

E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce

Gabriela Hublová

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe



E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce

Gabriela Hublová

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity MuniPress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 6

Recenzovali:

doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

Mgr. Robert Helán, Ph.D.

doc. PhDr. Renata Povolná, Ph.D.

© 2017 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8819-1

ISBN 978-80-210-8818-4 (brož. vaz.)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8819-2017>

Obsah

Použité zkratky	10
1 ÚVOD	11
1.1 Cizojazyčné vyučování-učení v post-komunikační éře	12
1.2 Vzdělávací politika pro zavádění ICT do vzdělávání v České republice	15
1.3 Cizojazyčné vzdělávání na českých vysokých školách	17
1.4 Zastoupení řečové dovednosti psaní v cizojazyčném vzdělávání v České republice	19
1.5 Rozvíjení řečové dovednosti cizojazyčného (akademického) psaní na Masarykově univerzitě: současný stav a budoucí výzvy	21
1.6 Struktura odborné knihy	22
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	25
2.1 Komunikační kompetence	25
2.2 Diskurzivní kompetence	29
2.2.1 Diskurzivní kompetence v pojetí vybraných modelů komunikační kompetence	29
2.2.2 Koherence v perspektivě vybraných lingvistických přístupů	32
2.2.3 Koheze	34
2.2.4 Vymezení diskurzivní kompetence pro účely realizovaného výzkumu	45
2.3 Teoretické ukotvení intervence z pohledu psychologie učení/teorií osvojování jazyka	46
2.3.1 Konstruktivistická teorie učení	46
2.3.2 Teorie osvojování jazyka	50
2.4 Přístupy k výuce psaní	56
2.4.1 Product writing	57
2.4.2 Procesuální přístupy	57
2.4.3 Žánrové přístupy	60
2.4.4 Procesuálně-žánrový přístup	60
2.4.5 Implikace soudobých přístupů k výuce psaní pro poskytnutou intervenci	61
2.5 Akademické psaní	62
2.6 Informační a komunikační technologie ve/v (cizojazyčném) vzdělávání	63
2.6.1 ICT ve vzdělávání	63
2.6.2 ICT v cizojazyčném vyučování-učení	65
2.6.3 E-learning	66
2.6.4 Learning Management System	69
2.6.5 Elektronická zpětná vazba	69
2.7 Shrnutí	71

3	STAV DOSAVADNÍHO POZNÁNÍ	73
3.1	Tematické zaměření výzkumu didaktiky cizích jazyků a výzkum využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání	73
3.2	Stav domácího poznání	74
3.3	Stav zahraničního poznání	76
3.4	Srovnání domácího a zahraničního poznání a implikace pro předmětný empirický výzkum	83
4	POPIS INTERVENCE: CHARAKTERISTIKA E-LEARNINGOVÉHO KURZU AKADEMICKÉHO PSANÍ CJV_AW ACADEMIC WRITING ONLINE	87
4.1	Učební prostředí	87
4.2	Cíle kurzu	88
4.3	Obsah kurzu a požadavky na ukončení	88
4.4	Zajištění informovanosti participujících studentů	92
4.5	Shrnutí	92
5	METODOLOGIE VÝZKUMU	93
5.1	Cíle výzkumu	93
5.2	Výzkumné otázky	94
5.3	Výzkumný soubor	94
5.4	Design výzkumu	95
5.4.1	Pretest a posttest	96
5.4.2	Dotazníky pro zjišťování kontextových informací	98
5.5	Nástroje sběru dat: konstrukce nástrojů a analytické postupy	99
5.5.1	Hodnocení kompetence výstavby textu	99
5.5.2	Analýza reiterativních vztahů	103
5.5.3	Analýza konjunktivních vztahů	106
5.5.4	Hodnocení kvality řízeného elektronického peer-review	107
5.5.5	Pilotáž nástrojů sběru dat	109
5.5.6	Shrnutí	110
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	111
6.1	Kontextové informace	112
6.1.1	Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 1 (před intervencí)	112
6.1.2	Kontextové informace získané prostřednictvím dotazníku 2 (po intervencí)	114
6.2	Kompetence výstavby textu	121
6.3	Analýza reiterativních vztahů	124
6.4	Analýza konjunktivních vztahů	134
6.5	Kvalita poskytnutého peer-review	140
7	DISKUSE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	147
7.1	Odpovědi na výzkumné otázky	147
7.1.1	Lišila se úroveň výstavby textu u participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?	147
7.1.2	Jaké typy reiterativních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?	149

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?	150
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?	151
7.1.5	Jaké typy konjunktivních vztahů používali participující studenti před intervencí a po jejím ukončení?	152
7.1.6	Lišila se vhodnost/správnost užití jednotlivých konjunktivních prostředků před intervencí a po jejím ukončení? Pokud ano, jak a proč?	153
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?	154
7.1.8	Metalingvistická funkce outputu a poskytování peer-review	157
7.2	Limity výzkumu	158
8	ZÁVĚR	161
	ABSTRACT	169
	LITERATURA	171
	PŘÍLOHY	183
	Příloha A	183
	Příloha B	188
	Příloha C	191
	Příloha D	194
	Příloha E	198
	Příloha F	200
	Příloha G	202
	Příloha H	206
	Příloha I	210
	Příloha J	211
	Příloha K	213
	Příloha L	215
	Příloha M	217
	Příloha N	218
	Příloha O	219
	Seznam tabulek, obrázků a příloh	223
	Jmenný rejstřík	227
	Věcný rejstřík	231
	O autorce	233

Poděkování

Ráda bych vyjádřila upřímné poděkování doc. Mgr. Olze Dontchevě-Navrátilové, Ph.D., doc. PhDr. Michaelae Píšové, M.A., Ph.D., a rovněž Mgr. Františku Tůmovi, Ph.D. Děkuji za odborné vedení, cenné podněty a doporučení a všeobecnou podporu v průběhu realizace empirické studie představené v rámci této odborné knihy. Poděkování náleží i recenzentům – doc. PhDr. Lucii Betákové, MA., Ph.D., Mgr. Robertu Helánovi, Ph.D. a doc. PhDr. Renatě Povolné, Ph.D. Největší díky patří mé rodině, bez jejíhož porozumění a podpory by tato publikace nevznikla.

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 účely (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 univerzity
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

Předkládaná publikace svým zaměřením spadá do oblasti terciární didaktiky cizích jazyků a je tak příspěvkem k současnému úsilí o obrodu oborových didaktik jako svébytných a respektovaných vědních oborů.

Cizojazyčná výuka zaměřená na jazyk pro specifické účely realizovaná na českých vysokých školách a univerzitách se v posledních deseti letech významně transformovala, přičemž konkrétní změny, jež byly a jsou i nadále realizovány v rámci jednotlivých vzdělávacích institucí, jsou výsledkem souhry několika aspektů. V tomto smyslu lze za zcela zásadní považovat respektování a uplatňování soudobých didaktických principů ve výuce (jedná se např. o respektování sociální povahy učení a individuálních potřeb studujících, posilování autonomie v učebním procesu či využívání alternativního hodnocení), dále potřebu komplexního rozvíjení produktivních řečových dovedností (mluvení a psaní) z hlediska všech podstatných aspektů řečového projevu (nejen s ohledem na přesnost/správnost užití gramatiky a lexika) a v neposlední řadě i využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce.

Uvedené faktory často motivují vyučující k hledání novátorských výukových postupů, forem výuky apod. a v některých případech se stávají podnětem k výzkumné činnosti. Tak tomu bylo i v případě této odborné knihy, jež se věnuje oblasti využívání ICT v terciární výuce anglického jazyka. Vznik publikace byl podnícen současným důrazem na internacionalizaci českého vysokého školství a související potřebou rozvíjení dovednosti akademického psaní v anglickém jazyce, hledáním příležitostí k rozvíjení uvedené dovednosti mimo kontaktní výuku, snahou o maximální respektování individuálních cílů a potřeb jednotlivých studujících a v neposlední řadě rovněž potenciálem, který je spojován s využíváním ICT v cizojazyčné výuce z hlediska naplnění soudobých didaktických principů.

V centru pozornosti představeného empirického výzkumu stojí posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu akademického psaní v anglickém jazyce na rozvoj diskurzivní kompetence participujících studentů jakožto jedné z možných alternativ k tradiční kontaktní výuce. Zaměřením na diskurzivní kompetenci (tj. schopnost koherentního ústního nebo psaného projevu, který odpovídá danému komunikačnímu záměru a situačnímu kontextu) plyne z klíčového

významu této kompetence v rámci komunikační kompetence v oblasti cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce a reflektuje dosavadní absenci takto orientovaného výzkumu.

Kapitoly 1.1 až 1.5 detailněji představují kontext, v němž byla realizována předmětná empirická studie. Pozornost je věnována charakteristice post-komunikačního období v cizojazyčné výuce, stručnému exkurzu do historie a současného stavu implementace ICT do vzdělávání v České republice, specifickým soudobého cizojazyčného vzdělávání na českých vysokých školách a zastoupení řečové dovednosti psaní v cizojazyčném vzdělávání v České republice, resp. na Masarykově univerzitě, na níž byl předmětný výzkum realizován. V kapitole 1.6 je představena struktura publikace.

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, prodělalo 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* (Mothejzíkova, 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, studující¹, vzájemný vztah učitele a studujících a studujících navzájem, stejně jako na vlastní procesy vyučování a učení se cizímu jazyku. Z hlediska zaměření této studie mezi klíčové zásady patří: 1) maximalizování

¹ Termín *studující* (příp. *učící se*) je běžně užíván např. v sociologii (mj. kvůli genderové vyváženosti). S ohledem na zaměření realizovaného empirického výzkumu i na úspornost projevu je v této odborné knize užíváno tohoto pojmu namísto pojmu *žák*, resp. *student* (pojmu *student* je přirozeně užito tam, kde je to sémanticky nezbytné – např. „student bakalářského programu“ či „participující student“).

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 příležitosti vytvořených studujícími. Snaha o maximalizování příležitostí k učení úzce souvisí s dalšími výše uvedenými principy, např. s respektováním sociální povahy učení či zohledněním 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 učení², 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).

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.

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 jasně odlišit pojmy 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, který nahlíží na učení jako na konstrukci znalostí v daném sociálním kontextu, a tudíž podporuje akulturaci jedinců do dané komunity.

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 studující 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 podpora a rozvoj autonomie možno považovat za zcela zásadní faktor ovlivňující proces učení se cizímu jazyku. 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 rozdílním věnuje např. Lojová (2005) či Janíková (2011).

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

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

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

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. Tato empirická studie 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 vzdělávání do roku 2020* (2014).⁶ Hlavním mezníkem zavádění ICT do vzdělávání v České republice a diskuzi prvních pěti z výše uvedených dokumentů i jejich reálného dopadu se detailně věnují 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

5 Podrobněji kapitola 2.6.4.

6 Všechny uvedené dokumenty jsou veřejně dostupné na internetu.

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 EU⁸ a představuje čtyři hlavní vize digitálního vzdělávání, jimiž jsou otevřené vzdělávání, digitální gramotnost, informatické myšlení (*computational thinking*)⁹ a digitální technologie ve vzdělávání

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 provádění 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 vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020)*. [online] <http://bit.ly/1qj3uXI>; Evropský parlament a Rada EU (2006). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. [online] <http://bit.ly/1sbh51a>

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).

(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 příslušnou výstupní úroveň, obvykle B1 až C1 *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2006), v jednom cizím jazyce.

10 Ke stejnému závěru dospěli i Zounek a 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 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.

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 dovedností 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 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, s. 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

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.

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 zahraniční mobility 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 empirická studie 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 současně studenty českých vysokých škol, 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

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. Hamburg: Kovač. Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reální v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.

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).

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, často navzdory projevované motivaci a zájmu. Možných příčin individuální či obecné povahy je jistě 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 Šebestová (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 právě v řečové dovednosti psaní, avšak tento výsledek naznačuje, že psaní žáci nevnímají jako náročnou kognitivní dovednost, ale jako pouhé opisování slov a nácvič 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.

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 není¹⁷ nebo je omezena na minimum, např. 10 či 15 hodin v bakalářském/magisterském stupni¹⁸). 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.

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.

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.

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 empirické studie představené v této knize.

1.6 Struktura odborné knihy

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

Kapitola 2 představuje hlavní teoretická východiska empirické studie v podobě vybraných modelů komunikační kompetence (KK), konceptualizací diskurzivní kompetence (DK), jejíž rozvoj je v rámci předmětného výzkumu posuzován, a diskuze klíčových složek DK, jimiž jsou koherence a koheze projevu. Druhá část kapitoly se s ohledem na kvaziexperimentální 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 předmětného empirického 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 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, jimiž 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, jenž je zaměřen na posouzení kvality elektronické vrstevnické zpětné vazby (tzv. *peer-review*), která 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 empirickým výzkumem.

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

Cílem této kapitoly je představit hlavní teoretická východiska realizovaného empirického 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 výzkumu. Následně je pozornost zaměřena na koherenci a kohezi projevu jakožto klíčové složky diskurzivní kompetence. Další část této kapitoly se s ohledem na kvaziexperimentální 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. např. Hendrich et al., 1988; Choděra, 2006; Poláčková & Pířová, 2011; Šebestová, 2011; Zerzová, 2011; Kostková, 2012; Tůma, 2012a), jejichž prostřednictvím byly do české didaktiky cizího jazyka uváděny a diskutovány autoritativní konceptualizace KK, počínaje modelem Dell Hymese (1967, 1972), jenž vznikl 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 tato odborná kniha 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), jenž byl zvolen jako nosný pro realizovaný empirický výzkum.

Přehled nejvýznamnějších modelů KK, jež byly zkonstruovány v období 1967–2007 podává Tabulka 1¹⁹. Z tabulky je patrná postupná diferenciacie jednotlivých složek KK včetně přítomnosti diskurzivní kompetence, která je od 80. let 20. století součástí všech uvedených konceptualizací a je rovněž předmětem zájmu této empirické studie; v případě modelu Bachmana (1990) a Bachmana a Palmera (1996) je užíváno termínu textová znalost – *textual knowledge*.

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: Savignonová (1983), Hammerly (1985), Bachman & Palmer (1996), SERRJ (2006), Usó-Juanová & Martínéz-Florová (2006) a konečně Celce-Murciaová (2007).

Tabulka 1
Vybrané konceptualizace komunikační kompetence

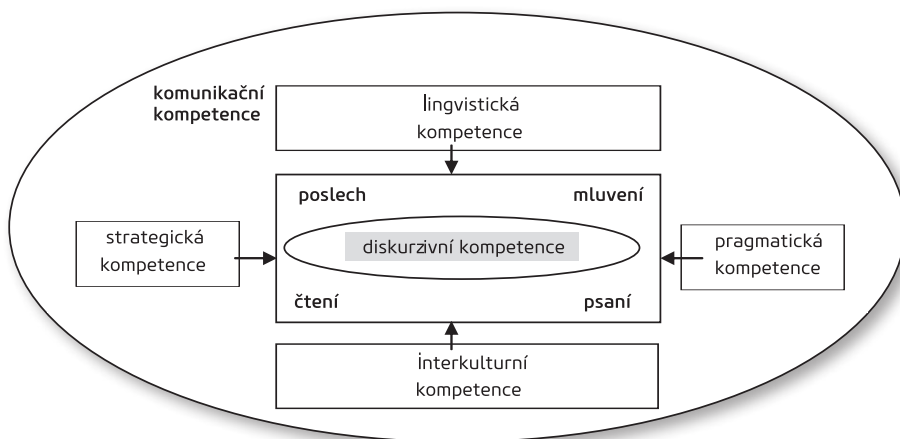
Hymes (1967, 1972)	Canale & Swainová (1980)	Hammerly (1985)	Canale (1983); Savignonová (1983)	Bachman ²⁰ (1990)	Celce-Murciaová et al. (1995)	Bachman & Palmer (1996)	SERRJ (2006)	Usó-Juanová & Martínez-Florová (2006)	Celceová-Murciaová (2007)
Lingv.	Gram.	Lingv.	Gram.	Strategická kompetence	Diskurzivní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

Kompetence

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

Pokud bychom srovnali grafickou podobu jednotlivých modelů²¹, bude zřejmé, že v případě modelů, jejichž autorkami jsou Celce-Murciaová et al. (1995), Usó-Juanová a 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 zdůrazňují např. Celce-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 a 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).

