zmierňujú alebo upravujú dopad jadra rečového aktu na počúvajúceho) a zmierňovače (vysvetľovanie, sľub kompenzácie, zmiernenie príkazu a pod.).

Ďalej sa v pragmatike získavajú výskumné údaje na základe nahrávania prehovorov vybraných subjektov, ktoré sa následne analyzujú. Ide o výhodnejšiu metódu z hľadiska autenticity získaného materiálu, celkovo je však metóda časovo náročná, keďže subjekty by nemali pri dodržaní autenticity o nahrávaní vedieť. Tým sa však môže predĺžiť samotné zhromažďovanie údajov, keďže subjekty nemusia vyjadriť práve rečové akty, ktoré výskumník očakáva a chce nahráť.

Ako zdroj výskumných údajov sa tiež používajú zaznamenané ústne alebo písomné prejavy, ktoré spĺňajú stanovené kritériá (napríklad princípu zdvorilosti, relevancie, figuratívneho jazyka alebo iného pragmalingvistického prístupu). Môže ísť o literárny alebo iný umelecký text, prípadne rozličné typy záznamov hovoreného slova. Tie sú zaujímavé najmä na analýzu medzikultúrneho porozumenia, ak sa v zázname hovorí cudzím jazykom (rodený hovoriaci s nerodným hovoriacim). Vtedy existuje možnosť uplatnenia metód skúmania úrovne „medzijazyka“ nerodeného hovoriaceho alebo prvkov jazykovej transferencie (prenosu prvkov rodného jazyka do prejavu v cudzom jazyku).

Bakalárske a diplomové práce v kontexte aplikovanej lingvistiky

V prípade bakalárskych prác ide o zvládnutie najmä teoretických základov riešenia určitého problému, pričom aplikačné náznaky alebo vykonanie čiastkového riešenia určitej výskumnej úlohy na patričnej úrovni prispeje ku kvalite bakalárskej práce. V bakalárskej práci by autor mal nielen sumarizovať a kompilovať poznatky, ktoré získal štúdiom odporúčanej odbornej literatúry, rovnako by sa mal vyjadriť, ku ktorému teoretickému modelu problematiky sa prikláňa a prečo a ktoré otázky mu daný teoretický model umožňuje položiť vzhľadom na budúcu odbornú činnosť v tejto téme.

Po stanovení hlavného **cieľa práce** sa zvyčajne pristúpi k vymedzeniu **výskumného problému**, **výskumných otázok** a k stanoveniu **hypotéz výskumu** diplomovej práce. **Vo výskumnom probléme** sa vymedzuje konkrétna úloha, ktorú je potrebné vyriešiť. Predstavuje to, čo dáva výskumu špecifickejšie zameranie. Napr.: Ak je výskumnou témou *sebahodnotenie v procese učenia sa cudzieho jazyka*, výskumným problémom môže byť: definovanie charakteristických prvkov sebahodnotenia žiaka v procese učenia sa cudzieho jazyka, pohľad učiteľa na sebahodnotenie žiaka v kontexte progresu v učení sa cudziemu jazyku a pod.

Výskumné otázky alebo hypotézy výskumu by mali súvisieť s teoretickou i výskumnou časťou práce a viesť k splneniu stanoveného cieľa, a tým k vyriešeniu daného výskumného problému (o riešení problémov každodenného života prostredníctvom jazyka v aplikovanej lingvistike pozri napr. Davies, 1999). **Výskumné otázky a hypotézy výskumu** sa v záverečných prácach často zamieňajú. Ak si stanovíme hypotézy výskumu, je nutné ich štatistickými metódami (napr. *t-test*, *Pearsonova korelácia*, a pod.) overiť (potvrdiť alebo zamietnuť). Proces potvrdzovania a zamietania hypotéz sa v jazyku metodológie výskumu nazýva testovanie hypotéz (bližšie Ferjenčík, 2000, Gavora, 2001). Ak vymedzíme výskumné otázky neoverujeme ich štatistickými metódami. Ide o formulovanie výskumného problému v opytovacej forme. Výskumné otázky vymedzujeme najmä v prípade kvalitatívneho výskumu (bližšie Ferjenčík, 2000, Gavora, 2001).

Vo výskumnej časti práce by následne mal študent pristúpiť k voľbe **metód výskumu**, **výberu výskumnej vzorky**, **časového ohraničenia výskumu** (realizácia výskumu) a následne k vykonávaniu výskumných úloh v podobe **zhromažďovania údajov**, k ich **spracovávaniu**, **analýze**, **interpretácii**, **diskusii** a **zhrnutiu**.

Možnosti spracovania a analýzy lingvistických údajov

Podľa toho, či ide o kvalitatívny alebo kvantitatívny výskum, odlišujeme i spracovanie získaných údajov. Stručne popisujeme základné možnosti spracovania lingvistických údajov pre interné využitie výskumov študentov, aby sa naučili pracovať so zistenými jazykovými údajmi. Existuje omnoho viac možností štatistického spracovania.

1. **Možnosti spracovania údajov získaných metódami kvalitatívneho výskumu:** môžu byť interpretačného charakteru, alebo formou analýzy lingvistických javov, početnosť, resp. percentuálne vyjadrenie zisťovaných javov.

Príklad: monitorovanie a porovnávanie pozitívneho a negatívneho vzťahu k cudziemu jazyku u detí bilingválnych materských škôl a detí klasických materských škôl, monitorovanie jazykovej úrovne, školskej úspešnosti v cudzom jazyku žiakov základných škôl, študentov stredných škôl – tu spracovávame, koľko percent žiakov/študentov ovláda, napr. nepravidelné slovesá, a koľko percent nie; koľko percent ovláda ustálené slovné spojenia a koľko neovláda, a pod. Tieto údaje následne interpretujeme, z akých príčin mohla nastať taká situácia, aká je, čo môže ovplyvňovať jednotlivé zistenia a pod.

2. **Možnosti spracovania údajov získaných kvantitatívnymi metódami výskumu.** Sem patrí štatistické spracovanie ako deskriptívna štatistika, základná štatistika (korelácie medzi jednotlivými premennými, *t-test nezávislý* (zisťovanie odlišností v rôznych lingvistických javoch medzi jednotlivými sociálnymi skupinami, napr. v používaní rečových aktov, v jazykovej spôsobilosti, v jazykových predpokladoch), *t-test párový* (overovanie účinku metód, stratégií, u jednotlivcov tej istej skupiny - realizuje sa meraním pred a po použití jednotlivých intervencií).

Časté chyby vyskytujúce sa v záverečných prácach

Žiadny výskum nemôže začať od nuly, musí sa odvíjať od základných myšlienok (zvyčajne konkretizovaných v podobe vedeckých teórií danej disciplíny jazykovedy). Je potrebné dobre poznať to, čo je známe a čo sa už vie (výsledky vedeckých prác, ktoré boli doposiaľ vykonané). Tomuto aspektu sa zvyčajne venuje dostatočná pozornosť v záverečných prácach, pričom ich základnou zložkou je zostavenie prehľadu doterajších poznatkov o problematike. Problém nastáva vtedy, ak sa tento proces nadhodnotí a stane sa väčšinovým prvkom práce, prípadne sa zmení na hlavný a jediný cieľ práce, ktorá sa napokon končí konštatovaniami teoretických náhľadov iných autorov namiesto toho, aby vznikli vlastné hodnotenia autora práce a samostatné uvažovanie o súčasnom stave v danej problematike. Často sa stáva aj to, že autor si nevyberie žiadnu z uvedených teórií, resp. žiadny teoretický model, ktorý uviedol v teoretickej časti práce a praktická časť sa následne odvíja bez toho, aby nadväzovala na teoretickú časť. Často chýba vyjadrenie teoretických predpokladov a ich konkretizácia v cieľoch praktickej časti.

Zvyčajne chýba tiež prepojenie jednotlivých kapitol, prostredníctvom sprievodného slova autora, ktorým by mal autor čitateľa sprevádzať a odôvodňovať výber a zoradenie poznatkov podľa určitej logiky a nadväznosti na ciele práce.

Konštatovanie najnovších poznatkov v problematike a aj ich historický vývin je samozrejme dôležité, ale nemá byť jediným cieľom práce.

Najdôležitejšie je vychádzať z predpokladov a základov, ktoré už boli ustanovené určitým teoretickým modelom, ktorý pre nás predstavuje určitú teóriu, predpoklad našej práce. Ak sa nestotožňujeme s určitou teóriou (alebo sme ju nevytvorili/nenavrhli), nemali by sme vykonať výskum.

K zdrojom výskumu je potrebné pristupovať vedome a zodpovedne, ako k výberu, tak aj k citovaniu, dodržiavaniu autorského zákona a pod. Navyše, ak prihliadneme na to, že diplomová práca je tvorivým uplatnením teoretických a praktických poznatkov študenta, ktoré má použiť na riešenie vytýčených problémov práce, je potrebné vytvoriť si kvalitný poznatkový fond, s dostatočnou časovou dotáciou tak, aby toto tvorivé riešenie bolo čo najširšie.

Ak je cieľom výskumu postupovať a posúvať hranice poznania, musí byť jasné, kde tie hranice sú, kde sa autor práce nachádza, a z toho má byť jasné, akým smerom sa vydať. Má ísť teda o stanovenie alebo prijatie hypotézy určitej teórie (a nie iba o jednoduchý výpočet teórií), čo dovoľí navrhnúť stratégiu na dodržiavanie stanoveného smeru.

Povedali sme, že teoretický model pomôže autorovi práce určiť smer, ktorým je potrebné sa uberať. Tým chceme povedať, že teória nás zaujíma nielen preto, že je východiskom, ale aj preto, že naznačuje predpoklady dosiahnutia cieľa. Len so stanovenými predpokladmi dokážeme identifikovať ciele výskumu. Je dôležité porozumieť tomu, že výskum je vždy aktivitou, ktorá je vedená špecifickým cieľom. V opačnom prípade nejde o výskum. Ak hovoríme o špecifickom celi, hovoríme, že výskum má byť plánovane zameraný určitým spôsobom. Najčastejšie sa výskum konkretizuje otázkami výskumu.

Formálnymi náležitosťami práce (rozsahu a obsahu úvodu, záveru, správne citovanie, parafrázovanie, spracovanie bibliografických odkazov a pod.) sa v tomto prehľade nezaobráame, keďže sú dostatočne spracované v odbornej literatúre o písaní záverečných prác (Meško, 2005; Veselá, 2010, Katuščák, 2008 a i.) a na druhej strane považujeme za dôležitejšie objasnenie zmyslu a obsahu záverečnej práce ako jej formy. I keď formálna stránka práce rovnako vypovedá o jej úrovni (najmä dodržiavanie správneho citovania), rovnako ako jej jazyková úroveň (malo by sa stať nevyhnutnosťou, aby záverečné práce dodržiavali normy jazykov, v ktorých sú písané; nie vždy sú dodržiavané, vrátane slovenčiny) a formálna úprava.

