

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav bohemistických studií

Bakalářská práce

Elvira Khanbikova

Rozvoj dovednosti psaní metodou blended-learningu

Development of writing skills by using a method of blended-learning

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Zuzaně Stárkové, Ph.D. za odborné rady, ochotu a pomoc při vypracování bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. srpna 2018

.....

podpis

## **Abstrakt**

Dovednost psaní je důležitým prvkem ovládnání cizího jazyka. V dané práci jsou představeny různé metody, využívané pro rozvoj dovednosti psaní v cizím jazyce, od tradičních po alternativní, např. techniky tvůrčího psaní. Cílem této práce je zhodnotit efektivnost metody blended-learning při rozvoji řečové dovednosti psaní v cizím/druhém jazyce. Pro tyto účely se v dané práci používá analýza textů vytvořených nerodilými mluvčími v rámci blended-learningového kurzu WRILAB2.

## **Klíčová slova**

řečová dovednost psaní, čeština jako cizí/druhý jazyk, blended-learning, didaktika cizích jazyků, tvůrčí psaní, WRILAB2

## **Abstract**

Writing skills are an important element of mastering a foreign language. In this thesis various methods used to develop writing skills in a foreign language are described – from traditional to alternative, such as creative writing technics. The aim of this thesis is to evaluate the effectiveness of the blended learning method in the development of writing skills in foreign/second language. For these purposes, the thesis analyses texts created by non-native speakers in the blended learning course WRILAB2.

## **Keywords**

writing skills, Czech as a foreign/second language, blended-learning, foreign language didactics, creative writing, WRILAB2

## Obsah

Úvod .....	7
1. Teoretická část .....	9
1.1 Tradiční metody, využívané při rozvoji řečové dovednosti psaní .....	9
1.2 Alternativní metody rozvíjení psaní .....	10
1.2.1 Tvůrčí psaní .....	10
1.3 Požadavky na dovednost psaní na úrovních B1 a B2 .....	13
1.4 Koncepce projektu WRILAB2 .....	14
1.4.1 Struktura on-line lekcí 1-6 .....	15
2. Praktická část .....	17
2.1 Analýza chatů .....	17
2.1.1 Porovnání výsledků analýzy chatů s on-line lekcemi .....	18
2.2 Analýza dotazníků .....	19
2.2.1 Porovnání výsledků analýzy dotazníků s on-line lekcemi .....	24
2.3 Rozbor textů .....	25
2.3.1 Anotace knihy .....	25
2.3.2 Powerpointová prezentace .....	27
2.3.3 Formální žádost (e-mail) .....	31
2.3.4 Zpráva ze studijního pobytu .....	33
2.3.5 Argumentační esej .....	36
2.3.6 Zjištění pokroku finálních verzí v porovnání s prvními .....	39
2.4 Vyhodnocení činnosti kurzu .....	40
Závěr .....	41
Seznam literatury .....	42

## Úvod

S rozvojem počítačové techniky se vedle klasických postupů vyučování cizím jazykům objevily nové alternativní metody využívající moderní technologie. Z početné řady těchto alternativních metod předmět zájmu v rámci dané bakalářské práce představuje blended-learning (b-learning), který vzešel z půdy e-learningu. Cílem této práce je zjistit, zdali je tato metoda účinná pro rozvoj dovednosti psaní na příkladě mezinárodního projektu WRILAB2, a to primárně jeho české části.

V teoretické části popíšeme tradiční metody rozvoje psaní, za hlavní podklad budou sloužit *Didaktika cizích jazyků* (J. Hendrich a kol., 1988) a *Metodika cizích jazyků* (E. Beneš a kol., 1970)<sup>1</sup>. V druhé podkapitole teoretické části pojednáme o alternativních metodách rozvíjení písemného projevu, jako jsou již zmíněné blended-learning a e-learning<sup>2</sup>, o jejich vzájemné podobnosti a rozdílnosti i vůči tzv. klasickým (tradičním) postupům, jak je prezentuje např. Hendrich a kol., a též se budeme krátce věnovat alternativní metodě tvůrčího psaní. V dalším oddílu probereme požadavky, které jsou kladeny na dovednosti psaní<sup>3</sup> na úrovních B1 a B2 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále SERR). Poslední podkapitola teoretické části bude věnována projektu WRILAB2<sup>4</sup>, který je založen na metodě blended-learning. Popíšeme koncepci projektu, strukturu a obsah on-line lekcí české části projektu určené pro rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím a druhém jazyku<sup>5</sup>, a to konkrétně lekcí 1–6, vyjma lekce č. 2 zabývající se žánrem životopis. Tu vynecháváme kvůli ochraně osobních údajů jednotlivých pisatelů.

Praktická část se bude věnovat analýze prvního běhu kurzu v rámci české sekce projektu WRILAB2, který proběhl v letním semestru akademického roku 2015/2016. Tu zahájíme vyhodnocením chatů, na kterých probíhala komunikace vyučujícího se studenty. Rozebereme, na co se studenti vyučujícího ptali, příp. neptali a co z těchto dotazů plyne pro uspořádání lekcí a formulace úkolů. Dále provedeme analýzu dotazníků, které studenti vyplnili na konci kurzu, interpretujeme jejich názory a hodnocení jednotlivých lekcí, jejich částí a kurzu jako celku a navrhneme, jak by mohl být kurz do

---

<sup>1</sup> Příručky *Didaktika cizích jazyků* (R. Choděra, 2013) a *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* (H. Belz, M. Siegrist, 2001) se tématu rozvoje dovednosti psaní věnují jen povrchně a nenabízejí praktická řešení, proto v dané práci použity nebudou.

<sup>2</sup> *E-learning (nejen) pro pedagogii* (K. Kopecký, 2006); *Základy e-learningu* (K. Kvetoň, 2003); *Pedagogická encyklopedie* (J. Průcha, 2009); *Educational Technology for Teaching and Learning* (Gallagher, 2017).

<sup>3</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2001); *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* (Šára a kol., 2001); *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2* (Holub a kol., 2005).

<sup>4</sup> *WRILAB2: A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (Anna-Maria Perissutti, Sonja Kuri, Ursula Doleschal, 2017).

<sup>5</sup> V této práci nebudeme pojmy druhý a cizí jazyk rozlišovat, ač si uvědomujeme jejich rozdíl, avšak pro účely této práce není takové rozlišování zapotřebí.

budoucná upraven. Dále bude následovat rozbor studentských prací napsaných v rámci uvedeného kurzu. Nejprve rozebereme chyby prvních verzí jejich textů, tzv. konceptů, podle jednotlivých žánrů (jimi jsou anotace knihy, powerpointová prezentace, formální žádost (e-mail), zpráva ze studijního pobytu a argumentační esej), dále chyby finálních verzí textů a následně je porovnáme, zda došlo ke kvalitativnímu zlepšení textů (snížení frekvence i typů chyb či nedostatků v jednotlivých jazykových plánech), a zkusíme interpretovat, co je toho příčinou (např. nevhodnost výstavby lekcí, nevhodnost a neúčinnost přípravných cvičení, komentářů a doporučení vyučujícího ke konceptům studentů atd.). V závěru praktické části bude uvedeno stručné shrnutí výsledků jednotlivých analýz, vypovídající o přednostech a nedostatcích kurzu jak z hlediska jejich účastníků, tak z hlediska autora předložené bakalářské práce.



## 1. Teoretická část

### 1.1 Tradiční metody, využívané při rozvoji řečové dovednosti psaní

K tradičním metodám rozvíjení písemného projevu patří cvičení jazyková, řečová a předřečová (Hendrich a kol., 1988, s. 241–245). Jejich vyvážená kombinace při sestavování učebního programu je jednou z klíčových součástí pro účinné výsledky, neboť každá skupina cvičení plní různé funkce.

Jazyková cvičení slouží „*k písemnému upevňování znalostí slovní zásoby, mluvnice nebo pravopisu*“ (tamtéž, s. 241). Sem se řadí fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická cvičení.

Samotná jazyková cvičení ale mají k rozvíjení dovednosti psaní jenom nepřímý vztah, a tudíž nestačí pro osvojení samostatného písemného vyjádření. Tuto roli přebírají cvičení řečová, „*jejichž hlavním posláním je právě rozvíjení písemného projevu jako jedné z cílových řečových dovedností*“ (tamtéž, s. 241). Řečová cvičení se pak člení na reproduktivní a produktivní.

Reproduktivní cvičení nabízejí studentovi pracovat na základě nějakého textu: např. opisovat jej nebo jeho části; formulovat nadpis a opěrné body; vyjadřovat obsah několika větami; odpovídat na otázky k danému textu. Populárními jsou také cvičení na strukturu, pomocí nichž si student procvičuje určitý jazykový jev nebo prostředek na základě analogie, např. nahrazováním slov/slovních spojení v ose paradigmatické, a to buď s morfologickými změnami ostatních členů anebo neměnné; transformací syntaktické stavby beze změny obsahu, spojováním vět v souvětí, tvořením záporných vět z kladných atd.; doplňováním vynechaných členů, předložek, spojek, zájmen aj.; navazováním na začátek věty a následným rozvinutím; přiřazováním vhodných slov či replik z několika sloupců na základě stanoveného sémantického rysu.

Výsledkem produktivních cvičení se rozumí originální text, obsahující pisatelovy myšlenky. Z jednodušších úkolů mezi taková cvičení patří: tvoření vět ze zadaného seznamu slov, jež směřují k souvislému textu (a zároveň se procvičuje produkování správného slovosledu); odpovědi na otázky obsažené v textu samotném; formulování otázek, které text podněcuje; vyjádření vlastního stanoviska k jednotlivým pasážím (např. souhlas/nesouhlas, poznámky) nebo k celkovému obsahu textu. Jako podnětný materiál mohou sloužit vedle textů také obrázky, fotografie, plány, mapy apod. K rozsáhlejším cvičením tohoto typu Hendrich a kol. přiřazují psaní vlastních dopisů, popisů, úvah, charakteristik aj., čili konkrétních žánrů.

Cvičení předřečová jsou jakýmsi můstkem, zaplňujícím propast mezi jazykovými a řečovými cvičeními. Autor je definuje jako cvičení, „*v nichž se lexikální, gramatické a pravopisné jevy procvičují takovým způsobem, který se pokud možno co nejvíce přibližuje souvislejšímu písemnému vyjadřování*

*myšlenek*“ (tamtéž, s. 241). V praxi se předřečová cvičení vyskytují při studování gramatických jevů, které se uplatňují v dialozích, nebo jako mechanismy zapamatování komplikovaných lexikálních jevů, strukturně odlišných od rodného jazyka studujícího.

Klasifikace cvičení ovšem není jednotná. Jiní autoři rozdělují cvičení na průpravná, reprodukční a produkční, s tím, že jednotlivá cvičení spadají do jiných skupin (Beneš a kol., 1971, s.176–178). Ke kategorii průpravných cvičení patří cvičení pravopisná, jazyková, přepisování textu s obměnami a stylizační písemná cvičení, např. doplňování do kontextu, synonymní vyjádření. Za cvičení reprodukční jsou považovány tvoření vět z daných slov, rozvíjení nedokončené výpovědi, písemné odpovědi na otázky k přečtenému textu, souvislá reprodukce textu, sestavení opěrných bodů atd. Cvičení produkční zahrnují odpovědi na individualizované otázky (týkající se života žáka, jeho bezprostředního okolí), samostatný písemný projev na zadané téma v různých žánrech: „*zpráva, vyprávění, popis, líčení, pojednání, úvaha*“ (tamtéž, s. 178).

Důležitými prvky v procesu osvojování psané podoby jazyka jsou také ústní příprava s přihlédnutím k specifikům psané řeči, průběžná kontrola a zkoušení prostudované látky, plnění domácích úkolů nebo uvědomělá práce s chybami, které předcházejí vlastním písemným cvičením. Postupně má student směřovat k samostatné práci s použitím slovníků, jazykových příruček a mluvnic.

## **1.2 Alternativní metody rozvíjení psaní**

### **1.2.1 Tvůrčí psaní**

Tématu tvůrčího psaní se věnuje řada autorů, z nichž zde budeme výběrově citovat H. Andrášovou, Z. Fišera a V. Eliašovou. V lekcích české sekce projektu WRILAB2 se užívají některé techniky tvůrčího psaní, proto se o této metodě a jejích technikách v dané práci zmiňujeme. Samotná definice tvůrčího psaní je dosti rozkolísaná, viz níže. Podle H. Andrášové je to „prostředek sebepoznávání, podporující vlastní učení, aktivitu, samostatnost a vynalézavost a mající vysoký motivační účinek...“ (Andrášová, 2005, s. 41). Z. Fišer rozlišuje dvě složky tvůrčího psaní: „jednak samotnou formativní činnost, jednak *obor, který se zabývá teoretickými aspekty tvoření textu a vlastní didaktikou*“ (Fišer, 2001, s. 18). Eliašová upozorňuje, že škála interpretací daného pojmu může oscilovat od písemné produkce jakýchkoliv textů až po techniky umožňující tvůrčí manipulaci s jazykovým materiálem v užším chápání (Eliašová, 2013, s. 10). Ani samotný název tohoto pojmu není vždy jednotný. Vedle již zmíněného tvůrčího psaní se objevují synonymní *tvůrčivé, tvorivé (slov.), kreativní, volné*. Pro jednoznačnost se v dané práci budeme přidržovat označení *tvůrčí psaní*.