21 S ohledem na širší teoretických východisek relevantních pro tento empirický 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. u Šebestové (2011) či Tůmy (2012a).

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 a Palmera (1996) v návaznosti na Bachmana (1990), pojetí Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006) a Celce-Murciaové (2007) a rovněž pohled *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2006).

V pojetí Bachmana a 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 a 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 vyjádřeným vztahům mezi větami v psaném textu nebo promluvami v mluveném projevu, a vychází tak z Hallidaye a 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

²² Model Bachmana (1990, s. 88) vymezil pouze dvě složky textové znalosti, a sice kohezi a rétorickou organizaci. Imaginativní funkce v tomto modelu představovala čtvrtou složku ilokuční kompetence.

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 a Martínez-Florové (2006) komplexnější (zahrnuje mluvený i psaný projev) a jasnější (hovoří pouze o dvou 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 koherentního²⁴ 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 předemětného empirického 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), uváděna ve sledu odpovídajícím interakčním a transakčním schémátům (kompetence

23 Uvedený pojem označuje strukturu textu v souladu s pravidly žánru.

24 Koherenci se rozumí především vnímaná ucelenost a smysluplnost projevu, zatímco koheze označuje konkrétní sémantické vztahy, kdy je interpretace určitého prvku textu závislá na existenci a dekodování 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.

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 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. Poslední ze jmenovaných škál pro úroveň 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 o výstižném postižení vztahu mezi myšlenkami, na úrovni C1 potom o produkci věcné, plynulé a správně strukturované řeči s prokázáním ovládnutí slohových útvarů i 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 je tak tato složka KK pevně etablována mezi ostatními komponentami KK. V některých modelech (Celce-Murcia et al., 1995; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; 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 empirické studie, jak 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 pramení 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 a 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), Tárníková (2002) a další, nicméně zejména v novějších přístupech lze vysledovat určitou shodu. Dontcheva-Navrátilová a Povolná (2012, s. 2) poukazují na skutečnost, že zatímco dříve bylo chápání koherence do značné míry spjato se statickým či deskriptivním přístupem založeným 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; Tárníková 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-Navrátilová, 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 nekonzistentní 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 interpretaci textu účastníky diskurzu, v případě psaného textu pak 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 potom v praxi mohou projevat 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

sdrhuje soubor komunikačních událostí, které slouží určité skupině komunikačních účelů. Tyto účely jsou rozpoznány expertními členy mateřské diskurzí 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

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

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.

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 tohoto empirického výzkumu.

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-Navrátilová & 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 Beugrande 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 empirického 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.

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 kategorizace Hallidaye a Hasanové (1976), Hasanové (1984), Martina (1992), Hoeyho (1991, 2001) a Tanskanenové (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-Navrátilová, 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 Hallidaye a Hasanové (1976), dále přístup Hoeyho (1991, 2001) a Tanskanenové (2006), jenž se v současnosti těší patrně největšímu vlivu.

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, již 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 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 conceptualizacích. 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

Klasifikace Hoeyho (1991, 2001)

Studie Hoeyho (1991, 2001) navazují na dřívější poznatky (kromě výše diskutovaných klasifikací např. také Winter, 1979; Stotsky, 1983; Philips, 1989) 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

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.

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

Tabulka 3
Model lexikální koheze Hoeyho (1991)

Kategorie	Sub-kategorie	Příklad kohezního vztahu
Opakování	Jednoduché lexikální opakování	<i>a bear – bears</i>
	Komplexní lexikální opakování	<i>a drug – drugging; humans (N) – human (Adj)</i>
	Jednoduchá parafráze	<i>sedating – tranquillized</i>
	Komplexní parafráze	<i>antonymie: hot – cold instruction – teacher</i>
	Substituce	<i>a drug – it</i>
	Užití nadřazeného slova	<i>bears – animals</i>
	Užití podřazeného slova	<i>scientists – biologists</i>
	Co-reference	<i>Mrs Thatcher – the Prime Minister</i>
	Elipsa	<i>a work of art – the work</i>
	Deiktické prostředky	<i>the works of Plato and Aristotle – these writers</i>

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.

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. Tvaru, které se opakují, nejsou zcela identické, avšak sdílejí stejný lexikální morféme.	... 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/proti-kladným významem.	... general... particular... ... out of fashion... up to date... ... the old age pensioners' ... the working people...

Tabulka 4 (pokračování)

Kategorie	Sub-kategorie	Charakter kohezního vztahu	Příklad kohezního vztahu
Kategorie (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...
Kolokace (collocation)	Elaborativní kolokace (elaborative collocation)	Vztah mezi dvěma položkami rozvíjejícími 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 reiterace²⁹, byla použita pro identifikaci lexikálně-kohezních vztahů v předmětném empirickém výzkumu, a to z následujících důvodů: 1) jednotlivé kategorie a sub-kategorie jsou jasně vymezeny, což znamená, že na jejich základě je možno identifikovat/konzistentně 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 navržena pro analýzu čtyř různých typů diskurzu, přičemž jedním z těchto typů byl písemný monologický projev (žánr odborný článek), který je relativně blízký žánru analyzovanému v rámci tohoto empirického výzkumu; 3) předmětná kategorizace je vhodná pro komplexní analýzu textu jako celku, čímž splňuje základní kritérium související s cílem této empirické studie.

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*), 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 progresy 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

29 Tato studie 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) předmětný empirický výzkum se vedle dalšího zaměřuje i na jeden z typů gramatické koheze (konjunkce) a je tedy poměrně obsáhlý.

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

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 empirickém 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.

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

Autoři zabývající se konjunktivními vztahy často rozlišují mezi tzv. externí a interní konjunktivní vztahy; obě kategorie jako první definovali Halliday a 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 konjunktivní vztahy naopak nastávají tam, kde jsou konjunktivní výrazy použity ke spojení logických kroků, které jsou vlastní samotnému textu (Martin & Rose, 2003, s. 120). Interní konjunktivní vztahy 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 konjunktivní vztahy (*just then, previously, meanwhile, soon*), jiné jsou užívány výhradně pro konjunktivní vztahy 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 konjunktivní vztahy, 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; Martin,

1992; Tárnnyiková, 2002; Martin & Rose, 2003; Halliday & Matthiessen 2014). 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-prostorové 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 předmětné empirické studie.

Klasifikace konjunkce Hallidaye & Matthiessena (2014)

Pro účely této studie byla zvolena klasifikace Hallidaye a Matthiessena (2014), která je revidovanou verzí Hallidayova modelu (1985). S ohledem na zaměření příslušného 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, označujících 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 klauzemi³¹ [*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 a Matthiessena (2014) je znázorněn v tabulce 5.

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

Tabulka 5

Systém konjunkce Hallidaye a Matthiessena (2014)

Typ konjunkce	Subtyp konjunkce	Příklad konjunktivních prostředků	Typ vztahu
Rozvinutí (Elaboration)	Apozice (Apposition)	<i>in other words, that is, i.e., I mean, to put it another way for example, e.g., for instance, to illustrate, thus</i>	expository exemplifying
	Ujasnění (Clarification)	<i>or rather, at least, to be more precise, more precisely, in fact* by the way, incidentally in any case, anyway, leaving that aside in particular, particularly, (more) especially to resume, as I was saying, to get back to the point in short, in conclusion, in Ab, briefly, to sum up, accordingly*, after all* actually</i>	corrective distractive dismissive particularising resumptive summative verificative
Rozšíření (Extension)	Přidání (Addition)	<i>and, also, moreover, further(more), in addition, additionally, as well, besides, or nor but, yet, on the other hand, conversely*, however, whereas*, while*</i>	positive negative adversative (contrasting)
	Variace (Variation)	<i>on the contrary, in/by contrast*, instead (of), in place of, on the other hand apart from that, except for that, (or) else, alternatively</i>	replacive subtractive alternative
Posílení (Enhancement)	Upřesnění (Matter)	<i>here, there, as to that, in that respect in other respects, elsewhere</i>	positive negative
	Způsob (Manner)	<i>likewise, similarly, again*, in a different way, whereas* in the same manner/way*, by*</i>	comparative means
	Prostorově-časový (Spatio-temporal)	<i>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*</i> <i>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</i>	simple complex

Tabulka 5 (pokračování)

Typ konjunkce	Subtyp konjunkce	Příklad konjunktivních prostředků	vlastnost konjunkce
Posílení (<i>Enhancement</i>)	Příčinně-podmínkový (<i>Causal-conditional</i>)	so, then, therefore, consequently, hence, because of that, for, as a result; on account of this, for that purpose/reason, because* 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*	causal conditional (zahrnují concessives)
	Účelový* (<i>Purpose</i>)	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 realizovaného výzkumu

Vymezení diskurzivní kompetence pro účely tohoto empirického 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; SERRJ, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), schopnosti dosažení koherentního projevu (SERRJ, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), schopnosti respektování daného komunikačního záměru a situačního kontextu (Swales, 1990; SERRJ, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 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 (SERRJ, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; Celce-Murcia, 2007) a dále schopnosti vyjádření kohezních vztahů (Bachman & Palmer, 1996; SERRJ, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006).

Pro účely této empirické studie 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 tohoto výzkumu je písemný projev, jsou za klíčové aspekty koherentního projevu považovány především kompetence výstavby textu (z hlediska dodržování žánrových očekávání, 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 spjata 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 užitě 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-Navrátilová & 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 této empirické studii 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).

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 jde o proces učení se cizímu jazyku v interakci s dalšími účastníky vzdělávání).

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 mysl 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 akomodace³² 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 opírající se o stávající znalosti.

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

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 projeví do zásad konstruktivistického učení (Bruner, 1973), které formuloval následovně: výuka musí zprostředkovávat zkušenosti a kontexty, které podpoří vůli a schopnost se učit³³, musí být strukturována takovým způsobem, aby byla snadno srozumitelná, a musí být koncipována tak, aby podporovala extrapolaci či zaplňování mezer ve znalostech o světě.

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) demonstuje 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

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, jenž by byl bez poskytnuté asistence za hranicích jeho možností“ (s. 90). V české literatuře bývá někdy užíváno českého pojmu „lešení“.

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 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 učitelem i studujícími navzájem, 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.

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 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, které 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 v 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 aktivní 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 intervence zohledněna především v podobě procesu poskytování a reflexe elektronické zpětné vazby poskytnuté učitelem a spolustudujícími, jenž by měl vést ke kolaborativní konstrukci znalostí. Druhou příležitostí k sociální konstrukci znalostí potom představovala diskuzní fóra, jejichž smyslem bylo vytvořit tzv. studijní komunitu (*learner community*) a alespoň částečně kompenzovat absenci přímého kontaktu mezi učitelem a studenty a studenty navzájem. Kromě prostoru pro sociální konstrukci znalostí diskuzní fóra rovněž nabízela příležitost 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

Přšová 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, klíčovou součástí intervence realizované v rámci tohoto empirického 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 byli učitel a spolustudující. S ohledem na tuto skutečnost se jako nosná teorie osvojování jazyka jednoznačně jeví tzv. hypotéza outputu (*Output Hypothesis*³⁵). Tato teorie byla formulována Merrill Swainovou v polovině 80. let 20. století a v následujících desetiletích byla průběžně doplňována a zpřesňována (např. Swain, 1993, 1995, 2000, 2005).

Hypotéza outputu

Hypotéza outputu je ve své podstatě reakcí na Krashenovu Teorii vstupu (*Input Hypothesis*), podle níž k osvojování³⁶ 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 jazyka³⁷ (Swain & Lapkin, 1995, s. 371). Hypotéza outputu dále vychází z předpokladu, že procesy podílející se na řečové produkci mohou být dosti odlišné od procesů umožňujících porozumění (podrobněji např. Clark & Clark, 1977, s. 57–79), a tvrdí,

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 odborné knihy je v následujícím textu užíváno termínu „cizí jazyk“.

že prostřednictvím outputu jsou aktivovány kognitivní procesy podílející se na učení se cizímu jazyku odlišné 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 samotný proces řečové produkce a nikoli pouze na nezbytný vstup a následný výsledek této činnosti (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. modifikovaného³⁹ 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, že není schopen 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, 1994; Izumi, 2002). Dle tohoto konceptu v průběhu outputu/řečové produkce pozornost není soustředěna pouze na jednotlivé

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

39 Vzhledem k problematickosti 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.

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 byla testovaná hypotéza správná, 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; De la Fuente, 2002; Mackey, 1999) 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 z upevnění známého (tedy z rostoucí automaticnosti 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, jenž 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.

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 něž mj. bylo odkazováno i v rámci doporučeného popisu procesu psaní, jež 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*), dále o 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 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 empirickém výzkumu.⁴¹ Procesuálně-žánrový přístup

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.

⁴¹ V současné době existuje široká řada publikací o výuce psaní; pro účely této odborné knihy byly vybrány takové publikace, na jejichž základě je možno efektivně srovnat hlavní tendence/směry relevantní pro realizovaný empirický výzkum.

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).

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 představit proces psaní a zabezpečit jeho realizaci; 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 následně 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.

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 z 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, ve 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 maximální 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 k výuce psaní vznikly ve vzájemné reakci, a právě jejich snahu o vymezení se vůči sobě navzájem je z pohledu soudobé didaktiky cizích jazyků možno považovat za jejich hlavní nedostatek.

Badger a Whiteová (2000) poukazují na skutečnost, že uvedené tři přístupy 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), 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 a 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. Scarcellaová a Oxfordová (1992, s. 123), které tvrdí, že psaní by mělo být chápáno jako kooperativní sociální proces a studující by měli psát pro reálné publikum.

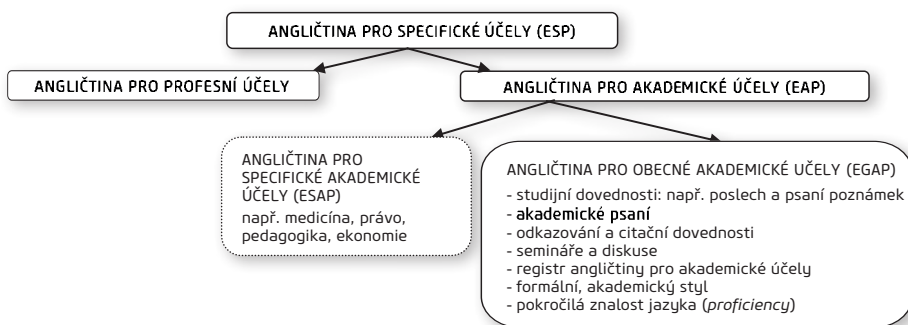
2.4.5 Implikace soudobých přístupů k výuce psaní pro poskytnutou intervenci

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* integruje hlavní principy obsažené v již existujících přístupech, čímž klade důraz na celkovou vyváženost dříve preferovaných oblastí.