Záver

Na záver možno povedať, že zameranie záverečných prác v kontexte aplikovanej lingvistiky by nemalo odpovedať na otázku: aké je to, čo sme skúmali, ale má sa venovať otázke, na čo slúži to, čo sme zistili. Ide o skutočný aplikačný postoj, ktorý by mal prijať autor záverečnej práce s témou aplikovanej lingvistiky.

Ak chceme, aby mala naša práca budúcnosť, aby sa energia, ktorú sme jej venovali, vrátila a prispela k poznaniu a porozumeniu svetu, nestačí akákoľvek práca. Mali by sme teda neustále znovu prehodnocovať spôsob skúmania a štúdia jazyka. Nemusí to byť jednoduché, ale je dôležité, aby sme sa o to pokúsili.

Literatúra

- ALLWRIGHT, D. - BAILEY, K. M.: *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, 1991.
- BAČOVÁ, V.: *Súčasné smery v psychológii*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 2009.
- BAILEY, K. M. - NUNAN, D. (Eds.): *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- BROWN, J. D.: *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BROWN, J. D.: *Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics and Standardes*. Blackwell Publishing and Oxford University Press, 2006.
- BROWN, J. D. - RODGERS, T.: *Doing applied linguistics research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BURNS, A.: *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- COFFIN, C. - LILLIS, T. M. - O'HALLORAN, K.: *Applied Linguistics Methods: A Reader*. Taylor and Francis, 2009.
- CUTTING, J.: *Pragmatics and Discourse. A resource book for students*. New York: Taylor and Francis Group, 2005.
- DAVIES, A.: *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1999, s. 1-15.
- DÖRNYEI, Z.: "Research Methods in Applied Linguistics". In: *Applied Linguistics*, 2010, 31, 4, s. 586-589 (first published online June 29, 2010).
- DUFF, P.: *Case study research in applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- ESCANDELL VIDAL, M. V.: *Ponencia presentada en el XVIII Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*. Universidad de León, 3. 4. 2003.
- FERJENČÍK, J.: *Úvod do metod psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000.
- FREEMAN, D.: *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 1998.
- GAVORA, P.: *Metódy pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2001.
- GRIFFEE, D. T. - NUNAN, D. (eds.): *Classroom teachers and classroom research*. Tokyo: JALT, 1997.
- HORNBERGER, N. H. - CORSON, D. (eds.): *Encyclopedia of language and education, vol. 8: Research methods in language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1997.
- CHRISTAL, D.: *Directions in Applied Linguistics*. London: Academic Press, 1981.
- JENNER, B. (trans.) - TILSCHER, S. - MEYER, M. - WODAK, R.: *Methods of text and discourse analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- JOHNSON, D. M.: *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- KAPLAN, R. (ed.): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- KAPLAN, R.: *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2001.
- KASPER, G. - DAHL, M.: *Research methods in interlanguage pragmatics* (NFLRC Technical Report, no. 1). University of Hawai Press, 1991.
- KASPER, G. - ROSE, K. R.: *Pragmatics in Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, 2000.
- KATUŠČÁK, D.: *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. Bratislava: Enigma, 2008.
- KOMÁRIK, E.: *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002.
- MARKECHOVÁ, D. - TIRPÁKOVÁ, A. - STEHLÍKOVÁ, B.: *Základy štatistiky pre pedagógov*. Nitra: UKF, 2011.
- MEŠKO, D. et al.: *Akademická príručka*. 2nd ed. Martin: Osveta, 2005. ISBN 80-8063-150-6.
- MUNK, M.: *Počítačová analýza dát*. Nitra: UKF, 2011.
- NUNAN, D.: *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.

- PALTRIGDE B. - PHAKITI A. (eds.): *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Continuum Companion, 2010.
- RICKHEIT, G. - SICHELSCMIDT, L. - STROHNER, H: *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2007.
- SELINGER, H. W. - SHOHAMY, E.: *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press., 1989.
- SOLLÁROVÁ, E. - KOLLÁRIK, T.: *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, 2004.
- van LIER, L.: *The classroom and the language learner: Ethography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.
- VESELÁ, K. – RUPPEL, C.: *Academic Writing*. Nitra: ASPA, 2010. ISBN 978-80-89477-03-6.
- WALLACE, M. J.: *Action research for language teachers*. Cambridge University Press, 1998.
- WIERZBICKA, A.: *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.
- WIERZBICKA, A.: *English: Meaning and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- YULE, G.: *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

3 ACADEMIC RESEARCH IN LANGUAGE PEDAGOGY

Silvia Pokrivčáková

Language pedagogy is an interdisciplinary branch of science, integrating knowledge of pedagogy, linguistics and other disciplines (social studies, anthropology, psychology, cultural studies, literary studies, cognitive sciences, etc.). At the same time, it may be considered as a relatively independent field of applied linguistics (cf. Hall, Smith, Wicaksono, 2011, pp. 127-220). Therefore in theory language pedagogy research could incorporate procedures and apply research methods from all the sciences.

Research in language pedagogy

Language pedagogy research incorporates all the main types of research (cf. chapter 1 of this Handbook):

- basic and applied;
- primary and secondary;
- scientific vs. academic (here it is important to point out a rather important difference in the understanding of the term “academic research” between the authors of this Handbook and Švec [1998, p. 66], who sees it as research conducted at academies of sciences (e. g. Slovenská academia vied in Bratislava).

Recently, in pedagogic sciences (including language pedagogy) a rather new type of research is applied, called action research, which is conducted by in-practice teachers who thus play “a demanding double role” of a teacher (i.e. an active participant of the pedagogical situation to be researched) and a researcher (Janík, 2004, p. 53; for more see Burns, 1999 and the quoted study by Janík, 2004).

Qualitative v. quantitative research

Traditionally, methodology of language pedagogy distinguishes 2 basic designs of research: quantitative and qualitative. Recently, however, some authors see survey research methods (e.g. questionnaires) as an independent design of research. There are also authors who point to a vague and artificially built character of borders between methods of quantitative and qualitative research, since all research methods “can act together in all possible combinations to various degrees” (Brown, 2004, p. 489). They see research methods as an interactive continuum made of degrees, quantitative experiment being a border point on its one end and a qualitative case study a border point on the other end (ibid., pp. 488-489). This is one of the reasons why research methods in one of the key textbooks on research in educational sciences (Švec, 1998) are divided into predominantly quantitative (“prevažne kvantitatívne”) and predominantly qualitative (“prevažne kvalitatívne”).

The shift from quantitative to qualitative design of research

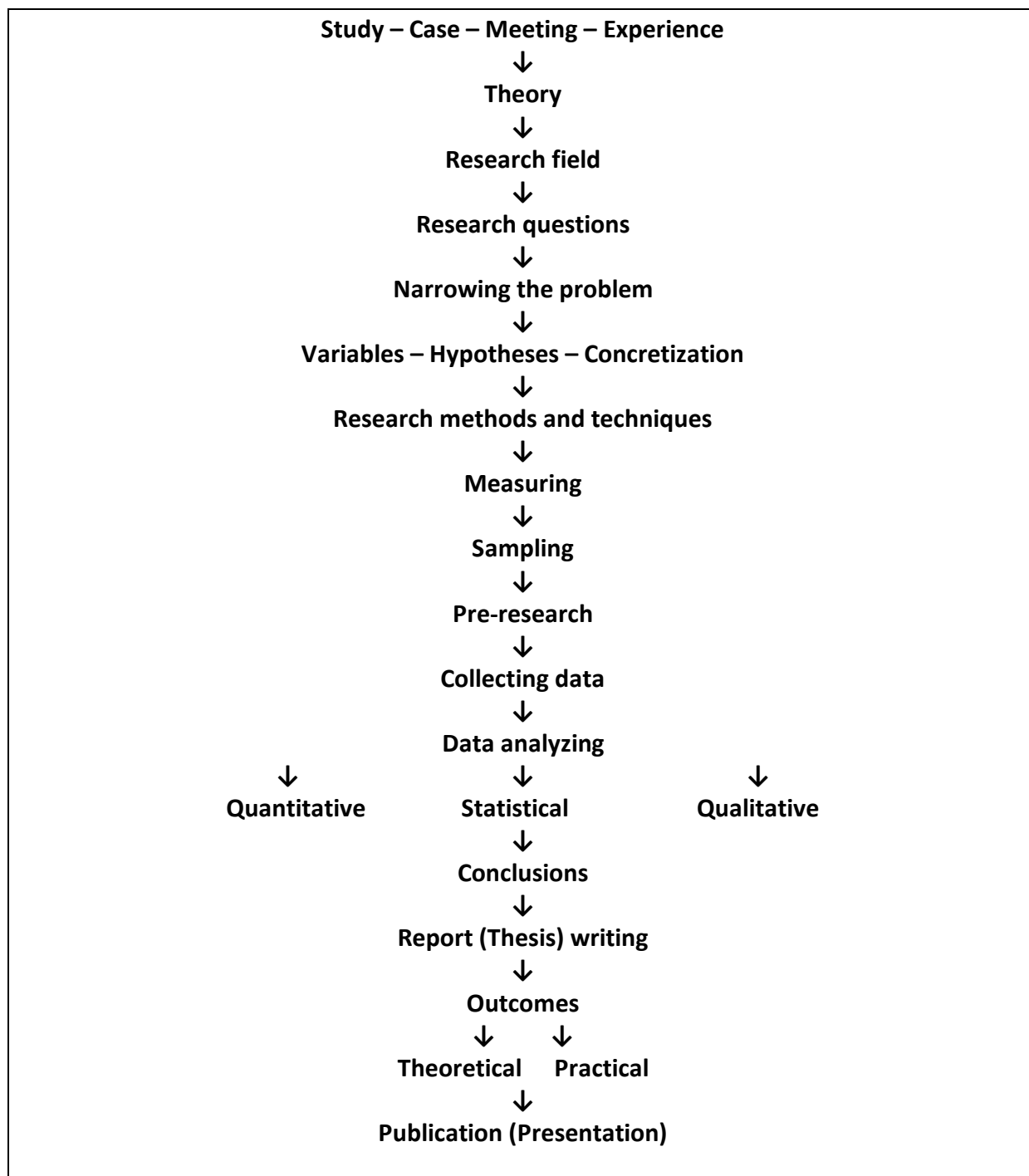
In the last decade of the previous millennium research methods of predominantly quantitative design were more valued for their capability to gain higher degrees of

objectivity, validity and reliability. Nowadays it seems that the interest of researchers has been shifting to the research methods of predominantly qualitative design.

The procedures of quantitative and qualitative research in language pedagogy

The procedure of the quantitative design of research can be seen as an algorithm, mostly linear, proceeding from one step to another (see Tab. 3).

Tab. 3: The detailed procedure of empirical (quantitative) research in language pedagogy (cf. Maňák, 2004, p. 20):



On the contrary, the procedure of the qualitative design of research is mostly circular, where particular phases can overlap, run in parallel and where the researcher often goes back to previous phases and modifies them (cf. Švaříček, 2007, p. 51).

Depending on the aims of the research and its dominant design (quantitative or qualitative, see p. 13 of this Handbook), the researcher selects from a scope of suitable research methods. The list of the most frequently used research methods applicable in language pedagogy is given in Table 4.