Tvůrčí psaní se ve výuce cizím jazykům začalo používat v posledních desetiletích minulého století. Odborníci předpokládají, že „*hravý charakter tvorivých cvičení zefektivňuje proces osvojování si cudzieho jazyka*“ (tamtéž, s. 22).

K procvičování tvůrčího psaní jsou užívány různé metody nazývané *techniky tvůrčího psaní (TTP)*, jež jsou podrobně popsány v Malé učebnici TTP (Fišer, 2001).<sup>6</sup> U Andrášové se setkáváme s členěním typů psaní na *osobní tvůrčí, literární a heuristické*.<sup>7</sup>

V současné době existuje velké množství TTP a různí autoři je seřazují odlišnými způsoby. Každý lektor nebo vyučující si z nich vybírá techniky s ohledem na cílové požadavky a obsahovou náplň určitého kurzu, a podřizuje je tak zájmům konkrétní skupiny přiměřeně k jejich osobnostním parametrům.

### 1.2.2 E-learning vs. blended-learning: podobnosti a odlišnosti

Tématu e-learningu je věnováno mnoho publikací. Z českých autorů se danou problematikou zabývají např. K. Kopecký a K. Květoň. Vzhledem ke stálému rozvíjení a různým přístupům k pojímání daného termínu zatím neexistuje jednotná definice e-learningu. Kopecký se pokusil vymezit tento pojem na základě společných rysů ostatních definic a chápe e-learning jako „*multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí*“ (Kopecký, 2006, s. 7). Ovšem autor upozorňuje, že taková obecná definice neodráží konkrétní vzdělávací situaci a v praxi musí být upravena podle potřeb jednotlivých škol či institucí.

---

<sup>6</sup> Nejprve je důležité věnovat značnou pozornost výběru samotného tématu, jež musí být formulováno zřetelně, srozumitelně, s ohledem na potenciálního pisatele (a jeho věk, pohlaví, profesní orientaci, zájmy). Tomuto účelu napomáhají *techniky hledání a zadávání témat* (anketa, autobiografie, losování, módní slova, sny, symboly, tabu, žánr atd.). Dále autor potřebuje dostatečnou motivaci a podnět začít psát, čemuž slouží *techniky stimulace k psaní* (hovorová čeština, řetězce slov, psaní a vyčkávání, práce ve skupině, kartotéka nápadů, cestování atd.). Nicméně v každé fázi procesu psaní můžou nastat určité potíže blokující touhu tvořit. Krátkodobé blokády se dají odstranit odložením psaní a pak návratem k němu až po skončení negativních emocí. V případě dlouhodobých blokády je možná potřeba odborné psychologické terapie. Pro překonávání blokády jsou nabízeny různé *techniky překonávání a odstraňování* na základě příčin, např. při nevhodném tématu se musí vybrat jiné, přiměřené; proti nevhodným podmínkám je dobré určit podmínky práce předem s účastníky kurzu: místo a dobu, interval, způsob práce a prezentace konečného výsledku.

<sup>7</sup> Osobní tvůrčí psaní staví do popředí osobnost pisatele, jeho úvahy. Doporučované techniky při tomto typu jsou „*brainstorming, clustering, mentální mapování, automatické psaní, autobiografické psaní, deník, psaní podle obrázku, hudby, textu*“ (Andrášová, 2005, s. 68). Literární psaní má za cíl podpořit tvořivost. Text vzniká podle nějaké literární šablony, která má inspirující funkci. K danému účelu přispívají psaní podle abecedy složená slova, legrační definice, textové montáže, metafory, protiklady, ideogramy, rozstříhané básně, doplňování chybějících částí, dokončování myšlenek, překlady, psaní básní a pohádek atd. (tamtéž, s. 69). Heuristické psaní nevytváří literární text, ale plánek nápadů a myšlenek na konkrétní téma. Důraz je kladen především na proces poznávací, cílem je shromáždit a zformulovat myšlenky. Doporučené techniky odpovídají těm zmíněným u osobního tvůrčího psaní, ovšem ve středu zájmu stojí proces jejich vytváření, např. „*vytváření asociogramů, clusterů, mentálních map, práce s hudbou apod.*“ (tamtéž, s. 70).

E-learning se dělí na dvě základní formy: on-line a off-line. V off-line verzi student nepotřebuje připojení k Internetu, příp. k jinému počítači, a veškeré materiály dostává přes paměťové nosiče (CD-ROM, DVD-ROM). On-line e-learning může mít podobu synchronní nebo asynchronní. Synchronní podobou se rozumí komunikace mezi učitelem a studenty v reálném čase. Komunikačních možností je vícero: audio/videokonference, chat, sdílený whiteboard (sdílená tabule), sdílená aplikace (např. program NetMeeting), instant messaging (Messenger, WhatsApp, Viber atd.). Poslední z uvedených možností se hodí také pro asynchronní komunikaci, která nemusí probíhat mezi všemi účastníky ve stejném čase. Zprávy se sdělují na diskusních fórech nebo se posílají na e-mailové schránky.

Jako hlavní výhoda e-learningu před klasickou výukou ve třídě se uvádí nezávislost na čase a místě, student si plánuje harmonogram podle vlastních přání a volí individuální tempo studia, může se učit i během cestování. Počet studentů není omezen, čím víc je studujících, tím vyšší jsou příjmy lektora, je-li výukový program zpoplatněn. Daný způsob studia umožňuje neustále obnovovat informace a zaručuje tím jejich aktuálnost. Způsob podávání informací v e-learningu se jeví jako efektivnější, neboť multimediální materiály pracují primárně se zrakem a výzkumy zaměřené na smyslovou percepci prokázaly, že až 80 % informací lidé vnímají zrakem, kdežto v tradiční výuce 80 % informací se sdílí přes sluchový orgán (tamtéž, s. 15). Dalším důležitým rysem multimediálních materiálů je interaktivita, to znamená, že podněcují studenta k činnosti. Efektivitu e-learningu zvyšují propracované úkoly a testy prověřující získané znalosti. V neposlední řadě také stojí četné možnosti pro komunikaci se spolustudujícími a vyučujícím.

Slabým místem e-learningu je jeho závislost na technologickém zajištění. Obě strany (vyučující a student) potřebují rychlé připojení na internet a počítač schopný zobrazení požadovaných internetových stránek. Za nedostatek se pokládá nedostatečná standardizace jak vzdělávacího obsahu, tak evaluace e-learningového vzdělávání (*uznávané normy SCORM, EPQM, CEN/ISSS* – tamtéž, s. 21). S tímto bodem souvisí také náročnost tvorby distančních textů, majících zvláštní formu a obsah, odlišných od papírových. Nepřehlédnutelným rysem e-learningu je i to, že se nehodí pro všechny oblasti vzdělávání (např. pro nácvik dovedností) a pro všechny typy studentů. Někteří raději pracují na papíru, dělají si poznámky, zvýrazňují pasáže a všemožně do textu zasahují. Jiní studenti lépe vnímají informaci přes osobní kontakt s vyučujícím a rovněž potřebují osobní interakci se svými spolustudujícími (Květoň, 2003, s. 14).

Průcha (2009, s. 277) považuje za perspektivní variantu e-learningu tzv. blended-learning, tj. smíšené vzdělávání, jež v různé míře kombinuje prezenční a distanční formy výuky. Blended-learning lze obecně rozdělit do šesti modelů (Gallagher, 2017, s. 153):

- Face-to-face driver – učitel vede výuku a rozšiřuje ji pomocí digitálních nástrojů.
- Rotation – studenti procházejí plánem nezávislého on-line studia a osobních konzultací ve třídě.
- Flex – většina učebních materiálů je dodávána prostřednictvím digitální platformy a učitelé jsou dostupní pro osobní konzultaci a podporu.

- Labs – všechny učební materiály jsou dodávány prostřednictvím digitální platformy, avšak ve stejné místnosti. Studenti se v tomto modelu také obvykle účastní klasické výuky.

- Self-blend – studenti si rozšiřují své tradiční učení průběžnými on-line kurzy.

- Online driver – studenti dokončí celý kurz prostřednictvím on-line platformy s možnými zásahy učitele. Všechny učební materiály a výuka jsou doručovány pomocí digitální platformy, osobní konzultace učitele jsou naplánovány nebo zpřístupněny v případě potřeby.

Metoda blended-learningu je jednou z možných cest rozvoje řečové dovednosti psaní, podrobně se jí věnujeme právě proto, že ona metoda byla aplikována v projektu WRILAB2.

### 1.3 Požadavky na dovednost psaní na úrovních B1 a B2

Řečové dovednosti se na různých úrovních ovládnání jazyka liší, vyšší úrovně výrazně prohlubují požadavky, které jsou na studenta kladeny. Ani psaní není v tomto ohledu výjimkou.

Ve středu zájmu dané práce stojí úrovně B1 a B2, které charakterizují studujícího jako samostatného uživatele. Podle SERR pisatel na úrovni B1 umí: „*napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají, osobní dopisy popisující zážitky a dojmy*“ (SERR pro jazyky, 2001, s. 26). Dále se od pisatele očekává, že dokáže: „*napsat podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu, popsat zážitek a vylíčit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu, napsat popis události, nedávného výletu, ať skutečného, či smyšleného, vyprávět příběh, psát krátká jednoduchá pojednání týkající se témat, která ho/ji zajímají, shrnout nashromážděné faktografické informace týkající se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho/jejího oboru, napsat o nich zprávu a vyjádřit o nich svůj názor*“ (tamtéž, s. 64). Student by měl prokázat „*dobré ovládnání základní slovní zásoby*“ (tamtéž, s. 114) v rámci tematických okruhů týkajících se běžných situací: „*osobní údaje; dům a domácnost, nejbližší okolí; každodenní život; volný čas, zábava; cestování; vztahy s lidmi; zdraví; vzdělání; nákupy; jídlo a pití; služby; hledání cesty a místa; jazyk; počasí*“ (Šára a kol., 2001, s. 150). Co se týče mimojazykových návyků, „*pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat*“ (SERR pro jazyky, 2001, s. 120). Za nevypočitatelných okolností je student v roli pisatele „*schopen vyřešit problémy způsobené jeho nedostatečnými jazykovými dovednostmi nebo znalostmi*“ (Šára a kol., 2001,

s. 227), to předpokládá, že umí vyjádřit svou neznalost, použít opisných tvarů, vysvětlit význam slova odkazováním na vlastnosti a charakteristické rysy a použít vhodných slovníků: dvojjazyčných, jednojazyčných (tamtéž, s. 228–229).

Pro pisatele na úrovni B2 SERR stanoví další podmínky: „*umí napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejich zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů, napsat recenzi filmu, knihy nebo hry, napsat pojednání nebo zprávu, které rozvíjejí argumentaci, uvádějí důvody pro a proti určitému názorovému stanovisku a vysvětlují výhody a nevýhody různých možností*“ (SERR pro jazyky, 2001, s. 63-64). Na úrovni B2 má být student schopen napsat všechny typy dopisů, jak formální (dotazy, žádosti, stížnosti, návrhy, potvrzení, zprávy o nehodě, požadavky na pojišťovnu atd.), tak i soukromé (Holub a kol., 2005, s. 180) a v těchto dopisech umět „*vyjádřit míru pocitu, zdůraznit důležitost událostí a zážitků z osobního hlediska a ve své odpovědi reagovat na zprávy a názory pisatele dopisu*“ (SERR pro jazyky, 2001, s. 85). Okruh témat, ve kterých se student dokáže zorientovat, je podobný úrovni B1 s výjimkou, že student vybírá témata, „*jimž si přeje věnovat zvláštní pozornost a v nichž chce nakonec prokázat svou vyšší schopnost, a to z různých důvodů získání různých vysvědčení či osvědčení apod.*“ (Holub a kol., 2005, s. 153). Dobrý rozsah slovní zásoby se doplňuje o návyk „*pozměňovat formulace, aby se vyhnul(a) častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků. Přesnost jeho/její slovní zásoby je všeobecně vysoká, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci*“ (SERR pro jazyky, 2001, s. 114). Předpokládá se, že studující na tak vysoké úrovni ovládají mluvnickou stavbu jazyka velmi dobře a „*nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění*“ (tamtéž, s. 116), jejich „*pravopis a interpunkce jsou poměrně přesné, ale mohou nést stopy vlivu mateřského jazyka*“ (tamtéž, s. 120). Kompenzační strategie jsou stejné jako na úrovni B1.

