

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**EMOTIONALLY COMPETENT STIMULI
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2021

Mgr. Jana Kamenická

Dizertačná práca bola vyhotovená v dennej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Jana Kamenická

Školiace pracovisko: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: prof. PhDr. Magdaléna Bilá, PhD.
Filozofická fakulta PU v Prešove

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Pedagogická fakulta OU v Ostrave

PhDr. Eva Škorvagová, PhD.
Fakulta humanitných vied ŽU v Žiline

Autoreferát bol rozoslaný dňa 09.06.2021.

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 30.6.2021 o 9:00 hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe didaktika anglického jazyka a literatúry, študijný odbor – učiteľstvo a pedagogické vedy na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**EMOTIONALLY COMPETENT STIMULI
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY**

Autoreferát dizertačnej práce

Mgr. Jana Kamenická

na získanie akademického titulu “philosophiae doctor”, v skratke “PhD.”
v študijnom programe: didaktika anglického jazyka a literatúry študijný odbor:
učiteľstvo a pedagogické vedy

Nitra 2021

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
1 Štruktúra dizertačnej práce	7
2 Teoretické východiská	11
2.1 Prehľad teoretických východísk	11
2.2 Emócie	11
2.3 Emócie a kognícia	13
2.4 Slovná zásoba cudzieho jazyka	16
3 Metodológia výskumu	19
Ciele	19
Výskumná hypotéza 1	19
Výskumná hypotéza 2	19
Výskumná hypotéza 3	20
Výskumná hypotéza 4	20
Výskumná otázka 1	20
Výskumná otázka 2	20
Výskumná otázka 3	20
Výskumná vzorka	21
Výskumné nástroje	21
Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (EHCS)	21
Škála potešenia z cudzieho jazyka (FLES)	21
Vocabulary Test	21
Speaking Test	21
Dotazník spätnej väzby	22
4 Výsledky výskumu	23
Experimentálna skupina vs. kontrolná skupina	23
Pre-test vs. post-test	24

Korelácia výsledkov.....	24
Dotazník spätnej väzby	27
Závery	30
Výskumná otázka 1	31
Výskumná otázka 2.....	32
Výskumná otázka 3	32
Summary.....	33
Výber použitej literatúry	36
Prehľad publikačnej činnosti doktoranda	42
AAA Vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách	42
ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch	42
AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách	42
AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách	43
FAI Redakčné a zostavovateľské práce	43
GII Rôzne, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich	43
Prehľad projektov doktoranda.....	44
Iné.....	45
Poznámky	46

Úvod

Dôležitosť afektívnej zložky pri učení sa je v súčasnom stave vedeckého poznania nespochybniteľná (Kanazawa, 2019c). Z perspektívy neurodidaktiky a psychodidaktiky sú emócie dôležitým facilitátorom transferu informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti. Doterajší výskum v oblasti učenia sa cudzích jazykov sa orientoval predovšetkým na vplyv negatívnych emócií, napr. úzkosť z cudzieho jazyka (Horwitz – Horwitz – Cope, 1986), kým vplyv pozitívnych emócií, napr. potešenie z cudzieho jazyka (Dewaele – MacIntyre, 2014) bol analyzovaný len ojedinele. Impulzom pre detailnejšie skúmanie úlohy pozitívnych emócií v didaktike cudzích jazykov bol rozvoj pozitívnej psychológie zameranej na silné stránky jednotlivca s cieľom posilniť pozitívne profesionálne a osobné prežívanie. Tzv. emocionálne kompetentné stimuly (Gallo, 2014) pretrvávajú v pamäti dlhšie a vybavujú sa presnejšie a pohotovejšie než neutrálne spomienky, čo môže mať pri učení sa cudzieho jazyka rozhodujúci význam.

1 Štruktúra dizertačnej práce

Acknowledgements	4
Abstrakt	6
Abstract	7
Contents	8
List of Abbreviations	12
Introduction.....	13
1 Emotions	15
1.1 Definitions.....	15
1.2 Classifications	17
1.2.1 Positive and Negative Emotions	18
1.2.2. First Order and Second Order Emotions	19
1.2.3 Foreign Language Anxiety and Foreign Language Enjoyment.....	20
1.2.4 Flow	21
1.3 Neuroscientific Concepts	22
1.3.1. Human Brain.....	22
1.3.2. Neurotransmitters	26
1.4 Psychological Concepts	30
1.4.1 Broaden and Build Theory	30
1.4.2 Future Self-Image	30
1.4.3 Well-Being.....	31
1.4.4 Emotions and Learning.....	32
2 Emotions and Cognition	36
2.1 Cognitive Concepts	38
2.1.1 Affective Filter Hypothesis	38
2.1.2 Emotionally Competent Stimuli	38
2.1.3 Emotionally Enhanced Vividness.....	39
2.1.4 Brain-to-Brain Coupling.....	39
2.1.5 Levels of Processing Theory	39
2.1.6 Dual Coding Theory	41
2.1.7 Emotion-Involved Processing Hypothesis.....	43
2.1.8 Apple Tree Model of Emotion-Involved Processing.....	44

3 Foreign Language Vocabulary	48
3.1 Teaching Approaches.....	50
3.1.1 EPSPAP Approach	50
3.1.2 Burton's Approach	53
3.2 Memory Aids	54
3.2.1 Mnemonics	54
3.2.2 Narratives.....	56
3.2.3 Contextualising	61
3.2.4 Emotions.....	63
4 State of the Art Review	69
5 Methodology of Research	72
5.1 Objectives	72
Hypothesis 1	72
Hypothesis 2	72
Hypothesis 3	73
Hypothesis 4	73
Research question 1	74
Research question 2	74
Research question 3	74
5.2 Sample.....	75
5.3 Instruments.....	75
The Emotional Habitual Subjective Comfort Scale (EHCS).....	75
The Foreign Language Enjoyment Scale (FLES).....	75
Vocabulary Test.....	76
Speaking Test	76
Feedback Questionnaire	76
5.4 Procedure	77
5.5 Intervention	78
5.6 Ethical Considerations	78
5.7 Validity and Reliability.....	79

6 Results	81
6.1 Pre-Test Results	81
6.2 Post-Test Results.....	86
6.3 Comparison of the Results	91
Experimental Group	91
Control Group.....	96
6.4 Correlation of the Results	100
Experimental Group	101
Control Group.....	103
6.5 Questionnaire Results	105
7 Discussion.....	112
Conclusions.....	116
Limitations.....	118
Resumé	119
Úvod.....	119
Emócie	120
Emócie a kognícia.....	122
Slovná zásoba cudzieho jazyka.....	124
Metodológia výskumu	126
Ciele.....	126
Výskumná vzorka	127
Výskumné nástroje	128
Výsledky výskumu.....	129
Experimentálna skupina vs. kontrolná skupina	129
Korelácia výsledkov	130
Dotazník spätnej väzby.....	132
Závery	134
Výskumná otázka 1	136
Výskumná otázka 2	136
Výskumná otázka 3	136
References.....	137

APPENDICES	170
APPENDIX A	170
APPENDIX B	172
APPENDIX C	173
APPENDIX D.....	175
APPENDIX E	176
APPENDIX F.....	177
APPENDIX G.....	178
Places to Live.....	178
Hobbies and Lifestyle.....	179
Sports and Games	180
Art and Culture	181
Society	182
Science and Technology	183
Communication and Media	184
Education and Work	185
APPENDIX H.....	186
APPENDIX I	187

2 Teoretické východiská

2.1 Prehľad teoretických východísk

S rozvojom pozitívnej psychológie po roku 2000 sa orientácia na výskum emócií v lingvodidaktike posilnila vo viacerých aspektoch:

- koncept emócií (Dewaele, 2011; Pavlenko, 2013; Sharwood Smith – Truscott, 2014; Swain, 2013; White, 2018),
- emocionálna inteligencia (Dewaele – Petrides – Furnham, 2008; Kanazawa, 2019d; Salovey – Mayer, 1990),
- flow (Csikszentmihalyi, 2008; Dörnyei – Henry – Muir, 2016),
- pozitívna psychológia (Seligman – Csikszentmihalyi, 2000; Oxford, 2016; Kanazawa, 2019a),
- vplyv emócií na učenie sa cudzieho jazyka (Ayçiçeği – Harris, 2004; Ayçiçeği-Dinn – Caldwell-Harris, 2009; Dewaele – Pavlenko, 2002; Ferré, 2003; Kanazawa, 2016; Kanazawa, 2019b; Kráľová – Kamenická – Tirpáková, v tlači).

Neurodidaktický výskum sugestívnosti emocionálnych zážitkov sa v súčasnosti zameriava na viaceré koncepty, napr.:

- emocionálna podpora pamäti (Talmi – Schimmack – Paterson – Moscovitch, 2007),
- emocionálne podporená sugestívnosť (Todd, Talmi, Schmitz, Susskind, and Anderson, 2012; Todd, 2013; Gallo, 2014),
- pamäťová “baterka” (Gallo, 2014),
- emočne nabitá udalosť (Medina, 2008; Gallo, 2014),
- emocionálne kompetentný stimul (Gallo, 2014),
- afektívny input (Truscott, 2014),
- emocionálne kompetentné stimuly v didaktike cudzích jazykov (Kamenická – Kováčiková, 2019; Kráľová – Kamenická – Tirpáková, v tlači b).