Výběr přístupu k výuce psaní v rámci předmětného empirického výzkumu ovlivnila skutečnost, že intervence byla zaměřena na rozvíjení dovednosti akademického psaní. Pro daný typ projevu 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 projevu. V souladu s *procesuálně-žánrovým přístupem* tak intervence usilovala o dostatečné zastoupení a vyváženost těchto tří rysů akademického psaní. Poskytnutý input mj. zahrnoval analýzu modelových textů s cílem identifikovat hlavní specifika žánru a dále aktivity zaměřené na rozvoj přesnosti projevu. Vlastní písemná produkce 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 obdrženu 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 a 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 autoři 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).

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.

Pokud jde o akademické psaní⁴³, 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. V rámci tohoto empirického výzkumu se akademickým psaním v souladu s výše uvedeným členěním (Thaiss & Zawacki, 2006) rozumí písemná produkce vysokoškolských studentů, jež je odezvou na dané akademické úkoly, konkrétně se jedná o žánr argumentační, komparativně-kontrastivní esej.

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

2.6.1 ICT ve vzdělávání

Intervence realizovaná v rámci předmětného empirického 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; cílem této části bylo nastínit širší politicko-společenský kontext pro využívání technologií. V této kapitole jsou nejprve specifikovány konkrétní aspekty či očekávání spjatá s využíváním ICT jako výukového prostředku, resp. učebního prostředí a rovněž jsou vymezeny klíčové pojmy (e-learning, čistě e-learningový kurz, LMS, elektronická 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) poukazuje 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.

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.)

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 Šedřová (2009) na základě empirického šetření vymezili šest didaktických funkcí ICT: 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) informační a komunikační 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 této empirické studie, 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

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 a Andersona (2011, s. 199) se v cizojazyčném vyučování-učení mohou uplatnit dva způsoby využívání ICT, a sice ICT poskytující zdroje pro výuku a ICT zprostředkávající 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. Jinými slovy, klíčovou roli v úspěšnosti učebního procesu hraje především zvolený didaktický postup při využití daného technologického prostředku.

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 odborné knihy. 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 studentům 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

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

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

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 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 definic 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 do 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 a Hocklyho (2007), 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 učiteli se jedinci, získání podpory během učebního procesu s cílem osvojit si znalosti, konstruovat osobní význam a mít prospěch z učebního prožitku“ (s. 17). Poslední z uvedených přístupů je uplatněn i v rámci realizované empirické studie, 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. Andreasen & Buhl, 2010, s. 48; Ally, 2011, s. 16). 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 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, diskusní 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 zahrnují např. skupinové projekty využívající nástrojů synchronní a asynchronní komunikace či webquests. 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 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 této empirické studie.

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, 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. 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.

1.1.1 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.

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

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

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 tohoto empirického výzkumu, 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 realizovaného empirického výzkumu z pohledu oblasti, jejíž případný rozvoj je v rámci této studie posuzován, tedy diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce, a rovněž z pohledu poskytnuté intervence, která spočívala v účasti v čistě e-learningovém kurzu cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce a jejímž cílem bylo úroveň diskurzivní kompetence participujících studentů ovlivnit.

Pro empirickou část výzkumu je zcela stěžejní vymezení diskurzivní kompetence uvedené v kapitole 2.2.4. Toto vymezení představuje operacionalizaci konstruktů DK pro účely dané výzkumné studie 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.

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 empirického 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 empirický 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 jazykům 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

⁴⁷ V rámci empirického výzkumu, jenž je detailně představen v této odborné knize, 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. 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.

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 (Pířšová & Tůma, 2012, s. 16). Tematickému zaměření zahraničních studií v oblasti cizojazyčné výuky se věnovala i Vlčková (2011, s. 31), která vymezila šest oblastí výzkumu (realie, 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

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).

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 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 kvazistandardizované zkoušky, zatímco na výstupu byly hodnoceny kolektivní produkty – memoranda).

Kromě zmapování dosavadních disertačních výzkumů byla na počátku realizace této empirické studie rovněž provedena i analýza šesti vybraných odborných časopisů (*E-pedagogium*, *Lingua Viva*, *Orbis Scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a *Studia paedagogica*), 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.

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

3.3 Stav zahraničního poznání

Stav zahraničního poznání byl zmapován prostřednictvím analýzy empirických studií zabývajících se využíváním ICT v oblasti rozvíjení dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním stupni vzdělávání publikovaných v období 2005–2012 ve vybraných recenzovaných odborných časopisech⁵⁰ *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 analýzy⁵² 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 zabývajících 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.

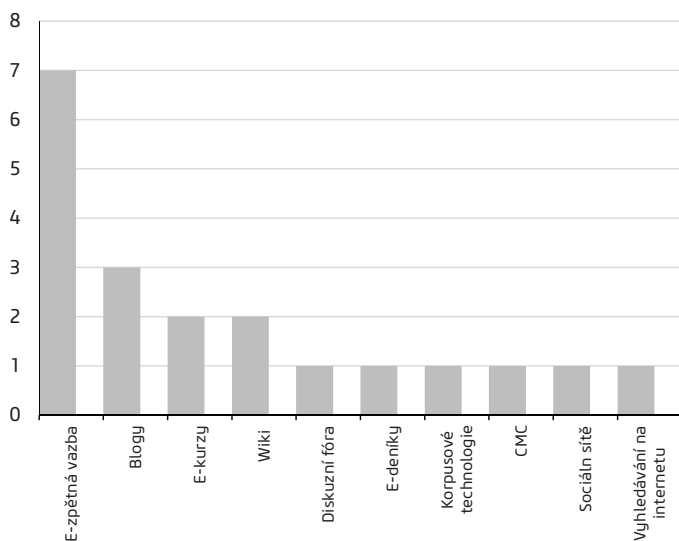
V letech 2005–2012 bylo ve vybraných odborných časopisech publikováno více než 2 200 původních empirických studií. Zvoleným kritériím vyhovělo celkem 20 studií (přibližně 0,9 %). Šest z těchto 20 studií bylo zaměřeno na akademické psaní, ostatní se orientovaly na tzv. obecný jazyk. Vybrané studie byly 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; hlavních výzkumných zjištěních. Tyto informace byly následně analyzovány a zpracovány do textové podoby.

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 vyhledávacích 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.

Na základě provedené analýzy lze usuzovat, že zahraniční výzkum zabývající se rozvíjením dovednosti cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání prostřednictvím využívání ICT prostředků je značně diverzifikován. V centru pozornosti empirických studií odpovídajících daným kritériím bylo celkem deset různých technologií. Nejvíce 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 empirický 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 (Hubtová, 2013, s. 180–182)

ICT	Autor/autori 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	*
	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 & Scholnik (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

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

Tabulka 6 (pokračování)

ICT	Autor/autorů studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
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 autoři byli čínští studenti a britští univerzitní lektori anglického jazyka	90 studentů 15 lektorů	B2–C1
	Ghandoura (2012)	výhody a problémy související s integrací počítačů do výuky psaní, konkrétně využití systému WebCT ⁴⁶	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: transkriptyce face-to-face konzultací a logy z konzultací v prostředí ICQ	17 studentů 5 tutorů	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
	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	*

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

Tabulka 6 (pokračování)

ICT	Autor/autoři studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
E-zpětná vazba poskytnutá vrstevníky	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
E-zpětná vazba poskytnutá vrstevníky	Díez-Bedma & Pérez-Paredes (2012)	porovnání typu zpětné vazby a vlivu zpětné vazby poskytnuté rodilými mluvčími anglického jazyka na restrukuralizaci 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
Korpusové technologie	Gedera (2012)	zkušenosti studentů s poskytováním a obdržáním 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
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

Tabulka 6 (pokračování)

ICT	Autor/autoři studie	Zaměření výzkumu	Nástroje sběru dat	Výzkumný vzorek	Úroveň AJ
Vyhledávání na internetu	Chuo (2007)	vliv programu WebQuest Writing Instruction ⁵⁵ na rozvoj dovednosti psaní, míru obav z písemného projevu a percepce 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 & 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 nespécifikována.

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

Předmětem výzkumu identifikovaných empirických studií bylo nejčastěji zkoumání názorů, percepčí 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 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 jazyka⁵⁶ byla většina studií zaměřena na úroveň 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.

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

Studie zaměřené na měření rozvoje řečové dovednosti psaní v důsledku využití konkrétních technologií byly rovněž hojně zastoupeny (6 z 20 studií). V pěti případech (Chuo, 2007; Xing, Wang, & Spencer, 2008; Sayed, 2010; Gedera, 2012; Lee, 2012) 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 (Sayed, 2010; Gedera, 2012). Zajímavé je i srovnání s přímou výukou. V obou experimentálních studiích (Chuo, 2007; Xing, Wang, & Spencer, 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 předmětný empirický 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 neprobádaná. Zahraniční výzkum je přitom vhodné vnímat jako relevantní (navzdory dílčím kontextovým specifikům), a to jak z pohledu tohoto empirického 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

⁵⁷ Ostatní identifikované studie jsou již svým zaměřením poněkud vzdáleny od tohoto empirického výzkumu. Některé z těchto studií jsou okomentovány Hublovou (2013).

⁵⁸ Toto zjištění potvrzuje i přehledová studie Zounka a Tůmy (2014, s. 81) zaměřená na využívání ICT v českém vzdělávání obecně.

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.

Cílem této empirické studie 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 odborná kniha 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 empirické studie, 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 empirického 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; Čechová, 2010; Sayed, 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. Ware & O'Dowd, 2008; Čechová, 2010; Sayed, 2010; Bower & Kawaguchi, 2011; Kučírková, 2014). Předchozí výzkumy sloužily jako inspirace pro předmětný empirický 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 úroveň 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 daného empirického 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-review⁵⁹, 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.

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

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, schopnosti přijmout kritiku a využít ji v procesu učení či organizace času v rámci učebního procesu). V centru pozornosti této odborné knihy 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. Syllabus 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 této publikace. Při vytváření uvedených materiálů byla využívána relevantní odborná literatura (např. Yule, 1996; Tanskanen, 2006; Thaiss & Zawacki, 2006), učebnice EAP (např. Zemach & Rumisek, 2005; Hamp-Lyons & Heasley, 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 Engine⁶⁰ 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

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

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 přísudku s podmětem, 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, 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 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, jenž museli splnit všichni participující studenti, byla aktivní účast v pěti asynchronních diskuzních fórech, jejímž smyslem bylo mj. podpořit reflexi učebního procesu

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

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.

Týden	
1	
2	
3	
4	Vypracování první verze písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej). Odevzdání úlohy prostřednictvím aplikace Peer-review. Alokace hodnotitelů pro <i>peer-review</i> .
5	
6	Poskytování <i>teacher-review</i> a <i>peer-review</i> . Nahrání <i>peer-review</i> prostřednictvím aplikace Peer-review.
7	Obdržení <i>teacher-review</i> a <i>peer-review</i> (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 <i>peer-review</i> .
11	
12	Poskytování <i>teacher-review</i> a <i>peer-review</i> . Nahrání <i>peer-review</i> prostřednictvím aplikace Peer-review.
13	Obdržení <i>teacher-review</i> a <i>peer-review</i> (na počátku týdne). Vypracování závěrečné verze písemné úlohy 2 a její odevzdání v LMS IS MU.

LMS IS MU:
 Autonomní interakce s poskytnutými studijními materiály.
 Účast v diskuzních fórech.
 Vypracování 11 elektronických kvízů.

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

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

(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. 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*, který 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, obsahuje 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, jimiž 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 několikátýdenním 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 realizovaného empirického 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.

Cílem této kapitoly je představit metodologii předmětného empirického 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 dané empirické studie.

5.1 Cíle výzkumu

Realizovaný empirický výzkum se zaměřuje na posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu akademického psaní CJV_AW Academic Writing ONLINE na rozvoj dovedností 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 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 představují 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 byli 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 Academic⁶³ – Writing Task 2⁶⁴, 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 předmětného výzkumu. Formulář pro informovaný souhlas byl vytvořen na základě návrhů Mackeyové a Gassové (2010, s. 33, s. 323).

5.4 Design výzkumu

Povaha obou cílů 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 kvaziexperimentální design, konkrétně typ pretest posttest s jednou skupinou (*One-Group Pretest Posttest Design*) (Gall, Gall, & Borg, 2010, s. 304).

Zvolený typ kvaziexperimentu 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 skládají 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)	
Administrace dotazníku pro zjišťování kontextových informací (t1)	
Intervence (13 týdnů)	Administrace písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej) s využitím formuláře pro poskytování řízeného <i>teacher-review</i> , resp. <i>peer-review</i> (t2) Administrace písemné úlohy 2 (argumentační esej) s využitím formuláře pro poskytování řízeného <i>teacher-review</i> , resp. <i>peer-review</i> (t3)
Posttest (IELTS Academic – Writing task 2)	
Administrace dotazníku pro zjišťování kontextových informací (t4)	
	Nástroje sběru a analýzy dat:
Lingvisticko-didaktická analýza pre/posttestů	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
Analýza/porovnání korpusů s poskytnutým <i>teacher-review</i> a <i>peer-review</i>	4. formulář pro poskytování elektronického řízeného <i>teacher-review</i> , resp. <i>peer-review</i> 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 projevat 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 této studie 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 empirického 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 kvaziexperimenty 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 kvaziexperimentu (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 anglic-

⁶⁶ návratnost takto administrovaných dotazníků byla 100 %.

kého jazyka), jejich předchozí zkušenosti s poskytováním *peer-review* a rovněž využíváním obdržného *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 obdržnou 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 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 realizovaného výzkumu, jež je uvedeno v kapitole 2.2.5, stejně jako žánrová očekávání, resp. konvence spjaté s žánrem argumentační esej, jenž 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 IELTS⁶⁷ s využitím dalších veřejně dostupných IELTS zdrojů týkajících se uvedené úlohy a kritéria⁶⁸, vybrané učebnice (především De Chazal & McCarter, 2012) a dále studie Chamonikolasové (2005)⁶⁹.

Pro účely tohoto empirického 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 vztahy 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.

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 hodnotitelé⁷⁰, 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.

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.

70 Informace o hodnotitelích jsou uvedeny v další části této podkapitoly.

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 <i>background information</i>	3	Zcela k tématu.
		2	Mírný odklon od tématu.
		1	Pouze částečná souvislost s tématem nebo minimální objem <i>background information</i> .
		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	Ojedinelý 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.	

Tabulka 8 (pokračování)

Část textu	Kritérium	Body	Deskriptor
Stať	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 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 předcházeli

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 kappu, a to zvláště pro pretest a posttest. Tabulka 9 znázorňuje četnosti párů hodnocení pro pretest a posttest a dílčí hodnoty potřebné pro výpočet Cohenova kappu. Z tabulek je patrné, že v obou případech je možno výsledky považovat za spolehlivé, neboť hodnoty koeficientu jsou vyšší než 0,80 (Chráška, 2007, s. 174).