#### **1.4 Koncepce projektu WRILAB2**

Projekt WRILAB2 (z angl. Writing Laboratory) je mezinárodní program zabývající se rozvojem dovednosti psaní a čtení ve druhém/cizím jazyce, a to konkrétně v češtině, italštině, němčině a slovinštině. Projekt vznikl na podnět bohemistky Anny Marii Perissutti z Univerzity v Udine. Daného projektu se zúčastnily kromě výše uvedené i další evropské univerzity: Univerzita Karlova (Ústav bohemistických studií), Univerzita v Lublani, Univerzita v Klagenfurtu a Pedagogická fakulta ve Freiburgu a řada středních škol: pražské Gymnázium Na Pražačce, italsko-slovinštiná škola v San Pietro al Natisone, škola Ingeborg Bachmann v Tarvisiu (WRILAB2, 2016, s. 75).

Zahájení českého oddílu projektu WRILAB2 proběhlo v roce 2014 na on-line platformě Moodle. Vzniklo 12 lekcí pro jazykové úrovně B1 až C1. Kurz byl organizován metodou blended-learning čili kombinoval prezenční setkání vyučujícího se studenty<sup>8</sup> a týdenní on-line komunikaci o otázkách spojených s odpovídajícími úkoly. V rámci každé lekce studenti psali vždy dva texty, nejprve koncept a poté ho korigovali podle učitelových doporučení, a tak vznikala finální verze. Každá lekce je věnována nějakému žánru (viz dále). Zpětná vazba byla získána pomocí dotazníků, které studenti vyplnili po skončení kurzu.

Jednalo se o první běh blended-learningových kurzů, takže v rámci dané práce analyzujeme první skupinu respondentů, na níž se efektivnost daného typu výuky i samotného obsahu kurzu testovala. Po testovací fázi, kterou analyzujeme, jsou tyto kurzy nadále využívány ve výuce s dalšími studenty.

### 1.4.1 Struktura on-line lekcí 1-6

Předmětem zájmu v rámci kurzu WRILAB2 a podkladem pro vytvoření dané bakalářské práce budou lekce 1–6 (vyjma lekci 2 Životopis z důvodů ochrany osobních údajů) z české sekce a práce studentů, které byly napsány v letním semestru akademického roku 2015/2016.

Každá lekce seznamuje s jedním žánrem a má za cíl tento žánr napsat, nejprve koncept a poté finální text.

Lekce 1 – Anotace knihy

Lekce 3 – Powerpointová prezentace

Lekce 4 – Formální žádost (e-mail)

Lekce 5 – Zpráva ze studijního pobytu

Lekce 6 – Argumentační esej

Na začátku každé lekce na horní příčce je vloženo *úvodní video*, ze kterého se studenti dozvídají, jak je WRILAB2 Moodle uspořádán. Pod tím jsou *novinky*, což je fórum, kam lektor píše, co je v kurzu nového, a *chat se studenty*, určený pro komunikaci studentů mezi sebou a lektorem v přesně daný čas.

Všechny lekce jsou rozděleny na šest částí: databáze textů, úvod, příprava, struktura, revize a (sebe)hodnocení, které se dají libovolně procházet, přeskakovat nebo vracet.

*Databáze textů* nabízí studentům nahrávat vlastní texty stejného žánru z minulosti, sdílet své zkušenosti s jinými uživateli ještě před tím, než začnou znovu psát a pak porovnávat staré a nové texty.

---

<sup>8</sup> Celkem bylo tři prezenčních setkání: na začátku kurzu, po třech týdnech a na konci semestru.

V *úvodu* jsou obsaženy informace ohledně psaní jednotlivých žánrů, modelové texty pro názornost a na ně vázaná gramaticko-lexikální cvičení<sup>9</sup>, sloužící ke zlepšení gramatické kompetence a znalosti slovní zásoby a také jako pomůcka při vlastním psaní. Úroveň lekcí a cvičení odpovídá B1-B2 SERR.

V části *příprava* se nalézají prezentace jednotlivých žánrů, tipy na generování vlastních nápadů a příklady podobných textů na internetu. Zvláštní zájem pro účely dané práce představují sekce generování vlastních nápadů, v jejichž tipech jsou použity techniky tvůrčího psaní (akrostich, cluster, mentální mapa, automatický text, schéma plusů a minusů).

*Struktura*, jak napovídá název, obsahuje informace o struktuře žánru, různá písemná cvičení na procvičování struktury<sup>10</sup> modelových textů, kvízy a v neposlední řadě také ikonku, kam se nahrává samotný text. Postup vypadá takto: student vkládá první koncept textu, odtud ho dostává lektor, opravuje a dává zpětnou vazbu. Opravený text je pak možné vložit do *databáze textů*, kde ho budou vidět i ostatní účastníci kurzu a moci posílat zpětnou vazbu.

V *revizi* najde student tipy na korekturu textu, např. nechat text „odležet“, aby mezi napsáním textu a jeho revizí uběhla určitá doba, požádat ve fóru ostatní účastníky ohodnotit svůj koncept atd. Nakonec student vloží finální podobu textu pro lektora do ikonky „listu s rukou“.

Poslední část (*sebe*)*hodnocení* poskytuje účastníkům kurzu možnost ohodnotit vlastní pokrok a vyjádřit se k celé lekci.

Na pravé straně obrazovky jsou studentům vždy k dispozici úplný přehled jejich činnosti a odkazy na externí zdroje (Internetová jazyková příručka, Jazyková poradna, Slovník spisovného jazyka českého) pro pomoc při revidování textů a řešení cvičení.

---

<sup>9</sup> Odpovídají jazykovým cvičením z klasifikace Hendricha a kol. (např. tvoření substantiv z verb, adjektiv z verb pomocí určitých přípon; tvoření vidových protějšků u sloves; výběr běžných kolokátů; vypisování číslovek, letopočtů, údajů o procentech slovy atd.)

<sup>10</sup> Odpovídají řečovým cvičením z klasifikace Hendricha a kol., a to cvičením reproduktivním (např. nahrazování slov; převádění věty do pasiva; doplňování vynechaných předložek, spojek, ostatních členů ve správném tvaru; přiřazování synonym, antonym, českých a cizích ekvivalentů, spojování vět v souvětí atd.) a produktivním (např. tvoření správného slovosledu; seřazování vět, odstavců do správného pořadí; členění textu na odstavce atd.).



## 2. Praktická část

### 2.1 Analýza chatů

Týdenní konverzace mezi vyučujícími a studenty probíhala na chatu aktuální lekce. Komunikace se budovala na principu: student se ptá – učitel odpovídá. Otázky se dají zhruba rozdělit do tří skupin, a to jazykové, obsahové a organizační.

Největší skupinu pochopitelně tvoří otázky, spojené se správným užitím jazyka, které se dále člení na gramatické a lexikální. Na rovině gramatické nejvíce otázek vyvolávaly morfologické kategorie jmen: správné užívání rodu (kdy se užívá dva/dvě), čísla (užívání látkových substantiv v GEN. plurálu/singuláru po slově *spousta*; patří slovo *informace* do skupiny počítatelných nebo nepočítatelných substantiv), pádu („*Celé skupině objektů předchází spojka s + INSTR...*“ - v jakém pádě je slovní spojení *celé skupině*).

Z dalších slovních druhů pozornost studentů upoutaly číslovky, a sice jak se správně čtou („... *studenti v cizím jazyce tvořili jedna celá, sedm desetin procenta*“ - proč není číslovka *jedna celá* užitá v AK., ale v NOM.; jsou-li varianty *šedesát dva celých osm desetin* a *šedesát dvě celé osm desetin* obě správné; čtou se letopočty vždycky v NOM.?)

Ze syntaktických jevů potíže působily předložkové vazby (rozdíl mezi *na ulici* a *v ulici*; pádová diference předložky *mezi* v dynamickém/statickém významu), slovesná valence („*Karel IV. plyně hovořil pěti jazyky*“ – proč INSTR.?), shoda jména s přívlastkem („*K přihláškám ke studiu podaným po termínu je nutno přiložit žádost*“ – pojí se slovo *podaným* se slovem *přihláškám*?)

Za pomoci lexikálních otázek se studenti snažili zjistit význam slov podle kontextu („...*IC karta, na kterou si mohu půjčit knihy*“ - *na kterou* znamená *díky které?*), rozdíl mezi synonymy (*požadovat* a *vyžadovat*; *zhlédnout* a *prohlédnout si*) a příbuznými slovy stejného slovního druhu (*humanistický/humanitární/humanitní/humánní*), pravděpodobnost kolokací (*výměnný pobyt*; *zařadit (si) nový byt*).

Obsahové otázky se týkaly napsání konkrétních žánrů, výběru pracovního materiálu (*O jaké knize musím napsat svou anotaci?*<sup>11</sup> *A měli bychom si vybrat jakékoliv téma na PPT prezentaci? Chci se zeptat o tomto žánru. O jakém předmětu bude ten žánr nebo o co žádáme? Je to omezený předmět? Jestli je výběr předmětu žádosti na nás?*), požadovaného rozsahu práce (*Jak velká musí být ta zpráva? Jak bude*

---

<sup>11</sup> Tady a dále příklady jsou uvedeny v originálu bez jakýchkoli oprav.

*rozsah, prosím?*), správného citování pramenů (*Mohla bych se zeptat, jak správné mohla citovat text ze moodle, prosím?*).

Chatový prostor si studenti také využívali pro zjišťování organizačních záležitostí, jak se posílají dokumenty a prezentace, zdá-li vyučující dostal/poslal opravený text, jaké jsou termíny odevzdání prací a bude-li se konat příští setkání.

Celkový počet otázek (38) vzhledem k počtu studentů a lekcí není velký, v průměru vychází šest otázek na jednu lekci. Pravděpodobnou příčinou ne moc aktivní účasti studentů byly neustálé technické výpady a poruchy, které byly zaregistrovány všemi účastníky během konverzování a též v záznamech proběhlého chatování. Další důvodem nízkého počtu otázek může být i to, že měli jasně vyložený popis úkolů v lekcích, a tudíž se na to nemuseli ptát.

Velmi málo zaznělo otázek na stylistiku (jeden student si povšimnul chyby v odpovědích na cvičení, že slovo *super* se hodí k formální situaci, což ovšem není a potvrdil to i vyučující), vzhledem k zvláštní obtížnosti dané oblasti pro cizince a aktuálnosti při psaní různých žánrových textů, by jich mohlo být víc. Výše uvedené otázky studentů, které se dostaly do chatu, se zpravidla vztahovaly na úkoly v cvičeních. Avšak byla celá řada dalších jazykových jevů, která by byla užitečná při produkci vlastních textů a na které se studenti neptali: úprava formálního dopisu, tituly a jejich zkratky, pravopis velkých/malých písmen, interpunkce a slovosled, cizí a české ekvivalenty, antonyma, dvojice imperfektivních a perfektivních sloves, druhy pasiva, tvoření verbálních substantiv a relačních/hodnotících adjektiv atd. Zřejmě to bylo dostatečně vysvětleno v lekcích a cvičeních, nebo studenti dané jevy nepovažovali za tak důležité pro vlastní text, nebo měli pocit, že tomu rozumí. Ve svých textech studenti ovšem dané jevy užívali dost často a rovněž i dělali v nich chyby.

### **2.1.1 Porovnání výsledků analýzy chatů s on-line lekcemi**

Struktura on-line lekcí je dost dobře promyšlena a propracována, poskytuje podrobné informace týkající se psaní konkrétního žánru, výběru vhodných lexikálních a stylistických prostředků u každého žánru, pro vzorek jsou předloženy modelové texty. Avšak chybí informace o výběru tématu, proto se studenti často ptali, o čem musí psát svoje koncepty, zdá je volba tématu na nich, nebo je předem dána (jak je tomu v případě powerpointových prezentací). Též chybí údaje o požadovaném rozsahu práce. Hodně otázek se tykalo organizačních záležitostí – termínů odevzdání, uskutečnění příštích setkání a toho zdá se práce k vyučujícímu dostala. Studenti se na to ptali právem, protože dané informace ve struktuře lekcí uvedeny nejsou.

Doporučení:

- zadat číselný rozsah textu (protože se na to studenti ptali);
- konkretizovat téma (např. napište anotaci o knize, kterou právě čtete, nebo jste nedávno přečetli...);
- zavést zvláštní sekci v každé lekci pro uvádění terminů odevzdávání textů, času příštího setkání;
- umožnit vyučujícímu označit vloženou práci jako přečtenou tak, aby to viděl student.

## 2.2 Analýza dotazníků

K získání zpětné vazby studentům byla nabídnuta možnost vyplnit dotazníky. Celkem bylo odevzdáno deset dotazníků.

Dotazník obsahoval šest otevřených otázek, první dvě z nich byly rozsáhlejší, totiž bylo třeba popsat jednotlivé části zvlášť. Odpovědi byly různorodé, někteří studenti se přikláněli ke krátkým jednoslovným odpovědím, druzí naopak popsali své názory dost detailně; to samé platí i pro úroveň propracovanosti jazyka a frekvenci a typologii chyb. Odpovědi na některé otázky studenti libovolně vynechávali.

Jednotlivé otázky vypadaly následujícím způsobem.

