Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatury
Specializace v pedagogice – Didaktika cizího jazyka

Gabriela Hublová

Rozvoj diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku účasti v e-learningovém kurzu

Discourse Competence Development in EFL Academic Writing as a Result of Participation in an E-learning Course

Disertační práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Brno 2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně, dne 14. 5. 2016. Gabriela Hublová

Na tomto místě bych ráda vyjádřila upřímné poděkování oběma školitelkám, paní doc. Mgr. Olze Dontchevě-Navrátilové, Ph.D. a paní doc. PhDr. Michaele Píšové, M.A., Ph.D., a rovněž panu Mgr. Františku Tůmovi, Ph.D., který se na vzniku práce podílel v roli konzultanta. Všem děkuji za odborné vedení, cenné podněty a doporučení a všeobecnou podporu v průběhu realizace disertačního výzkumu. Největší díky potom náleží mé rodině, bez jejíhož porozumění a podpory by tato práce nevznikla.

Obsah

1 ÚVOD ... 13

1.1 Cizojazyčné vyučování-učení v post-komunikační éře ... 13

1.2 Vzdělávací politika pro zavádění ICT do vzdělávání v České republice ... 16

1.3 Cizojazyčné vzdělávání na českých vysokých školách ... 18

1.4 Zastoupení řečové dovednosti psaní v cizojazyčném vzdělávání v České republice ... 20

1.5 Rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní na Masarykově univerzitě: současný stav a budoucí výzvy ... 22

1.6 Struktura disertační práce ... 23

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ... 25

2.1 Komunikační kompetence ... 25

2.2 Diskurzivní kompetence ... 27

2.2.1 Diskurzivní kompetence v pojetí vybraných modelů komunikační kompetence ... 27

2.2.2 Koherence v perspektivě vybraných lingvistických přístupů ... 31

2.2.3 Koheze ... 33

2.2.3.1 Lexikální koheze ... 33

2.2.3.1.1 Klasifikace Hallidaye a Hasanové (1976) ... 34

2.2.3.1.2 Klasifikace Hoeyho (1991, 2001) ... 35

2.2.3.1.3 Klasifikace Tanskanenové (2006) ... 36

2.2.3.2 Konjunkce ... 38

2.2.3.2.1 Klasifikace konjunkce Hallidaye & Matthiessena (2014) ... 39

2.2.4 Vymezení diskurzivní kompetence pro účely disertačního výzkumu ... 41

2.3 Teoretické ukotvení intervence z pohledu psychologie učení/teorií osvojování jazyka ... 43

2.3.1 Konstruktivistická teorie učení ... 43

2.3.1.1 Kognitivní konstruktivismus ... 44

2.3.1.2 Sociální konstruktivismus ... 45

2.3.1.3 Implikace konstruktivistické teorie učení pro poskytnutou intervenci ... 46

2.3.2 Teorie osvojování jazyka ... 47

2.3.2.1 Hypotéza outputu ... 48

2.3.2.2 Implikace hypotézy outputu pro poskytnutou intervenci ... 52

2.4 Přístupy k výuce psaní ... 53

2.4.1 Product writing ... 54

2.4.2 Procesuální přístupy ... 55

2.4.2.1 Zpětná vazba ... 55

2.4.3 Žánrové přístupy ... 57

2.4.4 Procesuálně-žánrový přístup ... 58
2.4.5 Implikace soudobých přístupů k výuce psaní pro poskytnutou intervenci ... 59
2.5 Akademické psaní ... 59
2.6 Informační a komunikační technologie ve/v (cizojazyčném) vzdělávání ... 61
2.6.1 ICT ve vzdělávání ... 61
2.6.2 ICT v cizojazyčném vyučování-učení ... 63
2.6.3 E-learning ... 64
2.6.4 Learning Management System ... 67
2.6.5 Elektronická zpětná vazba ... 67
2.6.5.1 Elektronické *peer-review* ... 68
2.7 Shrnutí ... 69

3 STAV DOSAVADNÍHO POZNÁNÍ ... 70
3.1 Tematické zaměření výzkumu didaktiky cizích jazyků a výzkum využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání ... 70
3.2 Stav domácího poznání ... 71
3.3 Stav zahraničního poznání ... 72
3.4 Srovnání domácího a zahraničního poznání a implikace pro disertační výzkum ... 79

4 POPIS INTERVENCE: CHARAKTERISTIKA E-LEARNINGOVÉHO KURZU AKADEMICKÉHO PSANÍ CJV_AW ACADEMIC WRITING ONLINE ... 82
4.1 Učební prostředí ... 82
4.2 Cíle kurzu ... 82
4.3 Obsah kurzu a požadavky na ukončení ... 83
4.4 Zajištění informovanosti participujících studentů ... 87
4.5 Shrnutí ... 87

5 METODOLOGIE VÝZKUMU ... 88
5.1 Cíle výzkumu ... 88
5.2 Výzkumné otázky ... 89
5.3 Výzkumný soubor ... 89
5.4 Design výzkumu ... 90
5.4.1 Pretest a posttest ... 91
5.4.2 Dotazníky pro zjišťování kontextových informací ... 93
5.5 Nástroje sběru dat: konstrukce nástrojů a analytické postupy ... 94
5.5.1 Hodnocení kompetence výstavby textu ... 94
5.5.2 Analýza reiterativních vztahů ... 98
5.5.3 Analýza konjunktivních vztahů ... 101
5.5.4 Hodnocení kvality řízeného elektronického *peer-review* ... 103
5.5.5 Pilotáž nástrojů sběru dat ... 104

5.5.6 Shrnutí ... 106

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU ... 107

6.1 Kontextové informace ... 108

6.1.1 Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 1 (před intervencí) ... 108

6.1.2 Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 2 (po intervenci) ... 110

6.2 Kompetence výstavby textu ... 117

6.3 Analýza reiterativních vztahů ... 120

6.4 Analýza konjunktivních vztahů ... 129

6.5 Kvalita poskytnutého *peer-review* ... 135

7 DISKUSE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ... 142

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky ... 142

7.1.1 Lišila se úroveň výstavby textu u participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč? ... 142

7.1.2 Jaké typy reiterativních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení? ... 144

7.1.3 Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých reiterativních párů, resp. typů reiterativních vztahů před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč? ... 145

7.1.4 Lišila se četnost opakování klíčových lexikálních jednotek/délka klíčových lexikálních řetězců před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč? ... 146

7.1.5 Jaké typy konjunktivních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení? ... 147

7.1.6 Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč? ... 147

7.1.7 Změnila se v průběhu intervence kvalita poskytnutého elektronického *peer-review* hodnotícího aspekty textu přispívající ke vnímané koherenci projevu? Pokud ano, jak a proč? ... 149

7.1.8 Metalingvistická funkce outputu a poskytování *peer-review* ... 152

7.2 Limity disertačního výzkumu ... 153

8 ZÁVĚR ... 155

ABSTRACT ... 162

LITERATURA ... 164

PŘÍLOHY ... 175

Příloha A ... 176

Příloha B ... 182

Příloha C ... 184

Příloha D ... 186

Příloha E ... 189

Příloha F 190
Příloha G 192
Příloha H 196
Příloha I 200
Příloha J 201
Příloha K 202
Příloha L 203
Příloha M 205
Příloha N 206
Příloha O 207

Použité zkratky

ADF	asynchronní diskurzní fórum (*asynchronous discussion forum*)
CAI	počítačem podporovaná výuka *(computer-aided instruction*)
CMC	počítačem zprostředkovaná komunikace *(computer mediated communication)*
ČR	Česká republika
ICT	informační a komunikační technologie (*information and communication technology*)
DK	diskurzivní kompetence
EAP	angličtina pro akademické účely (*English for academic purposes*)
EGAP	angličtina pro obecné akademické učely (*English for General Academic Purposes*)
ESAP	angličtina pro specifické akademické účely (*English for Specific Academic Purposes*)
ESP	angličtina pro specifické účely (*English for Specific Purposes*)
EU	Evropská unie
ICQ	*I Seek You* (software pro využívání služby *instant messaging* umožňující příjem a odesílání zpráv v reálném čase)
IS MU	Informační systém Masarykovy university
IELTS	*International English Language Testing System*
KK	komunikační kompetence
LMS	virtuální studijní/učební prostředí (*Learning Management System*)
LAP	jazyk pro akademické účely (*Language for Academic Purposes*)
LSP	jazyk pro specifické účely (*Language for Specific Purposes*)
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MU	Masarykova univerzita
SCT	sociokulturní teorie
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SIPVZ	Státní informační politiky ve vzdělávání

1 ÚVOD

Cílem úvodní kapitoly je zdůvodnit zaměření této disertační práce a nastínit širší kontext, který podnítil její vznik. Prvotní pozornost je věnována charakteristice post-komunikačního období v cizojazyčné výuce a stručnému exkurzu do historie a současného stavu implementace informačních a komunikačních technologií do vzdělávání v České republice. Dále jsou nastíněna specifika soudobého cizojazyčného vzdělávání na českých vysokých školách a zastoupení řečové dovednosti psaní v cizojazyčném vzdělávání v České republice, resp. na Masarykově univerzitě. V závěru kapitoly je představen cíl disertačního výzkumu a rovněž struktura disertační práce.

1.1 Cizojazyčné vyučování-učení v post-komunikační éře

Cizojazyčné vzdělávání, resp. způsoby, kterými učitelé vyučují cizí jazyky a pomocí nichž se cizím jazykům učíme, prodělaly za uplynulá dvě až tři desetiletí několik zásadních změn. Jednou z hlavních proměn oproti dřívějšímu stavu je zřejmá absence převládající, všeobecně uznávané výukové metody či přístupu, v důsledku čehož bývá období od 90. let 20. století spojováno s pojmy *death of methods* (Allwright, 1991), *postmethod condition* (Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 2006), *decline of methods* (Hinkel, 2006), či *didaktický pluralismus* (Mothejzíková, 1995). Didaktika cizího jazyka se tak již nezaměřuje na hledání a následnou aplikaci univerzální/ideální metody, ale v obecné rovině usiluje o vymezení principů cizojazyčného vyučování-učení, jejichž respektování a naplňování by mělo přispět k efektivnímu učení se cizímu jazyku.

Soubory didaktických principů (zásad, strategií apod.), jež by měly být uplatňovány v didaktické praxi, se v posledních přibližně dvaceti letech staly běžnou součástí teoretických publikací zabývajících se didaktikou výuky cizích jazyků. Konkrétní didaktické principy cizojazyčného vyučování-učení formulovali např. Kumaravadivelu (1994, 2006), Kurelová (2002), Jacobs a Farrell (2003), Ellis (2005), Choděra (2006), Richards (2006), Fritz a Faistauerová (2008), Dakowska (2011) či Larsen-Freemanová a Anderson (2011).

Uvedené publikace představují desítky principů, jež jsou orientovány na učitele, studující[1], vzájemný vztah učitele a studujících a studujících navzájem, stejně jako na vlastní

[1] Termín *studující* (příp. *učící se*) je běžně užíván v např. sociologii (mj. s ohledem na genderovou vyváženost). S ohledem na zaměření tohoto disertačního výzkumu i na úspornost projevu je v disertační práci užíváno tohoto pojmu namísto pojmu *žák*, resp. *student* (pojmu *student* je přirozeně užito tam, kde je jeho užití sémanticky nezbytné – např. student bakalářského programu či participující student).

procesy vyučování a učení se cizímu jazyku. Z hlediska zaměření této disertační práce mezi klíčové zásady patří: 1) maximalizování příležitostí k učení, 2) respektování sociální povahy učení, 3) poskytování vhodného inputu a příležitostí k řečové produkci, 4) posilování autonomie v učebním procesu, 5) respektování individuálních potřeb studujících a 6) využívání alternativního hodnocení.

Pokud jde o maximalizování příležitostí k učení, Kumaravadivelu (1994, s. 33) poukazuje na potřebu chápání výuky jako procesu pro vytváření příležitostí k učení, ale také na potřebu využívání příležitostí, které vznikají v průběhu samotného výukového procesu. Tato zásada vychází ze skutečnosti, že výukový proces je společným dílem učitele a studujících, a tudíž je třeba využívat i příležitostí vytvořených studujícími. Snaha o maximalizování příležitostí k učení úzce souvisí s dalšími výše uvedenými principy, např. s respektováním sociální povahy učení či zohlednění individuálních rozdílů mezi studujícími.

Druhý z uvedených principů spočívá v umožnění vzájemné interakce na principu vyjednávání mezi učitelem a studujícími a studujícími navzájem (Kumaravadivelu, 1994, s. 33) a vychází ze sociálně-konstruktivistické teorie učení, dle níž učení nepředstavuje individuální činnost, nýbrž činnost sociální, jež závisí na interakci s dalšími jedinci. „Studenti se učí prostřednictvím svého prostředí, klíčovými prvky tohoto prostředí jsou osoby, s nimiž jsou v kontaktu“ (Jacobs & Farrell, 2003, s. 12), tedy spolustudující a učitel, přičemž tradiční hranice mezi učitelem a studujícími se stírá (Brown, 2000, s. 47). Kumaravadivelu (1994, s. 33) hovoří o smysluplné interakci mezi studujícími navzájem a mezi učitelem a studujícími, při níž by se studující měl aktivně podílet na vyjasňování či stvrzování významu, žádostech, reagování či střídání replik a měl by mít právo diskusi iniciovat, a nikoli jen reagovat. Přímou implikací uvedené změny je podpora kolaborativního učení[2], a to včetně rozvíjení kolaborativních dovedností (zdvořilé vyjádření nesouhlasu, požádání o pomoc apod.) a ustanovení kolaborativního učení jako vzdělávací hodnoty (Jacobs & Farrell, 2003, s. 12-13). Na potřebu interakce, smysluplné komunikace, vyjednávání významu a kolaborace poukazuje např. i Richards (2006, s. 22-23).

[2] Užívání pojmů kolaborativní a kooperativní učení není v soudobé literatuře jednotné. Někteří autoři oba pojmy užívají synonymně (např. Richards, 2006), jiní každému z nich přisuzují svébytný význam. Na potřebu jasného odlišení pojmů kooperativní učení a kolaborativní učení poukazuje např. Oxfordová (1997): Kooperativní učení označuje určitou skupinu technik (*classroom techniques*), které podporují nezávislost studujících (*learner independence*) jako cestu ke kognitivnímu a sociálnímu rozvoji. Kolaborativní učení je teoreticky ukotveno v sociálním konstruktivismu, které nahlíží na učení jako na konstrukci znalostí v daném sociálním kontextu a které tudíž podporuje akulturaci jedinců do dané komunity.

Pokud jde o třetí z uvedených zásad, Fritz a Faistauerová (2008, s. 131) zdůrazňují potřebu intenzivního srozumitelného inputu v podobě široké nabídky (autentických) textů, řečové produkce učitele i jiných studujících, stejně jako potřebu dostatečných příležitostí k řečové produkci, jež je realizována v prostředí nevyvolávajícím stres.

Posilování autonomie na straně studujících v současnosti patří k jednomu z nejčastěji zmiňovaných didaktických principů a spočívá v možnosti volby a evaluaci cílů, učebního obsahu i učebních procesů (Fritz & Faustauer, 2008, s. 127) a zároveň přijmutí zodpovědnosti za své vlastní učení i za učení těch, se kterými jsou v interakci (Jacobs & Farrell, 2003, s. 10). Kumaravadivelu (1994, s. 39) upozorňuje, že učení se cizímu jazyku je do značné míry autonomní činnost, a proto je posilování autonomie zcela zásadní. Součástí autonomie je především podpora schopnosti naučit se učit a vybavení studujících takovými prostředky, které jsou nezbytné pro to, aby mohli samostatně řídit vlastní učební proces (Kumaravadivelu (1994, s. 39).[3]

Význam páté z výše uvedených zásad zdůrazňuje např. Dakowska (2011), dle níž se potřeba systematického zohledňování individuálních rozdílů, resp. přizpůsobování výukového procesu individuálním charakteristikám, jeví jako klíčová, neboť jedinci disponují odlišným jazykovým nadáním a motivací k učení se cizímu jazyku (Dakowska, 2011, s. 84). K dalším individuálním zvláštnostem patří používání různých učebních postupů a strategií či různé učební tempo (Richards, 2006, s. 23), přičemž podpora uvědomění si učebních strategií na straně studujících a jejich postupné rozvíjení je z hlediska diverzity klíčovým aspektem (Richards, 2006, s. 25). V české, resp. slovenské didaktice se individuálním rozdílům věnuje např. Lojová (2005) či Janíková (2011).

Posledním z uvedených principů, jež je vysoce relevantní z pohledu této disertační práce, je tzv. alternativní hodnocení, jehož smyslem je poskytnout vhodnou alternativu k tradičním způsobům hodnocení ve formě (standardizovaných) testových položek, jež jsou typicky zaměřeny na přesnost, ověřování znalosti gramatických pravidel a zapojení nižších kognitivní funkcí. Alternativní formy hodnocení (portfolia, pozorování, rozhovory, deníky apod.) by měly více odrážet reálné podmínky a rovněž podporovat aplikaci kritického a kreativního myšlení (Jacobs a Farrell, 2003, s. 15).

Formulování didaktických zásad pro cizojazyčné vyučování-učení lze považovat za jeden z předních rysů soudobé didaktiky cizích jazyků. Kromě snahy o naplňování těchto

[3] Autonomií v cizojazyčné výuce se zabývají např. Holec (1981), Dickinsonová (1987) či Scharleová a Szabóová (2000).

zásad se však především v posledním desetiletí v cizojazyčném vzdělávání velice významně projevuje i trend, který bezprecedentně zasáhl téměř všechny oblasti lidské činnosti, a sice využívání informačních a komunikačních technologií (ICT).[4]

Přestože využívání ICT nepředstavuje samostatnou metodu či přístup k výuce cizích jazyků, není pochyb o tom, že se jedná o významnou inovaci cizojazyčného vzdělávání. Dle Kerna (2006, s. 183) „evoluce v oblasti ICT proměnila didaktiku cizích jazyků a používání jazyka a podnítila vznik nových forem diskurzu, nových forem autorství a nových způsobů vytváření společenství a účasti v nich.“ Z této perspektivy je tedy možno na využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání pohlížet jako na jeden z klíčových fenoménů tzv. post-metodického období.

Využívání ICT v procesu učení se cizímu jazyku skýtá značný potenciál z hlediska naplnění výše uvedených didaktických zásad, možností rozšířit proces učení se cizímu jazyku za hranici běžné třídy i z pohledu rozvoje komunikační kompetence, nicméně je otázkou, jaký je skutečný dopad či přínos konkrétních případů využití ICT prostředků. Disertační práce si klade za cíl přispět k výzkumu využívání ICT prostředků v cizojazyčné výuce prostřednictvím posouzení možného vlivu intervence realizované v čistě LMS (*Learning Management System*)[5] prostředí na komunikační kompetenci (konkrétně diskurzivní kompetenci) participujících studentů, a to prostřednictvím diskuse a interpretace vlivu jednotlivých součástí dané intervence na rozvoj diskurzivní kompetence.

1.2 Vzdělávací politika pro zavádění ICT do vzdělávání v České republice

ICT výrazněji pronikly do vzdělávání v České republice v první polovině 90. let 20. století, přičemž v uplynulých patnácti letech bylo vytvořeno několik politických dokumentů, jejichž cílem je centrálně ovlivňovat a koordinovat využívání moderních technologií ve vzdělávání. Konkrétně se jedná o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha, 2001), *Státní informační politiku* (1999), *Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání* („akční plán realizace“, 2000), *Státní a komunikační politiku (e-Česko 2006)* (2004), *Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009 až 2013* (2008) a konečně aktuálně platný materiál *Strategie digitálního*

[4] Kumaravadivelu (2006, s. 178) zmiňuje využívání ICT v souvislosti s vyhledáváním informací na internetu a využívání získaných témat a materiálů pro diskusi ve třídě, nicméně dnešní technické možnosti přirozeně mnohonásobně převyšují tento způsob využití ICT prostředků.
[5] Podrobněji kapitola 2.6.4.

vzdělávání do roku 2020 (2014)[6]. Hlavním mezníkům zavádění ICT do vzdělávání v České republice a diskuzi prvních pěti z výše uvedených dokumentů i jejich reálného dopadu se detailně věnuje Zounek a Tůma (2014), stejně jako aktuálně platný dokument *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (2014). Souhrnně lze říci, že v období po roce 2000 se dařilo naplňovat především technicky orientované cíle v podobě zabezpečení nezbytné infrastruktury a materiálního zabezpečení, zatímco oblast pedagogická a didaktická byla v počáteční fázi značně opomíjena a vyšší pozornosti se jí dostalo až v posledních přibližně deseti letech.

V průběhu let 2007 až 2014 se na poli integrace ICT do vzdělávání v České republice významně projevila především finanční podpora Evropského sociálního fondu, konkrétně pak v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (Strategie…, 2014, s. 6). Klíčové oblasti podpory zahrnovaly zlepšení vybavení školských institucí digitálními technologiemi, vzdělávání a další vzdělávání učitelů (včetně didaktického využití technologií), inovace výuky s podporou digitálních technologií (tvorba elektronických materiálů dostupných online, využívání vzdělávacího softwaru apod.), propojení škol a zvýšení pedagogických kompetencí v ICT oblasti. Průběžná evaluace však poukázala i na skutečnost, že velmi málo škol hodnotilo inovace výuky výrazně pozitivně.

V roce 2014 byla vládou České republiky přijata *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*[7], která rozpracovává priority *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (2014) vymezuje pojem digitální vzdělávání, a to jako:

> takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou. (s. 3),

a jejím cílem je nastavit takové podmínky a procesy ve vzdělávání, které digitální vzdělávání umožní realizovat. Uvedený dokument vychází z aktuálních strategických cílů a priorit EU[8] a

---

[6] Všechny uvedené dokumenty jsou veřejně dostupné na internetu.

[7] Uvedený dokument je dostupný na http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf.

[8] Např. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. [online] http://bit.ly/1pm1qya; Rada Evropské unie (2011). *Závěry Rady o úloze vzdělávání a odborné přípravy při provádějí strategie Evropa 2020*. [online] http://bit.ly/1p4qF8U; Rada Evropské unie (2009). *Závěry Rady ze dne 12. května 2009 O strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzděláván a odborné přípravy (ET 2020)*. [online] http://bit.ly/1qj3uXI; či Evropský parlament a Rada EU (2006). *Doporučení Evropského*

představuje čtyři hlavní vize digitálního vzdělávání, jimiž jsou otevřené vzdělávání, digitální gramotnost, informatické myšlení (*computational thinking*)[9] a digitální technologie ve vzdělávání (podrobněji Strategie…, 2014, s. 11-13), a dále stanovuje prioritní cíle, jež zahrnují 1) otevření vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, 2) zlepšení kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi, a konečně 3) rozvíjení informatického myšlení žáků (podrobněji Strategie…, 2014, s. 15). Uvedené vize a cíle mají směřovat k naplnění role vzdělávacího systému jako prostředku pro zajištění výbavy „každého jedince bez rozdílu takovými kompetencemi, které mu umožní uplatnit v informační společnosti a využívat nabídky otevřeného vzdělávání v průběhu celého života“ (s. 11).

Výše uvedené dokumenty jednoznačně reflektují potřeby jednotlivých období a na základě jejich srovnání je tak možno pozorovat posun akcentu z převážně technologicky orientovaných cílů směrem k rozvíjení pedagogických a didaktických kompetencí až po rozvíjení tzv. digitálních kompetencí a informatického myšlení studujících i učitelů. V samotném závěru je více než vhodné zdůraznit i potřebu realizace výzkumných studií zaměřených na hodnocení efektivity a posouzení konkrétních vlivů využívání ICT ve vzdělávání. Jak poznamenávají např. autoři *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (2014) „evaluační aktivity, monitoring či výzkum v oblasti implementace digitálních technologií do škol s cílem získat data o úspěšnosti aktivit a efektivnosti vynaložených prostředků jsou doposud zcela nedostatečné“ (s. 6)[10].

1.3 Cizojazyčné vzdělávání na českých vysokých školách

Cizojazyčná výuka, přesněji výuka cizího jazyka pro specifické (LSP), resp. akademické účely (LAP)[11], je v současné době součástí většiny studijních programů realizovaných na českých vysokých školách.[12] Studenti v rámci studia musejí prokázat

---

parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. [online] http://bit.ly/1sbh5Ia

[9] Informatické myšlení má reflektovat potřebu porozumění světu kolem nás z nové perspektivy, přičemž touto perspektivou jsou informace a způsoby, jakými fungují digitální technologie. Jde o způsob uvažování na bázi počítačových metod řešení problémů rozvíjející např. schopnost analyzovat, syntetizovat, zevšeobecňovat, hledat vhodné strategie řešení problémů či ověřovat je v praxi (podrobněji Vaníček & Černochová, 2015, s. 181).

[10] Ke stejnému závěru dospěli i Zounek & Tůma (2014), či v oblasti výzkumu využívání ICT v cizojazyčné výuce Tůma (2012a) a Hublová (2013). Podrobněji kapitola 3.

[11] Z anglického *Language for Specific Purposes,* resp. *Language for Academic Purposes*.

[12] Cizojazyčné vzdělávání tzv. nefilologických studentů zajišťují příslušná jazyková centra (nejčastěji zabezpečují výuku angličtiny, němčiny, francouzštiny, ruštiny, španělštiny, latiny a češtiny jako cizího jazyka). Aktuálně je více než třicet českých jazykových center sdruženo v *České a slovenské asociaci učitelů jazykových*

příslušnou výstupní úroveň, obvykle B1 až C1 *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2006), v jednom cizím jazyce. Některé vysoké školy, resp. studijní programy, požadují znalost dvou cizích jazyků (typicky se jedná o ekonomické či právní specializace), avšak tento požadavek je v současnosti spíše výjimkou nežli pravidlem[13].

Ve středoevropském kulturním prostoru se velký zájem o jazyk pro akademické či specifické účely vlivem odlišného geopolitického, společenského i kulturního vývoje naplno projevil až v posledních přibližně deseti letech. Současná expanze LSP včetně LAP, kterou lze pozorovat na většině českých univerzit, je motivována nejen úsilím eliminovat zpoždění v důsledku odlišného historického vývoje, ale především vyhovět zvyšujícím se nárokům na komunikační kompetenci v cizím (především anglickém) jazyce kladeným jak na studenty, tak na akademické i neakademické pracovníky.

Cizojazyčné vzdělávání realizované v kontextu českého vysokého školství tak v posledním desetiletí prochází vysoce dynamickým obdobím, pro něž je vedle realizace aktuálních obecně platných principů či trendů popsaných v kapitole 1.1 charakteristická i řada dalších výzev a změn. Mezi ně patří zejména vývoj nových kurzů zaměřených na výuku LSP pro nejrůznější studijní obory i vývoj obecně-akademických cizojazyčných kurzů, hledání efektivních způsobů rozvíjení obecně-akademických dovedností (např. prezentačních dovedností či dovednosti akademického psaní), rozvíjení tzv. měkkých dovedností (*soft skills*), modifikace výukových obsahů s ohledem na SERRJ (2006), standardizace testování a v neposlední řadě i intenzivní spolupráce s partnerskými institucemi na lokální i mezinárodní úrovni, a to z hlediska výuky, projektové činnosti i výzkumu.

Dosavadní i budoucí vývoj cizojazyčného vzdělávání na českých vysokých školách do značné míry ovlivňují i strategické vzdělávací dokumenty (podrobněji např. Tůma, 2012a, s. 15-16 či Reimannová, 2008, s. 7-8), nástroje vzdělávací politiky a institucionální strategické dokumenty, zejména dlouhodobé záměry vysokých škol, jež poukazují na potřebu rozvíjet

---

center na vysokých školách (CASAJC), která od roku 2001 spolupracuje s celoevropskou asociací *Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur* (Cercles). Posláním uvedených organizací je podpora jazykových center v oblasti technického a pedagogického zázemí a podpora výzkumu v oblasti cizojazyčného vzdělávání.

[13] V České republice na úrovni terciárního vzdělávání není výuka cizích jazyků spolu s příslušnými výstupy legislativně upravena. V praxi jsou tedy akreditovány studijní programy, jejichž součástí je cizojazyčná výuka spolu s jasně definovanými výstupy, i ty, které takový typ výuky/výstupů neobsahují. Určitým pokusem o standardizaci byl projekt Q-RAM realizovaný MŠMT ČR v letech 2009-2012, jehož cílem bylo sjednotit výstupy terciárního vzdělávání prostřednictvím kvalifikačního rámce, který bude kompatibilní s kvalifikačním rámcem v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (podrobněji http://qram.reformy-msmt.cz/). Dosud však nebyla přijata platná právní úprava a výuka cizích jazyků tak zůstává v kompetenci jednotlivých vysokých škol, resp. jejich fakult či jednotlivých odborných pracovišť.

cizojazyčnou komunikační kompetenci studentů i akademických pracovníků zejména s ohledem na postupující internacionalizaci českého vysokého školství. Například *Dlouhodobý záměr Masarykovy Univerzity na léta 2016 – 2020* (2015, str. 10-17) vedle rozšíření nabídky stávající cizojazyčné výuky počítá i s postupnou integrací cizích jazyků do výuky v českých studijních programech, a to jak při samostudiu z cizojazyčných zdrojů a v rámci kontaktní výuky, tak prostřednictvím kladení vyšších nároků na užívání cizích jazyků při zpracovávání semestrálních a závěrečných prací. Výše uvedený dokument rovněž zdůrazňuje potřebu zdokonalování se ve více než jednom cizím jazyce a počítá s postupným zaváděním povinnosti druhého jazyka v magisterském stupni vzdělávání. V neposlední řadě se zde univerzita zavazuje rozšiřovat nabídku studijních programů vyučovaných v cizích jazycích, zvyšovat počet studentů v těchto programech a zlepšovat kvalitu činností souvisejících se zajišťováním zahraničních mobilit studentů.

Postupující internacionalizaci českých vysokých škol, již doprovází rostoucí důraz na kvalitu cizojazyčného ústního i písemného projevu studentů i (ne)akademických pracovníků, je možno pokládat za jednu ze základních determinant dalšího směřování cizojazyčného vyučování-učení na terciárním stupni vzdělávání, přičemž poskytování smysluplných příležitostí a efektivních způsobů rozvíjení řečové dovednosti mluvení a psaní lze nepochybně považovat za aktuální problém terciární didaktiky cizích jazyků.[14] Tato disertační práce se zaměřuje na druhou z uvedených dovedností, a to konkrétně na možnosti rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce u studentů bakalářských a magisterských programů Masarykovy univerzity (MU) prostřednictvím e-learningu. Předtím, než budou blíže diskutovány aktuální podmínky pro rozvíjení řečové dovednosti psaní na MU, je však vhodné stručně okomentovat postavení řečové dovednosti psaní ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem v cizojazyčné výuce v ČR.

1.4 Zastoupení řečové dovednosti psaní v cizojazyčném vzdělávání v České republice

Byrne (1988) uvádí, že psaní je „dovedností, kterou studenti nejméně využijí […] a také dovedností, ve které mnoho studentů, ne-li většina, prokazuje nejnižší zdatnost“ (s. 6). Pokud bychom se rozhodli tuto tezi vztáhnout na současné studenty českých vysokých škol,

[14] Termínu *terciární didaktika* je užito např. v publikacích: Janíková, V., & Janík, M. (2012) Videostudie als Untersuchungsmethode im Tertiärsprachenunterricht. In Oliver Holz, Renate Seebauer. *Interaktiver und kompetenzorientierter Unterricht/ Interactive and Competence-Orientated Education*. s. 180-190. Kovač: Hamburg. či Pešková, K. (2012) Vizuální prostředky pro výuku reální v učebnicích němčiny. Masarykova univerzita: Brno.

lze říci, že její první část právě s ohledem na internacionalizaci českého vysokého školství pozbyla platnosti, zatímco s částí druhou by se navzdory odlišnému kulturně-vzdělávacímu kontextu a téměř čtyřem uplynulým desetiletím bylo možno poměrně dobře ztotožnit.[15] Praktické zkušenosti lektorů cizích jazyků působících na českých vysokých školách, ostatních akademických pracovníků i samotných vysokoškolských studentů totiž naznačují, že vysoké procento studentů nedosahuje požadované komunikační kompetence v cizojazyčném písemném projevu v cizím jazyce, často navzdory projevované motivaci a zájmu. Možných příčin individuální či obecné povahy je bezesporu bezpočet, nicméně jako zcela zásadní faktor se jeví přetrvávající okrajová pozice psaní v cizojazyčné výuce na jednotlivých vzdělávacích stupních. Choděra (2006) tvrdí, že „psaní v cizojazyčném vyučování-učení se uplatňuje spíše jako prostředek než jazykový cíl“ (s. 79) a že „z hlediska výuky v tzv. masové škole je psaní na místě posledním“ (s. 142). Toto tvrzení potvrzuje i výzkum mapující příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka na českých základních školách realizovaný Šebestovou (2011, s. 108-110), která uvádí, že psaní bylo ve výuce zkoumaných učitelů průměrně zastoupeno v 16 % času, z toho v 64 % bylo integrováno se čtením a mělo podobu úloh zaměřených na procvičování gramatiky a slovní zásoby. Šebestová (2011, s. 111) dále upřesňuje, že psaní bylo ve zkoumaných hodinách zastoupeno pouze jako prostředek a jakožto cílová kategorie (s ohledem na důraz stylistický či tvůrčí) se ve výuce neobjevilo.

Na absenci psaní jako cíle poukazuje i výzkum Vlčkové (2010) mapující žákovské strategie učení se cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání. Vlčková (2010, s. 157-158), uvádí, že na konci základního vzdělávání se z hlediska jednotlivých řečových dovedností žáci cítili nejzdatněji v právě v řečové dovednosti psaní, avšak tento výsledek naznačuje, že psaní žáci nevnímají jako náročnou kognitivní dovednost, ale jako pouhé opisování slov a nácvik ortografie. Vlčková v této souvislosti dále odkazuje na předchozí výzkumy (Janíková & Vlčková, 2006; Šebestová, 2011), které tento závěr potvrzují. Vlčková (2010, s. 279-280) rovněž upozorňuje na změnu ve vnímání míry rozvoje dovednosti psaní spojenou se stupněm vzdělávání. Ve srovnání se žáky 9. třídy základní školy studenti gymnázií na konci středoškolského studia již psaní více vnímali jako tvůrčí činnost, což se projevilo snížením průměrného pořadí míry rozvoje dovednosti psaní mezi ostatními řečovými dovednostmi, kdy se psaní dostalo až na třetí pozici za čtení a mluvení.

[15] V rámci této podkapitoly jsou diskutovány aktuální podmínky pro rozvíjení dovednosti psaní na úrovni nefilologických oborů a běžných základních a středních škol (nikoli škol s rozšířenou výukou jazyků).

Nízké zastoupení řečové dovednosti cizojazyčného psaní však zdaleka není typické jen pro primární a sekundární vzdělávání a lze konstatovat, že příležitosti pro rozvíjení této dovednosti není možno označit za dostatečné ani na úrovni terciární cizojazyčné výuky. Na nedostatek příležitostí k rozvíjení řečové dovednosti psaní v terciární cizojazyčné výuce upozorňuje např. Čechová (2010, s. 111).

1.5 Rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní na Masarykově univerzitě: současný stav a budoucí výzvy

Hyland (2013) tvrdí, že „univerzity jsou O psaní [ABOUT writing] a specializované formy akademické gramotnosti jsou v centru všeho, co konáme: jsou klíčové pro konstruování znalostí, vzdělávání studentů i budování profesionální akademické kariéry“ (s. 503). Na MU byla ve většině předmětů cizojazyčné výuky pro nefilologické studenty řečová dovednost (akademického) psaní až do relativně nedávné minulosti zastoupena velice okrajově a k jejímu vyššímu zastoupení ve výuce poněkud paradoxně přispěl až proces standardizace výstupního testování komunikační kompetence v souladu s jazykovými úrovněmi definovanými v SERRJ (2006) realizovaný v období 2012 – 2014, jehož výsledkem je mimo jiné plošné testování všech řečových dovedností, včetně řečové dovednosti psaní.[16]

Zásadními faktory, které i nadále ovlivňují charakter zastoupení dovednosti psaní v cizojazyčné výuce na MU, jsou vysoký počet studentů na učitele (mnohdy více než 200 studentů za akademický rok), počet studentů v seminárních skupinách (průměrně 18 až 20) a nízká časová dotace na cizojazyčnou výuku (v bakalářském a magisterském studiu nejčastěji dvě hodiny/týden po dobu jednoho či dvou semestrů, avšak v kombinovaném studiu často výuka vůbec realizována není[17] nebo je omezena na minimum, např. 10 či 15 hodin v bakalářském/magisterském stupni[18]). V důsledku uvedených faktorů je pozornost v kontaktní výuce i nadále prioritně věnována řečovým dovednostem mluvení, poslechu a čtení a dále systému lexika a gramatiky, a jsou hledány nové či alternativní způsoby rozvíjení řečové dovednosti psaní.

[16] Kromě MU standardizace jazykového testování proběhla i na Technické univerzitě v Liberci a Univerzitě Karlově (ve spolupráci s MU v rámci projektu IMPACT); v minulosti byla realizována např. na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií a Fakultě informačních technologií Vysokého učení technického v Brně (Neuwirthová, 2006), přičemž z hlediska zastoupení řečové dovednosti psaní je možno předpokládat obdobný „vedlejší“ efekt jako na MU.
[17] Např. studijní programy kombinovaného studia na Ekonomicko-správní fakultě MU.
[18] Např. studijní programy kombinovaného studia na Pedagogické a Lékařské fakultě MU.

Pozitivním rysem posledních pěti let je rozšíření nabídky specializovaných kurzů zaměřených na rozvíjení dovednosti akademického psaní pro studenty nefilologických oborů, i když je třeba upozornit, že tyto kurzy jsou ve velké míře určeny pro studenty doktorských studijních programů. Dalším kladným krokem je častější využívání ICT prostředků, např. pro administraci elektronického *peer-review* či poskytování ústní zpětné vazby vyučujícími či rodilými mluvčími.

Právě využívání ICT by se v budoucnu mohlo stát jedním z efektivních způsobů rozvíjení řečové dovednosti (akademického) psaní na MU. V ideálním případě by však „masovější" integraci ICT do terciárního cizojazyčného vzdělávání měl předcházet výzkum, který prokáže či vyvrátí efektivitu využívání konkrétních ICT, případně napomůže specifikovat podmínky, jež jsou nezbytné pro efektivní učení se cizímu jazyku s využitím daných technologií. Vzhledem k rychlosti vývoje ICT, jejich dostupnosti a všeobecné popularitě nelze očekávat, že by výzkum předcházel implementaci ICT do výuky, avšak měl by již probíhající inovace doprovázet a posoudit je dostatečně kritickým okem (Píšová, Janíková & Hanušová, 2011, s. 24), což je i smyslem předmětné disertační práce.

1.6 Struktura disertační práce

Práce je členěna do sedmi hlavních kapitol, jimiž jsou teoretická východiska, stav dosavadního poznání, popis intervence realizované v rámci disertačního výzkumu, metodologie výzkumu, výsledky výzkumu, diskuse a interpretace výsledků a závěr.

Kapitola 2 představuje hlavní teoretická východiska disertačního výzkumu v podobě vybraných modelů komunikační kompetence (KK), konceptualizací diskurzivní kompetence (DK), jejíž rozvoj je v rámci předmětného výzkumu posuzován, a diskuze klíčových složek DK, jimž jsou koherence a koheze projevu. Druhá část kapitoly se s ohledem na kvazi-experimentální povahu výzkumu věnuje teoretickému ukotvení poskytnuté intervence, a to z pohledu teorie učení, resp. teorie osvojování jazyka. Na tuto část navazuje didakticky orientovaná problematika, a sice soudobé přístupy k výuce psaní a rovněž využívání ICT v cizojazyčném vyučování-učení.

Kapitola 3 představuje domácí i zahraniční výzkum v oblasti využívání ICT prostředků v cizojazyčné výuce. Z hlediska výzkumu realizovaného v ČR je pozornost věnována především disertačním výzkumům (s ohledem na faktickou absenci jiného typu výzkumně orientovaných publikací); zahraniční výzkum je zmapován prostřednictvím

přehledové studie analyzující příspěvky publikované ve vybraných odborných recenzovaných časopisech.

Kapitola 4 představuje intervenci poskytnutou v rámci disertačního výzkumu, jež spočívala v účasti v čistě e-learningovém kurzu akademického psaní, a to z hlediska učebního prostředí, obsahu kurzu a dalších klíčových didaktických aspektů.

Kapitola 5 popisuje zvolenou metodologii výzkumu. V úvodní části kapitoly jsou formulovány cíle disertačního výzkumu a výzkumné otázky. Další pozornost je zaměřena na charakteristiku výzkumného souboru a popis výzkumného designu. V závěru jsou potom představeny nástroje sběru dat a uplatněné analytické postupy.

Kapitola 6 představuje výsledky výzkumu pro jednotlivé posuzované aspekty diskurzivní kompetence, jimž jsou kompetence výstavby textu, lexikální koheze (konkrétně schopnost vyjádření reiterativních vztahů) a gramatická koheze (specificky konjunkce). Rovněž jsou představeny výsledky týkající se dílčího cíle výzkumu, jež je zaměřen na posouzení kvality elektronické vrstevnické zpětné vazby (tzv. *peer-review*), jež byla součástí realizované intervence.

Kapitola 7 poskytuje prostor pro diskusi a interpretaci jednotlivých výsledků, a to z pohledu jednotlivých dílčích výzkumných otázek 1 až 7 položených v kapitole 5.2 i z hlediska postižení možných souvislostí mezi určitými pozorovanými jevy. Druhá část kapitoly potom poukazuje na hlavní omezení či nedostatky spjaté s předmětným disertačním výzkumem.

V závěru jsou shrnuty téma, cíle a hlavní výsledky disertačního výzkumu a jsou zde formulována doporučení pro didaktickou praxi vyplývající z příslušných výzkumných zjištění. Dále jsou nastíněny možnosti pro následné badatelské aktivity bezprostředně související se zkoumanou oblastí.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Cílem této kapitoly je představit hlavní teoretická východiska disertačního výzkumu. Prvotní pozornost je věnována vybraným modelům komunikační kompetence (KK) a příslušným konceptualizacím diskurzivní kompetence (DK), jejíž rozvoj je v rámci předmětného výzkumu posuzován. Na základě diskuse je formulována definice diskurzivní kompetence pro účely daného disertačního výzkumu. Následující pozornost je zaměřena na koherenci a kohezi projevu jakožto klíčové složky diskurzivní kompetence. Další část této kapitoly se s ohledem na kvazi-experimentální povahu výzkumu věnuje teoretickému ukotvení poskytnuté intervence, a to z pohledu teorie učení, resp. teorie osvojování jazyka. S intervencí souvisí i poslední okruh teoretických východisek, konkrétně se jedná o představení soudobých přístupů k výuce psaní a využívání ICT v cizojazyčném vyučování-učení.

2.1 Komunikační kompetence

V souladu s komunikačním paradigmatem spočívá hlavní cíl cizojazyčné výuky v rozvíjení tzv. komunikační kompetence (Hendrich et al., 1988; Savignon, 1997; Richards, 2006), která je výsledkem interakce dílčích kompetencí, např. kompetence lingvistické, pragmatické, interkulturní, strategické či diskurzivní. KK se v rovině teoretické i empirické v relativně nedávné minulosti zabývala řada českých autorů (např. Hendrich et al., 1988; Choděra, 2006; Poláčková & Píšová, 2011; Šebestová, 2011; Kostková, 2012; Tůma, 2012a; Zerzová, 2011), jejichž prostřednictvím byly do české didaktiky cizího jazyka uváděny a diskutovány autoritativní konceptualizace KK, počínaje modelem Dell Hymese (1967, 1972), jež vzniknul v reakci na Chomského lingvistickou kompetenci (1957, 1965), a konče konceptualizacemi, jejichž vznik se datuje do nového tisíciletí (např. Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; Celce-Murcia, 2007). S ohledem na tuto skutečnost se disertační práce zaměřuje na stručné a přehledné srovnání vybraných modelů KK z hlediska dílčích složek, tedy dílčích kompetencí, případně znalostí (např. v případě modelu Bachmana, 1990 či Bachmana & Palmera, 1996), a dále na popis modelu Usó-Juanové & Martínez-Florové (2006), jež byl zvolen jako nosný pro realizovaný disertační výzkum.

Přehled nejvýznamnějších modelů KK, jež byly zkonstruovány v období 1967 – 2007 podává tabulka 1[19]. Z tabulky je patrná postupná diferenciace jednotlivých složek KK včetně přítomnosti diskurzivní kompetence, která je od 80. let 20. století součástí všech uvedených konceptualizací a je rovněž předmětem zájmu této disertační práce (v případě modelu Bachmana, 1990 a Bachmana & Palmera, 1996 je užíváno termínu textová znalost – *textual knowledge*).

Tabulka 1

Vybrané konceptualizace komunikační kompetence

	Hymes (1967, 1972)	Canale & Swainová (1980)	Hammerly (1985)	Canale (1983); Savignonová (1983)	Bachman[20] (1990)	Celce-Murciaová et al. (1995)	Bachman & Palmer (1996)	SERRJ (2006)	Usó-Juanová & Martínez-Florová (2006)	Celceová-Murciaová (2007)
Kompetence	Lingv.	Gram.	Lingv.	Gram.	Strategická kompetence	**Diskurzivní**	Strategická kompetence	Lingv. (Lexikální, Gram., Sémant., Fonolog., Ortograf. a Ortoepická)	**Diskurzivní**	**Diskurzivní**
	Sociolingv.	Strateg.	Komun.	Strateg.	Psycho-fyziologické mechanismy	Gram.	Osobní charakteri-stiky	Sociolingv.	Lingv.	Lingv.
		Sociolingv.	Kulturní	Sociolingv.	Kontext / Situace	Strateg.	Emoční schémata	Pragmatická (**Diskurzivní** a Funkční)	Strateg.	Strateg.
				Diskurzivní	Znalostní struktury (znalost světa)	Sociolingv.	Tematické znalosti		Interkulturní	Sociokult.
					Jazyková kompetence: Organizační (Gramatická a **Textová**) + Pragmatická (Ilokuční a Sociolingv.)	Akční	Jazyková kompetence: Organizační (Gramatická a **Textová**) + Pragmatická (Funkční a Sociolingv.)		Pragmatická	Interakční
										Konvenční

Pokud bychom srovnali grafickou podobu jednotlivých modelů[21], bude zřejmé, že v případě modelů, jejichž autorkami jsou Celce-Murciaová et al. (1995), Usó-Juanová & Martínez-Florová (2006) a dále Celce-Murciaová (2007) diskurzivní kompetence zaujímá centrální pozici a že je s ostatními kompetencemi ve vzájemné obousměrné interakci. Význam propojení diskurzivní kompetence s ostatními kompetencemi zdůrazňuje např. Celce-

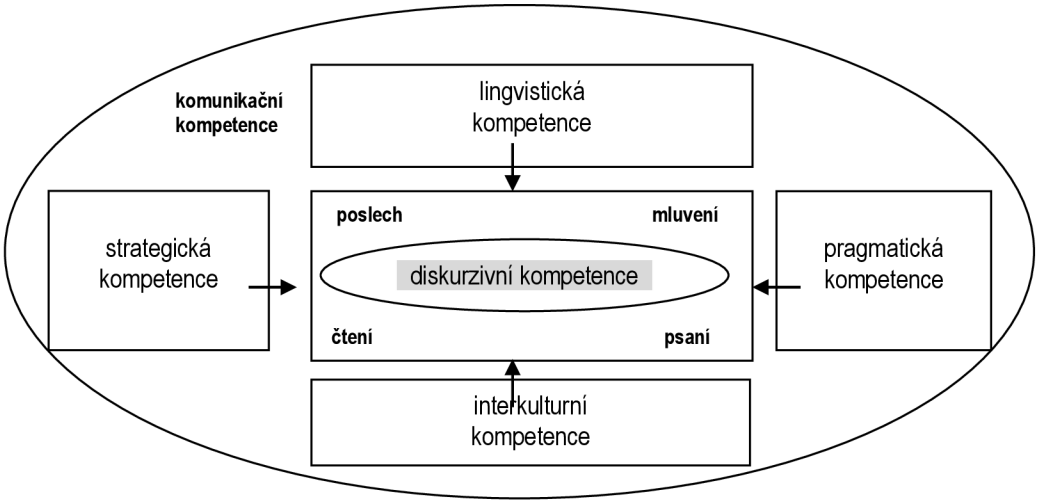
[19] Základem tabulky 1 je grafické srovnání, jehož autorkou je Celce-Murciaová (2007, s. 43). Výsledná tabulka srovnávající hlavní komponenty KK byla sestavena i na základě studia dalších autoritativních modelů KK: Hammerly (1985), Savignonová (1983), Bachman & Palmer (1996), SERRJ (2006), Usó-Juanová & Martínez-Florová (2006) a konečně Celce-Murciaová (2007).

[20] Bachman (1990) a Bachman a Palmer (1996) nepoužívají pojem komunikační kompetence, ale termín komunikační jazyková schopnost (*communicative language ability*). Tyto modely rovněž neužívají pojmu diskurzivní kompetence, ale preferují termín textová kompetence.

[21] S ohledem na šíři teoretických východisek relevantních pro tento disertační výzkum nejsou jednotlivé modely představeny v původní grafické podobě, s výjimkou modelu Usó-Juanové & Martínez-Florové (2006). S grafickou podobou jednotlivých modelů KK se vedle originálních publikací lze setkat i v řadě domácích prací uvedených v úvodu této kapitoly, např. Šebestová (2011) či Tůma (2012a).

Murciaová a Olshtainová (2000, s. 16), když uvádí: „v diskurzu a diskurzem se realizují všechny kompetence“, a to prostřednictvím řečových dovedností.

Obrázek 1 znázorňuje model Usó-Juanové & Martínez-Florové (2006). Jedná se o schéma obsahující pět složek KK, v jehož vnější části jsou kompetence lingvistická (znalost lexika, fonologie a syntaxe), pragmatická (schopnost funkčního využití jazykových prostředků), interkulturní (znalost interkulturních podmínek užívání jazyka) a strategická (schopnost kompenzovat nedostatky či problémy z jiných komponent prostřednictvím verbální i neverbální komunikace. Obdobně jako Hammerly (1985), i tyto autorky integrují řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní) přímo do modelu komunikační kompetence a naznačují směr interakce mezi jednotlivými oblastmi. Na rozdíl od Hammerlyho (1985) se zde však nejedná o hierarchické uspořádání a působení, ale o interakci směrem do centra.



Obrázek 1 Model komunikační kompetence Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006, s. 16).

2.2 Diskurzivní kompetence

2.2.1 Diskurzivní kompetence v pojetí vybraných modelů komunikační kompetence

V obecné rovině lze konstatovat, že autoři modelů KK diskurzivní kompetenci vymezují spíše stručně, přičemž některé přístupy se z pohledu výzkumu rozvoje diskurzivní kompetence mohou jevit jako poněkud nedostatečně přesné či vágní. Následující text detailněji představuje novější přístupy, konkrétně pojetí Bachmana & Palmera (1996) v návaznosti na Bachmana (1990), pojetí Usó-Juanové & Martínez-Florové (2006) a Celce-Murciaové (2007) a rovněž pohled *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2006).

V pojetí Bachmana & Palmera (1996), resp. Bachmana (1990), textová znalost představuje produkování a porozumění textu, který je chápán jako jednotka psaného nebo ústního projevu sestávající ze dvou a více vět nebo promluv. Bachman & Palmer (1996, s. 68-69) rozlišují tři složky textové znalosti – kohezi, rétorickou (*rhetorical*) a konverzační organizaci (*conversational organisation*) a imaginativní funkci (*imaginative function*)[22]. Znalost koheze představuje produkci nebo porozumění explicitně vyjádřených vztahů mezi větami v psaném textu nebo promluvami v mluveném projevu, a vychází tak z Hallidaye & Hasanové (1976). Znalost rétorické a konverzační organizace potom spočívá v produkci organizace nebo porozumění organizaci textu (*organizational development*) v mluveném nebo psaném projevu. V souladu s původním modelem Bachmana (1990) se rétorická organizace vztahuje jak k celkové konceptuální struktuře textu, tak i k dopadu textu na uživatele jazyka, přičemž zahrnuje běžné metody výstavby textu, např. popis, srovnání, klasifikace, pravidla pro uspořádání informací v rámci odstavce, ale také další konvence, které nejsou součástí formálního jazykového vzdělávání, protože buď nejsou zřejmé principy, na jakých fungují, nebo je jejich výuka příliš složitá (Bachman, 1990, s. 88). Třetí klíčová složka textové kompetence vymezená Bachmanem a Palmerem (1996), imaginativní funkce, spočívá v produkci figurativního jazyka, humoru apod., která vyvolává potěšení na straně mluvčího i posluchače.

Celce-Murciaová (2007) ve svém modelu komunikační kompetence diskurzivní kompetenci definuje jako „výběr, řazení a uspořádání slov, struktur a výpovědí [*utterances*] s cílem dosažení uceleného mluveného projevu [*united spoken message*]“ (s. 46). Na rozdíl od předchozího modelu, toto pojetí (poněkud překvapivě) nezahrnuje písemný projev. Dle autorky se diskurzivní kompetence projevuje ve způsobu užití prostředků koheze a způsobu užití deiktických prostředků, a dále v koherenci a struktuře žánru (*generic structure*)[23] (Celce-Murcia et al., 1995, s. 13-15). Vedle absence písemného projevu je za určitý nedostatek výše uvedeného vymezení složek DK možno považovat jejich vzájemný „překryv“ (vybrané deiktické prostředky jsou považovány za jednu z kategorií prostředků koheze, struktura žánru se podílí na koherenci apod.).

Ve srovnání s předchozím přístupem je pojetí Usó-Juanové & Martínez-Florové (2006) komplexnější (zahrnuje mluvený i psaný projev) a jasnější (hovoří pouze o dvou

[22] Model Bachmana (1990, s. 88) vymezil pouze dvě složky textové znalosti, a sice kohezi a rétorickou organizaci. Imaginativní funkce, tedy produkce figurativního jazyka, humoru apod., v tomto modelu představovala čtvrtou složku ilokuční kompetence.
[23] Uvedený pojem označuje strukturu textu v souladu s pravidly žánru.

složkách diskurzivní kompetence, a to kohezi a koherenci) a rovněž zohledňuje komunikační záměr a situační kontext. Autorky diskurzivní kompetenci definují jako „výběr a řazení výpovědí nebo vět s cílem dosažení kohezního a koherentního[24] mluveného nebo psaného textu, který odpovídá danému záměru a situačnímu kontextu“ (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 17). Model se opírá o tvrzení, že pro úspěšnou komunikaci je nezbytná schopnost „užívat, objevovat a vyjednávat strategie pro produkci a interpretaci monologických a dialogických textů respektujících kulturní konvence na straně interlokutora, anebo sjednaných jako interkulturní texty pro konkrétní účely“ (Byram, 1997, s. 48, cit. dle Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 17). Daný model jednoznačně zdůrazňuje roli recepce i produkce textu (tedy všech čtyř řečových dovedností – čtení, poslechu, mluvení a psaní) jako prostředků úspěšné komunikace. Právě tento přístup k diskurzivní kompetenci se jeví jako poměrně dobrý základ pro vymezení diskurzivní kompetence pro účely předmětného disertačního výzkumu.

Komunikační kompetence je podrobně diskutována i v SERRJ (2006, s. 110-133). Tento dokument vymezuje tři hlavní komponenty KK, a to kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou, jejíž součástí je i diskurzivní kompetence. Dle SERRJ (2006, s. 125) kompetence pragmatická vyjadřuje, jak uživatel jazyka dokáže uplatňovat principy, podle nichž jsou sdělení organizována, strukturována a uspořádána (kompetence diskurzivní), a uváděna ve sledu odpovídajícím interakčním a transakčním schématům (kompetence výstavby textu) a dále používána k vyjádření komunikačních funkcí (funkční kompetence). SERRJ (2006) v rámci pragmatické kompetence nejprve vymezuje tři dílčí kompetence, avšak vzápětí již pracuje pouze se dvěma, a sice diskurzivní kompetencí (kam je řazena i kompetence výstavby textu) a funkční kompetencí.

Dle SERRJ (2006) je diskurzivní kompetence „schopnost uživatele/studenta uspořádat věty v takovém sledu, aby vytvořil koherentní jazykový celek. Zahrnuje znalosti a schopnosti ovládat pořádek vět ve smyslu „zaměření tématu/úhlu pohledu; daného/nového; přirozené

[24] Koherencí se rozumí především vnímaná ucelenost a smysluplnost projevu, zatímco koheze označuje konkrétní sémantické vztahy, kdy interpretace určitého prvku textu je závislá na existenci a dekódování významu prvku jiného; koheze tedy představuje „gramatické a lexikální prvky na povrchu textu, které mohou utvářet spojení mezi částmi textu“ (Tanskanen, 2006, s. 7). V současnosti je na koherenci a kohezi většinou nahlíženo jako na dva samostatné koncepty (které se však nutně nemusejí vylučovat). Koheze je vnímána jako jeden z faktorů, který může přispívat ke koherenci (podrobněji např. Hoey, 1991; Tanskanen, 2006). Nedávné přístupy rovněž zdůrazňují kolaborativní a dialogickou povahu monologického diskurzu (a to i z hlediska užití koheze). Linell (1998, s. 267) upozorňuje na skutečnost, že v případě obou typů monologického diskurzu, ať již mluveného či psaného, pisatelé produkují svá témata a argumenty s ohledem na virtuální adresáty a přirozeně se tak pokouší poskytnout taková formální „spojení“, která by čtenáře navedla k očekávané interpretaci sdělované zprávy. Úspěch či neúspěch v jednom ze dvou uvedených kroků potom rozhoduje o úspěchu komunikace.

posloupnosti; […] příčiny/následku […]; a schopnosti strukturovat a zvládnout jazykový projev ve smyslu tematického uspořádání; koherence a koheze; logického uspořádání; slohu a funkčních stylů“ (s. 125). Kromě výše uvedeného SERRJ (2006) rovněž poukazuje na schopnost vyhovět tzv. principu kooperace (Grice, 1975), a tedy schopnost řídit se maximy kvality, kvantity, věcnosti a způsobu.

Pokud jde o kompetenci výstavby textu, SERRJ (2006) ji charakterizuje jako „schopnost uplatnit znalost pravidel výstavby textu ve společenství, kterého se text týká“ (s. 126). Konkrétně se jedná především o způsob strukturování myšlenek s ohledem na konkrétní slohový útvar/žánr a grafické členění a posloupnost písemných textů (esejů, formálních dopisů apod.)

SERRJ (2006, s. 126-128) dále předkládá modelové stupnice pro čtyři vybrané aspekty diskurzivní kompetence, a to přizpůsobivost okolnostem, střídání partnerů v promluvě (lze uplatnit pouze tam, kde dochází k reálné interakci), rozvoj tematických složek a koherenci a kohezi. Posední ze jmenovaných škál pro úrovně A1 až B1 zohledňuje užití spojovacích výrazů a schopnost klást a propojit jednoduché myšlenky v lineárním sledu. Na úrovni B2 hovoří o užití kohezních prostředků s cílem vytvořit věcnou a koherentní promluvu a výstižném postižení vztahu mezi myšlenkami, na úrovni C1 potom o produkci věcné, plynulé a správně strukturované řeči s prokázáním ovládání slohových útvarů, kohezních prostředků a na úrovni C2 o schopnosti vytvořit koherentní a kohezní texty v podobě slohotvorných útvarů a s použitím široké škály kohezních prostředků.

Na základě provedeného srovnání modelů KK lze říci, že diskurzivní kompetence (příp. textová znalost) je součástí téměř všech vybraných modelů KK vytvořených od 80. let 20. století do současnosti, a že tato složka KK je tak pevně etablována mezi ostatními komponentami KK. V některých modelech (Celce-Murcia et al., 1995; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006 a Celce-Murcia, 2007) dokonce zaujímá centrální pozici, což naznačuje nejen vzájemnou interakci mezi kompetencí diskurzivní a ostatními složkami KK, ale i klíčový význam DK v rámci řečové recepce a produkce, jež dané autorky přisuzují právě této kompetenci. Přestože modely, jež byly blíže představeny v rámci této kapitoly, vymezují diskurzivní kompetenci spíše stručně, vzájemné srovnání přístupů k DK odhaluje poměrně značný teoretický překryv a rovněž snahu postihnout jak aspekty, které se týkají produkce textu, tak jeho následné interpretace. Vybrané přístupy tak poskytují poměrně dobrý základ pro vymezení DK pro účely této disertační práce, jež je uvedeno v kapitole 2.2.4. Nejprve je však třeba věnovat detailnější pozornost koherenci a kohezi z pohledu lingvistiky.

2.2.2 Koherence v perspektivě vybraných lingvistických přístupů

Studium koherence i koheze je od 70. let 20. století jednou z předních oblastí zájmu lingvistiky, přičemž pro existující přístupy ke koherenci je charakteristická poměrně značná názorová pluralita. Výše zmíněná názorová nejednotnost pramenící ze skutečnosti, že koherence představuje složitý koncept operující na vysoce abstraktní úrovni, postupně vyústila v existenci řady definic a analytických rámců, např. Daneš (1974), Mathesius & Vachek (1975), Halliday a Hasanová (1976), Widdowson (1979, 2007), Van Dijk (1980, 2001), Brown a Yule (1983), Hoey (1991, 2001), Firbas (1992), De Beugrande a Dressler (2002), Tárnyiková (2002) a další, nicméně zejména v novějších přístupech lze vysledovat určitou shodu. Dontcheva-Navratilova a Povolná (2012, s. 2) poukazují na skutečnost, že zatímco dříve bylo chápání koherence do značné míry spjato se statickým či deskriptivním přístupem založeném na textu, kdy na koherenci bylo nahlíženo jako na produkt různých vlastností textu, nejčastěji spojitosti textu a koheze, novější přístupy (např. Brown & Yule, 1983, s. 66; Seidlhofer & Widdowson, 1997, s. 207; Tárnyiková 2002, s. 56) toto formální pojetí opouštějí a deklarují, že koherence není inherentní vlastností textu, ale je „získána“ každým účastníkem v procesu interakce s textem a dalšími účastníky diskurzu, a jako taková představuje potenciálně proměnlivý koncept závislý na kontextu, orientovaný na posluchače, resp. čtenáře a založený na porozumění a interpretaci (Bublitz, 1997, s. 2, cit. dle Dontcheva-Navratilova, 2009).

Na potřebu chápat pojem text a diskurz jako odlišné koncepty upozorňuje Widdowson (2004, s. 8), který současně kritizuje některé další autory za více méně synonymní či nekonsistentní užívání obou termínů. Dle Widdowsona termín text označuje výsledek/produkt řečové produkce jakéhokoli rozsahu (písmeno, slovo, větu, kombinaci vět atd.), který může být rozpoznán jako text na základě sociálního záměru, jemuž odpovídá (nikoli na základě pouhého rozsahu). Diskurz potom označuje proces „pragmatického vyjednávání významu“ (Widdowson, 2004, s. 8), tedy text a jeho interpretaci účastníky diskurzu, v případě psaného textu tedy interpretaci pisatelem a čtenáři.[25]

V reálných komunikačních situacích mají často velký význam společná očekávání konkrétních společenství posluchačů či čtenářů, resp. uvědomění si těchto očekávání a jejich zohlednění na straně mluvčího, resp. pisatele (podrobněji např. Bell, 1984). Tato očekávání se

[25] Obdobný přístup zastávají např. Brown a Yule (1983).

potom v praxi mohou projevovat následováním určitých konvencí (vžitých způsobů) v užívání jazyka, s cílem podpořit vnímanou koherenci projevu.[26] S ohledem na zaměření tohoto výzkumu jsou za obzvláště relevantní považována tzv. žánrová očekávání (*genre expectations*) či žánrové konvence.