Table 4: General classification of research methods in language pedagogy

Predominantly quantitative research methods:	Predominantly qualitative research methods:
• variety of surveys (questionnaire, interview); • experiment; • quasi-experiment; • sociometry; • tests; • scaling; • verbal reports; • quantitative content analysis; • numerical methods such as mathematical modelling, etc.	• action research; • direct observation; • participant observation; • case study; • ethnography; • historiography; • qualitative debate; • qualitative observation; • qualitative content analysis of written documents; • in-depth interviews; • unstructured interviewing, • qualitative experiment (Maňák, 1994a), • focus groups (Morgan, 2001), etc.

Standards for quantitative and qualitative language pedagogy research (cf. Brown, 2004, pp. 491-496).

Researchers conducting **quantitative design** of research have to secure its reliability, replicability, validity, and generalizability.

Reliability: a researcher has to demonstrate both

- a) reliability of research instruments (a questionnaire, a test, a scale or other measuring Instruments);
- b) reliability of results (indicating the degree to which the results would likely be the same if the research were repeated under the same conditions).

Researchers may use various statistical tools to report the degree of reliability (Cronbach alpha, K-R20, $p < 0.05$ statistical tests, etc.).

Replicability: helps other researchers to replicate or repeat the research later on. To provide this standard, a researcher should provide enough information about:

- a) the participants in the study and the way of their selection;
- b) the research instruments;
- c) the research procedures (collecting the data, scoring or coding the instruments, and analyzing the results).

Validity: ensures that the research results are accurately interpreted, neither misinterpreted, nor over-interpreted (internal validity), and applicable to the outside world (external validity).

Generalizability: shows the degree to which the results of a study can be generalized (applied to a larger population or to other similar groups).

Researchers conducting a **qualitative design** of research are expected to monitor dependability, confirmability, credibility, and transferability of the research.

Dependability: is similar to reliability in quantitative research. A researcher should point out any conditions that could be related to the research samples and to any modifications made in the design of the research. Dependability may be improved by using such techniques as stepwise replications, overlapping methods, and inquiry audits.

Confirmability: is close to replicability of quantitative research. A researcher should make all research data available to other researchers who may thus confirm or reject them or their interpretations.

Credibility: is analogous to internal validity of quantitative research and is based on maximizing the accuracy of definitions and characterizations of the people or things under investigation. Credibility can be enhanced by member checking, negative case analysis, peer debriefing, persistent observations, prolonged engagement, referential analysis, and/or triangulation (for more on these techniques, see Davis, 1995; or Brown, 2001).

Transferability: is similar to generalizability of quantitative research. It requires researchers to use detailed descriptions of the research design, context, and all the conditions so the readers can evaluate the applicability of the interpretations in other contexts with which they are familiar.

There are numerous reliable sources describing and explaining procedures of language that might be applicable and useful in pedagogy research. They are available both in Slovak and in Czech (Chráska, 2003; Ferjenčík, 200; Gavora, 2000, 2008, 2010; Juszczuk, 2006; Komárik, 2002; Maňák, 1994a, 1994b; Maňák, Švec, 2004, Ondrejko, 2007; Pelikán, 1998; Silverman, 2005; Švaříček et al., 2007; Švec, 1998) and English language (Allwright, Bailey, 1991; Brown, 1988, 2001; Brown, Rodgers, 2002; Cohen, Manion, Morrison, 2000; DeMarrais, Lapan, 2004; Freeman, 1998; Gall, Gall, Borg, 1999; Gay, Asirasian, 2000; Hopkins, 1998; Johnson, Christensen, 2000; Larsen-Freeman, Long, 1991; Nunan, 1992; Seliger, Shohamy, 1989; Scholfield, 1995; Tarone, Gass, Cohen, 1994, etc.), in printed form or online. Statistical methods are discussed as well (Butler, 1985; Rietveld, van Hout, 1993; Plewis, 1997; Brown, 1998; Králík, Hartman, 2000; Lašek, Chrzová, 2003, etc.).

As stated in the introductory chapter of this Handbook, the researcher is also responsible for following ethical and professional rules. Brown (2004, pp. 497-498) divides them into three categories:

A. Ethical considerations with regard to **participant issues:**

1. Avoiding abusing the participants in a study in any way, including abuses of their personalities, time, or effort; it is recommended to obtain the participants' informed consent in writing.
2. Avoiding abusing any colleagues by collecting data from their students without their permission or by using too much of their class time.

3. Rewarding the cooperation and efforts of all participants and colleagues (e.g. in acknowledgements), at very least by giving them feedback.
- B. Ethical considerations with regard to **the analysis**:
 4. Guarding against consciously or subconsciously modifying data or interpretations.
 5. Selecting the appropriate research method and technique(s) and the best possible interaction of research characteristics.
 6. Selecting the most appropriate interaction of standards possible.
- C. Ethical considerations with regard to **concerns for the audience** of a study:
 7. Explaining the research clearly so it can be understood by the readers and compared to other research.
 8. Organizing the report using the rules of academic writing so that readers can easily follow the study.
 9. Interpreting results very carefully, avoiding over-interpretation and generalization beyond what the data and results can support.

“Hot” topics in language pedagogy research in the first decade of the 2000’s:

- various aspects of language acquisition (including studying the acquired knowledge of grammar);
- benefits and risks of teaching foreign languages to very young and young learners;
- studying the characteristics of foreign language learners (their autonomy, learning styles, attitudes, etc.);
- studying various aspects of bilingualism and bi-literacy (including special issue of CLIL and code-switching in the classroom);
- analyzing CALL (including blending teaching and finding the balance between contact and on-line instruction);
- studying various components of proficiency (development of vocabulary, communicative skills and grammar).
- transferring the latest findings of corpus linguistics into language pedagogy, etc.

Bibliography

- ALLWRIGHT, D. - BAILEY, K. M.: *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BROWN, J. D.: *Understanding research in second language learning: a teacher’s guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BROWN, J. D.: *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BROWN, J. D. - RODGERS, T.: *Doing applied linguistics research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BURNS, A.: *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BUTLER, C.: *Statistics in linguistics*. Oxford: Blackwell, 1985.
- CHRÁSKA, M.: *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2003.
- CLAUSS, G. – EBNER, H.: *Základy štatistiky pre psychológov, pedagógov a sociológov*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1988.

- COHEN, L - MANION, L. - MORRISON, K.: *Research Methods in Education*. 5th ed. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- DAVIS, K. A.: "Qualitative theory and methods in applied linguistics research". *TESOL Quarterly*, 1995, 29, pp. 427–53.
- DeMARRAIS, K. – LAPAN, S. D. (eds.): *Foundations for research. Methods of inquiry in education and the social sciences*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass., 2004.
- DENSCOMBE, M.: *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press, 1988.
- FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
- FREEMAN, D.: *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1998.
- GALL, J. P. – GALL, M. D. – BORG, W. R.: *Applying educational research*. 4th ed. New York: Longman, 1999.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008.
- GAVORA, P. et al.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GAY, L. R. – ASIRASIAN, P.: *Educational Research*. 4th ed. London: Prentice Hall, 2000.
- HALL, Ch. J. – SMITH, P. H. – WICAKSONO, R.: *Mapping Applied Linguistics. A Guide for Students and Practicioners*. New York: Routledge, 2011.
- HOPKINS, K. D.: *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. 5th ed. Boston : Ally and Bacon, 1998.
- JANÍK, T.: "Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe". In: MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (eds): *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, pp. 51-67.
- JOHNSON, B. – CHRISTENSEN, L.: *Educational Research*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- JUSZCZYK, S.: *Metodológia empirického výskumu v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS, 2006.
- KOMÁRIK, E.: *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002.
- KRÁLÍK, O. – HARTMAN, N. J.: *Základy statistiky pro pedagogy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. - LONG, M.: *An Introduction to Second Language Acquisiton Research*. London: Longman, 1991.
- LAŠEK, J. – CHRZOVÁ, M.: *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003.
- LAZARATON, A.: "Qualitative research in applied linguistics: a progress report". *TESOL Quarterly*, 1995, 29, pp. 455–72.
- LINN, R. L. – GRONLUND, N. E.: *Measurement and Assessment in Teaching*. 5th ed. London: Prentice Hall, 2000.
- MAŇÁK, J. et al.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU 1994a.
- MAŇÁK, J.: *Experiment v pedagogice*. Brno: MZK, 1994b.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (eds): *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, pp. 9-20.
- MAŇÁK, J.: Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu. In Maňák, J. – Švec, V. (eds): *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, pp. 9-20.
- NUNAN, D.: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992.
- ONDREJKOVIČ, P.: *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: Veda, 2007.

-
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
- PLEWIS, I.: *Statistics in Education*. London: Arnold, 1997.
- RIETVELD, T. - van HOUT, R.: *Statistical techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993.
- RITOMSKÝ, A.: Štatistické spracovanie pedagogických výskumných dát počítačom. *Pedagogická revue*, roč. 46, 1994, č. 1-2, s. 457-483.
- RITOMSKÝ, A.: Základné metódy štatistického spracovania dát v edukačnom výskume. In: Ritomský, A. – Sollár, T.: *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra: UKF, 2002.
- ROSE, D. - SULLIVAN, O.: *Introducing Data Analysis for Social Scientists*. Buckingham: Open University Press, 1993.
- SELIGER, H. - SHOHAMY, E.: *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP, 1989.
- SCHOLFIELD, P.: *Quantifying Language: A Researcher's Guide to Gathering Language Data and Reducing It to Figures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1995.
- SILVERMAN, D.: Ako robiť kvalitatívny výskum. Bratislava: Ikar, 2005.
- ŠVAŘÍČEK, R. et al.: Kvalitatívny výskum v pedagogických vedách. Praha: Portál, 2007.
- ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998.
- TARONE, E. - GASS, S. - COHEN, A.: *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. New Jersey: Laurence Earlbaum Associate, 1994.
- Web Centre for Social Research Methods. Analysis. Available at:
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/analysis.php>

4 ACADEMIC RESEARCH IN LITERARY STUDIES

Silvia Pokrivčáková

Academic research in literary studies (literary scholarship) is usually based on the process called interpretation. Literary interpretation identifies possible meaning/s of literary works. It explains opinions expressed *in* and *by* the text. However, literary meanings are not easily identifiable because of two reasons:

- a) literary works usually try to express something significant about human life, love, hate, happiness, and suffering, i. e. things which are spiritual and sensual;
- b) literary language is characterized by its ambiguity and complexity, it is very rarely clear and precise in expression (Pokrivčák, Pokrivčáková, 2006).

Interpretation of literary texts may be either intuitive or scholarly (performed by literary scholars trying to capture the meaning of a work in scholarly language, concentrating on the work's language, composition, theme, characters, etc.). Interpretation for academic research is close to scholarly interpretation since it is expected to be written by the author who is aware of the principles of literary processes and literary communication. At the same time, the thesis should be based on the author's knowledge of literary theory, history, and procedures of literary criticism (*ibid.*).

