

UNIVERSITY OF PARDUBICE  
FACULTY OF ARTS AND PHILOSOPHY

BACHELOR THESIS

2021

Martina Krištofová

University of Pardubice  
Faculty of Arts and Philosophy

Teaching Writing in Lower-secondary English Classes

Bachelor Thesis

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Křištofová**  
Osobní číslo: **H17111**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Anglický jazyk – specializace v pedagogice**  
Téma práce: **Výuka psaní v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ**  
Zadávací katedra: **Katedra anglistiky a amerikanistiky**

### Zásady pro vypracování

Studentka se ve své bakalářské práci bude zabývat rozvojem řečové dovednosti psaní v kontextu výuky angličtiny na základní škole, a to z pohledu učitele základní školy. V úvodu teoretické části práce nejprve definuje komunikační kompetenci jako obecně přijímaný cíl cizojazyčné výuky, který dále za využití relevantních dokumentů konkretizuje pro výuku psaní na příslušném stupni vzdělávání. Dále bude studentka diskutovat současný pohled na výuku psaní, tj. uvede různé přístupy, techniky a učební aktivity rozvíjející tuto dovednost u žáků na 2. stupni základní školy, a to z pohledu učitele. V praktické části práce studentka realizuje výzkum pomocí hloubkových rozhovorů s cílem zjistit názor učitelů základní školy na výuku psaní.

Rozsah pracovní zprávy:  
Rozsah grafických prací:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

Allphin-Hoggatt, Clela. 1986. The Writing Cycle: A Fundamental Text for Beginning and Intermediate Writers. Los Angeles: Roxbury. Boutin, Marie Christine, Suzanne Brinand, and Francoise Grellet. 1987. Writing Intermediate. Oxford: Oxford University Press. Brown, Douglas H. 2014. Principles of Language Learning and Teaching. 6th ed. London: Pearson Education. Burden, Robert L., and Marion Williams. 1997. Psychology for Language teachers. New York: Cambridge University Press. Byrne, Donn. 1991. Teaching Writing Skills. 5th ed. London: Longman. Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton, and Marguerite Ann Snow. 2014. Teaching English as a Second or Foreign Language. 4th ed. Boston: National Geographic Learning. Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe) Hadfield, Jill, and Charles Hadfield. 2000. Simple Writing Activities. Oxford: Oxford University Press. Harmer, Jeremy. 2004. How to Teach Writing. Harlow: Pearson Education. Hedge, Tricia. 2000. Teaching and Learning in the Classroom. Oxford: Oxford University Press. Hedge, Tricia. 1991. Writing. 4th ed. Oxford: Oxford University Press. Richards, Jack C., and Anne Burns. 2012. The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching. New York: Cambridge University Press. Richards, Jack C., and Willy A. Renandya. 2002. Methodology in language teaching: an anthology of current practice. New York: Cambridge University Press. Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. 2001. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. New York: Cambridge University Press. Wilcox Peterson, Patricia. 2003. Developing Writing: Writing Skills Practice Book for Beginning/Intermediate students of English as a Foreign Language. 3rd ed. Washington: United States Information Agency. Withrow, Jean. 1987. Effective Writing: Writing Skills for Intermediate Students of American English. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Monika Černá, Ph.D.**  
Katedra anglistiky a amerikanistiky

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2019**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2020**

---

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.**  
děkan

---

**Mgr. Olga Roebuck, Ph.D.**  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 29.7.2021

Martina Křištofová

## **ACKNOWLEDGEMENT**

I would like to express my gratitude to my supervisor, doc. PaedDr. Monika Černá, Ph.D., for her support, willingness to help, valuable advices regarding the research and mainly her patience.

I would also like to thank to my friends and family for their love and support through these rough times.

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis deals with developing writing skills in the context of teaching writing in the lower-secondary schools. Firstly, the theoretical part defines communicative competence as an aim of teaching foreign languages. After that, the paper focuses on the current approach to teaching writing and discusses various approaches and types of tasks developing this skill. In the practical part, a research is conducted with the aim to find out experience and opinions of the teachers regarding teaching writing.