Martin (1992) nazírá na žánr jako na určitou pravidelnost sociálních procesů, která vykazuje určité fáze a orientaci na určitý cíl, a tvrdí, že žánr je nezbytným předpokladem pro registr, neboť se projevuje na úrovni struktury diskurzu, zatímco registr se projevuje na úrovni slovní zásoby a syntaxe. Nikoli nepodobné pojetí zastává Bhatia (2004, s. 23), který žánr vnímá jako užití jazyka v konvenčním komunikačním prostředí s cílem vyjádření specifického souboru komunikačních účelů dané oborové či sociální instituce, které dávají vznik stabilním strukturním formám, a to prostřednictvím omezení, jež jsou kladena na užití lexika, gramatiky i diskurzních rysů. Dle Swalese (1990) potom žánr

> sdružuje soubor komunikačních událostí, které slouží určité skupině komunikačních účelů. Tyto účely jsou rozpoznány expertními členy mateřské diskurzní komunity, a tím utvářejí logiku žánru. Tato logika podmiňuje schematickou strukturu diskurzu a ovlivňuje a omezuje volbu obsahu a stylu. […] Kromě komunikačního účelu se příklady určitého žánru vyznačují podobností z hlediska struktury, stylu, obsahu a zamýšleného publika. (s. 58)

Uvedená definice na žánr nahlížela jako na poměrně jednoznačně vymezitelnou entitu (a na jednotlivé žánry jako na vzájemně izolované), zatímco pozdější Swalesovo pojetí (2004) zdůrazňuje vzájemnou propojenost, podmíněnost či závislost jednotlivých žánrů.

Výše představené přístupy k vymezení žánru spolu do značné míry korespondují a zcela jednoznačně akcentují kontextové faktory, resp. sociální dimenzi žánru, v podobě vlivu konkrétního komunikačního záměru (tj. očekávaného či žádoucího dopadu na čtenáře či posluchače) a sociálního (např. institucionálního či expertního) prostředí. V tomto smyslu Zapletalová (2009, s. 23) uvádí, že žánr může být definován jako kategorie mluvené či psané formy diskurzu, jež je utvářena především na základě daného sociálního účelu. Druhým aspektem, na který poukazuje většina z výše citovaných autorů, jsou určitá omezení, která přirozeně vyplývají ze sociální orientace žánru a projevují se právě prostřednictvím respektování žánrových konvencí na úrovni obsahu, sktruktury, stylu, lexika apod. Oba uvedené aspekty jsou rozhodující z hlediska pojetí žánru v rámci této disertační práce.

[26] Halliday a Hasanová (1990, s. 95) poměrně trefně uvádí, že svět je utvářen řečí (*talk*), přičemž její úspěch nelze považovat za samozřejmost; aby byla řeč úspěšná, potřebujeme vědět, jaké má mít vlastnosti. Widdowson (2004, s. 11-12) upozorňuje na fakt, že interpretace psaných textů může být poměrně problematická, neboť pisatel se při produkci může opřít pouze o imaginárního, nikoli skutečného čtenáře, přičemž interpretace provedená reálným čtenářem se od interpretace, již očekává pisatel, může podstatným způsobem lišit.

Obdobně jako koherence, i koheze je v posledních desetiletích předmětem intenzivního bádání. Ukotvení koherence a koheze v dosavadním systému poznání se však významně liší. Zatímco pro koherenci je příznačná výše popsaná názorová pluralita, kohezi je možno považovat za etablovanou, jednoznačně vymezenou a všeobecně uznávanou kategorii pro analýzu textu či diskurzu (srov. Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2012, s. 1).

2.2.3 Koheze

Halliday a Hasanová (1976) použili termín koheze pro pojmenování sémantických vztahů, které „existují v textu a jako text jej definují“, přičemž koheze nastává, když “interpretace významu určitého prvku v diskurzu závisí na existenci a dekódování významu prvku jiného” (s. 4). Dle Hallidaye a Hasanové (1976) výše uvedené sémantické vztahy mohou být realizovány jak prostřednictvím gramatických struktur, tak prostřednictvím lexika. V důsledku toho byla od 70. let minulého století koheze tradičně konceptualizována prostřednictvím čtyř typů gramatické koheze (konjunkce, reference, substituce a elipsy) a dvou kategorií lexikální koheze (reiterace a kolokace). Kromě gramatické a lexikální koheze někteří autoři, např. Halliday (1985), De Beugrand a Dressler (2002) či Dontcheva-Navrátilová (2005), vymezují tzv. strukturní kohezi, která studuje kohezní vztahy, jež souvisejí s užitím paralelních struktur či vztahem téma-réma, resp. organizací známé a nové informace.

V centru pozornosti tohoto disertačního výzkumu je lexikální koheze a gramatická koheze. Oba typy kohezních vztahů jsou z pohledu didaktiky cizího jazyka, resp. učení se cizímu jazyku klíčové, a to s ohledem na jejich význam pro vnímanou koherenci projevu a také vzhledem k možným nepřesnostem či nedostatkům, které mohou vzniknout (a často vznikají) ve spojitosti s užitím uvedených typů kohezních prostředků v cizím jazyce.

2.2.3.1 Lexikální koheze

Pokud srovnáme četnost výskytu jednotlivých typů kohezních vztahů (tedy lexikální, gramatické a strukturní koheze), potom dojdeme k závěru, že na lexikální kohezi připadá přibližně polovina všech kohezních vztahů (Hasan, 1984, s. 218; Tomášková, 1999, s. 32). Význam tohoto typu koheze však zdaleka nespočívá pouze v samotné četnosti kohezních vztahů, nýbrž ve schopnosti lexikální koheze přispívat k tematické progresi v rámci textu či jeho organizace (např. Daneš, 1974; Halliday & Hasan, 1976; Hoey, 1991). Z tohoto pohledu

lexikální koheze hraje klíčovou roli jak v průběhu procesu produkování textu, tak při jeho následné interpretaci.

V uplynulých čtyřiceti letech byla vytvořena řada kategorizací lexikální koheze. Za nejvlivnější jsou všeobecně považovány Halliday a Hasanová (1976), Hasanová (1984), Martin (1992), Hoey (1991, 2001) a Tanskanenová (2006). České autory zabývající se lexikální kohezí stručně představuje Zapletalová (2009, s. 95). Klasifikace lexikální koheze zpravidla obsahují dvě hlavní kategorie, reiteraci a kolokaci. První z uvedených kategorií zahrnuje kohezní vztahy vytvořené na základě opakování stejné lexikální položky a také prostřednictvím užití synonym, parafrází, položek s opačným významem a položek, jež mají obecnější či více specifický význam (Dontcheva-Navratilova, 2012, s. 12). Druhá kategorie představuje agregát nejrůznějších lexikálních vztahů, které spadají do mnohem méně pregnantně vymezených sub-kategorií. Níže jsou představeny tři zvolené kategorizace, a sice původní pojetí Halliday a Hasanové (1976) dále přístup Hoeyho (1991, 2001) a Tanskanenové (2006), jež se v současnosti těší patrně největšímu vlivu.

2.2.3.1.1 Klasifikace Hallidaye a Hasanové (1976)

Halliday a Hasanová (1976, s. 31-33) zdůrazňují, že lexikální i gramatické prvky se stávají kohezními, pouze pokud jsou interpretovány skrze svůj vztah k některému z dalších textových prvků. Existence vztahu mezi dvěma prvky v textu se potom projeví utvořením kohezní vazby (*cohesive tie*), která přispívá k celkové jednotě textu. Uvedení autoři vymezili hlavní kategorie lexikální koheze, reiteraci (*reiteration*) a kolokaci (*collocation*), nicméně z pohledu současného poznání ani jedna z těchto kategorií v jejich pojetí není popsána natolik jasně či přesně, aby mohla být použita jako spolehlivý analytický rámec. Dle Hallidaye a Hasanové je reiterace „forma lexikální koheze, která obnáší opakování lexikální položky na jedné straně spektra; užití tvaru s obecným významem (*general word*) pro zpětnou referenci k určité lexikální položce na druhé straně spektra; a řadu věcí mezi tím – užití synonym, blízkých synonym, nebo podřadných slov“ (Halliday & Hasan, 1976, s. 278). Kategorie kolokace je vymezena ještě vágněji a představuje „kohezi, jíž je dosaženo skrze asociaci mezi lexikálními položkami, které se pravidelně spolu-vyskytují“ (Halliday & Hasan, 1976, s. 284) a zahrnuje užití komplementárních položek (např. *boy – girl*[27]), položek, které jsou součástí uspořádané sady (*ordered series*), např. *red – green*, a rovněž vztahy mezi položkami, které se

[27] Diskutované kategorizace vznikly na základě analýzy korpusů textů v anglickém jazyce. Uvedené příklady představují autentické příklady uváděné pro jednotlivé kategorizace, proto jsou rovněž v anglickém jazyce.

vyskytují společně (*co-occur*) v podobných kontextech (např. *king – crown*). Je však třeba zdůraznit, že vymezení kategorie kolokace se ukázalo jako problematické nejen v pojetí Hallidaye a Hasanové, ale i v dalších konceptualizacích. Daný model je znázorněn v tabulce 2.

Tabulka 2

Model lexikální koheze Hallidaye a Hasanové (1976)

Kategorie	Sub-kategorie
Reiterace	1 Opakování stejného slova 2 Užití synonyma či blízkého synonyma 3 Užití podřadného slova 4 Užití slova s obecným významem
Kolokace	1 Komplementární položky 2 Položky, které jsou součástí uspořádané sady 3 Položky, které se spolu-vyskytují v podobných kontextech

2.2.3.1.2 Klasifikace Hoeyho (1991, 2001)

Studie Hoeyho (1991, 2001) navazují na dřívější poznatky (kromě výše diskutovaných klasifikací např. také Stotsky, 1983; Philips, 1989 a Winter, 1979) a zdůrazňují význam lexika z hlediska utváření textu. Na rozdíl od svých předchůdců Hoey poukazuje na skutečnost, že lexikální koheze má schopnost utvářet vícečetné vztahy, a tedy že lexikálně-kohezní položky mohou být vázány k více než jedné další položce, zatímco gramatické kohezní položky (s výjimkou reference) tuto schopnost nemají. Dle Hoeyho (1991) je „studium koheze do značné míry studiem lexikálních vzorců [*lexical patterns*] v textu“ (s. 10) a lexikum má klíčovou roli při konstruování textu i z hlediska organizace textu. Hoeyho přístup je nepochybně nesmírně užitečný z hlediska komplexního postižení kohezních vztahů a role lexikálních vzorců v textu jako celku, nicméně, jak připouští sám Hoey, každá položka musí být zkontrolována vůči každé další položce. Takováto analýza je potom časově velmi náročná, a to vzhledem k tomu, že počet vztahů, do nichž jediná položka může vstoupit, není omezen. Klasifikace Hoeyho (1991, 2001) obsahuje jedinou hlavní kategorii – a sice opakování, neboť kolokace z důvodu přílišné složitosti do tohoto modelu zahrnuta nebyla.[28]

Tabulka 3

Model lexikální koheze Hoeyho (1991)

Kategorie	Sub-kategorie	Příklad kohezního vztahu
Opakování	Jednoduché lexikální opakování Komplexní lexikální opakování	*a bear – bears* *a drug – drugging;* *humans (N) – human (Adj)*

[28] Kolokaci se Hoey věnoval až v jedné ze svých dalších publikací, a to Hoey (2005).

Jednoduchá parafráze	*sedating – tranquillized*
Komplexní parafráze	*antonymie:hot – cold* *instruction – teacher*
Substituce	*a drug – it*
Užití nadřazeného slova	*bears – animals*
Užití podřazeného slova	*scientists – biologists*
Co-reference	*Mrs Thatcher – the Prime Minister*
Elipsa	*a work of art – the work*
Deiktické prostředky	*the works of Plato and Aristotle – these writers*

2.2.3.1.3 Klasifikace Tanskanenové (2006)

Tato klasifikace byla vytvořena na základě detailního studia, resp. vzájemného srovnání již existujících modelů lexikální koheze a integrace jejich silných stránek či předností. Daný model vyniká precizním vymezením kategorie reiterace a za velmi důležitý přínos je bezesporu možno považovat i poměrně zdařilé vymezení kategorie kolokace. Uvedený model lexikální koheze znázorňuje tabulka 4.

Tabulka 4

Model lexikální koheze Tanskanenové (2006)

Kategorie	Sub-kategorie	Charakter kohezního vztahu	Příklad kohezního vztahu
Opakování (reiteration)	Prosté opakování (*simple repetition*)	Položka je zopakována v identickém tvaru, případně s jednoduchou gramatickou změnou, typicky singulár-plurál, přítomný-minulý čas.	…a *student* in your class…to grade the *student(s)*…
	Komplexní opakování (*complex repetition*)	Položka je zopakována v identickém tvaru, avšak s odlišnou gramatickou funkcí. Tvary, které se opakují, nejsou zcela identické, avšak sdílejí stejný lexikální morfém.	…to *grade* the student…the *grade* you give… …*cultural determinism*…a *cultural determinist*…
	Substituce (*substitution*)	Položka je nahrazena zástupnou položkou – zájmenem, zástupným *one*, *do* či *so*.	…*Sylvia Plath*…I see *her* …*a Ministry of Culture*, but rather *one* for the National Heritage… …be *offensive, abhorrent, or threatening* to…be *so* to others.
	Ekvivalence (*equivalence*)	Vyjádření téhož významu pomocí synonymních výrazů.	*the Nazi extermination of the Jews…the Nazi slaughter.* …are *pausing* (=are taking *a pause*)… *a breather.*
	Zobecnění (*generalisation*)	Vztah mezi určitou položkou a položkou s obecnějším významem.	…*imported oil…energy products.* …*Labour…political party.* …*North American English…some languages*…
	Specifikace (*specification*)	Vztah mezi určitou položkou a položkou s užším významem.	…to *the other social services*…in *health*, *education*, … *Dialects*…"*Ebonican*"…

			… children…two young Italian brothers…
	Ko-specifikace (*co-specification*)	Vztah mezi dvěma položkami, které sdílejí tutéž obecnou položku.	Indian English…South African English… *RP speakers…Standard English speakers…*
	Kontrast (*contrast*)	Vztah mezi dvěma položkami s opačným/protikladným významem.	*…general…particular…* *…out of fashion…up to date…* *…the old age pensioners'…the working people…*
Kolokace (collocation)	Uspořádaný soubor (*ordered set*)	Vztah mezi lexikálními položkami, tvořícími uspořádané soubory (např. barvy, čísla, měsíce, dny v týdnu apod.).	…today…tomorrow…yesterday… …September…January…the end of June… *…Monday…the Saturday night.*
	Kolokace vztahující se k činnosti (*activity-related collocation*)	Vztah založený na asociaci mezi dvěma položkami, který odráží způsob, jakým se „činy, lidé, místa, věci a kvality" konfigurují jako aktivity".	*…serve…ace...* *…ciphers…decode…* *… meals…eat…* *… driving…the same car…*
	Elaborativní kolokace (*elaborative collocation*)	Vztah mezi dvěma položkami rozvíjející stejné téma.	*…Cambridge…Cambridge's Mill Lane lecture room…* *… the Holocaust…the Nazi point of view on the Holocaust…* *…LA Times…the LA Times article…*

Část uvedené klasifikace, konkrétně kategorie reiterace[29], byla použita pro identifikaci lexikálně-kohezních vztahů v předmětném disertačním výzkumu, a to z následujících důvodů: 1) jednotlivé kategorie a sub-kategorie jsou jasně vymezeny, což znamená, že na jejich základě je možno identifikovat/konsistentně klasifikovat jednotlivé lexikální vztahy, přičemž sub-kategorie jsou definovány natolik obecně, že je možné klasifikovat i vztahy, které by při aplikaci předchozích modelů mohly zůstat nepovšimnuty; 2) kategorizace byla navrhnuta pro analýzu čtyř různých typů diskurzu, přičemž jedním z těchto typů byl písemný monologický projev (žánr odborný článek), který je relativně blízký žánru analyzovaném v rámci této disertační práce; 3) předmětná kategorizace je vhodná pro komplexní analýzu textu jako celku, čímž splňuje základní kritérium související s cílem tohoto disertačního výzkumu.

Analýza lexikální koheze, již provedla Tanskanenová (2006), je postavena na konceptu kohezního páru (*cohesive pair*) a konceptu lexikálního řetězce (*lexical chain*). Tyto koncepty navazují na Hallidaye a Hasanovou (1976) a jejich kohezní vazbu (*cohesive tie*),

[29] Disertační výzkum se záměrně nezaměřuje na kategorii kolokace, a to ze tří důvodů: 1) kategorie kolokace (a tedy identifikace tohoto typu lexikálně-kohezních vztahů) se v rámci existujících kategorizací jeví jako poměrně problematická; 2) z pohledu didaktiky cizího jazyka se právě kategorie reiterace jeví jako stěžejní a zároveň prakticky uchopitelná, neboť vyjádření tohoto typu lexikálně-kohezních vztahů studujícím často činí obtíže; jednotlivé nedostatky je možno identifikovat, pojmenovat a zaměřit na ně pozornost studujících v učebním procesu; 3) disertační výzkum se vedle dalšího zaměřuje i na jeden z typů gramatické koheze (konjunkci) a je tedy poměrně obsáhlý.

resp. na Hasanovou (1984), která zdůrazňuje textotvorný význam jednotlivých lexikálních řetězců, jež vznikají mezi sémanticky souvisejícími kohezními vazbami. Přítomnost téhož lexikálního řetězce obvykle signalizuje pokračování téhož tématu, zatímco ukončení daného lexikálního řetězce naznačuje jeho konec (Morris & Hirst, 1991). Lexikální řetězce tedy mají zásadní význam z hlediska tematické progrese textu a významně tak přispívají ke vnímané koherenci projevu (Hasan, 1984; Hoey, 1991; Tanskanen, 2006).

Aplikace konceptu kohezního páru v praxi znamená, že např. tři související položky, jimiž jsou lexikální jednotky (*lexical units*)[30], utvářejí dva kohezní páry (postupuje se lineárně), přičemž lexikální jednotka může být tvořena jedním ortografickým slovem (*culture*), ale může obsahovat i více slov (např. *cultural determinism*). Kohezní páry mohou existovat v rámci věty, ale i na mezivětné úrovni. Analýza kohezních párů tak umožňuje postihnout zastoupení jednotlivých typů lexikálních vztahů v textu. Pokud jde o analýzu lexikálních řetězců, i zde je základní jednotkou analýzy kohezní pár. Řetězec je utvořen tehdy, pokud jsou více než dvě jednotky spojeny kohezním vztahem, přičemž každá jednotka, která je součástí lexikálního řetězce je kohezně spjata se všemi předcházejícími jednotkami daného řetězce (Tanskanen, 2006, s. 105).

Identifikace lexikálně kohezních párů a lexikálních řetězců na principu, který použila Tanskanenová (2006), se stala základem postupu pro hodnocení reiterativních vztahů v tomto disertačním výzkumu, přičemž koncept kohezního páru byl využit pro hodnocení zastoupení jednotlivých typů reiterativních vztahů v písemném projevu studentů, zatímco koncept lexikálního řetězce byl využit při analýze výskytu tzv. klíčových lexikálních jednotek, jejichž užití je stěžejní pro posouzení tematické progrese a relevance písemného projevu s ohledem na příslušné téma.

2.2.3.2 Konjunkce

Konjunkce je jedním z typů gramatické koheze. Halliday a Hasanová (1976, s. 226) poukazují na skutečnost, že konjunktivní prvky jsou kohezivní nepřímo, prostřednictvím svých specifických významů; nejedná se tedy o prostředky, které jsou napojeny na předchozí či následující text, ale vyjadřují určitý význam, který předpokládá přítomnost jiných komponent v diskurzu. Konjunktivní vztahy mohou být vyjádřeny explicitně (užitím

[30] Příklady lexikálních jednotek: *established*, *set up*, *carbon dioxide*, *a bee in his bonnet*, *cultural determinism*, či *out of fashion.*

konjunktivního výrazu), avšak mohou být přítomny pouze implicitně. Analýza konjunkce provedená v rámci realizovaného výzkumu se zaměřuje pouze na explicitní konjunkci. Pozornost je dále věnována těm případům, kdy absence konjunktivního výrazu upoutává pozornost čtenáře, neboť dostatečně nepodporuje logicko-sémantickou progresi textu.

Autoři zabývající se konjunkcí často rozlišují mezi tzv. externí a interní konjunkcí; obě kategorie jako první definovali Halliday & Hasanová (1976, s. 240-241). Konjunktivní výrazy, které korespondují s reálnou zkušeností, resp. spojují události v reálném světě mimo vlastní text, se nazývají externí konjunktory (*external conjunctions*). Interní konjunkce naopak nastává tam, kde jsou konjunktivní výrazy použity ke spojení logických kroků, které jsou vlastní samotnému textu (Martin & Rose, 2003, s. 120). Interní konjunkce může být použita k uspořádání dílčích fází textu, k propojení kroků v argumentaci, k uvádění příkladů apod. Některé konjunktivní výrazy jsou užívány pouze pro vyjádření externí konjunkce (*just then*, *previously*, *meanwhile*, *soon*), jiné jsou užívány výhradně pro konjunkci interní (*in fact*, *actually*, *finally*, *furthermore*, *otherwise* apod.). Vedle těchto dvou skupin však existuje skupina třetí, do níž spadají výrazy, které mohou vyjadřovat oba typy konjunkce, jak externí, tak interní (např. *and*, *or*, *however*, *then*, *next*).

Pro analýzu textu/diskurzu z hlediska konjunktivních vztahů lze využít celou řadu klasifikací (např. Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 1985/Halliday & Matthiessen 2014; Martin, 1992; Tárnyiková, 2002, Martin & Rose, 2003). Uvedené klasifikace mají poměrně jednotný charakter, neboť jejich kategoriemi jsou hlavní typy logicko-sémantických vztahů (např. dle Hallidaye a Hasanové, 1976 se jedná o aditivní, komparativní, časově-prostorový či kauzální vztahy). Tyto hlavní vztahy jsou dále členěny do dílčích kategorií a jsou doplněny příklady konjunktivních výrazů. Následující podkapitola se věnuje klasifikaci konjunkce, jež byla zvolena pro účely předmětného disertačního výzkumu.

2.2.3.2.1 Klasifikace konjunkce Hallidaye & Matthiessena (2014)

Pro účely disertačního výzkumu byla zvolena klasifikace Hallidaye a Matthiessena (2014), která je revidovanou verzí Hallidayova modelu (1985). S ohledem na zaměření disertačního výzkumu je za přednost této klasifikace považována její vnitřní organizace (konjunktivní prostředky jsou členěny do tří primárních kategorií, které jsou dále detailně členěny do jednotlivých sub-kategorií, označující vysoce konkrétní logicko-sémantické vztahy). Tento způsob členění tak umožňuje identifikovat a interpretovat změny v užití

konjunktivních prostředků na úrovni těchto konkrétních logicko-sémantických vztahů. Další předností zvolené klasifikace je upozadění rozdílů mezi externí a interní kohezí (např. ve srovnání s kategorizací Martina a Rose, 2003), které se pro daný typ analýzy rovněž jeví jako vhodné, a konečně i vysoký počet příkladů konjunktivních prostředků pro dílčí typy logicko-sémantických vztahů.

Dle Hallidaye a Matthiessena (2014) kohezní konjunkce „poskytuje zdroje pro vyznačení logicko-sémantických vztahů, které existují mezi úseky textu rozličného rozsahu“ a zahrnuje „vztahy mezi klauzemi[31] [*clauses*] v rámci souvětí [*clause complexes*] až po rozsáhlejší úseky v podobě odstavců či nad rámec odstavce“ (s. 609). Autoři rozlišují tři hlavní typy kohezně-konjunktivních vztahů, a to rozvinutí (*elaboration*), rozšíření (*extension*) a posílení (*enhancement*). Rozvinutím se rozumí vztah existující na bázi užití jiné formulace (zopakování téže myšlenky jinými slovy) či upřesnění předchozího sdělení, prostřednictvím něhož je určitá věta prezentována jako parafráze nebo reprezentace předchozí věty. Rozšíření zahrnuje vztahy typu přidání (jedna klauze rozšiřuje významy druhé) nebo variace (jedna klauze mění významy další prostřednictvím kontrastu či kvantifikace). Posílením se rozumí způsoby, jejichž prostřednictvím může jedna klauze rozvinout významy klauze jiné z hlediska dimenzí, jako jsou čas, srovnání, příčina, podmínka či přípustkový vztah. Uvedené hlavní kategorie jsou dále jemněji členěny na základě konkrétních logicko-sémantických vztahů. Model konjunkce Hallidaye & Matthiessena (2014) je znázorněn v tabulce 5.

Tabulka 5

Systém konjunkce Hallidaye a Matthiessena (2014)

Rozvinutí *(Elaboration)*	Apozice (*Apposition*)	*in other words, that is, i.e., I mean, to put it another way*	*expository*
		for example, e.g., for instance, to illustrate, thus	*exemplifying*
	Upřesnění (*Clarification*)	*or rather, at least, to be more precise, more precisely, in fact**	*corrective*
		by the way, incidentally	*distractive*
		in any case, anyway, leaving that aside	*dismissive*
		in particular, particularly, (more) especially	*particularising*
		to resume, as I was saying, to get back to the point	*resumptive*
		in short, in conclusion, in summary, briefly, to sum up, accordingly, after all**	*summative*

[31] „Klauze“ je segment textu obsahující sloveso v určitém tvaru.

		actually	*verificative*
Rozšíření (*Extension*)	Přidání (*Addition*)	*and, also, moreover, further(more), in addition, additionally, as well, besides, or*	*positive*
		nor	*negative*
		but, yet, on the other hand, conversely, however, whereas*, while**	*adversative (contrasting)*
	Variace (*Variation*)	*on the contrary, in/by contrast*, instead (of), in place of, on the other hand*	*replacive*
		apart from that, except for that,	*subtractive*
		(or) else, alternatively	*alternative*
Posílení (*Enhancement*)	*Matter*	*here, there, as to that, in that respect*	*positive*
		in other respects, elsewhere	*negative*
	Způsob (*Manner*)	*likewise, similarly, again*, in a different way, whereas**	*comparative*
		in the same manner/way, by**	*means*
	Prostorově-časové (*Spatio-temporal*)	*then, first... then, first... second... third*, next, afterwards, just then, at the same time, before that, previously, in the end, finally/lastly, secondly, here, now, up to now, lastly, as soon as*, as while*, when*, still**	*simple*
		at once, thereupon, straightaway, soon, after a while, next time, next day, on another occasion, an hour later, that morning, meanwhile, at that time, until then, up to that point, at this moment	*complex*
	Příčinně-podmínkové (*Causal-conditional*)	*so, then, therefore, consequently, hence, because of that, for, as a result, on account of this, for that purpose/reason, because**	*causal*
		then, in that case/event, provided that, supposing that*, under the circumstances, otherwise, if not, yet, still, though, although, even though, despite this, however, even so, all the same, nevertheless, (but) nonetheless, even if*, even then*, while**	*conditional* (zahrnují *concessives*)
	Účelový* (*Purpose*)	*so that*, in order to*, so that*, without**	

Pozn. Příklady, resp. sub-kategorie označené hvězdičkou (*) byly doplněny autorkou výzkumu na základě studia klasifikace Martina a Rose (2003).

2.2.4 Vymezení diskurzivní kompetence pro účely disertačního výzkumu

Vymezení diskurzivní kompetence pro účely disertačního výzkumu čerpá z teoretických přístupů diskutovaných v předchozích kapitolách a pokouší se o syntézu jejich silných stránek. Konkrétně se jedná o zahrnutí ústního i psaného projevu (Bachman & Palmer, 1996; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; SERRJ, 2006), schopnosti dosažení koherentního projevu (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; SERRJ, 2006), schopnosti respektování daného komunikačního záměru a situačního kontextu (Swales, 1990; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; SERRJ, 2006) včetně zohlednění určitých omezení, jež mohou být spjata s konkrétními

žánry (Martin, 1992; Bhatia, 2004); kompetence výstavby textu (Bachman 1990; SERRJ, 2006), schopnosti výběru a logického řazení výpovědí/vět (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; SERRJ, 2006; Celce-Murcia, 2007) a dále schopnosti vyjádření kohezních vztahů (Bachman & Palmer, 1996; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; SERRJ, 2006).

Pro účely disertačního výzkumu se diskurzivní kompetencí rozumí schopnost koherentního ústního nebo psaného projevu, který odpovídá danému komunikačnímu záměru a situačnímu kontextu. Vzhledem k tomu, že v centru pozornosti disertačního výzkumu je písemný projev, jsou za klíčové aspekty koherentního projevu považovány především kompetence výstavby textu (z hlediska dodržování žánrových konvencí, rozvinutí tématu, logické struktury na úrovni textu a logického řazení myšlenek) a schopnost vyjádření kohezních vztahů, specificky potom reiterativních vztahů (v oblasti lexikální koheze) a konjunktivních vztahů (v oblasti gramatické koheze).

Diskurzivní kompetence se zcela přirozeně projevuje prostřednictvím schopnosti uvědomit si a zohlednit příslušná očekávání či konvence, jež jsou spjaty s konkrétními žánry, resp. sociálními účely. V případě, že diskurzivní kompetence určitého účastníka diskurzu dosáhla odpovídající úrovně, umožňuje mu produkování takového projevu, který odpovídá danému sociálnímu účelu, což zvyšuje pravděpodobnost, že daný projev bude ostatními účastníky diskurzu vnímán jako koherentní.

Většina textů, které jsou vnímány jako koherentní, obsahuje vhodně užité prostředky koheze, jež signalizují vztahy na povrchu textu, nicméně existují četné případy, kdy text může být vnímán jako koherentní i bez užití kohezních prostředků, a naopak, text může obsahovat kohezní prostředky a přitom nemusí být považován za koherentní (Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009, s. 6). Kohezní prostředky vyskytující se na povrchu textu mohou být identifikovány, počítány a analyzovány, přičemž toto hodnocení je možno považovat za poměrně objektivní (Tanskanen, 2006, s. 21). Koherence, tedy ucelenost a smysluplnost projevu, závisí na zhodnocení textu účastníky komunikace a jako taková je více subjektivní a jednotlivými účastníky komunikace může být vnímána různě (Tanskanen, 2006, s. 21).

V tomto disertačním výzkumu je koherence posuzována prostřednictvím tří výše uvedených aspektů textu, které ke koherenci písemného projevu významně přispívají, a to prostřednictvím kompetence výstavby textu a schopnosti vyjádření kohezních vztahů v oblasti reiterace a konjunkce.

2.3 Teoretické ukotvení intervence z pohledu psychologie učení/teorií osvojování jazyka

2.3.1 Konstruktivistická teorie učení

Ve 20. století se postupně etablovaly tři dominantní psychologické teorie učení – behaviorismus, kognitivně orientované teorie a konstruktivistická teorie učení. Poskytnutá intervence, jejíž popis je uveden v kapitole 4, je v mnoha ohledech inspirována posledním z uvedených směrů, a sice konstruktivismem (konkrétní implikace jsou představeny v kapitole 2.3.1.3).

Podstatou konstruktivistické teorie učení je předpoklad, že učení je aktivní proces, v němž jsou jednotlivé znalosti konstruovány (nikoli pouze získávány), a lidé si tak sami utvářejí své poznání světa a porozumění světu prostřednictvím prožitých zkušeností, testování hypotéz a následné reflexe (srov. např. Bertrand, 1998, s. 65; Perkins, 1992, s. 49). V pohledu konstruktivistické teorie proces učení není chápán jako pouhá akumulace faktů či rozvíjení dovedností (Williams & Burden, 1997, s. 21), ani jako behavioristicky pojaté osvojování vzorců chování prostřednictvím reakcí na nejrůznější situace a podněty (Perkins, 1992, s. 49). Ve výsledku tedy není podstatné, co jedinec/studující dokáže reprodukovat, ale to, co zvládne vytvořit, názorně předvést a projevit (Brooks & Brooks, 2001, s. 16), přičemž proces učení a jeho výsledky jsou v případě každého jedince do značné míry ovlivněny množstvím (inter)-subjektivních faktorů, jako jsou určitý způsob interpretace, předchozí zkušenosti či aspekty konkrétního kulturního prostředí. Z uvedeného vyplývá i další významný konstruktivistický předpoklad, a to že znalosti jsou ve své podstatě dynamické (mohou se proměňovat v čase). Konstruktivismus tedy do centra pozornosti staví jedince, který se učí, a způsob, jakým své poznatky utváří. Toto zacílení na učícího se jedince má potom zásadní důsledky v procesu vyučování-učení v obecné rovině i v rovině vyučování-učení cizímu jazyku.

V rámci konstruktivistické teorie učení se vyvinuly dva svébytné proudy, a sice kognitivní konstruktivismus, v jehož pozornosti stojí jedinec a jeho individuální porozumění světu s ohledem na jednotlivé biologické vývojové fáze (z pohledu didaktiky cizího jazyka jedinec, který se učí cizímu jazyku v určitém věku), a sociální konstruktivismus, který se zabývá tím, jak vznikají významy a porozumění prostřednictvím sociálních interakcí (z pohledu didaktiky cizího jazyka proces učení se v interakci s dalšími účastníky vzdělávacího procesu).

2.3.1.1 Kognitivní konstruktivismus

Za hlavní teoretiky kognitivního konstruktivismu jsou považováni Jean Piaget a Jerome Bruner. Piaget (1970) předpokládal, že v kognitivním vývoji se významně uplatňují genetické faktory a hlavní důraz kladl na proces zrání. Podstatou Piagetovy teorie byl předpoklad, že jedinci se učí prostřednictvím konstrukce logických struktur, jejichž složitost narůstá od raného dětství do dospělosti, přičemž proces učení v dětství postupuje od nejranějšího senzomotorického období, přes předoperační (intuitivní) stádium a stádium konkrétních operací až po stádium formálních operací. V těchto etapách přirozeně dochází k postupnému rozvoji paměti, představivosti a schopnosti abstraktního uvažování (Williams & Burden, 1997, s. 21-22). Ve své pozdější teorii Piaget upřesnil, jakým způsobem dochází k vývoji, resp. jak je nová informace zakomponována do stávajících znalostních schémat. Dle Piageta (1985, s. 7) mysl jedince neustále usiluje o dosažení stavu rovnováhy (ekvilibria) mezi tím, co je známo, a co je v dané chvíli prožíváno. Tohoto stavu rovnováhy je dosaženo na základě procesů asimilace a akomodace. V prvním z nich dochází k modifikování příchozí informace v mysli tak, aby zapadla do již známých schémat. Podstatou druhého procesu je modifikování již známého s cílem zohlednit nově příchozí informaci. Vývoj lze tedy chápat jako neustálou ekvilibraci, čili překonávání rozporu mezi podněty ve vnějším prostředí a vlastními mentálními procesy nebo schématy, přičemž procesy asimilace a akomodace přispívají ke kognitivní adaptaci a jsou významným aspektem procesu učení se cizímu jazyku (Williams & Burden, 1997, s. 22). Dle Piageta (1985) rovnováha vznikající procesy asimilace a akomodace[32] vysvětluje všechny změny spojené s kognitivním vývojem.

Bruner (1960, 1966) zřetelně navazuje na Piagetovy myšlenky, avšak v jeho pozdějším díle (Bruner, 1990, 1996) se významněji uplatňuje i vliv Vygotského, a to prostřednictvím zohlednění externích vlivů (sociální kontext a kultura) a zdůraznění role učitele, výuky a jazyka v procesu učení. Bruner (1960, 1966) předpokládal, že učení je proces objevování, v němž jedinci aktivně konstruují nové myšlenky a koncepty opírajíc se o stávající znalosti. Z dnešního pohledu se jako vysoce aktuální jeví především potřeba naučit se učit (Bruner, 1960 s. 4), role struktury v učebním procesu a ve výuce (Bruner, 1960 s. 11-12), intuitivního a analytického myšlení (Bruner, 1960 s. 13) a motivace k učení (Bruner, 1960 s. 80). Brunerovy předpoklady se projevily do zásad konstruktivistického učení (Bruner, 1973), které formuloval následovně: výuka musí zprostředkovávat zkušenosti a kontexty,

[32] Podstatou ekvilibrace není obnova již nabyté rovnováhy, ale vytvoření nové rovnováhy na kvalitativně vyšší úrovni (Piaget, 1985, s. 36).

které podpoří vůli a schopnost se učit[33], musí být strukturována takovým způsobem, aby byla snadno srozumitelná, a musí být koncipována tak, aby podporovala extrapolaci či zaplňování mezer ve znalostech o světě.

2.3.1.2 Sociální konstruktivismus

Sociálně konstruktivistická teorie učení předpokládá, že prakticky veškeré kognitivní funkce mají svůj původ v sociální interakci a učení tak nelze redukovat na pouhou asimilaci a akomodaci nových informací. Naopak, dle této teorie je učení třeba chápat jako kolaborativní proces, v němž významnou roli hraje jazyk (a řeč), kultura a sociální kontext.

Představitelé sociálního konstruktivismu zdůrazňují, že ke kognitivnímu vývoji dochází nejprve na sociální (tj. interpersonální) úrovni a teprve poté postupným procesem internalizace na úrovni individuální (tj. intrapsychologické); podrobněji Vygotskij (1978, s. 57-58). Uvedenou posloupnost Vygotskij (1978) demonstruje např. na utváření vnitřní řeči u dětí či na utváření vyšších psychických funkcí.

Z hlediska učení Vygotskij (1978, s. 85-86) rozlišil dvě vývojové úrovně: úroveň aktuálního vývoje (*actual developmental level*), na které je jedinec schopen nezávislého řešení daného problému, a zónu nejbližšího vývoje (*zone of proximal development*), v jejímž rámci dochází k učení a která vymezuje „vzdálenost mezi aktuální úrovní vývoje danou schopností nezávisle řešit problém a úrovní možného vývoje danou schopností řešit tentýž problém pod vedením dospělého jedince nebo schopnějšího vrstevníka“ (s. 86). Vygotskij rovněž poukázal na skutečnost, že právě potenciální úroveň výkonu může lépe vystihnout kognitivní úroveň daného jedince (podrobněji Vygotskij, 1978, s. 85).

Vygotského koncept asistence, jež je poskytnuta expertem (zkušenějším dospělým, vrstevníkem, učitelem apod.) méně zkušenému jedinci, se stal inspirací pro teorii *scaffoldingu*[34]. V didaktice cizích jazyků pojem *scaffolding* označuje proces, v jehož rámci zkušenější mluvčí pomáhá méně zkušenému mluvčímu prostřednictvím poskytnuté asistence (Lightbown & Spada, 2006, s. 131). *Scaffolding* může mít řadu rozličných podob či funkcí; ve výuce cizojazyčného psaní se typicky jedná o získání pozornosti studujícího pro danou

[33] Kumaravadivelu (2006, s. 176) schopnost naučit se učit definuje jako schopnost používat vhodné strategie (metakognitivní, kognitivní, sociální či afektivní) s cílem uvědomit si preferované učební cíle.
[34] Pojem *scaffolding* použili Wood, Bruner a Rossová (1976) a označili jím „proces, který umožňuje dítěti nebo novici vyřešit úkol či dosáhnout určitého cíle, jež by byl bez poskytnuté asistence za hranicí jeho možností“ (s. 90). V české literatuře bývá někdy užíváno i českého pojmu „lešení“.

písemnou úlohu, přizpůsobení písemné úlohy konkrétním potřebám (případně zjednodušení úlohy), zvýšení motivace studujícího, identifikaci relevantních aspektů souvisejících s danou úlohou, zmírnění případné frustrace související s vlastní písemnou produkcí apod.

Jednou z nejvýznamnějších implikací konstruktivistické teorie učení je její vliv na charakter učebního prostředí (nejen) v institucionalizované výuce. Jonassen (1994, s. 35) definoval konstruktivistické učební prostředí jako takové, které poskytuje různé reprezentace reality s cílem zabránit přílišnému zjednodušení, reprezentuje přirozenou složitost světa, zdůrazňuje konstrukci znalostí před jejich reprodukcí, upřednostňuje smysluplné úlohy ve smysluplném kontextu před výukou bez kontextu, poskytuje autentické učební prostředí či učení založené na autentických případech namísto předem určených výukových sekvencí, podporuje hlubokou reflexi prožité zkušenosti, umožňuje kontextově a obsahově závislou konstrukci znalostí a podporuje kolaborativní konstrukci znalostí prostřednictvím sociálního vyjednávání. Rozvoj ICT v posledních desetiletích spolu s potenciálem, který je technologiím přisuzován z hlediska umožnění synchronní i asynchronní komunikace a spolupráce mezi studujícími a studujícími a učitelem, vedly k názoru, že ICT jsou ideálním prostředím pro učení se na bázi kolaborativního utváření poznatků, a tedy i vhodným prostředím pro sociálně-konstruktivisticky orientované učení.

2.3.1.3 Implikace konstruktivistické teorie učení pro poskytnutou intervenci

Smyslem poskytnuté intervence bylo vytvořit takové podmínky, jež by vedly k naplnění výše uvedených teoretických předpokladů a z nich vyplývajících zásad. Pokud jde o podporu aktivního učení prostřednictvím konstrukce znalostí, tato byla stimulována jednak charakterem samotného učebního prostředí (jednalo se o učení v prostředí zvoleného *learning management system*, jež umožňovalo značnou míru autonomie na straně studujících), prostřednictvím písemné řečové produkce včetně poskytování vrstevnické elektronické zpětné vazby a v neposlední řadě rovněž fyzickou absencí učitele; činnosti, jež učitel zastával v rámci dané intervence, byly značně odlišné od činností, jež jsou typické pro realizaci kontaktní výuky – hlavní činnosti spočívaly v přípravě a zabezpečení dostupnosti inputu, učebních aktivit a písemných úloh apod., zabezpečení informovanosti studentů a nezbytné komunikace v průběhu realizace intervence a dále v poskytování zpětné vazby, nikoli však řízení vlastního výukového procesu či uplatňování přímé kontroly nad ním.

Součástí intervence byly pouze tři povinné komponenty: vypracování dvou průběžných písemných úloh a poskytnutí zpětné vazby spolustudujícím (klíčová složka intervence), splnění 11 elektronických testů (či spíše kvízů) a konečně účast v pěti diskuzních fórech. Vysoká míra autonomie byla zvolena záměrně, přičemž cílem tohoto postupu bylo na jedné straně vytvořit podmínky pro zohlednění individuálních rozdílů na úrovni jednotlivých studentů, ať již z hlediska učebních cílů (potřeb) či stran obsahu výuky, a na straně druhé potom rozvíjet vůli a schopnost se učit, tak jak o tom hovoří Bruner (1973). Dalšími z Brunerových zásad, jež byly z hlediska poskytnuté intervence klíčové, potom byly snaha o jasnou organizaci a srozumitelnost inputu a rovněž volba takového inputu, který bude podporovat zaplňování „mezer“ v užívání jazyka, a konečně podpora motivace prostřednictvím průběžné komunikace mezi učitelem a studujícími (ať již v podobě emailových zpráv, v rámci diskuzních fór nebo při poskytování zpětné vazby) či prostřednictvím personalizace a vysoké míry autenticity obou průběžných písemných úloh.

Skutečnost, že v souladu se sociálně-konstruktivistickou teorií je učení chápáno jako primárně sociální činnost, je v rámci předmětné intervenci zohledněna především v podobě procesu poskytování a reflexe elektronické zpětné vazby poskytnuté učitelem a spolustudujícími, jenž by měl vést ke kolaborativní konstrukci znalostí. Druhou příležitost k sociální konstrukci znalostí potom představovala diskuzní fóra, jejichž smyslem však také bylo vytvořit tzv. studijní komunitu (*learner community*) a alespoň částečně kompenzovat absenci přímého kontaktu mezi učitelem a studenty a studenty navzájem, a rovněž poskytnout prostor pro sdílenou reflexi učebního procesu. Další přímou implikací sociálního konstruktivismu byla snaha o respektování zóny nejbližšího vývoje jednotlivých studentů ze strany učitele při poskytování učitelské elektronické zpětné vazby a rovněž snaha o poskytnutí vhodného *scaffoldingu*, která se konkrétně projevila např. identifikací klíčových aspektů souvisejících s konkrétní písemnou úlohou, individuálními elektronickými konzultacemi mezi učitelem a studujícími, snahou o posílení motivace na straně studujících či snahou o zmírnění případné frustrace související s písemnou produkcí.

2.3.2 Teorie osvojování jazyka

Píšová a Kostková (2015, s. 71) upozorňují na specifickou situaci didaktiky cizího jazyka ve srovnání s dalšími oborovými didaktikami a poukazují na skutečnost, že v didaktice cizího jazyka se kromě psychologických teorií učení velmi významně uplatňují i teorie osvojování jazyka. Již v průběhu 90. let 20. století byla v literatuře zmiňována existence více

než čtyřiceti různých teorií osvojování jazyka (např. Larsen-Freeman & Long, 1991, s. 227; Ellis, 1997, s. 5), přičemž je zřejmé, že aktuální počet všech teorií (včetně teorií osvojování tzv. dalšího cizího jazyka) je výrazně vyšší. Většina nosných teorií vychází z kognitivistického paradigmatu, nicméně s postupem času se stále zřetelněji prosazují sociální přístupy k osvojování jazyka a řada původně kognitivisticky orientovaných teorií nyní výrazněji reflektuje právě sociální aspekty osvojování jazyka.

Jak bylo uvedeno v části 2.3.1.3, jádrem, resp. klíčovou součástí intervence realizované v rámci tohoto disertačního výzkumu, byla písemná řečová produkce v podobě dvou průběžných písemných úloh vypracovaných v souladu s procesuálně-žánrovým přístupem k výuce psaní, dále pak reflexe řečové produkce jiných studujících (prostřednictvím poskytování elektronické zpětné vazby) a rovněž reflexe a zohlednění obdržené elektronické zpětné vazby, jejímiž autory je učitel a spolustudující. S ohledem na tuto skutečnost se jako nosná teorie osvojování jazyka jednoznačně jeví tzv. hypotéza outputu (*Output Hypothesis*[35]), jež byla formulována v polovině 80. let 20. století Merrill Swainovou a v průběhu následujících desetiletí doplňována a zpřesňována (např. Swain, 1993, 1995, 2000, 2005).

2.3.2.1 Hypotéza outputu

Hypotéza outputu je ve své podstatě reakcí na Krashenovu Teorii vstupu (*Input Hypothesis*), podle níž k osvojování[36] jazyka dochází výhradně prostřednictvím vystavení se srozumitelnému vstupu (*comprehensible input: i + 1*) a řečová produkce je považována za důsledek osvojování jazyka, nikoli za reálnou příčinu tohoto procesu (Krashen, 1985, s. 2). Hypotéza outputu nezpochybňuje význam porozumění (*comprehension*) či inputu pro učení se cizímu jazyku, avšak na rozdíl od Krashenovy teorie předpokládá, že output se za určitých podmínek může stát součástí procesu učení, tj. output není pouhým důsledkem, ale může být i příčinou osvojování cizího jazyka[37] (Swain & Lapkin, 1995, s. 371). Hypotéza outputu dále vychází z předpokladu, že procesy podílející se na řečové produkci mohou být dosti odlišné

[35] V českém jazyce se jako možný ekvivalent názvu teorie jeví termín „hypotéza řečové produkce“, avšak s ohledem na to, že se nejedná o zavedený pojem, i na skutečnost, že termín „řečová produkce“ v pojetí Swainové zahrnuje nejen mluvený a psaný projev, nýbrž i kooperativní dialog (*collaborative dialogue*) a tzv. verbalizování (Swain 2000), je v textu užíváno původního označení „hypotéza outputu“.

[36] Teorie vstupu důsledně odlišuje „osvojování“ jazyka a „učení se“ jazyku, zatímco hypotéza outputu mezi oběma termíny striktně nerozlišuje. V následujícím textu jsou tedy oba pojmy užívány synonymně.

[37] Hypotéza outputu je jednou z teorií osvojování druhého jazyka a důsledně tedy užívá termínu „druhý jazyk“ (*second language*), jímž rozumí jakýkoli jiný jazyk (včetně cizího jazyka) než jazyk mateřský. S ohledem na zaměření této disertační práce je v následujícím textu užíváno termínu „cizí jazyk“.

od procesů umožňujících porozumění (podrobněji např. Clark & Clark, 1977, s. 57-79) a tvrdí, že prostřednictvím outputu jsou aktivovány odlišené kognitivní procesy podílející se na učení se cizímu jazyku od těch, které jsou spojovány s inputem.

Swainová (2005) zdůrazňuje, že s termínem output jsou přirozeně spojovány dva základní významy: lze jej chápat jako podstatné jméno označující věc, produkt či výsledek určitého procesu, ale rovněž jako sloveso, které značí samotnou činnost či proces. Právě druhý z uvedených významů je pro Hypotézu outputu stěžejní. Hypotéza outputu tedy klade důraz na samotné činnosti/procesy a nikoli pouze na nezbytný vstup a následný výsledek/produkt (Swain, 2005)[38].

Porovnáme-li nejrůznější teoretické přístupy k osvojování jazyka, zjistíme, že mezi nimi panuje značná shoda co do uznání významu řečové produkce pro zlepšení plynulosti projevu v daném jazyce (formou tzv. procvičování). Hypotéza outputu je výjimečná tím, že předpokládá podíl outputu na osvojování a zdůrazňuje především přínos tzv. modifikovaného[39] outputu (*pushed output*), přičemž se opírá o poznatky relevantních výzkumů (např. Mackey, 2002). Dle hypotézy outputu se output podílí na procesu osvojování druhého jazyka prostřednictvím tří hlavních funkcí, jimiž jsou aktivační funkce či funkce zvyšující povědomí (*noticing/triggering function, consciousness-raising function*), ověřovací funkce (*hypothesis-testing function*) a metalingvistická funkce (*metalinguistic/reflective function*).

Aktivační funkce vychází z předpokladu, že činnost spojená s produkováním cílového jazyka může „(při)nutit/postrčit“ (*push*) učící se jedince, aby si uvědomili nedostatky ve svém mezijazyce (*inter-language*) (Swain, 2005, s. 474). Při řečové produkci v cílovém jazyce (mluvení, psaní) si učící se jedinec může uvědomit neschopnost vyjádřit určitý význam; řečová produkce tak může být podnětem pro uvědomění si problémů při používání jazyka a nasměrování pozornosti k objevení nových poznatků (případně i k relevantnímu inputu). Toto uvědomění aktivuje kognitivní procesy, které umožňují učení se cizímu jazyku, přičemž jde o takové procesy, které vedou k vytváření nových znalostí nebo upevňují již nabyté znalosti (Swain & Lapkin, 1995, s. 371). Aktivační funkce se neprojevuje pouze na úrovni jednotlivých lexikálních či gramatických forem, ale i na úrovních vyšších. Tuto oblast teoreticky postihuje koncept integrativního zpracování (*integrative processing*) (např. Graf,

[38]S ohledem na uvedené lze užívání ekvivalentu „výstup“ v českém jazyce považovat za nevhodné.

[39] Vzhledem k problematičnosti překladu spojení *pushed output* do českého jazyka uvedený ekvivalent „využívá“ parafráze „learners being pushed to make modifications in their output“ (Swain, 2005, s. 473). Význam obou termínů je tedy chápán jako synonymní.

1994; Izumi, 2002). Dle tohoto konceptu v průběhu outputu/řečové produkce pozornost není soustředěna pouze na jednotlivé prvky (lexikální a gramatické tvary), ale také na vztahy mezi těmito prvky a to tak, aby mohly být propojeny a organizovány do koherentního celku.

Ověřovací funkce je založena na předpokladu, že output poskytuje učícím se jedincům příležitost experimentovat s novými tvary a strukturami, tj. ověřit/otestovat si své vlastní hypotézy o tom, jak vyjádřit (říci či napsat) konkrétní záměry (Swain, 2005, s. 476). Informaci o tom, zda byl experiment či test úspěšný, učící se jedinec nejčastěji získá prostřednictvím zpětné vazby obdržené od ostatních účastníků diskurzu. Již v průběhu 80. let 20. století byly realizovány výzkumy (např. Pica et al. 1989), které potvrdily, že učící se jedinci modifikují svoji řečovou produkci na základě obdržené zpětné vazby – např. na základě explicitní žádosti o upřesnění či potvrzení. Až poměrně nedávné výzkumy (např. Ellis & He, 1999; Mackey, 1999; de la Fuente, 2002) se však zaměřovaly na to, zda modifikovaný output přispívá k učení se cizímu jazyku, přičemž stávající výzkumná zjištění prokazují přínos modifikovaného outputu (*pushed output*) zejména v oblasti rozvoje slovní zásoby, zatímco v oblasti gramatiky dosavadní studie dospěly k protichůdným závěrům (podrobněji Mitchell & Myles, 2004, s. 175). Ostatní oblasti komunikační kompetence v souvislosti s touto funkcí outputu patrně dosud systematicky zkoumány nebyly. Názory na to, jakým způsobem se modifikovaný output podílí na učení se druhému jazyku, jsou různé. Dle některých autorů řečová produkce stimuluje procesy spojené s učením se druhému jazyku (např. Swain, 1995); jiní zdůrazňují zásadní vliv modifikovaného outputu na následnou řečovou produkci (např. Bock, 1986). De Bot (1996) tvrdí, že vliv outputu na osvojování plyne z rostoucí kontroly nad jazykovými tvary a upevnění známého (tedy z rostoucí automatičnosti zpracování), čímž je uvolněna pozornost pro procesy vyšší úrovně (*higher-level processes*). Obdobný názor zastává i McDonough (2001, cit. dle Swain, 2005), který uvádí, že modifikovaný output může sloužit jako „základ“ pro následnou produkci dané struktury, přičemž opakovaná produkce téže struktury může v průběhu času navíc vést k automatické nápravě (správnému užívání).

Metalingvistická funkce je založena na předpokladu, že produkování cílového jazyka poskytuje příležitosti pro uvědomění si konkrétních problémů při užívání jazyka, jejich diskusi a analýzu (Mitchell & Myles, 2004, s. 175). Dle této funkce je tedy učení se cizímu jazyku zprostředkováno (*mediated*) na základě užívání jazyka k reflexi vlastní řečové produkce nebo řečové produkce jiných osob (Swain, 2005, s. 478). Metalingvistická funkce úzce koresponduje se sociokulturní teorií (*Sociocultural Theory*/SCT) a opírá se o její konstrukty a klíčové koncepty, jimiž jsou zprostředkování (*mediation*), regulace (*regulation*)

a interiorizace (*internalization*), a navazuje tak na myšlenky Vygotského. Dle Vygotského lidé při vytváření svého vztahu k vnějšímu světu, vůči sobě navzájem i vůči sobě samým využívají nejrůznějších kulturních artefaktů či zprostředkujících nástrojů (*mediating tools*), přičemž jazyk, resp. řečová produkce je všudypřítomným a nejmocnějším z těchto nástrojů (Lantolf & Thorne, 2006, s. 205). SCT předpokládá, že učící se jedinec během procesu učení se jazyku nejprve prochází fází vnější regulace (*other-regulation*), kdy je při vykonávání konkrétních činností odkázán na pomoc jiných osob (rodičů, sourozenců, učitelů, vrstevníků apod.). Cílem učebního procesu je potom tzv. vnitřní regulace (*self-regulation*), tedy stav, kdy je jedinec schopen vykonat určitý úkon s minimální nebo žádnou vnější podporou. Vnitřní regulace je umožněna na základě interiorizace, tedy procesu, jehož prostřednictvím je vnější podpora transformována do podoby vnitřního zdroje, který je k dispozici učícímu se jedinci (Lantolf & Thorne, 2006, s. 204). Stetsenko a Arievitch (1997, s. 161, cit. dle Swain, 2005) uvádějí, že „psychologické procesy se nejprve objevují v kolektivním chování, ve spolupráci s jinými lidmi, a teprve potom jsou interiorizovány jako majetek konkrétního jedince“. Dialog/komunikace mezi dvěma učícími se jedinci je tak součástí učení se jazyku (např. Lantolf, 2000; Swain, 2005).

Dle Swainové (2005) výše uvedená tvrzení podporují význam kolaborativních aktivit jako součásti procesu učení se cílovému jazyku. Swainová hovoří o tzv. kolaborativním dialogu (*collaborative dialogue*), v němž se učící se jedinec učí na základě „řešení lingvistických problémů a vytváření znalostí o jazyce“ (s. 478). Dialog se nejprve odehrává mezi jedinci, avšak souběžně či posléze je zpracován na intramentální rovině (*intramental plane*) a později tak umožňuje samostatné řešení problémů. Otázkami týkajícími se kolaborativního dialogu se zabývalo několik výzkumů; některé z nich (např. Kowal & Swain, 1997; Swain & Lapkin, 2002) byly zaměřeny na kolaborativní dialog, jež byl motivován řešením problémů spojených s vyjádřením zamýšleného významu v průběhu kolaborativního psaní. Kromě dalších zjištění tyto výzkumy prokázaly vliv kolaborativního dialogu na učení se cílovému jazyku.

Z pohledu sociokulturní teorie output plní zásadní funkce při učení se cizímu jazyku, přičemž studium těchto funkcí by mělo být předmětem budoucího výzkumu. Mluvený a písemný projev jsou „považovány za kognitivní nástroje – nástroje, které zprostředkovávají interiorizaci a zároveň externalizují vnitřní mentální aktivitu, již dále resocializují a rozpoznávají pro jedince; nástroje, které konstruují a dekonstruují znalosti; a nástroje, které regulují a jsou regulovány lidskou činností“ (Swain, 2005, s. 480).

Stejně jako ostatní teorie osvojování jazyka byla i hypotéza outputu podrobena kritice. Např. Mitchellová a Mylesová (2004, s. 177) poukazují na skutečnost, že potenciální pozitivní vliv outputu na osvojování jazyka je pouze obtížně prokazatelný a odkazují na další autory, kteří zmiňují celkový nedostatek dat a potřebu detailních analýz, jež by dokázaly odhalit případný rozvoj komunikační kompetence. Dosavadní kritika se tedy zaměřuje spíše na absenci potřebného výzkumu, nikoli na popření teorie jako takové.

2.3.2.2 Implikace hypotézy outputu pro poskytnutou intervenci

Charakter klíčové součásti intervence (písemná řečová produkce včetně poskytování a obdržení elektronické zpětné vazby) umožňoval uplatnění všech tří funkcí outputu. Stimulace aktivační funkce outputu byla předpokládána např. v oblasti výstavby textu, řazení jednotlivých myšlenek a vyjádření vztahů mezi myšlenkami či užití konkrétního lexika a gramatických struktur, a to prostřednictvím mezer (*gaps*), jež si studenti uvědomovali a na něž mohli reagovat v průběhu písemné řečové produkce. Je pravděpodobné, že komunikační záměr, situační kontext a žánrové konvence vyplývající z daných písemných úloh (komparačně-kontrastivní a argumentační esej) nutily studenty k přemýšlení o formě písemného projevu a přivedly je tak od sémantického ke gramatickému, stylistickému či diskurzivnímu zpracování, jehož součástí bylo i uvědomění si nedostatků ve vlastním mezi-jazyce. Swainová (1985) podstatu aktivační funkce outputu v procesu psaní popisuje pomocí následující sekvence: 1a) zpozorování → 1b) uvědomění si mezery (*gap*) ve „znalosti“ jazyka (rozpor mezi „chci“ a umím“: uvědomění si toho, co neumím, nebo umím jen částečně) → 2) zaměření pozornosti na input, konzultace s expertem apod. → 3) modifikovaný output → 4) učení se. Cílem uvedeného popisu je postihnout hlavní fáze, které při aktivační funkci mohou být přítomny; vlastní průběh přirozeně může mít i jiný, tj. nelineární charakter. Pokud jde o druhou z uvedených fází, v rámci intervence studenti mohli využívat poskytnutý input (na nějž mj. bylo odkazováno i v rámci doporučeného popisu procesu psaní, jenž byl součástí instrukcí k oběma průběžným písemným úlohám), dalších veřejně dostupných zdrojů či elektronických konzultací s učitelem.

Pokud jde o ověřovací funkci outputu, tato se v rámci realizované intervence mohla projevit několika různými způsoby. Swainová & Lapkinová (1995) prostřednictvím metody přemýšlení nahlas (*think-aloud protocols*) identifikovaly procesy a strategie, které jejich studenti využívali k řešení jazykových problémů při psaní textu. Tyto strategie zahrnovaly: 1) aktivaci/uvědomění si (*noticing*); 2) vytváření a ověřování (testování) alternativ/hypotéz; 3)

aplikaci dosavadních znalostí ve známých i nových kontextech (zlepšení kontroly a upevnění); 4) aplikaci nových znalostí (zvnitřnění nových pravidel, tvarů apod.). Lze očekávat, že v průběhu kompozice obou písemných úloh, jež studenti vypracovali v rámci předmětné intervence, output rovněž plnil ověřovací funkci, tj. studenti procházeli obdobnými procesy a rovněž uplatňovali obdobné strategie, jež byly zjištěny Swainovou a Lapkinovou (1995).

Metalingvistická/reflektivní funkce byla v rámci předmětné intervence zastoupena ve dvou různých rovinách. Jednak se jednalo o reflexi řečové produkce spolustudujících (poskytování řízeného elektronického *peer-review*), a dále reflexi vlastní řečové produkce ve světle obdržené zpětné vazby (řízeného elektronického *teacher-review* a *peer-review*). Proces poskytování elektronické zpětné vazby nutil studenty ke zvážení, hodnocení a komentování konkrétních aspektů písemného projevu spolustudujících (s cílem usnadnit následnou modifikaci těchto aspektů), zatímco obdržená zpětná vazba zaměřovala pozornost studentů na potenciálně problematické aspekty vlastní písemné produkce, nutila je ke zvážení těchto aspektů a mohla vést k následné modifikaci vlastního písemného projevu. Oba procesy přitom mohly vést k učení se cizímu jazyku.

2.4 Přístupy k výuce psaní

Z hlediska cizojazyčné výuky je třeba rozlišovat, kdy hovoříme o psaní jako cílové kategorii, a kdy o psaní jako prostředku, jinak řečeno, kdy psaní představuje komplexní dovednost, která umožňuje kompozici vlastních textů (Janíková, 2008, s. 132), a kdy slouží pouze jako podpůrná činnost, např. při osvojování gramatiky a lexika (Harmer, 2007, s. 330), či při aktivitách, které rozvíjejí jiné řečové dovednosti (podrobněji Šebestová, 2011). Cílem této kapitoly je představit a vzájemně porovnat hlavní přístupy k výuce psaní jakožto dovednosti, která vede k vlastní písemné produkci[40].

Jak bylo řečeno v úvodní kapitole, od 90. let 20. stol. se v cizojazyčné výuce začal prosazovat tzv. post-komunikační přístup, který je ve své podstatě eklektický a je pro něj typická uvědomělá volba a integrace konkrétních principů či postupů, jež jsou spjaty se

[40] Postavení písemného projevu, resp. řečové dovednosti psaní se v rámci jednotlivých metod či přístupů k cizojazyčné výuce do značné míry liší, nicméně lze říci, že psaní jako cílová kategorie (produktivní dovednost), bylo u většiny metod zcela či do značné míry na okraji zájmu (srov. Hendrich et al., 1988. s. 237). Dle Brookese a Grundyho (1990, s. 6) byla dovednost psaní ve srovnání s ostatními řečovými dovednostmi ještě v průběhu 80. let (tedy v období komunikačního přístupu) v pozici „chudého příbuzného“, neboť většina učitelů si sice byla vědoma významu této řečové dovednosti, avšak neosvojila si způsoby, jak tuto dovednost rozvíjet. O systematickém rozvíjení řečové dovednosti psaní tak můžeme hovořit až od přelomu 80. a 90. let 20. století.

staršími metodami a přístupy (podrobněji např. Kumaravadivelu, 1994, 2006; Richards & Rodgers, 2001; Dakowska, 2011). Volba konkrétních principů či postupů by přitom měla respektovat konkrétní vzdělávací kontext, který zahrnuje např. vyučovací/učební kontext, věk studujících, jejich jazykovou úroveň či učební cíle (Richards, 2006, s. 22). Typickým rysem post-komunikačního přístupu je tak pestrost a vyváženost přístupů a metod, přičemž tento trend se výrazně projevuje i ve výuce psaní.