Tabulka 9

Hodnocení výstavby textu – Cohenovo kappa: pretest a posttest

Pretest						Posttest					
B/A	0	1	2	3	suma	B/A	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
summa	99	82	67	116	364	summa	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 předmětného 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. 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* (substituční); *government – politicians* (zobecnění); *politicians – they* (substituční); *politicians – deputies* (ekvivalence); *every – every* (prosté opakování); *state – nation* (ekvivalence); *poorer nations – rich countries* (kontrast); *rich countries – they* (substituční); *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 empirického 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 užitý reiterativní pár, 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 užití 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 užít, jestliže se jedná o obecná tvrzení či o záměrné vtažení čtenáře do textu, avšak i tento tvar lze s ohledem na žánr argumentační eseje 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 dostatečně přesné (vágní je 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.

V rámci analýzy reiterativních vztahů byl každý reiterativní pár posouzen buď jako „vhodný/správný“⁷² či jako „nevhodný/nesprávný“ a ve 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.

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

72 S ohledem na výše uvedená očekávání.

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 výskytu 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 užitě konjunktivní prostředky, a to na základě kategorizace konjunkce Hallidaye a 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 eseje 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 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 též logicko-sémantických vztahů v průběhu textu, jež by eliminovala nežádoucí/nadměrné opakování téhož spojovacího prostředku vedoucí k vnímané monotónnosti projevu. Neméně důležitá byla i očekávaná 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

⁷³ Koncept lexikálního řetězce byl představen v kapitole 2.2.3.

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 užití 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 objektivitu dosažené u jednotlivých kategoriích, opět je třeba připustit, že u jednotlivých kategoriích 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 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 výzkumu, druhý hodnotitel absolvoval studium oboru Anglický jazyk a literatura a kromě více než pětileté praxe v oblasti výuky angličtiny jako cizího jazyka má rovněž zkušenosti s výukou akademického psaní. Vzájemná shoda byla 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 součástí obou průběžných písemných úloh vypracovaných v rámci realizované intervence byl využit jednotný formulář⁷⁵. Základní struktura formuláře pro

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

75 Obsah formulářů pro obě průběžné písemné úlohy je takřka identický, dílčí rozdíly reflektují specifika příslušných žánrů (srovnávací esej, argumentační esej).

poskytování řízeného *teacher-review/peer-review* byla inspirována nástrojem, jehož autory jsou Hamp-Lyonsová a Heasley (2006, s. 206–207). Z tohoto formuláře byla přejata, resp. modifikována vybraná kritéria. Nástroj použitý jako součást intervence v tomto empirickém 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 a 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 a bezcenných komentářů. Formuláře pro poskytování elektronické zpětné vazby obsahující žánrová očekávání pro jednotlivá posuzovaná kritéria jsou uvedeny v Příloze G a H.

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*.

Pokud jde o první z výše uvedených způsobů posouzení kvality poskytnutého *peer-review*, *teacher-review* 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

⁷⁶ Verze, jejímiž autory jsou Hamp-Lyonsová a Heasley, neobsahuje třetí stupeň.

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 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 realizovaného empirického výzkumu; 6) ověřit vhodnost a srozumitelnost dotazníků pro zjišťování kontextových informací (intervenujících proměnných) a 7) posoudit vhodnost zvolených klasifikačních pro identifikaci reiterativních a konjunktivních vztahů.

Jednotlivé fáze pilotáže a její výsledky jsou podrobně popsány Hublovou (2014). Z hlediska cílů 1 až 4 byly výsledky pilotáže velmi uspokojujivé 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 konzistentní 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 a Matthiessen (2014) (tato kategorizace byla představena v kapitole 2.2.3).

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 realizovaného empirického výzkumu z hlediska cílů výzkumu a výzkumných otázek, představila zvolený kvaziexperimentální 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.

Cílem této kapitoly je představit výsledky realizovaného empirického 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 kvaziexperimentální 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).⁷⁷ 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.

⁷⁷ 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 obdržáním 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 tři 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 hodnotí jako 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 obdržáním *peer-review* (čtyři studenti označili možnost žádná zkušenost, devět studentů jeden až dva 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 obdržáním *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 (7×), španělštinu (7×), ruštinu (7×), francouzštinu (6×), arabštinu (2×), italštinu (2×), hebrejštinu (2×), dánštinu (1×), polštinu (1×), portugalštinu (1), rumunštinu (1×) a slovenštinu (1×). 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 ONLINE, 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 malého úsilí (*small effort*) či žádné úsilí (*no effort*) neoznačil žádný student. Intervenující proměnné, např. potíže s tématem, únavu, 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 daného studenta nutily vynaložit více času a úsilí (v případě, že by o tento postup měl určitý student zájem a dohodl se na něm na počátku kurzu s učitelem). 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, případně zařazení jednoho písemného úkolu navíc, u něž 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 at one 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 následovaly a jedna třetina je využila z části, tak plně odpovídá počátečnímu cíli.

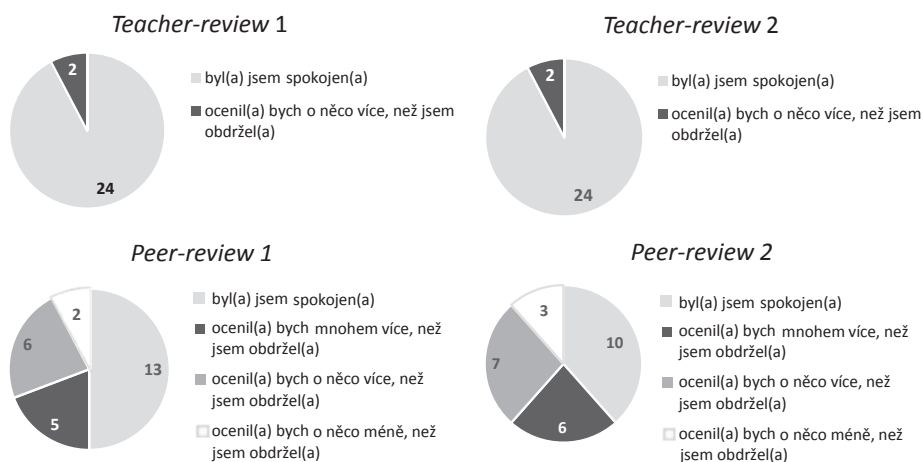
Pokud jde o administraci elektronického *peer-review*, žádný z 26 studentů nereportoval obtíže technického či jiného rázu. Z hlediska obsahu kurzu 23 studentů nevyjádřilo potřebu zahrnout další oblasti akademického psaní. Tři studenti připojili své návrhy, a to motivační dopis, přípravu/psaní akademické 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 navrhli 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.⁷⁸*
- *As I wrote, more practice; absolute anonymity by student's feedback*
- *More writing assignments, maybe 2–3 discussions (face-to-face sessions)?? I would appreciate it!!*

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

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 daného empirického 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.

Další oblastí, jež byla zkoumána prostřednictvím dotazníku 2, jež 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 této empirické studie (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.

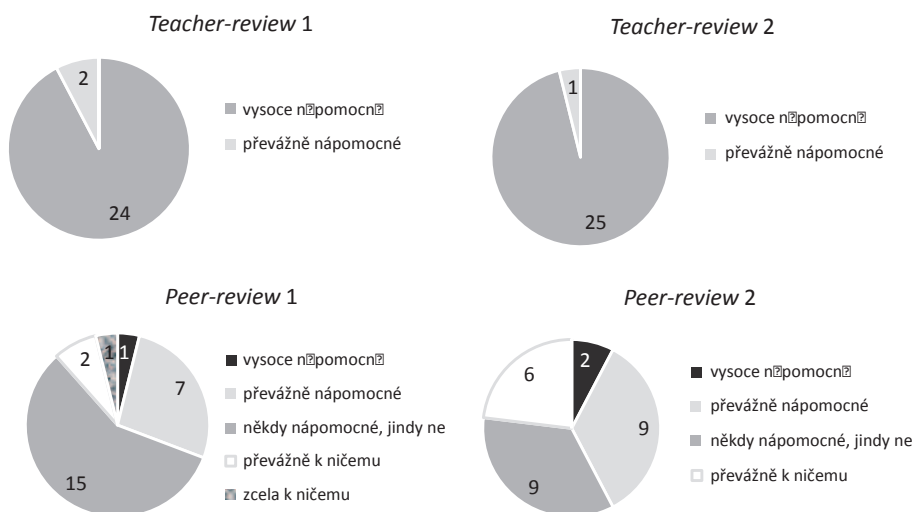


Pozn.: Položka měla toto znění: *Pokud jde o počet komentářů, které jsem obdržel(a), ...*

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 obdržných komentářů a jejich specifčnost 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 specifčnosti participující vnímali obdržné 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 obdržných komentářů, zatímco dva, resp. tři studenti by naopak uvítali o něco méně komentářů. Pokud jde o specifčnost obdržných komentářů, osm, resp. 11 studentů vyjádřilo názor, že komentáře byly dostatečně specifčné, a tedy nápomocné, 15, resp. devět studentů hodnotilo přínos komentářů z hlediska jejich specifčnosti 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 specifčnosti byly komentáře, které jsem obdržel(a), ...*

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

Charakter výsledků pro další tři vnímané aspekty *teacher-review* a *peer-review* byl podobný prvním dvěma, tj. obdržné 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.

Zhlediska 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.⁷⁹

Na základě výše uvedených zjištění týkajících se 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 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*.

⁷⁹ První hodnota v každé dvojici se vztahuje k první písemné úloze (komparačně-kontrastivní esej), druhá ke druhé písemné úloze (argumentační esej).

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, poslechu 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 bylo reportováno 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 kvaziexperimentu, nicméně je třeba zdůraznit, že vzhledem k profilu participujících studentů, jenž 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

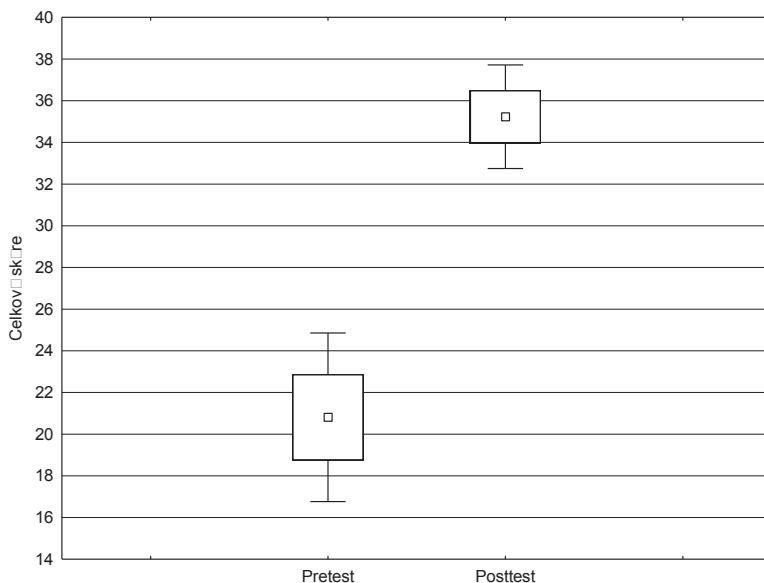
Výzkumná zjištění představená v této podkapitole se vztahují k první výzkumné otázce, jež se týká změny kompetence výstavby textu participujících studentů před realizací intervence a po jejím ukončení. Souhrnné hodnocení kompetence výstavby textu v pre- a posttestu na úrovni jednotlivých studentů a kritérií 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 skóre 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

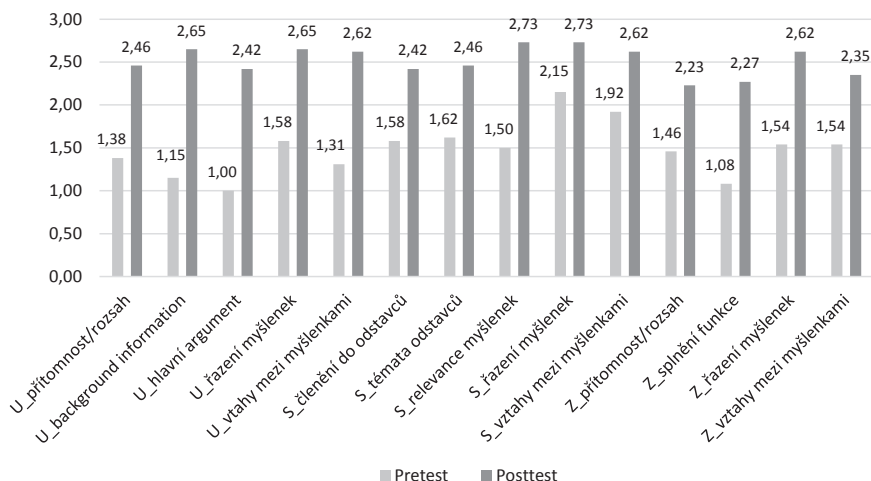
t-test pro závislé vzorky: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00%	Int. spolehl. +95,00%
Pretest	20,81	10,52								
Posttest	35,23	6,46	26	-14,42	9,83	-7,48	25	0,00	10,45	18,39

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.



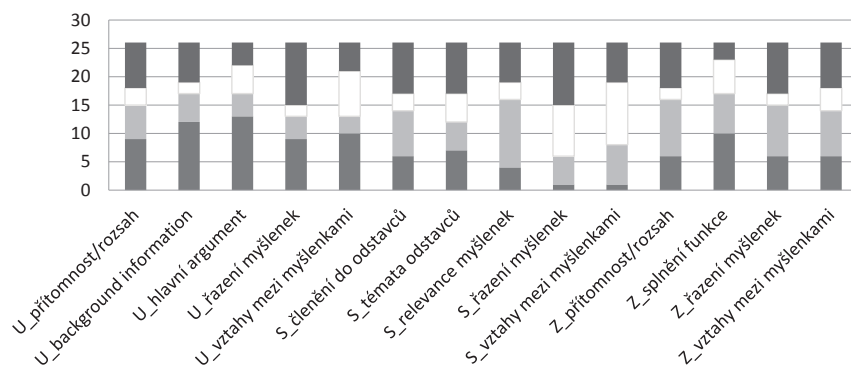
Obrázek 9. Výsledky pretestu a posttestu: kompetence výstavby textu.

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 skóre, 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.

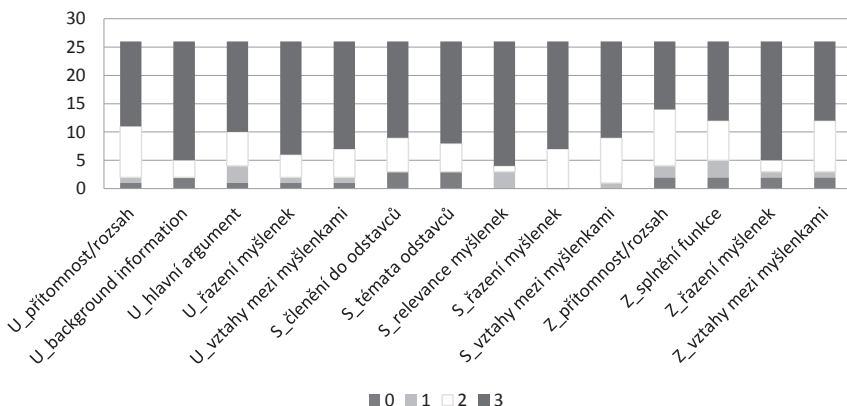


Obrázek 10. Průměrné skóre pro jednotlivá kritéria hodnotící kompetenci výstavby textu: srovnání pre/posttest.

Odlíšný 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 jediného (přítomnost a rozsah závěru) bodové hodnocení odpovídající 3 bodům tvoří více než 50 % všech skóre.



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)⁸⁰.