## **KEYWORDS**

Writing skills, communicative competence, approaches, tasks, experience, opinions

## **NÁZEV**

Výuka psaní v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem řečové dovednosti psaní v kontextu výuky psaní na druhém stupni základních škol. Teoretická část nejprve definuje komunikační kompetenci jako cíl výuky cizích jazyků. Poté se práce soustředí na současný pohled na výuku psaní a diskutuje různé přístupy a typy aktivit rozvíjející tuto dovednost. V praktické části je realizovaný výzkum s cílem zjistit zkušenosti a názory učitelů na výuku psaní.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Řečová dovednost psaní, komunikační kompetence, přístupy, zkušenosti, názory

# TABLE OF CONTENTS

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>12</b>
<b>THEORETICAL PART</b> .....	<b>13</b>
1 Communicative competence .....	13
1.1 Definition of communicative competence.....	13
1.2 Types of communicative language competences .....	14
2 Communicative language teaching .....	14
2.1 Characteristics of CLT .....	15
2.2 Principles of CLT .....	16
3 Writing as a skill .....	17
3.1 Micro skills for writing .....	18
3.2 Teaching writing.....	19
3.2.1 The roles of the teacher .....	19
3.2.2 Types of Writing Tasks .....	20
3.2.3 Contemporary approaches to teaching writing.....	22
3.2.3.1 Product-based approach .....	22
3.2.3.1.1 Stages of the product-based approach .....	23
3.2.3.1.2 Advantages and disadvantages of the product-based approach .....	23
3.2.3.2 Process-based approach .....	24
3.2.3.2.1 Stages of the process-based approach.....	24
3.2.3.2.2 Advantages and disadvantages of the process-based approach .....	25
3.2.3.3 Genre-based approach.....	26
3.2.3.3.1 Advantages and disadvantages of the genre-based approach .....	26
3.2.3.4 Process genre-based approach .....	26
3.2.3.5 Process product approach .....	27
3.3 Providing feedback.....	27
3.3.1 Overall grading vs feedback.....	28
3.3.2 Summative vs formative feedback .....	28



3.3.3	Directive vs facilitative feedback .....	29
3.3.4	Positive vs negative feedback.....	29
3.3.5	Peer feedback .....	30
3.3.6	Self-assessment .....	30
3.3.7	Treating mistakes .....	31
<b>PRACTICAL PART .....</b>		<b>33</b>
4	Introduction to the research and research questions.....	33
4.1	The research sample .....	33
4.2	Research methodology .....	34
4.2.1	The interviews .....	35
4.3	Data analysis and interpretation .....	37
4.3.1	Objectives of teaching writing in lower-secondary schools .....	37
4.3.2	Approaches to teaching writing.....	38
4.3.2.1	How do the respondents teach writing? .....	39
4.3.2.2	What types of tasks do the teachers use? .....	40
4.3.2.3	How do the respondents treat differences between their learners? .....	41
4.3.2.4	What is the role of the teachers in teaching writing? .....	42
4.3.2.5	What approaches to teaching writing do the respondents use? .....	42
4.3.3	The obstacles in teaching writing .....	43
4.3.4	Providing feedback to the learners' writings.....	44
4.3.4.1	How do the respondents provide feedback to the learners' writing? .....	44
4.3.4.2	What do the teachers find the most difficult about providing feedback to the writings? .....	46
4.3.4.3	Who provides feedback in the respondents' writing lessons? .....	46
4.3.4.4	How does feedback affect learners' writing performances? .....	47
4.3.5	Materials used for teaching writing skills .....	47
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>50</b>
<b>RESUMÉ.....</b>		<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAPHY .....</b>		<b>58</b>



## **ABBREVIATIONS**

CC – Communicative Competence

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

CLT – Communicative Language Teaching

EFL – English as a Foreign Language

ELT – English Language Teaching

TEFL – Teaching English as a Foreign Language

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

## **INTRODUCTION**

Nowadays, we are provided with endless opportunities to travel around the world, study abroad, work for international companies or communicate with people from different countries just with the use of the internet. With these privileges comes the necessity to learn foreign languages, especially English, since it is the most spoken language in the world. To acquire foreign languages, all of the language skills need to be developed, including writing skills. Therefore, this thesis is focused on teaching writing skills in lower-secondary English classes. The aim of this thesis is to find out how the English teachers incorporate teaching writing to their lessons what approaches to teaching writing they use as well as what attitudes they have towards it.

Concerning the structure of this thesis, its theoretical part is divided into three sections. The first one defines the communicative competence as the aim of teaching writing with the use of curricular documents where the expected outcomes are presented. In the second chapter, the author presents communicative language teaching as the most recent approach to teaching foreign languages and discusses its characteristic features and principles. Finally, the last chapter of the theoretical part of this paper deals with writing. Firstly, the author defines writing as one of the four language skills and lists micro skills that the writing consists of. After that, she describes what are the roles of the teacher in teaching writing, what types of tasks and approaches to it can be used as well as what types of feedback the teacher can use in their writing lessons.