While conducting academic research in literary studies, interpretation should always be followed by an evaluation of the literary text/s. The evaluation of the literary text may be of various types:

- a) aesthetic evaluation;
- b) evaluation according to ethical criteria;
- c) linguistic evaluation;
- d) evaluation according to philosophical ideas;
- e) evaluation according to various ideologies.

The methodology of literary research for the thesis follows the general steps of qualitative research (see p. 9 of this Handbook). The procedure of literary studies research might be as follows:

1. **Critical reading.** The first step of any academic research in literary studies consists of careful re-readings of the literary text(s) that have been chosen for analysis.
2. **Collecting and reviewing relevant information sources.** The researcher is expected to collect articles, reviews and interpretations of the analysed texts by other authors (collecting facts about the author and the literary work itself, etc.) and then compare and evaluate them critically. The purposes of this step are:
 - to become prepared for the formulation of an informed opinion on the topic;
 - to provide a background for the present interpretation;
 - to give a sense of some authority to the present thesis.

3. **Clarification of terminology.** It is not of rare occurrence in that definitions of the same key word/literary term differ in many aspects or they can be even contrasting in their meaning. Therefore, the researcher is still responsible for providing as precise an explanation of all literary terms he/she works with as possible. Moreover, using clearly defined literary terminology is economical for both the author and the reader since it is not necessary to explain it later in the process of interpretation.
4. **Selecting/narrowing a topic of interpretation.** A topic for a literary analysis should focus on an important aspect of the work. It should answer the question: What is it you can tell readers about the literary work that they cannot get from simply reading it?
5. **Formulating research problems/questions** (which is a sort of formulating hypotheses).
6. **Selecting a critical approach and interpretation techniques** for the research. A researcher in literary studies may select from various critical approaches and various methods in interpreting different aspects of a particular work (e.g. its composition, genre, tone, language, possible impact on readers, reflection of various ideologies, etc.). In addition to classics, long denied literary genres have been analysed and critically re-evaluated (women's literature, popular literature, pulp fiction, postcolonial literature, etc.). Similarly, along with more traditional approaches (psychological, archetypal, mimetic criticism, and so on), new perspectives are being adopted as well (eco-criticism, cultural studies, cultural history, social history, media theory, cognitive criticism, etc.). Among currently popular critical approaches many dealing with minorities and specific social groups may be found. Here is a very brief overview of some of the literary critical approaches an academic scholar can choose from (for more see Pokrivčák, Pokrivčáková, 2006) while interpreting a literary work:

Author centred approaches:

- *biographical criticism;*
- *historical criticism;*
- *historical-biographical criticism;*
- *moral-philosophical, etc.*

Text-centred approaches:

- *formalist criticism;*
- *structuralist criticism;*
- *post-structuralist criticism;*
- *deconstruction;*
- *linguistic criticism;*
- *textual criticism;*
- *intertextual criticism, etc.*

Reader-centred approaches:

- *pragmatic criticism;*
- *reader response criticism;*
- *cognitive criticism;*
- *psychological criticism;*
- *psychoanalytical criticism, etc.*

Ideological approaches:

- *feminist criticism;*
- *Marxist criticism;*
- *gender criticism;*
- *postcolonial criticism, etc.*

Transcendental approaches:

- *Christian criticism;*
- *Islamic criticism;*
- *Jewish criticism;*
- *mythological (archetypal) criticism;*
- *symbolic criticism, etc.*

7. Critical reading of a text/texts and collecting evidence for the conclusion.

While a chosen critical approach and its standard procedures act here as a research methodology, critical reading means the same as collecting data in other types of research. The researcher reads closely the analyzed literary work/s, collects evidence and formulates their own views of a text, based on their individual understanding.

8. Discussion. This is essentially a comparison of new results with the previous knowledge summarised in the literature review (a part similar to the chapter called Discussion in empirical final thesis).

9. Formulating conclusions. In addition to the summary of previously formulated results of interpretation, a researcher evaluates the literary text and its position in the context of literary tradition.

The researcher may select a topic from a variety of elements the literary work is composed of, e.g. for poetry: imagery, metrics, tone, diction, paraphrase, etc.; for fiction: diction, plot, characterization, setting, symbolism, theme, etc.; for drama: composition, diction, characterization, setting, stage effects, etc.

In the following part we have used the instructive charts by Kearns et al. (1984) to help you focus on a selected element of a literary work.

Tab. 5: Writing about Theme (ibid., p. 721)

ELEMENTS ILLUMINATING THEME		
A model text: "Through the Tunnel" by Doris Lessing Subject of story: a young boy 's trials and success		
Characterization	Setting	Events
Lonely, fatherless boy: Jerry wants independence to confirm his adulthood; is chivalrous toward his mother. Urgency stressed in details: He begs for goggles; practices breathing "as if everything, the whole of his life, all that he would become, depended upon it". Change in boy: Initially, he needs to see his mother on the beach; later takes risk. Mother: widow, trying hard to find balance in attitude toward son.	Big beach (safe, crowded) vs. wild bay ("rough sharp rocks") Underwater: magical place of white sand, like swimming in "flaked silver" Tunnel: "sharp rock", seemingly endless Midway through tunnel: crack opening to sunlight	Conflict with mother: Jerry wants to obey but needs to be free. Conflict with older boys: Jerry wants acceptance. Conflict with self: Is he able physically and mentally to risk swimming the tunnel? Climax: Jerry swims through the tunnel. Falling action and resolution: Jerry does not share his success with his mother and does not need to rejoin the older boys.
Point of view	Tone	
Omniscient: The story includes some presentation of the mother's thoughts; however, the main focus is on Jerry's actions, fears, and thoughts, emphasising his aloneness.	Sympathy and empathy: Author is appealing to the reader to recall that the quest for independence and adulthood is solitary and painful.	

Tab. 6: Writing about Setting (ibid., p. 715)

SETTING REVEALS PURPOSE		
A model text: “Why Don’t You Look Where You’re Going?” by Walter Van Tilburg Clark		
Question	Answer	Supporting detail
Setting and Mood What is the Pervasive mood of the story?	Humorous but nervous, with undercurrent of mystery	“More like a white Utopian city than any the earth will ever bear, she parted the subservient waters and proceeded”.
Setting and Plot Is the setting significant at each point in the plot?	The story’s events all take place on the ocean, which is the only setting in which they could have taken place.	The exposition describes the attitude of the passengers toward the ocean and liner. At the narrative hook, when the man notices the object on the horizon, the passengers begin to gather on deck. Through the rising action more passengers gather, all staring at the ocean and the distant object, realizing that it is a sailboat. At the climax the sailor swerves his small boat through the water, almost capsizing. In the falling action and resolution, his boat pulls away and the passengers watch.
Setting and Characters What physical or physiological strengths or weaknesses are revealed as characters interact with setting?	The passengers are passive. The sailor is energetic, frightened, yet in control – a fighter.	“There was nothing an ordinary mortal could do about a ship like this...” “The passengers knew he was frightened... The man, energetic as a jumping jack, worked at the rail for an instant, then threw himself aft...”
Setting and Theme What does the setting say about life?	The defiance of the boat. The small boat going its own perilous way represents one choice that humans have – that of being independent and self-reliant.	The name of the small boat, Flying Dutchman, suggests the independent wanderer.

Tab. 7: Writing about Poetry (ibid., p. 729)

THE MEANING AND TECHNIQUES OF A POEM			
A model text: „Solitaire“ by Amy Lowell			
Meaning: While ordinary people sleep, the mind of the speaker, in a playful mood, ventures to explore far-off places and communicates the enjoyment of being alone and of being able to imagine such pictures.			
Speaker	Sound	Imagery	Figurative language
First-person speaker: confidential, sharing; presumes the reader will understand	Rhythm: irregular, 4-5 feet per line; the last line is markedly short Onomatopoeia: frequent, as in “drifts” and “flutter”; suggests quiet, gentle motion Alliteration: “peek and peer”, “light and laughing” Rhyme: “drifts” and “sifts” Slant rhyme: “shine” and “mind” Generally subtle but fanciful sound effects	Contrast images of city(poem’s frame) with exotic places in which the mind of the speaker plays: “old, blue Chinese gardens,” “a pagan temples”, “flutings of white pillars” Extensive colour images: “blue... gardens”, “white pillars”, “purple and yellow crocuses”	Personification of night: “drifts”, “sifts down” Personification of mind: seen as playing ball, dancing in grass with flowers in its hair and its feet shining with dew

Tab. 8: Writing about the Total Effect (ibid., p. 731)

ANALYSIS OF THE TOTAL EFFECT		
A model text: "An Occurrence at Owl Creek Bridge" by Ambrose Bierce		
Question	Answer	Details
A. What is the impact of the work?	The reader is kept in suspense, hoping for Payton's escape from death. When that hope is ultimately crushed, the reader reflects on how fragile life is.	Details creating suspense: Suspense is created by inconclusiveness at the end of Part I and the vivid details of Part III, which suggest Peyton is still alive: "He watched them (his hands)... as first one and then the other pounced upon the noose at his neck".
B. What is the dominant literary element?	Plot: The dream sequence is "framed" by the real-life hanging at the beginning of the story and in the concluding paragraph.	The speed of the "framed" section is contrasted with the "slow-motion" dream sequence.
C. How do the other literary elements support the dominant element?	Character: The reader feels sympathy for Peyton, a dedicated man dying for a lost cause. Setting: The dramatic, sensuous landscape underscores the value of life. The reader wants Peyton to live to appreciate it. Point of view: Omniscient in beginning and end, but the point of view shifts to limited third person in the dream sequence, as the reader becomes involved with Peyton's hopes and dreams. Tone: sympathy for Peyton and horror at his fate Theme: "The imminence of death can heighten our perceptions": this theme is what the reader comes to realize once the suspense ends.	Peyton is a gentleman; possesses deep patriotism and family values. "brilliant-bodied flies"; "the prismatic colours in all the dewdrops upon a million blades of grass" No details of thoughts or feelings of the Federal troops are given; the reader symphonizes with Peyton's agonies: "To die of hanging at the bottom of a river! The idea seemed to him ludicrous. "God, help me, I cannot dodge them all". Strong sense images portray the beauty of the world Peyton loses (see above). The emphasis on light and sound images underlines the heightened quality of Peyton's perceptions as death approaches.

	Symbol: Owl Creek bridge is suspended between life and death; it leads inevitably to death. Irony: Situational irony at the end shocks the reader and ends the suspense.	Peyton sets out to destroy the bridge, but it destroys him. The reader maintains hope until the end, even though there have been clues that Peyton's perceptions may be distorted: the guards are "unarmed"; Peyton spends a long time underwater; the captain does not fire.
--	--	---

Bibliography

COONEY, S.: "Writing Papers of Literary Analysis: Some advice for student writers". Available at: <http://unix.cc.wmich.edu/~cooneys/tchg/lit/adv/lit.papers.html>

eHow.com: "How to Write a Thesis Statement for a Literary Analysis Essay". Available at: http://www.ehow.com/how_4491981_write-statement-literary-analysis-essay.html#ixzz1YTakZoei

GIBALDI, J. (ed.): *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York: MLA, 2000.