2.2 Emócie

Emócia ako “primárny ľudský motív” (MacIntyre, 2002, s. 61) nemá doposiaľ jednoznačnú a jednotnú definíciu. Často sa emócie definujú ako pocity a pocity ako emocionálne stavy (MacIntyre – Gregersen, 2012a). Reeve (2008,

s. 294) sa prikláňa k multidimenzionálnej definícii emócií s ohľadom na subjektívne, fyzické, behaviorálne a expresívne komponenty, s čím do istej miery súvisia základné teórie emócií – fyziologická, neurologická a kognitívna (Calvo – Mello, 2010).

Kým MacIntyre and Vincze (2017, s. 63) považujú emócie za reakcie na vonkajší svet, Feldman Barrett (2017) zastáva názor, že emócie sú skôr predikcie vonkajšieho sveta. Viacero autorov tvrdí, že emócie sú základom akcie (LeDoux, 1998; Maturana – Bloch, 1998) aj kognície (Damasio, 1998, 2000). Ich dôležitú úlohu pri poznávaní a učení sa uznáva väčšina odborníkov (Ainley – Ainley, 2011; Ingleton, 1999; Linnenbrink-Garcia – Pekrun, 2011; Naude – Bergh – Kruger, 2014; Sikhwari, 2007).

Klasifikácia emócií sa zvyčajne vymedzuje v binárnom protiklade pozitívnych a negatívnych emócií (Fredrickson, 2013a). Pozitívne emócie prispievajú k celkovej emocionálnej pohode človeka (Fredrickson – Joiner, 2002), zlepšujú vnímanie (Fredrickson – Branigan, 2005), zvyšujú fyzickú i psychickú odolnosť (Fredrickson – Tugade – Waugh – Larkin, 2003; Fredrickson – Waugh – Tugade, 2008) a zlepšujú stav kardiovaskulárneho systému (Fredrickson – Levenson, 1998). Negatívne emócie zhoršujú vnímanie (Gardner – Tremblay – Masgoret, 1997; Horwitz, 2001, 2007; MacIntyre, 2002), posilňujú negatívne postoje (Dewaele, 2005b; Dewaele – Thirtle, 2009), znižujú ochotu komunikovať (MacIntyre – Baker – Clément – Donovan, 2003), znižujú sebaistotu a sebaovládanie (Horwitz, 2007; Horwitz – Young, 1991).

Vymedzenie a vplyv emócií však nemožno vnímať čiernobielo, ako potvrdzujú viaceré psychologické modely. Koncept SWB (subjective well-being) (Diener – Oishi – Lucas, 2011), považuje negatívne emócie za súčasť celkovej subjektívnej pohody, hoci pozitívne emócie by mali prevládať (Fredrickson, 2011). PERMA model (Seligman, 2011) okrem psychického rozmeru zohľadňuje aj sociálny a fyzický aspekt subjektívnej pohody. Podľa tzv. Broaden and Build Theory (Fredrickson 1998, 2013b) pozitívne emócie rozširujú kognitívny a konatívny repertoár jednotlivca, spoluvytvárajú jeho psychické, fyzické, intelektové a sociálne charakteristiky, redukujú efekt negatívnych emócií, a tak zvyšujú jeho rezilienciu (Jin and Zhang, 2018).

Emócie a koncept tzv. ‘emocionálne podporenej sugestívnosti’ (Todd, Talmi, Schmitz, Susskind, and Anderson, 2012) potvrdzujú, že emocionálne príznakovú informáciu si jednotlivec zapamätá ľahšie a trvalejšie než

emocionálne neutrálnu informáciu, čo korešponduje so známou teóriou afektívneho filtra (Krashen, 1982) aj s novšou hypotézou aktívneho filtra (Medina, 2008). Efektívne učenie sa by preto malo byť kombináciou kognície a emócie (Lewis, 2005; Piaget, 1981), čo stimuluje neurónové siete v mozgu a tvorbu individuálnych mentálnych štruktúr (Greenspan – Benderly, 1997).

Limbický systém, amygdala a hipokampus ovplyvňované neurotransmitermi (dopamín, serotonín, endorfín a oxytocín) sa v súvislosti s emóciami považujú za kľúčové zložky ľudského mozgu (Dfarhud – Malmir – Khanahmadi, 2014). Retikulárny aktivačný systém analyzuje a prioritizuje zmyslové informácie a pri detekcii emocionálne sigifikantného stimulu mozog uvoľní dopamín (Medina, 2008). Hipokampus v prepojení na amygdalu a má významnú úlohu pri zapamätávaní (Concise Medical Dictionary, 2020)

Hladina dopamínu súvisí s individuálnou úrovňou motivácie (Kelly, 2015a; Treadway – Buckholtz – Cowan – Woodward – Li – Ansari – Baldwin – Schwartzman – Kessler – Zald, 2012; Zak, 2015), ktorá má tendenciu stúpať pri aktívnom zapájaní sa do autentických aktivít (Frick, 2015) (koncept 3R ‘Three Reals’). Gardner (2010) vytvoril socio-edukačný model motivácie, v ktorom vzťah k učiteľovi, predmetu či jazyku hrajú kľúčovú úlohu. Primárnu úlohu učiteľa pri afektívnej zložke učenia sa potvrdzujú aj mnohé ďalšie výskumy (Arnold, 1999; Arnold – Fonseca, 2007; Baider – Cislaru – Coffey, 2015; Borg, 2006; Dewaele, 2015; Dewaele – Witney – Saito – Dewaele, 2018; Dörnyei – Csizér, 1998; Dörnyei – Murphy, 2003; Gregersen – MacIntyre, 2014; Williams – Burden – Poulet – Maun, 2004). Učители by sa preto mali usilovať podporovať proces učenia sa žiakov aj emocionálnymi stimulmi a posilňovať tak ich motiváciu, pozornosť a pamäť.

2.3 Emócie a kognícia

Podobne ako v psychológii, aj v didaktike cudzích jazykov sa výskumná pozornosť dlho sústredila predovšetkým na negatívne faktory ovplyvňujúce proces učenia. Najpreskúmanejším fenoménom v tejto súvislosti je pravdepodobne úzkosť z cudzieho jazyka (napr. Horwitz, 2017; MacIntyre, 2017; Zhang, 2000, 2001). Až po roku 2000 sa výskumná orientácia posunula smerom k pozitívnym faktorom, a to najmä pod vplyvom pozitívnej psychológie (MacIntyre – Gregersen – Mercer, 2016; MacIntyre – Mercer, 2014). Koncept pozitívnej psychológie sa v oblasti didaktiky cudzích jazykov objavil pomerne nedávno a zameral sa najmä na fenomén potešenia z cudzieho jazyka (Dewaele

– Alfawzan, 2018; Dewaele – MacIntyre, 2014, 2016; Li – Jiang – Dewaele, 2018). Okrem toho sa vplyvu emócií na učenie sa cudzieho jazyka zaoberalo viacero relevantných teórií:

Hypotéza afektívneho filtra (Affective Filter Hypothesis; Krashen, 1982) predpokladá, že emocionálny stav učiaceho sa významne ovplyvňuje prijímanie nových informácií.

Emocionálne kompetenté stimuly (Emotionally Competent Stimuli; Medina, 2008; Gallo, 2014) ako externé stimuly podporujú zapamätávanie si informácií.

Emocionálne podporená sugestívnosť (Todd, Talmi, Schmitz, Susskind, and Anderson, 2012; Todd, 2013; Gallo, 2014) informácie zvyšuje mieru jej zapamätania a vybavovania z pamäti.

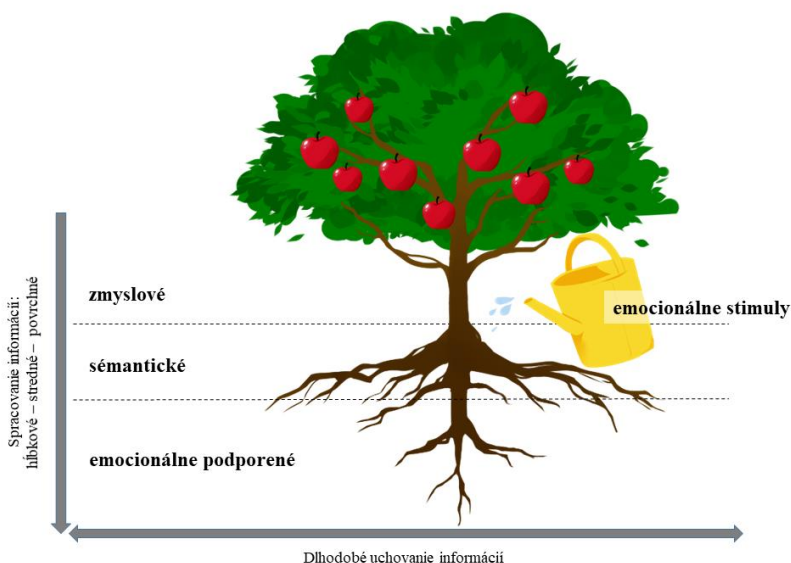
Tzv. **Brain-to-Brain Coupling** (Hasson – Ghazanfar – Galantucci – Garrod – Keysers, 2012) opisuje mozgovú synchronizáciu a zrkadlenie komunikantov.

Teória úrovni spracovania informácií (Craik – Lockhart, 1972) tvrdí, že informácia, ktorú si chceme zapamätať, si vyžaduje hĺbkové spracovanie a vytvorenie individuálnych mentálnych štruktúr. Práve vďaka hĺbkovému sémantickému spracovaniu si dokážeme zapamätaný stimul vybaviť z pamäti. Podľa autorov teórie existujú dve úrovne spracovania informácií: Typ I zahŕňa štruktúrne a fonetické spracovanie a uloženie do krátkodobej pamäti a Typ 2 sémantické spracovanie a uchovanie v dlhodobej pamäti. Craik a Lockhart (1972) zdôrazňujú, že uchovanie informácie je vo veľkej miere ovplyvnené zmysluplnosťou, personalizovanosťou, trvaním a intenzitou spracovania stimulu.