The practical part of this thesis consists of the research conducted with the aim to find out what experience have the respondents with teaching writing in lower-secondary English classes and what are their attitudes towards it. In the first chapter of the practical part, the author of this thesis presents the research questions, the research sample and research methodology that she used. In this research, semi-structured interviews were chosen as the tool for collecting data, and they were conducted with five lower-secondary English teachers. In the next part, these data were analysed with regards to the research questions.

## THEORETICAL PART

### **1 Communicative competence**

Communicative language teaching should be built on the knowledge of communicative competence. (Celce-Murcia, Domyei and Thurrell 1995, 5) Therefore, it is crucial for language teachers to know what communicative competences they should develop in their lessons. Since there are two main curricular documents for lower secondary teachers in the Czech Republic, which are Framework Educational Programme for Basic Education (RVP ZV) (MŠMT 2021) and Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001), there will be included expected outcomes listed in RVP ZV (MŠMT 2021) and CEFR model of communicative competence (Council of Europe 2001) in this chapter.

#### **1.1 Definition of communicative competence**

RVP ZV (MŠMT 2021, 11) defines communicative competences with the list of skills and abilities which the learner should have acquired during their lower secondary school education. According to this document, the learner should be able to formulate and express their thoughts and opinions in a logical order, sententiously and fluently both in spoken and written form. They should be able to understand what people say to them and respond appropriately. Learners should also be able to understand different types of texts, recordings, picture materials, gestures, sounds and other means of communication. Learners need to know how to use these means of communicating effectively and how to use their communicative skills for building relationships.

CEFR (Council of Europe 2001) describes competencies as “the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions” and communicative competences are “those which empower a person to act using specifically linguistic means.” In other words, communicative competences are skills and knowledge which enable people to communicate with each other. Similarly, Savignon (1972, in Bagarić and Djigunović 2007, 96) defined communicative competence as “the ability to function in a truly communicative setting,” which means that it covers skills and knowledge which a person needs to communicate.

## **1.2 Types of communicative language competences**

According to Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001, 13), communicative language competence is divided into linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences. In linguistic competences, there are incorporated phonological, lexical, syntactical knowledge and skills and other language components. (Council of Europe 2001, 13) Linguistic competence is very similar to what Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995, 7) called grammatical competence and defined as “the knowledge of the language code,” which involves pronunciation, spelling, vocabulary, grammatical rules, etc.

Another communicative language competence is sociolinguistic one. It is the ability of the speaker to use the language appropriately in terms of its social context. (1980, in Brown 2000, 247) Likewise, Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001, 118) defines sociolinguistic competences as the sociocultural rules of the use of the language. It refers to social conventions such as rules of politeness, dialects and accents, registers, and linguistic markers of social relations, such as greetings, turn-taking markers, etc.

The last communicative language competence (Council of Europe, 13) is the pragmatic one. According to Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001, 123), pragmatic competences consist of discourse competence, which represents the ability to produce coherent and cohesive parts of written or spoken language; functional competence, which is concerned with functional purposes of spoken discourse and written texts; and design competence, which involves different interactional schemata.

To conclude, communicative competence is crucial for language learners as they need to function in a communicative setting. Therefore, language teachers should involve different types of activities in their lessons to develop all aspects of communicative competence.

## **2 Communicative language teaching**

Communicative language teaching is “a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and

the roles of teachers and learners in the classroom.” (Richards 2006, 2) That is to say, CLT is an approach to teaching a foreign language that emphasizes the importance of learners in the process of teaching a foreign language, their role in it and their needs. Similarly, Desai (2015, 48) describes CLT as an approach to teaching foreign languages which focuses on CC. Therefore, it can be said that the main goal of CLT is to create opportunities for the students to communicate in the target language and develop their CC.

## **2.1 Characteristics of CLT**

CLT is the most recent approach to TEFL. Since the late 1960s, there have been many authors dealing with this topic trying to define it. Even though their definitions may differ, they share some characteristic features of CLT.

Firstly, Richards and Rogers (1986, in Desai 2015, 48) claim that the aim of CLT is to help learners acquire CC so that they can use the foreign language accurately and appropriately. The same feature of CLT is mentioned by Finocchiaro and Brumfit (1983, in Richards and Rogers 2001, 67) who say that learning a foreign language is learning how to communicate and that CC is the goal of CLT.