⁸⁰ 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.

Tabulka 12

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 znázorňují Tabulky 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.

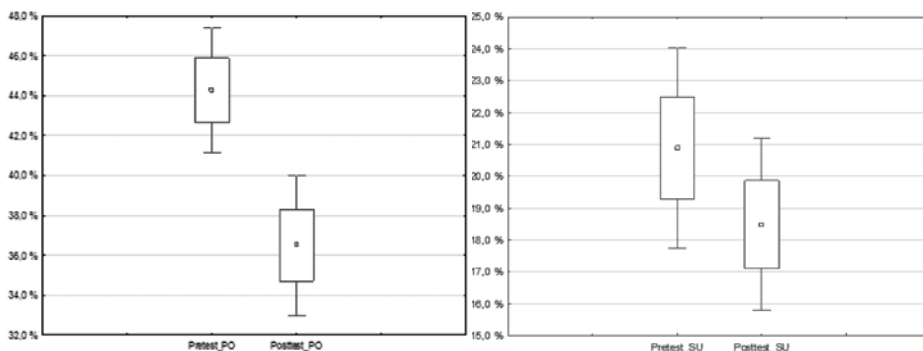
Tabulka 13

Výsledek párového t-testu pro kategorii prosté opakování

t-test pro závislé vzorky: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Pretest	0,44	0,08								
Posttest	0,36	0,09	26	0,08	0,12	3,41	25	0,002	0,03	0,12

Tabulka 14
 Výsledek párového t-testu pro kategorii substituce

t-test pro závislé vzorky: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00%	Int. spolehl. +95,00%
Pretest	0,21	0,08								
Posttest	0,18	0,07	26	0,02	0,11	1,11	25	0,28	-0,02	0,07



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 užitých 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	1,00	66,10%	1,42	90,90%
Nevhodné/nesprávné užití	0,51	33,90%	0,15	9,10%
Celkem	1,51	100,00%	1,62	100,00%

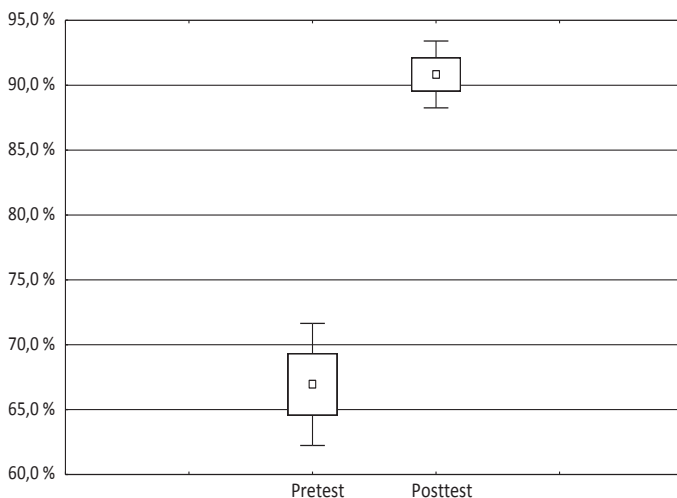
Pozn.: N značí absolutní četnost, n relativní četnost výskytu.

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 proměnnou, jež teoreticky může nabývat neomezených hodnot, je třeba tuto proměnnou 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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Pretest	0,67	0,12								
Posttest	0,91	0,07	26	-0,24	0,11	-10,80	25	0,00	-0,28	-0,19



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.

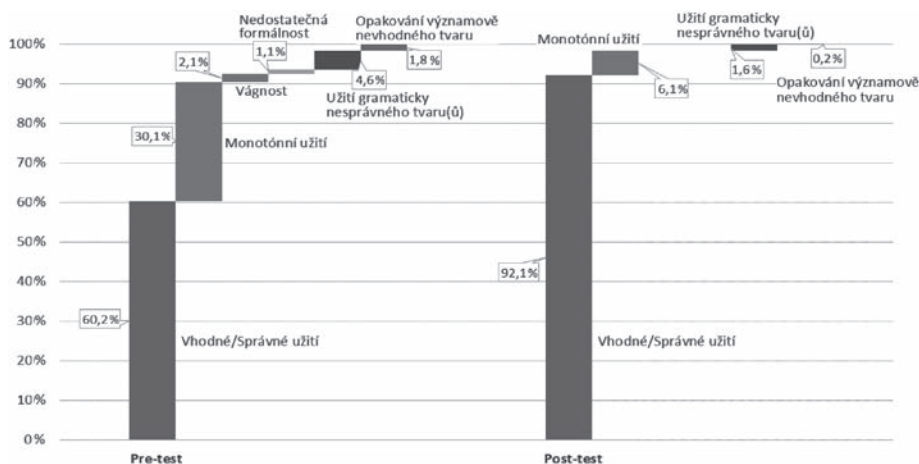
Tabulka 17
Četnosti nevhodných/nesprávných párů pro jednotlivé typy reiterace v pre/posttestu

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 substituci⁸¹.

⁸¹ 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 %.



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

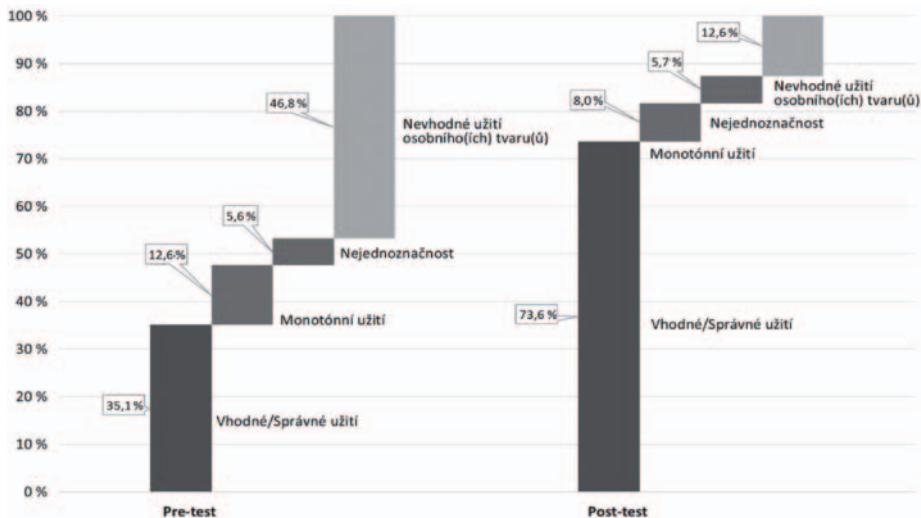
Z Obrázku 15 vyplývá, že v kategorii prosté opakování byla nejvýznamnější změna identifikována z hlediska vnímané monotónnosti užití. Zatímco v pretestu bylo jako monotónní posouzeno průměrně 30,1 % identifikovaných reiterativních párů, v posttestu se průměrně jednalo o 6,1 %. K poklesu došlo i u ostatních 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) Nedostatečná 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 výskyt 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.

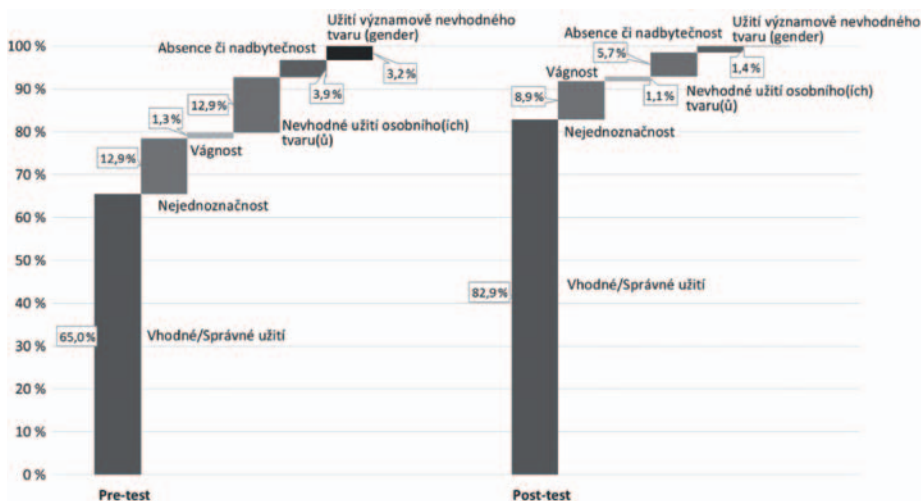
- (1) Monotónní užití – prosté opakování zájmen: *According to some research, only 5% people in Britain exercise regularly. Then they are ill, suffering from heart or bone problems, they need to visit different kinds of doctors*

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. Substitute: 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 – substitute: *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 – substitute: *Nowadays in some countries **they** started to prevent obesity.* (Student U, pretest)
- (3) Nevhodné užití osobního tvaru – substitute: *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 – substitute: *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 – substitute: *... a **person** goes through the city centre with the idea of lovely meal for lunch, **he** finds 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 progese byl představen v kapitole 2.2.3.

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 jevílo 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:

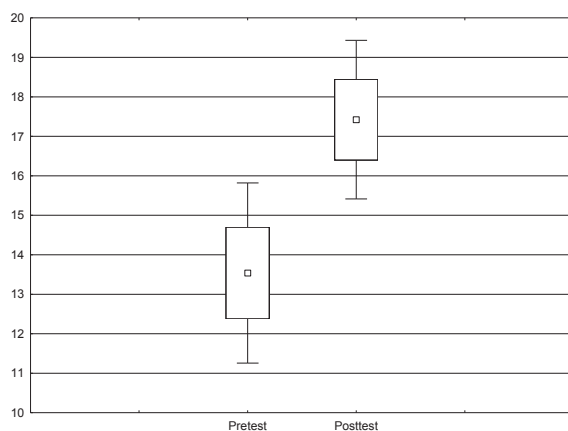
increase, price of petrol, solve, growing, traffic, pollution, problem (v pretestu se jednalo o health, prevention, budget, treatment, cure, education a measure a v druhém posttestu o poorer nations, richer nations, responsibility, helping, providing, food, education).

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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Pretest	13,54	5,93								
Posttest	17,42	5,22	26	-3,88	5,64	-3,51	25	0,008	-6,16	-1,61



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?*

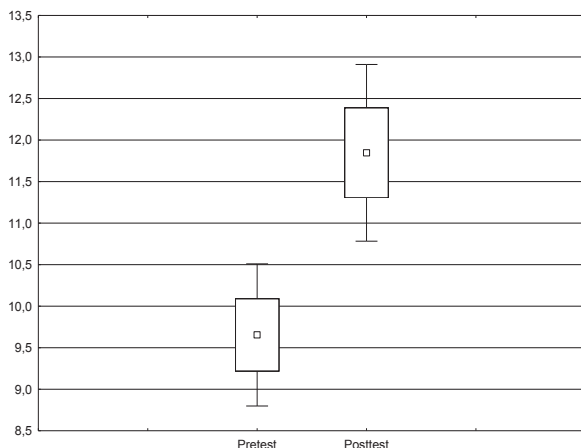
Z hlediska charakteru dat analýza konjunktivních vztahů poskytla obdobná data jako analýza reiterace. Celkový počet identifikovaných konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu (tedy na úrovni korpusů) byl prakticky identický (458, resp. 456 výskytů), což s ohledem na přibližně pětiprocentní nárůst rozsahu posttestu ukazuje na mírně nižší výskyt explicitně vyjádřených konjunktivních vztahů ve srovnání s pretestem, přičemž toto 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 studentů 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 širě 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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00%	Int. spolehl. +95,00%
Pretest	9,65	2,23								
Posttest	11,85	2,77	26	-2,19	3,10	-3,61	25	0,001	-3,44	-0,94



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*⁸² (8), *also* (7), *such as* (6), *when* (6), *especially* (5), *on the other hand* (5), *till/until* (5), *as* (5), *however*⁸³ (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 eseje.

82 Jednalo se o *but* užitě pro vyjádření kontrastivního vztahu.

83 Jednalo se o *however* užitě pro vyjádření přípustkového vztahu.

Charakter prostředků uvedených v Tabulce 21 rovněž může signalizovat cílenou snahu studentů o splnění žánrových očekávání týkajících se míry formálnosti projevu v případě žánru argumentační eseje.

Tabulka 20

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

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

Tabulka 21

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

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

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

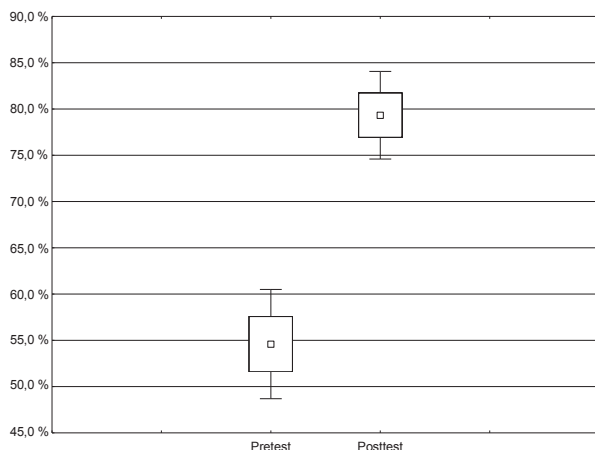
	Pretest		Posttest	
	N	n	N	n
Vhodně/správně užití	256	55,9	363	79,6
Nevhodně/nesprávně užití	202	44,1	93	20,4
Celkem	458	100,0	456	100,0

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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Pretest	0,55	0,15								
Posttest	0,79	0,12	26	-0,25	0,18	-7,21	25	0,00	-0,32	-0,18



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 situation 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

Nekonzistentní 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 seem 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)

Nešikovní/Monotónní užití

For example in the United States students have to pay high fees to attend the university. In other countries 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 sent 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 increase 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*⁸⁴, 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 specifčnosti komentářů poskytnutých v rámci *peer-review*.⁸⁵

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).

⁸⁴ 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.

⁸⁵ V předmetném 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* nebyla relevance a specifčnost komentářů samostatně posuzována.

Tabulka 26

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

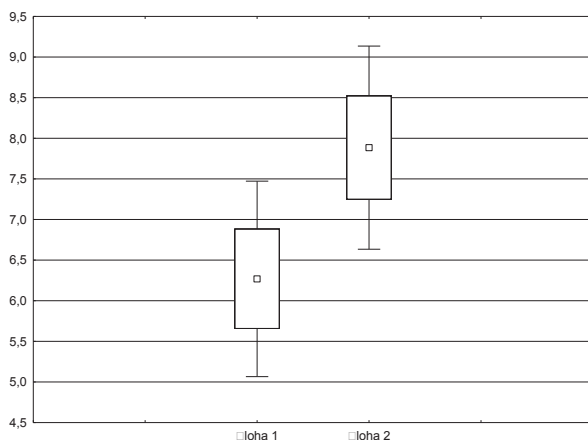
	Počet shodně hodnocených kritérií v T-R a P-R: úloha 1	Počet shodně hodnocených kritérií v T-R a P-R: úloha 2
Průměrný počet shodně hodnocených kritérií	6,3	7,9
Podíl z celku (13 kritérií)	48,2%	60,6%

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 součástí obou průběžných písemných úloh totožná.