Teória duálneho kódovania (Clark – Paivio, 1991; Paivio, 1975, 1990, 1991) vychádza z predpokladu, že kognícia je podmienená dvoma prepojenými systémami – verbálnym a neverbálnym kódovaním. Verbálny systém zahŕňa písaný a hovorený jazykový kód (tzv. logogény) a neverbálny systém obsahuje zážitky, udalosti, spomienky a emócie (tzv. imagény). Tieto systémy sa aktivujú vonkajšími a vnútornými stimulmi a v ideálnom prípade sa spracovanie informácií uskutočňuje pomocou prepojenia oboch systémov – tzv. referenčné spracovanie. V tejto súvislosti Paivio (1990) konštatuje, že ak je informácia súčasne kódovaná verbálne i neverbálne, zvyšuje to mieru jej zapamätania.

Hypotéza emocionálneho spracovania informácií (Kanazawa, 2020) – považuje emocionálne podporené spracovanie informácií za efektívnejšie než sémantické spracovanie vzhľadom na ich retenciu a následné vybavovanie z pamäti.

Model emocionálneho spracovanie informácií “Ovocný strom” (Kamenická, 2021) uvažuje o emocionálne podporenom spracovaní informácií ako o najhlbkovejšom modeli poznávania, ktorý pripodobňuje ku koreňom ovocného stromu v porovnaní s perцепčným a sémantickým spracovaním v analógii na koreňový systém, kmeň a konáre stromu (Obrázok 1). Všetky súčasti poznávania (stromu) koexistujú, kooperujú a smerujú k vytvoreniu individuálnej mentálnej štruktúry (ovocia). Emocionálne stimuly autorka považuje za podpornú stratégiu spracovania informácií, prinášajúcu kvalitnejšie spracovanie a zapamätanie informácie.



Obrázok 1. Model emocionálneho spracovania informácií “Ovocný strom”

2.4 Slovná zásoba cudzieho jazyka

Systém memorovania zoznamov slovíčok v spojení s ich prekladom sa v modernej didaktike cudzích jazykov viac-menej neuplatňuje a hľadajú sa iné spôsoby, ako zefektívniť a spríjemniť učenie sa novej slovnej zásoby. Mnohí autori tvrdia, že vzhľadom na morfológický typ anglického jazyka je lexikálna rovina pre celkovú komunikačnú kompetenciu dôležitejšia než gramatická rovina (napr. Fauziati, 2005; Schmitt, 2000; Thornburry, 2002; Wilkins, 1972). Nadobudnutie pasívnej a aktívnej slovnej zásoby má preto pri učení sa angličtiny ako cudzieho jazyka kľúčovú úlohu, pričom cieľom nie je akumulácia lexém v pamäti používateľa jazyka, ale ich aktívne, proceduralizované a zautomatizované používanie v komunikácii (Thornburry, 2002). Dosiahnutie procedurálnej znalosti slovnej zásoby nie je jednoduchý ani krátkodobý proces, preto odborníci neprestávajú hľadať spôsoby jeho zefektívnenia (Merrill – Barclay – van Schaak, 2008):

EPSPAP prístup (engage → present → study → practice → activate → produce) – vznikol kombináciou PPP prístupu (present → practice → produce) (Scrivener, 2011) a ESA prístupu (engage → study → activate) (Harmer, 2001), ktoré zdôrazňujú význam kontextualizácie slovnej zásoby pre proces jej učenia sa a zapamätávania. Podľa Thornburryho (2002) transfer medzi receptívnou a produktívnou znalosťou slovnej zásoby je možné podporovať praktickými a integračnými technikami a vytvárať tak tzv. mentálny lexikón – sieť slovných asociácií a kontextov učiaceho sa. Scrivener (2011) v tejto súvislosti považuje za vhodné, aby boli lexikálne jednotky asociované s rovnakou lokáciou alebo udalosťou, mali podobné gramatické použitie a komunikačný cieľ.

Tzv. **Burtonov prístup**, ktorý sa zameriava na memorovanie slovnej zásoby základného komunikačného okruhu v postupných krokoch počas dlhšieho obdobia. Po naučení sa stoviek základných lexikálnych jednotiek odporúča začať s čítaním cudzojazyčných textov, ktorých obsah učiaci sa pozná z materinského jazyka. Neznáme lexikálne jednotky z textov sa potom naučí a tak pokračuje v akumulácii cudzojazyčného lexikónu.

Mnemotechnika má za cieľ zlepšiť zapamätávanie cudzojazyčných lexikálnych jednotiek využívaním špecifických mnemotechnických pomôcok (Oaks, 1995), čím si učiaci sa organizuje nové informácie konkrétnym a imaginatívnym spôsobom (Norman, 1976; Siwolop, 1983).

Rozprávanie a počúvanie príbehov stimuluje predstavivosť, kreativitu, a tým aj pamäť učiacich sa (Oaks, 1995). Graesser, Hoffman a Clark (1980) experimentálne potvrdzujú silnú závislosť medzi prezentovaním informácií prostredníctvom príbehov a množstvom zapamätaných informácií ($r = 0.92$). Podobne Higbee (1996) konštatuje, že aplikácia príbehov vo vyučovaní cudzieho jazyka podstatne zvyšuje retenciu prezentovanej slovnej zásoby v porovnaní s vyučovaním bez využitia príbehov. Kelly (2016) zdôrazňuje, že ľudská myseľ je nastavená na zapamätávanie si naratívnych informácií, zvlášť tých, ktoré vzbudzujú emócie. Hardy (1968) dodáva, že človek predsa sníva, očakáva, dúfa, plánuje a žije v príbehoch. Viacerí autori (Hamilton, 1991; Nietzsche, 1998; Yang, 2011) pri využívaní príbehov vo vyučovaní cudzieho jazyka pozorovali zvýšený záujem, participáciu a aktivitu žiakov. Na základe meta-analýzy štúdií o danej problematike Mello (2001) konštatuje, že príbehy podporujú fluenciu, učenie sa slovnej zásoby, jazykové experimentovanie, interkultúrnú kompetenciu, motiváciu a zapamätávanie informácií. Sumarizuje aj základné metodologické odporúčania pre využívanie príbehov vo vyučovaní cudzieho jazyka: príbehy by nemali byť dlhšie ako päť minút, mali by byť voľne rozprávanie – nie čítané, ich jazyk by mal byť primeraný úrovni poslucháčov, rozprávanie je vhodné podporiť mimojazykovými a vizuálnymi výrazovými prostriedkami, poslucháčov treba na príbeh a diskusiu o ňom pripraviť. Ako príbehy je vhodné využiť osobné príbehy, príbehy s poučením, lokálne príbehy, rozprávky, legendy, príbehy s tajomstvom, príbehy z médií (Kelly, 2016; Scrivener, 2011).

Kontextualizácia využíva na prezentovanie cudzojazyčného materiálu zmysluplný a realistický kontext (Scrivener, 2011), čo sa, okrem iného, využíva v metodikách CLIL (Mercer – MacIntyre – Gregersen – Talbot, 2018) a CALL (Stockwell, 2010).

Koncept “3R” (Kamenická, 2019) je založený na zásade, že žiaci by sa mali učiť o reálnom živote s použitím reálneho jazyka a v reálnom kontexte.

Emocionálne stimuly – afektívny aspekt sa v modernej lingvodidaktike považuje za rovnocenný kognitívnemu aspektu vzdelávania (MacIntyre – Gregersen, 2012b). Pozitívne emócie majú potenciál zvýšiť efektívnosť cudzojazyčného vyučovania a učenia sa súbežným spracúvaním afektívnej a kognitívnej zložky informácie (Thornburry, 2002), čo má za následok jeho intenzívnejšiu pamäťovú stopu (Krashen, 1982). Uvedené tvrdenie bolo overené

viacerými výskumnými štúdiami realizovaným v rôznych kontextoch (napr. Bower, 1981; Singer – Salovey, 1988) a väčšina výskumníkov potvrdila v tejto súvislosti kľúčovú úlohu učiteľa (Arnold, 2011; Dewaele – Witney – Saito – Dewaele, 2018; Gardner, 2010). V rámci afektívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov sa využívajú rôzne metódy a stratégie, z ktorých už mnohé boli spomenuté (napr. koncept “3R” či model “Ovocný strom”). Pozitívne emocionálne stimuly alebo emocionálne kompetentné stimuly (Medina, 2008; Gallo, 2014) využívajú rôzne druhy zážitkov a zmyslových skúseností pomocou príbehov, videí, hudby, hier, umenia, remesiel či fyzickej aktivity.

3 Metodológia výskumu

Ciele

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť, či emocionálne kompetentné stimuly (nezávislá premenná) zvyšujú retenciu novej cudzojazyčnej slovnej zásoby (závislá premenná). Retencia slovnej zásoby bola meraná pomocou testov **Vocabulary Test** a **Speaking Test** pred a po 8 týždňoch intervencie, počas ktorej boli v experimentálnej skupine raz do týždňa aplikované emocionálne kompetentné stimuly (priemerná dĺžka 10 minút). Kontrolná skupina absolvovala rovnaký syllabus seminára zameraného na anglickú komunikačnú kompetenciu (90 minút za týždeň) bez aplikácie emocionálnych stimulov.