1. **Jaký celkový dojem máte z lekce 1-6?** (Šest jednotlivých odpovědí ke každé lekci).

a. Lekce 1 – Anotace knihy

Přibližně polovina studentů pokládají tuto lekci za zajímavou, užitečnou, praktickou a nápomocnou v naučení se stručně a srozumitelně vyjadřovat, jenom jeden usoudil negativně, že není užitečná. Pro dva studenty byla pocíťována jako nejlehčí ze všech, pro jednoho naopak těžká. Byly vyjádřeny názory, že má dobrou strukturu, pomáhá vybírat podstatnou informaci. Jeden student se o tom žánru dozvěděl poprvé, dva měli první zkušenost s psaním anotací. Také zaznělo přání o větší počet pokynů k napsání.

b. Lekce 3 – PPT prezentace

Táto lekce se líbila všem studentům, kteří v různé míře poznamenali její užitečnost, zajímavost, důležitost a dobrou strukturu, dva studenti upřesnili tematický obsah (Karlova univerzita). Do nových zkušeností byly umístěny obnovené znalosti při práci s novou verzí PPT a také specifika vytváření prezentací v češtině. Jeden student se vyjádřil k časové náročnosti a nejasnosti úkolu. Dalšímu dotazovanému chyběly pravidla pro citaci.

c. Lekce 4 – Formální e-mail (žádost)

Stejně jako u ostatních žánrů odpovědi nebyly obdrženy ode všech, polovina studentů nechala řádek na odpověď prázdným. Druhá polovina považuje psaní žádostí za prakticky účelné, potřebné k běžnému životu, tedy užitečné. Samotná lekce byla vyložena srozumitelně, jasně. Pro jednoho studenta to bylo dobrým opakováním již známých znalostí z jiného semináře.

d. Lekce 5 – Zpráva ze stáže

Skoro všichni se zúčastnili odpovědi, kromě jednoho studenta. Celkový názor je, že ta lekce je užitečná, i když ne pro všechny praktická, „alespoň je dobrá na procvičování dovednosti psaní“. Jeden student pokládá lekci za zbytečnou v tomto kurzu a preferoval by místo ní trénovat psaní formálních žádostí. Ještě několik studentů se zmínilo, že již měli podobný úkol víckrát na jiných seminářích, pro jednoho je to proto nezajímavé, kdež to pro ostatní dobré shrnutí vlastních zkušeností.

e. Lekce 6 – Argumentační esej

Poslední lekce byla podle většiny studentů nejtěžší, respektive jedna z nejtěžších, ale velmi užitečná. Mezi hlavní výhody byly zařazeny učení se logicky formulovat názory v cizím jazyce a hledat spolehlivé argumenty, cvičení dovednosti psaní, přesto jeden student pojímá takový úkol jako nepraktický. Byl vysloven názor, že je úkol složitý po stránce jazykové, totiž nestačila slovní zásoba k vyjádření myšlenek. Jeden student postrádal nabídku konkrétních témat k psaní eseje a doprovodné rady k tomu. Také si někdo ocenil zajímavé příkladové texty k lekci. Dva studenti na otázku neodpověděli.

**2. Které materiály, cvičení a aktivity byly užitečné? Proč?**

a. Databáze (databáze textů)

Pro dva studenty byla užitečná díky názorným příkladům, podle kterých mohli vytvořit vlastní texty, naopak jeden student stanovil, že není užitečná. Další student měl potíže s přístupem, databáze mu bohužel nefungovala. Ostatní šest studentů žádné komentáře nezanechali.

b. Fóra (odpovědi na otázky k textům)

Skoro všichni studenti jednohlasně usoudili, že fóra nebyla užitečná, dokonce zbytečná v kombinaci s chaty, které jsou pohodlnějším a rychlejším komunikačním kanálem. Avšak jeden student hlasoval pro a uvedl, že je užitečné číst odpovědi ostatních studentů, sám se diskusí nezúčastnil kvůli pochybnostem ze svých jazykových schopností. Byl uveden názor, že fóra jsou pro porozumění textů důležitá. Dva studenti pocítovali nedostatek soukromí, osobní otázky chtěli projednávat s vyučujícím o samotě.

c. Chatování (s učitelem a mezi studenty k lekci)

Jak již vyplývá z výše uvedeného odstavce, chatování bylo ohodnoceno studenty pozitivně, skoro všichni pokládali jej za velmi užitečné kromě jednoho studenta. Vícekrát byl zkritizován samotný systém, který pořádně nefungoval a zpomaloval tempo komunikace. Pravděpodobně k tomu ještě přispívaly obavy studentů udělat chyby, napsal jeden student. Jedna odpověď obsahovala názor, že chatování fungovalo spíše jako spojení s učitelem, mezi studenty moc nefungovalo, podle pisatele taková situace mohla být způsobena nedostačujícím upozorněním studentů. Dva studenti vyznačili, že časově nestíhali živý přenos.

d. Slovníky (zanášení nových slov a slovních spojení do slovníku)

Většina studentů uvedla, že práce se slovníky byla pro ně přínosná, přispěla k rozšíření slovní zásoby, jednomu studentovi však chyběla slovíčka přímo k tématům lekcí, ještě další respondent nemohl najít všechno potřebné. Dva studenti sdělili, že si slovníků vůbec nevšimli, navíc jeden z nich přál, aby slovník již na začátku obsahoval nějaké slovní výrazy. Další student otevřeně přiznal, že nepoužíval slovníky; dva studenti se nijak k dané otázce nevyjádřili.

e. Studijní materiály (modelové texty, odkazy na webové stránky s dalšími příklady textů, popisy žánrů a struktury žánrů, mindmapping – generování nápadů, soubor jazykových prostředků)

Drtivá většina studentů zaujala postoj, že všechny materiály byly užitečné, nápomocné, jeden dokonce pokládá danou část kurzových aktivit za nejužitečnější. Nejvíce pochval dostaly modelové texty. Větší nedocení přišlo na účet mindmappingu, jehož účel byl jednak označen za nejasný, jednak nepraktický pro krátké texty. Rozporné názory vyvolaly odkazy na webové stránky s příklady textů, jeden student je nepoužíval, kdežto druhý ocenil jako nejvíce užitečné z nabízených materiálů. Hodnocení se nezúčastnil jeden respondent.

f. Testy (sada gramaticko-lexikálních cvičení, písemná cvičení na strukturu – např. seřazení/rozdělení do odstavců apod.)

Celkově jsou studenti s touto částí spokojeni, dokonce si někteří studenti myslí, že je to nejlepší způsob, jak se vyučit a procvičit získané dovednosti. Mezi užitečné jevy byly zařazeny např. slovní zásoba, možnost posléze zkontrolovat svoje odpovědi, neužitečné – seřazení/rozdělení do odstavců; negativní vztah byl vyjádřen vůči délce testů (moc dlouhé) také k nutnosti texty biflovat (pocit studenta). Jeden student si všiml daných úkolů až na konci kurzu, tedy se nezúčastnil.

g. Úkoly (první koncept textu a jeho finální podoba, sebehodnocení)

Všichni studenti souhlasí, že tahle část je velmi důležitá, podle někoho nejdůležitější ze všeho kurzu, a velice oceňují zpětnou vazbu od vyučujícího: podrobné opravy a poznámky, které odhalují skutečné chyby, a tak studenti mohou jim v budoucnu zabránit. Jeden student však vyjádřil názor, že by se malý počet chyb neměl opravovat. Dva studenti by si přáli některé změny, za prvé, místo sebehodnocení by byla vhodnější anketa (studenti nevědí, co přesně mají o sobě psát), za druhé, změnit tematický okruh tak, aby se témata na různých seminářích neopakovala (nijak blíž to okomentováno nebylo, ani otravná témata, ani možné řešení). Dva další studenti se odmlčeli.

Absolutně všichni uznali nabízené externí zdroje za velmi přínosné a nezbytné, hlavně Internetovou jazykovou příručku – Pravidla českého pravopisu, se kterou někteří již byli seznámeni a aktivně ji užívali. O zkušenostech s jazykovou poradnou se nikdo nezmínil, jeden student doporučil další zdroj navíc.

**3. Které z materiálů, zadání či aktivit podle Vás dostatečně nesplňují svůj účel?**

Tabulka 1.

Materiály, zadání a aktivity, jež dostatečně nesplňují svůj účel	Počet odpovědí
Fóra	2
Sebehodnocení	1
Písemná cvičení na strukturu	1
Novinky	1
Slovník	1
Cvičení	1
Externí zdroje	1
Nezúčastnilo se odpovědí	2
Všechny aktivity svůj účel splňují	3

Zdroj: dotazníky respondentů letního semestru ak. roku 2015/2016 kurzu WRILAB2<sup>12</sup>

Jeden komentář se týkal testů, které podle studenta svůj účel splňují, ale jsou příliš rozsáhlé, na to, aby se daly udělat najednou. Student by přál rozčlenit na dvě-tři postupné části.

<sup>12</sup> <https://wriLAB2.eu/moodle/>, nejsou veřejně přístupné

#### **4. Jaké další materiály, zadání či aktivity, chybějící v nabídce kurzu WRILAB2, byste ocenili?**

Tři respondenti odpověď na danou otázku vynechali. Podle dvou dalších v kurzu nic nechybí. Od sedmi ostatních přišly odpovědi, že jim chyběly nápady na témata textů a potřebovali více testů, gramatických cvičení a k tomu také seznam s pravidly, a sice jeden student uvedl, že by potřeboval seznam slovesných a předložkových vazeb. Jeden student nabídl, že by bylo dobré, aby po každém odevzdání prací, nejlepší z nich byly sděleny všem, a tak sloužily jako vzor pro ostatní.

#### **5. Jaké technické obtíže se během testu vyskytly?**

Podle všeho můžeme soudit, že je tato otázka velmi aktuální a poněkud bolavá. Naprosto všichni studenti si stěžovali na technické poruchy během využívání elektronického systému, ze všeho nejčastěji měli studenti potíže s tím, že stránky „*padaly*“ a již vyplněna cvičení, testy, hodnocení se neukládaly a po znovu přihlášení měli studenti dělat všechno od začátku, také se objevil problém s automatickým odhlášením při chatování. Mezi další nesnáze respondenti řadili přihlášení do systému (jeden student uvedl, že se nedařilo otevírat systém s domácí IP adresy), pomalé fungování stránek, problém vypršení času a problém s nahráváním textů, jež se měly nahrávat několikrát.

#### **6. Co by podle Vás mělo být z kurzu WRILAB2 odstraněno, či co byste doplnili, popř. změnili?**

Studenti si přejí uvést webové stránky do lepšího provozu, změnit navigaci pro lepší orientaci a zjednodušit strukturu lekcí, případně dát cvičení do jednoho oddílu a také vylepšit automatické známkování, které bere v potaz nepodstatné drobnosti (mezery, malá/velká písmena). Co se týče obsahové stránky kurzu, jeden student nabídl odstranit fóra a novinky, dva studenti souhlasí, že fóra a sebehodnocení nejsou tak užitečné jako ostatní části, naopak jiný student uvedl, že by se fóra měly užívat víc než chat. Podle někoho je cvičení příliš moc a měla by se vyplňovat postupně, tedy ne všechna najednou. Další respondent by ocenil existenci dvou chatování v týdnu. Mezi další přání padl návrh, že by modelový text měl sloužit jen příkladem a neměl tolik nařizovat, jak má vypadat konečný výsledek práce. Jeden student by chtěl, aby kurz byl doplněn také o tvůrčí žánry (báseň, drama). Nakonec si jeden student myslí, že by se nemělo měnit nic. Jeden respondent otázku ponechal bez povšimnutí.

### 2.2.1 Porovnání výsledků analýzy dotazníků s on-line lekce

Zpětná vazba od respondentů ukázala, že je kurz obsahově zajímavý, užitečný, tedy že je psaní podle žánru dobrým řešením. Co se týče výběru samotných žánrů, je těžké dělat závěry podle tak malého počtu respondentů. Zatímco všichni ocenili powerpointové prezentace jako užitečné, formální žádosti vyvolávají rozpory. Až polovina respondentů tento žánr nijak neokomentovala, což může svědčit o tom, že se jim nelíbil. Avšak se jeden student vyjádřil pro formální žádosti, ale proti zprávě ze studijní stáže. Anotace byla pro někoho příliš snadná, pro druhého však nejasná, potřeboval víc pokynů k práci. Takže je třeba přihlížet k diferencí v úrovni jazykových znalostí a typech studentů (pokud někteří postrádají nabídku konkrétních témat k psaní, druzí si přejí méně nařízení, vnímají modelové texty pouze jako inspiraci). Ohledně materiálů použitých v kurzu se všichni víceméně shodli na jejich užitečnosti a dobré propracovanosti. Jako zbytečná jsou nejvíc vnímána fóra. Studenti zkritizovali mentální mapy, moc dlouhé testy, sekci sebehodnocení, automatické známkování a neustálé technické poruchy.