KEARNS, G. et al.: *Appreciating Literature*. London: Collier Macmillan Publishers, 1984.

POKRIVČÁK, A. – POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Focus on Literature*. Nitra: UKF, 2004.

POKRIVČÁK, A. – POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Understanding Literature*. Brno: MSD, 2006.

Recommended Literature

RANDOLPH, J. J.: *A Guide to Writing the Dissertation Literature Review*. 2009. Available at: <http://pareonline.net/pdf/v14n13.pdf>

ROMIG, A. J.: *A Guide to Writing a Senior Thesis in History and Literature*. 2008. Available at: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic649702.files/Hist_and_Lit_Senior_Thesis.pdf

Yale University. *Writing a Thesis and Dissertation*. Available at: <http://www.yale.edu/graduateschool/writing/forms/Writing%20Theses%20and%20Dissertations.pdf>

5 ZÁKLADNÉ OTÁZKY A METÓDY SKÚMANIA KULTÚRNYCH ŠTÚDIÍ

Zuzana Fráterová

Kontext vzniku a rozvoja kultúrnych štúdií

V tejto kapitole príručky sa budeme zaoberať kultúrnymi štúdiami, výskumnými metódami využívanými v ich rámci, rovnako ako aj doplňujúcimi odporúčaniami na vypracovanie záverečných akademických prác v zodpovedajúcich študijných odboroch a programoch (napr. študijný odbor 2.1.32 Cudzie jazyky a kultúry, študijný program Anglický jazyk a kultúra).

Pri štúdiu jazyka a kultúry sa prirodzene nachádzame na pomedzí lingvistiky a spoločenskovedných odborov, ktoré študujú kultúru ľudských spoločností. Skúmanie kultúry zastupuje odbor, ktorý máva rozličné pomenovania: kultúrna antropológia (predovšetkým USA), sociálna antropológia (Veľká Británia), etnológia (Francúzsko) alebo etnografia (európske štáty bývalého východného bloku). Tieto smery majú spoločný záujem o výskum kultúrnej diverzity a sú základom „vysvetľovania človeka“ a jeho kultúrnej určenosti. Každá kultúra formuje svojho člena jedinečným spôsobom. Každému individuu spoločnosť a jej kultúra utvárajú bližšie a vzdialenejšie prostredie, na základe ktorých si potom jednotlivec vytvorí svoj osobitý spôsob života, vnímanie, cítenie, myslenie, normy správania sa v rozličných spoločenských organizáciách a štruktúrach, rozličné hodnoty, názory, postoje, činnosti, atď. Súčinne teda spoločnosť, jej kultúra a jednotlivec (jeho biologická a širšie vnímateľná ľudská podstata) určujú jeho charakter a konanie v živote.

Ak študujeme kultúru akejkoľvek geografickej oblasti/komunity, v našom prípade vymedzenej spoločným jazykom, v podstate s ňou komunikujeme. Preto je dôležité si uvedomiť fakt, že sme sprostredkovateľmi medzi dvoma a viacerými spoločnosťami/kultúrami/jedincami, a toto sprostredkovanie prebieha prostredníctvom jazyka. Základnou otázkou je teda skúmanie súvislostí a vzťahu medzi jazykom a kultúrou. Jednou z vedeckých disciplín, ktorá sa zaoberá poznávaním jazyka v jeho vzťahoch s kultúrnym/sociálnym a individuálnym prostredím je lingvistická antropológia. Práve lingvistická antropológia sa zameriava na skúmanie rozličných kultúrnych prvkov prostredníctvom jazyka.

Jazyk je vzorec správania, ktorý vzniká podobne ako iné vzorce ľudského konania v rámci kultúry. Kultúrne modely, schémy, vzorce, kultúrne skripty (významovo-kultúrne konštrukty/zhluky) sa zákonite prejavujú aj v ďalších prvkoch kultúry, ako sú hodnoty, zvyky a rituály, kultúrne vzory, symboly (Hofstede, 1991), ktorými sa riadi správanie členov kultúry.

Tematické zameranie štúdií kultúry

Kultúra je to, čo riadi „náš svet“, riadi aj „svety“ našich komunikačných partnerov, pričom na základe rozdielov môže vznikať predstava vzdialenosti a rozdielov medzi kultúrami a dojem nadradenosti alebo podriadenosti určitej kultúry (jej príslušníka). Tento dojem je

však neopodstatnený, a preto je potrebné funkčne začleňovať poznávanie týchto znakov do našej poznatkovej štruktúry a tvorivo s ňou pracovať.

V krátkosti možno povedať, že v kultúrnych štúdiách sa možno stretnúť najmä s témami tvorby teoretických modelov kultúry a ich základných pojmov, s témou kultúrnych odlišností a znakov rozličných kultúr, s výskumom medzikultúrnej komunikačnej kompetentnosti a témami komunikácie medzi kultúrami v rámci výchovy a vzdelávania, prípadne pracovných vzťahov. Podrobnejšie sa budeme venovať najmä rozdielom medzi kultúrami, ktoré sú východiskom uvažovania o rozdieloch v komunikácii a vyplývajú z kultúrnych znakov.

Hofstede definuje kultúru ako kolektívny fenomén alebo kolektívne „programovanie“ mysle/myslenia, ktorým sa odlišujú jednotliví členovia kultúr, sociálnych skupín a kategórií (Hofstede, 1991, s. 5) a ktoré sa prejavuje v spôsobe ich komunikácie. Hofstede vytvoril svoj model rozdielov medzi kultúrami na základe štyroch znakov a ich polarít: 1. mocenského odstupu, 2. individualizmu vs. kolektivismu, 3. maskulinnosti a femininnosti a 4. obavy z neistoty. Následne skúmal tieto štyri základné znaky rozdielov medzi rozličnými európskymi a svetovými kultúrami a stanovil príslušné indexy týchto znakov s ich charakteristikami (pozri Hofstede, 1991, s. 37). Naproti tomu Trompenaars (1998) skúma kultúrne modely prostredníctvom siedmich hodnotiacich procesov vývoja myslenia, ktoré nazýva paradoxami kultúry. Sústreďuje sa na schopnosť nášho myslenia pracovať v súvislostiach a chápať kultúru ako nekonečný, opakovateľný proces riešenia rozličných situácií v medzikultúrnych kontextoch. Polarity siedmich kultúrnych znakov (dimenzií/paradoxov) pomenúva nasledovne: 1. univerzalizmus vs. partikularizmus, 2. individualizmus vs. kolektivismus, 3. neutralita vs. emocionálnosť, 4. difúznosť vs. špecifickosť, 5. vybudovaný status vs. status prisúdený, 6. časová sekvenčnosť vs. synchronizácia, 7. orientácia v priestore.

Oba modely sú východiskom definovania a objasňovania obsahu medzikultúrnej komunikácie a stupňa rozvoja medzikultúrnej komunikačnej kompetentnosti, teda tvoria základ uvažovania o vzťahu kultúry a jazyka.

Témy kultúrnych štúdií sa rozličným spôsobom orientujú na uvedené znaky kultúrnych modelov, pričom sa ich uplatňovanie prejavuje v medzikultúrnej komunikácii. Následne uvedieme Meletzkeho (1996) sumarizáciu kultúrnych rozdielov, ktorou zhrnul spôsob vnímania, narábania s časom a priestorom a spôsob myslenia príslušníkov kultúry (Meletzke in: Zierer, 2004):

- a) **percepcia:** v každej kultúre prevláda špecifický spôsob vnímania skutočnosti, spojený s rozličnými prvkami (tvarmi, farbami, vôňami a pod.) a určitými symbolmi a hodnotami (napr. uhly západnej a krivky východnej kultúry), (pozri napr. Pokorný, 2010).
- b) **čas:** kultúry sa odlišujú podľa toho, ako vnímajú čas a narábajú s ním:
 - orientácia na budúcnosť (európske kultúry), minulosť (napr. čínska), prítomnosť (napr. latinskoamerická, rímska kultúra a i.);
 - väčšia alebo menšia miera hospodárenia a racionalizácie času;
 - väčšia alebo menšia presnosť;
 - väčší alebo menší rešpekt k „času pre seba“ a pod.

Meletzke tiež uvádza viacero dvojíc znakov narábania s časom, z ktorých uvádzame nasledovné:

- lineárne/cyklické;
- monotónne/rytmické;
- plynúce/neplynúce;
- synchronne/asynchronne, atď.

c) **priestor**: autor rozlišuje používanie a usporiadanie priestoru v určitej kultúre podľa:

- rešpektovania vonkajšieho prostredia;
- vnímania súkromia;
- väčšej alebo menšej pozornosti venovanej úpravám priestoru.

Narábanie s priestorom v danej kultúre je možné skúmať na základe niektorej z dvojíc znakov:

- konkrétnosť/abstraktnosť vo vnímaní priestoru;
- statickosť/dynamika;
- otvorenosť/uzavretosť;
- vyčleňovanie/začlenenie do väčších celkov;
- prirodzený vs. umelý priestor, atď.

d) **spôsob myslenia**: je charakterizovaný viacerými z nasledovných dvojíc znakov:

- logický (západný)/ intuitívny (východný);
- analytický (napr. francúzsky)/integratívny (napr. nemecký);
- poznávací (anglický)/ afektívny (latinskoamerický);
- indukčný/deduktívny;
- abstraktný/konkrétny;
- detailistický/globalistický;
- priamy/nepriamy;
- individualistický/kolektivistický, atď.

Uvedené medzikultúrne rozdiely sa prejavujú v jazyku. Spôsob komunikácie závisí od toho, či je daná kultúra orientovaná napríklad na individualistický alebo kolektivistický spôsob myslenia, alebo vníma čas lineárne či cyklicky a pod. a aké vzorce komunikácie na základe toho vytvára. Kultúra ponúka spôsoby ako vnímať, myslieť, správať sa, konať v konkrétnych situáciách každodenného života, ako sú: narodenie, manželstvo, vzdelanie, hry, sexuálne správanie, nákup a predaj, konzumácia potravín, voľný čas, správanie sa voči deťom, náboženské obrady, rešpekt k sociálnym tabu, plnenie sociálnych rolí, očakávaní a pod. Vzorce kultúrneho správania, medzi ktoré – ako sme už povedali – patrí aj, vznikli na základe spoločnej siete významov, ktoré si kultúra vytvára a mení v priebehu svojho vývinu.

V kontexte skúmania kultúrnych modelov a ich odlišovacích znakov vznikli nástroje a **metódy skúmania kultúrnych odlišností** a stupňa rozvoja medzikultúrnej komunikačnej kompetentnosti. Jednou z metód je typologický dotazník, ktorým sa zisťuje prítomnosť alebo neprítomnosť určitého súboru znakov, ktoré sú charakteristické pre jednotlivé typy kultúr a sociálnych zariadení. Na základe miery prítomnosti súboru znakov môžeme identifikovať mieru „blízkosti“ kultúry jednotlivým typom. Typ kultúry potom naznačuje, do akej miery sú pre daného jednotlivca/skupinu charakteristické určité prejavy správania (Ďurigová, 2004, s. 58). Typologické dotazníky sú kvantitatívnou metódou výskumu kultúr a sociálnych zariadení, ktoré slúžia na zhromažďovanie odpovedí respondentov na ponúkané otázky. Otázky sú zvyčajne zostavené tak, že obsahujú identifikovaný súbor znakov, ktoré výskumník zvolil. Sú založené na deduktívnej logike, zisťujú výskyt znakov a testujú hypotézy stanovené výskumníkom.