Následující podkapitoly stručně charakterizují hlavní soudobé přístupy k rozvíjení řečové dovednosti psaní, včetně nejnovějšího principu (*process/genre approach*), který integruje vybrané zásady tří starších přístupů (*product writing*, *process writing* a *genre writing*) a z něhož vychází i intervence v předmětném disertačním výzkumu.[41] Procesuálně-žánrový přístup k výuce psaní, byl zvolen právě z toho důvodu, že komplexní, integrativní pojetí tohoto přístupu se jeví jako vysoce přínosné, resp. nezbytné právě v oblasti rozvíjení dovednosti akademického psaní, zejména má-li psaní vést k produkci úspěšných textů ve smyslu, o němž hovoří např. Hyland (2008).

2.4.1 Product writing

Termín *product writing* označuje tradiční postupy, v jejichž pojetí je na psaní nazíráno jako na znalost jazykového systému (zejména v oblasti slovní zásoby, syntaxe a kohezních prostředků) a rozvoj psaní je chápán jako výsledek imitace inputu, jímž jsou texty poskytnuté učitelem (Badger & White, 2000, s. 153-154). Je-li výuka psaní koncipována v souladu s tímto přístupem, studující nejprve analyzují vzorový text s cílem identifikovat jeho typické rysy či vlastnosti a při následné písemné produkci se vzorový text snaží napodobit. Hlavní důraz je tedy kladen na konečný produkt. Obvyklý postup sestává ze čtyř hlavních fází: seznámení (analýza modelových textů s cílem identifikovat hlavní specifika), řízené procvičování (procvičování identifikovaných specifických rysů, často na úrovni izolovaných vět), řízené psaní (*guided writing*) a volné psaní (*free writing*), jež představuje organizaci myšlenek a kompozici výsledného textu, často na základě výběru z několika ekvivalentních úloh (Pincas, 1982, s. 20-22).

[41] V současné době existuje široká řada publikací o výuce psaní; pro účely disertační práce byly vybrány takové publikace, na jejichž základě je možno efektivně srovnat hlavní tendence/směry relevantní pro disertační výzkum.

2.4.2 Procesuální přístupy

Procesuální přístupy (*process writing*) k výuce psaní, jež vznikly v reakci na *product writing*, jsou primárně orientovány na proces psaní, který vede k výslednému produktu (textu), a tudíž na různorodé aktivity, jejichž cílem je rozvoj řečové dovednosti psaní, resp. úspěšné užívání jazyka. V centru pozornosti těchto přístupů jsou především lingvistické dovednosti, např. plánování či revize, zatímco znalost jazyka jako systému je upozaděna. Úlohou učitele je zprostředkovat a usnadnit proces psaní; poskytování inputu či stimulů je považováno za méně důležité (Badger & White, 2000, s. 154). Rozvíjení řečové dovednosti psaní by mělo být vnímáno jako přirozené neuvědomované osvojování jazyka spíše než uvědomované učení se jazyku, přičemž učitel by měl těžit z potenciálu jednotlivých studujících.

V rámci procesuálních přístupů mohou být uplatněny různé fáze, v určité podobě jsou však typicky zastoupeny tyto tři: fáze plánování, fáze komponování první verze a fáze revize (včetně editace) první verze, resp. komponování finální verze. Tímto způsobem proces psaní popisuje např. Tribble (1996, s. 39) či Harmer (2007, s. 325-326). White a Arndtová (1991) obdobným způsobem hovoří o generování myšlenek, psaní poznámek, zacílení (formulaci hlavních myšlenek, zvážení účelu, publika, formy apod.), strukturování, komponování první verze, zhodnocení a následné revizi. Všichni autoři přitom zdůrazňují potřebu osvojení všech fází včetně jednotlivých dílčích kroků. Z výše uvedeného je rovněž zřejmý důraz na kontext, v němž je písemná produkce realizována. Hedge (1993, s. 15) zmiňuje čtyři aspekty kontextu, které by měly být zohledněny v rámci fáze plánování, a to publikum, generování myšlenek, organizaci textu a komunikační záměr.

2.4.2.1 Zpětná vazba

V procesuálních přístupech k výuce psaní má významný vliv zpětná vazba, neboť ta je často základem pro revizi a editaci první verze písemné úlohy a plní důležitou roli i z hlediska budoucího rozvoje dovednosti psaní. Smyslem zpětné vazby je poskytnout pisateli takovou formu odezvy, jež mu na jedné straně poskytne ujištění, že text či jeho konkrétní aspekty jsou vnímány kladně (v případě že bylo docíleno souladu s očekáváním čtenáře, resp. příslušné komunity) a na straně druhé poskytnout takové podněty, které pisateli mohou usnadnit a zefektivnit následnou revizi textu (v případě, že čtenář identifikuje určitý nedostatek či prostor pro zlepšení) či usnadnit budoucí proces učení. Dle Hylanda a Hylandové (2006, s. 83) je

zpětná vazba dlouhodobě považována za klíčový faktor z hlediska rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného psaní, a to jak hlediska potenciálu pro učení, tak pro podporu motivace na straně studujících.

Z pohledu sociálního konstruktivismu zpětná vazba představuje dialogickou, jazykově zprostředkovanou interakci, která umožňuje zkušenějšímu pisateli vytvořit takové podmínky, v jejichž rámci se méně zkušený pisatel může aktivně podílet na svém vlastním učení a v rámci nichž může expert poměrně přesně vyladit podporu, která je novicům poskytnuta (Antón, 1999, s. 304) s ohledem na jejich zóny nejbližšího vývoje. Zpětná vazba tedy plní roli *scaffoldingu*, jehož prostřednictvím se studující může dostat ze stavu, kdy při řešení daného úkolu spoléhá na vnější pomoc (*other-regulation*), do stavu, kdy je schopen sám nalézt a realizovat vhodné řešení, tj. iniciovat změny a napravovat nedostatky ve svém písemném projevu (*self-regulation*) (srov. Mustafa, 2012, s. 4). V ideálním případě by zpětná vazba (tedy poskytnutá asistence) měla být adekvátní s ohledem na zónu nejbližšího vývoje konkrétního studujícího, proto je na straně poskytovatele zpětné vazby zapotřebí věnovat pozornost tomu, kdy a jakou formou zpětnou vazbu poskytnout.

Obdobně jako sociální konstruktivismus a teorie *scaffoldingu*, i hypotéza outputu, předpokládá, že reflexe poskytnuté zpětné vazby na straně studujícího může vést k učení, a to prostřednictvím tzv. ověřovací funkce (kdy zpětná vazba poskytuje informaci o tom, zda byl experiment v daném případě užití jazyka úspěšný či nikoli) a rovněž metalingvistické funkce outputu, resp. tzv. kolaborativního dialogu (tedy prostřednictvím přímé diskuse a analýzy konkrétních problémů při užívání jazyka) mezi studujícím a učitelem či zkušenějším vrstevníkem. Kolaborativní dialog potom může iniciovat takové procesy, které v důsledku mohou vést k učení i na straně jedince, který zpětnou vazbu poskytuje.

Dle toho, kdo je autorem zpětné vazby, rozlišujeme zpětnou vazbu expertní (v podmínkách cizojazyčné výuky se typicky jedná o učitelskou zpětnou vazbu či tzv. *teacher-review*) a zpětnou vazbu vrstevnickou/kolegiální (tzv. *peer-review*). Pokud jde o formu, jakou je zpětná vazba poskytována, v praxi se typicky uplatňují dvě základní podoby – opravování (příp. identifikace) chyb a verbální odezva. Ros i Soléová a Truman (2005, s. 73) z hlediska charakteru, resp. cílů vymezují tři typy zpětné vazby: opravování nedostatků (*correction of faults*), specifickou zpětnou vazbu (*specific feedback*), která představuje verbální odezvu na úrovni konkrétních nedostatků spojenou s jejich nápravou, a konečně komentáře (*commentaries*), které představují jakékoli obecné doporučení, jehož smyslem je rozvinout komunikační kompetenci studujících; komentáře přirozeně mohou být zacíleny na konkrétní

nedostatky, avšak děje se tak na mnohem obecnější úrovni s cílem eliminovat určitou kategorii nedostatků prostřednictvím doporučení pro následné či remediální aktivity, využití konkrétních informačních zdrojů, učebních strategií apod. Uvedená typologie do značné míry reflektuje postupný odklon od sumativní zpětné vazby, která na psaní nahlíží jako na produkt, směrem ke zpětné vazbě formativního charakteru, která se zaměřuje na budoucí psaní a možnosti rozvoje dovednosti psaní (srov. Hyland & Hyland, 2006, s. 84). Harmer (2007) mezi charakterem verbální odezvy nerozlišuje a z hlediska formy vymezuje dva typy zpětné vazby, komentáře (*responding*) a opravování, resp. identifikaci chyb (*error correction*), přičemž poukazuje na možnost využití tzv. korekčních kódů (*correction codes*), které umožňují lokalizaci chyby v textu a specifikaci typu chyby prostřednictvím korekčních symbolů, avšak chybu neopravují. Tento způsob se jeví jako přínosnější než pouhé označení problematického užití jazyka, avšak předpokládá osvojení schopnosti porozumění užitým symbolům na straně studujících. V případě verbální odezvy je klíčová její relevance a specifičnost, přičemž verbální odezva může být poskytnuta zcela volně nebo může mít podobu tzv. řízené zpětné vazby (typicky s využitím formuláře na bázi kritérií).

Výše uvedené typy zpětné vazby jsou poskytovány s odlišnými cíli, iniciují různé reakce na straně pisatele a k učebnímu procesu tak přispívají (pakliže k učení dochází) různými způsoby. V praxi potom mohou být vhodně kombinovány dle potřeby.

2.4.3 Žánrové přístupy

Žánrové přístupy k výuce psaní jsou do značné míry podobné přístupům *product writing* a v určitém slova smyslu mohou být chápány jako jejich nadstavba (Badger & White, 2000, s. 155). Je pro ně rovněž typický akcent na znalost jazykového systému (tj. lingvistickou kompetenci), analýza inputu poskytnutého učitelem a jeho následná imitace, zároveň však zdůrazňují význam sociálního kontextu, čili skutečnost, že psaní je ovlivněno sociálním kontextem, v kterém se odehrává. Dle Hylanda (2003, s. 18) žánrově-orientovaná výuka psaní poskytuje studujícím „explicitní a systematické vysvětlení způsobů, jak jazyk funguje v sociálních kontextech“ a jako taková představuje nejlépe teoreticky rozpracovanou reakci na procesuální přístup.

V rámci žánrových přístupů mohou být uplatňovány různé výukové postupy. Paltridge (2001) navrhuje rámec zahrnující analýzu textů a kontextů specifických cílových situací, reflexi konkrétních postupů (*writing practices*), zkoumání žánrově-odlišných textů a

vytváření portfolia sestávajícího z různých žánrů. Pokud jde o roli učitele, ten by měl poskytovat studujícím dostatečnou oporu (*scaffolding*) pro dosažení možné úrovně písemného projevu (a to především v počátečních fázích), přičemž v průběhu výuky by klesající podpora ze strany učitele měla být doprovázena vzrůstající nezávislostí na straně studujícího (Hyland, 2003, s. 26). Zde je možno sledovat zřejmou souvislost se sociálně konstruktivistickou teorií, resp. zónou nejbližšího vývoje.

2.4.4 Procesuálně-žánrový přístup

Výše popsané přístupy vznikly ve vzájemné reakci a v průběhu uplynulých desetiletí byly podrobeny četné kritice, přičemž za hlavní nedostatek každého z těchto tří principů je možno považovat jejich snahu vymezit se vůči ostatním dvěma. Badger a Whiteová (2000) poukazují na skutečnost, že uvedené tři principy jsou do značné míry komplementární, což dokazuje porovnání jejich silných a slabých stránek (podrobněji Badger & White, 2000, s. 157). Autoři dále tvrdí, že efektivní výuka psaní by měla být postavena na syntéze výše uvedených přístupů a pro tento integrativní přístup zavádějí termín procesuálně-žánrový přístup (*process-genre approach*). V procesuálně-žánrovém přístupu psaní zahrnuje znalost systému (obdobně jako v *product writing* a v žánrových přístupech), znalost kontextu, v němž se psaní odehrává, a obzvláště pak znalost komunikačního záměru (obdobně jako v žánrových přístupech) a v neposlední řadě i znalost dovedností spojených s užíváním jazyka (obdobně jako v procesuálních přístupech). K rozvíjení řečové dovednosti psaní dochází prostřednictvím zvyšování potenciálu studujících (jako v procesuálních přístupech) a poskytnutím inputu, na který studující reagují (jako v *product writing*, resp. v žánrových přístupech). Dalším rysem uvedeného přístupu je důraz na respektování individuálních potřeb studujících, který se projevuje např. různou mírou inputu či podpory ze strany učitele. Konkrétní aplikaci výše popsaného modelu detailně rozpracovali i Nordin & Mohammad (2006).

Procesuálně-žánrový přístup jednoznačně zdůrazňuje nezbytnost inputu, vlastní řečové produkce, sociální konstrukce i uvědomění si kontextu a za jeho hlavní přednost lze považovat právě jeho komplexnost. Význam sociálního aspektu psaní zdůrazňují i např. Scarcellová & Oxfordová (1992, s. 123), které tvrdí, že psaní by mělo být chápáno jako kooperativní sociální proces a studující by měli psát pro reálné publikum.

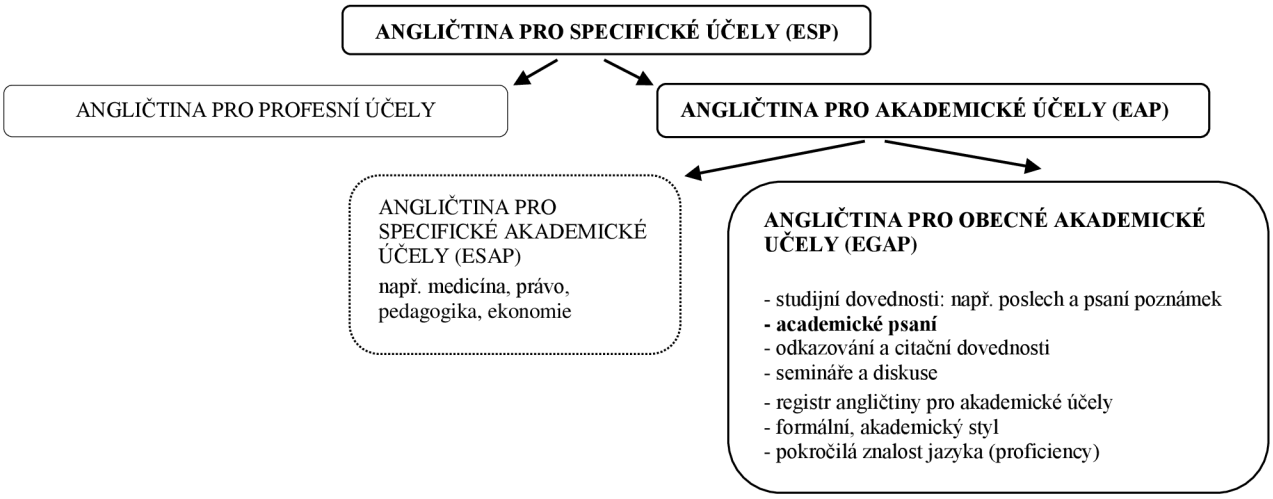
2.4.5 Implikace soudobých přístupů k výuce psaní pro poskytnutou intervenci

V předchozích podkapitolách byly představeny hlavní teoretické přístupy k výuce psaní v post-komunikační éře. Je zřejmé, že starší přístupy (*product writing*, *procesuální přístupy* a *žánrové přístupy*) jsou poměrně jednostranně orientovány a že tento nedostatek mj. pramení z jejich snahy o vymezení se vůči sobě navzájem. Naproti tomu *procesuálně-žánrový přístup* usiluje o integraci silných stránek starších přístupů, čímž klade důraz na celkovou vyváženost dříve preferovaných oblastí.

Výběr přístupu k výuce psaní v rámci tohoto disertačního výzkumu ovlivnila skutečnost, že intervence byla zaměřena na rozvíjení dovednosti akademického psaní, pro něž jsou typické chápání/realizace písemné produkce jako procesu, který sestává z určitých fází, zohlednění kontextu a komunikačního záměru v podobě respektování žánrových očekávání a v neposlední řadě i vysoká plynulost a přesnost finálního projevu. V souladu s procesuálně žánrovým přístupem tak intervence usilovala o dostatečné zastoupení a vyváženost těchto tří rysů akademického psaní, a to především prostřednictvím poskytnutého inputu, jenž mj. zahrnoval analýzu modelových textů s cílem identifikovat hlavní specifika žánru a dále aktivity zaměřené na rozvoj přesnosti projevu, a prostřednictvím vlastní písemné produkce, jež byla realizována jako proces obsahující přípravnou fázi (*pre-writing*), komponování první verze (včetně revize a editace textu), poskytování/obdržení zpětné vazby a komponování finální verze s ohledem na obdrženou zpětnou vazbu (včetně závěrečné revize a editace). Realizace intervence v prostředí LMS rovněž umožnila uplatnění další ze zásad procesuálně-žánrového přístupu, a sice respektování individuálních potřeb studujících (prostřednictvím vysoké míry autonomie z hlediska volby poskytnutého inputu) i skrze poskytnutou zpětnou vazbu.

2.5 Akademické psaní

Akademické psaní v anglickém jazyce je součástí tzv. angličtiny pro specifické účely (*English for Specific Purposes*/ESP), resp. angličtiny pro akademické účely (*English for Academic Purposes*/EAP). Pozici akademického psaní v rámci angličtiny pro specifické, resp. akademické účely znázorňuje obrázek 2.



Obrázek 2 Kategorizace angličtiny pro specifické účely a pozice akademického psaní dle Jordana (1997, s. 3).

Pojem akademické psaní označuje velice různorodou oblast užívání jazyka, a je tudíž poměrně obtížně definovatelný. Zapletalová (2009. s. 23) jej v obecné rovině charakterizuje jako specifický typ diskurzu, jehož hlavním cílem je zprostředkovávat institucionalizovaný způsob myšlení a vyjadřování se s cílem produkovat a šířit znalosti. Thaiss & Zawackiová (2006, s. 1) uvádějí, že termín akademické psaní obvykle zastřešuje dvě hlavní kategorie: písemnou produkci vysokoškolských studentů, jež je obvykle odezvou na akademický úkol, a dále profesionální akademické psaní ve formě publikací, jejichž autory jsou akademičtí pracovníci. Titíž autoři (Thaiss & Zawacki, 2006, s. 5-7) vymezují tři standardy akademického psaní, jimiž jsou: 1) jasné důkazy, že pisatel je vytrvalý, bez předsudků a disciplinovaný ve studiu; 2) převahu rozumu nad emocemi a smyslovým vnímáním; 3) domnělý čtenář, který je striktně racionální, čte pro informace a má v úmyslu formulovat logickou odezvu. Akademické psaní sdružuje desítky různých žánrů či typů textu[42]. Dle Hylanda (2008) je *žánr* vázán na určitou komunitu a představuje typické užití jazyka v odezvě na opakující se situace; texty jsou tedy úspěšné, pokud respektují konvence, které ostatní členové komunity považují za známé a přesvědčivé (s. 543). Pokud jde o akademické psaní[43], resp. žánry či typy textu, které mohou být produkovány studenty, Brown (2003, s. 219) rozlišuje eseje, kompozice, akademicky zaměřený deník, bakalářské či diplomové práce apod. Z hlediska tohoto disertačního výzkumu se akademickým psaním v souladu s výše uvedeným členěním (Thaiss & Zawacki, 2006) rozumí písemná produkce vysokoškolských studentů, jež

[42] Pojem žánr může být chápán jako nadřazený pojem pro určitou komunikační událost, v rámci níž se může vyskytovat jeden či více konkrétních typů textu.
[43] Kromě akademického psaní studenti mohou produkovat i žánry/texty vztahující se k profesi (zprávy, dopisy, emaily, zprávy, manuály apod.) a dále žánry/texty osobní povahy (dopisy, emaily, pozdravy, pozvánky, přání, zprávy, poznámky, seznamy apod.)

je odezvou na dané akademické úkoly, konkrétně se potom jedná o žánr argumentační a komparativně-kontrastivní esej.

2.6 Informační a komunikační technologie ve/v (cizojazyčném) vzdělávání

2.6.1 ICT ve vzdělávání

Intervence realizovaná v rámci tohoto disertačního výzkumu je postavena na využívání ICT prostředků, neboť má charakter účasti v čistě e-learningovém kurzu akademického psaní a je realizována výhradně v prostředí LMS IS MU a aplikace Peer-review, s využitím textových procesorů a emailu. Kapitola 1.2 představila dokumenty vzdělávací politiky týkající se zavádění, resp. využívání ICT v kontextu českého školství, nicméně cílem této části bylo pouze nastínit širší politicko-společenský kontext pro využívání technologií. V této kapitole disertační práce je tedy třeba věnovat pozornost využívání ICT z pohledu samotného (cizojazyčného) vzdělávání, specifikovat konkrétní aspekty či očekávání spjatá s využíváním ICT jako výukového prostředku, resp. učebního prostředí a rovněž vymezit klíčové pojmy (e-learning, čistě e-learningový kurz, LMS, elektronické zpětná vazba a elektronické *peer-review*), které s danou intervencí přímo souvisejí.

V průběhu posledních desetiletí ICT významným způsobem zasáhly téměř všechny oblasti lidské činnosti. Zounek a Tůma (2014, s. 66) poukazují na skutečnost, že moderní technologie se staly nejen důležitým hybatelem změn a inovací ve školství a vzdělávání, a v důsledku toho i klíčovou součástí života škol, ale ovlivnily i neformální a informální učení, a to jak žáků, tak i dospělých. V tomto směru Oblinger a Oblingerová (2005, cit. dle Staudková, 2015, s. 62) zmiňují některé změny v charakteru učení, jež jsou připisovány vlivu ICT, jako jsou schopnost paralelního řešení úkolů, preference interaktivního, ale zároveň individualizovaného a nelineárního učení, a preference kratších sekvencí pro udržení pozornosti.

Neméně podstatným faktorem, který se promítá do všech oblastí vzdělávání (procesy výuky a učení se cizím jazykům nevyjímaje) je i samotná proměna technologií a značná dynamika těchto změn. Právě s ohledem na razantní dynamiku vývoje ICT neexistuje obecně platná definice tohoto pojmu. Termín ICT tak v kontextu vzdělávání označuje široký soubor prostředků, nástrojů, prostředí a postupů pocházejících z oblasti počítačů a komunikace, které jsou využívány pro podporu učení, komunikace, spolupráce, vyjadřování či tvorby

(Strategie…, 2014, s. 47-48), přičemž v současné době se v oblasti vzdělávání vedle pojmu ICT stále významněji prosazuje synonymní pojem digitální technologie.

Problematiku použití ICT ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů řeší počítačem podporovaná výuka (*computer-aided instruction*, CAI). Dle Vaníčka a Černochové (2015, s. 161) do této oblasti, jež je součástí oborové didaktiky daného předmětu, spadá např. „vytváření digitálních učebních materiálů, používání informací z internetu nebo výukového softwaru, vliv použití počítače na změny kurikula a metodiky daného předmětu“ (s. 161). Zounek a Šeďová (2009) na základě empirického šetření vymezili šest didaktických funkcí ICT, a to nosič obsahu (obdoba učebnice), extenze (zpřístupnění či rozšíření tělesných, duševních nebo smyslových schopností), pracovní nástroj (konkrétní využití studujícím, které vede k určitému výstupu), testovací stroj (procvičení učiva), kulisa (relaxace) a doplněk (oživení výuky). Dle Jonassena et al. (2003) technologie mohou fungovat jako nástroj k podpoře konstruování znalostí, resp. jako informační nástroj pro objevování znalostí, a dále mohou podporovat učení se praxí, působit jako sociální médium podporující učení se pomocí dialogu, či vystupovat v roli intelektuálního partnera k podpoře učení na bázi reflexe. Přístupy k využívání ICT ve vzdělávání na úrovni jednotlivých učitelů se však značně liší. Švaříček a Zounek (2008) identifikovali dva základní přístupy učitelů k využívání ICT (specificky k využívání LMS Moodle), a to médium a zdroj, přičemž první odpovídá konstruktivistickým principům učení a jeho cílem je rozvoj samostatného kritického myšlení (s podporou učitele v roli partnera či rádce), zatímco druhý přístup spočívá ve využívání ICT jako prostoru či úložiště pro uchovávání obsahu.

Pokud jde o intervenci poskytnutou v rámci tohoto disertačního výzkumu, lze říci, že didaktické funkce použitých ICT prostředků (LMS IS MU, aplikace Peer-review, softwaru pro tvorbu písemných dokumentů a emailu) spočívaly především v jejich využití jako nosiče obsahu (inputu), pracovního nástroje pro písemnou řečovou produkci, testovacího prostředí, nástroje k podpoře konstruování znalostí a učení se praxí, sociálního média podporujícího učení se pomocí dialogu či reflexe a v neposlední řadě i jako úložiště outputu vyprodukovaného studenty a učitelem. Závěrem je třeba zdůraznit, že naplnění výše uvedených funkcí ICT prostředků vyžaduje značnou rozvahu a přípravu na straně učitele, a že tyto prostředky samy o sobě nepředstavují dostatečnou záruku kvalitního vzdělávání či efektivního učebního procesu.[44]

[44] O příkladech úskalí či nedostatků souvisejících s využíváním ICT ve vzdělávání pojednává např. Černochová (2015), Staudková (2015) či Poláček (2015); další nedostatek zmiňuje Sharma a Barrett (2007, s. 12).

2.6.2 ICT v cizojazyčném vyučování-učení

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.1, na využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání lze pohlížet jako na jeden z klíčových fenoménů post-metodického období. V cizojazyčném vzdělávání termín ICT nejčastěji označuje moderní technologie, jako jsou internet, CD-ROM, interaktivní tabule, počítače, včetně jejich role jako komunikačního nástroje (např. mail, chat) a v neposlední řadě i rozmanitá učební prostředí v podobě tzv. LMS (*learning management systems*)[45], blogů či wiki (Sharma & Barrett, 2007, s. 8). Dle Larsen-Freemanové & Andersona (2011, s. 199) se v cizojazyčném vyučování-učení mohou uplatnit dva způsoby využívání ICT, a sice ICT poskytující zdroje pro výuku a ICT zprostředkovávající učební prožitky. Pro druhý z uvedených způsobů je v literatuře poměrně hojně rozšířen termín *technology enhanced learning,* avšak toto označení může být poněkud zavádějící, neboť implikuje, že technologie jakožto součást učebního procesu jsou samy o sobě nositelem a zárukou zlepšených či zdokonalených učebních prožitků. Kern (2006, s. 200) upozorňuje, že to, co má skutečný vliv na učení se cizímu jazyku, není technologie sama o sobě, ale konkrétní využití dané technologie. Tento důraz na konkrétní způsoby využití ICT přitom jednoznačně vyzdvihuje význam didaktiky a důležitost učitele v učebním procesu.

ICT jsou v současné době hojně využívány přímo v cizojazyčné výuce, nicméně jednou z jejich hlavních předností je i možnost podpořit učení se cizímu jazyku mimo kontaktní výuku; svojí povahou mohou rovněž významným způsobem přispět k naplňování soudobých didaktických principů, jež byly diskutovány v úvodní kapitole této disertační práce. Larsen-Freemanová a Anderson (2011, s. 200-201) poukazují na skutečnost, že využívání ICT v cizojazyčném vyučování-učení může posílit autonomii v učebním procesu, neboť dává studenům příležitost zohlednit své vlastní zájmy a potřeby. Dalšími diskutovanými přínosy je možnost individualizace výuky a jazykového testování s ohledem na individuální charakteristiky učících se jedinců, příležitosti k sociální interakci podporující spolukonstruování významu na základě sdílené zkušenosti, a možnost následné reflexe a analýzy diskurzu z hlediska jazyka i učebního procesu, neboť komunikace ve většině případů probíhá písemnou formou. Titíž autoři rovněž poukazují na skutečnost, že ICT přispívají k nahlížení na jazyk jako na vysoce proměnlivý a dynamický systém tím, že zviditelňují a urychlují změny, které svým projevem iniciují uživatelé jazyka. ICT rovněž skýtají nesporný potenciál z hlediska podpory komunikace mezi studujícími. Stevens (1989, s. 37) poukazuje

[45] Pojem LMS je běžně užívaný i v soudobé česky psané literatuře, poměrně často je užíváno i synonymního pojmu virtuální studijní prostředí.

na skutečnost, že právě podpora komunikace s dalšími jedinci je obecně považována za největší přínos využití technologií pro učení se cizímu jazyku. Literatura uvádí i další možná pozitiva, a to především z hlediska motivace studujících, respektování individuálních učebních potřeb (priorit, tempa apod.), podpory interaktivity, rychlosti poskytování zpětné vazby či aktualizace učebních materiálů (Sharma & Barrett, 2007, s. 12).

2.6.3 E-learning

Využívání ICT ve vzdělávání je již po více než dvě desetiletí úzce spjato s termínem e-learning. Za tuto dobu bylo vytvořeno bezpočet definicí e-learningu. Přestože tyto definice jsou obsahově velmi různorodé, obecně reflektují účel, pro který vznikly, a tím i danou etapu rozvoje e-learningu. S určitou mírou generalizace lze stávající definice rozdělit do tří skupin, dle toho, zda v centru jejich pozornosti stojí technologická podoba e-learningu, vzdělávací obsah prezentovaný prostřednictvím ICT či zda se popředí dostává vzdělávací hledisko a e-learning je chápán jako vzdělávací proces, v němž se uplatňují ICT.

Příkladem definice, která e-learning primárně vymezuje jako učební proces je definice Dudeneyho & Hocklyho (2007), a dle níž se e-learningem rozumí „učení, které probíhá s využitím technologií jako je internet, CD-ROM a přenosné technologie zahrnující např. mobilní technologie nebo MP3 přehrávače“ (s. 136). V rámci takto definovaného e-learningu potom titíž autoři vymezují tzv. *online learning*, kterým se rozumí „učení, které probíhá prostřednictvím internetu“ (s. 136). Pro jiné autory je e-learning synonymem učení se prostřednictvím internetu, čímž poukazují na dominantní roli tohoto média na poli ICT. V tomto duchu definuje e-learning např. Ally (2011) jako „využití internetu k získání přístupu ke studijním materiálům, interakci s obsahem, učitelem a ostatními učícími se jedinci, získání podpory během učebního procesu s cílem osvojit si znalosti, konstruovat osobní význam a mít prospěch z tohoto učebního prožitku“ (s. 17). Poslední z uvedených přístupů je uplatněn i v rámci této disertační práce, a to s ohledem na dominantní postavení internetu mezi ICT využívanými v cizojazyčné výuce a již ustavenou tradici v českém cizojazyčném vzdělávání, kde je pojem e-learning spojován právě s využitím internetu a všeobecně používán častěji než *online learning*.

Z českých autorů patrně nejuznávanější definici e-learningu formuloval Zounek (2009), který jej vymezuje jako širokou oblast zahrnující jednak samotný proces integrace ICT do vzdělávání, včetně související teoretické a výzkumné základny, a dále „jakýkoliv

reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě“, přičemž „způsob využívání ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“ (s. 37-38).

Rozdílnost přístupů k *e-learningu* je doprovázena i existencí velkého množství termínů pro označení toho, co je dnes považováno za jeho součást. Jedná se např. o virtuální učení (*virtual learning*), počítačem podporovanou výuku (*computer-assisted instruction*), počítačem podporované učení (*computer-assisted learning*), učení zlepšené technologií (*technology-enhanced learning*), distanční vzdělávání založené na využití internetu (*internet-based distance education*), učení prostřednictvím internetu (*internet learning*), distribuované učení (*distributed learning*), učení prostřednictvím sítě (*networked learning*), učení založené na využití webu (*web-based learning*) či teleučení (*tele-learning*) (srov. Ally, 2011, s. 16; Andreasen & Buhl, 2010, s. 48). Uvedené termíny popisují a zdůrazňují možné dílčí aspekty e-learningu a jsou dokladem toho, že e-learning je pojem nesmírně široký a teoreticky obtížně uchopitelný.

V souvislosti s vymezením e-learningu za pozornost stojí i posun v interpretaci „e“, jež je součástí klíčovou tohoto pojmu. Teoreticky i prakticky orientované publikace (např. Garrison, 2011 či Salmon, 2013) stále častěji upozorňují na potenciál e-learningu ve vzdělávacím procesu. Spolu s tímto trendem, se objevují nové interpretace „e“ v konceptu e-learning, které rozšiřují původní úzce zaměřený význam „elektronický“ (*electronic*). Tyto nové reprezentace „e“ mají postihnout aktivní účast studentů (*engagement*) v samostatných učebních úlohách, příležitost vyjádřit, co se naučili (*express*), povzbudit studenty k učení (*encouragement*) a zprostředkovat zajímavou a přínosnou výuku zábavnou formou (*edutainment*) s cílem poskytnout jedinečný prožitek (*experience*), zcela odlišný od elektronického *offline* vzdělávání (Yung, Choi & Baik, 2010, s. 367).

Dle míry dle míry zapojení technologií do výuky, resp. učebního procesu bývají v literatuře nejčastěji uváděny tři typy e-learningu. Harasimová (2012, s. 28-29) vymezuje doplňkový způsob výuky, smíšenou/hybridní výuku (dnes běžně označovanou jako blended learning) a čistě online výuku, jinde v literatuře uváděnou jako 100% e-learning, 100% *online learning* či *technology-delivered learning*.

Doplňkový způsob výuky se objevil v polovině 70. let 20. století a označuje využití komunikace prostřednictvím sítě s cílem posílit tradiční kontaktní výuku. V tomto režimu má

využití internetu komplementární funkci, která doplňuje stávající kurikulum. Online aktivity tak ani nenahrazují tradiční metody a techniky, ani se významně nepodílejí na hodnocení. Příkladem může být využití emailu ke komunikaci s vyučujícím, odevzdání zadaných úkolů, distribuce výukových materiálů učitelem či využití ICT k administraci testů a zveřejnění hodnocení, stejně jako využívání internetu jakožto informačního zdroje, příp. realizace konferencí využívajících ICT či diskusních fór. Doplňkový způsob byl prvním významným uplatněním internetu pro vzdělávací účely, dnes je rozšířen celosvětově.

Smíšená/Hybridní výuka, která se vyvinula na počátku 80. let 20. století a vyznačuje se tím, že významná část tradiční kontaktní či distanční výuky, je realizována online. Podíl učení se online bývá nejčastěji kolem 50 % a online aktivity se také významně podílejí na celkovém hodnocení. Smíšená výuka usiluje o využití kladných aspektů tradiční výuky i e-learningu a eliminování potenciálních nevýhod či nedostatků obou uvedených. Proto dnes nachází široké uplatnění ve vzdělávacích institucích všech typů.

První čistě e-learningové kurzy byly vyvinuty v polovině 80. let 20. století na úrovni terciárního vzdělávání. Tyto kurzy vycházely z pedagogických přístupů podporujících spolupráci studentů, interakci a osvojování či upevňování znalostí. Skutečný rozvoj čistě e-learningové výuky však přišel až s nástupem masového využívání internetu širokou veřejností koncem 90. let. 20. století. Dnes 100% e-learningová výuka odpovídá distančnímu vzdělávání s využitím ICT, typicky počítače s internetovým připojením, příp. dalších technologií, a je povětšinou aplikována tam, kde není možno realizovat kontaktní výuku či blended learning. Proces učení se většinou probíhá asynchronně, avšak může využívat i technologií pro synchronní komunikaci (ICQ, diskuzní fóra, wiki apod.). Právě možnost integrace a libovolného kombinování konkrétních technologických nástrojů je jednou z hlavních předností e-learningu.

V případě e-learningového kurzu, který je realizován výhradně online formou, musí být věnována speciální pozornost rozvoji skupinové dynamiky z hlediska interakce a online socializačním procesům, stejně jako zabezpečení kontaktu mezi studenty a učitelem. Dudeney & Hockly (2007, s. 142-143) poukazují na další předpoklady úspěšné realizace čistě e-learningového kurzu, a to zejména na precizní přípravu kurzu z hlediska designu a technologického zabezpečení, řešení možných nerealistických očekávání na straně účastníků kurzu, poskytnutí příležitostí pro vytvoření sociální komunity již v počáteční fázi kurzu, vytvoření norem týkajících se rolí, resp. chování účastníků kurzu jakožto i role učitele, a v

neposlední řadě i doby odezvy na emailovou komunikaci, doby pro poskytnutí zpětné vazby apod.

2.6.4 Learning Management System

E-learning je často realizován prostřednictvím virtuálního učebního prostředí (*virtual learning environment*), označovaného též jako LMS (z angl. *Learning Management System*), v jehož rámci může být shromažďován a uchováván obsah e-learningových kurzů (Dudeney & Hockly, 2007, s. 137) a který rovněž může sloužit jako prostředí pro synchronní či asynchronní komunikaci. Jedná se tedy o platformu umístěnou na webu, jejímž smyslem je podporovat učitele v realizaci online kurzů. LMS typicky zahrnují textové dokumenty, audio a video záznamy, flash animace, testy, dotazníky a v neposlední řadě i nejrůznější komunikační nástroje, jako jsou emaily, nástěnky, diskuzní fóra, chat, blogy nebo wiki (srov. Sharma & Barrett, 2007, s. 14). Ve své nejjednodušší podobě tedy LMS představují systémy pro doručování obsahu (dokumentů a dalších informací), naproti tomu je díky nim možné vyvinout i vysoce sofistikované kurzy, které zahrnující např. skupinové projekty využívající nástrojů synchronní a asynchronní komunikace či webquesty. Velkou předností LMS je možnost uchovávat veškerý obsah na jednom místě a dále využívat tzv. sledovacích nástrojů (*tracking facilities*), které zaznamenávají aktivitu jednotlivých studujících. LMS jsou rovněž vybaveny poměrně sofistikovanými nástroji pro hodnocení, známkování a zaznamenávání výkonu studujících. V celosvětovém měřítku jsou nejrozšířenějšími LMS jsou Moodle, WebCT nebo First Class. V České republice je hojně využívána příslušná sekce Informačního systému vyvinutého experty Masarykovy univerzity, jež byla rovněž využita jako hlavní LMS prostředí pro intervenci poskytnutou v rámci tohoto disertačního výzkumu.

2.6.5 Elektronická zpětná vazba

V čistě e-learningových kurzech zaměřených na rozvíjení řečové dovednosti psaní se podstatná část dialogu mezi učitelem a studujícím a dialogu mezi studujícími navzájem děje prostřednictvím poskytování a následné reflexe elektronické zpětné vazby, přičemž významným faktorem, který tento dialog a jeho dopad ovlivňuje, jsou individuální očekávání spojená s charakterem zpětné vazby na straně učitele i na straně jednotlivých studujících (podrobněji Hyland & Hyland, 2006). Jak dokládá kapitola 2.3.1.2, zpětná vazba poskytnutá učitelem nebo zkušenějším vrstevníkem je v současném cizojazyčném vzdělávání považována

za jednu z významných forem *scaffoldingu*, avšak vedle této funkce může zastávat i významnou roli v posilování autonomie na straně studujících (White, 1999), a to zejména v distančním vzdělávání (Ros i Solé & Truman, 2005, s. 72), kdy je výuka realizována bez fyzické přítomnosti učitele. Elektronická zpětná vazba může být volná či řízená a může být poskytována ve všech formách představených v kapitole 2.4.2.1. Zcela zásadní je však skutečnost, že celý proces je realizován prostřednictvím ICT bez přímého kontaktu mezi poskytovatelem zpětné vazby a tím, komu je zpětná vazba určena.

V souvislosti s novými technologiemi se v dnešní době nabízí takové možnosti poskytování zpětné vazby, které ještě v relativně nedávné minulosti nebyly technicky možné, dostatečně efektivní či masově dostupné. Tyto možnosti zahrnují např. poskytování tzv. skupinové e-zpětné vazby (*whole-class/generic e-feedback*) učitelem prostřednictvím emailu či webových postů, automaticky generované zpětné vazby v e-testech u nesprávně zodpovězených položek, software pro poskytování audio či video zpětné vazby (*audio, video feedback*) nebo software pro recyklaci (resp. uchovávání a třídění) písemných komentářů[46]. Uvedené technologické nástroje mohou v mnoha aspektech přispět k časové úspoře, ale rovněž umožnit poskytnutí zpětné vazby v situacích, kde by to bez využití technologií nebylo možné, či poskytnout kvalitnější zpětnou vazbu z hlediska obsahu i četnosti komentářů.

2.6.5.1 Elektronické *peer-review*

Jedním z dalších relativně nových způsobů poskytování zpětné vazby s využitím technologií je poskytování volného či řízeného elektronického *peer-review*. Pro administraci tohoto typu zpětné vazby lze využít aplikací, jež jsou součástí virtuálních učebních prostředí (např. Moodle) nebo samostatných aplikací, které nejsou součástí LMS (např. aplikace Peer-review, jež byla vytvořena pro potřeby Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity). Předností využívání uvedených softwarových aplikací je možnost realizace procesu poskytování a obdržení zpětné vazby v čistě elektronické podobě, uživatelská vstřícnost (na uživatele/studujícího jsou kladeny zcela minimální nároky, jež odpovídají nahrání přílohy jakožto součásti emailu, resp. stažení dokumentu prostřednictvím odkazu) a rovněž plná automatizace přiřazování poskytovatelů zpětné vazby, bez ohledu na to, zda je text posuzován jedním či více recenzenty.

[46] Přehled relevantních studií pro uvedené typy zpětné vazby je dostupný na: http://www.enhancingfeedback.ed.ac.uk/staff/resources/newways.html

Aplikace zpravidla obsahuje sekci pro vytvoření a správu písemného úkolu učitelem, dále sekci pro nahrání prvních verzí, jež jsou následně automaticky promíchány a přiřazeny recenzentům a konečně sekci pro nahrání jednotlivých *peer-review* a jejich automatické přiřazení k pisatelům. Určitou nevýhodou, resp. drobnou komplikací, může být časová nekompromisnost těchto systémů, která se v praxi projevuje tím, že student, který neodevzdá písemný úkol v termínu, nemůže být po uplynutí termínu dodatečně zařazen do následující fáze úkolu, tedy poskytování *peer-review*. Proto je žádoucí na tuto skutečnost studenty dostatečně upozornit. Jak již bylo uvedeno výše, elektronické *peer-review* může mít podobu volných komentářů, anebo může využívat formuláře na bázi kritérií, která vedou k produkci tzv. řízeného *peer-review*, případně lze oba způsoby kombinovat. Pokud jde o intervenci realizovanou v rámci této disertační práce, jak elektronické *teacher-review*, tak i *peer-review* bylo řízené, přičemž pro oba typy zpětné vazby vždy bylo využito identických formulářů.

2.7 Shrnutí

Kapitola 2 představila teoretická východiska disertačního výzkumu z pohledu oblasti, jejíž případný rozvoj je v rámci tohoto disertačního výzkumu posuzován, tedy diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce, a rovněž z pohledu poskytnuté intervence, která spočívala v účasti k čistě e-learningovém kurzu cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce a jejímž cílem bylo úroveň diskurzivní kompetence participujících studentů ovlivnit.

Pro empirickou část disertační práce je zcela stěžejní vymezení diskurzivní kompetence uvedené v kapitole 2.2.4, neboť právě tohoto vymezení představuje operacionalizaci daného konstruktu pro účely disertačního výzkumu a umožňuje formulovat cíle výzkumu a výzkumné otázky. Teoretická diskuse týkající se koherence a koheze včetně představených modelů lexikální koheze a konjunkce je potom stěžejní pro konstrukci nástrojů sběru dat nezbytných pro posuzování zvolených aspektů diskurzivní kompetence. Druhá část teoretických východisek (konstruktivistická teorie učení a hypotéza outputu, přístupy k výuce psaní a konečně oblast využívání ICT v cizojazyčné výuce) poskytuje teoretický základ pro volbu konkrétních didaktických aspektů poskytnuté intervence a jejich následnou diskusi s ohledem na konkrétní výzkumná zjištění.

3 STAV DOSAVADNÍHO POZNÁNÍ

Cílem této kapitoly je zhodnotit stav domácího a zahraničního poznání v oblasti využívání ICT prostředků pro rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní v anglickém jazyce, neboť právě tato oblast je relevantní s ohledem na zaměření tohoto disertačního výzkumu. V úvodu kapitoly je nejprve stručně nastíněna pozice výzkumu využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání v rámci výzkumu didaktiky cizích jazyků jako celku; podkapitoly 3.2 a 3.3 potom mapují stav domácího a zahraničního poznání z hlediska využívání ICT prostředků pro rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní v anglickém jazyce.[47] V poslední části kapitoly jsou diskutovány implikace pro předmětný disertační výzkum z hlediska jeho zaměření a metodologie.

3.1 Tematické zaměření výzkumu didaktiky cizích jazyků a výzkum využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání

Mapování tematického zaměření empirického výzkumu na poli domácí i světové didaktiky cizích jazyků se v nedávné minulosti věnovalo několik autorů. Pokud jde o domácí výzkum, Píšová a Hanušová (2011, s. 401) identifikovaly pět hlavních oblastí, a sice oblast verbální komunikace, oblast metod a organizace výuky, pedeutologicky orientovaný výzkum, výzkum zaměřený na procesy osvojování a učení se cizím jazyků a různé, přičemž oblast výzkumu e-learningu, resp. výzkumu využívání ICT prostředků v cizojazyčné výuce byla zařazena do druhé z uvedených kategorií (metody a organizace výuky). Zaměřením zahraničního výzkumu se zabývali Píšová a Tůma (2012), kteří identifikovali pět tematických oblastí, a to učitel, žák, řízení procesů učení se cizímu jazyku, osvojování a učení se cizímu jazyku a klíčové koncepty oboru. Studie související s využitím ICT ve vzdělávání byly zařazeny do oblasti řízení procesů učení se cizímu jazyku a představovaly početně hojně zastoupenou skupinu, přičemž se zabývaly především problematikou počítačem podporované výuky cizího jazyka, učení se za použití mobilních technologií, návrhů elektronických učebních úloh či využití multimédií a audiokonferenční techniky (Píšová a Tůma, 2012, s. 16). Tematickému zaměření zahraničních studií v oblasti cizojazyčné výuky se věnovala i Vlčková

[47] V rámci předmětného disertačního výzkumu byla realizována a publikována přehledová studie (Hublová, 2013) využívání ICT v cizojazyčné výuce. Cílem této studie bylo podat přehled o dosavadním výzkumu využívání ICT prostředků, resp. e-learningu v oblasti rozvíjení dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání, a to prostřednictvím domácích i zahraničních empirických studií realizovaných v letech 2005–2012[47]. Kapitoly 3.2 a 3.3 vycházejí z uvedené přehledové studie (Hublová, 2013) a tuto studii doplňují o relevantní domácí výzkumné studie, jež byly publikovány v letech 2013–2015.

(2011, s. 31), která vymezila šest oblastní výzkumu (reálie, ICT, kurikulum/učebnice, interakce/komunikace, evaluace a metody výuky). V dané kategorizaci tedy výzkum ICT v cizojazyčném vzdělávání tvořil samostatnou oblast a z hlediska počtu studií mu připadlo třetí místo (za metodami výuky a evaluací).

3.2 Stav domácího poznání

Domácí výzkum zaměřený na využívání ICT prostředků z hlediska rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní v anglickém jazyce se vyznačuje velmi nízkým počtem realizovaných studií. V období 2005 – 2015 byly realizovány pouze čtyři takto zaměřené studie (Reimannová, 2008; Čechová, 2010; Tůma, 2012a; Kučírková 2014), přičemž ve všech případech se jednalo o disertační výzkumy.

Všechny čtyři výzkumy byly zaměřeny na výuku anglického jazyka na terciárním stupni vzdělávání, přičemž tři studie se věnovaly oblasti ESP a jedna (Tůma, 2012a) oblasti obecného jazyka. Z hlediska úrovně jazyka byly zastoupeny A2 (Tůma, 2012a), B1 (Kučírková, 2014), B1-B2 Čechová (2010) a C1 (Reimannová, 2008). Ve třech výzkumech byl posuzován vliv blended learningu na dovednost psaní, v jednom případě se jednalo o posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu (Kučírková, 2014)[48]. Úroveň dovednosti psaní byla zjišťována prostřednictvím hodnocení standardizovaných pre- a posttestů, hodnocení kolektivních výstupních produktů či analýzy žákovského korpusu obsahující texty získané na počátku a konci intervence. Velikost výzkumného souboru reflektovala dostupnost studentů a zvolený způsob hodnocení dovednosti psaní, a proto se v jednotlivých případech pohybovala v rozpětí 18 (Tůma, 2012a) až 107 studentů (Kučírková, 2014).

Pokud jde o výzkumná zjištění, ta se v případě jednotlivých výzkumů poměrně liší, přičemž v jednom případě jsou pouze orientační. V případě výzkumu Kučírkové (2014) bylo u kontrolní i experimentální skupiny pozorováno statisticky významné zlepšení dovednosti psaní, přičemž výzkumná zjištění nepotvrdila existenci statisticky významných rozdílů ve výsledcích studentů experimentální skupiny (e-learning v LMS Moodle) a kontrolní skupiny (přímá výuka), což dle autorky prokazuje efektivitu a smysluplnost e-learningu. Rozvoj dovednosti psaní byl částečně prokázán i ve výzkumu Čechové (2010). Zde se však podařilo prokázat statisticky významný rozdíl pouze mezi kontrolní skupinou a druhou experimentální

[48] Všechny uvedené výzkumy se vedle měření rozvoje dovednosti psaní zaměřovaly i na další oblasti (např. rozvoj ostatních řečových dovedností v důsledku realizované intervence, postoje či zkušenosti studentů spojené s využíváním ICT v cizojazyčné výuce či subjektivní vnímání rozvoje komunikační kompetence studenty).

skupinou. Z komentáře autorky vyplývá, že výsledek byl do značné míry ovlivněn charakterem poskytnutých příležitostí k rozvíjení řečové dovednosti psaní, a to především absencí příležitostí k vlastní řečové produkci u kontrolní a první experimentální skupiny. Částečný rozvoj dovednosti psaní byl pozorován i ve výzkumu Tůmy (2012a), kde byla prokázána zejména vyšší syntaktická složitost písemného projevu, nikoli však jeho vyšší přesnost. Reimannová (2008, s. 107) uvádí, že studenti v průměru dosahovali vyšší úrovně dovednosti psaní po absolvování blended learning kurzu než před jeho zahájením, avšak zároveň upozorňuje na orientační povahu výsledků v důsledku nekonzistentnosti hodnocení před a po intervenci (úroveň dovednosti psaní při vstupu do kurzu byla zjišťována na individuální úrovni prostřednictvím kvazi-standardizované zkoušky, zatímco na výstupu byly hodnoceny kolektivní produkty – memoranda).

Kromě zmapování dosavadních disertačních výzkumů byla na počátku realizace této disertační práce rovněž provedena i analýza šesti vybraných odborných časopisů (*E-pedagogium, Lingua Viva, Orbis Scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika* a *Studia pedagogica*), která ukázala, že v období 2005 až 2012 byla publikována pouze jedna empirická studie vztahující se k využívání ICT v oblasti rozvíjení řečové dovednosti psaní (Tůma, 2012b).[49] Totožnou analýzu pro daná periodika a období 2005 – 2011 shodou okolností provedl právě Tůma (2012b) a dospěl ke zcela stejnému závěru. Praktická absence publikovaných empirických studií může signalizovat velmi sporadickou realizaci jiných výzkumů než výzkumů disertačních, zároveň však může naznačovat, že případné realizované výzkumy nebyly publikovány v českých odborných pedagogických časopisech, ale k jejich diseminaci dochází jinou cestou, např. prostřednictvím konferenčních sborníků či zahraničních odborných periodik. Obě interpretace však podporují závěr, že zastoupení výzkumu zaměřeného na využívání ICT prostředků pro rozvíjení řečové dovednosti (akademického) psaní ve zvolených odborných pedagogických časopisech je možno považovat za nedostatečné (Zounek & Tůma, 2014 poukazují na skutečnost, že tento stav se týká využívání ICT ve vzdělávání obecně) a širší odborná veřejnost tak byla odkázána na jiné informační zdroje prezentující nové vědecké poznatky v dané oblasti.

3.3 Stav zahraničního poznání

Stav zahraničního poznání byl zmapován prostřednictvím analýzy empirických studií zabývajících se využíváním ICT v oblasti rozvíjení dovednosti cizojazyčného psaní

[49] Příspěvek vycházel z výše uvedeného disertačního výzkumu (Tůma, 2012a).

v anglickém jazyce v terciárním stupni vzdělávání publikovaných v období 2005 – 2012 ve vybraných recenzovaných odborných časopisech[50] *English Language Teaching*, *English Teaching: Practice and Critique (0,213)*[51], *IRAL International Review in Applied Linguistics in Language Teaching*, *Journal of Academic Writing, Journal of English for Academic Purposes, Journal of Second Language Writing (1,138), Language Teaching (1,167)*, *Language Teaching Research (0,851)*, *Language Learning & Technology (1,379)*, *RELC Journal*, *Research in the Teaching of English (0,714)*, *Teaching English with Technology*, *TESL-EJ*.

Před zahájením analýzy[52] zvolených publikací byla formulována následující kritéria výběru: 1) předmětem výzkumu je využívání ICT v oblasti rozvíjení cizojazyčného psaní v anglickém jazyce; 2) výzkum probíhal v terciárním stupni institucionalizovaného vzdělávání, tzn. ve vzdělávacích institucích typu univerzita a typu vyšší škola (*college*) – z výběru tedy byly vyloučeny výzkumné studie zabývající se procesem rozvíjení, příp. měřením rozvoje dovednosti psaní v anglickém jazyce, pokud se zároveň jednalo o jazyk mateřský, kromě toho byly vyloučeny i studie, v nichž se primárně jednalo o výzkum počítačem zprostředkované komunikace (*computer mediated communication,* CMC), bez přímé návaznosti na rozvíjení dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce.

V letech 2005 – 2012 bylo ve vybraných odborných časopisech publikováno více než 2 200 původních empirických studií. Zvoleným kritériím vyhovělo celkem 20 studií (přibližně 0,9 %). Šest z těchto 20 studií bylo zaměřeno na akademické psaní, ostatní se orientovaly na tzv. obecný jazyk. Vybrané studie byly nejprve excerpovány s důrazem na získání informací o cílech výzkumu, příp. znění výzkumných otázek; typu výzkumu; nástrojích sběru dat; velikosti výzkumného souboru; jazykové úrovni studujících dle SERRJ (2006) (byla-li uvedena, resp. bylo-li možné ji spolehlivě dovodit); zemi, v níž byl výzkum realizován; a hlavních výzkumných zjištěních. Tyto informace byly následně analyzovány a zpracovány do textové podoby.

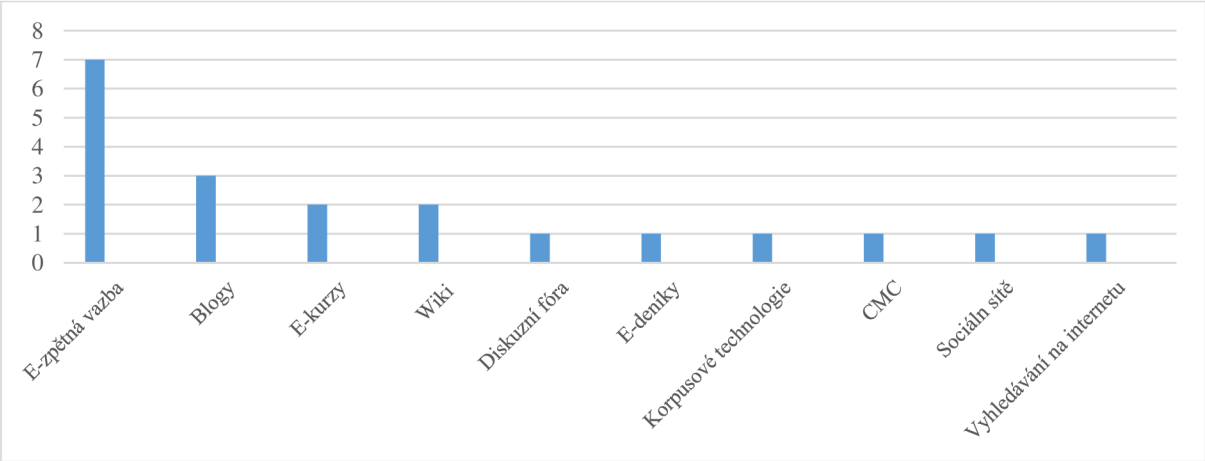
Na základě provedené analýzy lze usuzovat, že zahraniční výzkum zabývající se rozvíjením dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání

[50] Do výběru byly zařazeny časopisy s problematikou cizojazyčného vzdělávání, jejichž příspěvky jsou plně dostupné prostřednictvím *Portálu elektronických informačních zdrojů Masarykovy univerzity*, případně jsou volně dostupné na internetu. Rešerše byla provedena v roce 2013.

[51] Hodnota impakt faktoru (2012).

[52] Zkoumaná oblast se vyznačuje vysokým počtem možných klíčových slov i jejich kombinací, v důsledku čehož by výsledky získané využitím databázových vyhledávácích systémů byly patrně značně neúplné. Proto bylo přistoupeno k manuálnímu výběru studií, v první fázi na základě posouzení relevance názvu, v druhé fázi na základě detailního prostudování abstraktů a následně plných textů studií.

prostřednictvím využívání ICT prostředků je značně diverzifikován. V centru pozornosti empirických studií odpovídajících daným kritériím bylo celkem deset různých technologií. Nejvíc studií bylo věnováno výzkumu elektronické zpětné vazby (7) a blogů (3), dvě studie byly zaměřeny na e-learningové kurzy, resp. wiki prostředí a ostatní oblasti byly zastoupeny jednou (podrobněji obrázek 3). Jednotlivé studie spolu s vybranými parametry jsou prezentovány v tabulce 6. Následující text potom poskytuje souhrnné informace o tematickém zaměření studií, nástrojích sběru dat, velikosti výzkumného vzorku a úrovni jazyka. V jeho další části je detailnější pozornost věnována těm studiím, které jsou relevantní s ohledem na předmětný disertační výzkum, tj. studiím věnujícím se měření rozvoje řečové dovednosti psaní a výzkumu elektronické zpětné vazby.



Obrázek 3 Počty zahraničních empirických studií (dle typu ICT) zabývajících se rozvíjením dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání (2005–2012).

Tabulka 6

Vybrané zahraniční empirické studie zabývající se využíváním ICT ve výuce cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání (2005–2012[53]) (Hublová, 2013, s. 180-182)

ICT	Autor(ři) studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
Blogy	Aljumah (2012)	názory studentů k začlenění blogu do výuky dovednosti psaní; výhody a nevýhody využití blogu ve výuce psaní	dotazník	35 studentů	*
	Grami (2012)	zkušenosti studentů s interaktivním online prostředím využívajícím blogy a checklisty při plnění písemných úkolů a poskytování zpětné vazby	korpusy s písemnými úkoly, checklisty, rozhovory	7 studentů	*

[53] Jednotlivé typy intervencí jsou řazeny v abecedním pořadí (první oblastí jsou blogy, poslední wiki). V rámci uvedených oblastí jsou studie řazeny chronologicky, v případě identického roku publikování dle abecedy.

ICT	Autor(ři) studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
	Sun & Chang (2012)	interaktivní a kolaborativní povaha blogů v souvislosti s utvářením znalostí o akademickém psaní a identitou pisatelů	korpus s dialogy kolaborativní povahy z prostředí blogu	7 studentů	B2-C1
Diskusní fóra	Kol & Schcolnik (2008)	využití asynchronního diskusního fóra (ADF) ve výuce psaní s cílem stanovení kritérií pro hodnocení příspěvků studentů; názory studentů na využití ADF; posouzení vlivu ADF na jazykovou složitost písemného projevu	checklist, dotazník, korpus studentských příspěvků z ADF	156 studentů (+ 94 studentů v pilotní fázi)	C1
E-deníky	Lee (2012)	využití čtenářského e-deníku ve výuce psaní jakožto alternativního způsobu zapojení studentů s nízkou jazykovou úrovní (A2) a nízkou sebedůvěrou	čtenářský e-deník, žákovský korpus, dotazník	44 studentů	A2
E- kurzy	Xing, Wang & Spencer (2008)	rozvoj dovednosti akademického psaní prostřednictvím e-kurzu jakožto „nadstavby“ tradiční přímé výuky na základě porovnání rétorické kvality akademických textů čínských a britských autorů	korpusy akademických textů, jejichž autory byli čínští studenti a britští univerzitní lektoři anglického jazyka	90 studentů 15 lektorů	B2-C1
	Ghandoura (2012)	výhody a problémy související s integrací počítačů do výuky psaní, konkrétně využití systému WebCT[54]	terénní záznamy a pozorování, rozhovory, žákovské korpusy s písemnými úkoly, žákovské deníky	13 studentů	*
E-zpětná vazba poskytnutá vrstevníky	Jones, Garralda, Li & Lock (2006)	porovnání interakční dynamiky tzv. *face-to-face peer-tutoring* a *online peer-tutoring* (prostřednictvím ICQ) jako součásti procesu psaní	dva datové korpusy: transkripce *face-to-face* konzultací a logy z konzultací v prostředí ICQ	17 studentů 5 tutorek	B1 a vyšší
	Ware & O'Dowd (2008)	poskytování zpětné vazby týkající se morfosyntaktických forem v asynchronních diskusních úkolech v rámci tzv. *e-tutoring* a *e-partnering*	korpusy s poskytnutou zpětnou vazbou	72 studentů	C1

[54] WebCT (*course tools*) je online virtuální vzdělávací prostředí sloužící k tvorbě e-learningových kurzů. Jedná se o globálně využívaný licencovaný systém určený pro terciární vzdělávání.

ICT	Autor(ři) studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
	Liang (2010)	identifikace typů interakcí vztahujících se k revizi textu v synchronním online diskurzu v prostředí MSN Messenger (tw.msn.com), posouzení do jaké míry daný diskurz usnadňuje následný proces psaní a editování textu	online chatová komunikace, studentské blogy, žákovské korpusy s písemnými úkoly	12 studentů	B2-C1
	Sayed (2010)	vliv elektronického *peer-review* v prostředí blogu na rozvoj dovednosti psaní	pretest, posttest	27 studentů	*
	Bower & Kawaguchi (2011)	porovnání korekční zpětné vazby poskytnuté účastníky tzv. *eTandemu* prostřednictvím 1) synchronní počítačem zprostředkované komunikace založené na textu a 2) asynchronní emailové komunikace	korpusy s poskytnutou zpětnou vazbou	42 studentů	B2
	Díez-Bedma & Pérez-Paredes (2012)	porovnání typu zpětné vazby a vlivu zpětné vazby poskytnuté rodilými mluvčími anglického jazyka na restrukturalizaci diskurzu v kontextu online kolaborativní písemné úlohy s využitím diskuzního fóra a wiki	soubory příspěvků studentů do diskusního fóra a wiki	10 studentů 10 rodilých mluvčích	B1 a vyšší
	Gedera (2012)	zkušenosti studentů s poskytovaným a obdrženým *peer-review* prostřednictvím blogu ve vztahu k rozvíjení dovednosti psaní a editačních dovedností	rozhovor, řízené *peer-review*, korpusy písemných prací zveřejněných v prostředí blogu	26 studentů	B2 a vyšší
Korpusové technologie	Yoon (2008)	vliv online korpusových technologií na proces rozvíjení řečové dovednosti psaní; faktory ovlivňující využívání korpusů	pozorování, rozhovory, vybavovací protokoly, logy evidující vyhledávání v korpusech, úkoly založené na vyhledávání v korpusech, reflexe studentů	6 studentů	C1

ICT	Autor(ři) studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
Počítačem zprostředkovaná komunikace (CMC)	Jackson (2011)	potenciál konvergentních a divergentních úkolů v rozvíjení dovednosti psaní prostřednictvím počítačem zprostředkované komunikace	diskurz získaný skrze CMC komunikaci	19 studentů	B2
Sociální sítě	Yunus, Salehi & Chenzi (2012)	výhody a nevýhody integrace nástrojů sociálních sítí do výuky psaní; plánování aktivit se začleněním sociálních sítí do výuky	soubor odpovědí na otázky získaný prostřednictvím online diskusní tabule	15 studentů	B2-C1
Vyhledávání na internetu	Chuo (2007)	vliv programu WebQuest Writing Instruction[55] na rozvoj dovednosti psaní, míru obav z písemného projevu a percepci učení se cizímu jazyku prostřednictvím webových zdrojů	pretest, posttest, dotazník	54 studentů	A2+ až B1
Wiki	Kessler (2009)	autonomní schopnost učení ve wiki prostředí z hlediska dosažení gramatické správnosti písemného projevu	diskurz zaznamenaný ve wiki prostředí, rozhovory	40 studentů	C1
	Lin a Yang (2011)	percepce studentů týkající se integrace wiki technologie a *peer-review* do výuky psaní	reflexe studentů, pozorování, polostrukturované a skupinové rozhovory a šetření	32 studentů	B2 a vyšší

Pozn. Užití symbolu (*) znamená, že úroveň jazyka nebyla nespecifikována.