Doporučení:

- rozšířit nabídku žánrů (např. tvůrčí žánry: báseň, drama atd.), ze kterých budou studenti mít možnost vybrat ty, co se jim líbí, pak pro každou skupinu bude náplň kurzu trochu variovat podle toho, co si zvolila většina;
- každý žánr doplnit o nabídku možných témat k psaní, která ovšem nebude nosit závazný charakter;
- rozdělit testy na několik postupných částí, případně je rozdělit na několik samostatných testů;
- zvýšit počet gramatických cvičení pro zájemce;
- oddíl sebehodnocení přeměnit formou ankety (jinak studenti nevědí, co o sobě psát);
- věnovat více pozornosti mentálním mapám, vysvětlit, k jakým účelům přispívají, případně zkoušet společné procvičování, aby studenti viděli, jak to v praxi funguje;
- vylepšit systém automatické kontroly a následného známkování (umožnit větší flexibilitu v nepodstatných odchylnkách: mezery, velikost písma atp.);
- vyřešit technické výpadky, problémy s nahráváním textů.



## 2.3 Rozbor textů

### 2.3.1 Anotace knihy

#### 2.3.1.1 Chyby prvních verzí

Odevzdaných konceptů: 10

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: 90 %<sup>13</sup>

Komentáře přímo v souborech jsou zaměřeny na jednotlivé chyby v slovech, formulacích, větách. Mezi nejčastěji vytykané chyby patří pravopisné nedostatky: chybná diakritika (např. *knížní, příběh, lasce, neuzil, dovolene, protoze, udalosti, trapí, elegantní, tehotná, nejzajímavějších<sup>14</sup>*), chybné psaní slov (*doctor, gde, tragiských, kognativním*), překlipy (*anatoce, krerý, loretatuře, dětsví, vnitří, sektáváme*), psaní velkých a malých písmen (*vypráví Babiččin život*).

Potíže studentům též činí syntax: shoda v několikanásobných objektech, přívlastcích shodných (*své touhu, každá hrdina*) a neshodných, správná volba pádu (*se svou kolegyní, analýza o lidských společnostech*), rodu (*je jedno z největších kritiků, mnoho knihů*) a čísla (*řada jejího filmového a divadelního zpracování*), rozlišování tvrdého a měkkého skloňování (*Marxa*), konkurence NOM. a INSTR. v přísudku jmenném se sponou (*knihy je podobenství*), rozlišování mezi objektem a subjektem (*nejnovější česká verze vydala vloni nakladatelství*). V pracích se objevily slovnědruhov<sup>é</sup> záměny (*Birte není první, a pravděpodobně [namísto pravděpodobně] není ani poslední; přivést k vědomí jazykovou [namísto jazykově] mylnou představu*).

Vyskytly se chyby i na rovině lexikální a nedostatky stylizační či textové. Studenti ve svých pracích volili nevhodné výrazy či slovní spojení (*kriminální kniha, průběh o lásce, skryté věci na udalosti, kterého noviny pojmenovávají, vrahem musí [namísto může] být kdokoliv, pravdivé zkušenosti, nedostala lásku, jméno knihy, z toho dostanete nadšení*), chybovali v užití pevných kolokací (*pokaždé, až [když] napadne první sníh*) a frazémů (*nad () vše milovala [namísto nade]*), používali archaické formy (*složiti*). Objevily se stylizační nedostatky, např. nadbytečné užívání jazykových prostředků (*ale na druhý den*), zbytečná opakování, neustálá opakování týchž výrazů (*který, kniha, být + Nom.*) místo užívání synonym. Na rovině textové se našly chyby v kohezi textu, a sice vynechávání odkazovacích slov pro provázanost textu (*rozumět (), že; autor psal () knihu [namísto tuto]*), zvratného zájmena *se*

<sup>13</sup> Vždy vztaženo ke 100 % splnění požadavků kladených na daný žánr včetně formální stránky (pravopis, lexikum, gramatika). Globální hodnocení odevzdaných konceptů.

<sup>14</sup> Ke každé analýze uvádíme v kurzívě jak příklady nedostatků v pracích respondentů, tak příklady učitelových komentářů k těmto nedostatkům. Do hranatých závorek jsou dány vlastní komentáře nebo varianta učitele, jak by to mělo správně vypadat.

(hledat ženu () vrhne vrchní komisař, nepodobá () žádné jiné úvaze) nebo jeho chybné užití (*aby se pak zůstal, dějové linie se splývají*).

Komentáře se týkaly dále roviny morfologické: volba imperativu místo indikativu (*nedočtěte*<sup>15</sup>), záměny uvnitř jednoho slovního druhu (*Bulgakovského* [namísto *Bulgakovova*] díla), chybná volba vidu u sloves (*stále se nepodaří, otevírejte pro sebe svět*); syntaktické: slovesné vazby (*mít štěstí na muži, měla děti, jedná se o povídce, trpěla nespravedlivé opovržení*), slovosled (*ale se s nimi nedokáže, který se už kdysi, ale ji nedokončil*), nesprávná interpunkce, pozice tématu a rématu ve větě, nesrozumitelně formulované věty; stylistické: výběr stylisticky nevyhovujících výrazů (*životopis* → administrativní žánr, [namísto *život*]); *ples, kde se scházejí* [namísto *na němž*]), psaní v příliš nominálním stylu; grafické: dodržování mezer po interpunkčních znaménkách. Chyby bývá často těžké zařadit do nějaké jedné roviny, např. syntakticko-sémantická záležitost: volba zájmena přivlastňovacího místo zvratného (*s jejím postojem*), syntakticko-lexikální nedostatek: chybná volba vidu u sloves (*hlavní hrdinka nemá lehký život a stále se jí nepodaří* [namísto *nedará*] najít toho pravého partnera; [namísto *otevřete*] *otevírejte pro sebe svět Bulgakovova díla*).

Učitel někdy vkládal věcné poznámky k obsahu (v *XIX. st. Česko ještě neexistovalo*), upozorňoval na slovosled (*diplomat, který přistoupí na loď, se dává do pátrání*), nabízel stylisticky sofistikovanější formulace, občas musel opravovat celé věty přímo v textu v režimu automatických oprav, aby ty zněly přirozeněji a žánrově vhodněji a udržovaly smysluplnost textu.

Obecné komentáře, které učitel připsal k textům po pravé straně, byť se vyskytovaly výjimečně, upozorňovaly na nutnost doplňování fakt (jméno překladatele, názvy předchozích děl ze série, popularita v ČR, a uvedení žánru anotované knihy).

K podrobnějšímu obecnému hodnocení teprve došlo v on-line komentářích, ve kterých se do popředí dostaly rozborů struktury, formy a obsahu žánru. Většinou byly anotace hodnoceny kladně („*pěkná/zdařilá anotace*“), což plyne i z globálního procentuálního hodnocení.

Rady k následnému redigování obsahovaly správné řazení položek v úvodu (jméno autora, název titulu, nakladatelství, místo, rok vydání) a jejich doplnění v případě absence, uvedení žánru, sdělování pouze objektivních informací bez hodnocení (žánr, první vydání v zahraničí, počet překladů do jiných jazyků apod., datum prvního překladu do češtiny, jméno překladatele, fakta o autorovi), a tudíž vyloučení veškerých subjektivních obrátů („ *vynikající dílo*“; „ *celou knihu můžete přečíst za hodinu*“) a vyjadřování v 1. osobě („ *také musím složit poklonu*“).

---

<sup>15</sup> Případně se může jednat o překlep či pravopisný nedostatek.

Za nedostatky byly označeny hutnost textu (nominální styl), nejasné formulace (chybné vazby, místy nižší koherence textu), chyby ve slovosledu (téma – réma), častá opakování vztažného zájmena *který*. Jako doporučení zazněl návrh nečlenit text na odstavce (nemusí být při velmi krátké anotaci).

Jeden komentář ovšem obsahoval i pochvalu ohledně uvedení různých objektivních faktů (jiné tituly, počty vydání, zfilmování apod.).

### **2.3.1.2 Výsledky finálních verzí**

Odevzdaných konceptů: 9

Střední procentuální hodnocení textů vyučujícím: nepoužito

Již žádné on-line komentáře ze strany učitele.

Většina studentů ochotně přijala opravy, přičemž čtyři studenti přijali úplně všechny korektury. Dalších pět studentů opravy částečně přijalo, částečně ne. Jedna práce budila dojem, že autor jednoduše zapomněl stisknout „přijmout opravy“, zůstaly všechny překlepy, diakritické a interpunkční a slovosledné chyby. Toto se ovšem nepotvrdilo, protože proběhly změny ve volbě pádů (ačkoli jen částečně), lexikálních prostředků, slovesných vazeb, také stylistické a formální změny. Ve druhé práci pisatel opravil diakritické, interpunkční a slovosledné nepřesnosti, překlepy, opakování týchž slov na synonymní varianty a přeformuloval věty. Ale písemně se vyjádřil, proč nepřijímá některé změny (změny spojky měnící význam a nominálního stylu psaní). Celkově množství přijatých oprav značně přesahuje nepřijaté, což znamená, že učitelovy komentáře jsou studenty vnímány jako užitečné nebo, že studenti je zohlednili.

## **2.3.2 Powerpointová prezentace**

### **2.3.2.1 Chyby prvních verzí**

Odevzdaných konceptů: 11

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: 66,3 %

Na rozdíl od předchozího žánru se powerpointové prezentace zhruba třetině studentů nepovedly na první pokus, to se pak odrazilo i na středním procentuálním hodnocení.

Přestože studenti při vytváření svých prezentací vycházeli z modelového textu, který měli pro jejich tvorbu použít (včetně např. lexika, či syntaktických struktur), stále se v nich vyskytovaly chyby spojené se špatnou diakritikou (*počatek*, *artisticka*, *učilistě*, *října*, *mezinárodní*, *pocět*), s překlepy (*studaval [studoval]*, *státukterý [státu, který]*, *císařemse [císařem se]*, *vrchorného [vrcholného]*),

s neadekvátním psaním velkých/malých písmen ve jménech vlastních (*pražské univerzity, výstavba Nového města, univerzita třetího věku, ve Střední a Východní Evropě*), či s volbou správného rodu (*Karlův kolej byl založen, významný datum*), pádu (*univerzita pod silný politický vliv, založení pražskou univerzitu*) a čísla (*vysoká vědecká úrovně*).

Nejčastěji jim ovšem byly vytýkány chyby spjaté s transformací hotového textu do podoby prezentace – různé neshody: přísudku s podmínkem (*4,8 % studentů studují, pražští studenti vystoupily*), rozvitého přívlastku s řídicím členem (*počet studentů přijíždějících a počet vyjíždějících*); *ovlivněna zemskými stavy, zapojených do protihabsburské opozice*). Při textových změnách se objevily nesprávné koncovky u životných maskulin (*nejznámější absolventy a studenty Univerzity Karlovy v Praze*), tvrdé koncovky u měkkých adjektiv (*aktivné spolupráce, sociálních věd*). Snahy přeformulovat existující věty jindy vyústily v nesrozumitelné formulace (*z roku 1920, že nositelem tradice pražské univerzity je nadále česká Univerzita Karlova*), neúspěšné stylizace (*zkonsolidování [zásluha o/podíl na zkonsolidování] českého státu; potom [poté]<sup>16</sup>, „normalizace“ - další čistka mezi studenty i učiteli*) či lexikální nepřesnosti (*celoživotní vzdělání [vzdělávání], vznikání [vznik] nových budov, přírodní vědci [přírodovědci]*), výskyt nesouvisejících a nejasných událostí. Ve snaze zkrátit výpovědi co nejvíce studenti občas vynechávali důležité významové prvky: subjekty (*r. 1920 změněn Československým parlamentem*), objekty (*rozdělení na českou a německou*), předložky (*na začátku 15. století [na] univerzitě působil Mistr Jan Hus*), spojky (*tělesné výchovy [a] sportu*) a reflexivní zájmena (*uchazeči o studium, kteří [si] doplňují či rozšiřují kvalifikaci Univerzity třetího věku*).

Velká část učitelových komentářů se týkala pravopisu interpunkčních znamének, značek a čísel uvedených v prezentacích: vynechání mezer (*v 17.století*), které někdy vede ke změně významu (*20%<sup>17</sup>*), psaní spojovníku místo pomlčky (*1316 - 1378*), užívání nevhodných znaků (--), interpunkčních vynechávek (nejčastěji čárek a dvojteček), nenáležitých mezer před interpunkcí.

Avšak největší podíl komentářů tvořily poznámky související s uspořádáním informací obsažených v prezentacích. Autoři měli uvést na prvním slidu své jméno a příjmení (v tomto pořadí), e-mail (případně na posledním slidu). Dále by měl následovat slide se strukturou prezentace. Téměř ke každé prezentaci bylo studentům doporučeno dbát na úpravu nadpisů slidů tak, aby každý měl název a zároveň aby byl psán s velkým písmenem na začátku a neukončen tečkou. Dále jestliže studenti opakovali tytéž názvy slidů, bylo jim doporučeno, aby názvy odlišili alespoň např. římskými číslicemi,

<sup>16</sup> Je knižní a více se hodí pro psaný text.

<sup>17</sup> Autorem je myšleno „dvacet procent“, tady ale píše „dvacetiprocentní“.

např. *Založení I, Založení II*. Nakonec jim bylo doporučeno nepoužívat příliš rozvité názvy nebo z nich odstranit predikáty.