Tabulka 27

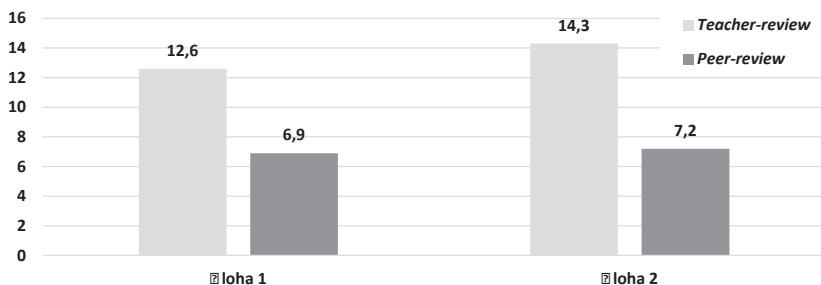
Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém teacher-review a peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2

t-test pro závislé vzorky: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Úloha 1	6,27	3,13								
Úloha 2	7,89	3,25	26	-1,62	4,24	-1,94	25	0,06	-3,33	0,10



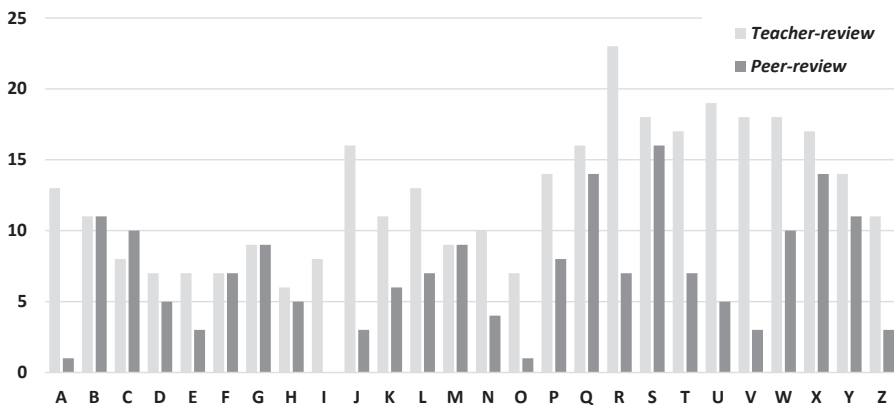
Obrázek 21. Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém teacher-review a peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2.

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, ze 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.

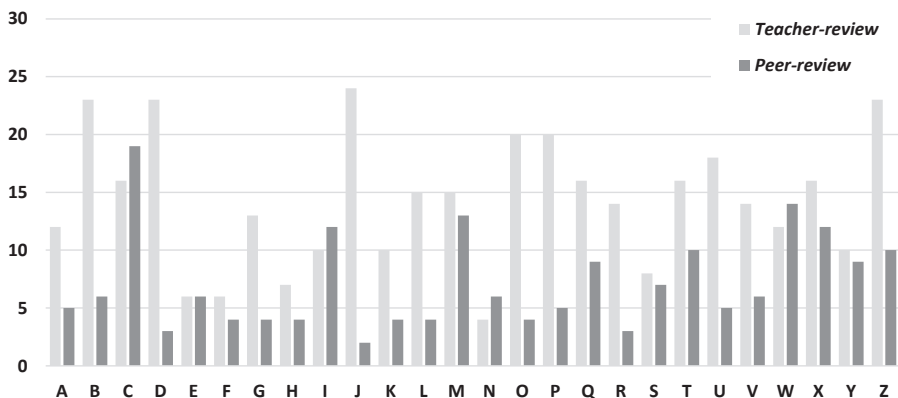


Obrázek 22. Průměrný počet komentářů v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* (průběžná písemná úloha 1 a 2).

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



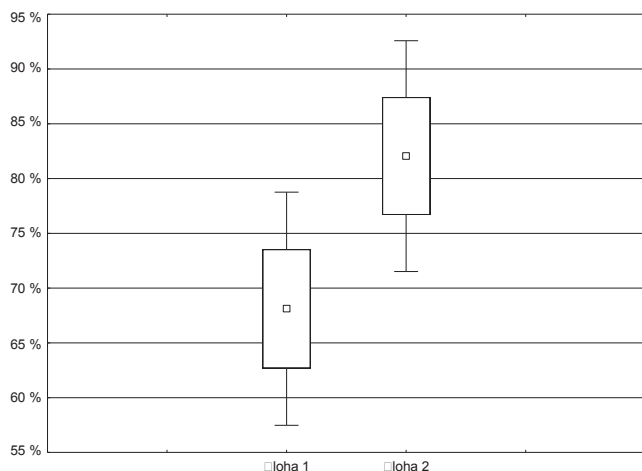
Obrázek 24. Počty komentářů v elektronickém *teacher-review* a *peer-review* na úrovni jednotlivých zpětných vazeb: průběžná písemná úloha 2.

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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %
Úloha 1	0,68	0,28								
Úloha 2	0,82	0,27	26	-0,14	0,31	-2,28	25	0,03	-0,27	-0,01



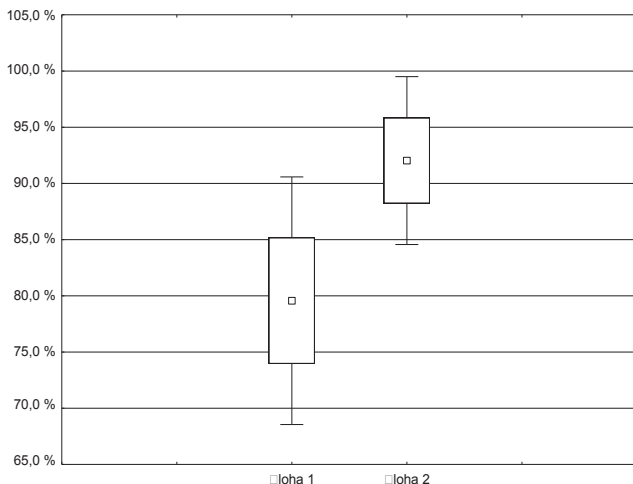
Obrázek 25. Párový t-test pro podíly relevantních komentářů v elektronickém *peer-review* pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2.

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: Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Prom.	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00%	Int. spolehl. +95,00%
Úloha 1	0,80	0,29								
Úloha 2	0,92	0,19	26	-0,13	0,36	-1,79	25	0,09	-0,27	0,02



Obrázek 26. 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 specifčnosti zůstala na stejné úrovni. Míra relevance dosáhla 73 % v případě první průběžné úlohy, resp. 83 % v případě druhé průběžné úlohy; v případě specifčnosti 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.

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 daným empirickým 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 bodů, v posttestu průměrné hodnocení dosahovalo 35,2 bodů 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). Průměrného zlepšení přesahujícího 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 byli studenti 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 progresy 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 eseje). 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, 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 možné 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 %)⁸⁶, 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

⁸⁶ 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.

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 komplexního opakování, nicméně je možno obdobné závěry 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, míru

formálnosti a osobnosti projevu), jež byla součástí formuláře pro elektronickou zpětnou vazbu (Příloha G a H). Těmito 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, kopspecifikace 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 statí 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 z 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 přesnějšiho 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 studentů 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 – 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; vyjádření logického vztahu, ale užití nevhodného prostředku; 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 spojit 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, statí 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 se je však možno 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 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 dosáhl 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 rozdíly z hlediska přístupu k 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*⁸⁷ 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 poskytnutý 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

⁸⁷ Dvanáct studentů, tedy téměř polovina participantů, nemělo před intervencí žádnou nebo pouze minimální zkušenost s poskytováním *peer-review*.

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 skýtal 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 jednotlivce v rámci jednoho týdne) se dílčí komentáře učitele budou týkat především případných nedostatků/prostoru pro zlepšení.⁸⁸ 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.⁸⁹

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

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

89 V této souvislosti je třeba upozornit, že v rámci zjišťování kontextových informací nebyli studenti explicitně dotazováni na možné intervující „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.

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 (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 prvních 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 specifčnosti ke zvýšení kvality poskytnutého *peer-review* nedošlo.

7.1.8 Metalingvistická funkce outputu a poskytování *peer-review*

S ohledem na hlavní cíl realizovaného 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 improved 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 writings, 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, kterým 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 výzkumu

Cílem této podkapitoly je zhodnotit hlavní limity či omezení spojená s realizací tohoto empirického výzkumu. Za hlavní nedostatek realizované studie lze bezpochyby považovat její kvaziexperimentální 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, poslechu 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 bylo reportováno 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 je rovněž 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 vyloučení studentů reportujících existenci zásadních intervenujících proměnných (účast v paralelním kurzu akademického psaní v anglickém jazyce či značnou písemnou produkci v angličtině) z výzkumného souboru, stejně jako na povahu výše uvedených intervenujících vlivů, je možno rozvoj diskurzivní kompetence připisovat především dané intervenci.

Dalším nedostatkem realizovaného empirického 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 tak je třeba na ni nahlížet jako na subjektivní posouzení daného typu lexikálně-kohezních vztahů.

Tato odborná kniha 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 představeného 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 realizovaného empirického 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 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 specifčnosti 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 přítomnost a rozsah 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, 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 na 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 užití 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 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* byl ve srovnání s *teacher-review* 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 možné 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 daného empirického výzkumu, obsahovala tři hlavní komponenty. Těmi byl 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 vyokou míru 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 této empirické studie 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). Patří mezi ně 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 účastníci se kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE hodnotili vysokou míru autonomie, již požívali v oblasti interakce se studijními materiály, v naprosté většině 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 v praxi se 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 možné 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 možné 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 empirickém výzkumu vyžadovalo minimálně tři týdny (případně delší dobu 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 projevíli 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 lze 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 (zvláště pro každý typ a písemnou úlohu). Pokud jde o korpus s pre- a posttesty, předmětný empirický 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. ve 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 odborné knihy je vhodné zdůraznit, že intervence byla realizována u skupiny studentů, kteří si účast v předmětném kurzu zvolili na bázi dobrovolnosti a individuálního zájmu, a která 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 odborné knihy jakýmkoli způsobem zobecňovat na podmínky běžné povinné či povinně-volitelné 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 ONLINE, 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 empirického 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+). 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 odborné knihy 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

This book 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 empirical study 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 book 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 monograph 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, credit 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 book 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: 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(3), 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(2), 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: Merrill 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. (1983). 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. (1980). 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*. Praha: Academia.
- De Beugrande, R., & Dressler W. U. (2002). *Introduction to text linguistics*. Dostupné z: http://www.beugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistic of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 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(1), 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-Navrátilová, O. (2005). *Grammatical structures in English: Meaning in context*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2009). Building up discourse coherence: creating identities in political speeches. In O. Dontcheva-Navrátilová & R. Navrátilová (Eds.), *Coherence and cohesion in spoken and written discourse* (s. 97–119). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2012). Coherence and cohesion in research articles: The role of indexicals. In O. Dontcheva-Navrátilová, R. Jančaříková, G. Mikšíková, & R. Povolná (Eds.), *Coherence and Cohesion in English Discourse* (s. 9–28). Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- Dontcheva-Navrátilová, O., & Povolná, R. (2009). Cohesion and coherence in English discourse. In I. Hůlková & R. Jančaříková (Eds.), *Exploring cohesion and coherence in English discourse. Third Brno conference on linguistic studies in English* (s. 5–9). Brno: Masarykova univerzita.
- Dontcheva-Navrátilová, O., & Povolná, R. (2012). Introduction. In O. Dontcheva-Navrátilová, R. Jančaříková, G. Miššíková, & R. Povolná (Eds.), *Cohesion and coherence in English discourse* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita.
- Dudeny, 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(2), 285–301.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. 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 University 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 acts* (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 introduction 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 teaching*. 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(1), 66–78.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 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. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–38.
- Hymes, D. (1972). 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. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Chráška, 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(4), 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.
- 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. Autonomie v teorii, edukacní praxi a lingvodidaktickém výzkumu* (s. 124–148). Brno: Masarykova univerzita.
- Jonassen, D. H. (1994). *Technology as cognitive tools: Learners as designers*. Institutional Technology Forum, Paper 1. Dostupné z http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/t/cofor1/textes/jonassen_2005_cognitive_tools.pdf
- 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 Language 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., & Scholnik, M. (2008). Asynchronous forums 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 e-learningu* (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102508/>
- Kumaravadelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method 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(4), 557–587.
- Mackey, A. (2002). Beyond production: Learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Educational Research*, 37(3–4), 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*. Praha: 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(1), 21–48.
- Mothežníková, 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.
- Neuwirthová, L. (2006). *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- 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(1), 63–90.
- Pincas, A. (1982). *Writing in English I*. London: Macmillan.
- Pířová, M., & Hanušová, S. (2011). Perspektivy výřkumu v didaktice cizích jazyků. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smířený design v pedagogickém výřkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výřkumu* (s. 398–404). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., Janíková, V., & Hanušová, S. (2011). K metodologii výřkumu v didaktice cizích jazyků. In V. Janíková, M. Pířová, & S. Hanušová (Eds.), *Metodologické otázky výřkumu výuky cizích jazyků* (s. 11–25). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky – vývoj – stav – perspektivy* (s. 159–188). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., & Tůma, F. (2012). K trendům ve výřkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza významných zahraničních studií za posledních 20 let. In V. Janíková, M. Pířová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výřkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.
- Poláček, J. (2015). *Komunikační bariéry v počítačem podporovaném skupinovém učení*. *Pedagogika*, 65(3), 314–329.
- Poláčková, V., & Pířová, 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). *E-tivities. The key to active online learning*. New York: Routledge.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (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 (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(1), 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(3), 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(3–4), 285–304.
- 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, Heinemann. Dostupné z <http://classweb.gmu.edu/bhawk/302/academic.pdf>
- Tomášková, R. (1999). *Dramatický dialog z hlediska textové koheze a koherence*. 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.
- Vaniček, 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.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In 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(2), 89–100.

- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 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' awareness 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., & Šedřová, 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

Příloha A

Interaktivní osnova předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE

Interactive Outline 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

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 paragraphs and topic sentences.doc](#) 
/auth/el/1441/podzim2014/CJV_AW/um/Body_paragraphs_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.

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/47221588/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)

» 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_AWlum/47221588/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_AWlum/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 použita 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, s. 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 použita 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 100% online courses (in any discipline) had you taken up before Academic Writing_ONLINE?**

- a None.
- b 1–2.
- c 3–4.
- d More than 5.

Did you quit any of these online courses?

- a No.
- b Yes. Why?..... (please specify)

2 **How many 100% online courses developing ENGLISH had you taken up before Academic Writing_ONLINE?**

- a None.
- b 1–2.
- c 3–4.
- d More than 5.

Did you quit any of these online courses?

- a No.
- b Yes. Why?..... (please specify)

3 **How would you characterize your up to now experience of online learning?**
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 peer-reviewed someone else's writing (in any language)?**

- a Not yet.
- b Just once or twice.
- c Several times.
- d Many times.

- 5 **Have you ever used the “received” peer-review** when revising, editing or proofreading the draft you had written?
- Not yet.
 - Just once or twice.
 - Several times.
 - Many times.
- 6 **Besides English, do you study/speak any other foreign language?**
- No, I don't.
 - Yes, I study/speak
 - German
 - French
 - Russian
 - Spanish
 - Italian
 - a different language(s): (please specify)
- 7 **How would you describe your attitude to learning English?**
- absolutely positive
 - very positive
 - quite positive
 - neutral
 - rather negative
 - very negative
 - absolutely negative
- 8 **Have you been diagnosed with any learning difficulty?**
As this question is rather personal, you do not have to answer it if you do not want to.
- No.
 - (please specify)
- 9 **In this term, are you enrolled in any other English academic/scientific writing course?**
- No.
 - Yes, at the Faculty of (please specify)
- 10 **In this term, are you enrolled in any other non-English (Czech, French, Spanish...) academic/scientific writing course?**
- No.
 - Yes, at the Faculty of (please specify)
- 11 **In this term, are you enrolled in any other course developing your English (either for general, academic or specific purposes)?**
- No.
 - Yes, at a language school.
 - Yes, at the Faculty of (please specify)
- 12 **Why did you register for the Academic Writing ONLINE course?**
You may circle more than one option.
- I plan to go for Ph.D. studies.
 - I plan to study abroad.
 - I plan to take an international exam in English.
 - I would like to/need to improve my English academic writing skills to meet the requirements in my field of study.
 - 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 any problems understanding instructions to the writing tasks?