Předmětem výzkumu identifikovaných empirických studií bylo nejčastěji zkoumání názorů, percepcí a zkušeností studentů s jednotlivými ICT prostředky; druhou početně zastoupenou oblastí bylo měření rozvoje řečové dovednosti psaní a třetí nejpočetnější skupinu tvořily komparativní studie, jejichž cílem bylo porovnání dvou různých typů intervencí založených na odlišných ICT prostředcích. Z hlediska typu výzkumu bylo pět studií označeno za kvalitativní, sedm za kvantitativní a osm mělo smíšený design výzkumu.

Nejčastějším nástrojem sběru dat byly (mnohdy průběžně získávané) písemné produkty studujících, zahrnující korpusy písemných úloh, korpusy akademických textů či korpusy s poskytnutou elektronickou zpětnou vazbou, a dále studentské příspěvky či další typy komunikace v prostředí online diskusí, blogů, ICQ, wiki apod. Alespoň jeden nástroj sběru dat tohoto typu využilo 16 z 20 analyzovaných studií. Dalšími využívanými nástroji

[55] Informace k výuce organizované na bázi WebQuest lze nalézt např. na http://tesl-ej.org/ej43/a3.html či http://www.internet4classrooms.com/using_quest.htm.

byly rozhovory (6 studií), dotazníky (4 studie), méně často potom checklisty, terénní záznamy a pozorování, pre/posttest a reflexe studentů.

Jednotlivé studie se významně lišily co do velikosti výzkumného souboru. Čtyři studie pracovaly s výzkumným vzorkem menším než deset studentů, sedmi studií se zúčastnilo 11-30 studentů, v případě pěti studií výzkumný vzorek čítal 31-50 studentů. Vzorek převyšující 50 studentů měly čtyři studie.

Z hlediska dosažené úrovně jazyka[56] byla většina studií zaměřena na úrovně B2 a C1 (celkem 12 studií), což celosvětově odpovídá nejčastěji požadované výstupní úrovni znalosti anglického jazyka jako cizího jazyka v terciárním vzdělávání. Nižším úrovním, konkrétně A2 až B1, se věnovaly pouze dvě studie.

Pokud jde o povahu zkoumaných intervencí, ve sledovaném období byla jednoznačně největší pozornost věnována výzkumu elektronické zpětné vazby poskytnuté vrstevníky (7 z 20 studií). Vysoký počet takto zaměřených studií demonstruje vliv, kterému se na poli současného (nejen cizojazyčného) vzdělávání těší sociálně konstruktivistická, resp. sociokulturní teorie učení. Zkoumána byla např. zkušenost studentů s poskytovaným a obdrženým *peer-review*, případný vliv elektronického *peer-review* v prostředí blogu či wiki na úroveň dovednosti psaní, typy interakcí v synchronním online diskurzu, pozornost věnovaná nesprávným morfosyntaktickým formám, vliv zpětné vazby poskytnuté rodilými mluvčími anglického jazyka na restrukturalizaci diskurzu v kontextu online kolaborativní písemné úlohy apod. Za poměrně překvapující je možno označit zjištění, že žádná ze studií se nezaměřila na posouzení kvality či konkrétních aspektů poskytnuté zpětné vazby.

Studie zaměřené na měření rozvoje řečové dovednosti psaní v důsledku využití konkrétních technologií byly rovněž hojně zastoupeny (6 z 20 studií). V pěti případech (Gedera, 2012; Chuo, 2007; Lee, 2012; Sayed, 2010; Xing, Wang & Spenser, 2008) bylo na základě analýzy produktů prokázáno statisticky významné zlepšení dovednosti psaní, jedna studie (Kol & Schcolnik, 2008) na základě analýzy písemných prací statisticky významné zlepšení neprokázala. Autoři dané studie výsledek připisují nesouladu mezi vysokou pokročilostí studentů (C1) a délkou intervence pouze v rozsahu několika měsíců, a rovněž volbě posuzovaného kritéria, jímž byla syntaktická složitost projevu (dle jejich názoru se změna mohla projevit v jiných oblastech, např. gramatické přesnosti vyjadřování). Dvě studie dávají rozvoj řečové dovednosti psaní do vztahu s účinností obdržené zpětné vazby (Gedera,

[56] Jedná se o celkovou úroveň KK, nikoli úroveň dovednosti psaní.

2012; Sayed, 2010). Zajímavé je i srovnání s přímou výukou. V obou experimentálních studiích (Chuo, 2007; Xing, Wang & Spenser, 2008), které srovnávaly účinnost přímé výuky s výukou využívající ICT, byl pozorován významnější rozvoj v případě výuky s využitím ICT.[57]

3.4 Srovnání domácího a zahraničního poznání a implikace pro disertační výzkum

Srovnání stavu domácího poznání s poznáním zahraničním co do šíře a míry rozpracování zkoumané problematiky jednoznačně potvrzuje zjištění Tůmy (2012a, s. 173)[58], že oblast využití ICT prostředků v cizojazyčném vzdělávání a specificky ve výuce anglického jazyka se v České republice zdá být relativně neprobádána. Zahraniční výzkum je přitom vhodné vnímat jako relevantní (navzdory dílčím kontextovým specifikům), a to jak z pohledu tohoto disertačního výzkumu, tak z hlediska možné inspirace pro realizaci empirického výzkumu na lokální úrovni.

Z hlediska vlivu ICT na rozvoj dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce zahraniční studie, s výjimkou jediné (Kol & Schcolnik, 2008), dospěly k závěru, že v důsledku využití ICT došlo k rozvoji dané řečové dovednosti (v případě uvedené studie autoři poukazují na metodologické nedostatky, které mohly výsledky ovlivnit). Pokud jde o domácí výzkum, vliv využití ICT jakožto součásti výuky/učebního procesu byl jednoznačně prokázán v případě jednoho ze čtyř uvedených výzkumů (Kučírková, 2014), v případě dvou výzkumů (Čechová 2010; Tůma, 2012a) byl vliv prokázán pouze částečně, přičemž u výzkumu realizovaného Čechovou (2010) významnou roli sehrál nevhodně zvolený charakter intervence; v jednom případě (Reimannová, 2008) jsou výsledky z důvodu nekonzistentnosti měření před a po intervenci pouze orientační.

Jedním ze zásadních rozdílů mezi domácím a zahraničním stavem poznání je zastoupení výzkumu zpětné vazby jakožto součásti procesu psaní. Zatímco v případě zahraničního výzkumu byla ve sledovaném období této oblasti věnována největší pozornost (7 studií z celkových 20), v České republice nebyla zaznamenána žádná studie, která by tuto oblast empiricky uchopila.

[57] Ostatní identifikované studie jsou již svým zaměřením poněkud vzdáleny od tohoto disertačního výzkumu. Některé z těchto studií jsou okomentovány v Hublová (2013).
[58] Toto zjištění potvrzuje i přehledová studie Zounka a Tůmy (2014, s. 81) zaměřená na využívání ICT v českém vzdělávání obecně.

Cílem tohoto disertačního výzkumu je navázat na dosavadní výzkum a přispět k poznání oblasti rozvíjení dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní v anglickém jazyce v důsledku využití ICT prostředků, a to z hlediska měření rozvoje dovednosti akademického psaní v důsledku účasti v čistě e-learningovém kurzu. Dosavadní výzkumná zjištění získaná na poli domácího i zahraničního výzkumu realizovaného v kontextu terciárního školství není možno považovat za dostatečná pro potvrzení či vyvrácení přínosu ICT obecně, a už vůbec ne z pohledu využití konkrétních typů ICT prostředků či konkrétních didaktických způsobů jejich využití.

V rámci představených empirických studií byl písemný projev nejčastěji hodnocen prostřednictvím poměrně jednoduchých analytických škál, zejména pokud byla pozornost věnována i ostatním řečovým dovednostem. Tyto škály jsou ve srovnání s čistě holistickým hodnocením přesnější, nicméně reálně umožňují pouze poměrně hrubé hodnocení úrovně písemného projevu na úrovni zvolených kritérií (typicky splnění úkolu, koherence a koheze, šíře a přesnost užití slovní zásoby či rozsah a přesnost gramatiky). Druhým typem hodnocení bylo měření syntaktické složitosti či přesnosti projevu, které je velice detailní, avšak je primárně orientováno na lingvistickou kompetenci, a nemůže tak dostatečně postihnout případný rozvoj ostatních složek komunikační kompetence, např. kompetence diskurzivní, která je pro oblast akademického psaní zcela zásadní. Analýza domácích a zahraničních empirických studií tedy neprokázala existenci výzkumu, který by se komplexně věnoval rozvoji diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku intervence využívající prostředky ICT. Z toho hlediska by tato disertační práce měla být jednoznačným přínosem pro danou oblast výzkumu.

Absence výzkumu elektronické zpětné vazby (v podobě elektronického *teacher-review* i *peer-review*) v České republice a skutečnost, že zahraniční studie ve sledovaném období opomíjely posouzení kvality tohoto typu zpětné vazby, resp. jejích konkrétních aspektů, se stala stěžejní pro vymezení druhé oblasti zájmu této disertační práce, a to v podobě zaměření se na posouzení kvality elektronické zpětné vazby poskytnuté spolustudujícími a posouzení možného vlivu obou typů zpětné vazby na písemný projev.

Zmapování stavu dosavadního poznání nepřispělo pouze k vymezení dvou výše uvedených oblastí zájmu tohoto disertačního výzkumu, ale mělo rovněž význam z hlediska volby konkrétních metodologických postupů, jež byly uplatněny při jeho realizaci. Tak jako některé z představených studií (Chuo, 2007; Sayed, 2010; Čechová, 2010; Kučírková, 2014 atd.) má i tento výzkum experimentální charakter, přičemž z hlediska uplatněných nástrojů

sběru dat byly využity korpusy pretestů a posttestů a korpusy s poskytnutou zpětnou vazbou (obdobně jako v případě výzkumů, jež realizovali např. Sayed, 2010; Čechová, 2010 či Kučírková, 2014, resp. Ware & O'Dowd, 2008 a Bower & Kawaguchi, 2011). Předchozí výzkumy sloužily jako inspirace pro předmětný disertační výzkum i z pohledu volby dvou základních parametrů výzkumného souboru, jimiž byla jeho velikost (nejčastější velikost výzkumného vzorku v představených studiích byla 11 až 30 studentů) a úroveň jazyka dle SERRJ (většina studií se s ohledem na terciární stupeň vzdělávání zaměřovala na úrovně B2 a C1).

4 POPIS INTERVENCE: CHARAKTERISTIKA E-LEARNINGOVÉHO KURZU AKADEMICKÉHO PSANÍ CJV_AW ACADEMIC WRITING ONLINE

Cílem této kapitoly je představit intervenci, jež byla realizována v rámci tohoto disertačního výzkumu a jejíž vliv na úroveň diskurzivní kompetence participujících studentů byl posuzován. Intervence byla realizována na Masarykově univerzitě v podzimním semestru 2014 a jarním semestru 2015 (v obou případech se jednalo o tentýž postup).

4.1 Učební prostředí

Intervencí byla účast studentů v jednosemestrálním e-learningovém kurzu akademického psaní CJV_AW Academic Writing ONLINE, který byl realizován na Masarykově univerzitě. Jednalo se o tzv. čistý či 100% e-learning, přičemž intervence byla kompletně realizována v prostředí LMS IS MU a aplikace Peer-review, a v jejím průběhu neprobíhala žádná kontaktní výuka. Funkcionalita LMS IS MU je ve všech hlavních aspektech srovnatelná s jinými LMS (např. Moodle, Edmodo, ATutor, OLAT), nicméně LMS IS MU nedisponuje funkcí pro administraci elektronického *peer-review*. Z tohoto důvodu byla část intervence realizována prostřednictvím aplikace Peer-review[59], která poskytuje přehledné a srozumitelné prostředí, v němž si studenti mohou pod dohledem učitele vzájemně komentovat a hodnotit svůj písemný projev. Kromě LMS IS MU a aplikace Peer-review byly využívány dva standardní ICT prostředky, a to email a textové procesory.

4.2 Cíle kurzu

Vzdělávací cíle kurzu zahrnovaly především rozvoj dovednosti akademického psaní v anglickém jazyce u participujících studentů, tj. rozvoj všech dílčích složek komunikační kompetence v závislosti na individuálních potřebách jednotlivých studentů, avšak se zvláštním důrazem na kompetenci diskurzivní. Druhým hlavním cílem bylo posílení schopnosti autonomního a kolaborativního učení se anglickému jazyku. Vedle hlavních cílů byly stanoveny i cíle dílčí, zahrnující např. rozvoj počítačové a informační gramotnosti (*computer literacy*, *information literacy*), a dále vybraných *soft-skills* (např. komunikační dovednosti, schopnost přijmout kritiku a využít ji v procesu učení, či organizace času v rámci

[59] Aplikace je přístupná zaměstnancům CJV MU prostřednictvím internetu. Autorizovaný přístup: https://peer-review.cjv.muni.cz/.

učebního procesu). V centru pozornosti této disertační práce stojí dva z uvedených cílů, a sice rozvoj dovednosti akademického psaní v anglickém jazyce u participujících studentů v oblasti diskurzivní kompetence a v druhé řadě potom klíčový aspekt kolaborativního aspektu dané intervence, kterým je zpětná vazba poskytnutá spolustudujícími.

4.3 Obsah kurzu a požadavky na ukončení

Kurz akademického psaní měl statut volitelného předmětu a byl určen studentům bakalářských a magisterských neanglistických studijních oborů. Sylabus kurzu a obsah kurzu v podobě interaktivní osnovy, studijních materiálů (zahrnujících textové dokumenty a power-pointové prezentace, cvičné testy – tzv. odpovědníky), diskuzních fór, zadání k průběžným písemným úlohám a formulářů pro poskytování elektronického *teacher-review*, resp. *peer-review* byly vytvořeny autorkou disertačního výzkumu. Při vytváření uvedených materiálů byla využívána relevantní odborná literatura (např. Yule, 1996 či Thaiss & Zawacki, 2006; Tanskanen, 2006), učebnice EAP (např. Zemach & Rumisek, 2005; Hamp-Lyons & Heasly, 2006; de Chazal & McCarter, 2012; McCarthy & O'Dell, 2012), další publikace zaměřené na (cizojazyčné) akademické psaní v anglickém jazyce (např. Gardner, 2006) a rovněž korpusový nástroj Sketch Engine[60] pro vytváření jazykových cvičení či jako zdroj autentických příkladů užití jazyka.

Obsah kurzu byl koncipován takovým způsobem, aby participujícím studentům napomohl: 1) dosáhnout vyšší efektivity procesu psaní, resp. aby se na základě dané zkušenosti naučili přistupovat k psaní jako k procesu sestávajícího z několika fází, 2) obeznámit se se sociálním aspektem akademického psaní, resp. konvencemi, jež jsou spjaty s tímto typem písemného projevu, resp. se zvolenými žánry (z hlediska formálnosti, přesnosti a jasnosti vyjadřování, výstavby textu na úrovni celku i dílčích částí apod.) a tyto konvence aplikovat, 3) seznámit se s koncepty jednoty (*unity*), koherence a koheze v akademickém psaní v anglickém jazyce a vyzkoušet si jejich naplnění v praxi, 4) osvojit si jazykové prostředky pro vyjádření nejrůznějších komunikačních záměrů a funkcí jako je klasifikace, srovnání a kontrast, zobecnění, popis procesů, argumentace apod., 5) osvojit si základní etická pravidla spojená s akademickým psaním včetně praktického uplatnění pravidel zvoleného citačního stylu (citační norma *American Psychological Association*), 6) zvýšit přesnost vyjadřování v těch oblastech gramatiky, které často studentům bakalářských a magisterských programů MU činí potíže (specifické případy vyjádření shody mezi podmětem a přísudkem,

[60] Podrobněji na http://www.sketchengine.co.uk/; autorizovaný přístup: http://ske.fi.muni.cz.

užití činného a trpného rodu, členů, interpunkce apod.) a konečně 7) osvojit si obecně akademickou slovní zásobu a zpřesnit míru vyjadřování v oblasti užití problematické slovní zásoby (např. z důvodu možné interference či nepravidelnosti).

Veškerý obsah kurzu byl zpřístupněn formou interaktivní osnovy dostupné v LMS IS MU, jež byla strukturována do 13 týdnů a umožňovala snadnou a rychlou navigaci v daném učebním prostředí (osnova je uvedena v Příloze A). Výše uvedené oblasti akademického psaní byly rozděleny do dílčích celků a strukturovány do jednotlivých týdnů, přičemž byl respektován postup od obecnějšího obsahu ke specifickému.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.3.1.3, kurz obsahoval volitelnou a povinnou část. Volitelná část spočívala v plně autonomní interakci s učebními materiály strukturovanými do 13 týdenních modulů. Zaměření se na konkrétní studijní materiály, resp. oblasti související s akademickým psaním tak bylo plně v kompetenci jednotlivých participujících studentů a odpovídalo jejich individuálním potřebám, preferencím i časovým možnostem.

Povinná složka kurzu potom obsahovala tři komponenty, a to kompozici dvou průběžných písemných úloh (komparačně-kontrastivní a argumentační esej) vypracovaných v souladu s procesuálně-žánrovým přístupem k výuce psaní včetně poskytování a využití zpětné vazby (*teacher-review* a *peer-review*[61]) v procesu psaní, a dále s využitím poskytnutých učebních elektronických materiálů a dalších opor. U této komponenty byly stanoveny termíny pro jednotlivé fáze procesu psaní a jejich dodržení bylo s ohledem na hladký a efektivní průběh organizace kurzu vyžadováno. Druhou povinnou komponentou bylo úspěšné zvládnutí 11 elektronických kvízů či cvičení zaměřených na rozvíjení přesnosti vyjádření v oblasti užití gramatiky a lexika. Třetím požadavkem, jež museli splnit všichni participující studenti, byla aktivní účast v pěti asynchronních diskuzních fórech, jejíž smyslem bylo mj. podpořit reflexi učebního procesu a vzájemné sdílení zkušeností mezi participujícími studenty a poskytnout další příležitost ke kolaborativnímu učení (kromě procesu poskytování a obdržení *peer-review*), a tím přispět k vytvoření studijní komunity (*learner community*). Časový rámec kurzu znázorňuje obrázek 4.

[61] Autory *peer-review* byly studenti participující v kurzu. Jako součást dané průběžné písemné úlohy každý student poskytnul řízené *peer-review* jednomu dalšímu studentovi a obdržel *peer-review,* jehož autorem byl jiný účastník kurzu. V průběhu intervence tedy každý student poskytnul dvě *peer-review* dvěma dalším studentům a obdržel dvě *peer-review* spolu s dvěma *teacher-review*.

Týden		
1	LMS IS MU: Autonomní interakce s poskytnutými studijními materiály. Účast v diskuzních fórech. Vypracování 11 elektronických kvízů.	
2		
3		
4		Vypracování první verze písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej). Odevzdání úlohy prostřednictvím aplikace Peer-review. Alokace hodnotitelů pro *peer-review*.
5		
6		Poskytování *teacher-review* a *peer-review*. Nahrání peer-review prostřednictvím aplikace Peer-review.
7		Obdržení *teacher-review* a *peer-review* (na počátku týdne). Vypracování závěrečné verze písemné úlohy 1 a její odevzdání v LMS IS MU.
8		
9		
10		Vypracování první verze písemné úlohy 2 (argumentační esej). Odevzdání úlohy prostřednictvím aplikace Peer-review. Alokace hodnotitelů pro *peer-review*.
11		
12		Poskytování *teacher-review* a *peer-review*. Nahrání peer-review prostřednictvím aplikace Peer-review.
13		Obdržení *teacher-review* a *peer-review* (na počátku týdne). Vypracování závěrečné verze písemné úlohy 2 a její odevzdání v LMS IS MU.

Obrázek 4 Časový rámec kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE.

Pokud jde o žánry obou průběžných písemných úloh, komparačně-kontrastivní esej a argumentační esej byly zvoleny s ohledem na jejich význam, resp. uplatnění obou žánrů v soudobém akademickém prostředí napříč různými vědními obory (s ohledem na široké spektrum oborů vyučovaných na MU, a tedy i odlišné studijní zaměření jednotlivých participujících studentů).

Zvolené žánry se přirozeně vyznačují odlišným komunikačním záměrem a jsou s nimi spojena specifická žánrová očekávání.[62] Pokud jde o komparačně-kontrastivní esej, jejím cílem je poukázat na možnou podobnost či odlišnost mezi dvěma, případně i více jevy/subjekty, přičemž vzájemné podobnosti a rozdíly jsou obvykle diskutovány z pohledu jedné či více zvolených perspektiv (aspektů). Komparačně-kontrastivní eseje jsou obvykle komponovány s cílem představit dosud méně známé jevy/subjekty, přinést nový pohled na určitou problematiku, ukázat, že jeden z jevů/subjektů je lepší či vhodnější než druhý apod.

[62] Uvedené charakteristiky komparačně-kontrastivní eseje a argumentační eseje jsou založeny na učebnici akademické angličtiny, jejímiž autory jsou de Chazal, E., & McCarter, S. (2012).

Komparačně-kontrastivní esej je tak jako jiné druhy esejí obvykle členěna do tří částí, a sice úvodu, stati a závěru. Úvod obvykle obsahuje tvrzení, jehož cílem je upoutat pozornost čtenáře (tzv. *hook* či *attention grabber*), informace pro kontextualizaci tématu (srovnávaných/kontrastovaných jevů či subjektů) v podobě tzv. *background information* a rovněž tzv. *thesis statement*, které specifikuje zaměření eseje a naznačuje, zda uvedené jevy/subjekty budou srovnány, kontrastovány či obojí; obsah úvodu tedy obvykle směřuje od obecného ke specifickému. Stať komparačně-kontrastivní eseje se potom vyznačuje určitým typem struktury; často bývá užito např. tzv. blokové metody (*block method/subject by subject method*) či metody bod po bodu (*point by point method*). V závěru jsou potom shrnuty hlavní myšlenky, zhodnocení představené problematiky (případně i nastínění možností dalšího vývoje) a zdůraznění jejího významu.

Smyslem argumentační eseje je „přesvědčit čtenáře o správnosti klíčového tvrzení" (Hyland, 1990, s. 68). Obdobně jako komparačně-kontrastivní esej, i argumentační esej je typicky strukturována do tří hlavních částí. Úvod obvykle obsahuje tvrzení, jehož cílem je upoutat pozornost čtenáře, dále informace pro kontextualizaci tématu a konečně hlavní argument (*main argument*), který seznamuje čtenáře se stanoviskem pisatele k dané problematice. Ve stati jsou potom předkládány a diskutovány tzv. podpůrné argumenty, přičemž cílem této diskuse je zahrnout jednak taková tvrzení, jež přímo podpoří platnost hlavního argumentu, a rovněž poskytnout prostor pro diskusi existujících protiargumentů, s cílem podpořit vnímanou objektivitu argumentace. Funkcí závěru je potom především syntetizovat předchozí diskusi a vhodně zdůraznit platnost hlavního argumentu, příp. nastínit širší kontext či perspektivu dané problematiky apod.

Komparačně-kontrastivní esej je z hlediska relativní obtížnosti žánru tradičně řazena spíše k méně náročným žánrům (především s ohledem na poměrně jasná strukturní schémata), zatímco argumentační esej je typicky považována za žánr poměrně náročný (již samotná formulace hlavního argumentu může být pro řadu studujících problematická). Z tohoto důvodu byla komparačně-kontrastivní esej zvolena jako vhodný žánr pro první průběžnou písemnou úlohu a argumentační esej byla komponována až v rámci druhé průběžné písemné úlohy. Instrukce k oběma průběžným písemným úlohám včetně doporučeného procesu psaní byly vytvořeny autorkou výzkumu a jsou uvedeny v Příloze E a F.

Kurz CJV_AW Academic Writing ONLINE byl formálně ukončen zkouškou. Padesát procent výsledné známky bylo založeno na hodnocení obou průběžných písemných úloh (byla zohledněna první i finální verze každé úlohy, nikoli však úroveň poskytnutého *peer-review*).

Zbývajících padesát procent hodnocení potom tvořilo hodnocení závěrečného písemného testu (posttestu).

4.4 Zajištění informovanosti participujících studentů

Pro dosažení hladkého průběhu kurzu bylo nezbytné zajistit dostatečnou informovanost participujících studentů prostřednictvím efektivní emailové komunikace a jednoznačných a dostatečně podrobných instrukcí, jež byly součástí obsahu kurzu v LMS IS MU i aplikaci Peer-review.

Zájem studentů o daný kurz několikanásobně převyšoval kapacitu kurzu, jež byla v jednom semestru omezena na 16 studentů. S ohledem na volitelný charakter daného předmětu přitom bylo nezbytné zajistit, aby v kurzu byli zapsáni právě ti studenti, kteří o účast měli skutečný zájem, a tím eliminovat studenty, jimž byl kurz zapsán (obvykle spolu s dalšími volitelnými předměty), ale ve skutečnosti neměli o účast dostatečný zájem a kurzu by se tak patrně aktivně neúčastnili, nebo by účasti s vysokou pravděpodobností zanechali v průběhu kurzu. Emailová komunikace realizovaná s několikatýdenním předstihem před zahájením kurzu se ukázala být vhodným nástrojem eliminujícím výše uvedené riziko. Z hlediska typu interakce učitel-participující studenti byl hromadný email dále využíván k rozesílání informací týkajících se vstupního testu (resp. pretestu), úvodních organizačních informací, v průběhu kurzu i na jeho samotném závěru. Emailová komunikace byla rovněž využívána na úrovni interakce učitel-student.

4.5 Shrnutí

Intervence poskytnutá v rámci tohoto disertačního výzkumu spočívala v účasti participujících studentů v čistě e-learningovém kurzu cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce CJV_AW Academic Writing ONLINE. Kapitola 4 daný kurz blíže představila, a to z hlediska učebního prostředí, jímž byly LMS IS MU a aplikace Peer-review, dále cílů kurzu, obsahu kurzu a kreditových požadavků, a v neposlední řadě i stran způsobu zabezpečení informovanosti na straně participujících studentů.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je představit metodologii disertačního výzkumu. V první části jsou formulovány cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dále je představen výzkumný soubor a zvolený design výzkumu včetně specifikace pretestu a posttestu a dotazníků pro zjišťování kontextových informací (potenciálních intervenujících proměnných). Další části kapitoly popisují nástroje sběru dat pro hodnocení kompetence výstavby textu, reiterativních vztahů a konjunktivních vztahů a zvolené analytické postupy. V závěru kapitoly je popsána pilotáž intervence a nástrojů, jež byly součástí tohoto disertačního výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu

Disertační výzkum se zaměřuje na posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu akademického psaní CJV_AW Academic Writing ONLINE na rozvoj dovednosti cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce. V centru pozornosti výzkumu je vliv intervence 100% realizované v prostředí LMS *Informačního systému Masarykovy univerzity* a aplikace *Peer-review* na rozvoj diskurzivní kompetence participujících studentů, konkrétně pak dílčích aspektů přispívajících ke koherenci projevu.

Hlavním cílem disertačního výzkumu je posoudit, zda v důsledku intervence poskytnuté v prostředí LMS *Informačního systému Masarykovy univerzity* a aplikace *Peer-review* došlo k rozvoji diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce u studentů zapsaných v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE, a pokud ano, potom v jakých aspektech a z jakých důvodů.

Dílčím cílem výzkumu je posoudit, zda v průběhu intervence došlo ke změně kvality poskytnuté elektronické vrstevnické zpětné vazby (*peer-review*) hodnotící vybrané aspekty textu přispívající ke koherenci, jakožto jednoho z možných ukazatelů případného rozvoje diskurzivní kompetence participujících studentů.

Jak vyplývá z kapitoly 2.6, intervence realizované v prostředí ICT přestavují svébytnou oblast výzkumu, neboť jsou z hlediska formy, zdrojů, charakteru interakcí a dalších znaků zcela odlišné od kontaktní výuky.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě teoretických východisek prezentovaných v kapitole 2.2 byla v souladu s hlavním cílem výzkumu formulována následující hlavní výzkumná otázka: Došlo v důsledku intervence k rozvoji diskurzivní kompetence, konkrétně vybraných aspektů přispívajících ke koherenci projevu, jimiž jsou kompetence výstavby textu a zvolené kategorie lexikální koheze (reiterace) a gramatická koheze (konjunkce), v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce u studentů zapsaných v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE? Pokud ano, v jakém směru a z jakých důvodů?

Hlavní výzkumná otázka byla dále rozpracována do šesti dílčích výzkumných otázek:

1) Lišila se úroveň kompetence výstavby textu u participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?
2) Jaké typy reiterativních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?
3) Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých reiterativních párů, resp. typů reiterativních vztahů před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?
4) Lišila se četnost opakování klíčových lexikálních jednotek/délka klíčových lexikálních řetězců před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?
5) Jaké typy konjunktivních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?
6) Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?

S ohledem na dílčí cíl výzkumu byla rovněž formulována následující otázka:

7) Změnila se v průběhu intervence kvalita poskytnutého elektronického *peer-review* hodnotícího aspekty textu přispívající ke vnímané koherenci projevu? Pokud ano, jak a proč?

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 26 bakalářských a magisterských studentů různých studijních programů (humanitní, přírodovědné i technické disciplíny), kteří byly zapsáni do kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE. S ohledem na realizační podmínky výzkumu se

jednalo o dostupný výběr – cílem bylo zahrnout všechny studenty, kteří splnili hlavní kritéria, jimiž byla vstupní úroveň písemného projevu odpovídající pásmu 4.5 – 7 IELTS, resp. úrovni B1+ až B2 SERRJ (2006), a dále absence významně intervenující proměnné (zejména studium anglického jazyka jako hlavního oboru, paralelní účast v dalším kurzu akademického psaní v anglickém jazyce či objemově významná písemná produkce v anglickém jazyce v průběhu intervence).

Vstupní úroveň řečové dovednosti psaní byla ověřena testem IELTS Academic[63] – Writing Task 2[64], který zároveň sloužil jako pretest. Do výzkumného souboru byli zařazeni pouze studenti, kteří vyjádřili souhlas s využitím svých produktů (pretest, posttest, elektronické *peer-review*) pro účely disertačního výzkumu. Formulář pro informovaný souhlas byl vytvořen na základě návrhů Mackeyové & Gassové (2010, s. 33, s. 323).

5.4 Design výzkumu

Povaha obou cílů disertačního výzkumu formulovaných v kapitole 5.1 podmínila experimentální povahu výzkumného designu. Stejně jako řada dalších pedagogicky a didakticky orientovaných výzkumů však i tato empirická studie postrádala možnost náhodného výběru subjektů pro kontrolní a experimentální skupinu, což vyloučilo provedení tzv. pravého experimentu.[65] S ohledem na cíle výzkumu a výzkumné otázky byl tedy zvolen kvazi-experimentální design, konkrétně typ pretest posttest s jednou skupinou (*One-Group Pretest Posttest Design*) (Gall, Gall & Borg, 2010, s. 304).

Zvolený typ kvazi-experimentu byl realizován ve třech hlavních fázích: pretest, intervence a posttest, přičemž souběžně s administrací pretestu a posttestu (bezprostředně po jejich ukončení) byly rovněž administrovány dotazníky pro zjišťování kontextových informací, resp. možných intervenujících proměnných. V průběhu intervence byly získány korpusy s poskytnutým elektronickým *teacher-review* a *peer-review* vztahující se k první a druhé průběžné písemné úloze. Design výzkumu je znázorněn v tabulce 7.

[63] IELTS je v celosvětovém měřítku přední autoritativní test anglického jazyka v oblasti terciárního vzdělávání, uznávaný více než 7000 univerzitami, vládními úřady a profesionálními organizacemi. V současné době tento test každoročně skládá 2 mil. osob (podrobněji na http://www.ielts.org/teachers.aspx).
[64] Test hodnotí 4 kritéria (1 splnění úkolu, 2 koherence a koheze, 3 lexikum, 4 rozsah a přesnost užití gramatických prostředků) dle pásmových deskriptorů (0-9).
[65] Uplatnění analytických postupů, jež budou představeny v dalších kapitolách, by při pravém experimentu navíc vyžadovalo tým alespoň 4 až 5 hodnotitelů.

Tabulka 7

Design výzkumu

Pretest (IELTS Academic – Writing task 2: 2 úlohy) Administrace dotazníku pro zjišťování kontextových informací (t1)	
Intervence (13 týdnů)	Administrace písemné úlohy 1 (srovnávací esej) s využitím formuláře pro poskytování řízeného *teacher-review*, resp. *peer-review* (t2) Administrace písemné úlohy 2 (argumentativní esej) s využitím formuláře pro poskytování řízeného *teacher-review*, resp. *peer-review* (t3)
Posttest (IELTS Academic – Writing task 2: 2 úlohy) Administrace dotazníku pro zjišťování kontextových informací (t4)	
Lingvisticko-didaktická analýza pre/posttestů Analýza/porovnání korpusů s poskytnutým *teacher-review* a *peer-review*	Nástroje sběru a analýzy dat: 1) kategoriální systém na bázi kritérií a deskriptorů vlastní konstrukce určený pro analytické hodnocení výstavby textu 2) nástroj sběru dat pro identifikaci a hodnocení reiterativních lexikálně-kohezních vztahů 3) nástroj sběru dat pro identifikaci a hodnocení konjunktivních vztahů 4) formulář pro poskytování elektronického řízeného *teacher-review*, resp. *peer-review* vlastní konstrukce hodnotící vybrané aspekty přispívající ke koherenci textu
Statistické zpracování (Excel, Statistika) + Vyhodnocení + Interpretace dat	

5.4.1 Pretest a posttest

Jako pretest a posttest byly použity písemné úlohy (*Writing task 2*) z testu *IELTS – Academic* (základní informace o tomto typu standardizované zkoušky byly uvedeny v kapitole 5.4). Výběru vhodných testových úloh byla věnována značná pozornost, neboť jejich tematické zaměření, vnímaná náročnost/snadnost tématu, vnímaná blízkost/vzdálenost tématu či případná nekonzistentnost nebo i nejednoznačnost z hlediska žánru mohly do značné míry ovlivnit výsledky pretestu a posttestu. Z tohoto důvodu byla pro výběr testových úloh

stanovena dvě základní kritéria: 1) zvolené úlohy musely obsahovat dostatečně obecná akademická témata, jež se jevila jako relevantní v perspektivě lokálního socio-kulturního kontextu (tj. taková témata, jež by byla studentům blízká a na něž by byli schopni poměrně snadno reagovat) a 2) zvolené úlohy musely odpovídat témuž žánru (s ohledem na charakter poskytnuté intervence se tedy buď mohlo jednat o komparativně-kontrastivní, nebo argumentační esej).

Z více než 40 posuzovaných písemných úloh uvedeným kritériím poněkud překvapivě vyhověl jen velice nízký počet, z nichž byly nakonec vybrány tři úlohy (jedna pro pretest a dvě pro posttest, a to s ohledem na skutečnost, že data byla sbírána v průběhu dvou různých semestrů a v případě posttestu tak bylo vhodné eliminovat teoretickou možnost, že by byl některý ze studentů informován o znění závěrečného testu). Ve všech třech případech se jednalo o žánr argumentační esej.

Navzdory tomu, že test *IELTS – Academic* je zaměřen na testování akademického jazyka, instrukce k části *Writing task 2* jsou v některých případech formulovány poměrně vágně, resp. se zde může projevovat skutečnost, že studenti skládající tuto standardizovanou zkoušku bývají v důsledku cílené přípravy detailně obeznámeni s žánrovými očekáváními a tato již v samotných instrukcích nejsou zcela jednoznačně specifikována. V případě jedné ze zvolených úloh tak původní instrukce měly následující znění: *Write about the following topic: […] Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.* Takto formulované instrukce jsou do určité míry vágní, neboť nespecifikují, že text by měl odpovídat požadavkům akademického stylu a že se jedná o konkrétní žánr – argumentační esej, přestože splnění těchto kritérií se jednoznačně očekává.

Pro účely tohoto disertačního výzkumu tak bylo třeba původní instrukce upravit, aby bylo zcela zřejmé, že se jedná o akademické psaní a příslušný žánr, a aby instrukce ke všem třem zvoleným písemným úlohám byly obsahově totožné (s výjimkou vlastního tématu). S ohledem na vzájemnou srovnatelnost pre- a posttestů bylo rovněž třeba upřesnit rozsah písemného projevu (původní instrukce obsahovaly pouze spodní hranici), a to na rozpětí 250 až 300 slov. Modelové srovnání původních instrukcí a upravené verze, jež byla použita pro pretest, znázorňují obrázky 5 a 6. Přehled všech zvolených úloh v původním i upraveném znění je uveden v Příloze B.

You should spend about 40 minutes on this task. Write about the following topic: ***Increasing the price of petrol is the best way to solve growing traffic and pollution problems.*** ***To what extent do you agree or disagree?*** ***What other measures do you think might be effective?*** Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience. Write at least 250 words.

Obrázek 5 Původní zadání písemné úlohy pro posttest – varianta A

(Zdroj: IELTS 8 with answers. (2011). Test 3, Writing task 2, s. 79. Cambridge: Cambridge University Press.)

Write **a short argumentative essay** in response to the following statement: ***Increasing the price of petrol is the best way to solve growing traffic and pollution problems.*** **Argue** either **for** or **against** this approach. Support your argument with examples and relevant evidence. Write for an educated reader with no specialist knowledge of the topic. You should write 250 - 300 words.

Obrázek 6 Upravené zadání písemné úlohy pro posttest – varianta A

Jak je patrné z výše uvedeného srovnání, originální instrukce k testovým úlohám rovněž obsahovaly časový limit v rozsahu 40 minut, který má v podmínkách komerčního testování své opodstatnění. V rámci testování dovednosti psaní v rámci tohoto disertačního výzkumu však bylo cílem zabezpečit takové podmínky pro vypracování pretestu a posttestu, které by se co možná nejvíce přibližovaly autentickému procesu psaní, a eliminovat tak případný negativní dopad existence časového limitu. Proto časový limit stanoven nebyl a studenti mohli pracovat dle svých individuálních preferencí či potřeb.

Snaha o docílení co možná nejvyšší autenticity písemné řečové produkce realizované v průběhu pretestu a posttestu rovněž ovlivnila formální podobu testu. Vzhledem k tomu, že většina písemné produkce je v současné době realizována prostřednictvím počítače, nikoli v režimu tužka-papír, pretest i posttest byly vypracovány prostřednictvím PC, přičemž po celou dobu testování studenti měli k dispozici psací potřeby a papír a mohli je tak v případě zájmu využít.

5.4.2 Dotazníky pro zjišťování kontextových informací

Ve srovnání s tzv. pravým experimentem kvazi-experimenty bezesporu představují slabší typ designu. Při jejich realizaci je tedy třeba věnovat maximální pozornost eliminaci možných intervenujících proměnných, které představují významné riziko zejména pro vnitřní validitu kvazi-experimentu (podrobněji např. Cohen, Manion & Morrison (2011, s. 322). Možné intervenující proměnné (relevantní kontextové informace) byly zjišťovány

prostřednictvím dvou dotazníků, administrovaných bezprostředně po ukončení pretestu, resp. posttestu.[66]

Dotazník 1 pro zjišťování kontextových informací byl administrován po ukončení pretestu. Tento dotazník obsahuje celkem 18 položek (z toho 7 uzavřených, 10 polootevřených a 1 otevřenou) a je tematicky zaměřen na získání informací o předchozí zkušenosti participujících studentů s účastí v čistě e-learningových kurzech (ať již obecně nebo stran cizojazyčných kurzů anglického jazyka), jejich předchozí zkušenosti s poskytováním *peer-review* a rovněž využíváním obdrženého *peer-review* v procesu psaní (bez ohledu na jazyk), znalosti/učení se dalších cizích jazyků, postoji k učení se anglickému jazyku, přítomnosti specifických poruch učení (na tuto položku nebylo třeba odpovídat), paralelní účasti v dalších jazykových kurzech, motivaci pro účast v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE a v neposlední řadě také informace o porozumění instrukcím v pretestu, stavu pisatele a vnímaných podmínkách během pretestu včetně vynaloženého úsilí. Dotazník 1 je uveden v Příloze C.

Dotazník 2 pro zjišťování kontextových informací byl administrován po ukončení posttestu. Tento dotazník byl rozsáhlejší než dotazník 1 a obsahoval 34 položek rozdělených do pěti tematických oblastí, a to zhodnocení účasti v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE, subjektivní hodnocení vnímaného rozvoje dovednosti akademického psaní, zkušenost s obdrženou a poskytnutou elektronickou zpětnou vazbou, jež byla součástí kurzu, další příležitosti k rozvíjení komunikační kompetence v anglickém jazyce (účast v paralelních jazykových kurzech, písemná řečová produkce v anglickém jazyce mimo daný kurz a další relevantní souběžné činnosti) a podmínky závěrečného testu (v totožném rozsahu jako v případě pretestu). Z celkových 34 položek bylo 16 uzavřených, 17 polootevřených a 1 otevřená. Dotazník 2 je uveden v Příloze D.

5.5 Nástroje sběru dat: konstrukce nástrojů a analytické postupy

5.5.1 Hodnocení kompetence výstavby textu

Pro analytické posouzení výstavby textu byl vytvořen nástroj na bázi kritérií a deskriptorů, kdy každému deskriptoru bylo přiřazeno bodové hodnocení v rozmezí 0 – 3 body. Nástroj tvoří 14 kritérií pro posouzení organizace a členění textu, splnění funkcí dílčích

[66] Návratnost takto administrovaných dotazníků byla 100%.

částí textu a řazení myšlenek a vyjádření jejich vzájemných vztahů (pět kritérií pro úvod, pět pro stať a čtyři pro závěr).

Výběr kritérií pro hodnocení kompetence výstavby textu reflektoval teoretické poznatky týkající se kompetence výstavby textu prezentované v kapitole 2.2.1 i vymezení diskurzivní kompetence pro účely disertačního výzkumu, jež je uvedeno v kapitole 2.2.5, stejně jako žánrová očekávání, resp. konvence spjaté s žánrem argumentační esej, jež byl zvolen pro pretest i posttest. Při konstrukci nástroje byly rovněž uplatněny pásmové deskriptory (*band descriptors*) pro hodnocení kritéria „koherence a koheze" v písemné úloze 2 testu IELTS[67] s využitím dalších veřejně dostupných IELTS zdrojů týkajících se uvedené úlohy a kritéria[68], vybrané učebnice (především de Chazal & McCarter, 2012), a dále studie Chamonikolasové (2005)[69].

Pro účely tohoto disertačního výzkumu byla pro žánr argumentační esej formulována následující žánrová očekávání: Text je zaměřen na určitý problém a vyjadřuje stanovisko pisatele k tomuto problému (formou tzv. hlavního argumentu). Komunikačním záměrem textu je obhájit prezentované stanovisko prostřednictvím podpůrných/dílčích argumentů, důkazů apod. Text eseje je členěn na úvod, stať a závěr, přičemž mezi těmito částmi textu je docíleno tematické jednoty. Poměr mezi úvodem, statí a závěrem je adekvátní, tj. úvod odpovídá přibližně 20 – 25 %, stať 50 – 60 % a závěr opět 20 – 25 %. Úvod obsahuje dostatečný objem relevantní *background information,* která čtenáře uvede do daného problému. Úvod rovněž obsahuje jasně a vhodně vyjádřený hlavní argument/*thesis statement*. Úvod je smysluplný – jednotlivé myšlenky jsou logicky uspořádány a stejně tak vtahy mezi myšlenkami v úvodu jsou jasné a v případě potřeby vhodně explicitně vyjádřené. Stať je členěna do odstavců, přičemž hlavní témata/myšlenky jednotlivých odstavců jsou zřejmé bez nutnosti vynaložení zvýšeného úsilí na straně čtenáře. Myšlenky představené ve stati jsou relevantní s ohledem na hlavní argument. Stať je smysluplná – jednotlivé myšlenky jsou logicky uspořádány a vztahy mezi myšlenkami ve stati jsou jasné a v případě potřeby vhodně explicitně vyjádřené. Závěr plní svoji funkci, tj. reflektuje hlavní argument, sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve stati a uzavírá stať v obecné rovině. Závěr je smysluplný – jednotlivé myšlenky jsou logicky uspořádány a vztahy mezi myšlenkami vyjádřenými v závěru jsou jasné a v případě potřeby vhodně explicitně vyjádřené.

---

[67] Získáno z: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/113300_public_writing_band_descriptors.pdf
[68] Získáno z: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/ielts/resources?paper=Academic+Writing
[69] Tato studie poskytla teoretický základ pro stanovení rozsahu úvodu, stati a závěru, jakožto tří hlavních strukturních prvků eseje.

Konstrukce nástroje pro hodnocení výstavby textu představovala dlouhodobý proces, v rámci něhož postupnou transformací (pilotáží na veřejně dostupných vzorcích pro *Writing task 2* testu *IELTS – Academic,* žánr argumentační esej, jíž se účastnili dva hodnotitelé[70], a následnou modifikací pilotované verze) vznikly čtyři verze nástroje, které se lišily co do počtu i formulace hlavních kritérií i z hlediska formulování jednotlivých deskriptorů. Postupně tak došlo k navýšení počtu kritérií a jejich specifikaci, stejně jako zpřesňování formulací pro jednotlivé deskriptory. Čtvrtá verze nástroje, jež byla použita pro vlastní výzkum, je znázorněna v tabulce 8. První tři verze nástroje jsou uvedeny v Příloze I, J a K.

Tabulka 8

Nástroj pro hodnocení výstavby textu

Část textu	Kritérium	Body	Deskriptor
Úvod	1 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v adekvátním rozsahu (20 – 25 %, tj. 60 - 80 slov).
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %, tj. více než 80 slov, nebo 16-19%, tj. 45-60 slov.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 15 %, tj. méně než 45 slov.
		0	Úvod není součástí textu.
	2 Relevance *background information*	3	Zcela k tématu.
		2	Mírný odklon od tématu.
		1	Pouze částečná souvislost s tématem nebo minimální objem *background information*.
		0	Zcela mimo téma nebo zcela chybí.
	3 Hlavní argument	3	Pregnantně vyjádřený, relevantní a zcela jasný/srozumitelný.
		2	Poměrně dobře vyjádřený, relevantní a poměrně jasný/srozumitelný.
		1	Vyjádřený, ale irelevantní a/nebo nejasný, případně vyjádřený nevhodně.
		0	Nevyjádřený.
	4 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické, případně málo materiálu.
		0	Zcela nelogické, případně žádný materiál.
	5 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné, případně málo materiálu.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné, případně žádný materiál.
Stať	6 Členění do odstavců	3	Vhodné v celém rozsahu.
		2	Z větší části vhodné, pouze jeden menší nedostatek.
		1	Z větší části nevhodné.
		0	Zcela nevhodné, příp. stať do odstavců členěna není.
	7 Témata/ hlavní myšlenky odstavců	3	Zcela jasná ve všech odstavcích, nejsou zvýšené nároky na čtenáře.
		2	Zcela jasná s výjimkou jednoho odstavce, zde pouze s vynaložením zvýšeného úsilí.
		1	Jasná pouze při vynaložení zvýšeného úsilí.
		0	Nejasná ani při vynaložení zvýšeného úsilí.
	8 Relevance myšlenek	3	Zcela k tématu.
		2	Ojedinělý odklon od tématu.
		1	Pouze částečná souvislost s tématem.
		0	Zcela mimo téma.

[70] Informace o hodnotitelích je uvedena v další části této podkapitoly.

	9 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické.
		0	Zcela nelogické.
	10 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné.
Závěr	11 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v adekvátním rozsahu (20 – 25 %, tj. 60 - 80 slov).
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %, tj. více než 80 slov, nebo 16-19%, tj. 45-60 slov.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 15 %, tj. méně než 45 slov.
		0	Závěr není součástí textu.
	12 Splnění funkce	3	Velmi dobré. (Reflektuje *hlavní argument*, sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve stati/uzavírá stať v obecné rovině.)
		2	Poměrně dobré.
		1	Spíše nedostatečné.
		0	Zcela nedostatečné. (Nereflektuje hlavní argument, nesumarizuje ani neuzavírá stať v obecné rovině.)
	13 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické, případně málo materiálu.
		0	Zcela nelogické, případně žádný materiál.
	14 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné, případně málo materiálu.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné, případně žádný materiál.

Posuzování míry splnění výše uvedených očekávání nevyhnutelně podléhá značné míře subjektivity, přičemž tato míra může být v případě některých kritérií relativně nižší (např. v případě identifikace úvodu, stati a závěru, hodnocení rozsahu těchto částí textu, či posuzování přítomnosti hlavního argumentu). Naopak řada dalších kritérií (např. posuzování míry smysluplnosti myšlenek či míry úspěšnosti vyjádření vztahů mezi myšlenkami) může podléhat relativně vyšší míře subjektivity. S ohledem na tuto skutečnost bylo nezbytné, aby hodnocení kompetence výstavby textu bylo provedeno dvěma hodnotiteli a aby mezi těmito hodnotiteli bylo dosaženo dostatečné shody.

Získané pretesty a posttesty tedy byly prostřednictvím výše uvedeného nástroje nezávisle hodnoceny dvěma hodnotiteli (jedním z nich byla autorka tohoto disertačního výzkumu). Oba hodnotitelé absolvovali magisterské studium v oboru Anglický jazyk a literatura a mají více než desetiletou praxi ve výuce anglického jazyka pro odborné a akademické účely na vysokých školách. V posledních přibližně pěti letech se ve své praxi mj. věnují analytickému hodnocení písemného projevu, včetně konstrukce hodnotících nástrojů. Vlastnímu hodnocení předcházel zácvik hodnotitelů s použitím veřejně dostupných modelových verzí úlohy *Writing task 2* testu *IELTS – Academic,* žánru argumentační esej.

Vzájemná shoda mezi hodnotiteli byla posouzena prostřednictvím Cohenova kappa, a to zvlášť pro pretest a posttest. Tabulka 9 znázorňuje četnosti párů hodnocení pro pretest a posttest a dílčí hodnoty potřebné pro výpočet Cohenova kappa. Z tabulek je patrné, že v obou případech je možno výsledky považovat za spolehlivé, neboť hodnoty koeficientu jsou vyšší než 0,80 (Chráska, 2007, s. 174).

Tabulka 9

Hodnocení výstavby textu – Cohenovo kappa: pretest a posttest

	Pretest						Posttest				
	A						A				
B	0	1	2	3	suma	B	0	1	2	3	suma
0	96	0	2	1	99	0	20	0	0	0	20
1	0	76	13	0	89	1	0	17	0	0	17
2	1	6	47	14	68	2	0	3	72	7	82
3	2	0	5	101	108	3	0	0	19	226	245
	99	82	67	116	364		20	20	91	233	364
shoda	96	76	47	101	320	shoda	20	17	72	226	335
náhoda	26,93	20,05	12,52	34,42	93,91	náhoda	1,10	0,93	20,50	156,83	179,36
C. kappa					83,71 %	C.kappa					84,29 %

5.5.2 Analýza reiterativních vztahů

Analýza reiterativních vztahů byla provedena autorkou disertačního výzkumu, a to ve dvou krocích. První krok spočíval v manuální identifikaci a klasifikaci reiterativních párů dle kategorizace Tanskanenové (2006), jež byla představena v kapitole 2.2.3.1.3. Cílem toho kroku bylo identifikovat jednotlivé reiterativní páry, zařadit je do jedné z osmi kategorií a daný pár označit příslušným kódem: prosté opakování (PO), komplexní opakování (KO), substituce (SU), ekvivalence (E), zobecnění (Z), specifikace (SP), ko-specifikace (K-SP) či kontrast (KT). Podstatu tohoto kroku ilustruje následující příklad:

> *The goal of every government in the world should be to take care primarily of its own citizens. If politicians are not able to create an environment with growing economy, they have to be replaced by more capable deputies. At least this is the concept of every democratic state. Providing help to poorer nations should be done by volunteers. Therefore, rich countries are not to blame if they want to keep their wealth.* (Student L, posttest)

Na základě aplikace výše uvedeného analytického postupu byly identifikovány následující reiterativní páry: *government – its* (substituce); *government – politicians* (zobecnění); *politicians – they* (substituce); *politicians – deputies* (ekvivalence); *every – every* (prosté opakování); *state – nation* (ekvivalence); *poorer nations – rich countries* (kontrast);

rich countries – they (substituce); *they – their* (komplexní opakování); *rich – wealth* (komplexní opakování).

Cílem druhého kroku analýzy reiterace bylo posoudit, zda jsou jednotlivé reiterativní páry v písemném projevu participujících studentů užity vhodně/správně či nevhodně/nesprávně. Za tímto účelem byla stanovena očekávání spojená s užitím reiterativních prostředků pro daný žánr (argumentační esej) pro účely tohoto disertačního výzkumu, a to v oblasti plynulosti a formálnosti projevu, míry osobního vyjadřování a rovněž z hlediska přesnosti vyjadřování.

Pokud jde o plynulost projevu, v případě argumentační eseje by projev neměl obsahovat tzv. nešikovné (monotónní) opakování (Hoey, 1991 hovoří o tzv. *clumsy repetition*), a to ať již v rámci věty nebo na mezivětné úrovni, neboť tato forma opakování obvykle vyvolává nežádoucí pozornost na straně čtenáře a je obecně považována za ukazatel nezralého písemného projevu. Opakování lexikálních jednotek, které bylo hodnotitelem vnímáno jako monotónní, bylo proto posuzováno jako nevhodně/nesprávně užité reiterativní páry, přičemž s ohledem na povahu posuzovaného aspektu je třeba počítat s jistou mírou subjektivity tohoto typu hodnocení. Na tomto místě je třeba upozornit, že v akademickém diskurzu je prosté opakování termínů či klíčových pojmů považováno za nutné s cílem zachování přesnosti či jednoznačnosti sdělení; takovéto případy opakování jsou tedy považovány za nezbytné a neměly by být zaměňovány s výskyty tzv. *clumsy repetition*. V angličtině je navíc opakování ve srovnání s češtinou obecně vnímáno jako poněkud méně rušivé.

Z hlediska formálnosti projevu se s ohledem na komunikační záměr očekávalo užití formálních a neutrálních vyjadřovacích prostředků. V rámci analýzy reiterace proto jako vhodně užité reiterativní páry byly posouzeny ty, jež obsahovaly formální nebo neutrální lexikální jednotky a opakování neformálních tvarů (s výjimkou zjevného záměru či potřeby) bylo považováno za nevhodné/nesprávné. Ve srovnání s předchozím případem je možno hodnocení tohoto aspektu projevu považovat za objektivnější.

Pokud jde o opakování tvarů osobního zájmena pro vyjádření první osoby jednotného čísla (*I*) mezi jednotlivými částmi argumentační eseje panují určité rozdíly. Zatímco ve stati je obvykle užití, resp. opakování zájmena *I* posuzováno jako nežádoucí, neboť subjektivita vyjádření s ním spojená má negativní dopad na vnímanou objektivitu argumentace, v úvodu či závěru se vyskytovat může, a to především tehdy, má-li pisatel potřebu zdůraznit, že se jedná o jeho vlastní stanovisko, přesvědčení apod. Výskyt tohoto prostředku v rámci jednoho textu

je obvykle sporadický a je tak třeba dbát jisté opatrnosti, aby nedošlo k nežádoucímu nadužívání. Užívání zájmenného tvaru pro druhou osobu jednotného či množného čísla (*you*) je v argumentační eseji obvykle považováno za nevhodné, neboť obdobně jako tvar *I* užívaný ve stati negativně ovlivňuje vnímanou objektivitu argumentace. Pokud se jedná o zájmenný tvar pro vyjádření první osoby množného čísla (*we*), tento může být užit, jestliže se jedná o obecná tvrzení, či o záměrné vtažení čtenáře do textu, avšak i tento tvar lze s ohledem na žánr argumentační esej považovat za přinejmenším problematický, neboť jeho užití v řadě případů může být poměrně vágní a celkově má spíše negativní dopad na vnímanou objektivitu projevu.

Při posuzování vhodnosti či nevhodnosti užití reiterativních párů tvořených výše uvedenými zájmeny byla obecně uplatňována výše uvedená očekávání a cílem bylo dosáhnout co možná nejvyšší konzistentnosti hodnocení. Nicméně stejně tak je třeba připustit, že výsledné hodnocení s ohledem na povahu hodnoceného jevu ani v tomto případě nemůže být zcela objektivní.

Poslední skupina očekávání je více či méně spjatá s očekávanou přesností vyjadřování, která by v případě žánru argumentační esej měla být vysoká. Kromě opakování významově vhodných či gramaticky správných tvarů by písemný projev měl rovněž obsahovat takové reiterativní prostředky, jejichž užití nevede ke vnímané dvojznačnosti projevu (*ambiguity*), či takové lexikální prostředky, které jsou ze sémantického hlediska vnímány jako nedostatečně přesné či vágní (např. užití výrazu *things* namísto přesnějšího pojmenování). Za nedostatek lze považovat i případnou absenci reiterativního prostředku či jeho nadbytečné užití. I v tomto případě je třeba připustit určitou míru subjektivity provedeného hodnocení (z hlediska posuzování některých případů jednoznačnosti či nejednoznačnosti užití zájmen, v případě substituce apod.).

Na základě výše uvedených žánrových očekávání byly stanoveny kategorie nevhodného/nesprávného užití reiterativních párů, a to nešikovné/monotónní opakování (M); nedostatečná formálnost (NF); nevhodné užití osobního(ích) tvaru(ů) (typicky *I*, *you*, *we*) (OT), nejednoznačnost (A); vágnost (V); absence či nadbytečnost (A/R), opakování významově nevhodného tvaru (OVNT), užití gramaticky nesprávného tvaru(ů) (UGNT)[71].

[71] Příklady reiterativních párů s nevhodným/nesprávným užitím jsou uvedeny v kapitole 6.3.

V rámci analýzy reiterativních vztahů byl každý reiterativní pár posouzen buď jako „vhodný/správný“[72] či jako „nevhodný/nesprávný” a v druhém z uvedených případů opatřen kódem pro jednu z výše uvedených podkategorií. V praxi byly oba kroky prováděny v těsné návaznosti: každý z identifikovaných reiterativních párů byl bezprostředně posouzen z hlediska vhodnosti/správnosti užití, poté byl identifikován další reiterativní pár.

Vedle výše uvedených hlavních analytických fází byla pozornost hodnotitele při analýze reiterativních vztahů zaměřena i na výskyt klíčových lexikálních jednotek, jež mohou utvářet lexikální řetězce (*lexical chains*) a mají tak zásadní význam z hlediska tematické progrese a vnímané koherence textu.[73] Pro pretest i obě varianty posttestu tak byly v závislosti na tématu příslušných testových úloh stanoveny klíčové lexikální jednotky a jejich opakování bylo zaznamenáno pomocí kódu OKJ (opakování klíčové jednotky). Z důvodu vzájemné porovnatelnosti výsledků mezi pretestem a posttestem bylo vždy stanoveno sedm klíčových jednotek a to takových, které se jevily jako vysoce relevantní z pohledu daného tématu. I tato fáze analýzy reiterativních vztahů byla prováděna manuálně.

S ohledem na značnou časovou náročnost analýzy reiterativních vztahů byl celý korpus pretestů a posttestů analyzován pouze jedním hodnotitelem, avšak byly provedeny dvě analýzy s časovým odstupem čtyř měsíců, jejichž cílem bylo dále podpořit vnitřní konzistentnost. Po provedení výše popsané analýzy byly stanoveny absolutní a relativní četnosti výskytu jednotlivých kategorií, a to jak z hlediska typů reiterativních párů, tak z hlediska (ne)vhodnosti/(ne)správnosti užití a užití klíčových jednotek.

5.5.3 Analýza konjunktivních vztahů

Analýza konjunktivních vztahů byla rovněž provedena ve dvou krocích. V prvním kroku byly manuálně identifikovány a klasifikovány explicitně užité konjunktivní prostředky, a to na základě kategorizace konjunkce Hallidaye & Matthiessena (2014). Druhý krok, obdobně jako v případě analýzy reiterativních vztahů, spočíval v posouzení vhodnosti či správnosti užití jednotlivých konjunktivních prostředků.

Žánrová očekávání spojená s žánrem argumentační esej v oblasti užití konjunktivních prostředků zahrnovala vysokou míru přesnosti z hlediska vyjádření konkrétních logicko-sémantických vztahů a rovněž z hlediska pozice daného prostředku ve větě, a to včetně užití

[72] S ohledem na výše uvedená očekávání.
[73] Koncept lexikálního řetězce byl představen v kapitole 2.2.3.1.3.

vhodné interpunkce či konzistentnosti v užívání čárek za tzv. tranzitivními spojovacími výrazy (např. *therefore*, *nevertheless*, *in addition* apod.). Dalším předpokladem vyzrálosti projevu byla přirozená variabilita, čili užití různých konjunktivních prostředků pro vyjádření týž logicko-sémantických vztahů v průběhu textu, jež by eliminovala nežádoucí/nadměrné opakování téhož spojovacího prostředku vedoucí k vnímané monotónnosti projevu. Neméně důležitá byla i očekávána plynulost textu, a tedy explicitní vyjádření kohezního vztahu v případech, kde by absence prostředku vyvolala dojem nežádoucí izolovanosti či nepropojení jednotlivých myšlenek. Za nedostatek z hlediska plynulosti projevu však mohlo být považováno i nadužívání spojovacích výrazů (typicky tranzitivních prvků v úvodu vět), nebo jejich nadbytečné užití tam, kde je logicko-sémantický vztah zcela zřejmý a jeho explicitní vyjádření tak může působit rušivě. V neposlední řadě byla očekávána správnost použitých konjunktivních výrazů z hlediska formy (*finally* a nikoli *final*, *first of all* a nikoli *firstly of all* apod.).

Na základě výše formulovaných žánrových očekávání byly stanoveny následující kategorie nevhodného/nesprávného užití konjunktivních prostředků: užití významově nesprávného tvaru/nelogický vztah (VNT-NV); vyjádřen logický vztah, ale užit nevhodný prostředek (LV-NP); nevhodná pozice z hlediska slovosledu (NP-S); stylisticky nevhodná počáteční pozice (SNPP); nevhodná interpunkce (NI); chybějící prostředek (CHP); nešikovné/monotónní užití (M); nadužívání (O); nadbytečné užití (R); užití nesprávného tvaru (UNT).[74] Pokud jde o míru objektivity dosažené u jednotlivých kategorií, opět je třeba připustit, že u jednotlivých kategorií byla tato míra odlišná (např. posuzování nadužívání tranzitivních výrazů či monotónnosti užití je vždy ovlivněno subjektivním názorem hodnotitele, naproti tomu např. užití významově nesprávného tvaru či nesprávného tvaru z hlediska formy či nevhodná pozice z hlediska slovosledu jsou kategorie poměrně jednoznačné).

V druhém kroku analýzy užití konjunktivních prostředků byl tedy každý konjunktivní prostředek byl posouzen jako „vhodný/správný“ či “nevhodný/nesprávný”, přičemž v druhém případě byl opatřen kódem dle příslušnosti do jedné z deseti výše vymezených kategorií.