V pre-teste sme zisťovali percento cieľovej slovnej zásoby, ktoré je obsiahnuté v aktuálnej deklaratívnej (Vocabulary Test) a procedurálnej (Speaking Test) slovnej zásobe participantov. V post-teste sme použili rovnaké výskumné nástroje a skúmali sme zmeny v deklaratívnej a procedurálnej slovnej zásobe. V tejto súvislosti sme stanovil **primárne výskumné hypotézy**:

Výskumná hypotéza 1

*Retencia **deklaratívnej slovnej zásoby** je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.*

Výskumná hypotéza 2

*Retencia **procedurálnej slovnej zásoby** je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.*

Sekundárnym cieľom výskumu bolo sledovať emocionálny stav participantov pred a po intervencii. Emócie ako sekundárna závislá premenná boli merané hodnotiacimi škálami:

- **Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (EHCS)** (Džuka – Dalbert, 2002).
- **Škála potešenia z cudzieho jazyka (FLES)** (Dewaele – MacIntyre, 2014).

V tomto kontexte sme formulovali dve **sekundárne výskumné hypotézy**:

Výskumná hypotéza 3

Emocionálna habituálna pohoda je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.

Výskumná hypotéza 4

Potešenie z cudzieho jazyka je vyššie u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.

Okrem toho sme počas realizácie testu Speaking Test merali srdcový tep participantov ako suplementárnu premennú na zistenie autonomickej stresovej reakcie v pre-teste aj v post-teste. Predpokladali sme, že srdcový tep participantov sa v post-teste výraznejšie zníži v experimentálnej skupine. Na meranie sme použili štandardný fitness náramok kvôli zachovaniu čo najprirodzenejšej komunikačnej situácie.

Ďalej sme vypočítali **korelácie** medzi výsledkymi získanými výskumnými nástrojmi a po intervencii sme participantom v oboch skupinách distribuovali **dotazník spätnej väzby** zameraný na reflexiu uskutočneného experimentu. Tu sme stanovili tri výskumné otázky:

Výskumná otázka 1

Ako participanti percipovali dané vyučovacie hodiny?

Výskumná otázka 2

Ako participanti percipovali zapamätanie si slovnej zásoby po vyučovacích hodinách?

Výskumná otázka 3

Ako participant (v experimentálnej skupine) percipovali emocionálne kompetentné stimuly?

V rámci kombinovanej výskumnej stratégie sme tak aplikovali kvantitatívne výskumné metódy (test a škála) a kvalitatívnu výskumnú metódu (dotazník). Štatistickú analýzu sme robili pomocou software STATISTICA 9.0 Standard Plus CZ (StatSoft Inc., 2009).

Výskumná vzorka

Experiment prebiehal počas zimných semestrov v rokoch 2019 a 2020 a zúčastnilo sa ho 82 študentov 1. ročníka prvého stupňa štúdia v študijných programoch Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry (experimentálna skupina, EG – 43 študentov) a Anglický jazyk a kultúra (kontrolná skupina, CG – 39 študentov) PF UKF v Nitre.

Výskumné nástroje

Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (EHCS)

EHCS je standardizovaný výskumný nástroj vytvorený a verifikovaný psychológmi (Džuka – Dalbert, 2002) na zisťovanie frekvencie prežívania pozitívnych a negatívnych emócií a pocitov. 6-bodová Likertova škála klasifikuje štyri pozitívne emócie – pôžitok, radosť, šťastie a telesnú sviežosť ($\alpha = 0,67-0,80$, $r = 0,63$) a šesť negatívnych emócií – hnev, pocity viny, hanba, strach, bolesť a smútok ($\alpha = 0,68-0,74$, $r = 0,66$) s koeficientom vzájomnej korelácie $r = -0,23$.

Škála potešenia z cudzieho jazyka (FLES)

FLES ($\alpha = 0,86$) vytvorili a verifikovali J. M. Dewaele a P. D. MacIntyre (2014) a reflektuje pozitívne emócie prežívané v súvislosti s učením sa cudzieho jazyka. Škála obsahuje 21 položiek v štandardnej 5-bodovej Likertovej škále v dimenziách FLE-Social ($\alpha = 0,87$) a FLE-Private ($\alpha = 0,78$).

Vocabulary Test

Test zameraný na zisťovanie ovládanie deklaratívnej slovnej zásoby obsahuje 40 položiek vybraných z cieľovej slovnej zásoby vyučovanej počas experimentu. Pilotný test ($r = 0,87$) sme realizovali v skupine 20 respondentov s charakteristikami výskumnej vzorky. Pre-test ($\alpha = 0,724$) zisťoval počiatočnú znalosť slovnej zásoby a post-test ($\alpha = 0,719$) retenciu slovnej zásoby v oboch skupinách.

Speaking Test

Pre test zameraný na zisťovanie používania procedurálnej slovnej zásoby v komunikácii je porovnávacím základom súbor cieľovej slovnej zásoby vyučovanej počas experimentu (234 položiek) v pre-teste ($\alpha = 0,731$) a v post-

teste ($\alpha = 0,728$). Priebeh testu bol zvukovo zaznamenávaný, záznam následne transkribovaný a analyzovaný pomocou software WordSmith 8.0 (Lexical Analysis Software Ltd).

Dotazník spätnej väzby

Dotazník bol po intervencii administrovaný v oboch skupinách s cieľom zistiť, ako participanti vnímali priebeh a efekt experimentu. Dotazník obsahoval päť identických položiek pre obe skupiny a päť položiek dotýkajúcich sa emocionálne kompetentných stimulov adresovaných len experimentálnej skupine. Pilotný dotazník sme realizovali v skupine 20 respondentov s charakteristikami výskumnej vzorky a následne upravili do finálnej podoby.

4 Výsledky výskumu

Experimentálna skupina vs. kontrolná skupina

Analýzou výsledkov pomocou Wilcoxonovho dvojvýberového testu sme zistili, že rozdiely v hodnotách jednotlivých premenných medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v pre-teste nie sú štatisticky významné na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ (Tabuľka 1). V post-teste sú štatisticky významné rozdiely ($p < 0,05$) medzi skupinami len pri hodnotách získaných výskumnými nástrojmi FLES, Vocabulary Test a meranie srdcového tepu (Tabuľka 2).

Tabuľka 1. Pre-test

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	EG	CG	Z	p
<i>EHCS (Positive)</i>	15,47	15,08	1,159	0,251
<i>EHCS (Negative)</i>	17,38	17,56	-0,618	0,542
<i>FLES</i>	78,51	77,69	1,468	0,146
<i>Vocabulary Test</i>	10,19	11,49	-0,582	0,561
<i>Speaking Test</i>	20,42	18,00	1,921	0,055
<i>Heart Rate</i>	118,35	114,67	0,632	0,530

Tabuľka 2. Post-test

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	EG	CG	Z	p
<i>EHCS (Positive)</i>	16,23	15,67	1,500	0,134
<i>EHCS (Negative)</i>	15,91	16,08	-0,501	0,616
<i>FLES</i>	82,19	77,95	4,803	0,000*
<i>Vocabulary Test</i>	24,03	17,96	5,398	0,000*
<i>Speaking Test</i>	20,77	19,26	1,611	0,107
<i>Heart Rate</i>	92,58	108,65	-2,327	0,020*

Pozn: * Hodnoty presahujúce kritickú hodnotu.

Pre-test vs. post-test

Analýzou výsledkov pomocou Wilcoxonovho jednovýberového testu sme zistili, že rozdiely v hodnotách jednotlivých premenných v experimentálnej skupine medzi pre-testom a post-testom sú štatisticky významné ($p < 0,05$) len pri hodnotách získaných výskumnými nástrojmi FLES, Vocabulary Test a meranie srdcového tepu. V kontrolnej skupine bol štatistický významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ detegovaný len pri znalosti deklaratívnej slovnej zásoby meranej pomocou testu Vocabulary Test (Tabuľka 3).

Tabuľka 3. Experimentálna skupina

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	Experimentálna skupina		Kontrolná skupina	
	Z	p	Z	p
EHCS (Positive)	1,957	0,058	1,265	0,2068
EHCS (Negative)	1,991	0,061	1,744	0,0813
FLES	5,711	0,001*	1,999	0,0591
Vocabulary Test	5,709	0,001*	3,768	0,0003*
Speaking Test	0,299	0,765	1,940	0,0527
Heart Rate	5,349	0,000*	0,809	0,4186

Pozn: * Hodnoty presahujúce kritickú hodnotu.