- a No, I didn't.
- b Yes, I did. *Please specify:*

14 How did you feel when you were writing today?

..... (please specify)

15 Did you experience any problems when writing the two essays today?

- a No.
- b Yes. (please specify)

16 When writing, did you do your best? That is, did you make the greatest effort possible?

- 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	Considerable	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.	a highly helpful.	a highly helpful.	a highly helpful.	a highly helpful.	a highly helpful.	a highly helpful.
	b mostly helpful.	b mostly helpful.	b mostly helpful.	b mostly helpful.	b mostly helpful.	b mostly helpful.	b mostly helpful.	
	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	c sometimes helpful, sometimes not.	
	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	d mostly unhelpful.	
	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	e totally unhelpful.	
19 As for the number of comments obtained,	a I was satisfied.	a I was satisfied.	a I was satisfied.	a I was satisfied.	a I was satisfied.	a I was satisfied.	a I was satisfied.	
	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	b I would appreciate many more than I received.	
	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	c I would appreciate slightly more than I received.	
	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	d I would appreciate slightly less than I received.	
	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	e I would appreciate much less than I received.	

	Writing assignment 1 (comparison and contrast essay)				Writing assignment 2 (argument essay)			
	Teacher-review		Peer-review		Teacher-review		Peer-review	
20 In my view, the feedback I received was	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.	a adequately critical.
	b too critical.	b too critical.	b too critical.	b too critical.	b too critical.	b too critical.	b too critical.	b too critical.
	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.	c rather uncritical.
	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.	d very uncritical.
	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.	e totally uncritical.
21 I paid ... attention to the feedback when working on the final draft.	a great	a great	a great	a great	a great	a great	a great	a great
	b considerable	b considerable	b considerable	b considerable	b considerable	b considerable	b considerable	b considerable
	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,	c sometimes big,
	sometimes small	sometimes small	sometimes small	sometimes small	sometimes small	sometimes small	sometimes small	sometimes small
	d rather small	d rather small	d rather small	d rather small	d rather small	d rather small	d rather small	d rather small
	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no	e minimal/no
22 In general, I found the feedback I received	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.	a highly useful.
	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.	b mostly useful.
	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,	c sometimes useful,
	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.	sometimes not.
	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.	d mostly useless.
	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.	e totally useless.

23 What was it like 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 English academic/scientific writing course?

- a No.
- b Yes, at the Faculty of (*please specify*)

26 In this term, have you completed any other non-English (Czech, French, Spanish...) academic/scientific writing course?

- a No.
- b Yes, at the Faculty of (*please specify*)

27 In this term, have you completed any other course developing your English (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 on a regular basis (i.e. at least for 45 minutes a week)?

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 any problems understanding instructions to the writing tasks?

a No, I didn't.

b Yes, I did. *Please specify: ...*

31 How did you feel when you were writing today?

..... (*please specify*)

32 Did you experience any problems when writing the two essays today?

a No.

b Yes. (*please specify*)

33 When writing, did you do your best? That is, did you make the greatest effort possible?

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 publicly 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 by adding “X” to the box you choose. Make sure you assess all criteria.
- There is also space for your comments as they may be very helpful during the subsequent revision.
- The comments need not be long but it is important to make them effective (see the examples below).
- Try to comment on both strengths and weaknesses 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
<i>Unclear/Disorganised!</i>	→ <i>This section discusses three different things: Can you separate each into own paragraph?</i>
<i>This section needs work.</i>	→ <i>Can you combine the related actions into single sentence and make sure that all parts focus on...?</i>
<i>I don't understand.</i>	→ <i>Use a more accurate verb to convey the intended meaning.</i>
<i>Confusing.</i>	→ <i>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”.</i>
<i>A nice argument.</i>	→ <i>The argument is very well-developed, clearly structured and fully coherent.</i>
<i>I don't think this is true.</i>	→ <i>Consider hedging this claim to prevent possible overgeneralisation.</i>

→ **Copy and paste the remaining section of this form below the essay you are assessing and make one MS WORD document.**

→ **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 introduction	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 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").
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 by adding “X” to the box you choose. Make sure you assess all criteria.
- There is also space for your comments as they may be very helpful during the subsequent revision.
- The comments need not be long but it is important to make them effective (see the examples below).
- Try to comment on both strengths and weaknesses 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
<i>Unclear/Disorganised!</i>	→ <i>This section discusses three different things: Can you separate each into own paragraph?</i>
<i>This section needs work.</i>	→ <i>Can you combine the related actions into single sentence and make sure that all parts focus on...?</i>
<i>I don't understand.</i>	→ <i>Use a more accurate verb to convey the intended meaning.</i>
<i>Confusing.</i>	→ <i>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”.</i>
<i>A nice argument.</i>	→ <i>The argument is very well-developed, clearly structured and fully coherent.</i>
<i>I don't think this is true.</i>	→ <i>Consider hedging this claim to prevent possible overgeneralisation.</i>

→ **Copy and paste the remaining section of this form below the essay you are assessing and make one MS WORD document.**

→ **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 introduction	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 re-emphasises 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 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 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").
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 <i>Topic sentences</i> /hlavní myšlenky odstavce	<i>Topic sentence</i> /hlavní myšlenka je zřejmá ve všech odstavcích.	<i>Topic sentence</i> /hlavní myšlenka je zřejmá ve většině odstavců.	<i>Topic sentence</i> /hlavní myšlenka je zřejmá jen v některých odstavcích.	<i>Topic sentences</i> /hlavní myšlenky odstavců nejsou zřejmé.
4 Organizace odstavce	Ostatní věty rozvíjejí <i>topic sentence</i> /hlavní myšlenku v plné míře.	Ostatní věty rozvíjejí <i>topic sentence</i> ve velké míře.	Ostatní věty rozvíjejí <i>topic sentence</i> v malé míře.	Ostatní věty se nevztahují k <i>topic sentence</i> .
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 nesmyslné.
		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.	
5 Členění do odstavců	3 Stať je logicky členěna do odstavců v celém svém rozsahu.	
	2 Členění stati do odstavců je z větších částí logické.	
	1 Členění stati do odstavců je z větších částí 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.	

Kritérium	Body	Deskriptor
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 statí/uzavírá stat' 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 stat' 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 nesmyslné.
		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.	
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 Logická návaznost odstavců	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.	

Kritérium	Body	Deskriptor
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

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 <i>background information</i>	3 Zcela k tématu.
		2 Mírný odklon od tématu.
		1 Pouze částečná souvislost s tématem nebo minimální objem <i>background information</i> .
	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.		
Stat'	6 Členění do odstavců	3 Vhodné v celém rozsahu.
		2 Z větších částí vhodné, pouze jeden menší nedostatek.
		1 Z větších částí nevhodné.
		0 Zcela nevhodné, příp. stat' do odstavců členěna není.
	7 Témata/ /hlavní myšlenky odstavců	3 Zcela jasné ve všech odstavcích, nejsou zvýšené nároky na čtenáře.
		2 Zcela jasné 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 Ojedinelý 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.		

Kritérium	Body	Deskriptor
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 <i>hlavní argument</i> , sumarizuje hlavní myšlenky prezentované ve statí/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	Posttest	N
Apoziční	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
Ujasňovací	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	
Aditivní kladný	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

Typ vztahu	Pretest	N	Posttest	N
Adverzativní	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
Variační	in contrast	2	instead (of)	5
	instead (of)	2	in contrast	2
	aside from	0	aside from	1
	whereas	0	whereas	1
Způsobový	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
Prostorově-časový	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

Typ vztahu	Pretest	N	Posttest	N
Příčinně-podmínkový	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	
Účelový	(in order) to	9	(in order) to	9
	so that	1	so that	1

Seznam tabulek, obrázků a příloh

Tabulka 1	
Vybrané konceptualizace komunikační kompetence	27
Tabulka 2	
Model lexikální koheze Hallidaye a Hasanové (1976)	36
Tabulka 3	
Model lexikální koheze Hoeyho (1991)	37
Tabulka 4	
Model lexikální koheze Tanskanenové (2006)	38
Tabulka 5	
Systém konjunkce Hallidaye a Matthiessena (2014)	43
Tabulka 6	
Vybrané zahraniční empirické studie zabývající se využíváním ICT ve výuce cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání (2005–2012)	78
Tabulka 7	
Design výzkumu	96
Tabulka 8	
Nástroj pro hodnocení výstavby textu	101
Tabulka 9	
Hodnocení výstavby textu – Cohenovo kappa: pretest a posttest	103
Tabulka 10	
Přehled motivů k zápisu předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE	113
Tabulka 11	
Výsledky párového t-testu: kompetence výstavby textu	121
Tabulka 12	
Průměrné relativní četnosti typů reiterace v pre/posttestu	125
Tabulka 13	
Výsledek párového t-testu pro kategorii prosté opakování	125
Tabulka 14	
Výsledek párového t-testu pro kategorii substituce	126
Tabulka 15	
Absolutní a relativní četnosti identifikovaných reiterativních párů z hlediska vhodnosti/správnosti užití v pretestu a posttestu	126

Tabulka 16	
Výsledek párového t-testu pro podíl vhodně/správně užitých reiterativních párů	127
Tabulka 17	
Četnosti nevhodných/nesprávných párů pro jednotlivé typy reiterace v pre/posttestu	128
Tabulka 18	
Výsledek párového t-testu pro absolutní četnosti reiterativních párů obsahujících klíčové lexikální jednotky	133
Tabulka 19	
Výsledek párového t-testu pro počet různých konjunktivních prostředků (rozmanitost prostředků koheze)	134
Tabulka 20	
Konjunktivní prostředky nevyskytující se v korpusu pretestů, ale obsažené v korpusu posttestů	136
Tabulka 21	
Konjunktivní prostředky nevyskytující se v korpusu posttestů, ale obsažené v korpusu pretestů	136
Tabulka 22	
Absolutní a relativní četnosti výskytu správně/vhodně a nesprávně/nehodně užitých konjunktivních prostředků v pre/posttestu	137
Tabulka 23	
Výsledek párového t-testu pro podíl vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků	137
Tabulka 24	
Absolutní a relativní četnosti výskytu nesprávně/nehodně užitých konjunktivních prostředků v pre/posttestu.	138
Tabulka 25	
Příklady nevhodně/nesprávně užitých konjunktivních prostředků	139
Tabulka 26	
Počet shodně hodnocených kritérií v elektronickém teacher-review (T-R) a peer-review (P-R)	141
Tabulka 27	
Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém teacher-review a peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	141
Tabulka 28	
Párový t-test pro podíly relevantních komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	143
Tabulka 29	
Párový t-test pro podíly specifických komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	144

Obrázek 1	Model komunikační kompetence Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006, s. 16)	28
Obrázek 2	Kategorizace angličtiny pro specifické účely a pozice akademického psaní dle Jordana (1997, s. 3)	62
Obrázek 3	Počty zahraničních empirických studií (dle typu ICT) zabývajících se rozvíjením dovedností cizojazyčného psaní v anglickém jazyce v terciárním vzdělávání (2005–2012)	77
Obrázek 4	Časový rámec kurzu CJV_AW Academic Writing ONLINE.. . . .	90
Obrázek 5	Původní zadání písemné úlohy pro posttest – varianta A	97
Obrázek 6	Upravené zadání písemné úlohy pro posttest – varianta A	98
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	117
Obrázek 8	Názory participujících studentů na specifičnost komentářů obdržených v elektronickém teacher-review a peer-review, jež byly součástí první a druhé průběžné písemné úlohy	118
Obrázek 9	Výsledky pretestu a posttestu: kompetence výstavby textu.	122
Obrázek 10	Průměrné skóre pro jednotlivá kritéria hodnotící kompetenci výstavby textu: srovnání pre/posttest	123
Obrázek 11	Absolutní četnosti bodového hodnocení (0–3 body) pro jednotlivá kritéria výstavby textu: pretest	123
Obrázek 12	Absolutní četnosti bodového hodnocení (0–3 body) pro jednotlivá kritéria výstavby textu: posttest.	124
Obrázek 13	Podíl prostého opakování (PO) a substituce (SU) na celkovém výskytu reiterativních párů v pre/posttestu.	126
Obrázek 14	Podíl vhodně užitých/správných reiterativních párů v pre/posttestu	127
Obrázek 15	Prosté opakování: průměrné relativní četnosti z hlediska vhodnosti/správnosti či nevhodnosti/nesprávnosti užití v pretestu a posttestu.	129
Obrázek 16	Opakování zájmen (prosté i komplexní opakování): průměrné relativní četnosti z hlediska správnosti/ vhodnosti či nesprávnosti/nevhodnosti užití v pretestu a posttestu.	130
Obrázek 17	Substituce: průměrné relativní četnosti z hlediska správnosti/vhodnosti či nesprávnosti/nevhodnosti užití v pretestu a posttestu.	131
Obrázek 18	Absolutní četnosti reiterativních párů obsahujících klíčové lexikální jednotky: pretest/posttest.	133
Obrázek 19	Počet různých konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu	135
Obrázek 20	Podíl vhodně/správně užitých konjunktivních prostředků	137

Obrázek 21	Párový t-test pro shodná hodnocení v elektronickém teacher-review a peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	141
Obrázek 22	Průměrný počet komentářů v elektronickém teacher-review a peer-review (průběžná písemná úloha 1 a 2).	142
Obrázek 23	Počty komentářů v elektronickém teacher-review a peer-review na úrovni jednotlivých zpětných vazeb: průběžná písemná úloha 1.	142
Obrázek 24	Počty komentářů v elektronickém teacher-review a peer-review na úrovni jednotlivých zpětných vazeb: průběžná písemná úloha 2.	143
Obrázek 25	Párový t-test pro podíly relevantních komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	144
Obrázek 26	Párový t-test pro podíly specifických komentářů v elektronickém peer-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 a 2	145
Příloha A:	Interaktivní osnova předmětu CJV_AW Academic Writing ONLINE	183
Příloha B:	Pretest a posttest – instrukce k písemným úlohám	188
Příloha C:	Dotazník 1 pro zjišťování kontextových informací	191
Příloha D:	Dotazník 2 pro zjišťování kontextových informací	194
Příloha E:	Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 1 (komparačně-kontrastivní esej)	198
Příloha F:	Instrukce k vypracování průběžné písemné úlohy 2 (argumentační esej)	200
Příloha G:	Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 1 (komparačně-kontrastivní esej)	202
Příloha H:	Formulář pro poskytování řízeného elektronického peer-review a teacher-review pro průběžnou písemnou úlohu 2 (argumentační esej)	206
Příloha I:	Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 1. verze.	210
Příloha J:	Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 2. verze.	211
Příloha K:	Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 3. verze.	213
Příloha L:	Nástroj pro hodnocení kompetence výstavby textu – 4. verze.	215
Příloha M:	Hodnocení pretestu z hlediska kompetence výstavby textu	217
Příloha N:	Hodnocení posttestu z hlediska kompetence výstavby textu	218
Příloha O:	Absolutní četnosti výskytu konjunktivních prostředků v pretestu a posttestu	219