Analýza konjunktivních vztahů byla provedena dvěma hodnotiteli. Prvním hodnotitelem byla autorka tohoto disertačního výzkumu, druhý hodnotitel absolvoval studium oboru Anglický jazyk a literatura a kromě více než pětileté praxe v oblasti výuky anglického jako cizího jazyka má rovněž zkušenosti s výukou akademického psaní. Vzájemná shoda byla

[74] Příklady nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků jsou uvedeny v kapitole 6.4.

průběžně monitorována, rozdíly byly diskutovány a bylo dosaženo konsensu. Po provedení výše popsané analýzy byly stanoveny absolutní a relativní četnosti výskytu jednotlivých konjunktivních prostředků, včetně vnímané (ne)vhodnosti/(ne)správnosti užití.

5.5.4 Hodnocení kvality řízeného elektronického *peer-review*

Pro poskytování elektronického *teacher-review* a *peer-review* jakožto součásti obou průběžných písemných úloh vypracovaných v rámci realizované intervence byl využit jednotný formulář[75]. Základní struktura formuláře pro poskytování řízeného *teacher-review/peer-review* byla inspirována nástrojem, jehož autory jsou Hamp-Lyonsová & Heasley (2006, s. 206-207). Z tohoto formuláře byla přejata, resp. modifikována vybraná kritéria. Nástroj použitý jako součást intervence v tomto disertačním výzkumu však obsahuje celkem 23 kritérií, což je více než dvojnásobek ve srovnání s výše uvedeným zdrojem, a to z toho důvodu, že cílem bylo obsáhnout všechny klíčové oblasti, jimž by pisatel měl v průběhu procesu psaní věnovat pozornost. Konkrétně se jedná o splnění úkolu (žánr, rozvinutí tématu), úvod (přítomnost a rozsah, kvalita obsahu, smysluplnost a logické řazení myšlenek), stať (členění na odstavce, hlavní myšlenky, smysluplnost a logické řazení myšlenek) a závěr (přítomnost a rozsah, splnění funkce, smysluplnost a logické řazení myšlenek), kohezní prostředky (rozsah, přesnost užití), jasnost/srozumitelnost vyjadřování, úspornost vyjadřování, relevance, slovní zásoba (rozsah a přesnost užití) a gramatika (rozsah a správnost užití). Každé kritérium bylo jednoznačně definováno, a to prostřednictvím s ním spjatých žánrových očekávání, a bylo možno jej ohodnotit na čtyřstupňové škále (1 výborné/*excellent*, 2 v pořádku/*ok*, 3 potřebuje určitou revizi/*needs some work*, 4 potřebuje značnou revizi/*needs much work*)[76]. Ke každému kritériu mohl být rovněž připojen vysvětlující komentář, obdobně jako ve výše uvedené autoritativní verzi, jejímiž autory jsou Hamp-Lyonsová & Heasley. Význam poskytování komentářů jakožto klíčové součásti zpětné vazby byl zdůrazněn v instrukcích, které předcházely vlastnímu hodnotícímu formuláři, poskytování komentářů však nebylo povinné. Instrukce rovněž obsahovaly příklady přínosných, resp. bezcenných komentářů. Formuláře pro poskytování elektronické zpětné vazby obsahující žánrová očekávání pro jednotlivá posuzovaná kritéria jsou v uvedeny v Příloze G a H.

[75] Obsah formulářů pro obě průběžné písemné úlohy je takřka identický, dílčí rozdíly reflektují specifika příslušných žánrů (srovnávací esej, argumentační esej).
[76] Verze, jejímiž autory jsou Hamp-Lyonsová & Heasley, neobsahuje třetí stupeň.

S ohledem na povahu sedmé výzkumné otázky byla analyzována pouze ta kritéria, která jsou vysoce relevantní z hlediska diskurzivní kompetence, tedy kritéria 1 až 13. Kvalita poskytnutého elektronického *peer-review* byla hodnocena 1) na základě míry shody s poskytnutým *teacher-review* v případě kvantitativního hodnocení (z hlediska hodnot *excellent/ok*, *needs some work* a *needs much work*); a 2) na základě srovnání četnosti výskytu komentářů v *teacher-review* a *peer-review* a posouzení relevance a specifičnosti komentářů v případě *peer-review*[77].

Pokud jde o první z výše uvedených způsobů posouzení kvality poskytnutého *peer-review*, *teacher-review* je bylo považováno za expertní hodnocení a z tohoto důvodu byla shoda v hodnocení mezi *teacher-review* a *peer-review* považována za žádoucí, naopak rozdíly oproti *teacher-review* byly považovány za znak nepřesnosti *peer-review*. Kladné hodnocení bylo ve formuláři záměrně rozlišeno do dvou podkategorií (*excellent* a *ok*). Toto dělení se jeví jako účelné pro samotný proces poskytování a obdržení zpětné vazby (z hlediska možnosti detailnějšího odlišení ohodnocení, posilování motivace apod.). S ohledem na vyšší subjektivitu a možnou nekonzistentnost hodnocení (jak v případě *teacher-review*, tak *peer-review*) však byly pro potřeby analýzy obě kategorie sloučeny do jedné.

Relevance a specifičnost komentářů byla záměrně posuzována pouze v případě elektronického *peer-review*, a to s ohledem na výše uvedenou předpokládanou expertní povahu poskytnutého *teacher-review*, a tedy i předpokládanou vysokou míru relevance a specifičnosti poskytnutých komentářů (blížící se 100 %). Hodnocení bylo provedeno dvěma hodnotiteli, přičemž se jednalo se o tytéž hodnotitele, jako v případě analýzy konjunktivních vztahů. Cohenovo kappa vyjadřující míru shody mezi hodnotiteli v případě posuzování relevance poskytnutých komentářů činilo 88,4 %, v případě specifičnosti komentářů potom 86,5 %. Kvalita *peer-review*, resp. její případná změna byla posouzena na základě porovnání korpusů formulářů s poskytnutým *teacher-review* a *peer-review* získaných v čase t2 (= po odevzdání prvního průběžného písemného úkolu) a t3 (= po odevzdání druhého průběžného písemného úkolu).

5.5.5 Pilotáž nástrojů sběru dat

Nástroje představené v této kapitole byly před zahájením vlastního výzkumu podrobeny pilotáži. Dotazníky pro zjišťování kontextových informací před intervencí a po

jejím ukončení, zadání obou průběžných písemných úloh (komparačně-kontrastivní a argumentační esej) a formuláře pro poskytování *teacher-review* a *peer-review* jakožto součásti obou průběžných písemných úloh byly pilotovány v jarním semestru 2014, a to v rámci pilotní realizace e-learningového kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE. Cíle pilotáže byly stanoveny následovně: 1) ověřit vhodnost zvoleného designu kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE (z hlediska obsahu, struktury, míry autonomie apod.); 2) posoudit vhodnost zvolených průběžných písemných úloh a ověřit srozumitelnost instrukcí; 3) prověřit technické zabezpečení administrace průběžných úloh (vhodnost a spolehlivost aplikace Peer-review); 4) posoudit vhodnost formuláře pro poskytování elektronické zpětné vazby; 5) posoudit vhodnost testové úlohy *Writing task 2* testu *IELTS - Academic*, včetně znění originálních instrukcí pro účely disertačního výzkumu; 6) ověřit vhodnost a srozumitelnost dotazníků pro zjišťování kontextových informací (intervenujících proměnných) a 7) posoudit vhodnost zvolených klasifikací pro identifikaci reiterativních a konjunktivních vztahů.

Jednotlivé fáze pilotáže a její výsledky jsou podrobně popsány v Hublová (2014). Z hlediska cílů 1 až 4 byly výsledky pilotáže velmi uspokojivé a nebyla shledána potřeba dalších úprav; pokud jde o cíl 5, pilotáž potvrdila potřebu adaptace originálních instrukcí, tak aby byly dostatečně přesné s ohledem na daný žánr a rovněž konsistentní mezi všemi zvolenými úlohami (podrobněji kapitola 5.4.1). Na základě výsledků pilotáže byla provedena drobná úprava obou dotazníků pro zjišťování kontextových informací v řádu jedné až dvou položek. Z hlediska posouzení vhodnosti zvolených klasifikací pro identifikaci reiterativních vztahů byla potvrzena vhodnost klasifikace Tanskanenové (2006); v případě konjunkce byla pro účely pilotáže využita klasifikace Martina a Rose (2003), nicméně pro vlastní výzkum byla nakonec uplatněna kategorizace, jejímiž autory jsou Halliday & Matthiessen (2014) (tato kategorizace byla představena v kapitole 2.2.3.2.1).

Jak bylo uvedeno v části 5.5.1, konstrukce nástroje pro hodnocení kompetence výstavby textu, spočívala v postupné modifikaci a pilotáži jednotlivých čtyř dílčích verzí s pomocí veřejně dostupných vzorků úlohy *Writing task 2* testu *IELTS – Academic*. Stejně tak i formulování žánrových očekávání a vymezení kategorií pro posouzení vhodnosti/správnosti užití reiterativních a konjunktivních prostředků probíhalo postupně s tím, že v průběhu tohoto procesu docházelo k zpřesňování žánrových očekávání a tím i vymezení jednotlivých kategorií.

5.5.6 Shrnutí

Kapitola 5 popsala metodologii disertačního výzkumu z hlediska cílů výzkumu a výzkumných otázek, představila zvolený kvazi-experimentální design včetně limitů spojených s tímto typem designu, charakterizovala výzkumný soubor a zvolené nástroje sběru dat a analytické postupy pro hodnocení kompetence výstavby textu a reiterativních a konjunktivních vztahů. V souvislosti s výzkumným designem byla pozornost rovněž věnována pretestu a posttestu a dotazníkům pro zjišťování kontextových informací (potenciálních intervenujících proměnných). V závěru kapitoly byla popsána pilotáž poskytnuté intervence a jednotlivých nástrojů, jež předcházela realizační fázi výzkumu.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je představit výsledky disertačního výzkumu. V úvodních podkapitolách jsou nejprve souhrnně prezentovány kontextové informace získané prostřednictvím dotazníků administrovaných před zahájením a po ukončení intervence, jež mají s ohledem na kvazi-experimentální povahu výzkumu stěžejní význam pro interpretaci výsledků, neboť mohou představovat významné intervenující proměnné. Následně jsou představeny výsledky analýzy dat, jež byla provedena na úrovni jednotlivých studentů, resp. korpusu pre- a posttestů a korpusů s poskytnutým *teacher-review* a *peer-review* (jednotka analýzy je u jednotlivých typů výsledků vždy specifikována).[78] Podkapitoly 6.2 až 6.4 tak prezentují výsledky pre- a posttestů pro sledované aspekty diskurzivní kompetence, kompetenci výstavby textu, reiteraci a konjunkci, kapitola 6.5 potom výsledky získané na základě porovnání poskytnutého elektronického *teacher-review* a *peer-review*.

V případech, kdy data představují párové hodnoty na úrovni jednotlivých studentů, bylo pro posouzení statistické významnosti změn využito párového t-testu (předpoklady užití a matematické vztahy uvádí např. Chráska, 2007, s. 129-132). Testy byly provedeny na hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$. Kromě tabelární podoby jsou příslušné výsledky rovněž prezentovány v podobě krabicových grafů, které znázorňují aritmetický průměr (středový čtvereček), +/-směrodatnou chybu (vnější obdélník) a +/-směrodatnou odchylku (obousměrné vertikály). Pro výpočet a konstrukci grafů byl využit software pro statistické zpracování dat STATISTICA CZ, funkce t-test pro závislé vzorky.

V případě výzkumných otázek 1 až 6 byly porovnány výsledky pretestu a posttestu. Průměrný rozsah pretestu byl 284 slov, průměrný rozsah posttestu byl přibližně o 5 % vyšší a odpovídal 299 slovům, přičemž studenti byli poměrně disciplinovaní z hlediska dodržení požadovaného počtu slov (250 – 300 slov). V pretestu limit překročilo pět studentů (v rozmezí o 12 – 54 slov); v posttestu potom šest studentů (v rozmezí 313 – 362 slov). Žádný pretest/posttest neobsahoval méně než požadovaných 250 slov.

[78] S ohledem na povahu výzkumných otázek 1 až 7 byl za základní jednotku analýzy zvolen student a tato jednotka byla rozhodující v případě posuzování statistické významnosti pozorovaných jevů. U jevů, jež byly z hlediska následné diskuse týkající se poskytnuté intervence a jejího vlivu podstatné, avšak vyznačovaly se nízkými četnostmi výskytu na úrovni jednotlivců, bylo provedeno vyhodnocení na úrovni korpusu pre- a posttestů, resp. korpusu s poskytnutým *teacher-review* a *peer-review*.

6.1 Kontextové informace

6.1.1 Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 1 (před intervencí)

Dotazník 1 byl obsahově zaměřen především na získání kontextových informací týkajících se dosavadní zkušenosti studentů s účastí v čistě e-learningových kurzech a jejich zkušenosti s poskytováním a obdržením vrstevnické zpětné vazby jakožto součásti procesu psaní. Další oblasti potom zahrnovaly znalost/učení se dalším cizím jazykům, postoje studentů k učení se anglickému jazyku a jejich motivaci pro zápis předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE a konečně faktory, jež mohly mít bezprostřední vliv na výsledek pretestu. Na základě provedeného vyhodnocení dotazníku 1 byly získány následující informace:

Deset studentů nemělo před zápisem předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE žádnou zkušenost s účastí v čistě e-learningových kurzech, stejný počet se účastnil jednoho až dvou kurzů a pouze šest studentů absolvovalo tři a více čistě e-learningových kurzů. Dva studenti uvedli, že předchozí kurz neukončili, a to z důvodu přílišné časové náročnosti, resp. nemožnosti zvládnutí časových požadavků stanovených v kurzu. Určitou předchozí zkušenost s čistě e-learningovými kurzy tedy mělo celkem 16 studentů, z nichž šest uvedlo, že tato zkušenost byla velmi pozitivní a deset ji označilo za spíše pozitivní. Pokud jde o e-learningové kurzy anglického jazyka, z celkových 26 studentů nemělo žádnou předchozí zkušenost 18, pět studentů se účastnilo jednoho až dvou kurzů a tři studenti tří až čtyř kurzů. Z uvedeného přehledu je zřejmé, že téměř dvě třetiny participujících studentů měly alespoň nějakou předchozí zkušenost s účastí v čistě e-learningových kurzech, přičemž tuto zkušenost byla pozitivní. Lze předpokládat, že předchozí zkušenost se tak u těchto studentů mohla pozitivně projevit i při účasti v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE (např. v oblasti motivace, schopnosti sebeřízení, organizace času pro samostudium apod.).

Z hlediska předchozí zkušenosti s poskytováním *peer-review* čtyři studenti reportovali nulovou zkušenost, osm studentů velmi omezenou zkušenost (1 až 2 případy poskytování *peer-review*), 11 studentů uvedlo, že *peer-review* poskytovali několikrát a pouze tři studenti reportovali značnou zkušenost (označili možnost „mnohokrát“). Obdobné výsledky byly získány i pro zkušenost s obdržením *peer-review* (čtyři studenti označili možnost žádná zkušenost, devět studentů 1 až 2 případy poskytování, 11 studentů označilo možnost „několikrát“ a dva studenti „mnohokrát“). Lze tedy říci, že téměř polovina participujících studentů neměla buď žádnou nebo jen velice malou zkušenost s poskytováním a obdržením

peer-review, zatímco ostatní studenti mohli své předchozí zkušenosti uplatnit v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE.

Pokud jde o znalost, resp. učení se dalším cizím jazykům, čtyři studenti uvedli, že angličtina je pro ně jediným cizím jazykem, 11 studentů reportovalo znalost jednoho dalšího cizího jazyka, šest studentů znalost či studium dvou dalších cizích jazyků, čtyři studenti třech dalších cizích jazyků a jeden student dokonce čtyř dalších cizích jazyků. Z hlediska zastoupení se jednalo o němčinu (7x), španělštinu (7x), ruštinu (7x), francouzštinu (6x), arabštinu (2x), italštinu (2x), hebrejštinu (2x), dánštinu (1x), ploštinu (1x), portugalštinu (1), rumunštinu (1x) a slovenštinu (1x). Naprostá většina participujících studentů potom měla zcela kladný nebo velmi kladný postoj k učení se anglickému jazyku (17, resp. 7 studentů), jeden student označil svůj postoj za spíše kladný a pouze jeden za spíše záporný. Pokud jde o motivaci k zápisu předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE, studenti uváděli nejrůznější kombinace motivů (v průměru čtyři na jednoho studenta). Četnost jednotlivých motivů znázorňuje tabulka 10.

Tabulka 10

Přehled motivů k zápisu předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE

Motiv	Počet studentů s daným motivem
D Zlepšení dovednosti akademického psaní s cílem splnit požadavky studijního oboru.	17
F Využití jakékoli příležitosti ke studiu angličtiny na univerzitě.	16
C Záměr složit mezinárodní zkoušku z anglického jazyka.	15
E Plán publikovat v anglickém jazyce.	15
G Názor, že kurz by mohl být efektivní způsob zlepšení dovednosti akademického psaní.	15
B Záměr studovat v zahraničí.	12
A Záměr studovat v doktorském studiu.	7
H Názor, že ukončení kurzu bude snadné s ohledem na velmi pokročilou znalost jazyka.	2
I Pouze kreditové ohodnocení.	0
J Ostatní.	0

Výše uvedené informace naznačují, že participující studenti byli značně motivováni ke studiu anglického jazyka i cizích jazyků obecně, ke studiu anglického jazyka měli velice kladný postoj (s výjimkou jednoho až dvou studentů) a rovněž měli konkrétní důvody pro zápis volitelného předmětu CJV_AW Academic Writing ONLNE, a to velice často jak z oblasti vnější, tak i vnitřní motivace. Všechny tyto faktory se s vysokou pravděpodobností pozitivně projevovaly při účasti v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE.

Poslední okruh položek dotazníku se týkal faktorů, jež mohly ovlivnit výsledky pretestu. Na prvním místě se jednalo o porozumění instrukcím k příslušné testové úloze. Dvacet pět studentů uvedlo, že s porozuměním nemělo žádné potíže; jeden student reportoval mírné obtíže v oblasti slovní zásoby. Následující otevřená položka byla zaměřena na možné potíže při psaní pretestu. Dvacet studentů nereportovalo žádné obtíže, tři studenti uvedli mírné obtíže s tématem a stejný počet z hlediska užívání slovní zásoby (potřebu využití slovníku). Většina pisatelů označila svůj stav v průběhu pretestu za uvolněný (*relaxed*), dobrý (*good*, *ok*), příjemný (*comfortable*) či sebevědomý (*confident*) (celkem se jednalo o 17 studentů). Tři studenti reportovali (mírnou) únavu, čtyři (mírnou) nervozitu a jeden student obavy či úzkost. Kromě stavu pisatele lze za zásadní intervenující proměnnou považovat i úsilí, které studenti vynaložili při písemné produkci během pretestu. V tomto ohledu šest studentů označilo vynaložené úsilí za maximální možné (*greatest effort*), 15 za značné (*considerable effort*), pět studentů za částečné (*some effort but not much of it*), přičemž možnost pouze malé úsilí (*small effort*) či žádné úsilí (*no effort*) neoznačil žádný student. Intervenující proměnné, např. potíže s tématem, únava, stres či nízké vynaložené úsilí na straně pisatele, nevyhnutelně ovlivňují výkon studujících prakticky při každém testu, nicméně rozhodující je míra, s jakou se jejich vliv projeví. Výše uvedené kontextové informace naznačují, že vliv intervenujících proměnných na výsledky pretestu lze považovat za relativně nízký; pro vzájemnou porovnatelnost výsledků mezi pretestem a posttestem je potom třeba, aby vliv intervenujících proměnných byl v obou případech srovnatelný.

6.1.2 Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 2 (po intervenci)

Jak bylo uvedeno v kapitole 5.4.2, dotazník administrovaný po skončení intervence se zaměřoval na pět tematických oblastí, přičemž první z nich se věnovala vybraným aspektům souvisejícím s účastí studentů v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE, které mohly mít vliv na rozvoj dovednosti psaní. Cílem této části dotazníku bylo získání informací o průměrném čase, který studenti věnovali autonomní interakci s poskytnutými studijními materiály, názoru studentů na míru autonomie v průběhu kurzu, porozumění instrukcím k oběma průběžným písemným úlohám, možnosti individuální volby tématu pro obě průběžné písemné úlohy, počtu povinných průběžných písemných úloh, míře využití doporučených instrukcí při procesu psaní či případných technických obtížích při využívání aplikace Peer-review. Rovněž zde byl prostor pro zhodnocení obsahu kurzu a návrh jakýchkoli změn do budoucna.

Pokud jde o interakci studentů s volitelnými studijními materiály, tři studenti uvedli, že v průměru touto činností strávili méně než 30 minut/týden, 13 studentů 30 – 60 minut, osm studentů 60 – 90 minut, jeden student 90 – 120 minut a jeden student více než 120 minut/týden, což ukazuje na značné individuální rozdíly, jež mohou vycházet z reálných potřeb či preferencí individuálních studentů, ale stejně tak mohou odrážet individuální časové možnosti, případně jsou kombinací obou těchto faktorů. Míru autonomie v průběhu kurzu ocenilo 23 z celkových 26 studentů, tři studenti uvedli, že by uvítali méně autonomie (jednalo se o tytéž studenty, kteří uvedli, že s materiály pracovali méně než 30 minut). V tomto směru se jako efektivní řešení do budoucna jeví možnost stanovení individuálních podmínek ukončení předmětu, které by (v případě, že by o tento postup měl určitý student zájem a dohodl se na něm na počátku kurzu s učitelem) daného studenta nutili vynaložit více času a úsilí. Tento postup by tak mohl zvýšit efektivitu účasti v kurzu i pro značně vytížené či méně organizované studenty a přitom by umožňoval ostatním studentům, jimž vysoká míra autonomie vyhovuje, této autonomie nadále požívat.

Porozumění instrukcím k oběma průběžným písemným úlohám bylo u všech studentů s výjimkou jednoho bezproblémové; tento student reportoval mírné obtíže se záměnou tzv. *working title*, jež byl součástí volby tématu v případě argumentační eseje, za vlastní název eseje. Možnost volby vlastních témat při kompozici obou průběžných písemných úloh ocenilo všech 26 studentů, což jednoznačně potvrzuje vhodnost, či dokonce nezbytnost zohlednění individuálních preferencí či potřeb studentů vycházejících z jejich akademických/odborných zájmů. Počet povinných průběžných písemných úloh vyhovoval 23 studentům; tři studenti uvedli, že by písemné produkce mohlo být více (návrhy těchto studentů zahrnovaly kompozici dvou textů pro každý z obou žánrů, s cílem více procvičit strukturu příslušných žánrů; zařazení povinného písemného úkolu každé dva týdny, resp. zařazení jednoho písemného úkolu navíc, u nějž by bylo dáno téma). Lze předpokládat, že jak ocenění možnosti personalizace témat (100 % studentů), tak i kladně hodnocený objem povinné písemné produkce (90 % studentů) se pozitivně odrazily v motivaci a úsilí, které participující studenti vynaložili v průběhu komponování obou průběžných písemných úloh. Doporučení týkající se jednotlivých fází procesu psaní, jež byla součástí zadání obou písemných úloh, následovalo 16 studentů, 10 studentů potom tato doporučení využilo částečně, přičemž uvedli následující zdůvodnění:

- *I have adopted my own style of writing and finding the topic, which is similar or same only in some parts.*
- *I did not have always enough time to follow it.*

- *I am not able to think about the topic for a week and do all the steps suggested. I did some of them and they were useful. But I tend to write more a tone time (write in one piece).*
- *First, I had a little problem to understand the process, but after receiving the feedback, I think I understood it.*
- *I am very unskilled writer and it takes me ages to create a text to my satisfaction. That is why I wrote the 1st draft "my way" and then followed the instructions doing the final draft.*

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že se jednalo o návrh postupu, jehož smyslem bylo podpořit realizaci písemné produkce jako procesu a upozornit na jednotlivé dílčí fáze tohoto procesu. Skutečnost, že téměř dvě třetiny studentů uvedená doporučení následovalo a jedna třetina je využila z části, tak plně odpovídá počátečnímu cíli.

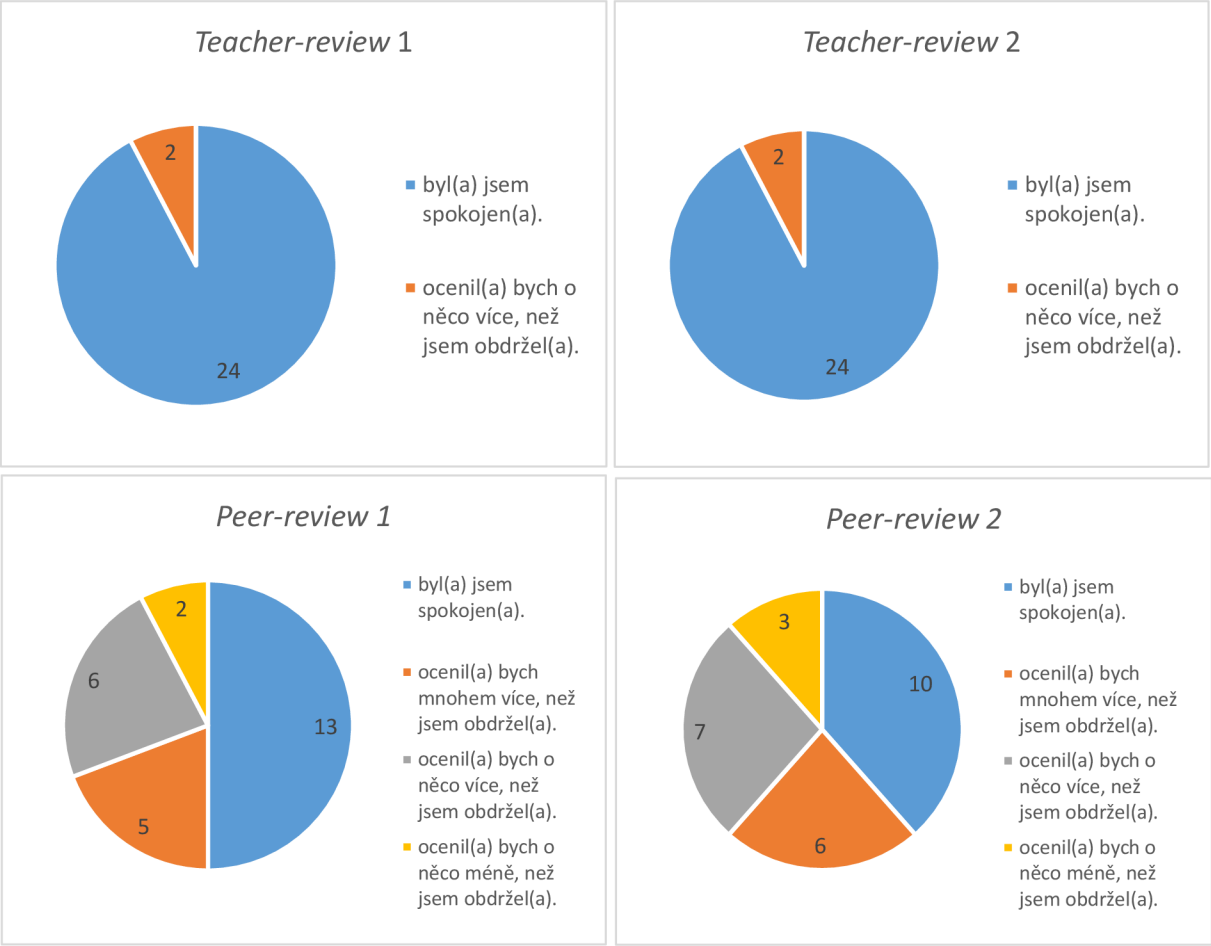
Pokud jde o administraci elektronického *peer-review*, žádný z 26 studentů nereportoval obtíže technického či jiného rázu. Z hlediska obsahu kurzu 23 studentů nevyjádřilo potřebu zahrnout další oblasti akademického psaní. Tři studenti připojili své návrhy, a to motivační dopis, přípravu/psaní akademické prezentace ve formě power-pointu a experimentování se subjektivně zabarveným projevem, který může být využíván např. v sociálních vědách. Poslední položka v této sekci dotazníku se zaměřovala na případné změny, jež by studenti navrhnuli do budoucna. Dvacet studentů uvedlo, že by stávající podobu kurzu neměnili, šest studentů uvedlo stručné komentáře týkající se možných změn:

- *The contribution in discussion forums was not useful for me very much. On the other hand, it could be helpful for the other students and I understand the reason to use them.*
- *The final test. I would welcome some more options to choose from.*
- *Given different levels of English, for some of us the word limit may have been too low??*
- *Less autonomy, weekly tasks and deadlines, to help busy students like me do everything on time and actually learn more effectively.*[79]
- *As I wrote, more practice; absolute anonymity by student's feedback*
- *More writing assignments, mabybe 2-3 discussions (face-to-face sessions)?? I would appreciate it!!*

Některé uvedené komentáře či návrhy představují cenné podněty do budoucna a mj. nabádají ke zhodnocení přínosu jednotlivých diskuzních fór či možnosti uspořádání volitelných kontaktních skupinových tutoriálů v průběhu realizace kurzu. Pokud jde o možnost volby tématu při skládání závěrečného testu, nabídka jediného tématu vycházela pouze z potřeb disertačního výzkumu; v běžné praxi se nabídka více témat jeví jako zcela žádoucí. Pokud jde o navrženou anonymitu zpětné vazby, přínos tohoto postupu se jeví jako poměrně sporný, neboť anonymita zpětné vazby by mohla podnítit nižší zodpovědnost studentů při procesu jejího poskytování, i když je třeba připustit, že toto tvrzení je čistě spekulativní.

[79] Jedná se o studentku, která označila možnost *less than 30 minutes* u první položky a rovněž možnost 2b.

Další oblastí, jež byla zkoumána prostřednictvím dotazníku 2, jenž byl administrován po skončení intervence, byly názory na obdržené elektronické *teacher-review* a *peer-review* v průběhu kompozice první a druhé průběžné písemné úlohy. Příslušná výzkumná zjištění mají význam nejen z hlediska interpretace výsledků tohoto disertačního výzkumu (z pohledu zhodnocení vlivu dílčích součástí poskytnuté intervence), ale rovněž pro budoucí didaktickou praxi. Příslušná část dotazníku 2 se zaměřovala na zhodnocení pěti vybraných aspektů, a to počtu obdržených komentářů, jejich specifičnosti a kritičnosti; dále se potom jednalo o pozornost věnovanou uvedeným typům zpětné vazby a zhodnocení jejich celkového přínosu participujícími studenty.



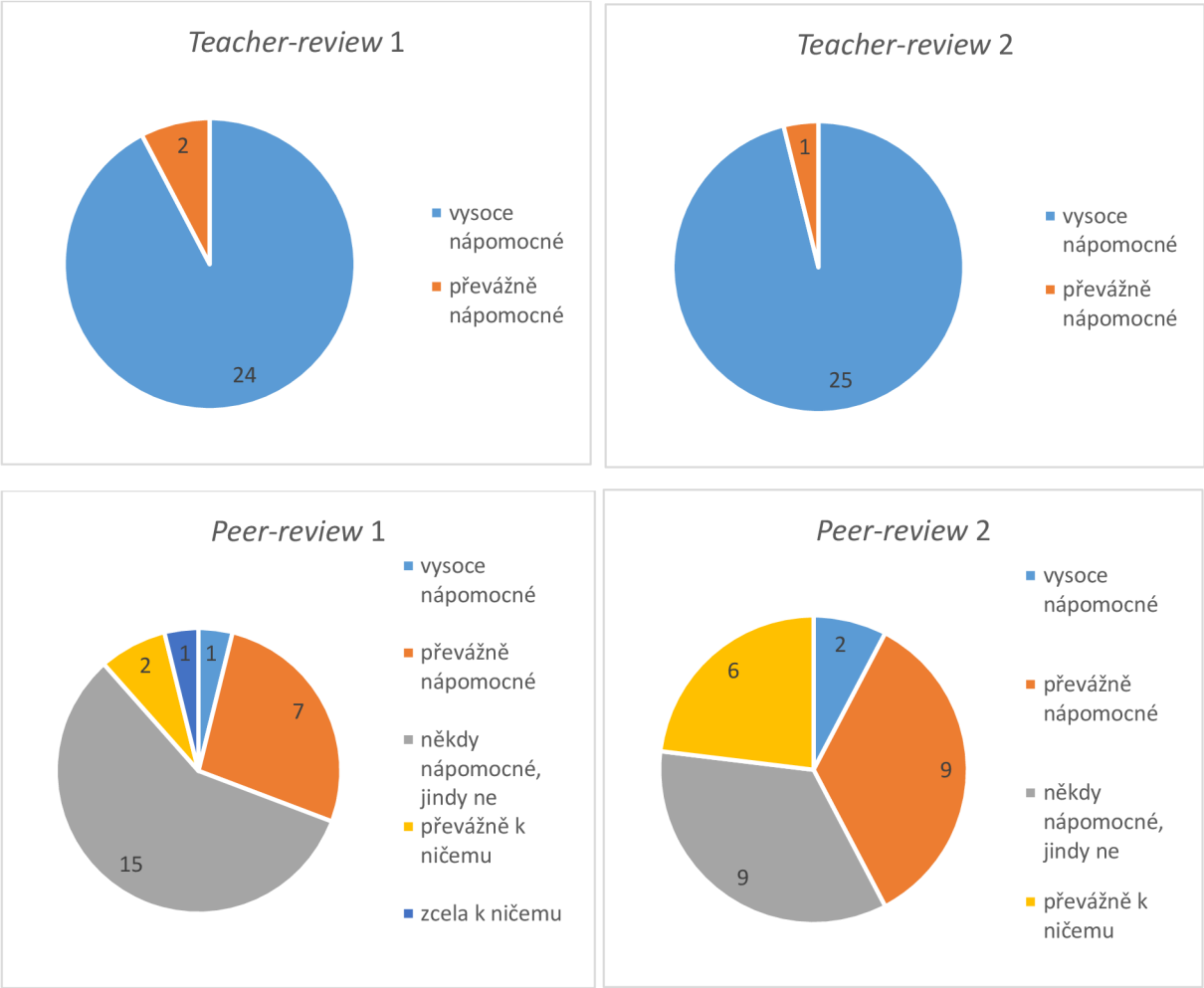
Pozn. Položka měla toto znění: *Pokud jde o počet komentářů, které jsem obdržel(a),…*

Obrázek 7 Názory participujících studentů na počet komentářů obdržených v elektronickém *teacher-review* a *peer-review*, jež bylo součástí první a druhé průběžné písemné úlohy.

Názory studentů na počet obdržených komentářů a jejich specifičnost pro oba typy zpětné vazby jsou znázorněny na obrázku 7 a obrázku 8. Z tohoto grafického srovnání je zřejmé, že z hlediska počtu poskytnutých komentářů i jejich specifičnosti participující vnímali

obdržené elektronické *teacher-review* velice kladně, zatímco v případě zpětné vazby poskytnuté spolustudujícími jsou názory mnohem rozrůzněnější a hodnocení je celkově méně příznivé.

V případě elektronického *peer-review* by 11, resp. 13 studentů bývalo ocenilo vyšší počet obdržených komentářů, zatímco dva, resp. tři studenti by naopak uvítali o něco méně komentářů. Pokud jde o specifičnost obdržených komentářů, osm, resp. 11 studentů vyjádřilo názor, že komentáře byly dostatečně specifické a tedy nápomocné, 15, resp. devět studentů hodnotilo přínos komentářů z hlediska jejich specifičnosti jako proměnlivý (někdy ano, jindy ne) a tři, resp. šest studentů z tohoto pohledu komentáře hodnotili jako nepřínosné.



Pozn. Položka měla toto znění: *Z hlediska specifičnosti byly komentáře, které jsem obdržel(a),…*

Obrázek 8 Názory participujících studentů na specifičnost komentářů obdržených v elektronickém *teacher-review* a *peer-review*, jež bylo součástí první a druhé průběžné písemné úlohy.

Charakter výsledků pro další tři vnímané aspekty *teacher-review* a *peer-review* byl obdobný prvním dvěma, tj. obdržené elektronické *teacher-review* bylo hodnoceno velmi kladně, zatímco názory na elektronické *peer-review* byly značně rozrůzněny. Z hlediska míry kritičnosti v případě prvního písemného úkolu 22 studentů považovalo *teacher-review* za adekvátně kritické a čtyři studenti za poněkud nekritické. V případě druhé úlohy potom *teacher-review* jako adekvátně kritické ohodnotilo 25 studentů, jeden student jej považoval za velmi nekritické. Naproti tomu obdržené *peer-review* v případě první písemné úlohy považovalo za adekvátně kritické osm studentů, za příliš kritické devět studentů, za poněkud nekritické osm studentů a za zcela nekritické jeden student; v případě druhé úlohy *peer-review* jako adekvátně kritické hodnotilo pouze pět studentů, osm studentů jej vnímalo jako příliš kritické, 11 jako poněkud nekritické a dva jako velmi nekritické.

Pokud jde o pozornost, kterou studenti věnovali oběma typům zpětné vazby, a která mohla do značné míry souviset i s výše uvedeným hodnocením, v případě elektronického *teacher-review*, jež bylo součástí prvního písemného úkolu, 25 studentů uvedlo, že tomuto typu zpětné vazby věnovalo maximální pozornost, jeden student značnou pozornost a jeden student někdy velkou a jindy malou pozornost. V případě druhého úkolu 24 studentů reportovalo maximální pozornost a dva studenti značnou pozornost. Pokud jde o elektronické *peer-review*, pouze tři, resp. čtyři studenti označili vynaloženou pozornost za maximální, pět studentů za značnou, osm, resp. šest studentů za někdy velkou a jindy malou a stejný počet studentů za poměrně malou. Dva studenti v případě první a pět studentů v případě druhé úlohy potom elektronickému *peer-review* věnovali pouze minimální nebo žádnou pozornost.

Z hlediska celkového vnímaného přínosu či užitečnosti 26, resp. 25 studentů považovalo elektronické *teacher-review* za vysoce užitečné (jeden student v případě druhého písemného úkolu označil *teacher-review* za většinou užitečné). Elektronické *peer-review* bylo jako vysoce užitečné v rámci obou písemných úloh hodnoceno pouze dvěma studenty; 10/11 studentů jej považovalo za většinou užitečné, 10/sedm studentů za někdy užitečné, jindy ne, dva/pět studentů za většinou zbytečné a dva/jeden student za zcela zbytečné.[80]

Na základě výše uvedených zjištění týkajících elektronické zpětné vazby, jež byla poskytnuta jakožto součást první a druhé průběžné písemné úlohy, lze dospět k závěru, že u všech participujících studentů lze očekávat vliv poskytnutého elektronického *teacher-review* na případný rozvoj diskurzivní kompetence, zatímco v případě elektronického *peer-review* se

[80] První hodnota v každé dvojici se vztahuje k první písemné úloze (komparačně-kontrastivní esej), druhá ke druhé písemné úloze (argumentační esej).

možný vliv na úrovni jednotlivých studentů poměrně zásadně lišil. Lze tedy říci, že míra podílu elektronického *teacher-review* na případném rozvoji diskurzivní kompetence participujících studentů byla obecně vyšší než míra podílu elektronického *peer-review*. Prezentované výsledky rovněž naznačují, do jakých oblastí by měla být směřována pozornost učitelů v souvislosti s cílenou podporou vnímané efektivity poskytnutého *peer-review*.

Pokud jde o další příležitosti k učení se anglickému jazyku, resp. rozvíjení dovednosti akademického psaní, dva z participujících studentů souběžně s kurzem CJV_AW Academic Writing ONLINE absolvovali kurz akademického psaní v jiném než anglickém jazyce, šest studentů kurz obecné angličtiny (dle výpovědí studentů však byly kurzy orientovány především na oblast gramatiky, dále mluvení, poslech a čtení s porozuměním), čtyři studenti potom reportovali souběžnou písemnou produkci v anglickém jazyce v rozsahu 1, 2, 3, resp. 4-5 stran jakožto součást jiných kurzů. Z dalších intervenujících proměnných byly reportovány příležitostné psaní soukromých a pracovních zpráv, internetových komentářů, poezie a povídek (6 studentů), ústní interakce (14 studentů), čtení textů (18 studentů), sledování filmů (18 studentů), poslouchání rádia (6 studentů), samostudium (7 studentů) a tutoring (1 student). Uvedené faktory tak do určité míry mohly ovlivnit rozvoj diskurzivní kompetence participujících studentů a snižují vnitřní validitu provedeného kvazi-experimentu, nicméně je třeba zdůraznit, že vzhledem k profilu participujících studentů, jež byl popsán v kapitole 6.1.1, a současné dostupnosti anglického jazyka, tyto faktory není možno plně eliminovat, resp. jejich eliminace by znemožnila realizaci daného výzkumu.

Závěrečná část dotazníku administrovaného po skončení intervence se obdobně jako v případě dotazníku administrovaného před intervencí zaměřovala na faktory, jež mohly ovlivnit výsledky měření, v tomto případě výsledky posttestu. Na prvním místě se opět jednalo o porozumění instrukcím k příslušné testové úloze. V tomto směru všichni participující studenti uvedli, že s porozuměním neměli žádné potíže. Z hlediska případných obtíží v souvislosti s posttestem 21 studentů uvedlo, že během posttestu žádné problémy neměli, 2 studenti měli (mírné) potíže s tématem a tři studenti se slovní zásobou (obdobně jako v pretestu by uvítali možnost pracovat se slovníkem). Pokud jde o stav pisatelů, v průběhu psaní posttestu, 18 studentů označilo svůj stav za uvolněný (*relaxed*), dobrý (*good*, *ok*), příjemný (*comfortable*) či sebevědomý/sebejistý (*confident*), přičemž poslední z uvedených charakteristik se ve srovnání s pretestem objevovala častěji, což může naznačovat, že studenti při produkování písemného projevu pociťovali vyšší jistotu než v případě pretestu. Dva studenti reportovali (mírnou) únavu, čtyři (mírnou) nervozitu a jeden

student obavy či úzkost. Z hlediska úsilí, které studenti vynaložili při písemné produkci během posttestu lze konstatovat, že 12 studentů označilo vynaložené úsilí za maximální možné (*greatest effort*), 13 za značné (*considerable effort*) a jeden za částečné (*some effort but not much of it*). Možnost pouze malé úsilí (*small effort*) či žádné úsilí (*no effort*) stejně jako v pretestu neoznačil žádný student. Ve srovnání s pretestem se tedy celkové vynaložené úsilí na straně studentů mírně zvýšilo, nicméně lze říci, že prakticky v případě většiny participujících studentů bylo vynaložené úsilí značné (pokud ne ještě vyšší) jak v případě pretestu, tak i posttestu. Pokud jde o ostatní intervenující proměnné, jako jsou např. potíže s tématem, únava či stres na straně pisatele, jež mohly mít bezprostřední vliv na výkon studentů v posttestu, je možno konstatovat, že míra jejich případného vlivu byla takřka totožná s pretestem (srov. s kontextovými informacemi představenými v závěru kapitoly 6.1.1). Toto zjištění je přitom zásadní pro porovnatelnost výsledků pretestu a posttestu, a lze tedy říci, že na jeho základě se porovnání výsledků obou měření jeví jako smysluplné.

6.2 Kompetence výstavby textu

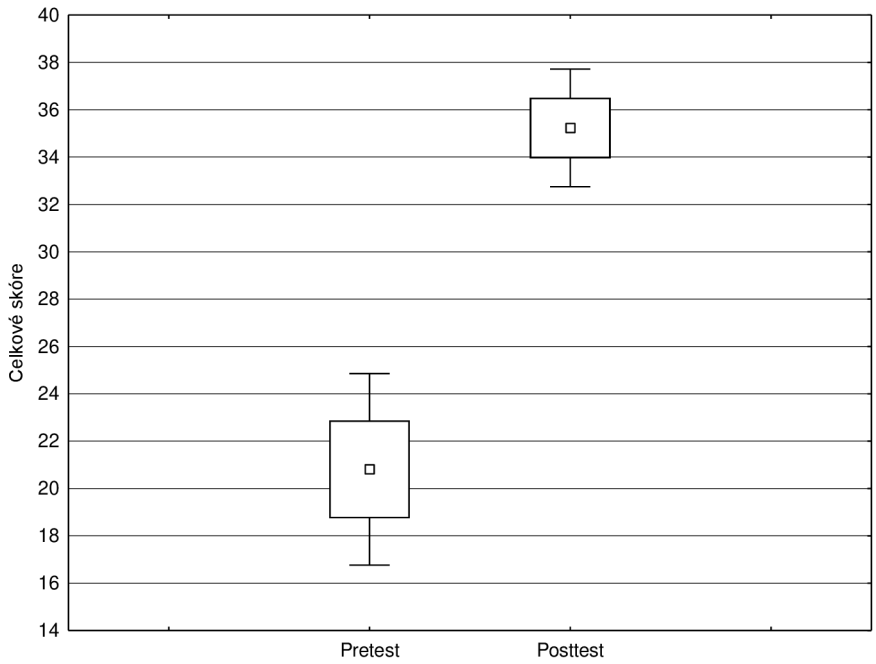
Výzkumná zjištění představená v této podkapitole se vztahují k první výzkumné otázce, jež se týká změny kompetence výstavby textu participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení. Souhrnné hodnocení kompetence výstavby textu v pre- a posttestu na úrovni jednotlivých studentů a kritérií pro posuzování výstavby textu je uvedeno v Příloze M a N. Celkové průměrné skóre v pretestu činilo 20,8 bodu, zatímco v posttestu se jednalo o 35,2 bodů. Za účelem posouzení statistické významnosti pozorovaného zvýšení mezi pretestem a posttestem byl na úrovni jednotlivých studentů proveden párový t-test. Výsledky testu potvrdily existenci statisticky významného rozdílu mezi celkovými skóry udělenými v pretestu a posttestu, v důsledku čehož byla zamítnuta nulová hypotéza (H_0 *Mezi pretestem a posttestem není statisticky významný rozdíl.*) a přijata hypotéza alternativní (H_A *Mezi pretestem a posttestem existuje statisticky významný rozdíl.*). Párový t-test tedy prokázal statisticky významný rozvoj kompetence výstavby textu participujících studentů.

Tabulka 11

Výsledky párového t-testu: kompetence výstavby textu

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch.rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	20,80769	10,52243								
Posttest	35,23077	6,45791	26	-14,4231	9,827199	-7,48367	25	0,000000	10,45379	18,39237

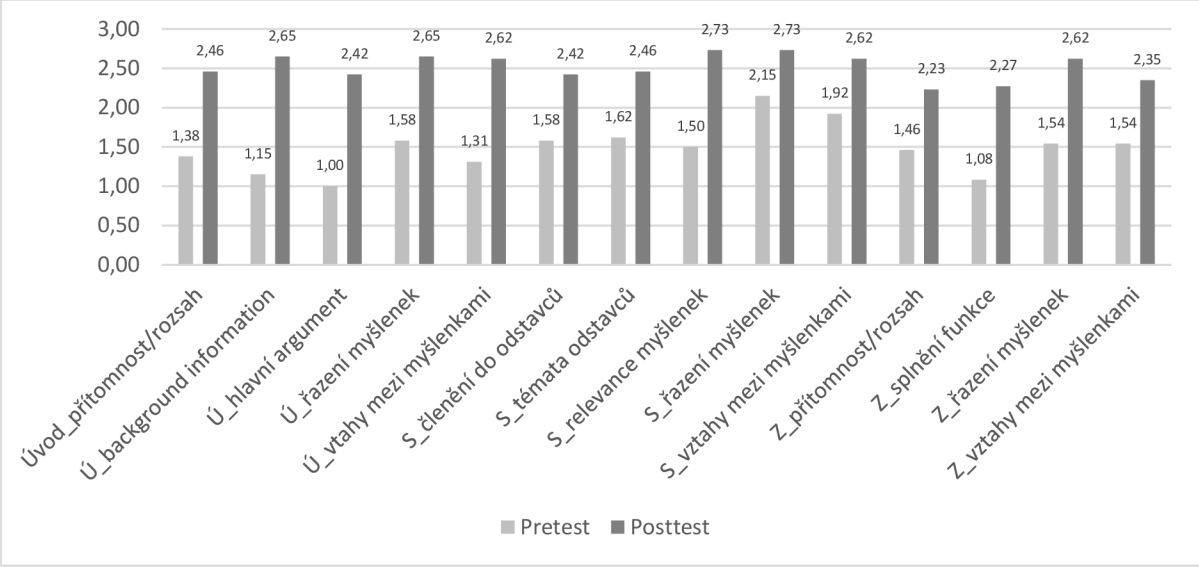
Grafické znázornění výsledků v podobě krabicového grafu je patrné na obrázku 9 (maximální možný bodový zisk činil 42 bodů). Z grafu je zřejmý statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem, a to nejen z hlediska polohy středové hodnoty (aritmetický průměr), ale i nižší směrodatné odchylky.



Obrázek 9 Výsledky pretestu a posttestu: kompetence výstavby textu.

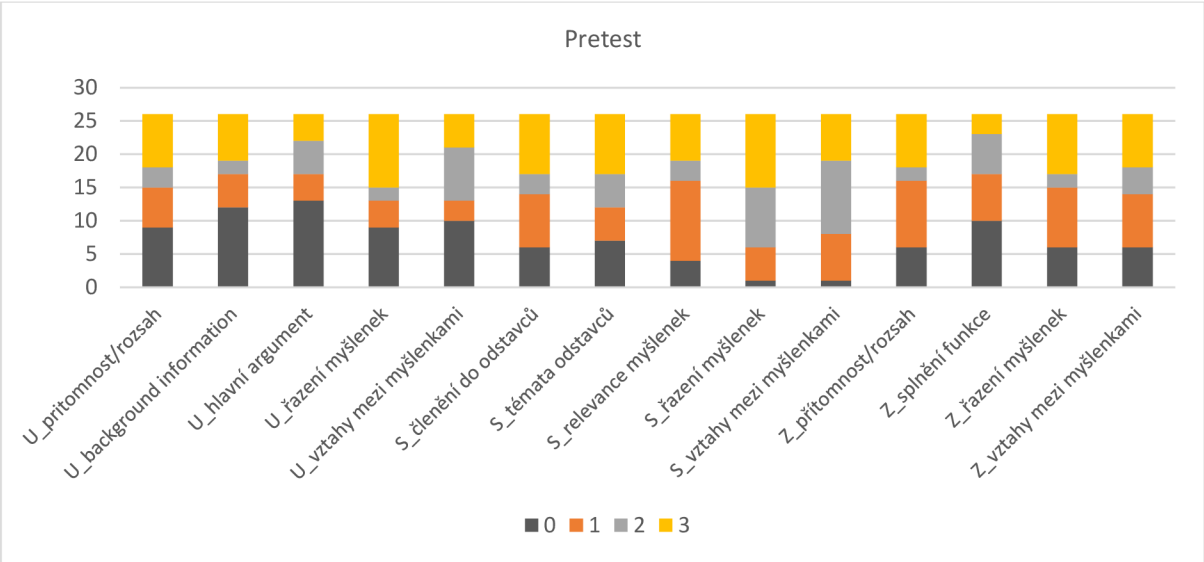
Pro posouzení vlivu intervence na dílčí aspekty kompetence výstavby textu je žádoucí provést srovnání na úrovni jednotlivých kritérií. Toto srovnání je zřejmé z obrázku 10, který porovnává výsledky pre/posttestu prostřednictvím průměrných skórů, jež byly uděleny pro jednotlivá kritéria. Z obrázku 10 je patrné, ve kterých z posuzovaných aspektů výstavby textu studenti vykazovali relativně největší nedostatky (resp. v jakých aspektech byli relativně úspěšnější) a jaká byla míra zlepšení mezi pre- a posttestem. Rozpětí průměrů pro pretest činilo 1,00 – 2,15, pro posttest hodnoty spadaly do intervalu 2,23 – 2,73. Z grafu je zřejmé, že za hlavní nedostatky identifikované v pretestu je možno považovat absenci (případně nesrozumitelnost) hlavního argumentu, nesplnění funkce závěru, absenci tzv. *background information*, nevhodné vyjádření vztahů mezi myšlenkami v úvodu a také absenci či nevhodný rozsah úvodu. Relativně nejlepších výsledků v pretestu bylo dosaženo z hlediska řazení myšlenek a vztahů mezi myšlenkami ve stati. Pokud jde o posttest, hodnoty jsou celkově méně rozkolísané, přičemž nejvíce nedostatků bylo identifikováno z hlediska přítomnosti a rozsahu závěru a splnění funkce. Nejlépe hodnoceny byly relevance myšlenek

ve stati a řazení myšlenek ve stati a dále řazení myšlenek v úvodu a *background information* v úvodu.

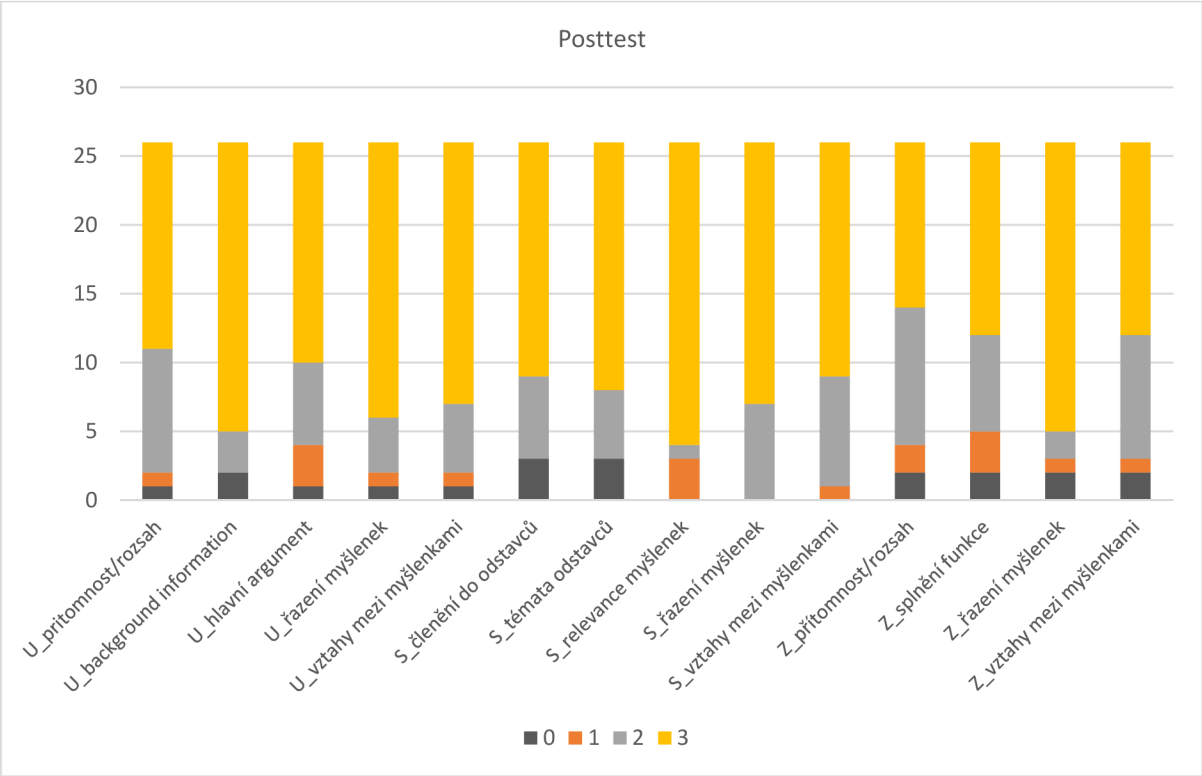


Obrázek 10 Průměrné skóry pro jednotlivá kritéria hodnotící kompetenci výstavby textu: srovnání pre/posttest.

Odlišný typ grafického srovnání změn z hlediska jednotlivých kritérií podávají obrázky 11 a 12. Zde jsou znázorněny absolutní četnosti jednotlivých hodnocení pro daná kritéria a je tak možné sledovat posun v četnostech jednotlivých kategorií hodnocení (0 – 3 body), jež byly pro každé ze sledovaných kritérií vyjádřeny prostřednictvím deskriptorů. Ze vzájemného srovnání je zřejmé, že zatímco v pretestu byl absolutní počet hodnocení v jednotlivých kategoriích přibližně srovnatelný, v posttestu u všech kritérií s výjimkou jediné (přítomnost a rozsah závěru) bodové hodnocení odpovídající 3 bodům tvoří více než 50 % všech skórů.



Obrázek 11 Absolutní četnosti bodového hodnocení (0 – 3 body) pro jednotlivá kritéria výstavby textu: pretest.



Obrázek 12 Absolutní četnosti bodového hodnocení (0 – 3 body) pro jednotlivá kritéria výstavby textu: posttest.

6.3 Analýza reiterativních vztahů

Výsledky prezentované v této kapitole se vztahují ke druhé a třetí výzkumné otázce: „Jaké typy reiterativních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?“ a „Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých reiterativních párů, resp. typů reiterativních vztahů před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?“

Celkový počet reiterativních párů identifikovaných v pretestu a posttestu byl takřka identický: v pretestu bylo identifikováno 1514 reiterativních párů, v posttestu 1617 reiterativních párů, což odpovídá nárůstu o 6,8 %, který koresponduje s výše uvedeným pětiprocentním navýšením rozsahu posttestů.

Z hlediska zastoupení jednotlivých typů reiterativních párů byl na úrovni korpusu pretestů a posttestů zjištěn pokles prostého opakování (ze 44,5 % na 37,1 %) a substituce (z 21,3 % na 18,1 %) a korespondující nárůst ostatních typů reiterativních vztahů (konkrétní relativní četnosti výskytu udává tabulka 12)[81].

Tabulka 12

[81] Provedené srovnání se jeví jako smysluplné s ohledem na vysoký absolutní počet výskytů (1514, resp. 1617 reiterativních párů) a rovněž skutečnost, že 6,8 % nárůst odpovídá 5 % nárůstu délky posttestů.

Průměrné relativní četnosti typů reiterace v pre/posttestu

Typ vztahu	Pretest	Posttest
Prosté opakování	44,5	↓37,1
Komplexní opakování	11,2	↑12,7
Substituce	21,3	↓18,1
Ekvivalence	7,3	↑9,5
Zobecnění	1,5	↑2,9
Specifikace	4,1	↑5,1
Ko-specifikace	7,3	↑7,9
Kontrast	2,8	↑6,7
Celkem	100,0	100,0

Pro posouzení statistické významnosti uvedené změny na úrovni jednotlivých studentů byl pro kategorii prosté opakování a substituce proveden párový t-test, jehož výsledky potvrdily statistickou významnost rozdílů v případě kategorie prosté opakování; v případě substituce však statisticky významný pokles prokázán nebyl (výsledky testu znázorňuje tabulka 13 a 14 a obrázek 13). V této souvislosti je třeba upozornit, že relativně vyšší výskyt kontrastivních reiterativních vztahů v posttestu byl do značné míry zapříčiněn charakterem zadání druhé ze zvolených písemných úloh, konkrétně protikladným vztahem klíčových lexikálních jednotek (*poor nations*, *wealthy nations*), přičemž se jednalo o nežádoucí efekt volby tématu, jež jinak splňovalo stanovená kritéria. Tato zkušenost ukazuje, že v oblasti analýzy lexikálně kohezních vztahů může téma textu do určité míry ovlivnit charakter lexikálně kohezních vztahů, a tím i výsledky analýzy, a tomuto riziku je tedy vhodné věnovat pozornost.

Tabulka 13

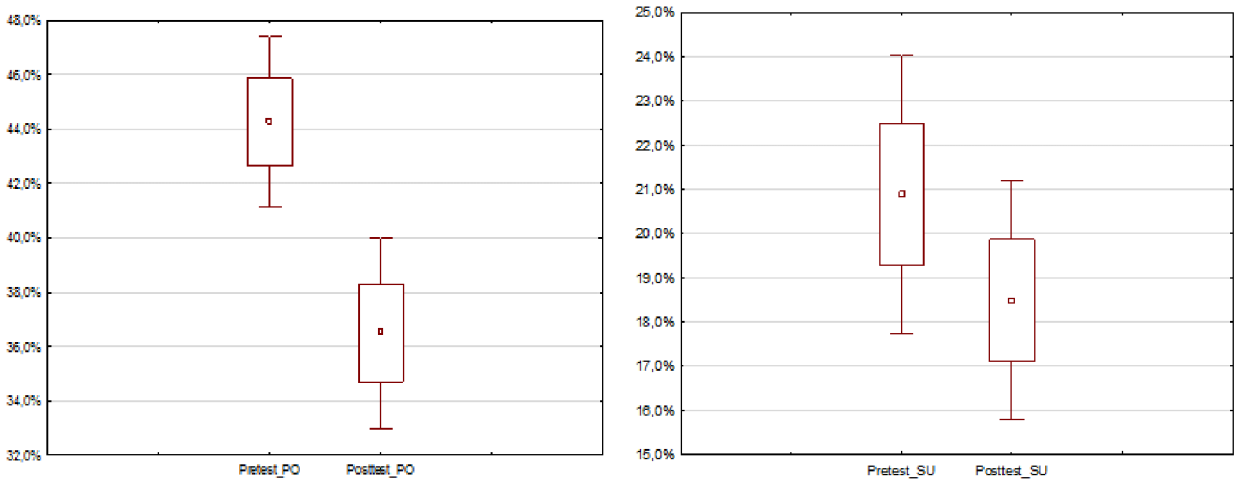
Výsledek párového t-testu pro kategorii prosté opakování

t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000										
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	0,442645	0,081685								
Posttest	0,364982	0,091333	26	0,077663	0,116265	3,40603	25	0,002233	0,030702	0,124623

Tabulka 14

Výsledek párového t-testu pro kategorii substituce

t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000										
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	0,208823	0,081901								
Posttest	0,184926	0,070086	26	0,023897	0,109453	1,11328	25	0,276178	-0,020312	0,068106



Obrázek 13 Podíl prostého opakování (PO) a substituce (SU) na celkovém výskytu reiterativních párů v pre/posttestu.

Pokud jde o druhou část analýzy reiterativních vztahů, zaměřenou na posouzení vhodnosti/správnosti užití jednotlivých reiterativních párů dle kritérií formulovaných v kapitole 5.5.2, lze konstatovat, že na základě provedeného hodnocení byl zjištěn téměř 25 % pokles v užití nevhodných/nesprávných reiterativních párů (v pretestu bylo jako vhodně či správně užité klasifikováno 66,1 % všech reiterativních vztahů, v posttestu se jednalo o 90,9 %). Příslušné absolutní i relativní hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 15

Absolutní a relativní četnosti identifikovaných reiterativních párů z hlediska vhodnosti/správnosti užití v pretestu a posttestu

	Pretest		Posttest	
	N	n	N	n
Vhodné/správné užití	1,001	66.1 %	1,417	90.9 %
Nevhodné/nesprávné užití	513	33.9 %	147	9.1 %
Celkem	1,514	100,0 %	1,617	100,0 %

Pozn. *N* značí absolutní četnost, *n* relativní četnost výskytu.