Korelácia výsledkov

Koreláciu výsledkov pre všetky zisťované parametre v oboch skupinách v pre-teste a post-teste (Tabuľky 4-7) sme určovali pomocou Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie interpretovaného v intervaloch:

- $0 \leq |R| < 0,3$ – nevýznamná korelácia
- $0,3 \leq |R| < 0,5$ – slabá korelácia
- $0,5 \leq |R| < 0,7$ – stredná korelácia
- $0,7 \leq |R| < 0,9$ – silná korelácia
- $|R| \geq 0,9$ – veľmi silná korelácia

Tabuľka 4. Spearmanov koeficient poradovej korelácie (EG – pre-test)

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	<i>EHCS (Positive)</i>	<i>EHCS (Negative)</i>	<i>FLES</i>	<i>Speaking Test</i>	<i>Vocabulary Test</i>	<i>Heart Rate</i>
<i>EHCS (Positive)</i>	1,000	-0,234	0,488	0,177	0,044	0,027
<i>EHCS (Negative)</i>		1,000	-0,367	-0,187	-0,259	-0,265
<i>FLES</i>			1,000	-0,072	-0,187	-0,167
<i>Speaking Test</i>				1,000	0,615	0,095
<i>Vocabulary Test</i>					1,000	0,152
<i>Heart Rate</i>						1,000

Tabuľka 5. Spearmanov koeficient poradovej korelácie (EG – post-test)

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	<i>EHCS (Positive)</i>	<i>EHCS (Negative)</i>	<i>FLES</i>	<i>Speaking Test</i>	<i>Vocabulary Test</i>	<i>Heart Rate</i>
<i>EHCS (Positive)</i>	1,000	-0,299	0,464	-0,053	-0,081	-0,019
<i>EHCS (Negative)</i>		1,000	-0,456	-0,033	-0,038	-0,175
<i>FLES</i>			1,000	-0,208	0,021	0,057
<i>Speaking Test</i>				1,000	0,911	-0,325
<i>Vocabulary Test</i>					1,000	-0,246
<i>Heart Rate</i>						1,000

Tabuľka 6. Spearmanov koeficient poradovej korelácie (CG – pre-test)

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	<i>EHCS (Positive)</i>	<i>EHCS (Negative)</i>	<i>FLES</i>	<i>Speaking Test</i>	<i>Vocabulary Test</i>	<i>Heart Rate</i>
<i>EHCS (Positive)</i>	1,000	-0,295	0,595	-0,059	0,040	0,232
<i>EHCS (Negative)</i>		1,000	-0,385	-0,211	-0,206	0,154
<i>FLES</i>			1,000	0,032	0,197	0,100
<i>Speaking Test</i>				1,000	0,525	-0,110
<i>Vocabulary Test</i>					1,000	-0,067
<i>Heart Rate</i>						1,000

Tabuľka 7. Spearmanov koeficient poradovej korelácie (CG – post-test)

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ	<i>EHCS (Positive)</i>	<i>EHCS (Negative)</i>	<i>FLES</i>	<i>Speaking Test</i>	<i>Vocabulary Test</i>	<i>Heart Rate</i>
<i>EHCS (Positive)</i>	1,000	-0,270	0,543	-0,095	-0,194	-0,292
<i>EHCS (Negative)</i>		1,000	-0,576	-0,104	0,139	0,232
<i>FLES</i>			1,000	0,031	0,088	-0,275
<i>Speaking Test</i>				1,000	0,814	0,159
<i>Vocabulary Test</i>					1,000	0,162
<i>Heart Rate</i>						1,000

Štatisticky významná korelácia bola v oboch skupinách v pre-teste aj v post-teste detegovaná pri výsledkoch získaných výskumnými nástrojmi:

- EHCS (Positive) – FLES
- EHCS (Negative) – FLES
- Speaking Test – Vocabulary Test

Okrem toho bola v experimentálnej skupine v post-teste zistená pri parametroch:

- Speaking Test – Heart Rate.

Dotazník spätnej väzby

Všetci účastníci odpovedali na päť otázok:

1. Čo sa vám na hodinách páčilo?
2. Čo sa vám na hodinách nepáčilo?
3. Čo vám na hodinách chýbalo?
4. Mali ste po hodinách pocit, že ste sa počas nich naučili novú slovnú zásobu?
5. Spomenuli ste si na novú slovnú zásobu aj po hodinách?

Účastníci pozitívne hodnotili najmä prístup učiteľa (EG: 74,4%, CG: 64,1%) a dobrú atmosféru v triede (EG: 48,8%, CG: 35,9%). V experimentálnej skupine boli pozitívne hodnotené emocionálne kompetentné stimuly (EG: 65,1%), študentom oboch skupín sa nepáčilo nahrávanie počas testu Speaking Test (EG: 72,1%, CG: 69,2%). Účastníci v experimentálnej skupine by privítali viac emocionálne kompetentných stimulov (EG: 18,6%) a niekoľkým študentom v kontrolnej skupine (CG: 10,3%) chýbala vyššia aktivita spolužiakov.

Väčšina účastníkov mala pocit, že sa na daných vyučovacích hodinách naučili novú slovnú zásobu (EG = 88,37%, CG = 53,85%) a dokázali si na ňu spomenúť aj po hodinách (EG = 79,70%, CG = 43,59%), hoci menej kladných odpovedí bolo zaznamenaných v kontrolnej skupine.

V experimentálnej skupine sme sa účastníkov v dotazníku opýtali päť ďalších otázok zameraných na percepciu emocionálne kompetentných stimulov:

6. Myslíte si, že vám zaradené aktivity pomohli zapamätať si novú slovnú zásobu?
7. Ak áno, prečo vám podľa vás pomohli so zapamätávaním?
8. Ktoré z aktivít sa vám najviac páčili?
9. Čo sa vám na týchto aktivitách páčilo?

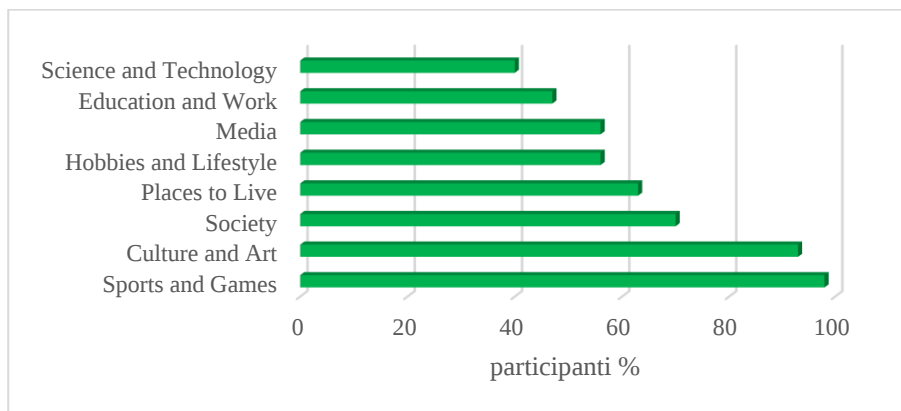
10. Ako by ste hodnotili zaradené aktivity?

- veľmi zaujímavé
- celkom zaujímavé
- zaujímavé
- dosť nezaujímavé
- úplne nezaujímavé

Väčšina participantov z experimentálnej skupiny (93,02%) si myslela, že implementované aktivity im pomohli zapamätať si slovnú zásobu a to najmä z týchto dôvodov:

- boli zábavné,
- podporovali kreativitu,
- podporovali asociácie,
- zapájali viaceré zmysly,
- obsahovali zaujímavé témy,
- umožnili im naučiť sa o veciach z reálneho života, ktoré sa zvyčajne v školách nepreberajú,
- boli interdisciplinárne.

Študentom sa najviac páčili skupinové aktivity na témy Sports and Games (98%) a Culture and Art (93%) (Obrázok 2) a väčšina hodnotila emocionálne kompetentné stimuly ako veľmi zaujímavé (50%) alebo celkom zaujímavé (38%) (Tabuľka 8).



Obrázok 2. Pozitívne hodnotenie stimulov

Tabuľka 8. Hodnotenie stimulov

	Veľmi zaujímavé	Celkom zaujímavé	Zaujímavé	Dost' nezaujímavé	Úplne nezaujímavé
Places to Live	23	15	5	0	0
Hobbies and Lifestyle	26	13	4	0	0
Sports and Games	37	6	0	0	0
Art and Culture	32	11	0	0	0
Society	19	18	6	0	0
Science and Technology	10	23	10	0	0
Communication and Media	16	19	8	0	0
Education and Work	8	27	8	0	0
SPOLU	171	132	41	0	0

Závery

Na základe analýzy získaných výsledkov je možné konštatovať, že emocionálne kompetentné stimuly podporujú zapamätávanie a vybavovanie si cudzojazyčnej slovnej zásoby, a to najmä deklaratívnej. Minimálne rozdiely v skóre z testu Speaking Test naznačujú, že nadobudnutie procedurálnej slovnej zásoby si vyžaduje extenzívnejšie precvičovanie než bolo možné realizovať v danom experimente, pričom v literatúre sa uvádza 8 až 25 potrebných expozícií rôzneho typu (Shanahan, 2016).

Proceduralizácia si vyžaduje hlbšie spracovanie a vytvorenie individuálnych mentálnych štruktúr (Craik – Lockhart, 1972), pričom sémantické spracovanie sa považuje za jediný typ hlbkového spracovania, ktorý umožňuje vytvorenie trvalých pamäťový stôp (Karlsson, 2019). Ako uvádza Paivio a Clark (1986), tento proces môže byť podporený, hoci nie nahradený afektívnou stimuláciou. V tejto súvislosti je preto možné:

potvrdiť Výskumnú hypotézu 1:

*Retencia **deklaratívnej slovnej zásoby** je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.*

a zamietnuť Výskumnú hypotézu 2:

*Retencia **procedurálnej slovnej zásoby** je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.*

Štatisticky významná pozitívna korelácia oboch typov testov (Vocabulary Test a Speaking Test) však potvrdzuje prepojenosť deklaratívnej a procedurálnej slovnej zásoby v procese učenia.

Výsledky analýzy ukázali len minimálnu zmenu v emocionálnej habituálnej pohode participantov počas experimentu, čo je v súlade s mnohými teóriami osobnosti (napr. Alport, 1961; Eysenck, 1981; Kerry, 1990), ktoré považujú osobnostné črty za prediktory emocionálnych procesov (Mill – Kööts-Ausmees – Allik – Realo, 2018) a definujú ich ako dlhodobé, konzistentné a relatívne stabilné. Na druhej strane, postoj nie sú biologicky dané, ale vytvorené a založené na individuálnej skúsenosti, takže môžu byť modifikované v čase

(Wood, 2000). Je preto prirodzené, že potešenie z cudzieho jazyka u participantov sa po intervencii významne zvýšilo. Preto je možné:

zamietnuť výskumnú hypotézu 3:

Emocionálna habituálna pohoda je vyššia u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.

a potvrdiť výskumnú hypotézu 4:

Potešenie z cudzieho jazyka je vyššie u participantov, u ktorých boli počas učenia sa slovnej zásoby aplikované emocionálne kompetentné stimuly.