Jmenný rejstřík

A _____

Aljumah, F. H. 78
Allwright, D. 12
Ally, M. 66, 67
Anderson, M. 12, 65
Andreasen, L. B. 67
Antón, M. 58
Ardtová, V. 57

B _____

Badger, R. 57, 60
Bachman, L. F. 25–27, 29, 45
Baik, E. S. 67
Barrett, B. 65, 66, 69
Bell, A. 33
Bertrand, Y. 46
Bhatia, V. K. 33, 45
Bock, K. 53
Borg, W. R. 95
Bower, J. 80, 85
Brookes, A. 56
Brooks, J. G. 46
Brooks, M. G. 46
Brown, G. 32, 33
Brown, H. D. 13, 63
Bruner, J. 47, 48, 50
Buhl, M. 67
Burden, R. L. 46, 47
Byrne, D. 19

C _____

Canale, M. 27
Celce-Murciaová, M. 25, 27–31, 45
Clark, E. 51
Clark, H. 51
Cohen, M. 98

Č _____

Čechová, I. 20, 74, 75, 83–85
Černochová, M. 16, 64, 65

D _____

Dakowska, M. 12, 14, 65
Daneš, F. 32, 35
De Beugrande, R. 32, 34
De Bot, K. 52
De Chazal, E. 88, 90, 100
De la Fuente, M. J. 53
Dickinsonová, L. 14
Díez-Bedma, M. B. 14
Dontcheva-Navrátilová, O. 32, 34, 35, 45
Dressler W. U. 32, 34
Dudeney, G. 66, 68, 69

E _____

Ellis, R. 12, 51, 53

F _____

Faistauerová, R. 12, 13
Farrell, T. S. C. 12–14
Ferrari, A. 16
Firbas, J. 32
Fritz, T. 12–14

G _____

Gall, J. P. 95
Gall, M. D. 95
Gardner, P. S. 88
Garralda, A. 79
Garrison, D. R. 67
Gassová, S. 95
Gedera, D. S. P. 80, 83
Ghandoura, W. A. 79
Graf, P. 52
Grami, M. A. M. 78
Grice, P. 31
Grundy, P. 56

H _____

Halliday, M. A. K. 29, 32–36, 40–43,
106, 110

Hammerly, H. 27, 28
Hamps-Lyonsová, B. 88, 108
Hanušová, S. 22, 73
Harasimová, L. 67
Harmer, J. 56, 57, 59
Hasanová, R. 29, 32–36, 40–42, 132
He, X. 53
Heasley, L. 88, 108
Hedge, T. 58
Hendrich, J. 25, 56
Hinkel, E. 12
Hirst, G. 40
Hockly, N. 66, 68, 69
Hoey, M. 30, 32, 35–37, 40, 104, 149
Holec, H. 14
Hublová, G. 17, 73, 78, 83, 109
Hyland, F. 58, 59, 69
Hyland, K. 21, 57–60, 62, 69, 91
Hymes, D. 25, 27

Ch_____

Chamonikolasová, J. 100
Chang, Y. 78
Chenzi, C. 80
Choděra, R. 12, 20, 25
Choi, K. A. 67
Chomsky, N. 25
Chráška, M. 103, 111
Chuo, T. I. 81, 83, 85

I _____

Izumi, S. 52

J _____

Jackson, D. O. 80
Jacobs, G. 12–14
Janíková, V. 14, 19, 20, 20, 22, 56
Jonassen, D. H. 49, 64
Jones, R. H. 79
Jordan, R. R. 62

K_____

Kawaguchi, S. 80, 85
Kern, R. 15, 65
Kessler, G. 81
Kol, S. 78, 83
Kostková, K. 25, 50
Kowal, M. 54
Krashen, S. 51
Kučírková, L. 74, 75, 83, 85

Kumaravadivelu, B. 12–14, 48, 56
Kurelová, M. 12

L _____

Lantolf, J. P. 54
Lapkinová, S. 51, 52, 54, 55
Larsen-Freemanová, D. 12, 51, 65
Lee, H.-Ch. 78, 83
Li, D. C. S. 79
Liang, M.-Y. 79
Lightbown, P. 49
Lin, W.-Ch. 81
Linell, P. 30
Lock, G. 79
Lojová, G. 14
Long, M. H. 51

M_____

Mackeyová, A. 52, 53, 95
Manion, L. 98
Martin, J. R. 33, 35, 41, 42, 45, 110
Martínez-Florová, A. 25, 27–31, 45
Mathesius, V. 32
Matthiessen, C. M. I. M. 42, 43, 110
McCarter, S. 88, 90, 100
McCarthy, M. 88
Mitchellová, R. 53, 54
Mohammad, N. 61
Morris, J. 40
Morrison, K. 98
Mothejzíkova, J. 12
Mustafa, R. F. 58
Mylesová, F. 53, 54

N_____

Neuwirthová, L. 21
Nordin, S. 61

O _____

O'Dell, F. 88
O'Dowd, R. 79, 85
Olshtainová, E. 28
Oxfordová, R. L. 13, 61

P _____

Palmer, A. S. 25–27, 29, 45
Paltridge, B. 60
Pérez-Paredes, P. 80
Perkins, D. N. 46
Pešková, K. 19

Phillips, M. 36
Piaget, J. 47
Pica, T. 53
Pincas, A. 57
Příšová, M. 9, 22, 25, 50, 73, 74
Poláček, J. 65
Poláčková, V. 25
Povolná, R. 9, 32, 34, 45

R _____

Reimannová, I. 18, 74, 75, 84
Richards, J. C. 12, 13, 14, 25, 56
Rogers, T. S. 56
Ros, I. 59, 69, 110
Rose, D. 41, 42
Rossová, G. 48
Rumisek, L. A. 88

S _____

Salehi, H. 80
Salmon, G. 67
Savignon, S. J. 25, 27
Sayed, O. H. 79, 83, 85
Scarcellaová, R. C. 61
Seebauer, R. 19
Seidlhofer, B. 32
Sharma, P. 65, 66, 69
Scharleová, Á. 14
Schcolnik, M. 78, 83
Soléová, C. 59, 60
Spada, N. M. 49
Spencer, K. 79, 83
Staudková, H. 63, 65
Stevens, V. 66
Stotsky, S. 36, 149
Sun, Y. 78
Swainová, M. 27, 51–55, 149
Swales, J. M. 33, 45
Szabóová, A. 14

Š _____

Šebestová, S. 20, 25, 28, 56
Šedřová, K. 64
Švaříček, R. 64

T _____

Tanskanenová, S.-K. 30, 35, 38, 40, 41,
45, 46, 88, 103, 110, 132, 149
Tárnyiková, J. 32, 42
Thaiss, C. J. 62, 63, 88

Thorne, S. L. 54
Tomášková, R. 35
Tribble, C. 57
Truman, M. 59, 69
Tůma, F. 17, 18, 25, 28, 63, 74, 75, 83

U _____

Usó-Juanová, E. 25, 27–31, 45

V _____

Vachek, J. 32
Van Dijk, T. A. 32
Vaníček, J. 16, 64
Vlčková, K. 20, 74
Vygotskij, L. S. 48

W _____

Wang, J. 79, 83
Ware, P. D. 79, 85
White, C. 69
White, R. 57
Whiteová, G. 57, 60
Widdowson, H. G. 32, 33
Williams, M. 46, 47
Winter, E. O. 36
Wood, D. 48

X _____

Xing, M. 79, 83

Y _____

Yang, S. Ch. 81
Yoon, H. 80
Yule, G. 32, 33, 88
Yung, M. S. 67
Yunus, M. M. 80

Z _____

Zapletalová, G. 33, 35, 62
Zawackiová, T. M. 62, 63, 88
Zemach, D. E. 88
Zerzová, J. 25
Zounek, J. 17, 63, 64, 67, 75, 83

Věcný rejstřík

A _____

akademické psaní 11, 12, 18, 19, 21, 22, 57, 61–63, 73–76, 78, 79, 84, 87–89, 92–95, 99, 107, 113, 116, 120, 148, 154, 156, 159, 161, 164, 166, 167, 174
angličtina pro akademické účely 62, 88, 102
angličtina pro specifické účely 62, 74
argumentační esej 55, 89–91, 96, 97, 99, 100, 103–107, 109, 115, 119, 135, 136, 140, 148, 149, 163, 200, 206
autonomie 11, 13, 14, 49, 50, 61, 65, 69, 109, 114, 115, 163–165, 167

C _____

cizojazyčné vyučování-učení 12, 14, 19, 20, 22, 25, 46, 65

D _____

diskurzivní kompetence 11, 15, 22, 23, 25–32, 45, 71, 84, 87, 88, 93, 94, 99, 108, 111, 119, 120, 127, 132, 142, 149, 150–152, 154, 156–159, 161–163, 166, 167

E _____

e-learning 19, 63, 66, 68, 69, 71, 74, 75, 167, 169
e-learningový kurz 11, 22, 63, 66–69, 73, 75, 77, 79, 84, 87, 92, 93, 98, 109, 112, 161, 163–167, 170
elektronická učitelská zpětná vazba /
/ elektronické teacher-review 55, 59, 69, 71, 84, 89, 90, 95, 96, 107–109, 111, 117, 118, 119, 132, 140–143, 145, 149, 151, 154–158, 161, 163, 165, 166, 170, 195, 196, 202, 206

elektronická vrstevnická zpětná vazba /
/ elektronické peer-review 55, 59, 63, 71, 84, 89, 90, 95, 96, 107–109, 111, 117, 118, 141–143, 145, 151, 154, 156, 157, 163, 165, 166, 170, 195, 196
elektronická zpětná vazba 63, 69, 82, 99, 142, 166

H _____

hypotéza outputu 51, 52, 54, 55, 58, 71, 148, 157, 163

I _____

informační a komunikační technologie (ICT) 11, 12, 14–17, 21, 22, 25, 49, 63–68, 70, 71, 73–75, 76–84, 87, 93, 161, 164, 164, 166, 169, 170, 181
intervence 15, 22, 23, 25, 46, 49, 50, 51, 55, 56, 61, 63, 71, 74, 83, 84, 87–89, 92–97, 107, 108, 110, 111, 114, 117, 120–122, 127, 132–134, 137, 140, 147–149, 151–155, 157, 158, 159, 161–163, 166
intervenující proměnné 95, 98, 111, 114, 121, 158

K _____

kognitivní konstruktivismus 46, 47
koherence 22, 25, 30, 31–34, 40, 45, 46, 71, 84, 89, 93–93, 100, 106, 148, 154, 161
koheze 25, 29, 30–32, 34, 41, 42, 45, 71, 84, 89, 94, 95, 100, 106, 134, 152, 166
kolaborativní učení 13, 88, 90
komparačně-kontrastivní esej 55, 89, 90, 91, 96, 109, 119, 140, 148, 154, 163, 198, 202

- kompetence výstavby textu 23, 31, 45, 46, 93, 94, 99, 102, 110, 111, 121, 122, 147–149, 151, 153, 161, 166, 210, 211, 213, 215, 217, 218
- komunikační kompetence 12, 15, 20–22, 25, 27–30, 53, 54, 74, 84, 88, 99, 154, 155, 157, 158, 164, 166, 176
- komunikační přístup 56
post-komunikační přístup 56
- komunikační záměr 11, 30, 33, 45, 55, 58, 60, 61, 89, 90, 100, 104
- konjunkce 23, 34, 40–43, 46, 71, 94, 106, 110, 111, 134, 135, 137, 152, 153, 166
- kvaziexperimentální design 95, 110, 158
povaha 22, 25, 111
- L** _____
- learning management system (LMS) 10, 15, 49, 61, 63–65, 69, 70, 75, 87, 89, 90, 92, 93, 147, 161, 164, 167
- lexikální koheze 23, 34, 35–38, 40, 45, 71, 94, 166
- M** _____
- model komunikační kompetence 22, 25, 28, 29, 169
- O** _____
- output 51–55, 58, 59, 148, 157, 158, 163
- P** _____
- písemný projev 19, 30, 45, 54, 84, 87, 105, 120, 128, 133, 149–151, 153, 155, 157, 162, 164
- post-komunikační éra 12, 61
- posttest 74, 79, 81, 82, 85, 92, 93, 95–99, 102, 103, 106, 110, 111, 114, 120–140, 147–153, 161, 162, 165, 166, 170, 188–190, 218–220
- pretest 79, 81, 85, 92, 93, 95–99, 102, 103, 106, 110–112, 114, 120–140, 147–153, 162, 170, 188, 217, 219, 220
- procesuálně-žánrový přístup k výuce psaní 56, 60, 61, 89, 140, 148, 165
- procesuální přístupy k výuce psaní 57, 58, 60, 61
- product writing 56, 57, 60, 61
- R** _____
- reiterace 34–37, 40, 46, 94, 104, 111, 125, 128, 133, 134, 150, 151, 166
- Ř** _____
- řečová dovednost psaní 20, 21, 56
- S** _____
- situační kontext 30, 55
- sociální konstruktivismus 47, 48, 58, 163
- T** _____
- teorie osvojování jazyka 22, 25, 46, 50, 51, 52, 54, 163
- teorie učení 13, 22, 25, 50, 82, 163
- Z** _____
- zpětná vazba 56, 58, 59, 63, 69, 70, 140, 155, 166
e-zpětná vazba 77, 79, 80
- Ž** _____
- žánr 31, 33, 40, 62, 63, 91, 97, 100, 104, 105, 108, 110, 135, 140
- žánrová očekávání 33, 90, 99, 100, 106, 108, 136, 148
- žánrové přístupy k výuce psaní 60



O autorce

Gabriela Hublová vystudovala obor Anglický jazyk a literatura na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a je absolventkou doktorského studijního programu Specializace v pedagogice, obor Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Od roku 2006 působí jako lektorka anglického jazyka v Centru jazykového vzdělávání MU, kde se věnuje především výuce anglického jazyka pro speciální pedagogy a rovněž výuce cizojazyčného akademického psaní. Druhá z uvedených oblastí v současné době představuje těžiště jejího odborného zájmu. Má bohaté zkušenosti s projektovou činností a formou přednášek a seminářů odborně působí i na dalších univerzitních pracovištích v ČR.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová;
Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.;
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.;
Mgr. Iva Zlatušková; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce

Mgr. Gabriela Hublová, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 6

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová
1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8819-1

Cizojazyčné psaní lze s jistou mírou nadsázky označit za těžkou disciplínu, o akademickém psaní v cizím jazyce to platí dvojnásob. Učitelé cizích jazyků proto neustále hledají způsoby, jak tuto dovednost efektivně rozvíjet a pomoci studentům uspět v internacionalizovaném prostředí univerzit a ostatních vysokých škol, kde se značná část komunikace odehrává formou cizojazyčného písemného projevu. Jednou z možných příležitostí k rozvíjení cizojazyčného psaní mimo kontaktní výuku umožňující respektování individuálních potřeb a cílů studentů je využívání digitálních technologií ve výuce. V centru pozornosti dané publikace je posouzení vlivu čistě e-learningového kurzu cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce na rozvoj diskurzivní kompetence participujících studentů. Na základě prezentovaných výzkumných zjištění jsou formulována doporučení pro didaktickou praxi a je zhodnocen přínos daného typu e-learningu.