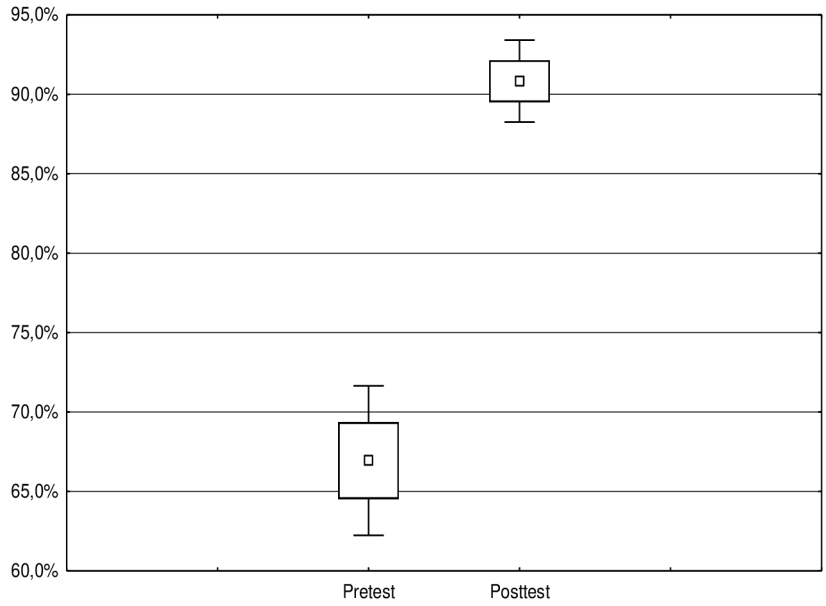
Pro posouzení případného rozvoje diskurzivní kompetence v oblasti užití reiterativních vztahů je klíčovým indikátorem právě vhodnost, resp. správnost užití. S ohledem na skutečnost, že absolutní počet reiterativních párů představuje proměnou, jež teoreticky může nabývat neomezených hodnot, je třeba tuto proměnou relativizovat, aby hodnoty za pre/posttest byly srovnatelné. Jako vhodné řešení na úrovni jednotlivých studentů se v tomto směru jeví porovnání statistické významnosti rozdílů podílů vhodně/správně užitých reiterativních párů na celkovém počtu identifikovaných reiterativních párů. S využitím uvedených hodnot byl na úrovni jednotlivců opět proveden párový t-test, jehož výsledky

znázorňuje tabulka 16 a obrázek 14. Na základě výsledků provedeného statistického vyhodnocení dat je možno konstatovat, že po ukončení intervence byl prokázán statisticky významný nárůst podílů vhodně užitých reiterativních párů a že tedy došlo k rozvoji diskurzivní kompetence z hlediska vhodnosti/správnosti užití reiterativních kohezních prostředků.

Tabulka 16

Výsledek párového t-testu pro podíl vhodně/správně užitých reiterativních párů

t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000										
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	0,669428	0,122432								
Posttest	0,908302	0,066992	26	-0,238874	0,112754	-10,8025	25	0,000000	-0,284416	-0,193332



Obrázek 14 Podíl vhodně užitých/správných reiterativních párů v pre/posttestu.

Z hlediska nevhodně/nesprávně užitých reiterativních párů došlo k poklesu ve všech ukazatelích či rysech nezralého písemného projevu; zejména se jednalo o monotónnost (nežádoucí repetitivní užití, tzv. *clumsy repetition*), nevhodné užití osobního tvaru/osobních tvarů (typicky *I*, *you*, *we*), užití nesprávných tvarů a nejednoznačnost (zejména v užití zájmen). Srovnání absolutních a relativních četností nevhodných/nesprávných párů pro jednotlivé typy reiterace ukazuje tabulka 17, z níž je patrné, že počet nevhodně/nesprávně užitých reiterativních párů je úměrný četnosti všech reiterativních párů v jednotlivých kategoriích.

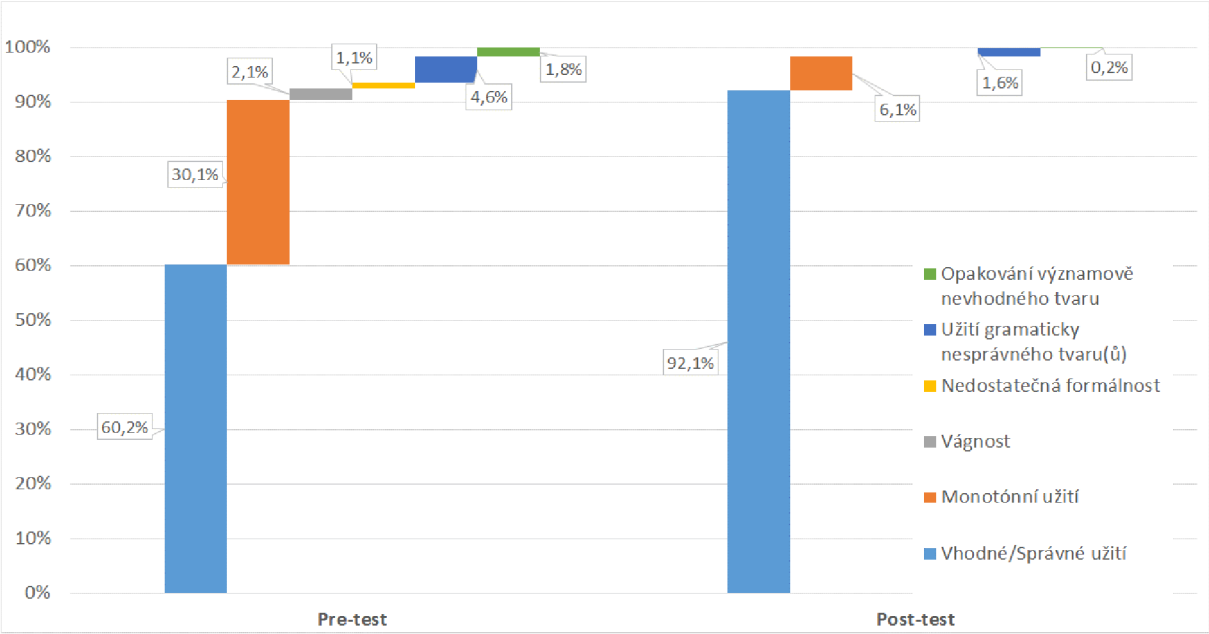
Tabulka 17

Četnosti nevhodných/nesprávných párů pro jednotlivé typy reiterace v pre/posttestu

Typ vztahu	Pretest		Posttest	
	N	n	N	n
Prosté opakování (bez zájmen)	182	35,4	42	28,5
Komplexní opakování (bez zájmen)	27	5,3	12	8,2
Opakování zájmen (prosté/komplexní)	150	29,2	24	16,3
Substituce	122	23,8	59	40,1
Ekvivalence	20	3,9	2	1,4
Zobecnění	4	0,8	0	0,0
Specifikace	1	0,2	1	0,7
Ko-specifikace	2	0,4	5	3,4
Kontrast	5	1,0	2	1,4
Celkem	513	100,0	147	100,0

Pozn. *N* značí absolutní četnost, *n* relativní četnost výskytu.

Provedená analýza rovněž umožňuje stanovit průměrné relativní četnosti z hlediska vhodnosti/správnosti či nevhodnosti/nesprávnosti užití v pretestu a posttestu pro jednotlivé typy reiterativních vztahů. Obrázky 15, 16 a 17 znázorňují srovnání pre/posttest pro kategorie s nejvyšším podílem nevhodných/nesprávných reiterativních párů, a sice prosté opakování (bez zájmen), opakování zájmen (prosté i komplexní) a substituci[82].



Obrázek 15 Prosté opakování: průměrné relativní četnosti z hlediska vhodnosti/správnosti či nevhodnosti/nesprávnosti užití v pretestu a posttestu.

[82] Provedení párového t-testu v daném případě není smysluplné; např. při výskytu jednoho nevhodně/nesprávně užitého páru v kategorii substituce je podíl na celku 100 %.

Z obrázku 15 vyplývá, že v kategorii prosté opakování byla nejvýznamnější změna identifikována z hlediska vnímané monotónnosti užití. Zatímco v pretestu bylo jako monotónní posouzeno průměrně 30,1 % identifikovaných reiterativních párů, v posttestu se průměrně jednalo o 6,1 %. K poklesu došlo i u ostatních čtyř kategorií nevhodného/nesprávného užití, jež byly identifikovány v pretestu, přičemž dvě kategorie (užití vágní lexikální jednotky a užití nedostatečně formální lexikální jednotky) v posttestu identifikovány nebyly. Níže jsou uvedeny typické příklady nevhodného/nesprávného užití reiterativních párů pro všechny typy identifikovaných nedostatků.

(1) Monotónní opakování/nešikovné opakování – prosté opakování: *Secondly, many people describes the problem of poverty as a private government* ***problem****. The need of being involved in this* ***problem*** *in not considered as appropriate.* (Student H, posttest)

The wealthy states should be aware of their financial sources, and find a suitable way how to support ***the poor countries****.* ***The poor countries*** *have no money. So, usually, they…* (Student K, posttest)

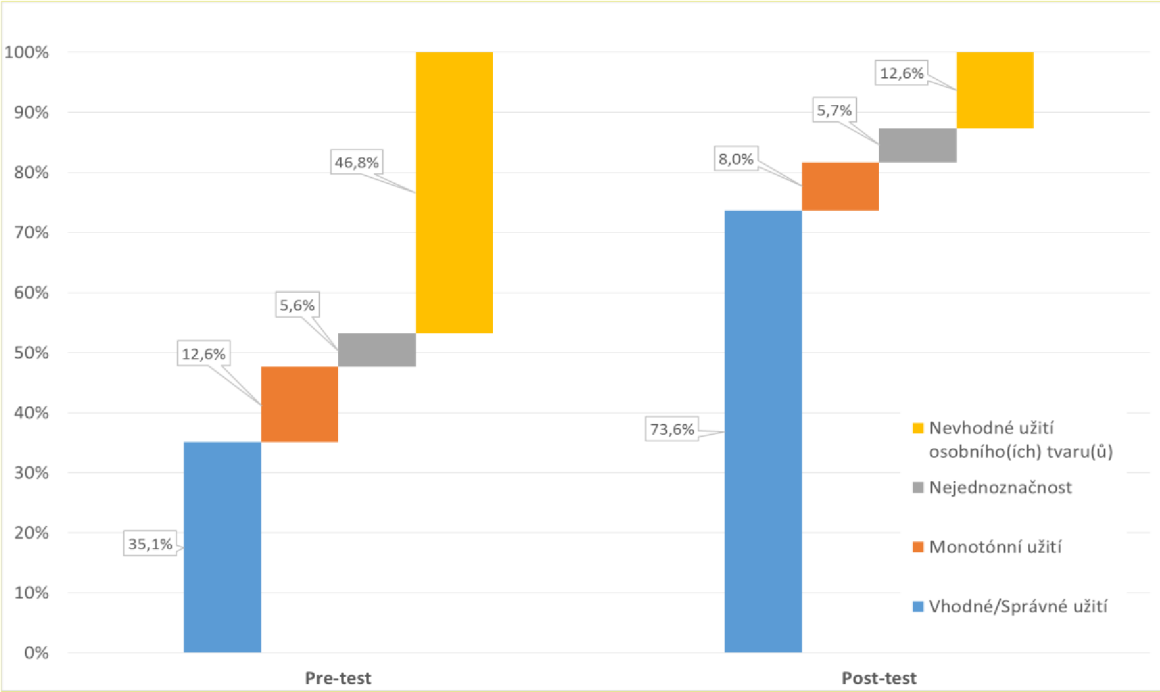
(2) Vágnost – prosté opakování: *Most of the* ***things*** *in universe try to find equilibrium or some kind of balance. Human body is the same case. It can adapt to many* ***things*** *e.g. to breathe with…* (Student B, pretest)

(3) Nedostatčená míra formálnosti – prosté opakování: *Sometimes I face the situation that I have to divide* ***kids*** *into groups.* […] *Then we can create several groups where the* ***kids*** *are of mixed gender.* (Student K, pretest)

(4) Užití gramaticky nesprávného tvaru(ů) – prosté opakování:

Do we have some great source of ***informations*** *or there is a need of more education and prevention in health area?*[...]*Everybody is finding* ***informations*** *about little health problems that they have.* (Student H, pretest)

(5) Užití lexikálně nesprávného tvaru(ů) – simple repetition: *The* ***preventist**** *are these who can stop this way of living and help the people have the long, happy and healthy life without obesity. […] In this case it is not important how loud the* ***preventist*** *shouting about the consequences of these foolish behaviour.* (Student S, pretest); *namísto termínu *preventionist*



Obrázek 16 Opakování zájmen (prosté i komplexní opakování): průměrné relativní četnosti z hlediska správnosti/vhodnosti či nesprávnosti/nevhodnosti užití v pretestu a posttestu.

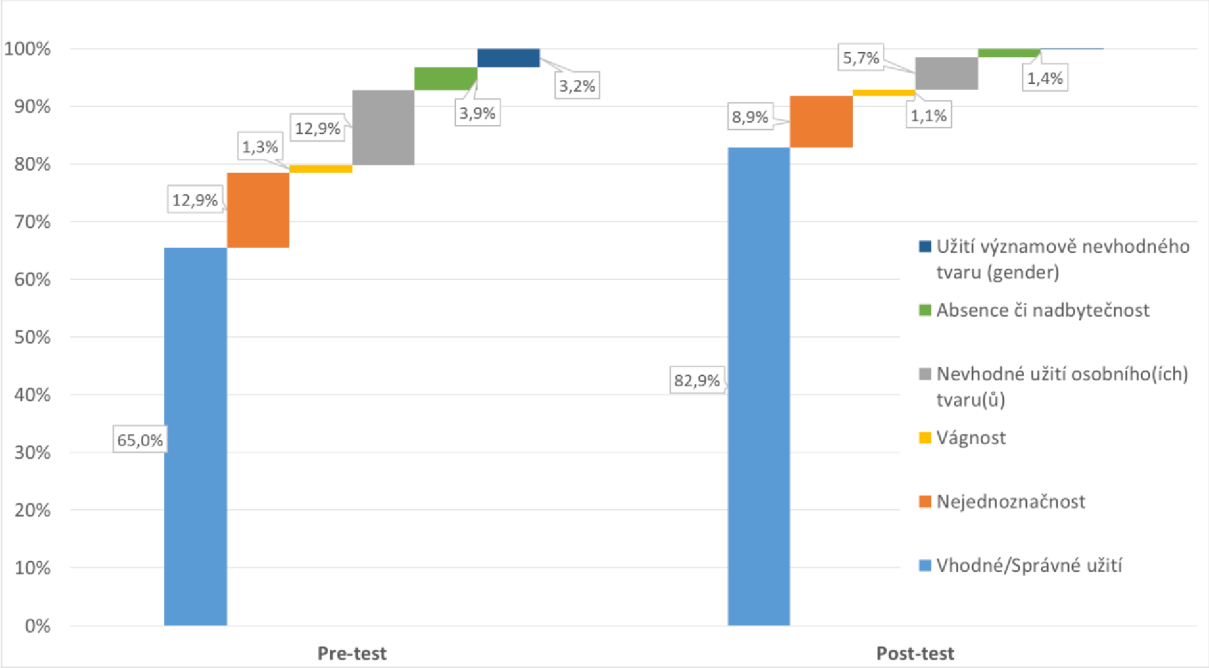
Obrázek 16 poskytuje srovnání pro prosté a komplexní opakování zájmen. V tomto případě lze pozorovat pokles v užití osobních tvarů (z průměrných 46,8 % v pretestu na 12,6 % v posttestu) a dále pokles z hlediska monotónnosti (z průměrných 12,6 % na 8,0 %). Průměrné hodnoty pro výskyty reiterativních párů, jež byly z hlediska reference vnímány jako nejednoznačné (*ambiguous*), byly v pretestu i posttestu identické (mírně nad 5,5 %). Níže opět následují typické příklady nevhodného/nesprávného užití reiterativních párů pro všechny typy identifikovaných nedostatků.

(1) Monotónní užití – prosté opakování zájmen: *According to some research, only 5% people in Britain exercise regularly. Then they are ill, suffering from heart or bone problems, they need to visit different kinds of doctors and pay an enormous amount of money for pills, which are making* ***them*** *suffer from side effects. If* ***they*** *have just lived a different, healthier kind of life, such a thing would not occur.* (Student N, pretest)

(2) Nejednoznačnost – prosté opakování zájmen: *Such individuals seem to believe that a pain-killer pill is able to cure* ***their*** *health problem for good. However, the pills they regularly take are only able to reduce and relieve* ***their*** *pain.* (Student F, pretest)

(3) Nevhodné užití osobního tvaru(ů) – prosté opakování zájmen (opakování zájmena *I* ve stati): *That is why* ***I*** *assume that wealthier countries should be able to help the poorer ones. […] From this point of view,* ***I*** *suppose that governments of poorer countries should try to find the ways to increase the standard of it's citizens lives…* (Student N, posttest)

If ***you*** *suffer from genetically caused illness for example, there is mostly nothing* ***you*** *can do about it.* (Student E, pretest)



Obrázek 17 Substituce: průměrné relativní četnosti z hlediska správnosti/vhodnosti či nesprávnosti/nevhodnosti užití v pretestu a posttestu.

Pokud jde o substituci, i zde došlo k poklesu u všech identifikovaných kategorií nevhodného/nesprávného užití. Nejvýraznější pokles nastal v nevhodném užití osobních tvarů (z průměrných 12,9 % na 5,7 %) a nejednoznačné referenci (z 12,9 % na 8,9 %). Hodnoty pro ostatní kategorie znázorňuje obrázek 17. Pokud jde o poslední identifikovanou kategorii, je třeba upozornit, že z čistě gramatického hlediska je substituce daného typu (*person – he*) zcela v pořádku a nelze ji označit za gramaticky nesprávnou či zcela nevhodnou. Na druhé straně daný reiterativní pár může vyvolávat nežádoucí pozornost na straně čtenářů, přičemž na tuto skutečnost byli studenti upozorňováni v rámci poskytnutého inputu (příslušných studijních materiálů) i elektronického *teacher-review*. Jedním z dílčích cílů intervence tak mj. bylo nabádat studenty k užití gendrově vyváženějších řešení. Z tohoto pohledu tedy bylo smysluplné, zaměřit pozornost i na případný posun v dané oblasti. Uvedenou kategorii je tedy třeba vnímat nikoli jako případ nevhodného užití, ale jako případ méně vhodného či potenciálně problematického užití.

(1) Nejednoznačnost – substituce: *We can't push anybody to stop smoking, **it** is legal, but on the other hand, a society as a whole will be paying his healthcare when he gets cancer.* (Student R, pretest)

(2) Vágnost – substituce: *Nowadays in some countries **they** started to prevent obesity.* (Student U, pretest)

(3) Nevhodné užití osobního tvaru – substituce: *Nowadays many people suffer from different illnesses, even from those, that are really easy to prevent. If **you** suffer from genetically caused illness for example, there is mostly nothing you can do about it.* (Student E, pretest)

(4) Absence či nadbytečnost - substituce: *Therefore doing even more research **it** would cause even bigger mess, rendering this approach not productive at all.* (Student Z, pretest)

(5) Užití nevhodného tvaru z hlediska genderu – substituce: *... a **person** goes through the city centre with the idea of lovely meal for lunch, **he** founds nothing but fastfoods.* (Student G, pretest)

Kromě výše provedeného porovnání výskytu jednotlivých typů reiterativních vztahů v písemném projevu participujících studentů a vhodnosti/správnosti užití reiterativních párů lze při posuzování rozvoje diskurzivní kompetence za významný indikátor rovněž považovat i výskyt lexikálních řetězců (*lexical chains/chains of cohesion*), a to zejména těch, jež jsou utvářeny takovými lexikálními jednotkami, které jsou z hlediska svého významu klíčové pro dané téma. Koncept lexikálního řetězce v pojetí Hasanové (1984), resp. Tanskanenové (2006) včetně významu lexikálních řetězců z hlediska tematické progrese byl představen v kapitole 2.2.3.1.3.

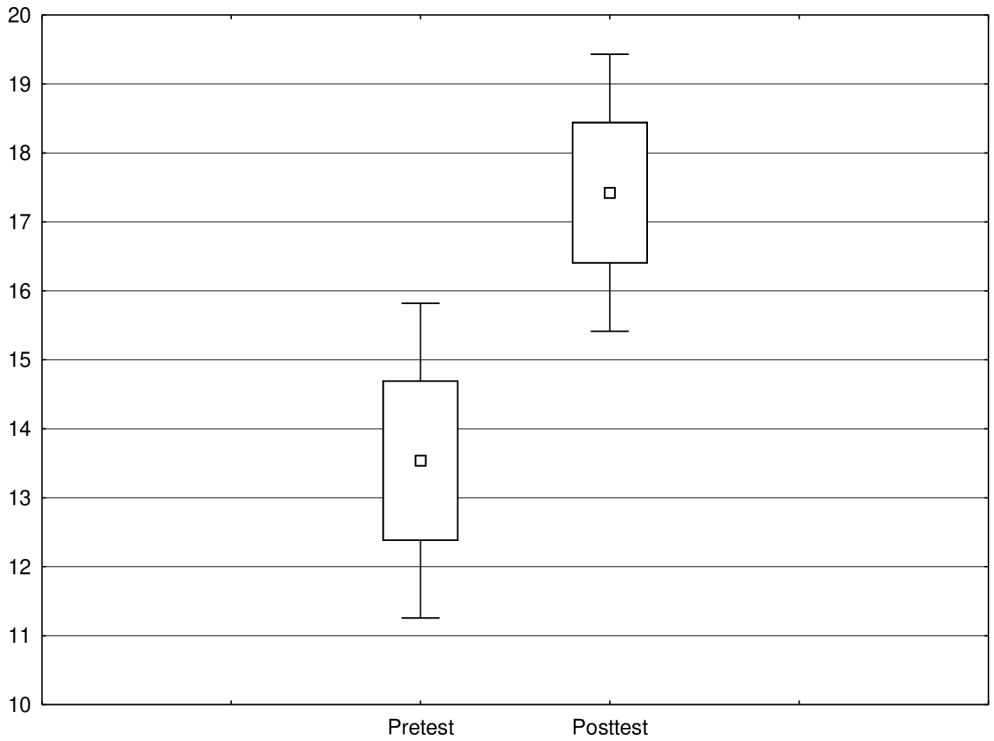
U pretestu i posttestu bylo zvoleno sedm klíčových lexikálních jednotek. Cílem bylo zvolit stejný počet jednotek, jejichž výskyt bude sledován (s ohledem na vzájemnou porovnatelnost výsledků mezi pretestem a posttestem) a zároveň vhodně pokrýt témata jednotlivých testových úloh. Stanovení sedmi klíčových jednotek se v tomto směru jevilo jako vhodné. Např. pro první téma, jež bylo užito v posttestu *Increasing the price of petrol is the best way to solve growing traffic and pollution problems*, byly stanoveny tyto klíčové jednotky: *increase*, *price of petrol*, *solve*, *growing*, *traffic*, *pollution, problem* (v pretestu se jednalo o *health*, *prevention*, *budget*, *treatment*, *cure*, *education* a *measure* a v druhém posttestu o *poorer nations*, *richer nations*, *responsibility*, *helping*, *providing*, *food*, *education).*

Opakování klíčových lexikálních jednotek prostřednictvím všech typů reiterace (prosté opakování, komplexní opakování, substituce, zobecnění, specifikace, ko-specifikace, kontrast) bylo zaznamenáváno v průběhu identifikace reiterativních párů. Na úrovni jednotlivých studentů byl potom proveden párový t-test porovnávající absolutní četnosti reiterativních párů obsahujících klíčové lexikální jednotky, jež byly identifikovány v pretestu a posttestu. Jak je zřejmé z tabulky 18, resp. obrázku 18, provedený test statistické významnosti rozdílů prokázal statisticky významné zvýšení výskytu reiterace klíčových jednotek v případě posttestu. Na základě tohoto výsledku je možné konstatovat, že hodnocený písemný projev participujících studentů po ukončení intervence obsahoval více klíčových lexikálních jednotek než písemný projev před intervencí, a obsahoval tedy delší lexikální řetězce utvářené klíčovými lexikálními jednotkami.

Tabulka 18

Výsledek párového t-testu pro absolutní četnosti reiterativních párů obsahujících klíčové lexikální jednotky

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. Rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	13,53846	5,934514								
Posttest	17,42308	5,224351	26	-3,88462	5,637921	-3,51330	25	0,001708	-6,16182	-1,60741



Obrázek 18 *Absolutní četnosti reiterativních párů obsahujících klíčové lexikální jednotky: pretest/posttest.*

6.4 Analýza konjunktivních vztahů

Následující výsledky jsou relevantní z pohledu páté a šesté výzkumné otázky: „Jaké typy konjunktivních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?“ a „Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?“.

Z hlediska charakteru dat analýza konjunktivních vztahů poskytla obdobná data jako analýza reiterace. Celkový počet identifikovaných konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu (tedy na úrovni korpusů) byl prakticky identický (458, resp. 456 výskytů), což s ohledem na přibližně pětiprocentní nárůst rozsahu posttestu ukazuje na mírně nižší výskyt explicitně vyjádřených konjunktivních vztahů ve srovnání s pretestem, přičemž tohoto zjištění

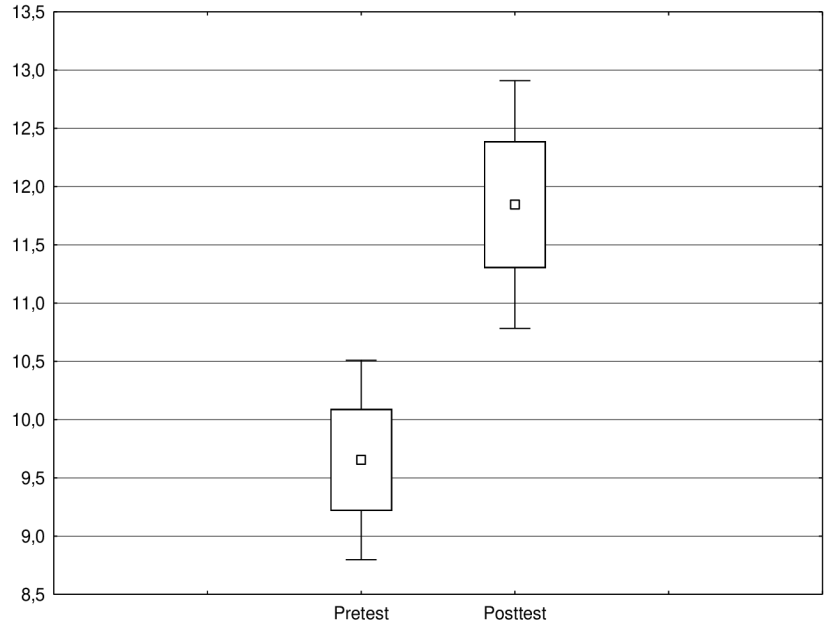
může naznačovat, že ve srovnání s pretestem v posttestu studenti pro dosažení spojitosti textu v mírně větší míře využívali ostatních typů koheze nežli explicitní konjunkce.

Na základě srovnání výsledků pre/posttestu získaných prostřednictvím první fáze analýzy konjunktivních vztahů, jež byla zaměřena na identifikaci explicitně užitých konjunktivních prostředků, lze říci, že studenti v posttestu užívali rozmanitější konjunktivní prostředky, a to zejména pro vyjádření aditivních, upřesňujících, prostorově-časových a kauzálně-podmínkových vztahů, a ve větší míře užívali prostředky, které jsou typické pro úroveň B2 a vyšší. Za účelem posouzení statistické významnosti změny v užití různých konjunktivních prostředků na úrovni jednotlivců byl proveden párový t-test. Výsledky testu (tabulka 19 a obrázek 19) potvrdily statistickou významnost, a tedy skutečnost, že rozmanitost v užití konjunktivních prostředků byla na úrovni jednotlivých studenů statisticky významně vyšší v posttestu než v pretestu. Na základě výše uvedených výsledků lze dospět k závěru, že po ukončení intervence došlo k rozvoji schopnosti vyjádření konjunktivních vztahů z hlediska šíře užitých kohezních prostředků na úrovni jednotlivců.

Tabulka 19

Výsledek párového t-testu pro počet různých konjunktivních prostředků (rozmanitost prostředků koheze)

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	9,65385	2,226069								
Posttest	11,84615	2,766837	26	-2,19231	3,098635	-3,60759	25	0,001347	-3,44387	-0,940742



Obrázek 19 Počet různých konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu.

Z hlediska postihnutí změn v užití jednotlivých konjunktivních prostředků je smysluplné provést srovnání i na úrovni korpusů. Kompletní přehled identifikovaných konjunktivních prostředků dle jednotlivých typů konjunktivních vztahů na úrovni testových korpusů je uveden v Příloze O. Toto srovnání dobře ilustruje rozdíl v šíři užití jednotlivých konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu. V případě pretestu bylo užito celkem 74 různých prostředků, pokud jde o posttest, bylo identifikováno 97 různých prostředků. V pretestu byly mezi dvaceti nejčetnějšími zastoupeny: *and* (103), *but* (41), *if* (34), *because* (16), *so* (13), *or* (12), *even* (11), *however* (9), *therefore* (9), (*in order*) *to* (9), *for example* (8), *but*[83] (8), *also* (7), *such as* (6), *when* (6), *especially* (5), *on the other hand* (5), *till/until* (5), *as* (5), *however*[84] (4), v posttestu se jednalo o *and* (87), *but* (31), *if* (25), *also* (15), *or* (13), *therefore* (13), *for example* (11), *on the other hand* (11), *when* (11), *however* (11), *to sum (it) up* (10), *so* (10), *even* (9), *because* (9), *(in order) to* (9), *as* (8), *nevertheless* (6), *instead (of)* (5), *still* (5) a *although* (5).

Tabulky 20 a 21 podávají poměrně zajímavé srovnání z hlediska prostředků konjunkce nevyskytujících se v korpusu pretestů, ale obsažených v korpusu posttestů a naopak. Kromě prostého numerického porovnání obou korpusů z hlediska daného aspektu na rozvoj rozsahu konjunktivních prostředků ukazuje i charakter spojovacích prostředků užitých v posttestu, resp. jejich vysoká relevance pro žánr argumentační esej. Charakter prostředků uvedených v tabulce 21 rovněž může signalizovat cílenou snahu studentů o splnění žánrových očekávání týkajících se míry formálnosti projevu spojených s žánrem argumentační esej.

Tabulka 20

Konjunktivní prostředky nevyskytující se v korpusu pretestů, ale obsažené v korpusu posttestů

Typ konjunktivního vztahu	Konjunktivní prostředky
Apozice (*Apposition*)	*for instance, which means, to put things in perspective*
Přidání (*Addition*)	*both… and, either… or, furthermore, in addition, more importantly*
Adverzativní (*Adversative*)	*while*
Upřesnění (*Clarification*)	*actually, generally, if any, in conclusion, in fact, in general, more often, or rather, rather, to conclude, to summarize*
Variace (*Variation*)	*aside from, whereas*
Způsob (*Manner*)	*similarly, in this way*
Časově-prostorový (*Spatio-temporal*)	*as long as, as soon as, at that time, even there, finally, in the first place, once again, secondly, thirdly*
Příčinně-podmínkový (*Causal-conditional*) (včetně přípustkového)	*as a result, consequently, even though, for this reason, in turn, otherwise, reason why, nonetheless, yet*

[83] Jednalo se o *but* užité pro vyjádření kontrastivního vztahu.
[84] Jednalo se o *however* užité pro vyjádření přípustkového vztahu.

Tabulka 21

Konjunktivní prostředky nevyskytující se v korpusu posttestů, ale obsažené v korpusu pretestů

Typ konjunktivního vztahu	Konjunktivní prostředky
Apozice (*Apposition*)	*I mean*
Přidání (*Addition*)	*too*
Adverzativní (*Adversative*)	*yet*
Upřesnění (*Clarification*)	*anyway, to close the topic, more often*
Variace (*Variation*)	---
Způsob (*Manner*)	*than, by this*
Časově-prostorový (*Spatio-temporal*)	*now, after, then, first… and then, suddenly*
Příčinně-podmínkový (*Causal-conditional*) (včetně přípustkového)	*in that case, for that, given the fact, in case*

Pokud jde o vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků, jež byla posuzována s ohledem na žánrová očekávání představená v kapitole 5.5.3, byl zjištěn relativní nárůst vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků o téměř 24 %, a to z 55,9 % na 79,6 %. Přehled absolutních a relativních četností výskytu konjunktivních prostředků v pre- a posttestu z hlediska vhodnosti/správnosti užití znázorňuje tabulka 22. Párový t-test (tabulka 23, obrázek 20) srovnávající podíly vhodně/správně užitých prostředků konjunkce na úrovni jednotlivých studentů potvrdil existenci statisticky významného rozdílu mezi pre- a posttestem a je tedy možno konstatovat, že po ukončení intervence na úrovni jednotlivců došlo k rozvoji schopnosti vyjádření konjunktivních vztahů i z hlediska vhodnosti/správnosti užití konjunktivních prostředků.

Tabulka 22

Absolutní a relativní četnosti výskytu správně/vhodně a nesprávně/nevhodně užitých konjunktivních prostředků v pre/posttestu

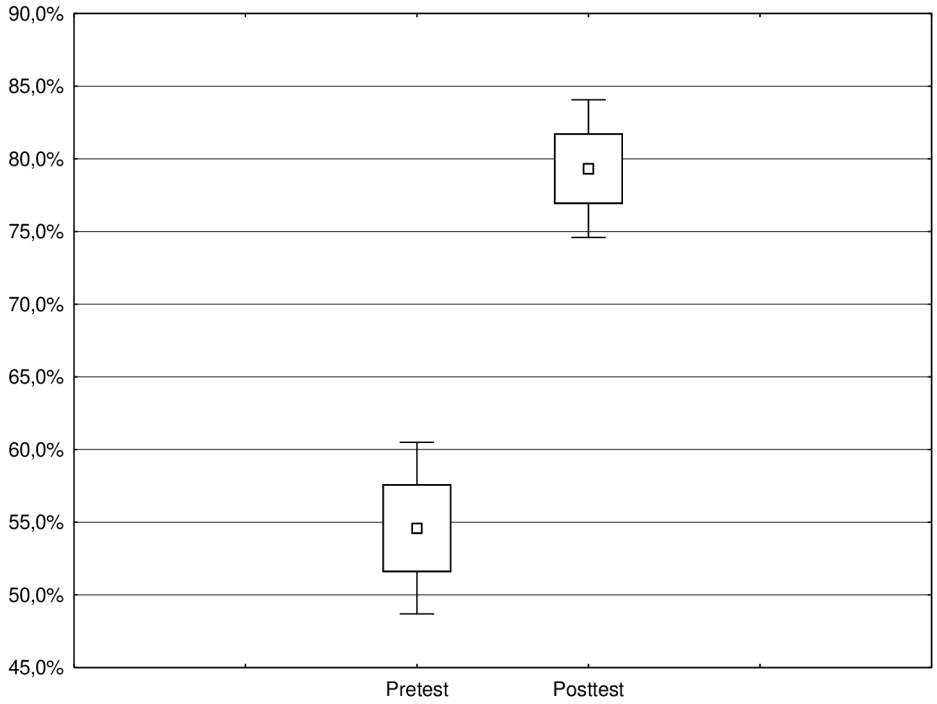
	Pretest		Posttest	
	N	n	N	n
Vhodné/správné užití	256	55,9	363	79,6
Nevhodné/nesprávné užití	202	44,1	93	20,4
Celkem	458	100,0	456	100,0

Pozn. *N* značí absolutní četnost, *n* relativní četnost výskytu.

Tabulka 23

Výsledek párového t-testu pro podíl vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Pretest	0,545978	0,153632								
Posttest	0,793268	0,123224	26	-0,247290	0,175011	-7,20491	25	0,000000	-0,317979	-0,176602



Obrázek 20 Podíl vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků

Z důvodu poměrně nízkých absolutních četností výskytu v rámci jednotlivých kategorií nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků na úrovni studentů bylo provedeno porovnání výsledků pro jednotlivé typy nedostatků na úrovni testových korpusů. Jak je patrné z tabulky 24, na úrovni korpusu pretestů a posttestů došlo k poklesu z hlediska nevhodného/nesprávného užití v sedmi kategoriích. Dvě kategorie, nevhodná pozice z hlediska slovosledu a nadužívání tranzitivních výrazů, měly velmi nízkou četnost v pretestu i posttestu. Vzájemné porovnání testových korpusů neprokázalo změnu z hlediska užití interpunkce (bylo identifikováno 45, resp. 43 nevhodných/nesprávných případů). Příklady nevhodně/nesprávně užitých prostředků jsou uvedeny v tabulce 25.

Tabulka 24

Absolutní a relativní četnosti výskytu nesprávně/nevhodně užitých konjunktivních prostředků v pre/posttestu

Typy nevhodného/nesprávného užití	Pretest		Posttest	
	N	n	N	n
Užití významově nesprávného tvaru/nelogický vztah	34	16,8	12	12,9
Vyjádřen logický vztah, ale užit nevhodný prostředek	14	6,9	4	4,3
Nevhodná pozice z hlediska slovosledu	3	1,5	2	2,2
Stylisticky nevhodná počáteční pozice	24	11,9	6	6,5
Nevhodná interpunkce	45	22,3	43	46,2
Chybějící prostředek	34	16,8	9	9,7
Nešikovné/Monotónní užití	23	11,4	5	5,4
Nadužívání tranzitivních výrazů	1	0,5	3	3,2
Nadbytečné užití	18	8,9	9	9,7
Užití nesprávného tvaru	6	3,0	0	0,0
Celkem	202	100,0	93	100,0

Pozn. *N* značí absolutní četnost, *n* relativní četnost výskytu.

Tabulka 25

Příklady nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků

Užití významově nesprávného tvaru/nelogický vztah
At first *they told us basic information about smoking, diseases caused by smoking […] Then children played a game where they were tested what they remembered.* (Student K, pretest)
For example children in USA have cars from their 18 year and they are usually driving themselves to school. ***However*** *petrol is needed as the fuel for the fisherman's ships.* (Student S, posttest)
Vyjádřen logický vztah, ale užit nevhodný prostředek
With the current free access to information each of us try to seek as much knowledge as possible to avoid the major health difficulties in our lives. ***As well*** *the philosophy of having only one life is contributing well to this approach of prevention rather than cure.* (Student W, pretest)
Nevhodná pozice z hlediska slovosledu
Our current sutiation is not in the state where it can handle budget lowering. ***Especially*** *treatment in educational and social sector has to deal with alarmingly low budget.* (Student T, pretest)
As the world is changing and growing so fast ***also*** *new diseases appear suddenly.* (Student W, pretest)
Stylisticky nevhodná počáteční pozice
However, not many people try to prevent an illness. ***And*** *why is it?* (Student A, pretest)
[…]they need to know all the information possible so they can weigh their options. ***And*** *that is why more money should go to health education and prevention, to make us more aware and to show us a way to stay healthy.* (Student A, pretest)
My statement is that children need some positive idols. ***But*** *not just children, even adult people need to realize that […]* (Student B, pretest)
So *the conclusion would be, that it would be significantly better if we invest more money in […]* (Student C, pretest)

Nevhodná interpunkce
Nekonsistentní užití čárek po transitivních prvcích: *On the other hand people in the developing world quite often did not receive that much of education, if any at all.[…]**Therefore,** parts of the world with available education flourish and other parts of the world lag behind.* (Student C, posttest)
*It can seems unnecessary to come up with a prevention or health education for adult people**, because** they know what they do.* (Student R, pretest)
Řetězení myšlenek/užití vsuvky neodpovídající žánrovým konvencím: *In my opinion, people have the possibilities of living healthy**, if** they care, they have free access to information.* (Student J, pretest)
Chybějící prostředek
*The question **is can** government force children to exercise, to love sport.* (Student I, pretest)
Nešikovné/Monotónní užití
*For example in the United States students have to pay hugh fees to attend the university. In other countires is higher education free of charge, **for example** in the Czech Republic or Slovakia.* (Student E, posttest)
*The governments of poorer countries are not able to face this issue because they are often supported by the illegal groups. That means even money send by wealthier nations can be used for criminal activities, **because** the government support them.* (Student B, posttest)
*You should think about what you do before you do it because sometimes it is too late and your actions have consequences **and*** the only thing that can help you is cure.* (Student L, pretest)
Nadužívání tranzitivních výrazů
*Many experts hold the view that people are used to their comfort and even if the price of petrol is growing, they do not change their way of transportation. Consequently, higher price of petrol could not solve a problem of growing traffic. **Nevertheless**, it is believed that people consider costs and benefits of their behaviour. **Therefore**, an increae of the price of petrol would influence their thinking and considering another, cheaper alternatives of transportation.* (Student R, posttest)
Nadbytečné užití
*Prevention gains a solid portion of budget already **and** instead of putting more money into it we should make it more effective.* (Student T, pretest)
*Actually, it is not our own gain we belong to wealthier country **but** we were just lucky to be born here.* (Student B, posttest)
Užití nesprávného tvaru
***Wheater** I decide to support the statement above depends on how large this proportion would be.* (Student L, pretest)
***Firstly of all**, I would like to say how much significant is to put money on prevention and education.* (Student Q, pretest)
Pozn. *Užití „and“ v tomto případě lze interpretovat i jako záměrnou stylistickou volbu pro zdůraznění, nicméně s ohledem na daný žánr (argumentační esej) se tento možný způsob užití jeví jako ne příliš vhodný.

6.5 Kvalita poskytnutého *peer-review*

V průběhu intervence byly vypracovány dvě průběžné písemné úlohy v souladu s procesuálně-žánrovým přístupem k výuce psaní, přičemž každý z participujících studentů v rámci procesu psaní obdržel zpětnou vazbu poskytnutou učitelem (*teacher-review*) a rovněž vrstevnickou zpětnou vazbu (*peer-review*). Oba typy zpětné vazby byly poskytnuty prostřednictvím identického formuláře pro poskytování řízené zpětné vazby (Příloha F a G). Vzájemné porovnání korpusu elektronického *teacher-review* a *peer-review* pro průběžné

písemné úlohy 1 a 2 (pro každou z úloh 52, celkem 104 formulářů) umožnilo srovnat vybrané aspekty obou typů zpětných vazeb, a to z hlediska počtu shodně hodnocených kritérií (pro analýzu byly stanoveny tři kategorie: první pro možnosti *excellent* a *ok*[85], druhá pro hodnocení *needs some work* a třetí pro možnost *needs much work*), dále z hlediska počtu poskytnutých komentářů a konečně z hlediska relevance a specifičnosti komentářů poskytnutých v rámci *peer-review*.[86]

Jak ilustruje tabulka 26, průměrný počet shodně hodnocených kritérií v elektronickém *teacher-review* i *peer-review* činil necelých 48,2 % v případě průběžné písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej) a mírně přes 60 % v případě průběžné písemné úlohy 2 (argumentační esej).

Tabulka 26

Počet shodně hodnocených kritérií v elektronickém teacher-review (T-R) a peer-review (P-R)

	Počet shodně hodnocených kritérií v T-R a P-R: úloha 1	Počet shodně hodnocených kritérií v T-R a P-R: úloha 2
Průměrný počet shodně hodnocených kritérií	6,3	7,9
Podíl z celku (13 kritérií)	48,2 %	60,6 %

Za účelem posouzení statistické významnosti nárůstu shodných hodnocení mezi oběma průběžnými písemnými úlohami byl na úrovni jednotlivých dvojic poskytnuté elektronické zpětné vazby (korespondující *teacher-review* a *peer-review*) proveden párový t-test. Výsledky testu (tabulka 27 a obrázek 20) nepotvrdily statisticky významné zvýšení počtu shodných hodnocení mezi první a druhou úlohou a lze tedy konstatovat, že míra shody mezi *teacher-review* a *peer-review* byla v případě elektronické zpětné vazby poskytnuté jakožto součásti obou průběžných písemných úloh shodná.

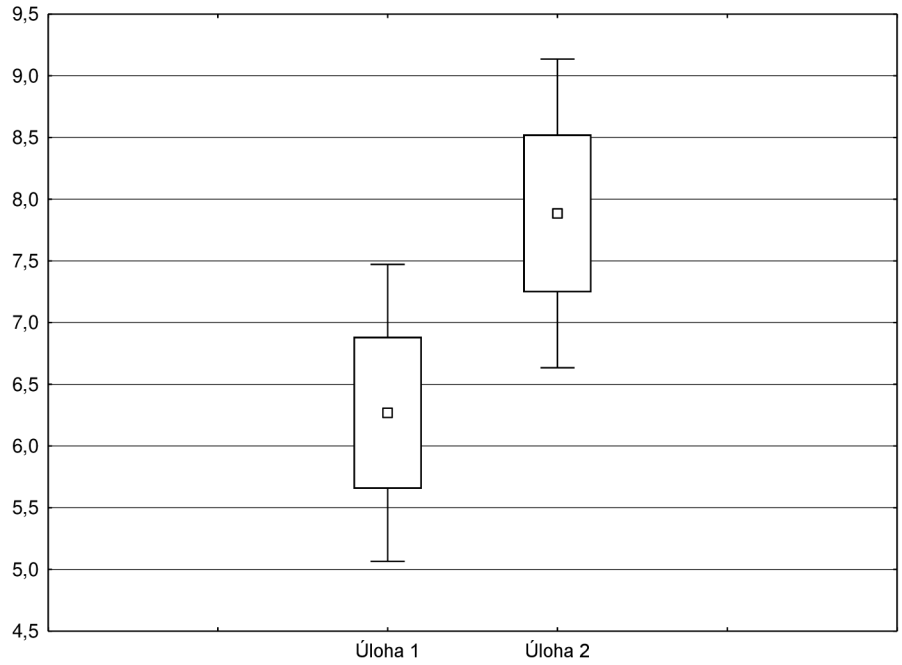
[85] Kladné hodnocení bylo ve formuláři záměrně rozlišeno do dvou podkategorií (*excellent* a *ok*). Toto odlišení se jeví jako účelné pro samotný proces poskytování a obdržení zpětné vazby (z hlediska možnosti detailnějšího ohodnocení, posilování motivace apod.). S ohledem na vyšší subjektivitu a možnou nekonzistentnost hodnocení však byly pro potřeby analýzy obě kategorie sloučeny do jedné.

[86] V předmětném výzkumu je zpětná vazba poskytnutá učitelem považována za zpětnou vazbu expertní, u níž se předpokládá 100 % podíl relevantních a specifických komentářů. Proto v případě *teacher-review* proto nebyla relevance a specifičnost komentářů samostatně posuzována.

Tabulka 27

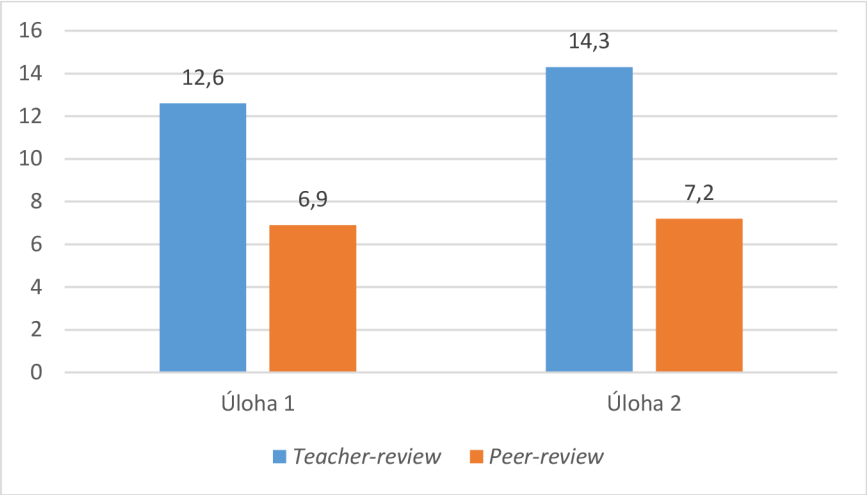
Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém teacher-review a peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Úloha 1	6,269231	3,131232								
Úloha 2	7,884615	3,253637	26	-1,61538	4,243366	-1,94112	25	0,063598	-3,32932	0,098548



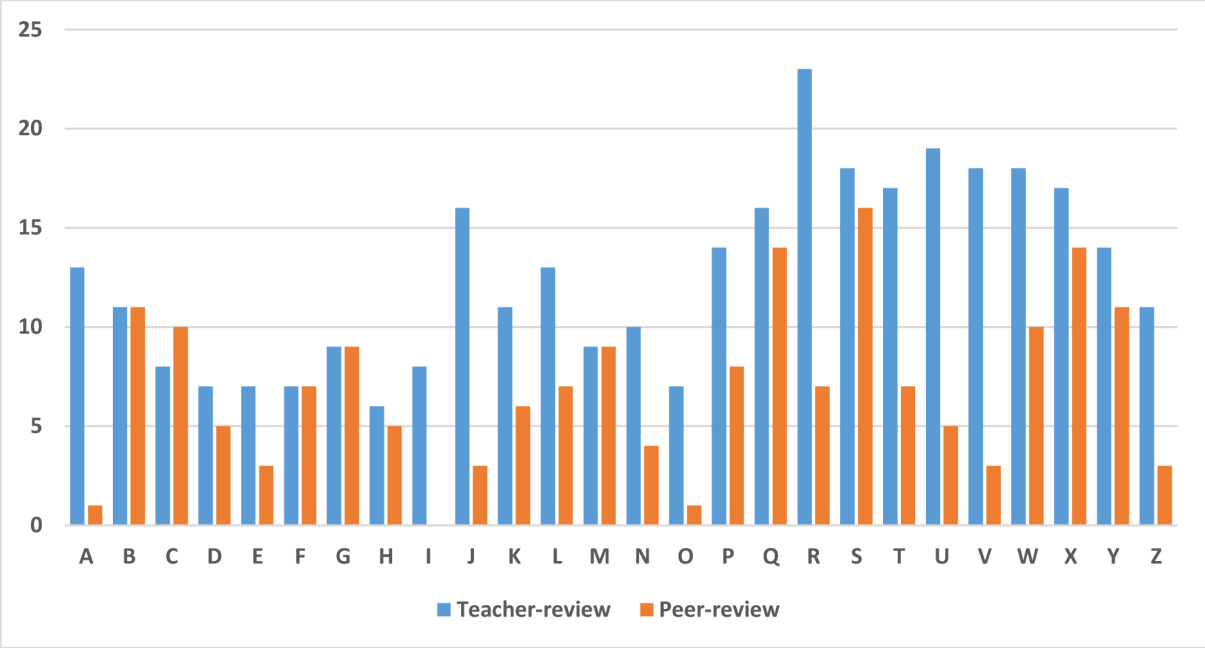
Obrázek 20 Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

Druhým posuzovaným aspektem pro srovnání korpusů s poskytnutou elektronickou zpětnou vazbou byl počet poskytnutých komentářů. Rozdíly mezi *teacher-review* a *peer-review* znázorňuje obrázek 21, z kterého je patrné, že počet poskytnutých komentářů týkajících se vybraných aspektů diskurzivní kompetence se v případě obou typů zpětné vazby značně lišil. Zatímco v rámci zpětné učitelské vazby bylo v průměru poskytnuto 13, resp. 14 komentářů, počet komentářů poskytnutých spolustudujícími byl v případě obou průběžných písemných úloh přibližně o polovinu nižší.

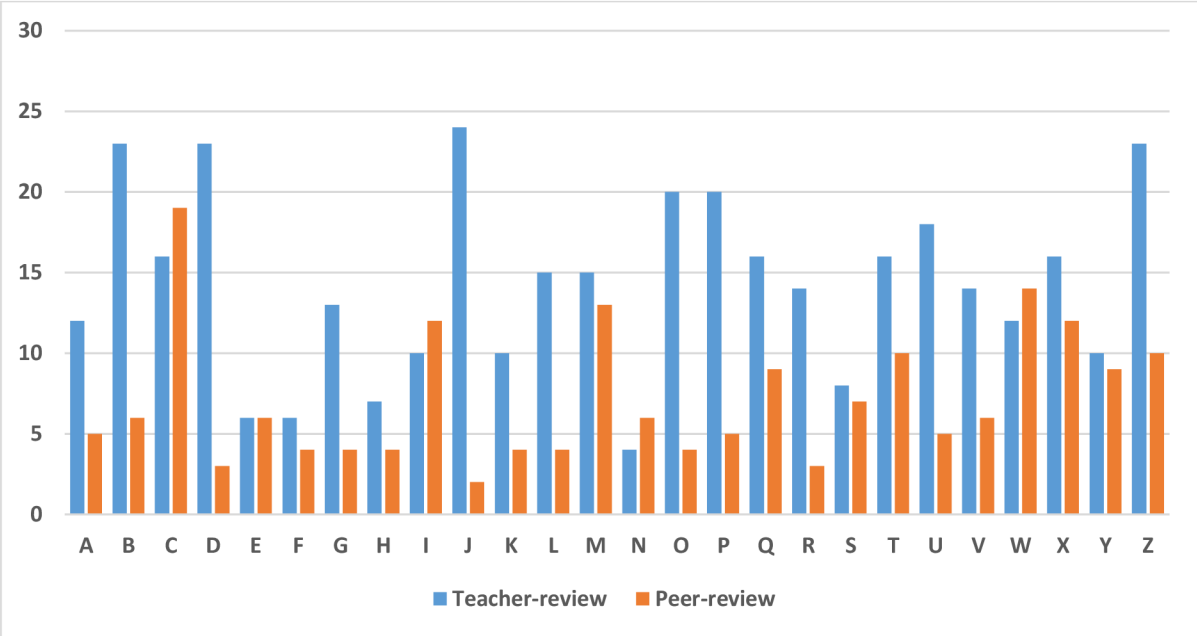


Obrázek 21 Průměrný počet komentářů v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* (průběžná písemná úloha 1 a 2).

Rozdíly v počtu komentářů na úrovni odpovídajících dvojic elektronické zpětné vazby (*teacher-review* a *peer-review*) znázorňují obrázky 22 a 23. Lze říci, že v případě úlohy 1 byl počet komentářů v *teacher-review* a *peer-review* identický či téměř identický v 11 případech, v případě úlohy 2 potom v devíti případech.



Obrázek 22 Počty komentářů v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* na úrovni jednotlivých zpětných vazeb: průběžná písemná úloha 1



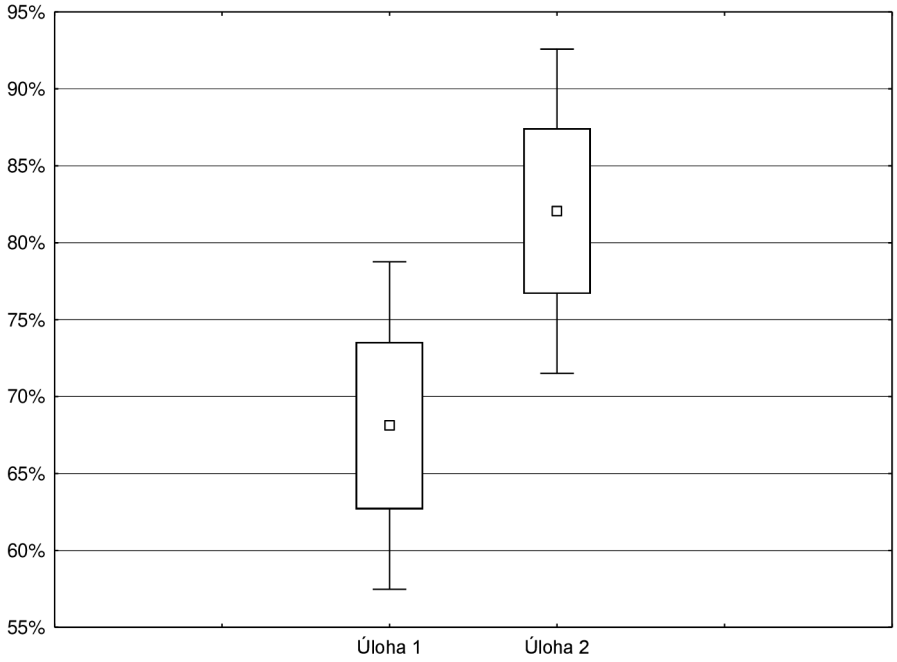
Obrázek 23 Počty komentářů v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* na úrovni jednotlivých zpětných vazeb: průběžná písemná úloha 2

Pokud jde o relevanci komentářů poskytnutých v rámci *peer-review*, z celkového počtu 179 komentářů u první úlohy bylo 129 posouzeno jako relevantní, což odpovídá relativnímu podílu 72,5 %. V případě druhé písemné úlohy bylo poskytnuto celkem 186 komentářů, z nichž za relevantní bylo považováno 155, což odpovídá 83 % podílu z celkového počtu. Párový t-test provedený na úrovni jednotlivců (tabulka 28, obrázek 24) potvrdil existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma průběžnými písemnými úlohami a lze tedy konstatovat, že relevance komentářů poskytnutých participujícími studenty v rámci elektronického *peer-review*, jež bylo součástí druhé průběžné písemné úlohy, byla vyšší než v případě první z obou úloh.

Tabulka 28

Párový t-test pro podíly relevantních komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Úloha 1	0,681167	0,276833								
Úloha 2	0,820513	0,274073	26	-0,139345	0,312323	-2,27496	25	0,031746	-0,265496	-0,013195



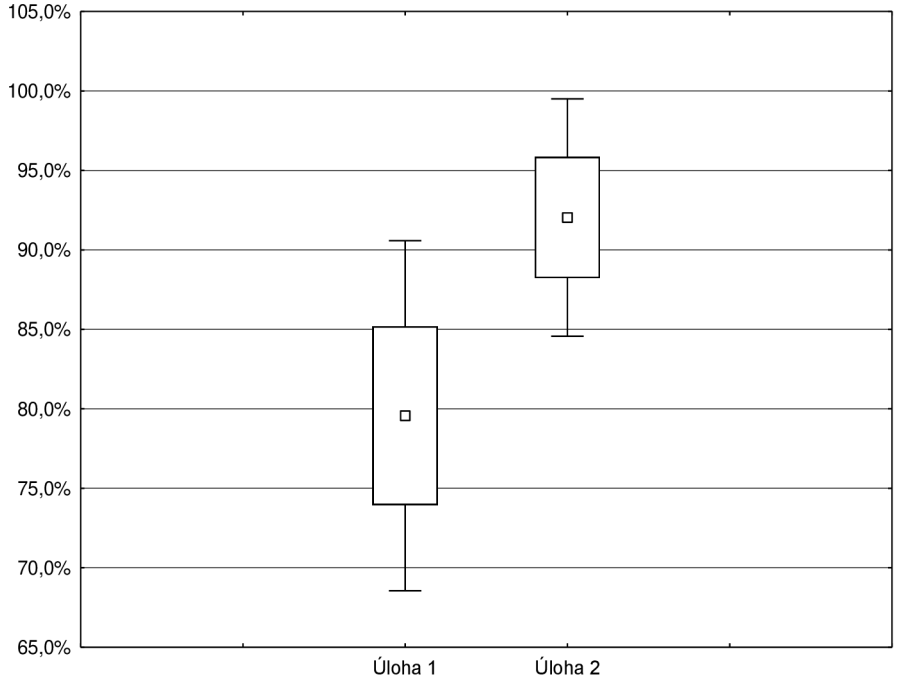
Obrázek 24 Párový t-test pro podíly relevantních komentářů v elektronickém *peer-review* pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

Za účelem posouzení míry specifičnosti komentářů byl aplikován obdobný postup jako v případě posuzování jejich relevance. Z celkového počtu 179 komentářů poskytnutých spolustudujícími v případě první průběžné úlohy bylo 151 posouzeno jako specifické, což odpovídá relativnímu podílu 84 %. V případě druhé písemné úlohy bylo z celkových 186 poskytnutých komentářů za specifické považováno 168, což odpovídá 90,3 % podílu z celkového počtu. Párový t-test provedený na úrovni jednotlivců (tabulka 29, obrázek 25) však v případě specifičnosti existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma písemnými úlohami neprokázal (míra specifičnosti komentářů poskytnutých v rámci obou úloh tedy byla totožná).

Tabulka 29

Párový t-test pro podíly specifických komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
Prom.	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Úloha 1	0,795680	0,286471								
Úloha 2	0,920330	0,194264	26	-0,124650	0,355327	-1,78875	25	0,085781	-0,268170	0,018870



Obrázek 25 Párový t-test pro podíly specifických komentářů v elektronickém *peer-review* pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

Z výsledků prezentovaných v této kapitole je zřejmé, že hlavní rozdíl mezi elektronickým *teacher-review* a *peer-review* spočíval v počtu poskytnutých komentářů, kdy průměrný počet komentářů poskytnutých v rámci *teacher-review* dvojnásobně převyšoval průměrný počet komentářů poskytnutých v rámci *peer-review*. Relevance komentářů poskytnutých spolustudujícími byla v případě druhé průběžné úlohy statisticky významně vyšší, zatímco míra specifičnosti zůstala na stejné úrovni. Míra relevance dosáhla 73 % v případě první průběžné úlohy, resp. 83 % v případě druhé průběžné úlohy; v případě specifičnosti komentářů byla celkově poměrně vysoká a dosáhla 84 %, resp. 90 %. Míra shody hodnocení (z hlediska ohodnocení jednotlivých kritérií prostřednictvím kategorií *excellent/ok, needs some work* a *needs much work)* mezi *teacher-review* a *peer-review* byla v obou typech zpětné vazby srovnatelná (nedošlo ke statisticky významnému posunu) a pohybovala se na úrovni 49 %, resp. 60 % v případě druhé průběžné úlohy.

7 DISKUSE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola se nejprve zaměřuje na diskusi a interpretaci výsledků prezentovaných v kapitole 6, a to z pohledu jednotlivých dílčích výzkumných otázek 1 až 7, jež byly formulovány v části 5.2, i z hlediska postižení možných souvislostí mezi vybranými pozorovanými jevy. Druhá část kapitoly se potom zamýšlí nad hlavními omezeními či nedostatky spjatými s tímto disertačním výzkumem.

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

7.1.1 Lišila se úroveň výstavby textu u participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?

První výzkumná otázka se týkala možné změny úrovně kompetence výstavby textu v důsledku intervence poskytnuté v prostředí LMS IS MU a aplikace Peer-review. Výsledky prezentované v části 6.2 prokázaly statisticky významné zvýšení kompetence výstavby textu – zatímco průměrné skóre v pretestu činilo 20,8 bodu, v posttestu průměrné hodnocení dosahovalo 35,2 bodu z celkových 42 možných.

Pokud jde o průměrné hodnocení jednotlivých kritérií výstavby textu, všech 14 kritérií bylo hodnoceno vyššími skóry v posttestu, přičemž nejvýznamnější zlepšení bylo pozorováno v následujících aspektech: přítomnost tzv. *background information* (průměrný rozdíl mezi pre- a posttestem činil 1,5 bodu), přítomnost hlavního argumentu, resp. *thesis statement* (průměrný rozdíl 1,42 bodu), vyjádření logicko-sémantických vztahů mezi myšlenkami v úvodu (průměrný rozdíl 1,31 bodu), relevance myšlenek ve stati (průměrný rozdíl 1,23 bodu) a splnění funkce závěru (průměrný rozdíl 1,19 bodu). Průměrné zlepšení přesahující jeden bod (1,08 bodu) bylo dosaženo u hodnocení přítomnosti a rozsahu úvodu a rovněž z hlediska řazení myšlenek v závěru. Na základě výše uvedených výsledků lze usuzovat, že poskytnutá intervence měla vliv na vnímanou koherenci projevu, a to především z hlediska splnění žánrových očekávání typických pro úvod a závěr, dosažení vyšší relevance myšlenek ve stati a konečně i z hlediska vyjádření vztahů mezi myšlenkami, resp. řazení myšlenek. Na základě srovnání výsledků analýzy výstavby textu v pre- a posttestu lze říci, že v důsledku intervence studenti byli v daleko větší míře schopni úspěšně formulovat ústřední stanovisko (hlavní argument), toto následně vhodně strukturovaně a relevantně rozvíjet ve stati a konečně formulovat závěr, který úzce souvisí s hlavním argumentem, resp. myšlenkami

prezentovanými ve stati, přičemž dosažení této jednoty úvodu, stati a závěru či ucelené tematické progrese bylo v pretestu ojedinělé.

Výše uvedený rozvoj kompetence výstavby textu lze připisovat především dvěma aspektům poskytnuté intervence. Na jedné straně se mohla projevit autonomní interakce se studijními materiály v podobě analýzy poskytnutého inputu (modelových textů), jazykových cvičení a řízeného nácviku cílových dovedností (v první fázi intervence byly poskytnuty studijní materiály představující žánrové konvence týkající se struktury eseje, komponování úvodu včetně formulace tzv. *thesis statement*, komponování stati včetně konstrukce jednotlivých odstavců a konečně komponování závěru; v další fázi potom input zaměřený na specifika obou zvolených žánrů, jimiž byly komparačně-kontrastivní a argumentační esej). Kromě poskytnutého inputu se však na pozorovaném rozvoji kompetence výstavby textu rovněž mohla podílet vlastní řečová produkce, jež byla součástí poskytnuté intervence v podobě kompozice dvou průběžných písemných úloh vypracovaných v souladu s procesuálně-žánrovým přístupem, včetně fází poskytování a využívání obdržené elektronické zpětné vazby. Dle hypotézy outputu, jež byla představena v kapitole 2.3.2.1, lze v tomto směru očekávat vliv všech tří funkcí outputu (aktivační, ověřovací i metalingvistické), přičemž za zásadní aspekt lze v tomto směru považovat charakter formuláře pro poskytování elektronické zpětné vazby (viz. Přílohy F a G), jehož prvních 10 kritérií se vztahovalo právě k výstavbě textu a jehož prostřednictvím tak participující studenti byli nuceni zaměřit pozornost na žánrová očekávání, jež byla specifikována u jednotlivých kritérií.