Nejčtenějšími se staly výtky ohledně stylizace, které svědčí o tom, že studenti pasivně překopírovali pasáže z modelového textu do jednotlivých slidů, aniž by zohlednili jednak přehledné čtení příjemcem, jednak změny ve stavbě vět: predikáty by měly být nahrazeny verbálními substantivy, nebo zcela vynechány (*pražská univerzita byla založena českým králem a římským císařem Karlem IV. v roce 1348 [1384: založení UK Karlem IV.]*), jednotlivé body pod odrážkami mají začínat malým písmenem (kromě proprií), neukončovat se tečkou a psát se v NOM (*Milana Kunderu (\*1929); Jana Palacha (1948–1969)*). Pro přehlednost je dobré začínat odrážky letopočtem (*studium sice začalo už v roce 1347 [1347 – skutečné zahájení studia]*) nebo psát výčty (např. názvy fakult) pod sebe, ne za sebou. Tudíž prakticky v každé práci zazněla doporučení upravit obsah slidu, více členit text, rozdělit ho pomocí odrážek a zestručnit.

V jedné prezentaci se nevyskytl ani jeden obrázek, ani jeden graf (podle popisu žánru by se měly v prezentaci vyskytnout). Absolutně ve všech prezentacích chyběl poslední slide s odkazy na zdroje (zdrojový text z Moodlu a všechny použité obrázky).

Některé komentáře se týkaly i estetické úpravy prezentací: užívání nevhodného fontu (nečitelně se zobrazovaly některé grafémy, např. č, ž, ě) nebo rušivého výskytu různých fontů v jedné prezentaci, nenáležitěho užití více odrážek vedle sebe (v jednom bodu), výskytu příliš mnoha barev a celkově velmi dominantní grafické složky prezentace upozadující složku verbální (orámování textu a nadbytečnost obrázků). Všechny tyto jevy působily rušivě a odváděly pozornost od vlastního textu. Někdy dokonce takové úpravy překážely čtení vlastního obsahu (pečeť na pozadí splývá s textem a obrázky, názvy (*vzory, složení, národy*) jsou psány v tlumené barvě a splývají se žlutým pozadím<sup>18</sup>).

Komentáře učitele upozorňovaly i na obsahová zkrácení: více studentů totiž uvedlo, že byl Jan Palach politikem, ačkoliv ve skutečnosti byl mladým studentem bez povolání.

On-line komentáře většinou opakovaly obsah komentářů v samotných prezentacích, ale navíc se vyučující snažil o celkové vyhodnocení práce (např. *podatřená/povedená/pěkná/celkově nepodatřená/není zcela zdařilá/velmi pestrobarevná/špatná prezentace*). Vedle doporučení (*uvést aspoň jeden graf, zkrátit prezentaci z 36 slidů maximálně na 20*) zazněla i pochválení (*stručná včetně počtu slidů a délky výpovědí, dobře členěná, přehledná prezentace, vhodné názvy slidů a též dodržení jejich*

---

<sup>18</sup> Komentář od vyučujícího.

*souvislosti s obsahem slidů, příjemný graf o počtu studentů, kvitují uvedení struktury prezentace v úvodu, pěkné grafické zpracování, barevné orámování i font jsou zvoleny dobře, pěkné obrázky).*

### **2.3.2.2 Výsledky finálních verzí**

Odevzdaných konceptů: 10

Střední procentuální hodnocení prezentací vyučujícím: nepoužito

Všechny opravy či návrhy oprav byly přijaty pouze jedním studentem. Další tři studenti ponechali ve finálních verzích nepatrný počet chyb (někdy chybí nebo je zbytečná tečka, užít spojovník místo pomlčky, je přítomno několik verb finit a vedlejších vět). U ostatních šesti studentů je patrný pokrok, nedostatky jsou z velké části odstraněny, ale stále jich zbývá velké množství. Čtyři studenti nerespektovali požadavek doplnit slidy o strukturu prezentace a/nebo o odkazy na text/obrázky či uvést kontakt na sebe. Celkově se studenti při přepracování konceptů těžko potýkali s odstraňováním predikátů a přeformulováním větných struktur. Toto se podařilo pouze jednomu studentovi, u ostatních se počet verb finit snížil, ale byla stále přítomná, u dalšího studenta se predikáty objevily nově po některých transformacích (v původní verzi nebyly). Výjimečně v prezentacích studenti ponechali vedlejší věty. Dále hojně přetrvaly neadekvátnosti v grafické úpravě slidů, které studenti z nějakých důvodů opravili jen částečně (opakované názvy slidů bez římských číslic, tečky v názvech slidů a v bodech, psaní názvů a bodů velkým písmenem, nesprávné užívání mezer u číslovek a po interpunkčních znaménkách, vynechání teček v řadových číslovkách). Nečekaně se v opravách objevily nové chyby, které se v prvních verzích nevyskytly (některé slidy byly nově bez názvů, došlo k vynechání významově důležitých slov, nebyla dodržena shoda přísudku s podmínkem, nové gramatické chyby nebo překlepy). Student, který měl za úkol upravit celkový vzhled své prezentace, připravil novou prezentaci, zvolil nový design a jediný font s barevným souladem, ale téměř vůbec neodstranil gramatické a pravopisné chyby. Další práce, kterou vyučující doporučoval zkrátit (resp. snížit počet slidů), se nejen nezestručnila, ale naopak rozšířila (z 36 na 39 slidů). V prezentacích zůstaly i další drobné chyby (v diakritice, nesprávných vazbách, obsahově nepřesných formulacích). Ve dvou případech došlo k tomu, že učitelovy komentáře nebyly pro studenty srozumitelné (1. spojka byla dána na jiné místo, 2. spojka byla změněna, přestože to nebylo požadováno).

K sedmi pracím byly napsány on-line komentáře. Zpravidla obsahovaly poděkování za opravy. Vyučující okomentoval druhé verze jako výrazně lepší a s menším počtem chyb a zjišťoval zpětnou vazbu, jestli byly jeho opravy přínosné a pomohly při psaní další prezentace.

### 2.3.3 Formální žádost (e-mail)

#### 2.3.3.1 Chyby prvních verzí

Odevzdaných konceptů: 8

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím<sup>19</sup>: 95,8 %

Počet odevzdaných prací a jejich samotný rozsah byly znatelně menší než u předchozích žánrů. Pravopisné nedostatky v diakritice nebo jevy, jež považujeme za překlepy, se vyskytly jen výjimečně (*zapsát, náhrádní, změně, Jana Palaha*). Více chyb se objevilo na rovině syntaktické, na níž je potřeba správně zvolit vazby slovesné (*informovala nám*) a předložkové (*při této době; konzultaci k změně tématu [konzultaci o změně tématu]; konzultovat ohledně mé bakalářské práce [konzultovat bakalářskou práci]*), dodržet shodu přísudku s podmětem (*konzultace koná[ají], píší Vám kvůli žádosti <autorem je jeden člověk>*), či přívlastku shodného (*své[mu] výzkumu*), vybrat příslušný pád (*započtení vlastní dani*) a rod (*mám jinou seminář, nový zaostření<sup>20</sup>*), náležitě upravit slovosled (*...že se Vaše konzultace koná od 15.00 do 16.00 ve středu; na Vás se ještě chci obrátit; chtěl bych se poradit s Vámi*). Ojedinele byly upozorovány potíže s časováním (*ráda bych žádat o konzultaci*), volbou spojky (*že jestliže jste k dispozici*) a vynechání větného členu (*zápis do elektronického [] skončil minulý týden*). Jen výjimečně se vyskytlo chybování v interpunkci (otázku ukončit otazníkem; *ale kvůli výuce, se nemohu*).

Na rovině lexikální se vyskytly kostrbaté formulace (*jste k dispozici pro náhradní konzultaci*), mylné kolokace (*protože o naší učebnici mám několik obtížných dotazů*), nespisovné výrazy (*podali dodatečné Přiznání k dani, kde [v němž] jsme kvůli předchozímu chybnému zaúčtování; v tomhle [tomto] semestru*) a též stylově nepodařené kolokační prostředky (*chtěla bych dát svému výzkumu nové zaostření [směr]; mohl byste mi prosím poradit, kdy bych mohla přijít [navrhnout jiný termín]; ale když máte konzultační hodinu [avšak v době Vašich konzultačních hodin]*). Nadbytečné užívání se projevilo v synonymních výrazech (*je mi líto a bohužel* v jedné větě). Z návrhů pedagoga se vyskytly stylově vyšší obraty (*děkuji Vám za pomoc [ochotu]; s pozdravem [v úctě] – zdvořilejší*).

Chyby spojené s formálními náležitostmi žánru se týkaly zejména úpravy žádosti: datum a místo se píše vpravo nahoře<sup>21</sup>; chybí uvedení plné adresy děkana; nevhodně zvolený adresát (*děkan místo sekretářky*); chybné psaní názvu ústavu (*Bohemistické studie [Ústav bohemistických studií]*); absence

<sup>19</sup> Je vyhodnoceno jenom pět žádostí.

<sup>20</sup> Zde se možná jedná o vliv obecné češtiny v rovině morfologické, nicméně ve formální žádosti je třeba dodržet spisovnou podobu češtiny.

<sup>21</sup> Vyučující ovšem přiznal, že je to chyba z modelového textu, v němž jsou špatně uvedeny vlevo.

důležitých dat (*obor studia a ročník*). Z pravopisných jevů jsme narazili na téma psaní velkých písmen (sjednocené psaní zájmen s velkým, či malým písmenem; po oslovení odděleném čárkou se nepíše velké písmeno).

Obsahové výtky se týkaly zvoleného tématu, rozsahu a náplně žádosti (chybné téma *Žádost o započtení vlastní daně a nadměrného odpočtu* [úkolem bylo napsat e-mail na studijní záležitosti]; příliš stručná žádost, chybí fakta a argumenty, informace o sobě; musí být uvedeny důvody, proč; nepřesný cíl žádosti).

Příliš nominální charakter textu se vždy doporučoval rozvolnit, např. zhuštěnou syntax převést do souvětí (*žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka z důvodu absolvování jazykové zkoušky z angličtiny na úrovni B2+ na Filozofické fakultě Karlovy univerzity*).

On-line komentáře z pohledu daných prací nepřinesly nové poznámky (většinou v nich bylo konstatováno, že konkrétní opravy jsou uvedeny v příloze, a uváděl se termín odevzdání opravených konceptů).

### **2.3.3.2 Výsledky finálních verzí**

Odevzdaných konceptů: 6

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: nepoužito

Ve finálních verzích žádostí byly všechny navržené opravy respondenty přijaty, chyby odstraněny, pokud byla potřeba, žádosti byly převedeny do podoby e-mailu. Jeden z respondentů dokonce uvedl několik variant formulací (*žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka z důvodu absolvování jazykové zkoušky z angličtiny na úrovni B2+ na Filozofické fakultě Karlovy univerzity* → a) *žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka, neboť jsem ji již absolvovala dříve na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Zkoušku jsem složila v zimním semestru akademického roku 2015/2016 s výsledkem 2.;* b) *žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka z důvodu mého dřívějšího úspěšného absolvování jazykové zkoušky z angličtiny na FF UK v akademickém roce 2015/2016.;* c) *žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka. V akademickém roce 2015/2016 jsem totiž již absolvovala jazykovou zkoušku z angličtiny na Filozofické fakultě Karlovy univerzity s výsledkem 2.;* d) *žádám Vás o uznání všeobecné části zkoušky z anglického jazyka. Důvodem mé žádosti je úspěšné absolvování jazykové zkoušky z angličtiny na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v akademickém roce 2015/2016.*)



On-line komentáře byly napsány jen ke dvěma pracím. Obsahovaly drobné poznámky (slovosledné opravy, psaní akademických titulů). Výsledné podoby žádostí byly téměř či zcela bezchybné.

## 2.3.4 Zpráva ze studijního pobytu

### 2.3.4.1 Chyby prvních verzí

Odevzdaných konceptů: 12

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím<sup>22</sup> : 90,9 %

Při celkovém pohledu na koncepty zprávy ze studijního pobytu lze konstatovat, že se písemný úkol všem studentům zdařil. Pouze jednomu studentovi bylo vytknuto, že charakter zprávy neodpovídá úkolu, tedy že není formální (v konceptu se vyskytly rétorické otázky, sdělení osobních zážitků, tykání (*organizace má stránku na Facebooku, kde si můžeš najít kamarády*)), dokonce ani nadpis neodpovídal požadavkům (*STUDO VAT V PAŘÍŽI? OUI, BIEN SÛR! \**).

V pracích se objevily pravopisné nedostatky: překlepy či vynechání písmen (*strakách* [namísto *stránkách*], *stenice* [namísto *stanice*], *zaplatla* [namísto *zaplatila*], *filofofická* [namísto *filozofická*], *potvzení* [namísto *potvrzení*]), chyby v diakritice (*Italie, Příprava, zahraničnímu, take*) a nenáležité psaní velkých a malých písmen (*filozofické fakultě, v rámci Meziuniverzitních dohod, českou republikou*).