Štatisticky významná pozitívna korelácia medzi detegovanými hodnotami subjektívnej habituálnej pohody (pozitívna aj negatívna zložka) a potešenia z cudzieho jazyka však indikuje, že tradičná koncepcia emocionálnych procesov úplne nereflektuje dynamický a premenlivý charakter subjektívnych faktorov a interakcií (Dörnyei, 2010, p. 253),

Hovorenie je považované za jednu z najstresovejších aktivít v cudzom jazyku (Horwitz, 2010) a počas ktorej nastáva vzostup sympatickej činnosti nervového systému spôsobujúci zvýšenú tepovú frekvenciu (Hammoud – Karam – Mourad – Saad – Kurdi, 2019). Zistili sme, že priemerný srdcový tep sa v post-teste znížil v oboch skupinách, hoci v experimentálnej skupine omnoho výraznejšie, čo reflektuje aj štatisticky významná korelácia premenných Heart Rate a Speaking Test. Pokles srdcového tepu v post-teste však možno čiastočne interpretovať aj ako následok adaptácie a efektu zrenia (Cervone – Pervin, 2010), ktoré však v longitudinálnom výskumne tohto typu nemožno úplne vylúčiť.

Použitie kvalitatívnej dotazníkovej metódy umožnilo doplniť kvantitatívne dáta o viaceré cenné informácie a odpovede na všetky tri výskumné otázky:

Výskumná otázka 1

Ako participantí percipovali dané vyučovacie hodiny?

Väčšina participantov hodnotila dané vyučovacie hodiny pozitívne a oceňovala najmä pozitívny prístup a zrozumiteľné pokyny učiteľa, dobrú

atmosféru v triede, výber tém a obsahu učiva. Toto zistenie potvrdzuje, že učiteľ je pri regulácii učebnej klímy jedným z kľúčových faktorov (Horwitz, 1996; Young, 1990; Al-Saraj, 2011; Hashemi – Abbasi, 2013).

Výskumná otázka 2

Ako participanti percipovali zapamätanie si slovnej zásoby po vyučovacích hodinách?

Tri štvrtiny experimentálnej skupiny a viac než polovica kontrolnej skupiny mali pocit, že sa naučili slovnú zásobu už na hodinách a po hodinách si vedeli danú slovnú zásobu vybaviť, čo bolo objektivizované aj výsledkami testu Vocabulary Test.

Výskumná otázka 3

Ako participanti (v experimentálnej skupine) percipovali emocionálne kompetentné stimuly?

Väčšina participantov hodnotila aplikované emocionálne kompetentné stimuly pozitívne – ako veľmi zaujímavé alebo celkom zaujímavé a privítali by ešte viac takýchto aktivít na hodinách. Väčšina participantov preferovala stimuly, ktoré rozvíjali ich kreativitu a aktivitu, čo je v súlade s modernými koncepciami vyučovania preferujúcimi autentické a realistické učebné aktivity zvyšujúce motiváciu žiakov (Kamenická, 2019; Frick, 2015; Richards – Renandya, 2002).

Afektívna intervencia vo forme emocionálne kompetentných stimulov je v súlade s najnovšími trendmi v lingvodicke. Postkomunikatívny prístup využívajú psychologické metódy a techniky na zvýšenie efektívnosti učenia sa cudzích jazykov. Pozitívna psychológia (Oxford, 2015) sa zas usiluje o aktiváciu silných osobnostných stránok a dosiahnutie subjektívneho habituálneho komfortu. Emocionálne kompetentné stimuly sú prenosné v rôznych jazykových a kultúrnych kontextoch, preto sú pomerne ľahko aplikovateľnou stratégiou vo vyučovaní (nielen) cudzích jazykov.

Summary

Positive emotional stimuli persist longer in memory and are recalled with greater accuracy and readiness than neutral memories, which might be rather significant in foreign language learning. The primary objective of this thesis was to determine whether or not positive emotional stimuli enhance remembering of new foreign language vocabulary. The pre-test/post-test design was applied, and both declarative and procedural vocabulary knowledge were tested in control and experimental groups before and after the intervention. Participants' emotional comfort and foreign language enjoyment were evaluated by two standardized scales and their perception of the intervention was investigated through a feedback questionnaire.

As implied by the previous research findings, emotionally enhanced vividness facilitates remembering and recall of the content taught (Todd, Talmi, Schmitz, Susskind, and Anderson, 2012). In this research, Vocabulary Test and Speaking Test were used in order to test what the retention level of declarative and procedural knowledge were – with regard to the target vocabulary. This procedure was chosen because, in general, norm-referenced tests enable to test deliberative speech-language processes, and the social conversations and discourses about familiar topics, which take place in a group of familiar people, indicate the proceduralization of speech-language processes (Kahmi, 2019).

As may be expected, the research outcomes indicate that the emotionally competent stimuli impact the declarative knowledge of vocabulary more. The minute difference in scores of EG and CG in the Speaking Test might imply that the extensive practice of each topic was insufficient – in the scope of the standard course schedule. As Gondová (2012) suggests, a multiple exposure, sufficient practice, and retrieval are essential to proceduralize or automatize vocabulary use. To add, methodologists debate the optimal number of exposures to remember a new vocabulary item – talking about 8-25 varied exposures (Shanahan, 2016).

As suggested by Craik and Lockhart (1972) in their Levels of Processing Theory, the fact that vocabulary proceduralization requires deep processing and creation of individual mental structures should be emphasised. They described memory recall of stimuli as a function of the depth of mental processing. To put it more simply, in order to create elaborate, long-lasting, and strong memory traces, a deeper analysis of content taught is vital. In addition, Karlsson (2019) considers semantic processing as the only type of deep processing, which

enables the memory to create strong and durable retrieval paths. As Paivio suggests (1990), this can be facilitated, but not compensated, by affective stimulation. In his Emotion-Involved Processing Hypothesis, Kanazawa (2020) proposed emotion-involved processing is an even deeper level of processing than the semantic processing. More specifically, if processing involves emotions, it leads to better long-term retention – which is in line with the Apple Tree Model of Emotion-Involved Processing proposed in this work. Thus, **Hypothesis 1** can be **confirmed**, but **Hypothesis 2 rejected**. Nonetheless, a significant positive correlation of both types of tests was revealed by the correlation analysis, which only mirrors their natural interface in the process of learning.

Concerning the emotional habitual subjective comfort of research participants, the experiment results revealed a minimum change. This finding is in accordance with a number of personality trait theories (Allport, 1961; Eysenck, 1981; Kerry, 1990), which consider personality traits as predictors of emotional processes (Mill – Kööts-Ausmees – Allik – Realo, 2018) and define them as long-term, consistent and relatively stable. On the other hand, when it comes to attitudes, according to Wood (2000), these are not inherited biologically, but rather created, or based on the experiences of individuals of the world around them, so they might be modified in the course of time. Concerning the foreign language enjoyment of research participants, a significant increase was notable after the intervention. Therefore, **Hypothesis 3** can be **rejected** and **Hypothesis 4 confirmed**. Nonetheless, a significant correlation appeared between self-perceived emotional comfort (both positive and negative) and foreign language enjoyment among research participants, which indicates that the traditional conception of emotional processes “does not do justice to the dynamic, fluid and continuously fluctuating nature of learner factors and neither does it account for the complex internal and external interactions that we can observe” (Dörnyei, 2010, p. 253).

With regard to speaking as one of the skills in foreign language learning, it is often considered as the most stressful activity (Horwitz, 2010). In general, during stressful activities, there is an increase in sympathetic activity of the nervous system innervating the heart, which results in an increased heart rate (Hammoud, Karam, Mourad, Saad, and Kurdi, 2019). After the intervention, average heart rate values decreased in both groups, albeit much more in the experimental group, which was reflected in its significant correlation with

Speaking Test in post-test. However, the decrease might be partly a consequence of students' adaptation and learning effect (Cervone and Pervin, 2010), which cannot be excluded in longitudinal research design.

Concerning the qualitative tool used in this research, the feedback questionnaire, it provided no less relevant data. The majority of research participants rated the classes positively (**Research question 1**) and many of them appreciated the teacher-related issues, such as positive attitude, clear instructions, good atmosphere during the class, the choice of topics, and the content learnt. This leads to the important role of foreign language teachers – as they are those, who can strongly affect learners' perception of a foreign language – both positively and negatively (Arnold, 2011; Dewaele, Witney, Saito, and Dewaele, 2018; Gardner, 2010). This proves that the role of a teacher is one of the most crucial ones to regulate the atmosphere in the classroom (Horwitz, 1996; Young, 1990; Al-Saraj, 2011; Hashemi and Abbasi, 2013).

Regarding the vocabulary acquisition, more than $\frac{3}{4}$ of the experimental group and more than $\frac{1}{2}$ of the control group felt that they had learned the target vocabulary right in the class and were subsequently able to recall it after the class (**Research question 2**), which was objectivized by the results of Vocabulary Test.