Přestože výzkumný soubor obsahoval pouze 26 studentů různých oborů vyučovaných na Masarykově univerzitě, což přirozeně není možno považovat za reprezentativní vzorek, výzkumná zjištění získaná na základě hodnocení pretestu mohou sloužit jako určitá mikrosonda do úrovně kompetence výstavby textu studentů dané univerzity, kteří nemají předchozí zkušenost s cizojazyčným akademickým psaním v anglickém jazyce nebo je jejich dosavadní zkušenost velmi omezená. Na základě příslušných výzkumných zjištění lze dospět k závěru, že výuka cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce by měla být dostatečně orientována na rozvíjení kompetence výstavby textu a osvojení si základních žánrových konvencí pro jednotlivé typy žánrů (v případě argumentační eseje především z hlediska kompozice úvodu a závěru a rovněž stran relevance myšlenek prezentovaných ve stati).

7.1.2 Jaké typy reiterativních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?

V pretestu i posttestu bylo identifikováno všech osm typů reiterativních vztahů vymezených Tanskanenovou (2006). V případě pretestu bylo zastoupení jednotlivých typů reiterativních vztahů následující: prosté opakování (44,5 %), substituce (21,3), komplexní opakování (11,2), ekvivalence (7,3 %), ko-specifikace (7,3 %), specifikace (4,1 %), kontrast (2,8 %) a zobecnění (1,5 %). I v posttestu byly nejfrekventovanějšími reiterativními páry prosté opakování a substituce, avšak v případě obou těchto kategorií došlo k poklesu průměrné relativní četnosti výskytu na 37,1 % resp. 18,1 %, přičemž v případě kategorie prosté opakování se jednalo o pokles statisticky významný. Další kategorie byly v posttestu zastoupeny takto: komplexní opakování (12,7 %), ekvivalence (9,5 %), ko-specifikace (7,9 %), kontrast (6,7 %)[87], specifikace (5,1 %) a zobecnění (2,9 %).

Statisticky významný pokles v užití prostého opakování a korespondující nárůsty ve všech ostatních kategoriích reiterativních vztahů (s výjimkou výše zmíněné substituce) může být považován za známku rozvoje diskurzivní kompetence. Pokles v užití prostého opakování mezi pretestem a posttestem totiž může naznačovat, že participující studenti byli schopni užívat rozmanitější reiterativní prostředky, případně i s cílem záměrné eliminace nežádoucí monotónnosti písemného projevu. Na případy výskytu tzv. *clumsy repetition* v prvních verzích průběžných písemných úloh, jež byly součástí poskytnuté intervence, byli studenti systematicky upozorňováni v poskytnutém elektronickém *teacher-review* a v některých případech i v rámci elektronického *peer-review*, a lze se tedy domnívat, že se tato forma kolaborativního dialogu (podrobněji např. Swain, 2005) mohla podílet na rozvoji diskurzivní kompetence z hlediska rozmanitosti reiterativních vztahů.

Stotsky (1983) tvrdí, že „nárůst v užití morfologicky komplexních slov [tj. komplexního opakování] namísto opakování téhož slova nebo užití nevhodné parafráze může být důležitým ukazatelem rozvoje“ (cit. Dle Hoey, 1991, s. 244). Hoey (1991, s. 243-244) dospěl k obdobnému závěru a poukázal na skutečnost, že jednou z pedagogických implikací pro výuku užití kohezních prostředků je právě podpora užití komplexního opakování s cílem eliminace nešikovného prostého opakování (*clumsy repetition*) způsobujícího vnímanou monotónnost projevu. Obě uvedená tvrzení se primárně vztahují k užití prostého a

[87] Jak bylo uvedeno v kapitole 6.3, vyšší výskyt kontrastivních reiterativních vztahů v posttestu byl do značné míry zapříčiněn charakterem zadání druhé ze zvolených písemných úloh, konkrétně protikladným vztahem dvou klíčových lexikálních jednotek.

komplexního opakování, nicméně, obdobné závěry je možno učinit i pro pokles užití prostého opakování a korespondující nárůsty výskytu ostatních typů reiterativních vztahů (ekvivalence, zobecnění, specifikace, ko-specifikace a kontrast), pokud jsou tyto užity efektivně.

7.1.3 Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých reiterativních párů, resp. typů reiterativních vztahů před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?

Výsledek párového t-testu porovnávajícího podíly vhodně/správně užitých reiterativních párů v pretestu a posttestu potvrdil statisticky významný nárůst v případě posttestu. Průměrný podíl vhodně/správně užitých reiterativních párů se zvýšil z 66,9 % na 90,8 %. Jak bylo uvedeno v kapitole 6.3, k poklesu došlo ve všech ukazatelích/rysech nezralého písemného projevu, přičemž se zejména jednalo o monotónnost (nežádoucí repetitivní užití formou prostého opakování), nevhodné užití osobního tvaru/osobních tvarů (typicky *I*, *you*, *we*), užití nesprávných tvarů a nejednoznačnost (zejména v užití zájmen). Pokles ve vnímané monotónnosti projevu (např. v případě kategorie prostého opakování z 30,1 % na 6,1 %) koresponduje s výše diskutovaným statisticky významným poklesem v užití prostého opakování a rovněž podporuje závěrečnou interpretaci uvedenou v předchozí podkapitole, tedy že participující studenti byli schopni užívat rozmanitější reiterativní prostředky, případně i s cílem záměrné eliminace nežádoucí monotónnosti písemného projevu. Ve srovnání s pretestem byla v posttestu rovněž pozorována celková vyšší přesnost projevu, v důsledku poklesu výskytu reiterativních párů obsahujících vágní lexikální jednotku, gramaticky nesprávný tvar(y), či významově nevhodné tvary.

Statisticky významný nárůst podílu vhodně/správně užitých reiterativních párů je možno považovat za ukazatel rozvoje diskurzivní kompetence, přičemž pozorovaný rozvoj je možno interpretovat jakožto důsledek vyšší pozornosti studentů vůči užitým prostředkům reiterace s cílem dosažení plynulého, stylisticky vhodného a přesného projevu. Tato zvýšená pozornost mohla být podnícena několika souvisejícími faktory – jednak důrazem na proces psaní a jeho jednotlivé fáze, jejichž realizace by se měla pozitivně odrazit ve stylistické přiměřenosti, plynulosti i přesnosti výsledného písemného projevu, a dále zaměřením pozornosti participujících studentů na kritéria akademického projevu 10, 11 a 12 (vhodnost/přesnost vyjádření kohezních vztahů v textu, formálnost a osobnost projevu), jež byla součástí formuláře pro elektronickou zpětnou vazbu (Příloha G a H). Těmto kritériím tak byli studenti vystaveni jak v průběhu fáze poskytování elektronického *peer-review*, tak i

v průběhu fáze revize a editace vlastního písemného projevu na základě obdržené elektronické zpětné vazby v podobě *teacher-review* a *peer-review*.

7.1.4 Lišila se četnost opakování klíčových lexikálních jednotek/délka klíčových lexikálních řetězců před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?

Jak bylo uvedeno v kapitole 6.3, u pretestu i posttestu bylo vždy zvoleno sedm klíčových lexikálních jednotek, jež byly považovány za stěžejní z hlediska významu, a jejich opakování prostřednictvím všech typů reiterace (prostého opakování, komplexního opakování, substituce, zobecnění, specifikace, ko-specifikace a kontrastu) bylo zaznamenáváno. Mezi pretestem a posttestem byl přitom potvrzen statisticky významný nárůst v opakování příslušných klíčových lexikálních jednotek, přičemž i toto zjištění je možno považovat za projev rozvoje diskurzivní kompetence participujících studentů. Vyšší počet klíčových lexikálních jednotek v textu se pak projevil prostřednictvím delších lexikálních řetězců (*lexical chains*), jež byly těmito jednotkami utvářeny. Prostupnost těchto řetězců napříč textem (úvodem, statí i závěrem) potom signalizovala vysokou míru tematické jednoty daného textu, jež je jedním ze základních očekávání spojených s písemným akademickým projevem.

Výše uvedené výzkumné zjištění jednoznačně koresponduje se zjištěními týkajícími se kompetence výstavby textu prezentovanými v kapitole 7.1.1, především stran dosažení tematické jednoty projevu v celém jeho rozsahu. S ohledem na výsledky obou analýz se lze domnívat, že rozvoj kompetence výstavby textu (především z hlediska kompozice úvodu, relevance myšlenek ve stati a kompozice závěru) přirozeně vyvolal i zvýšenou potřebu opakování klíčových lexikálních jednotek, resp. se v tomto směru přirozeně projevil. Pokud jde o možný vliv konkrétních součástí poskytnuté intervence, za stěžejní lze považovat především část inputu, jež byla zmíněna v kapitole 7.1.1, a rovněž efekt elektronické zpětné vazby (opět jak z pohledu fáze jejího poskytování, tak využívání obdrženého *teacher-review* a *peer-review* v procesu komponování finálních verzí průběžných písemných úloh), a to zejména prostřednictvím kritérií 1 a 2 (splnění úkolu s hlediska žánru, rozvinutí tématu/relevance myšlenek), 3 a 4 (přítomnost a rozsahu úvodu, obsahová kvalita úvodu) a 7 a 8 (přítomnost a rozsah závěru a splnění funkce závěru), jež byla součástí formuláře pro elektronickou zpětnou vazbu.

7.1.5 Jaké typy konjunktivních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?

Na základě srovnání výsledků pretestu a posttestu lze říci, že studenti v posttestu užívali rozmanitější konjunktivní prostředky, a to zejména pro vyjádření aditivních, upřesňujících, prostorově-časových a kauzálně-podmínkových vztahů, a ve větší míře užívali prostředky, které jsou typické pro úroveň B2 a vyšší. V případě pretestu bylo užito celkem 74 různých prostředků, pokud jde o posttest, bylo identifikováno 97 různých prostředků. Pokud jde o tři nejfrekventovanější, *and*, *but* a *if*, četnosti výskytu byly ve všech třech případech nižší v posttestu (změna ze 103, 41 a 34 na 87, 31 a 25), což může obdobně jako v případě prostého opakování opět souviset se záměrnou eliminací vnímané monotónnosti projevu, případně i s potřebou přesnějšího vyjádření daného logicko-sémantického vztahu (v případě spojovacích výrazů *and* a *but*). Za účelem posouzení statistické významnosti změny v užití různých konjunktivních prostředků na úrovni jednotlivců byl proveden párový t-test. Výsledky testu potvrdily statistickou významnost, a tedy skutečnost, že rozmanitost v užití konjunktivních prostředků byla na úrovni jednotlivých studenů statisticky významně vyšší v posttestu než v pretestu. Výše uvedená výzkumná zjištění na úrovni korpusů pretestů a posttestů i na úrovni jednotlivých studentů mohou být považována za známku rozvoje diskurzivní kompetence.

Mezi konkrétní aspekty poskytnuté intervence, jež se mohly podílet na rozvoji diskurzivní kompetence v oblasti rozsahu užitých prostředků konjunkce, lze řadit poskytnutý input (např. prostřednictvím tématu *Cohesion in academic writing* či elektronických kvízů zaměřených na procvičení prostředků koheze s ohledem na různé komunikační funkce, jako je srovnání, kontrast, zobecnění, klasifikace apod.), a dále i možný vliv elektronické zpětné vazby, jejíž součástí bylo i kritérium zaměřené na rozsah užitých kohezních prostředků (včetně prostředků konjunkce) a jejímž prostřednictvím tak studenti byli upozorňováni na případné nedostatky týkající se vnímané nedostatečné šíře konjunktivních prostředků, resp. vnímané monotónnosti projevu a na tato upozornění potom mohli reagovat.

7.1.6 Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?

Provedený párový t-test porovnávající podíly vhodně/správně užitých prostředků konjunkce na úrovni jednotlivců potvrdil existenci statisticky významného rozdílu mezi pre- a

posttestem; průměrný podíl vhodně/správně užitých prostředků se zvýšil z 54,6 % na 79,3 %. S ohledem na převážně nízké absolutní četnosti v rámci sledovaných kategorií, resp. skutečnost, že absolutní četnosti na úrovni jednotlivců v mnoha případech dosahovaly nulové hodnoty, byla následná analýza provedena na úrovni testových korpusů. Pokles četností výskytu nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků byl zaznamenán v sedmi kategoriích (užití významově nesprávného tvaru/nelogický vztah; vyjádřen logický vztah, ale užit nevhodný prostředek; stylisticky nevhodná počáteční pozice; chybějící prostředek; nešikovné/monotónní užití; nadbytečné užití; užití nesprávného tvaru) ze sledovaných desíti.

Obdobně jako v případě změny rozsahu prostředků konjunkce, jež byla diskutována v kapitole 7.1.5, je možno i zde pozorovaný rozvoj spojovat s poskytnutým inputem vztahujícím se k dané oblasti užití jazyka, jakožto s vlivem elektronické zpětné vazby poskytnuté učitelem a spolustudujícími, přičemž v tomto případě se jedná o vliv kritéria 10 (přesnost užití kohezních prostředků).

Nižší absolutní četnosti nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků v uvedených kategoriích korespondují s výsledky hodnocení kompetence výstavby textu v případě kritérií 5, 10 a 14, pro zhodnocení vyjádření logicko-sémantických vztahů mezi myšlenkami v úvodu, stati a závěru. Vzájemné porovnání testových korpusů neprokázalo změnu z hlediska užití interpunkce (bylo identifikováno 45, resp. 43 nevhodných/nesprávných případů) a je tedy zřejmé, že vliv poskytnuté intervence na vhodnost, resp. konzistentnost v užití interpunkce (především čárek) nebyl prokázán. Tento výsledek naznačuje, že poskytnutá intervence nebyla dostatečně efektivní (ať již z hlediska charakteru či délky) na to, aby měla vliv na daný aspekt písemného projevu participujících studentů. Rovněž je však možno se domnívat, že studenti v průběhu řečové produkce probíhající v rámci pre- a posttestu, již je možno považovat za poměrně náročnou kognitivní činnost, věnovali přednostní pozornost globálnějším či podstatnějším aspektům písemného projevu (volbě a vyjádření konkrétních myšlenek, jejich organizaci apod.) a interpunkce tak v určitém slova smyslu mohla být opomenuta. Dvě kategorie, nevhodná pozice z hlediska slovosledu a nadužívání tranzitivních výrazů, měly velmi nízkou četnost v pretestu i posttestu. S ohledem na statisticky významné zvýšení podílu vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků, lze tvrdit, že na úrovni jednotlivých studentů došlo k rozvoji tohoto aspektu diskurzivní kompetence, přičemž k poklesu nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků došlo v sedmi z identifikovaných typů nedostatků.

7.1.7 Změnila se v průběhu intervence kvalita poskytnutého elektronického *peer-review* hodnotícího aspekty textu přispívající ke vnímané koherenci projevu? Pokud ano, jak a proč?

Poslední z výzkumných otázek byla formulována s ohledem na dílčí cíl disertačního výzkumu posoudit případnou změnu kvality poskytnutého elektronického *peer-review*, resp. jeho části zaměřené na hodnocení vybraných aspektů diskurzivní kompetence. Analýza obou korpusů zpětné vazby poskytnuté učitelem a spolustudujícími se zaměřovala na čtyři vybrané aspekty, a sice míru shody hodnocení mezi oběma typy zpětné vazby, počet poskytnutých komentářů a dále jejich relevanci a specifičnost v případě *peer-review*.

Provedený párový t-test neprokázal statisticky významné zvýšení počtu shodných hodnocení mezi *teacher-review* a *peer-review* pro první a druhou písemnou úlohu (argumentační a komparačně-kontrastivní esej) a lze tedy říci, že míra shody byla v obou případech totožná (průměrný podíl shodných hodnocení dosáhnul 49 %, resp. 60 %). Rozdíly v hodnocení jednotlivých kritérií mezi *teacher-review* a *peer-review* lze připsat rozdílné úrovni komunikační kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce na straně poskytovatelů zpětné vazby (učitel, student), ale i individuálním rozdílům z hlediska přísnosti hodnocení (volba mezi kategoriemi *needs some work* a *needs much work* při všimnutí si nedostatků), jež mohou být ovlivněny různými faktory, jako jsou kritičnost, resp. podpora motivace pisatele na straně poskytovatele zpětné vazby, hodnocení ostatních kritérií, předchozí zkušenost s poskytováním *peer-review*[88] apod.

Pokud jde o počet komentářů, lze konstatovat, že v případě obou písemných úloh byl pozorován značný rozdíl v počtu poskytnutých komentářů, přičemž průměrný počet komentářů poskytnutý studenty byl přibližně o polovinu nižší než průměrný počet komentářů poskytnutých učitelem (stejně tak byla celkově nižší i průměrná délka komentářů). Ani v tomto případě tedy nelze dospět k závěru, že by se *peer-review* více blížilo *teacher-review*, a tím se zvýšila jeho kvalita v případě druhé písemné úlohy. Srovnání na úrovni počtu komentářů poskytnutých v obou typech zpětné vazby má význam především s ohledem na skutečnost, že naprostá většina komentářů poskytnutých v *teacher-review* upozorňovala na určité konkrétní nedostatky či aspekty písemného projevu, které skýtaly prostor pro zlepšení. Studenti byli informováni učitelem, že s ohledem na časovou náročnost poskytování *teacher-review* ve srovnání s poskytováním *peer-review* (hodnocení celé skupiny versus hodnocení

[88] Dvanáct, tedy téměř polovina participujících studentů, nemělo před intervencí žádnou nebo pouze minimální zkušenost s poskytováním *peer-review*.

jednotlivce v rámci jednoho týdne) se dílčí komentáře učitele budou týkat především případných nedostatků/prostoru pro zlepšení.[89] Přibližně dvojnásobný počet komentářů poskytnutých učitelem tak může ukazovat na nižší schopnost studentů rozpoznat případné nedostatky či prostor pro zlepšení, ale také na nedostatečnou vůli či zájem tyto nedostatky či možnosti popsat právě formou komentářů. První z uvedených důvodů je přirozenou a „zdravou" součástí procesu poskytování vrstevnické zpětné vazby; pokud jde o druhou z možných příčin, tuto by bylo vhodné eliminovat na základě didaktického působení realizovaného před zahájením poskytování *peer-review*, jež by studenty motivovalo k vynaložení dostatečného času a úsilí a posílilo tak jejich zodpovědnost vůči spolustudujícím studentům.[90]

Nižší počet komentářů v případě elektronického *peer-review* však mohl být a zřejmě byl způsoben i dalšími faktory. V rámci dotazníku 2 administrovaného po ukončení intervence studenti mj. odpovídali na otázku *What was it like for you to give feedback on someone else's writing?* Položka měla polootevřený charakter a na základě uvedených komentářů lze tedy přímo usuzovat na potenciální důvody vedoucí k nižšímu počtu komentářů v *peer-review* poskytnutém k oběma průběžným písemným úlohám ve srovnání s *teacher-review*.

Na základě výpovědí studentů lze za možné důvody poměrně nízkého počtu komentářů v *peer-review* (v souladu s výše uvedeným prvním důvodem) označit úroveň komunikační kompetence poskytovatele *peer-review* (Student G: *I experienced a minor difficulty. Sometimes, I wasn't sure if the mistakes were truly wrong*; Student J: *I experienced a considerable difficulty. I think I'm not educated enough to consider that, I found the essay ok but I'm sure there were mistakes I didn't see*; Student O: *I experienced a considerable difficulty. I don't know grammar, vocabulary, etc. well*; Student U: *I experienced a considerable difficulty. I'm not confident about my grammar and correct structure*.), ale také obtížnost/vzdálenost tématu (Student Y: *I experienced a considerable difficulty not knowing the subject*.), nesprávný předpoklad na straně pisatele, že je třeba navrhnout opravu či vhodnější řešení (*Student L: I experienced a minor difficulty. Sometimes I knew something was wrong and I was not sure how to replace it*.), senzitivitu z hlediska míry kritičnosti

[89] Zpětná vazba učitele týkající se silných stránek písemného projevu byla zprostředkována pomocí hodnocení jednotlivých kritérií, označením míry splnění příslušných žánrových očekávání možností *excellent/ok*, a rovněž v závěrečném shrnutí na konci formuláře pro poskytování zpětné vazby.

[90] V této souvislosti je třeba upozornit, že v rámci zjišťování kontextových informací nebyli studenti explicitně dotazováni na možné intervenující „organizační" faktory (typicky nedostatek časového prostoru pro poskytnutí elektronické zpětné vazby v daném týdnu), jež mohly v procesu poskytování *peer-review* rovněž sehrát poměrně zásadní roli.

(Student M: *I experienced a minor difficulty. When our opinions differ, I am afraid my opinion would get me too critical, so I need to pay greater attention.*), potíž s formulací komentářů/vysvětlení (Student T: *I experienced a considerable difficulty formulating exact ideas or being totally sure about grammar*; Student Q: *I experienced a minor difficulty. I wasn't always sure how to explain the mistakes I have found in the essay.*).

Uvedené výpovědi mohou být velmi cenné pro budoucí didaktickou praxi. V podmínkách českého vysokého školství se jedná o jednu z prvotních mikrosond do dané oblasti, nicméně z uvedeného je zřejmé, že během procesu poskytování elektronického *peer-review* v oblasti cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce na straně studujících dochází k poměrně intenzivní reflexi samotného procesu i možného dopadu poskytnuté zpětné vazby na pisatele originálního textu, přičemž je pravděpodobné, že vhodným didaktickým působením by bylo možné alespoň část uvedených obtíží eliminovat či zmírnit, což by se v důsledku mohlo pozitivně odrazit v celkovém počtu poskytnutých komentářů.

Třetím posuzovaným aspektem kvality poskytnutého *peer-review* byla relevance poskytnutých komentářů. Na rozdíl od prvních dvou aspektů (shoda hodnocení a počet poskytnutých komentářů v *teacher-review* a *peer-review*) v tomto případě párový t-test na úrovni jednotlivců potvrdil existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma písemnými úlohami, což znamená, že míra relevance komentářů byla v rámci druhé písemné úlohy statisticky významně vyšší oproti první písemné úloze. Toto výzkumné zjištění může být chápáno jako dílčí ukazatel rozvoje diskurzivní kompetence participujících studentů, neboť ukazuje na rostoucí schopnost participujících studentů poskytovat obsahově hodnotné komentáře, jež jsou v souladu s danými žánrovými očekáváními.

Pokud jde o specifičnost komentářů poskytnutých studenty, vyhodnocení dat existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma průběžnými písemnými úlohami neprokázalo, je však třeba zopakovat, že míra specifičnosti komentářů poskytnutých studenty byla celkově poměrně vysoká (v průměru 84 % a 90 %). Na tomto výsledku se mohl pozitivně odrazit zvolený charakter instrukcí k poskytování elektronického *peer-review*, kde byla potřeba specifičnosti komentářů jednoznačně zdůrazněna, a názorně předvedena prostřednictvím ukázek specifických a bezcenných komentářů (na efektivitu tohoto postupu lze usuzovat především s ohledem na skutečnost, že 12 z celkových 26 studentů nemělo žádnou či jen velice omezenou předchozí zkušenost s poskytováním zpětné vazby).

Z výše uvedeného vyplývá, že na základě porovnání čtyř vybraných aspektů elektronického *teacher-review* a *peer-review*, jež bylo poskytnuto jako součást obou

průběžných písemných úloh, byla pozorována změna pouze v případě statisticky vyšší míry relevance komentářů. Lze tedy říci, že kvalita poskytnutého elektronického *peer-review* se zlepšila pouze v tomto ohledu, zatímco z hlediska hodnocení jednotlivých aspektů diskurzivní kompetence, počtu komentářů a jejich specifičnosti ke zvýšení kvality poskytnutého *peer-review* nedošlo.

7.1.8 Metalingvistická funkce outputu a poskytování *peer-review*

S ohledem na hlavní cíl disertačního výzkumu, teoretická východiska diskutovaná v kapitole 2.3 (konkrétně hypotézu outputu) i budoucí didaktickou praxi se na tomto místě sluší věnovat pozornost druhé stěžejní otázce týkající se zkušenosti s poskytováním *peer-review* v průběhu realizované intervence, na niž participující odpovídali prostřednictvím dotazníku administrovaného po ukončení intervence. Otázka měla následující znění: *Do you think that providing the peer-feedback contributed to the development of your own writing skills*? Z 26 participujících studentů 22 odpovědělo, že ano, dle zbývajících čtyř studentů poskytování *peer-review* nemělo na úroveň jejich písemného projevu vliv.

Z následujících příkladů verbálních reakcí je zřejmé, že studenti ve velké míře považovali proces poskytování *peer-review* za přínosný pro rozvoj své vlastní komunikační kompetence (Student A: *I am more aware of grammar and stylistics of the essays now*; Student T: *I impoved in organising ideas and text*; Student W: *It helped me to be able to identify academic writing requirements which I applied in my own writing*). Velmi často byla zmiňována i vyšší přesnost projevu, efektivní revize a kontrola vlastního písemného projevu (Student F: *Inspiration from others' styles of writing and expressing ideas improved skills of revising and proofreading*. Student E: *It makes it easier to notice my own mistakes*; Student G: *I could compare other assignments with mine, and thus also correct my mistakes*; Student T: *I avoided mistakes in my own texts*.). Dále byly zmíněny lepší schopnost sebehodnocení a zaměření se na podstatné aspekty písemného projevu (Student C: *It taught me to better evaluate my own writing and to know what to focus on*.) či zohlednění čtenáře (Student B: *It made me think from the other side*.); i tyto účinky poskytování *peer-review* lze bezpochyby považovat za přínosné pro rozvoj komunikační kompetence.

Výše uvedené výroky ukazují na reálnou existenci metalingvistické funkce outputu, která vede k osvojování jazyka prostřednictvím reflexe vlastní řečové produkce nebo reflexe řečové produkce jiných osob (z výše uvedeného rovněž vyplývá, že při poskytování *peer-*

review mnohdy oba typy nelze vzájemně oddělit, neboť probíhají simultánně a jsou tedy spolu úzce spjaty). Přítomnost metalingvistické funkce outputu je patrná i z následujících komentářů: Student D: *It helped me to acknowledge my own mistakes*; Student E: *I had to think more about what is written right and what isn't. It was a great experience*; Student H*: I could see another wtitings, not just mine, that showed me not only mistakes but also what is done properly*; Student N: *I learned on other people's mistakes*. I následující čtyři komentáře jsou spojeny s reflexí na straně poskytovatelů *peer-review*, rovněž však ilustrují další potenciální přínosy (elektronického) *peer-review* v podobě příležitosti k opakování, hlubšího studia v důsledku vyšší zodpovědnosti, praktického upotřebení a procvičení teoretických znalostí či důrazu na přínos komentářů: Student L: *The more I repeat what is correct and what is wrong, the more I remember that*; Student R: *I had to think about the structure of a text. I had to know if the text is well written and it made me study materials harder. I didn't want to be unfair while reviewing*; Student X: *It helped me to apply and train principles we learned in the course*; Student Y: *It helped me by writing comments that were meant to be useful*.

Závěrem lze uvést následující: Z výsledků týkajících se porovnání kvality poskytnutého elektronického *peer-review* s poskytnutým *teacher-review* je zřejmé, že v daném případě bylo *peer-review* kvalitativně poměrně značně odlišné od *teacher-review* a že kvalita *peer-review* se v průběhu intervence změnila pouze v jednom ze sledovaných ukazatelů, jimiž byla relevance komentářů. Za největší nedostatek elektronického *peer-review* jakožto součásti realizované intervence je přitom možno považovat relativně nízký počet komentářů. Na druhé straně však stojí několik kladných aspektů, a sice poměrně vysoká míra relevance a specifičnosti poskytnutých komentářů a především výše popsaný vnímaný přínos procesu poskytování *peer-review* z hlediska rozvoje komunikační kompetence participujících studentů. Z tohoto pohledu se tedy přínos elektronického *peer-review* jeví jako nezpochybnitelný.

7.2 Limity disertačního výzkumu

Cílem této podkapitoly je zhodnotit hlavní limity či omezení spojená s realizací tohoto disertačního výzkumu. Za hlavní nedostatek disertačního výzkumu lze bez pochyby považovat jeho kvazi-experimentální design, který byl zvolen z důvodu nemožnosti zajištění kontrolní skupiny, resp. existence experimentální a kontrolní skupiny s randomizovanými soubory účastníků. V důsledku zvoleného typu designu lze očekávat, že na rozvoji diskurzivní

kompetence se vedle poskytnuté intervence mohly podílet i další vlivy. Tyto možné intervenující proměnné byly zjišťovány pomocí dotazníků administrovaných před a po ukončení intervence a jejich existence byla některými studenty v různé míře reportována. Výčet uvedených vlivů zahrnuje následující:

Dva z participujících studentů absolvovali kurz akademického psaní v jiném než anglickém jazyce, šest studentů kurz obecné angličtiny (dle výpovědí studentů však byly kurzy orientovány především na oblast gramatiky, dále mluvení, poslech a čtení s porozuměním), čtyři studenti potom reportovali souběžnou písemnou produkci v anglickém jazyce v rozsahu 1, 2, 3, resp. 4-5 stran jakožto součást jiných kurzů. Z dalších intervenujících proměnných byly reportovány příležitostné psaní soukromých a pracovních emailů, internetových komentářů, poezie a povídek (6 studentů), ústní interakce (14 studentů), čtení textů (18 studentů), sledování filmů (18 studentů), poslouchání rádia (6 studentů), samostudium (7 studentů) a tutoring (1 student).

Vliv výše uvedených proměnných není možno podceňovat a je mu třeba přisoudit určitý podíl na výše představených výsledcích výzkumu, nicméně, rovněž je třeba zdůraznit, že v době, pro kterou je typická dosud bezprecedentní dostupnost angličtiny i potřeba komunikace v tomto jazyce, by eliminace všech možných proměnných, resp. vyloučení všech studentů reportujících dané vlivy, znemožnila realizaci předmětného výzkumu jako takového. S ohledem na poměrně krátký časový rozsah provedené intervence a na vyloučení studentů, kteří reportovali existenci zásadních intervenujících proměnných z výzkumného souboru (účast v paralelním kurzu akademického psaní v anglickém jazyce či značnou písemnou produkci v angličtině), stejně jako na povahu výše uvedených intervenujících vlivů je možno rozvoj diskurzivní kompetence přinejmenším ve větší míře připisovat dané intervenci.

Dalším nedostatkem realizovaného disertačního výzkumu je absence druhého hodnotitele v případě analýzy reiterativních vztahů. Tato analýza byla s ohledem na značnou časovou i technickou náročnost provedena pouze jedním hodnotitelem a je tak třeba na ni nahlížet jako na subjektivní posouzení daného typu lexikálně-kohezních vztahů.

8 ZÁVĚR

Disertační práce se věnovala oblasti využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání, konkrétně posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu akademického psaní CJV_AW Academic Writing ONLINE na rozvoj dovednosti cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce. V centru pozornosti výzkumu byl vliv intervence realizované v prostředí LMS *Informačního systému Masarykovy univerzity* a aplikace *Peer-review* na rozvoj diskurzivní kompetence participujících bakalářských a magisterských studentů Masarykovy univerzity, a to z hlediska dílčích aspektů přispívajících ke koherenci projevu.

Hlavním cílem disertačního výzkumu bylo posoudit, zda v důsledku poskytnuté intervence došlo k rozvoji diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce u studentů zapsaných v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE, a pokud ano, potom v jakých aspektech a z jakých příčin; dílčím cílem bylo posoudit, zda v průběhu intervence došlo ke změně kvality poskytnuté elektronické vrstevnické zpětné vazby (*peer-review*) hodnotící vybrané aspekty textu přispívající ke koherenci, jakožto jednoho z možných ukazatelů případného rozvoje diskurzivní kompetence participujících studentů. V tomto směru byla pozornost věnována jednak míře shody mezi *teacher-review*, jež pro účely daného výzkumu bylo považováno za expertní zpětnou vazbu, a *peer-review* z hlediska hodnocení jednotlivých kritérií, a dále z hlediska počtu komentářů, relevance komentářů a specifičnosti komentářů poskytnutých v rámci elektronického *peer-review*.

Na základě výsledků prezentovaných v kapitole 6 a následné diskuse a interpretace těchto výsledků v kapitole 7 je možno vyslovit závěr, že v důsledku intervence došlo k rozvoji diskurzivní kompetence studentů participujících v předmětném čistě e-learningovém kurzu, a to v případě všech tří sledovaných aspektů, tedy v oblasti kompetence výstavby textu, vyjádření lexikálně-kohezních (specificky reiterativních) vztahů a vyjádření gramaticky-kohezních (specificky konjunktivních) vztahů.

Z hlediska kompetence výstavby textu bylo nejvýznamnější zlepšení mezi pre- a posttestem pozorováno v následujících aspektech (řazených postupně dle míry zlepšení): přítomnost tzv. *background information*, přítomnost hlavního argumentu (*thesis statement*) a vyjádření logicko-sémantických vztahů mezi myšlenkami v úvodu, relevance myšlenek ve stati, splnění funkce závěru a konečně z hlediska přítomnosti a rozsahu úvodu a řazení myšlenek v závěru.

V případě reiterativních vztahů je za hlavní aspekt rozvoje možno považovat statisticky významný pokles prostého opakování a korespondující nárůsty výskytu ostatních typů reiterativních vztahů (komplexní opakování, ekvivalence, zobecnění, specifikace, ko-specifikace a kontrast) s výjimkou substituce, a dále související pokles vnímané monotónnosti projevu a vyšší přesnost vyjadřování. Za velice významný ukazatel rozvoje v oblasti reiterativních vztahů je považován statisticky významný nárůst opakování klíčových lexikálních jednotek. Častější výskyt těchto jednotek v posttestu projevující se v podobě delších lexikálních řetězců koresponduje s vyšší vnímanou relevancí myšlenek ve stati a častějším splněním funkce závěru, a odráží tedy zlepšenou tematickou jednotou písemného projevu.

Na základě srovnání výsledků pre- a posttestu lze rovněž říci, že participující studenti v posttestu užívali rozmanitější konjunktivní prostředky, a to zejména pro vyjádření aditivních, upřesňujících, prostorově-časových a kauzálně-podmínkových vztahů, a ve větší míře užívali prostředky typické pro úroveň B2 a vyšší (v pretestu bylo identifikováno 74, v posttestu 97 různých prostředků). Zároveň byl pozorován pokles tří nejfrekventovanějších prostředků (*and*, *but* a *if*), což může opět ukazovat na vědomou eliminaci případné vnímané monotónnosti projevu či snahu o vysokou přesnost vyjádření. Statisticky významný nárůst byl prokázán i v případě vhodnosti/správnosti užití konjunktivních prostředků. Pokles četností výskytu nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků byl zaznamenán v sedmi kategoriích (užití významově nesprávného tvaru/nelogický vztah; vyjádřen logický vztah, ale užit nevhodný prostředek; stylisticky nevhodná počáteční pozice; chybějící prostředek; nešikovné/monotónní užití; nadbytečné užití; užití nesprávného tvaru) ze sledovaných desíti. Vzájemné porovnání testových korpusů neprokázalo změnu z hlediska užití interpunkce (bylo identifikováno 45, resp. 43 nevhodných/nesprávných případů) a je tedy zřejmé, že vliv poskytnuté intervence na vhodnost a konzistentnost užití interpunkce (především čárek) nebyl prokázán.

Pokud jde o dílčí cíl disertačního výzkumu, jímž bylo posoudit případnou změnu kvality poskytnutého elektronického *peer-review*, resp. jeho částí zaměřených na hodnocení vybraných aspektů diskurzivní kompetence, provedená analýza a statistické vyhodnocení dat prokázaly vyšší relevanci komentářů u *peer-review* poskytnutého v rámci druhé písemné úlohy, přičemž tento výsledek lze považovat za dílčí ukazatel rozvoje diskurzivní kompetence participujících studentů. Specifičnost komentářů poskytnutých v rámci elektronického *peer-review* byla v případě obou písemných úloh poměrně vysoká (v průměru 84 % a 90 %);

statisticky významné zvýšení podílu komentářů, jež byly hodnoceny jako specifické, tak mezi oběma průběžnými písemnými úlohami nebylo prokázáno. Srovnání poskytnutého elektronického *teacher-review* a *peer-review* odhalilo poměrně zásadní rozdíly v obou typech zpětné vazby z hlediska počtu poskytnutých komentářů – průměrný počet komentářů poskytnutých v *peer-review* ve srovnání s *teacher-review* byl o polovinu nižší, a to v případě obou písemných úloh. Na základě kontextových informací získaných po ukončení intervence byly v kapitole 6.1.2 představeny a diskutovány možné příčiny tohoto rozdílu, přičemž je možno se domnívat, že některé z uvedených příčin by v budoucnu bylo možno eliminovat prostřednictvím vhodného didaktického působení před zahájením procesu poskytování *peer-review*. Pokud jde o vzájemnou shodu mezi hodnocením poskytnutým v *teacher-review* a *peer-review*, statisticky významné zvýšení počtu shodných hodnocení pro první a druhou písemnou úlohu prokázáno nebylo (průměrný podíl shodných hodnocení dosahoval 50 % a 60 %).

Intervence (účast v čistě e-learningovém kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE), jejíž vliv na rozvoj diskurzivní kompetence participujících studentů byl posuzován v rámci tohoto disertačního výzkumu, obsahovala dvě hlavní komponenty. Těmi byl jednak input v podobě elektronických studijních materiálů a elektronických kvízů, písemná řečová produkce spočívající ve vypracování dvou průběžných písemných úloh (komparačně-kontrastivní a argumentační esej) včetně vypracování elektronického *peer-review* a využití elektronické zpětné vazby v podobě *teacher-review* a *peer-review*, a konečně účast v pěti asynchronních diskuzních fórech. Z hlediska teorie učení poskytnutá intervence vycházela z kognitivně i sociálně orientovaných konstruktivistických principů; stran teorií osvojování jazyka se opírala především o hypotézu outputu, která nezpochybňuje význam inputu při učení se cizímu jazyku, avšak rovněž předpokládá, že k učení může docházet i v průběhu produkce outputu, a to prostřednictvím jeho aktivační, ověřovací a metalingvistické funkce.

Za zvláště přínosné aspekty poskytnuté intervence lze považovat zejména šíři, zaměření a charakter inputu, který umožnil jednotlivým studentům zaměřit se na takové oblasti, jež považovali za stěžejní s ohledem na své individuální zájmy a potřeby, a s tím související vysoká míra autonomie z hlediska výběru konkrétních oblastí a času věnovanému interakci se zvolenými studijními materiály. Druhou stěžejní součástí intervence potom byla vlastní písemná produkce spojená s vypracováním a využíváním elektronické zpětné vazby. V návaznosti na teoretická východiska (především sociální konstruktivismus a hypotézu outputu) byl v samotném závěru práce detailně ilustrován proces reflexe probíhající na straně

poskytovatelů *peer-review*. Z výroků získaných prostřednictvím dotazníku administrovaného po ukončení intervence byla prokázána metalingvistická funkce outputu v průběhu procesu poskytování vrstevnické zpětné vazby u naprosté většiny participujících studentů. Stejně tak byla participujícími studenty reportována značná pozornost, již věnovali obdržené elektronické zpětné vazbě, a která jim umožnila tuto zpětnou vazbu zohlednit a (efektivně) využít při revizi vlastního písemného projevu. Z tohoto pohledu se přínos procesu poskytování elektronického *peer-review* a využívání elektronické zpětné vazby poskytnuté učitelem a spolustudujícími v procesu psaní jeví jako klíčový aspekt vedoucí k rozvoji komunikační kompetence participujících studentů.

Na základě výzkumných zjištění získaných v rámci tohoto disertačního výzkumu je možno formulovat i určitá doporučení pro design a vlastní realizaci čistě e-learningových kurzů (akademického) psaní. Na prvním místě je třeba vyzdvihnout význam obecně platných zásad, jejichž důležitost byla jednoznačně prokázána i v souvislosti s realizací poskytnuté intervence (a to na základě kontextových informací získaných po jejím ukončení), a jimiž jsou zabezpečení včasné, spolehlivé a efektivní komunikace se studenty po celou dobu realizace e-learningového kurzu, poskytování srozumitelných a přesných instrukcí týkajících se organizace kurzu i všech jeho dílčích součástí, spolehlivé technické zázemí v podobě prostředí LMS a dalších potřebných ICT, a konečně jasně strukturovaný a srozumitelný input.

Kromě zmíněných všeobecně uznávaných zásad je však možno formulovat i některá další doporučení, z nichž první se týká míry autonomie na straně studujících a nastavení kreditových požadavků (tzv. požadavků na ukončení). Studenti účastnící se kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE vysokou míru autonomie, již požívali v oblasti interakce se studijními materiály, v naprosté většině hodnotili veskrze pozitivně a domnívali se, že nižší míra autonomie by nevedla k efektivnějšímu učení. Deset procent studentů naopak reportovalo potřebu vyšší kontroly ze strany učitele. V tomto smyslu se jako vhodné řešení jeví možnost volby míry autonomie na počátku kurzu, jež může být vyjednána mezi učitelem a jednotlivými studenty a jež se v praxi může projevit nastavením individuálních průběžných požadavků u těch studentů, kteří o tento postup projeví zájem.

Prostřednictvím dotazníku pro zjišťování kontextových informací byla rovněž potvrzena vhodnost personalizace témat pro písemnou produkci (100 % studentů ocenilo možnost zvolit si téma pro vypracování obou průběžných písemných úloh). Na základě tohoto zjištění je tedy možno vyslovit závěr, že možnost volby tématu na úrovni jednotlivých

studentů je vnímána velmi kladně a může tak pozitivně ovlivnit i proces učení, resp. rozvoj komunikační kompetence.

Další doporučení se potom týká rozsahu písemné produkce realizované v rámci čistě e-learningového kurzu. Devadesát procent studentů považovalo rozsah povinné písemné produkce (dvě eseje, účast v pěti diskuzních fórech) za adekvátní a je možno se domnívat, že vyšší počet písemných úkolů by mj. mohl vést k vyššímu počtu studentů, kteří kurz z časových důvodů nedokončí. V tomto směru je třeba mít na paměti, že vypracování jedné písemné úlohy v souladu s přístupem aplikovaným v tomto disertačním výzkumu vyžadovalo minimálně tři týdny (případně déle v závislosti na čase, který konkrétní student potřeboval k vypracování první verze). V tomto směru je tedy možno doporučit v rámci běžného semestru realizovat dvě, maximálně tři písemné úlohy vypracované v souladu s procesuálně-žánrovým přístupem k výuce psaní. Opět se zde, obdobně jako v případě míry autonomie při interakci se studijními materiály, nabízí možnost zohlednění individuálních rozdílů mezi studenty v podobě možnosti volby vyšších nároků pro ty studenty, kteří by o tento postup projevili zájem na počátku kurzu.

Následující doporučení se vztahuje k realizaci elektronické zpětné vazby. Relevantní část výzkumných zjištění odhalila různorodé faktory, jež mohou mít za následek poměrně nízký počet komentářů poskytnutých v rámci elektronického *peer-review* (ve srovnání s poskytnutým *teacher-review*), přičemž je zřejmé, že vhodné didaktické působení např. formou upozornění studentů, že není třeba poskytovat řešení problému, na nějž poukazují, či představení způsobů, jimiž mohou poukázat na možný problém a zároveň vyjádřit určitou míru nejistoty, by mohlo eliminovat jejich značnou část. Rovněž je možno se domnívat, že je vhodné věnovat dostatečnou pozornost vysvětlení cílů (elektronického) *teacher-review* a *peer-review* i možných (přirozených) rozdílů mezi oběma uvedenými typy zpětné vazby, zejména pak v případě omezené předchozí zkušenosti s poskytováním *peer-review* na straně studujících, a tím podpořit pozitivní vnímání *peer-review* i jeho vnímanou efektivitu.

Posledním klíčovým doporučením je možnost obohacení čistě e-learningových kurzů např. o dva až tři kontaktní tutoriály, jež by byly volitelné povahy a představovaly by možnost osobního setkání (konzultace) mezi učitelem a studujícími i studujícími navzájem. Jistou obdobou těchto tutoriálů v čistě e-learningové podobě potom může být i zřízení diskuzního fóra zaměřeného výhradně na konzultování konkrétních problémů či oblastí souvisejících s užíváním jazyka, kdy na jednotlivé příspěvky může reagovat jak učitel, tak jednotliví participující studenti.

V rámci předmětného výzkumu byl získán poměrně značný objem materiálu, jenž je možno dále zkoumat. Jedná se korpus pre- a posttestů, korpus s první průběžnou písemnou úlohou (obsahující první i finální verzi), korpus s druhou průběžnou písemnou úlohou (opět čítající obě verze), korpus s poskytnutým elektronickým *teacher-review* a *peer-review* a v neposlední řadě i kontextové informace týkající se účasti v kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE, vnímaného rozvoje komunikační kompetence participujícími studenty či percepce obdržené zpětné vazby participujícími studenty (zvlášť pro každý typ a písemnou úlohu). Pokud jde o korpus s pre/posttesty, předmětný disertační výzkum je zaměřen na posouzení rozvoje diskurzivní kompetence jakožto jedné ze složek komunikační kompetence, a to prostřednictvím tří vybraných aspektů, jimiž jsou kompetence výstavby textu, lexikální koheze (konkrétně reiterace) a gramatická koheze (konkrétně konjunkce). Jednou z možností navazujícího výzkumu by se mohlo stát posouzení případného vlivu intervence na druhou klíčovou složku KK, a sice kompetenci lingvistickou. Rovněž se nabízí porovnání rozvoje komunikační kompetence zjištěného na základě porovnání výsledků pre- a posttestů se subjektivní percepcí rozvoje KK na straně studentů. V případě korpusů s průběžnými písemnými úlohami a korpusů s poskytnutou elektronickou zpětnou vazbou by bylo více než zajímavé posoudit vliv obdržené zpětné vazby na finální podobu písemné úlohy, tj. míru, do jaké zpětná vazba ovlivnila podobu výsledného písemného produktu, resp. v kterých případech či oblastech se neprojevila. Neméně přínosné by mohlo být porovnání dalších aspektů *teacher-review* a *peer-review*, např. z hlediska charakteru komentářů. Zde by bylo vhodné diagnostikovat obsahovou stránku (opravování nedostatků; specifickou zpětnou vazbu, která představuje verbální odezvu na úrovni konkrétních nedostatků spojenou s jejich nápravou; formativní komentáře orientované na budoucí rozvoj; ocenění silných stránek včetně podílu pochvalných komentářů a komentářů souvisejících s potenciálním zlepšením/rozvojem; posílení motivace apod.) či charakter formulace komentářů (direktivní výrok, návrh, otázka aj.).

V samotném závěru této disertační práce je vhodné zdůraznit, že intervence byla realizována u skupiny studentů, kteří si účast v předmětném kurzu zvolili na bázi dobrovolnosti a individuálního zájmu, a jež se tedy z hlediska motivace ke studiu anglického jazyka a k rozvíjení řečové dovednosti akademického psaní, přístupu k využívání ICT ve vzdělávání či k čistě e-learningovým kurzům apod. může do značné míry lišit od běžných seminárních skupin. Z tohoto důvodu není žádoucí výzkumná zjištění prezentovaná v rámci této disertační práce jakýmkoli způsobem zobecňovat na podmínky běžné povinné či povinně-

volitelé výuky realizované na českých univerzitách. Naopak, pokud získané výsledky vztáhneme na obdobný edukační kontext, tedy na studenty vyznačující se obdobnými charakteristikami jako studenti participující v kurzu CJV_AW Academic Writing ONINE, je možno dospět k jednoznačnému závěru, že realizace čistě e-learningové výuky zaměřené na rozvíjení dovednosti akademického psaní se jeví jako smysluplná a efektivní.

V celosvětovém měřítku se dnes můžeme setkat s širokou nabídkou univerzitních čistě e-learningových kurzů zaměřených na rozvíjení dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní v anglickém jazyce. Pokud jde o Českou republiku, lze říci, že čistě e-learningové kurzy zaměřené na rozvíjení dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní jsou dosud spíše výjimkou (kurz CJV_AW Academic Writing ONLINE, jehož vliv na úroveň diskurzivní kompetence byl posuzován v rámci tohoto disertačního výzkumu, je prvním kurzem svého druhu na Masarykově univerzitě). Zájem domácí akademické veřejnosti o tuto formu výuky/učení se cizojazyčnému akademickému psaní v anglickém jazyce se však v posledních dvou až třech letech zvyšuje a zřetelně se projevuje např. i prostřednictvím projektové činnosti (jako příklad lze uvést projekt *AWO – Academic Writing Online* realizovaný Ústavem jazykové a odborné přípravy na Univerzitě Karlově v rámci programu ERASMUS+, oblast Strategická partnerství). V tomto směru je tedy více než pravděpodobné, že v budoucnu se domácí nabídka univerzitních e-learningových kurzů akademického psaní v anglickém jazyce bude dále rozšiřovat.

Na základě zjištění představených v rámci této disertační práce se lze domnívat, že v budoucnu by čistě e-learningové kurzy či blended learningové kurzy s vysokým podílem učení v prostředí LMS mohly představovat efektivní a atraktivní vzdělávací příležitost pro studenty, kteří jsou motivováni k rozvíjení dovednosti (akademického) psaní a vítají právě tento způsob výuky/učení. Smyslem učení realizovaného v prostředí LMS přitom není nahradit tradiční kontaktní výuku či se s tímto typem výuky poměřovat. Naopak, e-learning je vhodné vnímat jako jeden z možných způsobů učení se cizímu jazyku, jež má svá specifika a těmi se významně odlišuje od tradiční kontaktní výuky. Hlavní předností e-learningu je potom značný potenciál pro zohlednění rozdílů a preferencí na úrovni jednotlivých studentů, poskytnutí rozmanitých příležitostí k učení prostřednictvím sociální interakce mezi učitelem a studujícími i mezi studujícími navzájem a v neposlední řadě i pro umožnění a posílení autonomie na straně studujících v procesu učení.

ABSTRACT

The doctoral thesis investigates the use of information and communication technology (ICT) in foreign language teaching and learning. The main focus is placed on the evaluation of the effects of a 100% e-learning EFL academic writing course CJV_AW Academic Writing ONLINE on the development of discourse competence in 26 undergraduate and postgraduate students of Masaryk University, Brno, Czech Republic from the perspective of rhetorical organisation, lexical cohesion (namely the ability to express reiteration relations) and grammatical cohesion (namely the ability to express conjunctive relations).

The research was motivated by several factors. These involve especially the increased demand on university students'/academics' communicative competence in EFL academic writing reflecting the gradual internationalisation of Czech universities, persistent insufficient opportunities for developing learners' (academic) writing skills in tertiary foreign language instruction, the search for ways of applying current foreign language teaching and learning principles in teaching writing in tertiary education, and the potential that is commonly associated with ICT in terms of fulfilling these principles.

The main aim of the thesis is to determine whether the treatment provided as part of quasi-experimental research resulted in the development of discourse competence in participating students' EFL academic writing, and if so, in what respects and for what reasons. The secondary aim is to decide whether there was a change in the quality of electronic peer-feedback evaluating selected aspects of a text contributing to its coherence, as a potential indicator of discourse competence development.

The theoretical part of the thesis introduces recognized models of communicative competence and related conceptualisations of discourse competence (DC), together with its key components, coherence and cohesion. The second part of the theoretical chapter discusses the constructivist learning theory and foreign language acquisition theory (output hypothesis) from the perspective of the treatment conducted as part of the quasi-experiment. Next, theoretical approaches to teaching writing are introduced, followed by a discussion of the use of ICT in foreign language teaching and learning. The third chapter of the thesis addresses local and international research into the use of ICT in foreign language instruction, specifically for developing (academic) writing skills in tertiary education. Chapter four gives didactic details about the treatment carried out as part of this empirical study in terms of educational aims, learning environment, course requirements and other fundamental didactic aspects. The treatment lasted 13 weeks and comprised three main components: 1) autonomous

interaction of learners with provided input, 2) composition of two in-term writing assignments (comparison/contrast essay and argumentative essay) produced in accordance with the process/genre based approach to teaching writing including the stage of providing electronic guided feedback in the form of teacher-review and peer-review and 3) participation in asynchronous online discussions.

The empirical part of the thesis describes the research methodology, especially in terms of research aims and questions, research sample, research design, data collection instruments (pretests/posttests, questionnaires, feedback forms etc.) and selected analytical procedures. Chapters six and seven present the research findings, their discussion and interpretation. The treatment resulted in the development of participating students' discourse competence in all three evaluated aspects, i.e. rhetorical organisation, lexical cohesion (namely reiteration) and grammatical cohesion (namely conjunction). At the level of individual students, a statistically significant increase in rhetorical organisation was observed, together with a greater variety in lexical cohesive devices and a statistically significant increase in perceived appropriateness/correctness of their use. In addition, the length of chains of cohesion comprising key lexical units contributing to thematic progression of a text also significantly increased. As regards grammatical cohesion, statistically significant increases in the variety of conjunctive devices and the appropriate/correct use were also proven, with improvements in seven out of ten categories of immature writing signs. As for the quality of electronic peer-review, more comments were rated as relevant in the case of the second in-term writing assignment, while the specificity of the comments provided was generally very high in both cases. The number of comments was also similar in both peer-reviews and was on average 50 percent lower than in the case of corresponding teacher-review. The above findings are interpreted from the perspective of the context information acquired from questionnaires administered before and after the treatment, and from the viewpoint of the output hypothesis as a principal language acquisition theory that serves as a theoretical basis for the treatment. Finally, implications of the research findings in the form of didactic recommendations for syllabus design in the area of 100% e-learning courses are presented.

LITERATURA

Aljumah, F. H. (2012). Saudi learner perceptions and attitudes towards the use of blogs in teaching English writing course for EFL majors at Qassim University. *English Language Teaching 5*(1), 100-116.

Allwright, D. (1991). *The Death of the method (Working Paper No. 10)*. Lancaster, England: The University of Lancaster, The Exploratory Practice Centre.

Ally. M. (2011). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (s. 15-44). Edmonton: Athabasca University Press.

Andreasen, L. B., & Buhl, M. (2010). White paper of six Asia-Europe countries: Denmark. In K. Bowon (Ed.), *e-ASEM White Paper: e-Learning for Lifelong Learning* (s. 29-103). Seoul: Korea National Open University Press.

Antón, M. (1999). The Discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, *83*, 303-318.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, *54*(2), 153-160.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society, 13*, 145-204.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bhatia, V. K. (2004): *Worlds of written discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.

Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive psychology*, *18*, 355-387.

Bower, J., & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English e-tandem. *Language Learning & Technology 15*(1), 41-71.

Brookes, A. & Grundy, P. (1990). *Writing for study purposes: A teacher's guide for developing individual writing skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River: Merril Education.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, White Plains, NY: Longman.

Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practice*. London: Longman.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1973). *Going beyond the information given*. New York: Norton.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byrne, D. (1998). *Teaching writing skills*. London: Longman.

Canale, M. (l983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (s. 2-27). London: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (l980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*(1), 1-48.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (s. 41-57). Dostupné z http://elechina.super-red.es/celcemurcia.pdf

Celce-Murcia M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, *6*(2), 5-35.

Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace.

Cohen, M., Manion, L., & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

Čechová I. (2010). *Role informačních a komunikačních technologií v jazykové přípravě vysokoškolských studentů* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z http://is.muni.cz/th/162704/ff_d/Cechova_dizertacni_prace.pdf

Černochová, M. (2015). Úvodník. *Pedagogika*, *65*(3), s. 249-257.

Dakowska, M. (2011). *Teaching English as a foreign language. A guide for professionals.* Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

Daneš, F. (1974). *Papers on functional sentence perspective*. Prague: Academia.

De Beugrande, R., & Dressler W. U. (2002). *Introduction to text linguistics*. Dostupné z: http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm

De Bot, K. (1996). The psycholinguistic of the output hypothesis. *Language Learning*, *46*, 529-555.

de Chazal, E., & McCarter, S. (2012). *Oxford EAP: A course in English for Academic Purposes Upper-Intermediate/B2*. Oxford: Oxford University Press.

de la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*, 81-112.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Díez-Bedma, M. B., & Pérez-Paredes, P. (2012). The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC. *Language Learning & Technology 16*(1), 62-90.

Dontcheva-Navratilova, O. (2005). *Grammatical structures in English: Meaning in context*. Brno: Masarykova univerzita.

Dontcheva-Navratilova, O. (2009). Building up discourse coherence: creating identities in political speeches. In O. Dontcheva-Navratilova & R. Navrátilová (Eds.), *Coherence and*

cohesion in spoken and written discourse (s. 97-119). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Dontcheva-Navratilova, O. (2012). Coherence and cohesion in research articles: The role of indexicals. In O. Dontcheva-Navratilova, R. Jančaříková, G. Mikšíková & R. Povolná (Eds.), *Coherence and Cohesion in English Discourse* (s. 9-28). Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.

Dontcheva-Navratilova, O., & Povolna, R. (2009). Cohesion and coherence in English discourse. In I. Hůlková & R. Jančaříková, R. (Eds.), *Exploring cohesion and coherence in English discourse. Third Brno conference on linguistic studies in English* (s. 5-9). Brno: Masarykova univerzita.

Dontcheva-Navratilova, O., & Povolna, R. (2012). Introduction. In O. Dontcheva-Navratilova, R. Jančaříková, G. Miššíková, & R. Povolná (Eds.), *Cohesion and coherence in English discourse* (s. 1-6). Brno: Masarykova univerzita.

Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Longman.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System 33*(2), 209-224.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

He, X., & Ellis, R. (1999). The roles of modified output and input in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in second language acquisition*, *21*, 285-301.

Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien enies Sprachunterrichs. In *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21* (s. 125-134). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2010). *Applying educational research: How to read, do, and use research to solve problems of practice*. Boston: Pearson.

Gardner, P. S. (2006). *New DIRECTIONS reading, writing, and critical thinking*. Cambridge: Cambridge Univerity Press.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century. A Framework for research and practice*. New York: Routledge.

Gedera, D. S. P. (2012). The dynamics of blog peer feedback in ESL classroom. *Teaching English with Technology*, *12*(4), 16-30.

Ghandoura, W. A. (2012). A qualitative study of ESL college students' attitudes about computer assisted writing classes. *English Language Teaching 5*(4), 57-64.

Graf, P. (1994). Explicit and implicit memory: A decade of research. *Attention and Performance*, *15*, 681-696.

Grami, M. A. M. (2012). Online collaborative writing for ESL learners using blogs and feedback checklists. *English Language Teaching 5*(10), 43-48.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole et al., *Syntax and semantics. 3: Speech arts* (s. 41-58). New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Harlow: Longman.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1990). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introdcution to functional grammar*. London: Routledge.

Hammerly, H. (1985). *An integrated theory of language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.

Hamps-Lyons, B., & Heasley, L. (2006). *Study writing. A course of writing skills for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teachin*g. Harlow: Longman.

Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (s. 181-219). Delaware: International Reading Association.

Hedge, T. (1993). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Hendrich, J., et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 109-131.

Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.

Hoey, M. (2005). *Lexical priming. A new theory of words and language*. London: Routledge.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Hublová, G. (2013). Výzkum využívání e-learningu v oblasti rozvíjení řečové dovednosti psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělání. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (s. 173–188). Brno: Masarykova univerzita.

Hublová, G. (2014). Měření rozvoje diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce: pilotáž. In V. Janíková et al., *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům III* (s. 225-241). Brno: Masarykova univerzita.

Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, *21*, 66-78.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, *12*, 17-29.

Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, *41*(4), 543-562.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, *39*(2), 83-101.

Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, *46*(1), 53-70.

Hymes, D. (l967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, *23*(2), 8-38.

Hymes, D. (l972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Chamonikolasová. J. (2005). Comparing the structures of academic texts written in English and Czech. In *Slovak Studies in English I (Conference Proceedings)* (s. 77-84). Bratislava: Univerzita Komenského.

Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.

Chomsky, N. (l957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (l965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Chuo, T. I. (2007). The effects of the WebQuest writing instruction program on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception. *TESL-EJ*, *13*(3), 1-27.

Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in second language acquisition*, *24*, 541-577.

Jackson, D. O. (2011). Convergent and divergent computer-mediated communication tasks in an English for academic purposes course. *TESL-EJ*, *15*(3), 1-18.

Jacobs, G., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (communicative language teaching) paradigm. *RELC Journal*, *34*(1), 5-30.

Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedgogická fakulta.

Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing.

Janíková, V., & Vlčková, K. (2006). Organizační formy výuky a učivo z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In V. Janíková *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonmie v teorii, educakční praxi a lingvodidaktickém výzkumu* (s. 124-148). Masarykova univerzita. Brno.

Jonassen, D. H. (1994). *Technology as cognitive tools: Learners as designers*. Institutional Technology Forum, Paper 1.

Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Jones, R. H., Garralda, A., Li, D. C. S., & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Laguage Writing*, *15*(1), 1-23.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 183-210.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, *13*(1), 79-95.

Kol, S., & Schcolnik, M. (2008). Asynchronous formus in EAP: Assessment issues. *Language Learning & Technology*, *12*(2),49-70.

Kostková, K. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence. Rozvoj interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (s. 284–309). Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

Kučírková, L. (2014). Výuka odbornému anglickému jazyku se zřetelem na využití elearningu (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita. Dostupné z https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102508/

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, *28*(1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From metod to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kurelová, M. (2002). Didaktické zásady. In Z. Kalhous & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 268-272). Praha: Portál.

Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, *33*, 79-96.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lee, H-Ch. (2012). The reading response e-journal: An alternative way to engage low achieving EFL students. *Language Teaching Research*, *17*(1), 111-131.

Liang, M.-Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, *14*(1), 45-64.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lin, W.-Ch., & Yang., S. Ch. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice and Critique*, *10(2)*, 88-103.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk. Interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*, 557-587.

Mackey, A. (2002). Beyond production: Learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Educational Research*, 37, 379-394.

Mackey, A., & Gass, S. (2010). *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.

Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London, New York: Continuum.

Mathesius, V., & Vachek, J. (1975). *A functional analysis of present day English on a general linguistic basis*. Prague: Academia.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2012). *Academic vocabulary in use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morris, J., & Hirst, G. (1991). Lexical cohesion computed by thesaural relations as an indicator of the structure of text. *Computational Linguistics*, *17*, 21-48.

Mothejzíková, J. (1995). Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, *38*(5-6), 170-183.

Mustafa, R. F. (2012). Feedback on the feedback: Sociocultural interpretation of Saudi ESL learners' opinions about writing feedback. *English Language Teaching*, *5*(3), 3-15.

Nordin, S., & Mohammad, N. (2006). The best of two approaches: process/genre based approach to teaching writing. *The English Teacher*, 35, 75-85.

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, *81*(4), 443-456.

Paltridge, B. (2001). Genre, text type and the English for academic purposes (EAP) classroom. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the Classroom*, (s. 73–90). Mahwah: Erlbaum.

Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction... a conversation* (s. 45-55). New York: Routledge.

Phillips, M. (1989). *Lexical structure of text*. (Discourse Analysis Monographs No 12). Birmingham, UK: University of Birmingham, English Language Research.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.

Piaget, J. (1985). *The Equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in second language acquisition*, *11*, 63-90.

Pincas, A. (1982). *Writing in English 1*. London: Macmillan.

Píšová, M., & Hanušová, S. (2011). Perspektivy výzkumu v didaktice cizích jazyků. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 398-404). Brno: Masarykova univerzita.