Secondly, this approach is mainly focused on learners and the teacher is there to provide them with an environment that helps them learn more efficiently. (Richards and Rogers 1986, in Desai 2015, 48) Similar characteristics are pointed out by Finocchiaro and Brumfit (1983, in Richards and Rogers 2001, 67-68), who stated that teachers are supposed to motivate their learners to work with the language instead of controlling them. In other words, in CLT, teachers facilitate the process of learning instead of trying to be in charge of it.

Thirdly, CLT puts stress on the functional use of language. In order to achieve that, teachers use authentic materials in their classes and the tasks they choose need to have purposes and meanings. (Richards and Rogers 1986, in Desai 2015, 49) Similarly, Rambe (2017, 56) mentions that CLT develops the ability to communicate in different situations for different purposes in real life. According to him, materials used in CLT classes should involve language

that is meaningful in the context. Hence, those materials should be authentic, including meaningful tasks and real-life conversation. (Nunan, 1989, in Brown 2001, 34-35)

Last, but not least, activities used in CLT should enable learners to communicate with each other by sharing information or using negotiation of meaning. (Richards and Rogers 1986, in Desai 2015, 49) Likewise, according to Nunan (1989, in Brown 2001, 35), the role of a learner in the CLT approach is negotiator and interactor. In other words, CLT should prepare the learners for interacting with other people using the means of negotiation to make sure that the message is delivered as clearly as possible.

To conclude, CLT is the most preferred approach to teaching foreign languages which aims to help the learners to achieve communicative competence. The role of the teacher in CLT is a motivator and facilitator who provides opportunities to use the target language by choosing authentic materials that develop learners' communicative competence and activities that allow learners to interact with each other.

## **2.2 Principles of CLT**

As mentioned above, CLT is seen as a set of certain principles which should result in developing the communicative competence of foreign language learners. (Richards 2006, 2) This definition is rather vague, unclear in a sense of what principles should foreign language teachers follow in order to achieve their goal. Thus, there is a need to list these principles to complete this definition.

The first principle says that CLT stresses the importance of interacting in the target language in order to learn the language. (Nunan 2000, in Rambe 2017, 59) To achieve that, the use of their native language should be eliminated in the classes. It means that the target language is used during the activities as well as for classroom communication. (Larsen-Freeman 2000, in Desai 2015, 49)



The second principle states that teachers should include authentic materials in their classes so that they simulate conversation in real life. (Nunan 2000, in Rambe 2017, 59) Similarly to this, Rambe (2017,62) claims that activities used in CLT should be based on learners' real-life experience. Hence, teachers should promote real communication in their classes by choosing activities such as roleplays, games, or dramas to be a part of the classes. (Desai 2015, 49)

The third principle of CLT is the provision of opportunities to focus on the target language as well as the learning process. (Nunan 2000, in Rambe 2017, 60) In other words, the learners should not only think about what to say but also how to say it. In order to achieve that, learners should be aware of what message they want to communicate as well as what language is appropriate to use for it.

Finally, the last principle discussed in this paper is linking language used in the classroom with the language used outside of it. (Nunan 2000, in Rambe 2017, 60) What is meant by that is that the learners should be able to use the language they learn in their classes in the real life. Therefore, the materials and activities used in CLT should simulate real-life situations in order to prepare the learners for communication outside of the classroom.

To summarize, when using the CLT approach in ELT classes, teachers need to follow principles discussed above, such as communication predominantly in the target language, using authentic materials and activities simulating real-life situations and focusing on both the process and the product. These principles should result in developing learner's communicative competence.

### **3 Writing as a skill**

In language teaching, we identify the four language skills, which are listening, reading, speaking, and writing. Recently, we tend to teach those skills inseparably. (Brown 2001, 232). Harmer (1998, in Supiani 2017, 37) claims that writing is not only a tool of communication but

also an important part of learning a foreign language. Therefore, this thesis will be focused on teachers' opinions regarding teaching approaches and activities developing this particular skill.

### **3.1 Micro skills for writing**

The skill of writing consists of different micro skills which need to be developed in order to become a good writer. Hedge (1991, in Straková and Cimermanová 2005, 68) made a list of micro skills required for writing production.