With regard to the implemented emotionally competent stimuli, almost all experimental group participants evaluated them very positively – mostly as *very interesting* and *quite interesting* and would have appreciated more of them (**Research question 3**). The majority of research participants preferred stimuli that incited their activity and creativity – which is in line with modern educational concepts (Richards and Renandya, 2002). As several authors imply, if learners perform authentic and real-world tasks actively, they will be more motivated to learn (Frick, 2015; Greenspan and Benderly, 1997). The motivating aspect of real world-related tasks was also confirmed by the subjects of this research, who claimed that the implemented emotionally competent stimuli enabled them to learn about real life and world issues, which are usually not taught at schools.

Výber použitej literatúry

- ARNOLD, J. (Ed.) 1999. *Affect in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 364 p. ISBN 978-0521659635.
- ARNOLD, J. 2011. Attention to affect in language learning. In *Anglistik: International Journal of English Studies*. ISSN 2625-2147, 2011, vol. 22, pp. 11-22.
- AYÇIÇEĞİ, A. – HARRIS, C. 2004. Bilinguals' recall and recognition of emotion words. In *Cognition and Emotion*. ISSN 0269-9931, 2004, vol. 18, no. 7, pp. 977-987.
- AYÇIÇEĞİ-DINN, A. – CALDWELL-HARRIS, C. L. 2009. Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. In *Bilingualism: Language and Cognition*. ISSN 1469-1841, 2009, vol. 12, no. 3, pp. 291–303.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2008. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper, 2008. 334 p. ISBN 978-0061339202.
- DEWAELE, J. M. 2005b. Sociodemographic, psychological, and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes toward French and English. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. ISSN 0143-4632, 2005b, vol. 26, pp. 118–137.
- DEWAELE, J. M. 2010. Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. In *International Review of Applied Linguistics*. ISSN 0019042X, 2010, vol. 48, pp. 105-129.
- DEWAELE, J. M. 2011. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. In *Anglistik. International Journal of English Studies*. ISSN 2625-2147, 2011, vol. 22, pp. 23-42.
- DEWAELE, J. M. 2015. On emotions in foreign language learning and use. In *The Language Teacher*. ISSN 0289-7938, 2015, vol. 39, no. 3, pp. 13–15.
- DEWAELE, J. M. – ALFAWZAN, M. 2018. Does the Effect of Enjoyment Outweigh That of Anxiety in Foreign Language Performance? In *Studies in Second Language Learning and Teaching*. ISSN 2083-5205, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 21–45.
- DEWAELE, J. M. – MACINTYRE, P. D. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*. ISSN 2083-5205, 2014, vol. 4, no.2, pp. 237-274.
- DEWAELE, J. M. – MACINTYRE, P. D. 2016. Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The Right and Left Feet of FL Learning? In *Positive psychology in SLA*. Bristol : Multilingual Matters, 2016. ISBN 978-1783095353, pp. 215-236.
- DEWAELE, J. M. – PAVLENKO, A. 2002. Emotion vocabulary in interlanguage. In *Language Learning*. ISSN 1467-9922, 2002, vol. 52, no. 2, pp. 263-322.
- DEWAELE, J. M. – THIRTLE, H. 2009. Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. In *International Journal of*

- Bilingual Education and Bilingualism*. ISSN 1747-7522, 2009, vol. 12, pp. 635–649.
- DEWAELE, J. M. – PETRIDES, K. V. – FURNHAM, A. 2008. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. In *Language Learning*. ISSN 1467-9922, 2008, vol. 58, no. 4, pp. 911-960.
- DEWAELE, J. M. – WITNEY, J. – SAITO, K. – DEWAELE, L. 2018. Foreign Language Enjoyment and Anxiety in the FL Classroom: The Effect of Teacher and Learner Variables. In *Language Teaching Research*. ISSN 1362-1688, 2018, vol. 22, no. 6, pp. 676–697.
- DÖRNYEI, Z. 2010. The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective. In *Continuum companion to second-language acquisition*. London : Continuum, 2010. ISBN 978-0826495068, pp. 247–267.
- DÖRNYEI, Z. – CSIZÉR, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. In *Language Teaching Research*. ISSN 1362-1688, 1998, vol. 2, pp. 203–229.
- DÖRNYEI, Z. – MURPHY, T. 2003. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 204 p. ISBN 978-0521822763.
- DÖRNYEI, Z. – HENRY, A. – MUIR, C. 2016. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York : Routledge, 2016. 222 p. ISBN 978-1138777323.
- DŽUKA, J. – DALBERT, C. 2002. Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In *Československá psychologie*. ISSN 1804-6436, 2002, vol. 46, pp. 234-250.
- FELDMAN BARRETT, L. 2017. *You aren't at the mercy of your emotions – your brain creates them*. [online]. TED Ideas worth spreading : 2017 [cit. 2021.03.30]. Available at: <https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them>
- FERRÉ, P. 2003. Effects of level of processing on memory for affectively valenced words. In *Cognition and Emotion*. ISSN 0269-9931, vol. 17, no. 6, pp. 859-880.
- FREDRICKSON, B. L. 1998. What Good Are Positive Emotions? In *Review of General Psychology*. ISSN 1089-2680, 1998, vol. 2, no. 3, pp. 300–319.
- FREDRICKSON, B. L. 2011. *The Positivity Ratio*. [online]. Greater Good Science Center : 2011 [cit. 2021.03.30]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=_hFzxfQpLjM>
- FREDRICKSON, B. L. 2013a. Positive emotions broaden and build. In *Advances in Experimental Social Psychology*. ISSN 0065-2601, 2013, vol. 47, pp. 1-53.
- FREDRICKSON, B. L. 2013b. Updated Thinking on Positivity Ratios. In *American Psychologist*. ISSN 0003-066X, 2013, vol. 68, no. 9, pp. 814–822.

- FREDRICKSON, B. L. – BRANIGAN, C. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. In *Cognition and Emotion*. ISSN 0269-9931, 2005, vol. 19, pp. 313–332.
- FREDRICKSON, B. L. – JOINER, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. In *Psychological Science*. ISSN 0956-7976, 2002, vol. 13, pp. 172–175.
- FREDRICKSON, B. L. – LEVENSON, R. W. 1998. Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. In *Cognition and Emotion*. ISSN 0269-9931, 1998, vol. 12, pp. 191–220.
- FREDRICKSON, B. L. – WAUGH, C. E. – TUGADE, M. M. 2008. Psychophysiology of Resilience to Stress. In *Biobehavioral Resilience to Stress*. New York : Routledge, 2008. ISBN 978-0367864866, pp. 117-138.
- FREDRICKSON, B. L. – TUGADE, M. M. – WAUGH, C. E. – LARKIN, G. 2003. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11, 2001. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 2003, vol. 84, pp. 365–376.
- GARDNER, R. C. 2010. *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York : Peter Lang, 2010. 244 p. ISBN 978-1433104596.
- GARDNER, R. – TREMBLAY, P. – MASGORET, A. 1997. Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. In *Modern Language Journal*. ISSN 1540-4781, 1997, vol. 81, pp. 344-362.
- GREGERSEN, T. – MACINTYRE, P. D. 2014. *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol : Multilingual Matters, 2014. 288 p. ISBN 978-1783091201.
- HARMER, J. 2001. *How to Teach English*. Harlow : Pearson Education Limited, 2001. 198 p. ISBN 9780582297966.
- HASSON, U. – GHAZANFAR, A. A. – GALANTUCCI, B. – GARROD, S. – KEYSERS, CH. 2012. Brain-to-Brain Coupling: A Mechanism for Creating and Sharing a Social World. In *Trends in Cognitive Sciences*. ISSN 1364-6613, 2012, vol. 16, no. 2, pp. 114-121.
- HORWITZ, E. K. 1996. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating teachers' feelings of foreign language anxiety. In *Foreign Language Annals*. ISSN 0015-718X, 1996, vol. 29, no. 3, pp. 365–372.
- HORWITZ, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. In *Annual Review of Applied Linguistics*. ISSN 0267-1905, 2001, vol. 21, pp. 112–126.
- HORWITZ, E. K. 2007. *Words fail me: Foreign language anxiety crippling for some students*. (E. Horwitz interviewed by K. Randall) [online]. University of Texas at Austin feature story : 2007 [cit. 2021.03.30]. Available at: <<http://www.utexas.edu/features/2007/language>>
- HORWITZ, E. K. 2010. Foreign and second language anxiety. In *Language Teaching*. ISSN 0261-4448, 2010, vol. 43, no. 2, pp. 154-167.
- HORWITZ, E. K. 2017. On the Misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious

- Language Learners. In *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol : Multilingual Matters, 2017. ISBN 978-1783097708, pp. 31-47.
- HORWITZ, E. – YOUNG, D. J. (Eds.) 1991. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1991. 192 p. ISBN 978-0135234655.
- HORWITZ, E. – HORWITZ, M. – COPE, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. In *The Modern Language Journal*. ISSN 1540-4781, 1986, vol. 70, no. 2, pp. 125-132.
- KAMENICKÁ, J. 2019. How to Enjoy the Journey: Foreign Language Vocabulary Learning and Teaching. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. ISSN 1339-9055, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 277-295.
- KAMENICKÁ, J. 2021. Apple Tree Model of Emotion-Involved Processing: Videos for Emotions and Foreign Language Learning. In *Journal of Education Culture and Society*. ISSN 2081-1640, 2021, vol. 12, no. 1. In print.
- KAMENICKÁ, J. – KOVÁČIKOVÁ, E. 2019. *Emotional Engagement in Teaching Foreign Language Vocabulary*. Praha : Verbum, 2019. 138 p. ISBN 978-80-87800-51-5.
- KANAZAWA, Y. 2020. Emotion as “deeper” than cognition: Theoretical underpinnings and multidisciplinary lignes de faits to the Emotion-Involved Processing Hypothesis (EIPH). In *Kokusaigaku Kenkyu – Journal of International Studies*. 2020, vol. 9, no. 1, pp. 185-206.
- KELLY, C. 2016. The Neuroscience of Stories and Why our Brains Love Them. In *Kobe City University of Foreign Studies – Journal of Research Institute*. 2016, vol. 54, pp. 73-90.
- KRÁĽOVÁ, Z. – KAMENICKÁ, J. – TIRPÁKOVÁ, A. (Forthcoming a). *Emotional Stimuli in Teaching Foreign Language Vocabulary to Learners with Different Learning Styles*. Forthcoming a.
- KRÁĽOVÁ, Z. – KAMENICKÁ, J. – TIRPÁKOVÁ, A. Forthcoming b. *Emotionally Competent Stimuli in Teaching Foreign Language Vocabulary*.
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Prentice-Hall, 1982. 212 p. ISBN 978-0137100477.
- LINNENBRINK-GARCIA, L. – PEKRUN, R. 2011. Students’ emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. In *Contemporary Educational Psychology*. ISSN 0361-476X, 2011, vol. 36, Special issue, pp. 1–3.
- MACINTYRE, P. D. 2002. Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam : John Benjamins, 2002. ISBN 978-1588112316, pp. 45-68.
- MACINTYRE, P. D. 2017. An overview of language anxiety research and trends in its development. In *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol : Multilingual Matters, 2017. ISBN 978-1783097708, pp. 11-30.

- MACINTYRE, P. D. – GREGERSEN, T. 2012a. Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*. Basingstoke : Palgrave, 2012a. ISBN 978-0230301146, pp. 103-118.
- MACINTYRE, P. – GREGERSEN, T. 2012b. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*. ISSN 2083-5205, 2012b, vol. 2, no. 2, pp. 193-213.
- MACINTYRE, P. D. – MERCER, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*. ISSN 2083-5205, 2014, vol. 4, no. 2, pp. 153–172.
- MACINTYRE, P. – VINCZE, L. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*. ISSN 2083-5205, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 61-88.
- MACINTYRE, P. D. – GREGERSEN, T. – MERCER, S. 2016. *Positive Psychology in SLA*. Bristol : Multilingual Matters, 2016. 400 p. ISBN 978-1783095346.
- MACINTYRE, P. D. – BAKER, S. C. – CLÉMENT, R. – DONOVAN, L. A. 2003. Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. In *Language Learning*. ISSN 1467-9922, 2003, vol. 53, no. 1, pp. 137-166.
- MEDINA, J. 2008. *Brain Rules*. Seattle : Pear Press, 2008. 460 p. ISBN 978-0979777721.
- MERCER, S. – MACINTYRE, P. – GREGERSEN, T. – TALBOT, K. 2018. Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education. In *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. ISSN 2451-2125, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 11-31.
- OAKS, T. 1995. *Storytelling: A Natural Mnemonic: A Study of a Storytelling Method to Positively Influence Student Recall of Instruction* : A Dissertation Thesis. Knoxville : University of Tennessee, 1995. 96 p.
- OXFORD, R. L. 2015. How language learners can improve their emotional functioning: Important psychological and psychospiritual theories. In *Applied Language Learning*. ISSN-1041-6791, 2015, vol. 25, no. 1 & 2, pp. 1–15.
- OXFORD, R. L. 2016. Toward a psychology of well-being for language learners: The ‘EMPATHICS’ vision. In *Positive psychology in SLA*. Bristol : Multilingual Matters. ISBN 978-1783095346, pp. 10-87.
- PAIVIO, A. 1990. *Mental Representations: A Dual Coding Theory*. Oxford : Oxford University Press, 1990. 336 p. ISBN 978-0195066661.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2011. 414 p. ISBN 978-0-230-72982-7.
- SELIGMAN, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York : Free Press, 2011. 368 p. ISBN 978-1439190753.

- SELIGMAN, M. E. P. – CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. Positive psychology: An introduction. In *American Psychologist*. ISSN 0003-066X, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 5-14.
- TALMI, D. – SCHIMMACK, U. – PATERSON, T. – MOSCOVITCH, M. 2007. The role of attention and relatedness in Emotionally Enhanced Memory. In *Emotion*. ISSN 1931-1516, 2007, vol. 7, no. 1, pp. 89-102.
- THORNBURRY, S. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Harlow : Pearson, 2002. 186 p. ISBN 978-0-582-42966-6.
- TODD, R. M. – TALMI, D. – SCHMITZ, T. W. – SUSSKIND, J. – ANDERSON, A. K. 2012. Psychophysical and Neural Evidence for Emotion-Enhanced Perceptual Vividness. In *Journal of Neuroscience*. ISSN 1529-2401, 2012, vol. 32, no. 33, pp. 11201-11212.
- TREADWAY, M. T. – BUCKHOLTZ, J. W. – COWAN, R. L. – WOODWARD, N. D. – LI, R. – ANSARI, M. S. – BALDWIN, R. M. – SCHWARTZMAN, A. N. – KESSLER, R. M. – ZALD, D. H. 2012. Dopaminergic mechanisms of individual differences in human effort-based decision-making. In: *The Journal of Neuroscience*. ISSN 0270-6474, 2012, vol. 32, no. 18, pp. 6170-6176.
- ZAK, P. J. 2015. *Why Inspiring Stories Make Us React: The Neuroscience of Narrative*. [online]. Cerebrum : 2015 [cit. 2021.03.30.]. Available at: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4445577/#b12-cer-02-15>>

Prehľad publikačnej činnosti doktoranda

AAA Vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách

KAMENICKÁ, J. – KOVÁČIKOVÁ, E. 2019. *Emotional Engagement in Teaching Foreign Language Vocabulary*. Praha : Verbum, 2019. 138 p. ISBN 978-80-87800-51-5.

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

KAMENICKÁ, J. 2019. How to Enjoy the Journey: Foreign Language Vocabulary Learning and Teaching. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. ISSN 1339-9055, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 277-295.

ADM Vedecké práce v zahraničných časopisoch registrovaných v databázach WOS alebo SCOPUS

KAMENICKÁ, J. 2021. Apple Tree Model of Emotion-Involved Processing: Videos for Emotions and Foreign Language Learning. In *Journal of Education Culture and Society*. ISSN 2081-1640, 2021, vol. 12, no. 1.

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

KAMENICKÁ, J. – KRÁĽOVÁ, Z. 2019. Emotions and Foreign Language Learning: A Mysterious Relationship. In *International Conference on New Music Concepts and Inspired Education: Proceeding Book Vol. 6, Treviso Apr 13, 2019 – Apr 14, 2019*. Treviso : Accademia Musicale Studio Musica, 2019. ISBN 978-88-944350-0-9, pp. 141-145.

KAMENICKÁ, J. 2021. Emotions and Cognition: Narratives in Foreign Language Vocabulary Teaching and Learning. In *World Congress on Special Needs Education (WCSNE-2019): Proceedings from World Congress, London 9-11 December 2019*. London : Infonomics Society, 2021. ISBN 978-1-913572-04-4, pp. 78-81.

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

KAMENICKÁ, J. 2019. Engagement Techniques for Teaching Vocabulary in ELT. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách: prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra 21. november 2018*. Nitra : UKF, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7, pp. 457-466.

FAI Redakčné a zostavovateľské práce

KRÁĽOVÁ, Z. – KAMENICKÁ, J. (Eds.) 2019. *Foreign Language Anxiety: Post-Communist Country Context*. Praha : Verbum, 2019. 136 p. ISBN 978-80-87800-50-8.

GII Rôzne, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich

KAMENICKÁ, J. 2018. Emotions and Foreign Language Learning: A Mysterious Relationship. In *Autumn Workshop on British and American Studies: Friday 9 November 2018*. Zlín : UTB, 2018, p. 2.

KAMENICKÁ, J. 2019. Enjoy the Journey: Narratives in Foreign Language Vocabulary Teaching and Learning. In *Autumn Workshop on British and American Studies: Friday 29 November 2019*. Zlín : UTB, 2019, p. 2.

KAMENICKÁ, J. 2021. Videos for Foreign Language Learning: Cognition and Emotion. In *ICEPS 2021: 8th International Conference on Education and Psychological Sciences, Fukuoka January 29-31, 2021*. Fukuoka : Nishinippon Institute of Technology, 2021, p. 44.

Prehľad projektov doktoranda

VEGA 1/0062/17

Úzkosť z hovorenia v angličtine u učiteľov anglického jazyka na Slovensku

Riešiteľ 9/2018-12/2019

KEGA 006UKF-4/2017

Kontrastívna analýza ako efektívna podporná metóda vyučovania anglickej výslovnosti na ZŠ

Riešiteľ 9/2018-12/2019

KEGA 002UKF-4/2020

Pozitívna psychológia vo vyučovaní anglického jazyka

Riešiteľ 1/2020-doteraz

UGA V/6/2019

Pozitívna psychológia vo výučbe anglického jazyka

Zodpovedný riešiteľ 1/2019-12/2019

UGA V/7/2020

Pozitívna psychológia v praxi TEFL

Zodpovedný riešiteľ 1/2020-12/2020

Iné

Národný štipendijný program

Získané štipendium na výskumný pobyt na Kansai University v Osake,
Japonsko

3/2020-6/2020*

**Z dôvodu celosvetovej pandémie COVID-19 nebolo možné zatiaľ uskutočniť.*

Recenzentka pre SAGE Open

10/2018-doteraz

Poznámky