Na rovině gramatické se projevíly potíže v mluvnických kategoriích podstatných jmen: v pádě (v *cizím zemi; pro studentí; z mnoho; na hodinu je důležité nejen poslouchat; z obě dvě univerzity*) a rodě (*od našeho univerzity*); dále u sloves v užití vidu<sup>23</sup> (*začala jsem připravít; až jsem se učila češtinu, situace se zlepšila; studenty, kteří je po příjezdu potkají a doprovodí na kolej a poskytnou informace; menzy v ČR nabídnou jídlo; touha znát jiné kultury*) a času (*minulé zkušenosti se musí psát v préteritu, ne v indikativu*)<sup>24</sup>.

Nesnáze se projevíly při výběru náležitých vazeb předložkových (*pohled o života a studia; v souvislosti s požadavky k získání zápočtu; příprava ke zahraničnímu pobytu; do Slovenska; hledala v internetu; pojedou do české ambasády*) a slovesných (*poznala touto zemi; zúčastnila se v univerzitním konkursu; CUNI se stará o přijíždějících studentech*), též při dodržení shody přísudku s podmětem (*co*

<sup>22</sup> Vyhodnocených zpráv je 11.

<sup>23</sup> Nejde o čistě gramatický nedostatek, přesněji je to lexikálně gramatická záležitost.

<sup>24</sup> V daném kontextu by se více hodilo použití imperfektivních sloves.

*mě překvapil; kolegy, které měli s tím zkušenost; studenty jsou shromážděni; moje očekávání byly splněny; témata přednášek se pohybovaly),* přívlastku s podmětem (*ruské profesori učí*).

Dalším problémem spojeným s větnými členy bylo vynechávání částí predikátu, nejčastěji reflexivní částice (*v akademickém roce 2014/2015 jsem v rámci ročního výměnného studijního programu Erasmus [přijela, přicestovala] do České republiky; začala jsem [se] připravit; výrazně [si] zlepšila své znalosti; potom [se] konal pohovor; kde jsem [se] dozvěděla*)

Opačným postupem bylo užívání redundantních lexikálních prostředků (*přibližně za rok před odjezdem; v první den na univerzitě; ostatních různých oblastí; z té první schůzky*).

Volba vhodných lexikálních prostředků se ukázala jako jedna z nejkomplicovanějších úloh při vytváření vlastních prací, buď ve výběru významově vyhovující spojky (*až [a když] jsem skončila letní semestr; až [až když] jsem se učila češtinu, situace se zlepšila*), nebo slova ze skupiny příbuzných slov (*na hostující [hostitelskou] univerzitu*). Častým jevem byla omezená slovní zásoba, nadužívání sloves *být/mít* (*předměty byly [probíhaly] v angličtině; potřebovala dělat [vytvořit/připravit] referát; občas byla [se konala] nějaká diskuze; nadto [mimo to/navíc] jsem byla povinná; měl [absolvoval] vstupní test*). Někdy se objevují zkomolená slova (*semestřího [semestrálního], odstudovaných [vystudovaných] předmětů*).

V pracích se hojně objevily výrazy hodnocené vyučujícím jako stylově nevhodné, nehodící se k formální zprávě (*prostě má jiný styl; bylo to škoda, že; ve škole bylo to dobrý; taky; ruštinář; o hodně; aby jsem*) nebo stylově neúplně uspokojivé, mající vhodnější ekvivalenty (*se dá [lze říct]; už [již]; vždycky [vždy]; dalo se [bylo možné]; perfektní [výborný]; popovídá [promluví]; kamarády → [přátelé]; dostat [získat]; pořád [stále]; teď [nyní]*).

Pisatelé se dopustili také syntaktických nedostatků, od interpunkčních (*kromě povinných předmětů, vybrala jsem si; kromě toho, ostatní předměty byly; během prázdnin, cestovala jsem; 5 - 7*) po slovosledné (*kromě povinných předmětů vybrala jsem si; kromě zkoušek musela jsem; během prázdnin cestovala jsem; pojištění mělo by; a že budou mi hrazeny náklady*), konkrétně postavení tématu/rématu ve větě (*získala jsem informace o tomto programu [informace o tomto programu jsem získala]; dostali jsme ISIC karty od naší univerzity [od naší univerzity jsme dostali ISIC karty]*). Ojedinele se objevily chyby spojené s konkurencí NOM a INST v podmětu (*nejdůležitější[m] dokument[em] byl Learning Agreement*)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Daná chyba může být interpretována též jako sdružená syntakticko-stylistická.

V mnoha případech studenti napsali (částečně či zcela) nesrozumitelné celé větné konstrukce, takže vyučující jim navrhl takové pasáže, či jejich části, přeformulovat: *(má velký rozdíl než u nás [je velmi odlišný od našeho]; na začátku jsem si na to nezvykla [zpočátku jsem si na to nemohla zvyknout]; ale mělo velmi pohodlná veřejná doprava [ale veřejná doprava byla velmi pohodlná]; celkem vzato, že pobyt v ČR byl prostě úžasné [celkově hodnotím pobyt v ČR jako úžasný]; dostala jsem si z tohoto pobytu cenné zkušenosti [díky tomuto pobytu jsem získala cenné zkušenosti]; díky spolupracujícím vztahům evropských univerzit [díky spolupráci evropských univerzit]).* Běžným doporučením učitele bylo používat rozvolněnou syntax, převádět verbální substantiva na vedlejší věty (*plánoval jsem zúčastnění letní školy v Praze před začátkem výměnného programu [plánoval jsem, že se před zahájením výměnného programu zúčastním letní školy v Praze]*). Vyskytly se také případy s nevhodným členěním na vedlejší věty (*na hodinu je důležité, že nejen poslouchat*).

Zcela ojediněle v textech studentů došlo ke střídání ženského a mužského rodu u slovesných tvarů určitých v minulém čase s ohledem na přirozený rod pisatele, či se objevily chyby v psaní oficiálních názvů (*na Katedře [Ústavu] bohemistických studií*) atd.

On-line komentáře obsahují převážně shrnující hodnocení textů, z větší části kladné. Učitel komentuje zprávu jako celek, detailní rozbor chyb uvádí až v souboru.

### **2.3.4.2 Výsledky finálních verzí**

Odevzdaných konceptů: 9

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: nepoužito

Tři studenti přijali všechny opravy či úpravy, navržené učitelem. Ostatní pak převažující počet, až na malé drobnosti. Charakter změn vypovídá o tom, že důvodem ponechání chyb ve finální verzi je přehlednutí a nepozornost studenta (např. chyby v interpunkci a diakritice byly v celé práci odstraněny až na několik příkladů) nebo kopírování nabízeného textu bez provedení nutných úprav (např. student ponechal několik synonymních variant navržených učitelem vedle sebe, místo aby zvolil jednu z nich a tu ve finálním textu použil). Avšak někteří studenti neprovedli změny záměrně, odstranili opravené členy a místo doporučených formulací užili jiné. Jejich formulace byly z větší části správné, z čehož můžeme posoudit, že si respondenti uvědomili svou předchozí chybu a že byli schopni ji pravit samostatně, když na ni byli upozorněni. Nutno poznamenat, že v rámci přijetí oprav mnohdy vznikly překlapy a nepřesnosti (*témata přednášek se pohybovala od české historie a umění přes politiku až [po] sociologii*;

v akademického roku změněno na v akademickém roku; odpovídající). Sekce on-line komentářů učitelem byla doplněna jen o jeden, potvrzující splnění opravy.

## 2.3.5 Argumentační esej

### 2.3.5.1 Chyby prvních verzí

Odevzdaných konceptů: 8

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: 94, 25 %

Práce vzniklé v tomto žánru byly pedagogem bez ohledu na počet a charakter chyb ohodnoceny velice vysoko. Nedostatky v konceptech se ve své podstatě více či méně podobaly těm z přechozích žánrů.

V pravopisné rovině jsou nejpočetnějšími chyby diakritické (*liných* [líných], *třidění* [třídění], *přeložené* [přeložené], *otazka* [otázka], *například* [například], atd.), překlepy nebo vynechání písmen (*koužení* [kouření], *cigarty* [cigarety], *jesli* [jestli], *vatvářet* [vytvářet]), též se objevily neznalosti při psaní i/y (*recyklaci*, *vždicky*) či velkých/malých písmen (*svazu průmyslu a dopravy České republiky*).

Na rovině morfologicko-syntaktické se u podstatných jmen nejvíce chybovalo kvůli nesprávnému určení pádu (*jste na večere*; *v zoi<sup>26</sup>*) a rodu (*kvůli radioaktivní záření*; *velké množství zoi<sup>27</sup>*). Ojediněle jsme se setkaly s tzv. atrakcí (*s pevným nastavením zabezpečením*). U sloves se jako problémové ukázaly užívání fázových sloves (*proč nepřestat jaderné elektrárny*) a tvoření kondicionálu (*kdyby restaurace má areál*; *které dost opatrně, aby nerušit běžný život*). U zájmen činilo potíže používání typu přivlastňovacích zvratných (*kluk zabil jeho [své] rodiče*; *je na uživateli, aby používal síť chytře ke zvýšení jeho [svého] profesního života*). Obtížné pro respondenty bylo také správné užívání reflexivní částice *se*, již buď vynechávali (*proč by [se] mělo Česko přejmenovat*; *zprávy [se] mohou šířit rychle*), nebo ji užívali nadbytečně (*jak se tráví svůj čas*). Někdy docházelo k záměně slovních druhů (*to je velmi nepříjemně* [nepříjemně]).

Hodně chyb vzniklo na rovině syntaktické, např. při určování vazeb slovesných (*škodí lidí*; *vadí někteří lidí*; *máte nějaká jiná práce*; *musí vláda ovládnout*; *používal sociálních sítí*; *odjet někde jinde*) a předložkových (*vědomí k dobru a zlu*; *v Ukrajině*), shody přísudku s podmětem (*mnoho lidí si ho už*

---

<sup>26</sup> U lexému *zoo* se také může jednat o neznalost deklinačního paradigmatu tohoto cizího slova.

<sup>27</sup> U lexému *zoo* se také může jednat o neznalost deklinačního paradigmatu tohoto cizího slova.

zvykli; filmy pomáhá; účinky filmů nemůže **být** ignorovány; kdyby se vytvářeli „přírodní zoa“), přívlastku s podmětem (vaší děti, žádný místo, život zvířat které potřebují).

Dalším obtížným úkolem z oblasti syntaxe se jeví dodržování správného slovosledu (anebo nemá to cenu; závěrem myslím si; cítí se pohodlně zvířata v takových podmínkách; abychom používali je jako atrakci; protože by nemohli tam zůstat), u něhož se často jedná o neadekvátní postavení tématu/rématu ve větě (považuju třídění odpadu za samozřejmost [třídění odpadu považuju za samozřejmost]; kouř cigarety vadí některým lidem [kouř cigarety některým lidem vadí] atd.). Někteří respondenti si neuměli poradit s druhem vedlejší věty, resp. měly nedostatky v užívání a osvojení si spojek a spojovacích výrazů (ministr si přeje, že tím způsobem bude zvýšeno vývoj cestovního ruchu [ministr si přeje, aby se tímto způsobem zvýšil cestovní ruch]). Standardně se objevily interpunkční nedostatky, jež se tykají syntaktického pravopisu, většinou se jednalo o chybějící, či nadbytečné užití čárky mezi větnými členy (třídít odpad: ano [,] či ne; důvody [,] proč třídít [,] jsou jak ekologické [,] tak i ekonomické; kvůli tomu, se zvířata se stávají agresivními; nicméně, sociální sítě můžou vést). Mezi naléhavá doporučení učitele spadal návrh se vyhýbat příliš nominálnímu stylu vyjadřování, protože je čtenářsky nepřehledný (ministr zahraničních věcí Zaorálek našel pozitivní podporu pro svoji prosbu díky tomu, že podle jeho názoru přejmenování by mohlo **pomáhat cizincům k vyjadřování**<sup>28</sup> a konečně jednoduše a rychle identifikovat Česko mezi ostatními zeměmi Organizace spojených národů [ministr Zaorálek obhajoval své stanovisko tvrzením, že přejmenování pomůže cizincům snadněji název vyslovit i rychle Česko mezi ostatními zeměmi OSN identifikovat]).

Co se týká rozmanitosti lexikálních prostředků, v mnoha pracích vidíme hojně užívání základních sloves být/dělat namísto rozšiřování slovní zásoby (aby to třídění dělali [prováděli]; otázka je [zní]; které jsou [žijí/bydlí] kolem ní) nebo stálé opakování týchž lexémů v jednom textu, čili neznalost synonym (třídění odpadu [recyklace]; hlas [názor]; to; který), nejistotu ve volbě ze škály příbuzných slov (sociální sítě můžou vést k nebezpečným negativním výsledkům [následkům]; a kontrola poškození [škod] je obtížná; v nepřírodních [nepřirozených] podmínkách). I v argumentačních esejích se respondenti nedokázali vyhnout neformálním hovorovým výrazům (taky, prostě [zkrátka], lidí (tvar pro NOM. plurálu), takhle, úplně [zcela], aspoň [alespoň]; jestli [jestliže]). Někteří vkládali do svých prací slangismy. V takových případech jim pedagog radil vyhýbat se výrazům neustáleným, které ještě nemají pevně dané vazby a nejsou masově známé (tweetovat + A/tweetovat + o + L?; sexting). Ne vždy jsou respondenti schopni vytvořit správný tvar, a tak se objevují zkomolená slova (živočichového

---

<sup>28</sup> Špatná slovesná vazba, dochází ke kumulaci chyb v jednom souvětí.