V kontexte tvorby záverečných prác môžu byť práve výsledky získané uvedenými metódami základom stanovenia hypotéz o vzťahu (koreláciách) výskytu určitého znaku kultúry a spôsobu vyjadrovania sa jej príslušníka. Práve znaky kultúrnych odlišností vstupujú do medzikultúrnej komunikácie a spôsobujú nedorozumenia, prípadne môžu posilňovať stereotypy, predsudky a iné vzorce, ktorým je možné predchádzať práve poznávaním a popisom fungovania určitých znakov odlišností medzi kultúrami a nachádzať možnosti lepšieho porozumenia. Rovnako je potrebné povedať, že v prípade slovenskej kultúry a jej vzťahu k jazyku a spôsobu vyjadrovania Slovákov existuje minimálny počet štúdií, najmä v porovnávaní s inými kultúrami a ich jazykmi. Preto je potrebné sa v záverečných prácach kultúrnych štúdií oprieť o kulturologické východiská a spájať ich s východiskami lingvistickými, a predovšetkým, je možné zaujímavým spôsobom kombinovať výskumné metódy oboch disciplín.

Následne uvedieme príklady niektorých rozdielov medzi kultúrami, ktoré sa najčastejšie prejavujú v medzikultúrnej komunikácii a ktoré je vhodné skúmať z pohľadu súčinného štúdia jazyka a kultúry:

- verbálna hospodárnosť a verbalizácia (napr. priamosť/nepriamosť v komunikácii);
- neverbálna komunikácia: vizuálny a telesný kontakt, mimika, (sociálna vzdialenosť a sociálna moc, ktoré vstupujú ovplyvňujú neverbálnu komunikáciu atď.);
- komunikačné formuly (spôsoby otvorenia a ukončenia komunikácie, pozdravy, poradie hovoriacich, relevantnosť výpovede, zdvorilosť, a pod.);
- vplyv povolania, vzdelania, pohlavia, veku, sociálnej roly, vierovyznania a pod. na povahu komunikácie príslušníka určitej kultúry;
- komunikácia v spôsobe utvárania sociálnych vzťahov (od kultúrnych rozdielov závisí, či ide o proces priamy vs. nepriamy, rýchly vs. pomalý, dôsledný vs. povrchný a pod.);
- komunikačné tabu, vytvorené vierou, zvykmi, prírodou a pod.;
- vnímanie poriadku, zákona, práv, povinností, práce, manželstva, výchovy a pod. a jeho prejavy v komunikácii;
- koncept obrany kultúrnej identity v komunikácii určitej kultúry;
- životný štýl – “predstava” života a jej odraz v komunikácii;
- ciele vzdávania sa od komunity (štúdium, práca, turistika a pod.);
- okolnosti stretávania sa (miesto, čas, prostredie, a pod.);
- osobné kvality a komunikácia o nich (otvorená myseľ, optimizmus, tolerancia, skromnosť, jednoduchosť, presnosť myslenia, pozorovací talent a pod.).

Medzikultúrna komunikačná kompetentnosť

Ako sme už napísali, treťou základnou témou štúdií jazyka a kultúry je medzikultúrna komunikačná kompetentnosť. Podľa Chena a Starostu je medzikultúrna kompetentnosť: *“schopnosťou relativizovať a prijímať kultúrne významy a komunikatívne konať efektívne v súlade s mnohorakými identitami komunikujúcich”* (Chen, Starosta, 1996, s. 358-359). Autori zároveň dodávajú, že efektívna komunikácia nemá byť úplne kontrolovaná, bez skúmania významov, otázok, nemusí byť perfektná, pretože ani komunikácia rodených hovoriacich taká nie je. Ľudia interpretujú správy v súlade so svojimi poznatkami, ktoré môžu aj nemusia byť v súlade s tými, ktoré má komunikačný partner. Komunikácia ako interaktívny proces zviditeľňuje rozdiely a spoločné prvky medzi kultúrami. Na druhej strane však na základe princípu kontaktu s inými kultúrami, môže sa stať zvrchovanou, najmä vo vypätých situáciách vyjednávania alebo konfliktu a vzťahu komunikujúcich, keď sa jej pripisuje prvoradá

dôležitosť a komunikujúci uvažujú len v jej obmedzených, posudzovaco-postojových intenciách. Medzikultúrna kompetentnosť vtedy nie je plne funkčná. Na základe (ne)funkčnosti medzikultúrnej kompetentnosti príslušníkov určitej kultúry vznikajú rozličné typy vzťahov medzi kultúrami v kontakte (akulturácia, enkulturácia, getizácia a iné).

Rozumieť medzikultúrnym vzťahom v praxi znamená rozumieť kultúre dvoch svetov, ktoré sú v kontakte. Preto sa medzikultúrna komunikácia uskutočňuje tam, kde je kontakt medzi dvoma/viacerými kultúrami (resp. jednotlivcami) a ich svetmi, a vtedy, keď komunikujúci rozumejú významu a hodnote životných skutočností všetkých zúčastnených. Komunikácia sa stáva efektívnejšou, ak sa dosiahne určitý stupeň porozumenia toho, o čom zúčastnení hovoria.

Poznávanie komunikačnej skutočnosti je dôležité v procese prijímania inej kultúry, kultúrnej adaptácie a prekonávania kultúrneho šoku, ktoré rovnako zvyknú byť témami výskumu kultúrnych štúdií.

Veľmi stručne sme uviedli viacero tém, z ktorých sa odvodzujú otázky jednotlivých výskumov. V ďalšom texte budeme písať o metódach, ktoré sa používajú v lingvistickej antropológii a etnometodológii a sú zamerané na poznávanie kultúry v jej ucelenosti.

Metódy výskumu lingvistickej antropológie

Lingvistická antropológia sa zaoberá rozvojom výskumu identity, kultúrnych a historických procesov prebiehajúcich v určitej spoločnosti. V tomto ponímaní sa skúmajú osobné príbehy, udalosti, osobnosti, existujúce dokumenty, topografické, demografické, antropologické štúdie lokality, obrazový materiál, fotografie, vizuálne vnemy kultúry pri jej štúdiu, každodenný život, písané a nepísané pramene. Len ich poznávaním môže nastať rekonštrukcia každodennosti danej kultúry.

Uprednostňovanými metódami výskumu v kontexte lingvistickej antropológie sú najmä textová analýza a etnografické metódy.

1. *Textová analýza* bola logickou cestou výskumu, pretože výskumníci, ktorí začali skúmať túto oblasť, pôvodne pracovali v oblasti literárnych štúdií. Záujem o znaky a kódy viedol semiotiku až k štúdiu ich kombinácií v textoch.

2. *Etnografia* bola vo veľkej miere používaná antropológmi, ktorí založili svoje štúdie na integrácii komunít, na rozhovoroch s jej členmi a realizácii zúčastneného pozorovania.

Metódy v antropologickej aplikácii, ktoré sa používajú na štúdium kultúry, sú spojené s etnografickými technikami, ktorých základnými metódami sú:

- pozorovanie;
- zúčastnené pozorovanie;
- konverzácia, rozhovor, dotazník;
- genealogická metóda;
- privilegovaní informátori;
- životné príbehy;
- etnologické stratégie Emic a Etic;
- štúdium konkrétnych problémov/prípadové štúdie;
- dlhodobý výskum.

Pokiaľ ide o priame pozorovanie každodenného života, je potrebné zahŕňať aj zúčastnené pozorovanie. Konverzácie môžu byť formálne aj neformálne, rozhovor môže byť ľubovoľne dlhý, štruktúrovaný alebo neštruktúrovaný. Rozhovor môže byť vykonaný náhodne alebo inak, neodporúča sa však vyplňanie formulárov bez predošlého kontaktu a prirodzeného fungovania v rámci skupiny.

Technika výskumu Emic (perspektíva „skúmaného“) je zameraná na predstavy, rituály, tradície, náboženské praktiky alebo vnímanie umeleckých diel a kultúrnych prejavov z pohľadu príslušníka danej kultúry. Prístup Etic dáva prednosť vnímaniu, analýze a záverom vykonaným výskumníkom (je to perspektíva pozorovateľa alebo výskumníka).

Etnometodológia (synonymum etnografie) vznikla z potreby porozumenia prirodzenosti každodenného života a aktívnej účasti, ktorú majú členovia určitej skupiny (etnika) v štruktúracii a tvorbe spôsobov života, ale aj podmienok a prostriedkov tvorby sociálneho poriadku. V jej rámci sa používajú najmä metódy kvalitatívneho výskumu, pričom ich špecifikom je prístup Emic a spracovávanie množstva získaných údajov, dokumentov, poznámok z terénneho výskumu, dojmov, postrehov a pod. „Srdce“ etnometodológie je v interpretácii mnohostrannosti a mnohorakosti „tváre“, ktorú môže mať ľudská skutočnosť, či už ide o individuálnu, rodinnú, sociálnu, všeobecnú alebo akúkoľvek ľudskú skupinu.

Je potrebné, aby výskumník venoval pozornosť jazyku a jeho používaniu, aby bolo možné dôjsť k vhodnej interpretácii a porozumeniu diania počas výskumu (prítomnosť iných osôb v skupine, záujmov, predstáv, hodnôt, postojov a kultúry, ktoré mu dávajú zmysel, rovnako aj ich interakciu s inými členmi skupiny, mimiku, reč, tón hlasu, štýl: jednoduchý a plochý, ironický, agresívny a pod.).

Pri interpretácii v takomto prípade nestačí aplikovať normy a vopred určené pravidlá na analýzu získaných údajov: to, čo platí pre jednu skupinu, nemusí platiť pre inú. Aká interpretácia je teda vhodná a správna? Nestačí iba viesť rozhovor s človekom, pretože to zvyčajne nemusí odhaliť, čo si človek myslí a čo nechce povedať. Pripomeňme mnohé ľudské pokusy o fingovanie, pokrytectvo, klamstvá, ktoré používame na zakrývanie toho, čo zakryť chceme. Preto sa etnometodológia nepovažuje za niečo neutrálne nemenné, ale skôr za niečo konštitutívne a tvorivé, čo odкрýva spôsob ľudskej a sociálnej interakcie. Jazyk a interakcia sú neoddeliteľné a závislé od kontextu a jeho významu. Tieto otázky skúma jazykoveda, najmä aplikovaná lingvistika, pragmalingvistika a analýza diskurzu, ale bez zaoberania sa príčinami, následkami a vývinom ľudského spolužitia, ako je to v prípade antropológie, lingvistickej antropológie a etnografie.