Píšová, M., Janíková, V., & Hanušová, S. (2011). K metodologii výzkumu v didaktice cizích jazyků. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 11-25). Brno: Masarykova univerzita.

Píšová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, e al., *Oborové didaktiky – vývoj – stav – perspektivy* (s. 159-188). Brno: Masarykova univerzita.

Píšová, M., & Tůma, F. (2012). K trendům ve výzkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza významných zahraničních studií za posledních 20 let. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 9 20). Brno: Masarykova univerzita.

Poláček, (2015). *Komunikační bariéry v počítačem podporovaném skupinovém učení*. Pedagogika, *65*(3), 314-329.

Poláčková, V., & Píšová, M. (2011). Testování jako forma hodnocení cizojazyčné kompetence. In *Bezpečnostní teorie a praxe* (s. 551-564). Praha: Policejní akademie České republiky.

Ros i Solé, C., & Truman, M. (2005). Feedback in distance language learning. Current practices and new directions. In B. Holmberg, M. Shelley, & C. White (Eds.), *Distance education and languages. Evolution and change* (s. 72-91). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Reimannová, I. (2008). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salmon, G. (2013). *etivities. The key to active online leanring*. New York. Routledge.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S. (1997). *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. New York: McGraw-Hill.

Sayed, O. H. (2010). Developing business management students' persuasive writing through blog based peer-feedback. *English Language Teaching*, *3*(3), 54-66.

Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle.

Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (1997). Coherence in summary: The contexts of appropriate discourse. In W. Bublitz, U. Lenk, & E. Ventola, E.(Eds.), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (s. 205-219). Amsterdam: John Benjamins.

Scharle, Á., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in any beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2006). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Staudková, H. (2015). Způsoby využívání digitálních technologií vysokoškolskými studenty. *Pedagogika*, *65*(3), s. 301-3013.

Stevens, V. (1989). A Direction for CALL: from behavioristic to humanistic courseware. In M. C. Pennington (Ed.), *Teaching languages with computers. The state of the art*. La Jolla, CA: Athelstan.

Stotsky, S. (1983). Types of lexical cohesion in expository writing: Implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Writing*, *34* (4), 430-445.

Sun, Y., & Chang, Y. (2012). Blogging to learn: becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, *16*(1), 43-61.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (s. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, *50*, 158-64.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

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

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16*, 371-391.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002).Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research (Special issue on the role of interaction in instructed language learning)*, *37*, 385-304.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: Research in Academic Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration and Application*. Cambridge: Cambridge University Press.

Šebestová, S. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Zounek, J. (2008). E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. *Studia paedagogica, 13*(1), 101-126.

Tanskanen, S.-K. (2006). *Collaborating towards coherence: Lexical cohesion in English discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Tárnyiková, J. (2002). *From text to texture: an introduction to processing strategies*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Thaiss, C. J., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged writers, dynamic disciplines: research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinnemann. Dostupné z http://classweb.gmu.edu/bhawk/302/academic.pdf

Tomášková, R. (1999). *Dramatický dialog z hlediska textové koheze a koherence*. Spisy FF OU č. 121. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Tůma, F. (2012a). *Developing communicative competence through online discussion tasks: Computer mediated communication and the skill of writing* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Tůma, F. (2012b). Effects of online discussion tasks on accuracy and language functions complexity. *Lingua Viva*, *8*(14), 9-21.

Usó-Juan E., & Martínez-Flor A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: M. de Gruyter.

Van Dijk, T. A. (2001). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Los Angeles: Sage.

Van Dijk, T. (1980). *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

Vaníček, J., & Černochová, M. (2015). Didaktika informatiky na startu. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky – vývoj – stav – perspektivy* (s. 159-188). Brno: Masarykova univerzita.

Vlčková, K. (2010). Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (Habilitační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

Vlčková, K. (2011). Tematické a metodologické zaměření aktuálního výzkumu učení vyučování cizích jazyků ve světě: Analýza studií z nejvýznamnějších časopisů. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, et al., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 11-25). Brno: Masarykova univerzita.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ware P. D., & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, *12*(1), 43-63.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, *17*, 89-100.

White, C. (1999). *Expectations and emergent beliefs of self-instructed langauge learners*. System, *27*, 443-457.

White, R. & Ardt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.

Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winter, E. O. (1979). Replacement as fundamental function of the sentence in context. *Forum Linguisticum, 4*(2), 95-133.

Xing, M., Wang. J., & Spencer, K. (2008). Raising students' awarness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via an e-learning course. *Language Learning & Technology*, *12*(2), 71-93.

Yoon, H. (2008). More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, *12*(2), 31-48.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Yung, M. S., Choi, K. A., & Baik, E. S. (2010). White paper of six Asia-Europe countries: South Korea. In K. Bowon (Ed.), *e-ASEM white paper: e-learning for lifelong learning* (s. 357 – 452). Seoul: Korea National Open University Press.

Yunus, M. M., Salehi, H., & Chenzi C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, *5*(8), 42-48.

Zapletalová, G. (2009). *Academic discourse and the genre of research article*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Filozofická fakulta Ostravské university v Ostravě.

Zemach, D. E., & Rumisek L. A. (2005). *Academic writing from paragraph to essay*. Oxford: Macmillan.

Zerzová, J. (2011). *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Zounek, J., & Tůma, F. (2014). Problematika ICT ve vzdělávání v českých pedagogických časopisech (1990-2012). *Studia paedagogica*, *19*(3), 65-87.

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha A: *Interaktivní osnova předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE*

Příloha B: *Pretest a posttest – instrukce k písemným úlohám*

Příloha C: *Dotazník 1 pro zjišťování kontextových informací*

Příloha D: *Dotazník 2 pro zjišťování kontextových informací*

Příloha E: *Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 2 (komparačně-kontrastivní esej)*

Příloha F: *Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 2 (argumentační esej)*

Příloha G: *Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 (komparačně-kontrastivní esej)*

Příloha H: *Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 2 (argumentační esej)*

Příloha I: *Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 1. verze*

Příloha J: *Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 2. verze*

Příloha K: *Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 3. verze*

Příloha L: *Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 4. verze*

Příloha M: *Hodnocení pretestu z hlediska kompetence výstavby textu*

Příloha N: *Hodnocení posttestu z hlediska kompetence výstavby textu*

Příloha O: *Absolutní četnosti výskytu konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu*

Příloha A

Interaktivní osnova předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE

Interactive Outilne of the CJV_AW Academic Writing_ONLINE Course

Week 1

Učitel doporučuje studovat od 15. 9. 2014 do 21. 9. 2014

INTRODUCTORY SESSION - more information sent by email.

CJV_AW_Course_Introduction_AT_2014.pptx
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/op/CJV_AW_Course_Introduction_AT_2014.pptx

DISCUSSION FORUM 1: Writing experience. To take part in the forum, click on the link below.

Comments should be posted till Sunday, 28/9 2014.

Discussion 1: Writing experience Nové příspěvky: žádné

Rozbalení podosnovy zapamatováno pro příští zobrazení. Sbalit osnovu můžete žlutou ikonkou vpravo od jejího názvu.

Week 2

Učitel doporučuje studovat od 22. 9. 2014 do 28. 9. 2014

Academic_writing_key_attributes.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Academic_writing_key_attributes.doc

Writing_process.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Writing_process.doc

QUIZ 1: Key attributes of academic writing + Writing process. To do the quiz, click on the link below.

Key attributes_Writing process /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Writing_process.qref

Essay_structure.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Essay_structure.doc

Essay_introductions_thesis_statements.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Essay_introductions_thesis_statements.doc

Concepts/principles in academic writing: Part 1 and 2: *Plain English and Saying what you mean*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P1_P2.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P1_P2.ppt

QUIZ 2: Subject-verb agreement. To do the quiz, click on the link below.

Subject_verb agreement /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Subject_verb_agreement.qref

Week 3

Učitel doporučuje studovat od 29. 9. 2014 do 5. 10. 2014

Body_parahraphs_and_topic_sentences.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Body_parahraphs_and_topic_sentences.doc

DISCUSSION FORUM 2: **Practising writing a body paragraph.** To take part in the forum, click on the link below.

You should take part in this forum till Sunday, 5/10 2014.

Discussion 2: Practising writing a body paragraph Nové příspěvky: žádné

Essay_conclusions.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Essay_conclusions.doc

Useful_vocabulary_for_conclusion.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Useful_vocabulary_for_conclusion.doc

Quiz 3: **Vocabulary for conclusion.** To do the quiz, click on the link below.

Vocabulary for conclusion /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Vocabulary_for_conclusion.qref

Concepts/principles in academic writing: Part 3: *Degree of formality*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P3.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P3.ppt

Quiz 4: **Word order.** To do the quiz, click on the link below.

Word order /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Word_order.qref

Week 4

Učitel doporučuje studovat od 6. 10. 2014 do 12. 10. 2014

Language_of_classification.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_classification.doc

Language_of_comparison_and_contrast.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_comparison_and_contrast.doc

Quiz 5: **Comparison and contrast.** To do the quiz, click on the link below.

Comparison and contrast /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Comparison_and_contrast.qref

Concepts/principles in academic writing: Part 4: *Degrees of certainty*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P4.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P4.ppt

DISCUSSION FORUM 3: **Reflection on what you have learnt in Weeks 2 to 4.** To take part in the forum, click on the link below.

Discussion 3: Reflection on what you have learnt in Weeks 2 to 4 Nové příspěvky: žádné

Week 5

Učitel doporučuje studovat od 13. 10. 2014 do 19. 10. 2014

Cohesion_in_academic_writing.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Cohesion_in_academic_writing.doc

Punctuation.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Punctuation.doc

Quiz 6: Punctuation - using a comma. To do the quiz, click on the link below.

Punctuation_using_a_comma /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Punctuation_using_a_comma.qref

Concepts/principles in academic writing: *Part 5: Degree of personality*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P5.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P5.ppt

Writing assignment 1: Comparison and contrast essay

Deadline for submitting the first draft: 19/10 2014

Essay format: **APA Format and Style** (click on the link below)

For smooth submission and organisation please follow the **instructions sent by email**.

Writing_assignment_1.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/47221598/Writing_assignment_1.doc

APA Formatting and Style Guide

Quoting, paraphrasing and summarizing

Week 6

Učitel doporučuje studovat od 20. 10. 2014 do 26. 10. 2014

Writing Assignment 1: PROVIDING (AND RECEIVING) PEER-FEEDBACK

You will receive the first draft of Writing Assignment 1 written by another student **by email**.

Download the *Peer-review form for Writing Assignment 1* (click on the link below) and **copy and paste it below the essay you are assessing to make ONE MS Word DOCUMENT**.

- This step is extremely important as you may upload only one document in the peer-review application.

Read the instructions for giving peer-feedback that are part of the peer-review form, and then read the essay and assess it by means of completing the peer-review form.

To submit the peer-feedback (i.e. the essay with your comments concerning grammar and vocabulary and the completed peer-review form, all **as ONE MS Word DOCUMENT**), follow the instructions sent **by email**.

Deadline for submitting the peer-feedback: 26/10 2014.

Peer_review_form_Writing_Assignment_1.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/47221598/Peer_review_form_Writing_Assignment_1.doc

Quiz 7: Articles. To do the quiz, click on the link below.

Articles /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Articles.qref

Week 7

Učitel doporučuje studovat od 27. 10. 2014 do 2. 11. 2014

Writing Assignment 1: SUBMITTING THE FINAL DRAFT

You will receive feedback on the first draft you have produced (in the form of teacher-review and peer-review) in the beginning of Week 7 by email.

Revise + edit the draft with respect to the **comments and suggestions provided in the feedback.**

Submit the final draft of your comparison and contrast essay in "ODEVZDÁVÁRNA" in the course "Study Materials" in the MU Information System – **click on the link below**.

Deadline for submitting the final draft: **2/11 2014**

Writing Assignment 1_final draft

Quiz 8: Active and passive forms. To do the quiz, click on the link below.

Active and passive forms /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Active_and_passive_forms.qref

Week 8

Učitel doporučuje studovat od 3. 11. 2014 do 9. 11. 2014

Language_of_definitions.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_definitions.doc

Concepts/principles in academic writing: Part 6 and 7: *Tight writing* and *Chopping up snakes (sentence length)*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P6_P7.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P6_P7.ppt

Quiz 9: Economy of expression: To do the quiz, click on the link below.

Economy of expression /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Economy_of_expression.qref

Tricky_words_and_phrases_in_academic_writing.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Tricky_words_and_phrases_in_academic_writing.doc

Phrases_for_biographical_info_prepositions.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Phrases_for_biographical_info_prepositions.doc

Quiz 10: Prepositional phrases - preventing common errors. To do the quiz, click on the link below.

Prepositional phrases_common errors /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Prepositional_phrases_common.qref

Week 9

Učitel doporučuje studovat od 10. 11. 2014 do 16. 11. 2014

Language_of_argument_An_argument_essay.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_argument_An_argument_essay.doc

Language_of_generalisation.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_generalisation.doc

Quiz 11: Language of evaluation. To do the quiz, click on the link below.

Language of evaluation /auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/odp/Language_of_evaluation.qref

Week 10

Učitel doporučuje studovat od 17. 11. 2014 do 23. 11. 2014

Language_of_describing_processes.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Language_of_describing_processes.doc

Concepts/principles in academic writing: Part 8 and 9. *Creating flow and Unity and coherence in academic writing*. To run the presentation, click on the link below.

Concepts_in_AW_P8_P9.ppt
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Concepts_in_AW_P8_P9.ppt

DISCUSSION FORUM 4: Revising a sample introduction to an argument essay. To take part in the forum, click on the link below.

Discussion 4: Revising a sample introduction: argument essay Nové příspěvky: žádné

Week 11

Učitel doporučuje studovat od 24. 11. 2014 do 30. 11. 2014

Writing assignment 2: Argument essay

Deadline for submitting the first draft: 30/11 2014

Essay format/layout: **APA Format and Style** (the link is in Week 5)

For smooth submission and organisation please follow the **instructions sent by email**.

Writing_assignment_2.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/47221598/Writing_assignment_2.doc

APA in-text citation_basics

APA in-text citation_author/authors

APA reference list_basic rules

APA reference list_books

APA reference list_articles in periodicals

APA reference list_other print sources

APA reference list_electronic sources (web publications)

Differences_UK_US_spelling_vocabulary.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Differences_UK_US_spelling_vocabulary.doc

Irregular_plural_forms.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Irregular_plural_forms.doc

Rozbalení podosnovy zapamatováno pro příští zobrazení. Sbalit osnovu můžete žlutou ikonkou vpravo od jejího názvu.

Week 12

Učitel doporučuje studovat od 1. 12. 2014 do 7. 12. 2014

Writing Assignment 2: PROVIDING (AND RECEIVING) PEER-FEEDBACK

You will receive the first draft of Writing Assignment 2 written by another student **by email**.

Download the *Peer-review form for Writing Assignment 2* (click on the link below) and **copy and paste it below the essay you are assessing to make ONE MS Word DOCUMENT**.

- This step is extremely important as you may upload only one document in the peer-review application.

Read the instructions for giving peer-feedback that are part of the peer-review form, and then read the essay and assess it by means of completing the peer-review form.

As for submitting the completed peer-review form + the essay with your comments concerning grammar and vocabulary (**as ONE MS Word DOCUMENT**), follow the instructions sent **by email**.

Deadline for submitting the peer-feedback: 07/12 2014.

Peer_review_form_Writing_Assignment_2.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/47221598/Peer_review_form_Writing_Assignment_2.doc

PRACTISING GENERAL ACADEMIC VOCABULARY

There are many online opportunities to practise the use of **general academic vocabulary** these days. If you think such practice might benefit your writing, just google "**Academic word list**" plus "exercise" or "practice" and you'll end up with many useful links and may choose those you find particularly useful. One tip to start with is available below:-)

Academic word list_practice

Week 13

Učitel doporučuje studovat od 8. 12. 2014 do 14. 12. 2014

Writing Assignment 2: SUBMITTING THE FINAL DRAFT

You will receive feedback on the first draft you have produced (in the form of teacher-review and peer-review) in the beginning of Week 13 **by email**.

Revise + edit the draft with respect to the **comments and suggestions provided in the feedback**.

Submit the final draft of your argument essay in "**ODEVZDÁVÁRNA**" in the course "Study Materials" in the MU Information System – **click on the link below**.

Deadline for submitting the final draft: **14/12 2014**

Writing Assignment 2_final draft

Suggestions_to_improve_your_writing.doc
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Suggestions_to_improve_your_writing.doc

DISCUSSION FORUM 5: Developing academic writing skills - your tips. To take part in the forum, click on the link below.

Discussion 5: Developing (academic) writing skills_your tips Nové příspěvky: žádné

Příloha B

Pretest a posttest – instrukce k písemným úlohám

Písemná úloha zvolená pro pretest

Originální znění

You should spend about 40 minutes on this task. Present a written argument or case to an educated reader with no specialist knowledge of the following topic: ***"Prevention is better than cure."*** ***Out of a country's health budget, a large proportion should be diverted from treatment to spending on health education and preventive measures.*** ***To what extent do you agree or disagree?*** You should use your own ideas, knowledge and experience and support your arguments with examples and relevant evidence. You should write more than 250 words.

(Zdroj: Cambridge IELTS 2 with answers edition. (2000). Test 2, Writing task 2, s. 52. Cambridge: Cambridge University Press.)

Upravené znění – verze použitá v pretestu

Write **a short argumentative essay** in response to the following statement: ***"Prevention is better than cure."*** ***Out of a country's health budget, a large proportion should be diverted from treatment to spending on health education and preventive measures.*** **Argue** either **for** or **against** this approach. Support your argument with examples and relevant evidence. Write for an educated reader with no specialist knowledge of the topic. You should write 250 - 300 words.

Písemná úloha zvolená pro posttest – varianta A

Originální znění

You should spend about 40 minutes on this task. Write about the following topic: ***Increasing the price of petrol is the best way to solve growing traffic and pollution problems.*** ***To what extent do you agree or disagree?*** ***What other measures do you think might be effective?*** Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience. Write at least 250 words.

(Zdroj: IELTS 8 with answers. (2011). Test 3, Writing task 2, p. 79. Cambridge: Cambridge University Press.)

Upravené znění – verze použitá v posttestu

Write **a short argumentative essay** in response to the following statement: ***Increasing the price of petrol is the best way to solve growing traffic and pollution problems.*** **Argue** either **for** or **against** this approach. Support your argument with examples and relevant evidence. Write for an educated reader with no specialist knowledge of the topic. You should write 250 - 300 words.

Písemná úloha zvolená pro posttest – varianta B

Originální znění

You should spend about 40 minutes on this task. Present a written argument or case to an educated reader with no specialist knowledge of the following topic: ***Improvements in health, education and trade are essential for the development of poorer nations. However, the governments of richer nations should take more responsibility for helping the poorer nations in such areas.*** ***To what extent do you agree or disagree with this opinion?*** You should use your own ideas, knowledge and experience and support your arguments with examples and relevant evidence. You should write at least 250 words.

(Zdroj: Cambridge IELTS 3 with answers edition. Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations (2002). Test 4, Writing task 2, s. 98. Cambridge: Cambridge University Press.)

Upravené znění – verze použitá v posttestu

Write **a short argumentative essay** in response to the following statement: ***Improvements in health, education and trade are essential for the development of poorer nations. The governments of richer nations should take more responsibility for helping the poorer nations by providing such things as food and education.*** **Argue** either **for** or **against** this approach. Support your argument with examples and relevant evidence. Write for an educated reader with no specialist knowledge of the topic. You should write 250 - 300 words.

Příloha C

Dotazník 1 pro zjišťování kontextových informací

Name of investigator: Gabriela Hublová Name of student:_____
Date: _____

For questions 1 – 17 circle relevant option(s) and specify your answers when needed.

1 How many <u>100% online courses (in any discipline) had you taken up</u> before *Academic Writing_ONLINE*?
a None.
b 1 – 2.
c 3 – 4.
d More than 5.

Did you <u>quit</u> any of these online courses?
a No.
b Yes. Why?..... (*please specify*)

2 How many <u>100% online courses developing ENGLISH had you taken up</u> before *Academic Writing_ONLINE*?
a None.
b 1 – 2.
c 3 – 4.
d More than 5.

Did you <u>quit</u> any of these online courses?
a No.
b Yes. Why?..... (*please specify*)

3 How would you characterize your <u>up to now experience of online learning?</u>
If you do not have any experience, please continue with question 4.
a As absolutely positive
b As very positive
c As quite positive
d As neutral
e As rather negative
f As very negative
g As absolutely negative

4 Have you ever <u>peer-reviewed someone else's writing</u> (in any language)?
a Not yet.
b Just once or twice.
c Several times.
d Many times.

5 Have you ever <u>used the "received" peer-review</u> when revising, editing or proofreading the draft you had written?
a Not yet.
b Just once or twice.
c Several times.
d Many times.

6 Besides English, do you study/speak <u>any other foreign language</u>?
a No, I don't.
b Yes, I study/speak
b1 German b2 French b3 Russian b4 Spanish b5 Italian
b6 a different language(s):…….……..…… (*please specify*).

7 How would you describe your <u>attitude to learning English</u>?
a absolutely positive b very positive c quite positive d neutral
e rather negative f very negative h absolutely negative

8 Have you been diagnosed with any <u>learning difficulty</u>?
As this question is rather personal, you do not have to answer it if you do not want to.
a No.
b ……...……..…….. (*please specify*)

9 In this term, are you enrolled in any other <u>English academic/scientific writing course</u>?
a No.
b Yes, at the Faculty of…….…… (*please specify*).

10 In this term, are you enrolled in any other <u>non-English (Czech, French, Spanish…) academic/scientific writing course</u>?
a No.
b Yes, at the Faculty of…….…… (*please specify*).

11 In this term, are you enrolled in any other <u>course developing your English</u> (either for general, academic or specific purposes)?
a No.
b Yes, at a language school.
c Yes, at the Faculty of…….…….. (*please specify*).

12 <u>Why</u> did you register for the *Academic Writing_ONLINE* course?
*You may circle **more than one** option.*
a I plan to go for Ph.D. studies.
b I plan to study abroad.
c I plan to take an international exam in English.
d I would like to/need to improve my English academic writing skills to meet the requirements in my field of study.
e I would like to/need to publish in English.
f I want to take advantage of any opportunity to study English at university.
g I think this course could be an effective way of improving my academic writing skills.
h I think I can complete the course easily because I am advanced in English already.
i I registered only because of the credits.
Other:……...……..……. (*please specify*)

13 Today, did you have <u>any problems understanding instructions</u> to the writing tasks?
a No, I didn't.
b Yes, I did. *Please specify*:…….

14 How did you <u>feel</u> when you were writing today?
……..……...……..……. (*please specify*)

15 Did you experience any <u>problems when writing</u> the two essays today?
a No.
b Yes. ……. (*please specify*)

16 When writing, did you do your best? That is, did you <u>make the greatest effort possible</u>?
a I made the greatest effort.
b I made a considerable effort.
c I made some effort but not that much of it.
d I made only a small effort.
e I made no effort at all.

Thank you for your time.

Příloha D

Dotazník 2 pro zjišťování kontextových informací

Name of investigator: Gabriela Hublová Name of student:_____
Date:_____

A) Participation in the course

For questions 1 – 34 circle relevant option(s) and specify your answers when needed.

1 On average, I **worked with the optional course materials**…….a week.
a less than 30 min b 30 – 60 min c 60 – 90 min d 90 – 120 min e more than 120 min

2a I appreciated the **level of autonomy** I experienced on the course.
2b I think I would have studied more effectively if there was **less autonomy**, i.e. if more language activities, tasks and exercises were compulsory.

3a I had no difficulty understanding **instructions** to Writing Assignment 1 and/or 2 (comparison and contrast essay; argument essay).
3b I had difficulty understanding **instructions** to Writing Assignment 1 and/or 2:
Please specify: ……..……..……

4a I appreciated the **opportunity to choose the topics** to write about for both writing assignments.
4b I would prefer to write on **"set/given" topics**.

5a The **number** of compulsory writing assignments (two) was **ok**.
5b I would appreciate **more** compulsory writing assignments:
Please specify the number and/or any relevant details:……

6a When writing the assignments, I (mostly) followed the suggested **writing process**.
6b When writing the assignments, I followed the suggested **writing process only partially**:
6c When writing the assignments, I did not follow the suggested **writing process**:
Please give your reasons:…… ……..……..……..……..…..

7a I experienced no (technical) problems submitting the assignments through the ***Peer-review application***.
7b I experienced (technical) problems submitting the assignments through the ***Peer-review application***:
Please specify:……..……

8 Is there any **area of academic writing** that has not been addressed in the course materials and should become part of the course curriculum?
a No.
b Yes. *Please, specify*:…… ……..

9 Is there anything **you would change about the course organisation**?
a No.
b Yes. *Please, specify*:……

B) Perceived development
Please, express the perceived impact the course participation has had on your academic writing skills – circle the appropriate numbers 0 - 4:

Ability	**Perceived improvement**				
	No	**Very limited**	**Some**	**Conside r -able**	**Great**
10 to produce a comparison and contrast essay (developing the "intro", body and conclusion; meeting genre conventions)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**

11 to produce an argument essay (developing the "intro", body and conclusion; meeting genre conventions)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
12 to structure your writing	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
13 to organise your ideas logically	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
14 to express logical links between ideas by means of using appropriate cohesive devices	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
15 to produce united and coherent writing (maintaining the main focus throughout a single piece of writing)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
16 to express the right level of formality, personality and certainty	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
17 to express ideas clearly	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**

C) Perception of the feedback on the writing assignments

	Writing assignment 1 (comparison and contrast essay)		**Writing assignment 2** (argument essay)	
	Teacher-review	**Peer-review**	**Teacher-review**	**Peer-review**
18 In terms of **specificity**, the comments I received in the review were	a highly helpful. b mostly helpful. c sometimes helpful, sometimes not. d mostly unhelpful. e totally unhelpful.	a highly helpful. b mostly helpful. c sometimes helpful, sometimes not. d mostly unhelpful. e totally unhelpful.	a highly helpful. b mostly helpful. c sometimes helpful, sometimes not. d mostly unhelpful. e totally unhelpful.	a highly helpful. b mostly helpful. c sometimes helpful, sometimes not. d mostly unhelpful. e totally unhelpful.
19 As for the **number** of comments obtained,	a I was satisfied. b I would appreciate many more than I received. c I would appreciate slightly more than I received. d I would appreciate slightly less than I received. e I would appreciate much less than I received.	a I was satisfied. b I would appreciate many more than I received. c I would appreciate slightly more than I received. d I would appreciate slightly less than I received. e I would appreciate much less than I received.	a I was satisfied. b I would appreciate many more than I received. c I would appreciate slightly more than I received. d I would appreciate slightly less than I received. e I would appreciate much less than I received.	a I was satisfied. b I would appreciate many more than I received. c I would appreciate slightly more than I received. d I would appreciate slightly less than I received. e I would appreciate much less than I received.
20 In my view, the feedback I received was	a adequately critical. b too critical. c rather uncritical. d very uncritical. e totally uncritical.	a adequately critical. b too critical. c rather uncritical. d very uncritical. e totally uncritical.	a adequately critical. b too critical. c rather uncritical. d very uncritical. e totally uncritical.	a adequately critical. b too critical. c rather uncritical. d very uncritical. e totally uncritical.
21 I paid … **attention** to the feedback when working on the final draft.	a great b considerable c sometimes big, sometimes small d rather small e minimal/no	a great b considerable c sometimes big, sometimes small d rather small e minimal/no	a great b considerable c sometimes big, sometimes small d rather small e minimal/no	a great b considerable c sometimes big, sometimes small d rather small e minimal/no
22 In general, I found the feedback I received	a highly useful. b mostly useful. c sometimes useful, sometimes not. d mostly useless. e totally useless.	a highly useful. b mostly useful. c sometimes useful, sometimes not. d mostly useless. e totally useless.	a highly useful. b mostly useful. c sometimes useful, sometimes not. d mostly useless. e totally useless.	a highly useful. b mostly useful. c sometimes useful, sometimes not. d mostly useless. e totally useless.

23 What was it like for you for you to give feedback on someone else's writing?
a I experienced no difficulty at all.
b I experienced a minor difficulty. *Please explain*: ……
c I experienced a considerable difficulty. *Please explain*: ……
d I experienced a great difficulty. *Please explain*: ……

24 Do you think that providing the peer-feedback contributed to the development of your own writing skills?
a No. b Yes. *Please specify briefly* "how":…… ……

D) Other ways of learning English

25 In this term, have you completed any other <u>English academic/scientific writing course</u>?
a No. b Yes, at the Faculty of…… (*please specify*).

26 In this term, have you completed any other <u>non-English (Czech, French, Spanish…) academic/scientific writing course</u>?
a No. b Yes, at the Faculty of…… (*please specify*).

27 In this term, have you completed any other <u>course developing your English</u> (either for general, academic or specific purposes)?
a No.
b Yes, at a language school.
c Yes, at the Faculty of…… (*please specify*).

28 In this term, have you written any paper, essay or report in English besides the assignments produced on this course?
a No. b Yes. *Please, specify the approximate number of pages you have produced*:…… …… ……

29 In this term, have you been developing your English by means of any of the following activities <u>on a regular basis (i.e. at least for 45 minutes a week)</u>?
a writing in English: *please specify the purpose and frequency*:……
b spoken interaction
c reading books
d watching films
e listening to the radio
f self-study
g other:…… (*please specify*).
h none of the above mentioned

E) Writing the final test

30 Today, did you have <u>any problems understanding instructions</u> to the writing tasks?
a No, I didn't.
b Yes, I did. *Please specify*:……

31 How did you <u>feel</u> when you were writing today? …… (*please specify*)

32 Did you experience any <u>problems when writing</u> the two essays today?
a No. b Yes. …… (*please specify*)

33 When writing, did you do your best? That is, did you <u>make the greatest effort possible</u>?
a I made the greatest effort. b I made a considerable effort. c I made some effort but not that much of it.
d I made only a small effort. e I made no effort at all.

34 Space for any further comment(s) concerning the course:

Thank you for your effort and time.

Příloha E

Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej)

Writing assignment 1: Comparison and contrast essay

Before you start working on the assignment, read all the instructions below carefully.

Use the following format for naming the document with the **first draft**:
Your surname_WA1_draft 1 (e.g. Kovarikova_WA2_draft 1)

Use the following format for naming the document with the **peer-review you provide**:
Writer's surname_WA1_PR_Your surname (e.g. Bednar_WA2_PR_Kovarikova)

Use the following format for naming the document with the **final draft**:
Your surname_WA1_draft 2 (e.g. Kovarikova_WA2_draft 2)

As for the **essay format**, follow the **General APA Guidelines + "Title Page"** instructions:
https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/
Your essay should consist of two sections: the Title Page and Main Body (= text of the essay).
Do not write the Abstract.
If you make any citations (which is OPTIONAL for this task), follow the APA in-text citation rules (https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/02/) and include References following the same style (https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/08/).

Task instructions:
Write **an essay** of approximately **500 words** in response to the following instructions:
Think of TWO "THINGS" (e.g. concepts, issues, approaches or methods) typical of your discipline (psychology, geography, economics, etc.) and compare and contrast them from TWO DIFFERENT PERSPECTIVES.

Example 1:
Two "things": a teaching career + a headship career
Two perspectives: impact on society + job satisfaction

Example 2:
Two "things": educating deaf children in special schools + educating deaf children in mainstream schools
Two perspectives: children's school experience + their professional career

Suggested writing process
The following guidelines for the writing process should help you meet relevant genre conventions and other academic writing criteria:

- Select two "**things**".
- Select two **perspectives**.
- Give your essay a suitable **title**. (When needed, the title can be modified in the later stages).
- Assess the **writing situation**. → Write your essay for an educated reader with no specialist knowledge of the topic you choose.
- Generate a short list of **ideas for each perspective** or use another pre-writing strategy.
- Select an appropriate **essay structure**, AAA-BBB or AB-AB-AB. (Get back to handout "Language of comparison and contrast".)
- Organise your ideas into **an essay outline**. It should consist of two paragraphs.
- Write your **introduction**. (Get back to handout "Essay introductions".)
- Write your **essay body** using your structure and outline (Get back to handout on "Topic sentences and paragraphs"). Include language of comparison and contrast where appropriate to express logical links.
- Write your **conclusion**. (Get back to handout on "Essay conclusions".)
- **Revise**, **edit** and **proofread** the draft version. Allow some time between the three stages, if possible.

- **Submit** draft 1.
- **Revise**, **edit** and **proofread** draft 1 with respect to the feedback you receive.
- **Submit** draft 2.

Příloha F

Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 2 (argumentační esej)

Writing assignment 2: Argument essay

Before you start working on the assignment, read all the instructions below carefully.

Use the following format for naming the document with the **first draft**:
Your surname_WA2_draft 1 (e.g. Kovarikova_WA2_draft 1)

Use the following format for naming the document with the **peer-review you provide**:
Writer's surname_WA2_PR_Your surname (e.g. Bednar_WA2_PR_Kovarikova)

Use the following format for naming the document with the **final draft**:
Your surname_WA2_draft 2 (e.g. Kovarikova_WA2_draft 2)

As for the **essay format**, follow the **General APA Guidelines + "Title Page"** instructions:
https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

Your essay should consist of the following sections: **the Title Page**, **Working Title** (see below), **Essay Title**, **Main Body (= text of the essay)** and **References.**

Do not write the Abstract.

In this assignment, you are obliged to make **2-3 citations** to support your argument. Follow the **APA in-text citation rules** (https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/02/) and include **References** following the same style (https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/08/).

Task instructions:

1 Think of an issue (problem, concern) connected to the field of your study / sphere of your academic interest.

2 Think of a stance on this issue. (*A stance* is a "way of thinking about something" or an "attitude to something", especially expressed in a publically stated opinion.)

3 Make a "working title" following this structure:

WORKING TITLE
…… (= ***the issue***). Some people think that the best approach to this issue/situation is to…….. (= ***the stance***). Argue **either for** or **against** this approach.

See the SAMPLE WORKING TITLE below.

SAMPLE WORKING TITLE
The working environment is becoming so pressured that workers are not taking breaks during the working day, nor their full holiday (= ***the issue*****).** Some people think that the best approach to this situation is to limit the hours people can work each week by legislation and enforce break times (= ***the stance***). Argue **either for** or **against** this approach.

4 Write an argument essay of approximately 500 words in response to the working title you have created. (Place your working title on top of the "main body" page; the working title does not count in the required number of words).

5 Suggested writing process

The following guidelines for the writing process should help you meet relevant genre conventions and other academic writing criteria:

- Decide on **your** main argument / stance.
- Make a **list of ideas**: approaches, supporting arguments (arguments for / arguments against), evidence and explanations, and evaluations.
- Decide on a **structure for the paragraph** (Get back to handout "Language of argument. An argument essay".)
- Decide on the **number of paragraphs** in the essay body – choose between **two** or **three**.
- Write an **outline** in note form **for each body paragraph**.
- Write your **introduction**. Pay particular attention to the **thesis statement, i.e. the main argument**. (Get back to handout "Language of argument. An argument essay." + "Essay introduction and thesis statement".)
- Develop the **outlines into paragraphs**.
- State your **supporting arguments** in each paragraph and provide **evidence** and **explanations**. Do not forget to discuss **the other side of the argument (i.e. the opposing ideas)** to achieve objectivity in your writing.
- Do some research and support your arguments by **citation**, if possible. Two or three relevant citations are recommended. Make sure you follow APA style for in-text citation.
- Include **References** following APA style. (References do not count as part of the required number of words.)
- Check that **each paragraph is linked to the thesis statement, i.e. the main argument**.
- Give your essay a **suitable title** reflecting the thesis statement, i.e. the main argument.
- **Revise** the draft version. When revising, pay particular attention to the way sentences and their parts are organised. Make sure all links between sentences or between their parts are clearly and logically expressed.
- **Edit** and **proofread** the draft version. Allow some time between the last three stages, if possible.
- **Submit** draft 1.

- Revise, edit and proofread draft 1 with respect to the feedback you receive.
- Submit draft 2.

Příloha G

Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 (komparačně-kontrastivní esej)

Peer-review form for Writing Assignment 1

Read the essay written by another student and fill in the peer-review form below.

Before you start giving the feedback, read the following instructions and examples carefully.

INSTRUCTIONS

- **Focus on the criteria presented in the form and give your assessment <u>by adding "X"</u> to the box you choose. Make sure you <u>assess all criteria</u>.**
- **There is also <u>space for your comments</u> as they may be very helpful during the subsequent revision.**
- **The comments need not be long but it is important to make them <u>effective</u> (see the examples below).**
- **Try to comment on both <u>strengths</u> and <u>weaknesses</u> of the draft you are assessing.**
- **Commenting on the strengths is important for several reasons, namely because of keeping these during the process of revision and also for increasing the writer's confidence.**
- **Commenting on the weaknesses will guide the stage of revision and direct the writer's attention to the potential problems that have been identified.**

Examples of unhelpful comments		Examples of helpful comments
Unclear/Disorganised!	→	*This section discusses three different things: Can you separate each into own paragraph?*
This section needs work.	→	*Can you combine the related actions into single sentence and make sure that all parts focus on….?*
I don't understand.	→	*Use a more accurate verb to convey the intended meaning.*
Confusing.	→	*At first reading I got slightly confused – probably because of the use of "their" and the double reference that is technically possible – consider alternative wording, for example, "streets and potential victims".*
A nice argument.	→	*The argument is very well-developed, clearly structured and fully coherent.*
I don't think this is true.	→	*Consider hedging this claim to prevent possible overgeneralisation.*

→ **<u>Copy and paste the remaining section</u> of this form <u>below the essay you are assessing</u> and make <u>one MS WORD document</u>.**

→ **Then read the essay and assess it according to the instructions stated above.**

Fill in the identification information below.

Name of reviewer:	
Essay title:	
Name of writer:	

Academic writing assessment criteria

Task response

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments**
1 Genre The essay fully addresses the task, i.e. it is a comparison and contrast essay comparing and contrasting two "things" from two different perspectives.					
2 Topic development The essay contains enough material to satisfy the reader on the topic that is being addressed. Everything stated in the essay is relevant to the thesis statement/central focus of the essay.					

Introduction

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	There is no introduction	**Comments**
3 Presence and length The introduction is present and makes up for about 15 – 20 per cent of the entire essay (i.e. 75 – 100 words for a 500-word essay).						
4 Content quality The introduction contains a statement to gain the reader's interest; contextualizing material providing relevant background information; the reason for writing the essay and the thesis statement giving the topic/focus of the essay.						

Body

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments**
5 Paragraphing The entire body is appropriately/logically divided in paragraphs. The order of the paragraphs is logical.					
6 Main points The main point is clear in each paragraph.					

Conclusion

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	There is no conclusion	**Comments**
7 Presence and length The conclusion is present and makes up for about 15 – 20 per cent of the entire essay (i.e. 75 – 100 words for a 500-word essay).						
8 Function The conclusion fulfils its function, i.e. it reemphasises the importance of the essay thesis, reflects on the larger significance of the topic, and brings the essay to a logical and satisfying close.						

Cohesion

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments**
9 Range The essay contains a wide range of cohesive devices.(1)					
10 Appropriate use Cohesive devices are used appropriately and naturally, i.e. in such a way that allows for fluent reading on the part of the reader (= accurate use + no over-/under-use).					

(1) Cohesive devices refer to grammatical and lexical elements on the surface of a text which can form relations between parts of the text. They include reference (e.g. he, him, himself…; this, that, these, those; the; previous, next, above, below, the former, the latter…) conjunction (and, but, so, yet…; although, while, whereas…; on the other hand, in contrast,…) and repetition (i.e. simple repetition: e.g. pollution - pollution, complex repetition: e.g. fashion - fashionable, equivalence: e.g. water - aquatic, generalisation: e.g. coal - fuel, specification: e.g. fuel - oil, co-specification: e.g. bass - tenor - alto - soprano, contrast: e.g. single - married).

Style

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments**
11 Formality The writing complies with academic writing conventions. Only neutral and formal forms are used. There are no informal phrasal verbs. The use of the passive and active voice is balanced. Noun forms are not overused. No contracted forms (e.g. “It’s”) are used.					
12 Personality The writing is written in impersonal style, generally in the third person voice. The first person voice (if used at all) is used only rarely and where appropriate; it is avoided to express an opinion (e.g. “I think that…”). “One”, “you” and “the reader” are avoided.					
13 Certainty Devices such as categorical statements (e.g. “It is…”), cautious					

statements/hedges (e.g. "It may/might be…") and/or the language showing the writer is unsure (e.g. "It is considered to be…") are used properly throughout the entire writing.					

Clarity of expression

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments**
14 Clarity of expression All ideas presented in the essay are clear at first reading.					

Vocabulary

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments on vocabulary can be added in the text of the essay.** (In MS Word documents you can mark the passage and go to "Vložit/Insert" + select "Komentář/Comment").
15 Range and accuracy The essay contains a wide range of both academic and general vocabulary that is understandable to an educated reader who is not a specialist in the field. Vocabulary is used accurately with natural and sophisticated control. There are no mistakes at all or only very few of them in spelling and/or word-formation.					

Grammar

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	**Comments on grammar can be added in the text of the essay.** (In MS Word documents you can mark the passage and go to "Vložit/Insert" + select "Komentář/Comment").
16 Range and accuracy The essay contains a good range of grammatical structures. Grammar structures are used accurately with natural and sophisticated control. There are no mistakes at all or only very few small mistakes that do not affect understanding.					

Space for any other comments concerning the essay (in case you want to make any):

Příloha H

Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 2 (argumentační esej)

Peer-review form for Writing Assignment 2

Read the essay written by another student and fill in the peer-review form below.

Before you start giving the feedback, read the following instructions and examples carefully.

INSTRUCTIONS

- **Focus on the criteria presented in the form and give your assessment <u>by adding "X"</u> to the box you choose. Make sure you <u>assess all criteria</u>.**
- **There is also <u>space for your comments</u> as they may be very helpful during the subsequent revision.**
- **The comments need not be long but it is important to make them <u>effective</u> (see the examples below).**
- **Try to comment on both <u>strengths</u> and <u>weaknesses</u> of the draft you are assessing.**
- **Commenting on the strengths is important for several reasons, namely because of keeping these during the process of revision and also for increasing the writer's confidence.**
- **Commenting on the weaknesses will guide the stage of revision and direct the writer's attention to the potential problems that have been identified.**

Examples of unhelpful comments		Examples of helpful comments
Unclear/Disorganised!	→	*This section discusses three different things: Can you separate each into own paragraph?*
This section needs work.	→	*Can you combine the related actions into single sentence and make sure that all parts focus on….?*
I don't understand.	→	*Use a more accurate verb to convey the intended meaning.*
Confusing.	→	*At first reading I got slightly confused – probably because of the use of "their" and the double reference that is technically possible – consider alternative wording, for example, "streets and potential victims".*
A nice argument.	→	*The argument is very well-developed, clearly structured and fully coherent.*
I don't think this is true.	→	*Consider hedging this claim to prevent possible overgeneralisation.*

→ **<u>Copy and paste the remaining section</u> of this form <u>below the essay you are assessing</u> and make <u>one MS WORD document</u>.**

→ **Then read the essay and assess it according to the instructions stated above.**

First, fill in the identification information below.

Name of reviewer:	
Essay title:	
Name of writer:	

Academic writing assessment criteria

Task response

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments
1 Genre The essay fully addresses the task, i.e. it is an argument essay, presenting the writer's stance on a given issue (= main argument) supported by supporting arguments, evidence and explanations, and evaluation.					
2 Topic development The essay contains enough material to satisfy the reader on the topic that is being addressed.					

Introduction

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	There is no introduction	Comments
3 Presence and length The introduction is present and makes up for about 15 – 20 per cent of the entire essay (i.e. 75 – 100 words for a 500-word essay).						
4 Content quality The introduction contains a statement to gain the reader's interest; contextualizing material providing relevant background information; the reason for writing the essay and the main argument.						

Body

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments
5 Paragraphing The entire body is appropriately/logically divided in paragraphs. The order of the paragraphs is logical.					
6 Main points The main point is clear in each paragraph.					

Conclusion

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	There is no conclusion	Comments
7 Presence and length The conclusion is present and makes up for about 15 – 20 per cent of the entire essay (i.e. 75 – 100 words for a 500-word essay).						
8 Function The conclusion fulfils its function, i.e. it reemphasises the importance of the main argument, reflects on the larger significance of the topic, and brings the essay to a logical and satisfying close.						

Cohesive devices

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments
9 Range The essay contains a wide range of cohesive devices.(1)					
10 Appropriate use Cohesive devices are used appropriately and naturally, i.e. in such a way that allows for fluent reading on the part of the reader (= accurate use + no over-/under-use).					

(1) Cohesive devices refer to grammatical and lexical elements on the surface of a text which can form relations between parts of the text. They include reference (e.g. he, him, himself…; this, that, these, those; the; previous, next, above, below, the former, the latter…) conjunction (and, but, so, yet…; although, while, whereas…; on the other hand, in contrast,…) and repetition (i.e. simple repetition: e.g. pollution - pollution, complex repetition: e.g. fashion - fashionable, equivalence: e.g. water - aquatic, generalisation: e.g. coal - fuel, specification: e.g. fuel - oil, co-specification: e.g. bass – tenor – alto – soprano, contrast: e.g. single - married).

Style

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments
11 Formality The writing complies with academic writing conventions. Only neutral and formal forms are used. There are no informal phrasal verbs. The use of the passive and active voice is balanced. Noun forms are not overused. No contracted forms (e.g. "It's") are used.					
12 Personality The writing is written in impersonal style, generally in the third person voice. The first person voice (if used at all) is used only rarely and where appropriate; it is avoided to express an opinion (e.g. "I think that…"). "One", "you" and "the reader" are avoided.					

13 Certainty Devices such as categorical statements (e.g. "It is…"), cautious statements/hedges (e.g. "It may/might be…") and/or the language showing the writer is unsure (e.g. "It is considered to be…") are used properly throughout the entire writing.					

Clarity of expression

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments
14 Clarity of expression All ideas presented in the essay are clear at first reading.					

Vocabulary

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments can be added in the text of the essay. (In MS Word documents you can mark the passage and go to "Vložit/Insert" + select "Komentář/Comment").
15 Range and accuracy The essay contains a wide range of both academic and general vocabulary that is understandable to an educated reader who is not a specialist in the field. Vocabulary is used accurately with natural and sophisticated control. There are no mistakes at all or only very few of them in spelling and/or word-formation.					

Grammar

	Very good	Ok	Needs some work	Needs much work	Comments can be added in the text of the essay. (In MS Word documents you can mark the passage and go to "Vložit/Insert" + select "Komentář/Comment").
16 Range and accuracy The essay contains a wide range of grammatical structures. Grammar structures are used accurately with natural and sophisticated control. There are no mistakes at all or only very few small mistakes that do not affect understanding.					

Space for any other comments concerning the essay (in case you want to make any):

Příloha I

Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 1. verze

Kritérium	Hodnocení a deskriptory			
	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
1 Úvod	Úvod je součástí textu a je rozvinut v plné míře.	Úvod je součástí textu a je rozvinut ve velké míře.	Úvod je součástí textu, ale je rozvinut v malé míře.	Úvod není součástí textu.
2 Členění textu na odstavce	Text je vhodně členěn do odstavců v celém rozsahu.	Členění textu do odstavců vykazuje drobné nedostatky.	Členění textu do odstavců vykazuje velké nedostatky.	Text není členěn do odstavců.
3 *Topic sentences*/hlavní myšlenky odstavce	*Topic sentence*/hlavní myšlenka je zřejmá ve všech odstavcích.	*Topic sentence*/hlavní myšlenka je zřejmá ve většině odstavců.	*Topic sentence*/hlavní myšlenka je zřejmá jen v některých odstavcích.	*Topic sentences*/hlavní myšlenky odstavců nejsou zřejmé.
4 Organizace odstavce	Ostatní věty rozvíjejí *topic sentence*/hlavní myšlenku v plné míře.	Ostatní věty rozvíjejí *topic sentence* ve velké míře.	Ostatní věty rozvíjejí *topic sentence* v malé míře.	Ostatní věty se nevztahují k *topic sentence*.
5 Logická návaznost odstavců	Odstavce na sebe navazují v plné míře.	Odstavce na sebe navazují ve velké míře.	Odstavce na sebe navazují v malé míře.	Odstavce na sebe nenavazují.
6 Závěr	Závěr je součástí textu a je rozvinut v plné míře.	Závěr je součástí textu a je rozvinut ve velké míře	Závěr je součástí textu, ale je rozvinut v malé míře.	Závěr není součástí textu.
7 Srozumitelnost textu	Text je zcela srozumitelný, bez potřeby opětovného čtení.	Text je srozumitelný, s občasnou potřebou opětovného přečtení některých jeho částí.	Text je obtížně srozumitelný, potřeba opětovného čtení jeho částí je častá.	Text je nesrozumitelný.

Příloha J

Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 2. verze

Kritérium		Body	Deskriptor
Úvod	1 Přítomnost a rozsah úvodu	3	Úvod je součástí textu a tvoří přibližně 20-25 %.
		2	Úvod je součástí textu, ale je příliš rozsáhlý (tvoří více než 25 %).
		1	Úvod je součástí textu, ale je příliš stručný (méně než 20 %).
		0	Úvod není součástí textu.
	2 Formulování hlavního tématu	3	Hlavní téma textu je v úvodu zcela jasně formulováno.
		2	Hlavní téma textu je v úvodu poměrně jasně formulováno.
		1	Hlavní téma textu je v úvodu formulováno spíše nejasně.
		0	Hlavní téma textu je v úvodu formulováno zcela nejasně, případně není zřejmé.
	3 Smysluplnost myšlenek	3	Myšlenky prezentované v úvodu jsou zcela smysluplné.
		2	Myšlenky prezentované v úvodu jsou poměrně smysluplné.
		1	Myšlenky prezentované v úvodu jsou spíše nesmysluplné.
		0	Myšlenky prezentované v úvodu nedávají smysl.
	4 Logické uspořádání myšlenek	3	Myšlenky prezentované v úvodu jsou zcela logicky uspořádané.
		2	Myšlenky prezentované v úvodu jsou poměrně logicky uspořádané.
		1	Myšlenky prezentované v úvodu jsou spíše nelogicky uspořádané.
		0	Myšlenky prezentované v úvodu jsou zcela nelogicky uspořádané.
Stať	5 Členění do odstavců	3	Stať je logicky členěna do odstavců v celém svém rozsahu.
		2	Členění stati do odstavců je z větší části logické.
		1	Členění stati do odstavců je z větší části nelogické.
		0	Členění stati do odstavců je zcela nelogické, případně stať do odstavců členěna není.
	6 Formulování hlavních témat odstavců	3	Téma odstavce je zřejmé ve všech odstavcích.
		2	Téma odstavce je zřejmé ve většině odstavců.
		1	Téma odstavce je zřejmé jen v některých odstavcích.
		0	Témata odstavců nejsou zřejmá.
	7 Smysluplnost/ logická uspořádanost odstavců	3	Všechny odstavce tvoří smysluplné, logicky uspořádané celky.
		2	Většina odstavců tvoří smysluplné, logicky uspořádané celky.
		1	Jen některé odstavce tvoří smysluplné, logicky uspořádané celky.
		0	Odstavce nejsou smysluplné/logicky uspořádané.
	8 Logická návaznost odstavců	3	Všechny odstavce na sebe logicky navazují.
		2	Většina odstavců na sebe logicky navazuje.
		1	Jen některé odstavce na sebe logicky navazují.
		0	Odstavce na sebe logicky nenavazují.
Závěr	9 Přítomnost a rozsah závěru	3	Závěr je součástí textu a tvoří přibližně 20-25 %.
		2	Závěr je součástí textu, ale je příliš dlouhý (tvoří více než 25 %).
		1	Závěr je součástí textu, ale je příliš stručný (méně než 20 %).
		0	Závěr není součástí textu.
	10 Splnění funkce	3	Závěr zcela plní svoji funkci (tj. sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve stati/uzavírá stať v obecné rovině).
		2	Závěr poměrně dobře plní svoji funkci.
		1	Závěr plní svoji funkci spíše nedostatečně.
		0	Závěr svoji funkci neplní (nesumarizuje ani neuzavírá stať v obecné rovině).
	11 Smysluplnost myšlenek	3	Myšlenky prezentované v závěru jsou zcela smysluplné.
		2	Myšlenky prezentované v závěru jsou poměrně smysluplné.
		1	Myšlenky prezentované v závěru jsou spíše nesmysluplné.
		0	Myšlenky prezentované v závěru nedávají smysl.
	12 Logické uspořádání myšlenek	3	Myšlenky prezentované v závěru jsou zcela logicky uspořádané.
		2	Myšlenky prezentované v závěru jsou poměrně logicky uspořádané.
		1	Myšlenky prezentované v závěru jsou spíše nelogicky uspořádané.
		0	Myšlenky prezentované v závěru jsou zcela nelogicky uspořádané.

Příloha K

Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 3. verze

Kritérium		Body	Deskriptor
Úvod	1 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v rozsahu 20-25 %.
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 20 %.
		0	Úvod není součástí textu.
	2 Splnění funkce	3	Velmi dobré. (= Seznamuje čtenáře s tématem a hlavním stanoviskem).
		2	Poměrně dobré. (= Menší nedostatky)
		1	Spíše nedostatečné. (= Závažnější nedostatky)
		0	Zcela nedostatečné.
	3 Řazení myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Převážně nelogické.
		0	Zcela nelogické.
	4 Vztahy mezi myšlenkami	3	Jasně vyjádřeny.
		2	Až na výjimky jasně vyjádřeny.
		1	Převážně nevyjádřeny/převážně nevhodně vyjádřeny.
		0	Zcela nevyjádřeny.
Stať	5 Členění do odstavců	3	Vhodné v celém rozsahu.
		2	Z větší části vhodné.
		1	Z větší části nevhodné.
		0	Zcela nevhodné, příp. stať do odstavců členěna není.
	6 Témata odstavců	3	Ve všech odstavcích jasná.
		2	Ve většině odstavců jasná.
		1	Jen v některých odstavcích jasná.
		0	Ve všech odstavcích nejasná.
	7 Logická návaznost odstavců	3	U všech odstavců.
		2	U většiny odstavců.
		1	Jen u některých odstavců.
		0	Odstavce na sebe logicky nenavazují, příp. stať není členěna do odstavců.
	8 Řazení myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Převážně nelogické.
		0	Zcela nelogické.
	9 Vztahy mezi myšlenkami	3	Jasně vyjádřeny.
		2	Až na výjimky jasně vyjádřeny.
		1	Převážně nevyjádřeny/převážně nevhodně vyjádřeny.
		0	Zcela nevyjádřeny.
Závěr	10 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v rozsahu 20-25 %.
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 20 %.
		0	Závěr není součástí textu.
	11 Splnění funkce	3	Velmi dobré. (Závěr sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve stati/uzavírá stať v obecné rovině)
		2	Poměrně dobré. (= Menší nedostatky)
		1	Spíše nedostatečné. (= Závažnější nedostatky)
		0	Zcela nedostatečné. (Závěr nesumarizuje ani neuzavírá stať v obecné rovině).
	12 Řazení myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Převážně nelogické.
		0	Zcela nelogické.
	13 Vztahy mezi myšlenkami	3	Jasně vyjádřeny.
		2	Až na výjimky jasně vyjádřeny.
		1	Převážně nevyjádřeny.
		0	Zcela nevyjádřeny.

Příloha L

Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 4. verze

Část textu	Kritérium	Body	Deskriptor
Úvod	1 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v adekvátním rozsahu (20 – 25 %, tj. 60 - 80 slov).
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %, tj. více než 80 slov, nebo 16-19%, tj. 45-60 slov.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 15 %, tj. méně než 45 slov.
		0	Úvod není součástí textu.
	2 Relevance *background information*	3	Zcela k tématu.
		2	Mírný odklon od tématu.
		1	Pouze částečná souvislost s tématem nebo minimální objem *background information*.
		0	Zcela mimo téma nebo zcela chybí.
	3 Hlavní argument	3	Pregnantně vyjádřený, relevantní a zcela jasný/srozumitelný.
		2	Poměrně dobře vyjádřený, relevantní a poměrně jasný/srozumitelný.
		1	Vyjádřený, ale irelevantní a/nebo nejasný, případně vyjádřený nevhodně.
		0	Nevyjádřený.
	4 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické, případně málo materiálu.
		0	Zcela nelogické, případně žádný materiál.
	5 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné, případně málo materiálu.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné, případně žádný materiál.
Stať	6 Členění do odstavců	3	Vhodné v celém rozsahu.
		2	Z větší části vhodné, pouze jeden menší nedostatek.
		1	Z větší části nevhodné.
		0	Zcela nevhodné, příp. stať do odstavců členěna není.
	7 Témata/ hlavní myšlenky odstavců	3	Zcela jasná ve všech odstavcích, nejsou zvýšené nároky na čtenáře.
		2	Zcela jasná s výjimkou jednoho odstavce, zde pouze s vynaložením zvýšeného úsilí.
		1	Jasná pouze při vynaložení zvýšeného úsilí.
		0	Nejasná ani při vynaložení zvýšeného úsilí.
	8 Relevance myšlenek	3	Zcela k tématu.
		2	Ojedinělý odklon od tématu.
		1	Pouze částečná souvislost s tématem.
		0	Zcela mimo téma.
	9 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické.
		0	Zcela nelogické.
	10 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné.
Závěr	11 Přítomnost a rozsah	3	Součást textu v adekvátním rozsahu (20 – 25 %, tj. 60 - 80 slov).
		2	Součást textu v rozsahu více než 25 %, tj. více než 80 slov, nebo 16-19%, tj. 45-60 slov.
		1	Součást textu v rozsahu méně než 15 %, tj. méně než 45 slov.
		0	Závěr není součástí textu.
	12 Splnění funkce	3	Velmi dobré. (Reflektuje *hlavní argument*, sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve stati/uzavírá stať v obecné rovině.)
		2	Poměrně dobré.
		1	Spíše nedostatečné.

		0	Zcela nedostatečné. (Nereflektuje hlavní argument nesumarizuje ani neuzavírá stať v obecné rovině.)
	13 Řazení/smysluplnost myšlenek	3	Zcela logické.
		2	Až na výjimky logické.
		1	Často/Spíše nelogické, případně málo materiálu.
		0	Zcela nelogické, případně žádný materiál.
	14 Vztahy mezi myšlenkami	3	Zcela jasné/zřejmé.
		2	Až na výjimky jasné/zřejmé.
		1	Převážně nevyjádřeny/často nejasné, případně málo materiálu.
		0	Zcela nevyjádřeny/zcela nejasné, případně žádný materiál.

Příloha M

Hodnocení pretestu z hlediska kompetence výstavby textu

Student	Kritérium														Celkové skóre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
a	1	1	0	3	2	1	1	1	1	1	3	2	3	3	23
b	3	1	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	15
c	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	3	37
d	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	5
e	3	2	0	3	2	2	2	3	3	2	1	1	1	1	26
f	1	0	2	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	31
g	1	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	13
h	2	1	0	3	2	3	0	1	0	0	1	1	1	1	16
i	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4
j	2	3	1	3	3	3	3	1	2	2	3	1	2	2	31
k	3	1	2	3	2	1	2	1	3	2	1	0	1	1	23
l	0	0	1	0	0	2	1	1	2	2	3	3	3	3	21
m	0	0	0	0	0	3	3	1	2	2	3	2	3	3	22
n	0	0	2	0	0	1	1	3	2	2	0	0	0	0	11
o	0	0	1	0	0	1	2	1	2	1	1	0	1	1	11
p	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	39
q	1	3	0	1	0	1	2	0	1	1	1	1	2	2	16
r	1	2	2	2	1	1	1	2	1	3	0	0	0	0	16
s	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	6
t	0	0	3	0	0	3	3	3	3	3	1	1	1	1	22
u	3	1	0	2	2	2	3	1	2	2	1	0	1	2	22
v	3	3	3	3	3	0	0	2	3	2	3	3	3	3	34
w	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	4
x	2	3	0	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	36
y	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2	0	0	0	0	26
z	3	0	0	3	3	3	3	0	3	3	2	2	3	3	31

Příloha N

Hodnocení posttestu z hlediska kompetence výstavby textu

Student	Kritérium														Celkové skóre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	40
b	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	0	0	0	0	27
c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42
d	3	2	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	33
e	3	2	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	3	35
f	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	40
g	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	41
h	3	2	3	2	3	2	2	3	2	1	3	2	3	2	33
i	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	0	0	0	0	25
j	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	32
k	1	0	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	1	1	19
l	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	2	2	2	2	23
m	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	40
n	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	41
o	2	3	2	3	2	0	0	3	2	2	3	3	3	2	30
p	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	40
q	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	39
r	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	41
s	3	3	2	3	2	0	0	3	3	3	2	2	3	3	32
t	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	41
u	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	37
v	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	39
w	2	3	3	2	2	0	0	3	3	2	3	1	3	3	30
x	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42
y	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	3	2	34
z	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	40

Příloha O

Absolutní četnosti výskytu konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu

Typ vztahu	Pretest	N	Typ vztahu	Posttest	N
	for example	8		for example	11
	such as	6		that means	2
	that means	2		such as	2
	I mean	1		for instance	1
	like	1		which means	1
	for instance	0		to put things in perspective	1
	which means	0		like	1
	to put things in perspective	0		I mean	0
	even	11		to sum (it) up	10
	especially	5		even	9
	to sum (it) up	2		rather	4
	at least	1		especially	3
	anyway	1		to conclude	3
	to close the topic	1		actually	3
	in fact	1		to summarize	2
	more often	1		in conclusion	2
	in general	1		generally	2
	to summarize	0		at least	1
	to conclude	0		in fact	1
	in conclusion	0		in general	1
	generally	0		if any	1
	actually	0		or rather	1
	if any	0		anyway	0
	rather	0		to close the topic	0
	or rather	0		more often	0
	and	103		and	87
	or	12		also	15
	also	7		or	13
	as well	3		moreover	4
	too	1		in addition	2
	moreover	1		as well	1
	in addition	0		furthermore	1
	furthermore	0		either…or	1
	either…or	0		more importantly	1
	more importantly	0		both…and	1
	both…and	0		too	0
	but	8		on the other hand	11
	on the other hand	5		but	4
	however	4		however	2

yet	1	while	1
while	0	yet	0
in contrast	2	instead (of)	5
instead (of)	2	in contrast	2
aside from	0	aside from	1
whereas	0	whereas	1
by	4	by	3
than again	1	similarly	1
than	1	in this way	1
by this	1	than again	0
similarly	0	than	0
in this way	0	by this	0
when	6	when	11
till/until	5	still	5
then	3	first(ly)	4
before	2	secondly	3
after	2	in the end	2
while	2	finally	2
as	2	eventually	1
still	2	before	1
first(ly)	2	till/until	1
first of all	2	while	1
now	1	as	1
eventually	1	at the same time	1
in the end	1	first of all	1
at the same time	1	in the first place	1
first…and then	1	at that time	1
suddenly	1	even there	1
finally	0	as long as	1
in the first place	0	thirdly	1
at that time	0	once again	1
even there	0	as soon as	1
secondly	0	now	0
as long as	0	after	0
thirdly	0	then	0
once again	0	first…and then	0
as soon as	0	suddenly	0
but	41	but	31
if	34	if	25
because	16	therefore	13
so	13	however	11
however	9	so	10

therefore	9	because	9
as	5	as	8
when	4	nevertheless	6
whether	2	although	5
that is why	2	consequently	5
unless	2	as a result	3
without	2	that is why	2
since	2	while	2
while	1	only if	2
only if	1	though	2
although	1	thus	2
though	1	when	2
in that case	1	reason why	2
thus	1	even though	2
for that	1	otherwise	2
given the fact	1	yet	2
nevertheless	1	whether	1
then	1	unless	1
despite the fact	1	then	1
even if	1	despite the fact	1
in case	1	even if	1
in case of	0	in case of	1
reason why	0	without	1
nonetheless	0	since	1
even though	0	nonetheless	1
as a result	0	in turn	1
consequently	0	for this reason	1
otherwise	0	in that case	0
yet	0	for that	0
in turn	0	given the fact	0
for this reason	0	in case	0
(in order) to	9	(in order) to	9
so that	1	so that	1