*[živočišného] světa; perfektivně [perfektně] kontrolovat). Následkem snah vyjádřit se originálně vznikají poněkud šroubované výrazy (úplně nezanechají starání se o něj [péče o něho nezanechají zcela]; ale však [avšak]; ve směru snížení [ke snížení]).*

Problém nastává při spojování slov, respondenti vytvářejí špatné kolokace (*oficiální jméno [označení]; instantní uspokojení; zažili takové zkušenosti [události]; elektrárny mají pravděpodobnost [u elektráren existuje pravděpodobnost]*), užívají nevhodné prostředky v rámci jedné výpovědi (*proto a protože v jedné větě je nevhodné*) a vůbec tvoří významově špatná slovní spojení (*s celou rodičí [s celou rodinou/se svými rodiči]; člověk bere [nese] svobodu rozhodování; problém se bude [narůstat]; musí vláda ovládnout [zakázat] násilné scény v médiích; nedávno se četlo [psalo] v novinách*). Občas se objevily celé nesrozumitelné výpovědi, které musel vyučující kompletně přeformulovat (*Během praktických důvodů, tj. už byly hrazeny 1,1 miliardy korun ze sponzorů evropských fondů pro reklamy sportovních akcí s logem Czech republic, podle mého názoru to je úplně zbytečná řeč. Jak až dnes dělali cizinci, když se museli týkat České republiky? [Podle mého názoru se jedná o úplně zbytečnou řeč, a to z zcela praktických důvodů: mimo jiné za reklamu pro sportovní akce byla z evropských fondů uhrazena už 1, 1 miliardy korun za loga s názvem Czech republic. Jak se až dodnes asi chovali cizinci, když se jednalo o Českou republiku?]*).

Z ostatních poznámek stojí za pozornost třeba neodpovídající název eseje vzhledem k jejímu obsahu (*zestátnění sociální péče o lidi s demencí*), výlučně záporná argumentace (musí být i pozitiva), užívání přechodníků (není stylisticky vhodné v textu, v němž převažují výrazy stylově neutrální až hovorové).

Ke všem esejím pedagog připojil on-line komentáře obsahující celkové hodnocení, posouzení vystavění argumentů pro i proti, závěrečného shrnutí a apelu na čtenáře. U některých prací byly okomentovány drobné chyby (psaní mezer, výstavba vět).

### **2.3.5.2 Výsledky finálních verzí**

Odevzdaných konceptů: 7

Střední procentuální hodnocení konceptů vyučujícím: nepoužito

Ve třech pracích byly přijaty všechny opravy. Další tři respondenti ve větší míře s opravami souhlasili. Avšak v některých věcech prosadili vlastní verzi, např. přijali nové formulace, ale ponechali předchozí chyby (*že New York Stock Exchange byla zaplavován*), formulace opravili jen částečně (*přirozeně způsoby místo přirozeně*) nebo přijali záměnu lexikálního prostředku, ale neprovedli úpravy

ve shodě (*proto je recyklace velice důležité*). Zčásti zůstaly diakritické chyby, překlapy a některé interpunkční nedostatky. Zvláštní je případ, v němž pisatel ponechal nadbytečné čárky, chybějící čárky však doplnil. Jeden respondent vynikl velice selektivním přístupem v přijetí učitelových doporučení: ponechány byly chyby diakritické, interpunkční, překlapy, pravopisně-lexikální nedostatky (*vždicky*), chyby v pádě (*na večere*) a shodě (*vaši děti, žádný místo*), redundantní mezery, slovesné vazby (*kouřit ven*). Některé opravy byly provedeny nedůsledně, následkem čehož došlo ke vzniku nových chyb, např. v diakritice (*nekuřáci místo nekuřáci, nepříjemné místo nepřijemné, praci místo práci*), nebo všechny chyby byly ponechány až na opravu posledního zájmena (*myslím si, nejdřív že kouření škodí nejenom zdraví kuřáci, ale škodí i lidí kolem nich*). Mnohokrát se setkáváme s tím, že v rámci jedné věty byla část opravena, a část ne, některé věty byly celé ponechány bez povšimnutí (*zavěrečně, myslím si že každý kuřák musí vědet jak sam škodí nejenom sve zdraví a ostatními*). Oproti tomu vidíme opravu lexikálních prostředků (*nese svobodu rozhodování místo bere; takto místo takhle*), vynechání opakování téže věty, opravu některých vazeb.

V oddílu on-line komentářů byly napsány tři, a to hodnotící finální verze jako uspokojivé.

### **2.3.6 Zjištění pokroku finálních verzí v porovnání s prvními**

První verze obsahovaly poměrně velké množství chyb na všech jazykových rovinách, což odpovídá úrovni respondentů (B1-B2). Chyby jsou často těžko zařaditelné do jedné roviny jazyka, mají sdružený charakter, nebo mají více interpretací. Zásadní potíže dělají syntaktická výstavba jednotlivých vět, následná provázanost celého textu a výběr vhodných lexikálních a stylistických prostředků. Taktéž je nutno počítat s tím, že práce byly vytvořeny v elektronické podobě. Psaní na klávesnici má rychlejší tempo, tím vznikají různé překlapy, diakritické chyby, nedodržování mezer a jiné grafické nedostatky. Můžeme proto soudit, že pisatelé se dopustili nejen chyb z neznalosti pravidel, ale také z nepozornosti.

Ve finálních verzích došlo k viditelnému kvalitativnímu zlepšení. Ačkoliv chyby nebyly odstraněny úplně, a navíc se objevovaly nové v upravených formulacích, počet a frekvence chyb se snížily. Daný výrok potvrzují jak výsledné verze konceptů, tak i on-line komentáře vyučujícího, který většinou kladně oceňoval opravené verze ze strany gramaticko-lexikální i obsahové. Ponechané chyby můžou být vysvětleny tím, že pro jejich velké množství si respondenti některých nevšimnuli, zapomněli odstranit chyby či uložit změny, neměli dostatek času nebo záměrně prosazovali vlastní názor. Výběrový charakter přijetí oprav svědčí o tom, že s těmito opravami pisatel skutečně souhlasí a opravuje je samostatně, když na ně byl upozorněn, nepoužívá režim automatického přijetí všech oprav. Je nutno poznamenat, že finálních verzí ve všech žánrech bylo odevzdáno méně než prvních. Je to dáno buď

nestíháním poslat práci včas nebo osobním nezájmem o výsledné hodnocení svého konceptu. Na finálních verzích je vidět, jak se projevuje různá povaha respondentů, někdo je zvyklý zcela důvěřovat radám pedagoga, naopak druzí preferují prosadit svou vůli a chyby vnímají možná jako projev autorského vnímání. U obou skupin se opravy ukázaly jako přínosné.

## 2.4 Vyhodnocení činnosti kurzu

Výsledky prvního běhu kurzu ukázaly, že je jeho činnost prospěšná. Vyjma drobné nedostatky (viz doporučení 2.1.1 a 2.2.1) struktura WRILAB2 Moodle je dobře promyšlená, propracovaná a pohodlná v užívání, obsah odpovídá zájmům a potřebám respondentů. Za největší minus pokládáme technické problémy s přihlášením do Moodlu, výpadkem stránek, nahráváním textů atd. Tyto nesnáze by měly být v dalších kolech překonány, jinak je samotné ztvárnění kurzu zpochybněno.

Kromě výše uvedených doporučení bychom do budoucích kol navrhli zkrátit počet lekcí pro semestr (šest lekcí nestíhali ani studenti, ani učitelé). Jako optimální se jeví termín tří týdnů pro jednu lekci, a tudíž maximálně čtyři lekcí pro semestr. Onen návrh je v naprostém souhlasu s názorem samotných autorek českého kurzu WRILAB2 (WRILAB2, 2016, s. 87–88). Také podle názoru autorek Adamovičové a Stárkové do kurzu psaní mají být zahrnuta „*gramaticko-pravopisná, lexikální a stylistická cvičení pro všechny úrovně, stejně jako cvičení zaměřená na výběr vhodných konektorů, postojových, epistemických partikulí a dalších výrazových prostředků charakteristických pro český psaný diskurs*“ (Adamovičová, Hajíčková, 2016, s. 100), protože „*techniku psaní nelze zcela uspokojivě zvládnout bez soustavného procvičování všech stavebních komponentů podílejících se na výsledném textu*“ (WRILAB2, 2016, s. 97).



## Závěr

V rámci dané bakalářské práce jsme se zabývali hodnocením kurzové činnosti české části projektu WRILAB2, s cílem zjistit zdá je metoda blended-learningu vhodná a účinná pro rozvoj dovednosti psaní. Pro tyto účely byly rozebrány požadavky kladené na dovednost psaní na úrovních B1/B2 a metody rozvíjení dané dovednosti od tradičních po alternativní, představené technikami tvůrčího psaní, metodami e-learning a blended-learning.

Další část byla věnována popisu projektu WRILAB2 a následné analýze prvního běhu daného kurzu. Analýze byly podrobeny chaty studentů s vyučujícím, dotazníky vyplněné studenty na konci kurzu a v neposlední řadě práce vytvořené v rámci kurzu WRILAB2. Postup rozboru prací vypadal následujícím způsobem: nejprve byly rozebrány první verze textů, popsány nalezené v nich chyby a pak provedené opravy ve finálních verzích podle doporučení učitele, a nakonec obě verze byly porovnány mezi sebou. Výsledky z praktické části ukázaly, že přes některé nedostatky činnost kurzu dosahuje svého cíle, ve finálních verzích textů došlo ke zdatnému kvalitativnímu zlepšení, počet chyb se snížil. Z hlediska účastníků kurzu dobrým výsledkům napomáhaly důkladná výstavba lekcí, jejich struktura a podrobný popis jednotlivých žánrů, užitečná přípravná cvičení a vhodné materiály pro rozvoj dovednosti psaní. Značný podíl na úspěchu finálních verzí patří odborným radám a doporučením pedagoga.

Nedostatky jednotlivých částí a osobní návrhy na jejich překonání jsou představeny v kapitolách 2.1.1, 2.2.1 a 2.4. K těmto doporučením bychom ještě připojili návrh doplnit opravování konceptu o třetí verzi, v níž by měl vyučující možnost poukázat na nově vzniklé chyby, zhodnotit samostatné formulace studentů a tím by vznikla hodnotnější práce.

Téma rozvoje řečové dovednosti psaní je rozhodně důležitým prvkem v osvojování cizího/druhého jazyka, a proto by v kurzech češtiny pro cizince dané oblasti měla být věnována značná pozornost.

## Seznam literatury

Primární zdroje:

1. ADAMOVIČOVÁ, Ana a Zuzana HAJÍČKOVÁ. *Rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku v akademickém prostředí*. In: *CASALC review: odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center na vysokých školách*. Praha: Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách, 2016, s. 94-101. Dostupné také z: <http://www.casajc.cz>.
2. ANDRÁŠOVÁ, Hana. *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Konečný, 2005.
3. BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*: Vysokošk. učebnice. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
4. ELIAŠOVÁ, Viera. *Tvorivé písanie v cudzom jazyku. Efektivita, kreativita, synergia*. Bratislava: Stimul, 2013.
5. FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.
6. GALLAGHER, Myles. *Educational Technology for Teaching and Learning*. New York: Library Press, 2017.
7. HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.
8. HOLUB, Jan a kol. (2005). *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, TAURIS, 2005.
9. KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006.
10. KVĚTOŇ, Karel. *Základy e-Learningu 2003*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
11. PERISSUTTI, Anna Maria, ed., KURI, Sonja, ed. a DOLESCHAL, Ursula, ed. *WRILAB2 a didactical approach to develop text competences in L2*. Zürich: Lit, [2016], ©2016. 166 stran. TransLIT: Sprach-, Literatur- und Kulturkontraste; Band 3.
12. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
13. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Council of Europe, 2001. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
14. ŠÁRA, Milan a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk (Threshold Level for Czech as a Foreign Language)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.

Sekundární zdroje:

15. FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005.
16. HRDLIČKA, Milan. *Psaná komunikace a komunikační kompetence (Written Communication and Communicative Competence)*. In: *Písemné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a z češtiny pro cizince)*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007, s. 33-35.
17. VLASÁKOVÁ, Kateřina. (2007). *Jak testovat a hodnotit dovednost psaní?* In: HÁDKOVÁ, Marie a Grazyna BALOWSKA, G. *Písemné zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec = Egzaminy pisemne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007.