Analýza diskurzu bola vo všeobecnosti etnometodológmi odsúvaná ako metóda, ktorá ignoruje detaily každodenného života a skutočné štruktúry. Preto aj dnes v etnometodológii dominujú metódy zúčastneného a nezúčastneného pozorovania, (v závislosti od prípadu), video- alebo audionahrávky a iné metódy, aby sa mohlo zopakovať prehrávanie jednotlivých scén, overenie ich interpretácie a usúvzťažňovanie s výsledkami iných metód.

Na tomto mieste nebudeme z dôvodu obmedzeného priestoru uvádzať popisy uvedených metód. Tie možno nájsť v metodologických príručkách a pokynoch k vykonávaniu kvalitatívneho výskumu (pozri Zoznam bibl. odkazov, napr. Gavora, 2007). Ako sme v úvode naznačili, úlohou autorov záverečných prác zo štúdií kultúry by malo byť hľadanie prepojení medzi jazykovednými a antropologickými disciplínami, ktoré umožní skúmanie života určitej kultúry prostredníctvom jazyka. Po voľbe určitej témy a stanovení základného problému práce by mal autor pristúpiť k štúdiu a výberu metód, ktoré sú k dispozícii, na to aby mohol byť stanovený problém práce vyriešený. Uvedomujeme si, že etnografické metódy sú špecifické a náročné na terénny výskum. Ponúkajú však aj metódy pozorovania, zúčastneného pozorovania a prístupu Emic, ktorý je v lingvistike málo používaný, a preto v kombinácii s metódami jazykovedy môže priniesť nové poznatky. Spolu s analýzou diskurzu predstavujú líniu, ktorú je potrebné

nasledovať, aby sme neskĺzli do predmetu skúmania antropológie, histórie a iných vied o človeku a spoločnosti, ale zostali pri lingvistickej antropológii ako východisku súčinného štúdia kultúry a jazyka.

Záver

Človek so svojím návykom polarizovať, hodnotiť a posudzovať často nevníma ucelenosť kultúry a jazyka a v komunikačných situáciách ani potreby komunikačného partnera a nehľadá spoločné východisko. Takéto oddeľovanie od spoločného zámeru, ktorý by mal smerovať k porozumeniu a interkulturalite, t.j. „spoločnému dobru“ všetkých, sa potom prejavuje v príklone k zvýhodňovaniu jedného z partnerov, prípadne k neuspokojivému riešeniu pre všetky zúčastnené strany. Ak teda máme vytvárať účinnú komunikáciu medzi kultúrami, mali by sme mať vždy na pamäti, že sa máme niečo v tomto procese vzájomného spoznávania naučiť, niečo, čo je nám prínosom a čo iných neznevýhodňuje. Výsledok neoddeľovania, ale aj oddeľovania od „spoločného dobra“ sa v histórii ľudstva a jeho kultúr prejavuje neustále, čiže ak budeme tento proces sledovať v štúdiu kultúr, prispejeme k jej poznávaniu ako celku a k modifikovaniu našej komunikácie voči sebe aj iným.

Zoznam bibliografických odkazov

- DURANTI, A.: *Linguistic Anthropology. A Reader*. 2nd ed. Blackwell Publishing, 2009.
- ĎURIGOVÁ, N.: *Medzikultúrna komunikácia. Aktuálne problémy a možnosti riešenia*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004.
- GADAMER, H.: *La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico Sus aspectos metodológicos específicos*.
Dostupné na: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- GAVORA, P.: *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007.
- HOSFTEDE, G.: *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill, 1991.
- HOFSTEDE, G. J. - BEDERSEN, P. B.: *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 2002.
- CHEN, G. M. - STAROSTA, W.: *Intercultural Communication Competence: A synthesis*. Communication Yearbook, 19, s. 353-383, 1996.
- MELETZKE, G.: *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen 1996.
- O'REILLY, K.: *Ethnographic methods*. Taylor and Francis Group, 2005.
- OTTENHEIMER, H. J.: *The Anthropology of Language. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Wadsworth: Cengage Learning, 2009.
- POKORNÝ, J.: *Lingvistická antropológie. Jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada, 2010.
- SCHENSUL, S. - SCHENSUL, J. J. - LECOMPTE, M.: *Essential Ethnographic Methods*. AltaMira Press, 1999.
- TROMPENAARS, F.: *Riding the Waves of Culture*. London: Nicolas Brealev, 1998.
- WALLACE, A. F. C.: *Culture and Personality*. New York: Random House, 1961.
- ZIERER, E.: *Comunicación Intercultural*. Comisión Nacional de Rescate de Valores, San José, Costa Rica, 2004.

6 CONTENT ANALYSIS IN LINGUISTIC AND APPLIED LINGUISTIC RESEARCH

Božena Horváthová - Katerina Veselá

Linguistics bachelor and diploma theses deal with some of the basic linguistic disciplines, i.e.:

3. phonetics and phonology;
4. morphology;
5. syntax;
6. lexicology;
7. stylistics.

Of course, it is not the whole range of linguistic disciplines, which includes sociolinguistics, psycholinguistics, semantics (as a special field), computer linguistics and others. Linguistic fields can be also divided into General Linguistics and Descriptive Linguistics; the former concerns itself with the fundamental questions of what language is and how it is related to other human processes and activities, whereas the latter studies focus on how languages are structured.

In the American and British tradition, language acquisition and communication is considered a field of linguistics, more precisely – applied linguistics. We call the science dealing with the issues of language teaching and learning Methodology or Language Pedagogy. It is a border discipline, using mainly pedagogical methods of research, thus it is described in a special chapter.

Whichever linguistic discipline a researcher decides to choose, he/she will have to use special methods for writing the thesis. The set of methods used in the thesis gives the researcher the whole methodical basis of the thesis. Basically, these methods are either synchronous (reveal relationships between some phenomena in one period of language development), asynchronous (development in the course of time, e.g. etymology), and dynamic synchronous (tracing the movement of some phenomenon within one period of time).

According to Blanár (2004), linguistic research can be undertaken by

1. linguistic description;
2. linguistic analysis;
3. and linguistic classification.

Eltinge and Roberts (1993) dealing with linguistic *content* analysis claimed that it is a “method of encoding textual data by categorizing key words and identifying relationships”. It produces a quantitative description representing both the interrelations among words and their classification into categories (Roberts, 1989). Since the content analysis is a method of linguistic as well as applied linguistic research, special attention will be devoted to its closer description later on.

The methods and the whole methodological basis should be consulted with the supervisor/teacher. He/she may advise to use e.g. the analysis of word-formation processes, morphological or syntactical analysis, phonetic/phonological analysis, stylistic analysis, etc. A special form of analysis is the analysis of frequency. Its values express the periodicity of some phenomena. In the case of frequency analysis, statistical methods usually support the research.

However, not only the adequate method is important in the research. The interpretation of the results obtained by the chosen research method is also of high importance. The researcher should be able to answer the questions about the possible reasons and consequences of the research results. So, subsequent **synthesis** should follow the **descriptions, analyses, and/or classifications**. This is the main part of the thesis, where the researcher can show his/her ability to think independently and creatively – whether on the bachelor or masters level.

The bachelor thesis is usually oriented just for library research; nevertheless the illustrative examples should be collected by the researcher, not taken from some other researcher's work (from the primary sources, not the secondary ones). At this point the distinction between these two kinds of sources is needed. The primary sources include direct records about facts, opinions, attitudes, and statistic data. The secondary sources include interpretations of primary documents (information) and various compilations.

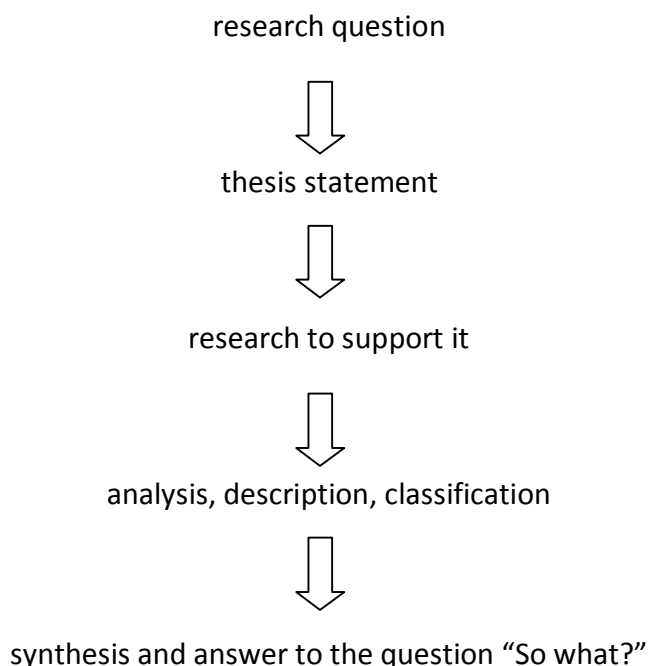
The number of illustrative examples may vary, and according to the unwritten agreement among the teachers of linguistic disciplines at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies an approximate number of 100 examples is needed in a bachelor thesis. On the other hand, diploma theses should contain empirical research, thus the number of examples needed is higher - approximately 500.

The source of the examples can be from any texts, hard copies or internet copies. Texts can be defined broadly as books, book chapters, essays, interviews, discussions, magazines, newspaper headlines and articles, historical documents, speeches, informal conversation, advertisements, theatre, movie scripts, dictionaries, or any occurrence of communicative language.

However, these sources should be chosen carefully – they may influence the results e.g. by stylistic features of journalistic style, or personal author's style etc.

In modern linguistic research, **language corpora** are used and processed by the means of computers. A corpus consists of a databank of natural texts (written and/or recorded speech). The computer program, which is used for the analysis is called concordancer. There are English corpora and concordancers, which can be found online and free. Language corpora give the researcher access to an extensive amount of empirical data and natural language behaviour. A corpus-based analysis (or description, or classification) can be used for any linguistic discipline.

In linguistic research we do not use 'hypothesis' in the same way we do in other types of research, where there are generally two variables – a dependent one and an independent one. The prediction of the research result is called a **thesis** (or a thesis statement). Before a thesis statement is found, the right **research question** should be considered. So, the diagram of the thinking process should be:



Content analysis

As a content analysis is the method frequently used in both - linguistic and applied linguistic research, we shall focus on it. Content analysis is a research tool focused on the actual content and internal features of the text. It offers several advantages to those who consider using it. In particular, content analysis:

- looks directly at communication via texts or transcripts, and hence gets at the central aspect of social interaction;
- can allow for both quantitative and qualitative operations;
- can provide valuable historical/cultural insights over time through the analysis of texts;
- allows a closeness to the text which can alternate between specific categories and relationships and it also statistically analyzes the coded form of the text;
- can be used to interpret texts for purposes such as the development of expert systems;
- is an unobtrusive means of analyzing interactions;
- provides insight into complex models of human thought and language use;
- when done well, is considered as a relatively "exact" research method based on hard facts.

Berelson (1952) defined Content Analysis as "a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of manifest content of communications". It simply defines the process of summarizing and reporting written data – the main context of data and their message. It is used to determine the presence of certain words, concepts, themes, phrases, characters, or sentences within texts or sets of texts and to quantify this presence in an objective manner. To conduct a content analysis on a text, the text is coded or broken down, into manageable and comprehensible proportions and categories on a variety of levels - word, word sense, phrase, sentence, or theme and then examined using one of content analysis' basic methods: conceptual analysis or relational analysis. The results are

then used to make inferences about the messages within the text(s), the writer(s), the audience, and even the culture and time of which these are a part.

Content analysis is a method that applies to all research procedures in which we deal with words (analysis of questionnaires, interview records, protocols of observation, the method of verbal statements, verbal associations, methods of completion of sentences, etc.). However it also represents a special research method which helps us to analyze and evaluate the contents of text documents. Together with the analysis of aspects of the verbal content of the text there is the analysis of nonverbal products as well - images, diagrams, graphs etc. (Gavora 2001, p. 133).

Traditionally, the approaches towards content analysis are divided into a quantitative and qualitative approach.

1. Qualitative research consists of analyzing the aspects of the content of the text at different levels - from the explanation of the text's meaning to deep interpretations. Gavora (2001, p. 134) mentions in terms of the content analysis a so called *non-quantitative analysis*.
2. In the quantitative procedure, the researcher focuses on explicit categories - analytical categories.

Issues of validity and reliability

The issues of validity and reliability are concurrent with those addressed in other research methods. The reliability of a content analysis study refers to:

- its stability, or the tendency for coders to consistently re-code the same data in the same way over a period of time;
- reproducibility, or the tendency for a group of coders to classify categories' memberships in the same way;
- accuracy, or the extent to which the classification of a text corresponds to a standard or norm statistically.

Reasonable conclusions can be drawn from substantive amounts of quantitative data, but the question of proof may still remain unanswered. The generalizability of one's conclusions is very dependent on how one determines concept categories, as well as on how reliable those categories are. It is imperative that one defines categories that accurately measure the idea and/or items one is seeking to measure.

According to Gavora (2001, p. 137) the content analysis is validated with the help of some other method. For example, the content analysis of a teacher's statements about his/her own work is compared with the observation of his/her work in the classroom, and vice versa: the observation of teacher's work in the classroom is compared with the teacher's statements about his/her own work. Content analysis can validate some other research method, too. The replies in a questionnaire can be compared with the written product of the tested person (e.g. assignment, essay). Then the agreement rate will be stated. If we do not want the research to remain only at the level of the description of the reality, but we intend to verify the hypothesis or to look for some relations, the results obtained by content analysis should be compared with the results from another source.

The more precise the analytical categories are defined, the higher the *reliability* of the content analysis is. On the other hand, too strictly defined categories reduce the reliability. On the contrary, categories which are too broad increase it (but the differentiation decreases).

The reliability of the content analysis is determined by the extent of the correlation between the analysis results obtained by two or more trained researchers. This compliance rate is stated for each analytical category and for all categories. This is a non-reactive research method. The author of the text is not usually present when the content of the text is analyzed, that's why he cannot respond and affect the researcher (Gavora, 2001, p. 138).

Methods of exploring the reality

Originally derived from the analysis of mass media and public speeches, the use of content analysis has spread to the examination of all forms of communicative material. Content analysis has developed from originally a description technique to an important research method which helps to derive features of social reality from the characteristics of the text. This leads to two facts:

1. Content analysis is a research method, which the methods of questioning and observation rely on.
2. Using content analysis requires the same careful verification of validity as in the case of interviewing and observation.

The most important medium for content analysis is the press (newspaper texts) because printed texts are actually available and defining the recording unit and unit of analysis is unproblematic. In addition, newspaper texts are readily available resources and we can easily access past editions. The range of the analyzed journalistic texts is extremely broad. It ranges from documents to interview transcripts, from media products to personal interviews, from the headlines, commentaries, editorials and advertisements to a variety of topics about which the press usually informs us: politics, social issues or the analysis of the contents of some crisis period. Anderson and Arsenault (In Cohen et al., p. 475-476) suggest that content analysis can describe the relative frequency and importance of certain topics as well as to evaluate bias, prejudice or propaganda in print materials. Weber (In Cohen et al., p. 476) sees the purpose of content analysis as including the coding of open ended questions in surveys, the revealing of the focus of individual, group, institutional and social matters, and the description of patterns and trends in communicative content.

The objectives and development of the content analysis

In addition to describing the contents, trend analysis plays an increasingly important role in content analysis research.

Berelson, one of the founders of content analysis techniques, lists a number of possible targets of the content analysis in his book *Content analysis in communication research* (1952):

1. questions concerning the characteristics of the content;
2. questions concerning the author of the content;
3. questions concerning the audience or effects of the content.

In addition to interviews and observation content analysis has become one of the fundamental methods of exploring the social reality. It is used primarily within the print media, but it is being used more and more frequently for the content analysis of electronic media.

The progress of the content analysis can be recognized by:

- a) a greater variety of analyzed documents;
- b) the theoretical strength of the research;
- c) the development of new indicators and procedures.

The procedure of the content analysis

Gavora (2011, p. 135-137) presents the following procedure:

1. Defining the *basic text file*, which consists of all texts related to the defined research problem. These may include one text or a whole file of texts. The basic text file can be large and consequently the content analysis can be demanding as well. Therefore, it is necessary to choose the texts out of the basic text file called a *sample file*. Refinement of the sample file may continue by defining the content units selected for the analysis. The researcher may decide that within a set period all the materials that are related to the given topic will be analyzed. The selection can be done according to criteria chosen by the researcher and his/her research plan.

2. Defining the *meaningful unit*. The meaningful unit of a text can comprise of:

- a word,
- an idea, an argument (word file),
- a topic.

3. Establishing *analytical categories* that classify the meaningful units and are based on the established hypotheses. Assuming that the sample has been selected, the next important task to be fulfilled is to construct categories under which we can analyze all the content units. That is a so-called *categorization key*. For construction of the categorization key there are two starting points:

- a) the purpose of the research,
- b) the analyzed material.

Even in this case we have to distinguish between different levels of the content analysis. When analyzing the content structure we mostly build upon the established division of the content into individual sections, topics or genre categories.

4. *Quantification* of the meaningful units or analytical categories. The frequency of the meaningful units (absolute number), the relative number (percentage), and average are detected. Kerlinger (In Gavora, p. 137) argues that quantification is possible only with those categories that have a sufficient number of meaningful units. If there is a category which is not numerous enough - if the phenomena in each of the analyzed categories do not occur in sufficient quantity-, no statistical generalization is allowed.

5. *Interpretation of observed frequencies* – the quantitative data which have been found will be described, analysed, explained and interpreted. Krippendorp (In Cohen et al., p. 482) suggests that at the stage of data analysis several approaches can be used and they can include:

- extrapolation: trends, patterns and differences,
- standards: evaluation and judgements,
- indices: examples of relationships, frequencies of occurrence, number of favourable and unfavourable items,
- linguistic re-presentations

Cohen (2007, p. 482) states that if a less quantitative form of analysis is required one can establish linkages and relationships between concepts and categories, examining their strength and direction, how strongly they are associated and whether the association is positive or negative. Robson (In Cohen et al., p. 482) suggests that drawing conclusions from qualitative data can be undertaken by counting, patterning (noting recurrent themes or patterns), clustering (of people, issues, events which have similar features), relating variables, building casual networks, and relating findings to theoretical frameworks.

Uses of Content Analysis

Due to the fact that it can be applied to examine any piece of writing or occurrence of recorded communication, content analysis is used in a large number of fields, ranging from marketing and media studies, to literature and rhetoric, ethnography and cultural studies, gender and age issues, sociology and political science, psychology and cognitive science, linguistics and applied linguistics, education as well as other fields of inquiry.

The following list offers possibilities for the uses of content analysis:

a) Applying content analysis in educational research

Gavora (2001, p. 134) referred to these texts in the field of education:

- school acts and other legislative materials;
- reports, minutes, records of different activities, statistical materials;
- press reports and other reports related to education;
- school order;
- curricula, textbooks;
- lesson plans;
- characteristics of students;
- students' written assignments;
- students' diaries.

b) Applying the content analysis in other fields of inquiry

The following list (adapted from Berelson, 1952) offers **more possibilities** for the uses of content analysis:

- reveal international differences in communication content;
- detect the existence of propaganda;
- identify the intentions, focus or communication trends of an individual, group or institution;
- describe attitudinal and behavioural responses to communications;
- determine the psychological or emotional state of people or groups.

Bibliography:

ANDERSON, G. - ARSENAULT, N.: "Fundamentals of Educational Research". London: RoutledgeFalmer, 1998. In Cohen, L.- Manion, L. – Morrison, K.: *Research methods in Education*. New York: Routledge, 2007.

BERELSON, B.: "Content analysis in communication research". 1952. In: *Content Analysis*. 2011. [online]. [cited 2011-7-13]. Available at:

<http://www.ischool.utexas.edu/~palmquis/courses/content.html>

BLANÁR, V.: "Pragmatic-Linguistic Methods and Problems in Onomastics". *Jazykovedný časopis*, 55, 2004, No. 1, pp. 3 – 19.

COHEN, L.- MANION, L. – MORRISON, K.: *Research methods in Education*. New York: Routledge, 2007. 632p. ISBN 978-0-415-36878-0

Content Analysis. 2011. [online]. [cited 2011-7-13]. Available at:

<http://www.ischool.utexas.edu/~palmquis/courses/content.html>

ELTINGE, E. M. - ROBERTS, C. W.: "Linguistic Content Analysis: A Method to Measure Science as Inquiry in Textbooks". 1993. [online abstract] In *Journal of Research in Science Teaching*, v30 n1 p. 65-83 Jan 1993. [cited 2011-10-04] Available at

-
- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ464666&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ464666
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001.
- KERLINGER, F. N.: "Foundations of Behavioral Research". New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970. In: In GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001.
- KRIPPENDORP, K.: "Content Analysis: An Introduction to its Methodology". Thousand Oaks, CA: Sage. 2004. In Cohen, L.- Manion, L. – Morrison, K.: *Research methods in Education*. New York: Routledge, 2007.
- ROBERTS, C. W.: "Other Than Counting Words: A Linguistic Approach to Content Analysis". [online abstract] In *Social Forces*, Vol. 68, No. 1 (Sep., 1989), pp. 147-177. OUP. [cited 2011-10-04] Available at <http://www.jstor.org/stable/2579224>
- ROBSON, C.: "Real World Research". Oxford: Blackwell, 2002. In Cohen, L.- Manion, L. – Morrison, K.: *Research methods in Education*. New York: Routledge, 2007.
- WEBER, R. P.: "Basic Content Analysis". 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 1990. In COHEN, L.- MANION, L. – MORRISON, K.: *Research methods in Education*. New York: Routledge, 2007.

**The Handbook of Academic Research
in Applied Linguistics, Language Pedagogy,
Cultural and Literary Studies**

Silvia Pokrivčáková et al.

Published in Nitra by the Faculty of Education,
Constantine the Philosopher University

Available as an electronic document at:

www.klis.ukf.sk/publikacie

First edition, 2011

ISBN 978-80-558-0028-8