The first micro skill Hedge (1991, in Straková and Cimermanová 2005, 68) mentions is the ability to organize thoughts and develop ideas. Similarly, Brown (2001, 343) implies that learners should be able to communicate the main idea, the supporting idea, given and new information, etc. Besides, they should be able to use cohesive devices to develop their ideas. (Brown 2001, 343) To guide their learners, teachers can help them with choosing a topic, getting ideas, discussing them with other learners to see other points of view, selecting them and putting them in the right order, or making notes and diagrams which could help them organize their thoughts. (Scrivener 2005, 194) To summarize, learners should manage organizing and developing their ideas and teachers could help them with it by including some activities in their classes, such as a group discussion or making diagrams.

The second micro skill that will be involved in this paper is a careful choice of vocabulary, grammatical patterns and sentence structures. (Hedge 1991, in Straková and Cimermanová 2005, 68) The same micro skill is mentioned by Brown (2001, 343), who claims that learners should be able to use appropriate vocabulary, word order and grammatical structures, patterns and rules. What teachers can do before the writing task itself is providing learners with exercises on language items or helping them find grammar and lexis that can be useful for their writings. (Scrivener 2005, 68) This means that teachers are able to prepare their learners for their writing performance.

The last micro skill Hedge (1991, in Straková and Cimrmanová 2005, 68) names is choosing a style of writing which is suitable for the readers and the subject matter. In other words, effective writers are able to recognize which style, register and vocabulary they should use to make their texts appropriate for the topic and readers, their age, knowledge, etc.

In conclusion, the micro skills for writing are the abilities of a writer to produce a good-quality piece of writing that is well structured and grammatically correct, develops the writer's ideas and connects them with cohesive devices. Therefore, each of these micro skills should be developed in order to develop writing as a complex language skill.

### **3.2 Teaching writing**

According to Ur (1996, 162), the main goal of teaching writing in EFL classes is to make learners acquire the abilities and skills essential for producing various types of good quality written texts. However, not every writing activity is supposed to develop learners' writing skills. Harmer (2015, 369) distinguish between writing for learning and writing for writing. While the first one is used by teachers for teaching or testing the knowledge of other aspects of language, such as writing sentences in the past tense to practise its structure, the other one is the type of writing which develops learners' writing skills. For the purposes of this paper, only writing for writing is relevant to discuss.

#### **3.2.1 The roles of the teacher**

According to Harmer (2015, 369), when teaching writing skills, teachers need to deploy different types of roles. The most important ones are as follows:

The first role mentioned by Harmer (2015, 369) is a motivator. According to him, teachers are responsible for creating the right conditions for writing, explaining the usefulness of the activity and encouraging their learners to make as much effort as possible.

Another role crucial for the teacher of writing is a resource who assist their learners whenever they need, providing them with the information they ask for as well as making suggestions for improvements. (Harmer 2015, 369)

Last but not least, teachers should also function as feedback providers who should respond positively and encouragingly to the learners' writings. (Harmer 2015, 369)

### **3.2.2 Types of Writing Tasks**

According to Cimrmanová and Straková (2005, 72), learners are supposed to be able to perform different writing tasks that demand their skills. However, the tasks we might find in textbooks are not always the most efficient tasks to choose for our learners. (Ur 1996, 164) Therefore, teachers should prepare different tasks for their learners in to develop different skills. There are several types of writing tasks to be discussed in this paper.

The first type of writing tasks is imitative or copying tasks. These tasks are based on copying words or sentences learners see or hear in order to become familiar with them. (Cimrmanová and Straková 2005, 72) For this reason, Scott and Yterberg (1990, 70) perceive these tasks as the starting point of writing. Although these tasks might be beneficial for A1 learners, they are not suitable for A2 learners because they do not provide them with acquiring new skills.

The second type of writing tasks is structure-based tasks. These tasks are targeted at practicing grammatical structures and do not allow learners' creativity. This type involves activities such as gap filling, answering questions, completing sentences, etc. (Cimrmanová and Straková 2005, 74) The same type of writing tasks is also mentioned by Scrivener (2005, 193) but he calls it doing exercises. He claims that the disadvantages of these tasks are that they lack creativity and provides the learners with limited opportunities for making mistakes. Hence, these activities are focused on grammatical knowledge but do not improve the writing skills of A2 learners.

The third type of writing tasks mentioned in this paper is guided writing exercises. These activities require some model writing, useful language items or specific instructions to follow in order to create a piece of writing. (Scrivener 2005, 193) According to Cimrmanová and Straková (2005, 76), these activities are regularly included in ELT classes because the process of writing consists of small steps which are offered by the teacher.

Another type of writing tasks named by Scrivener (2005, 193) is process writing tasks. Process writing works as a tool for developing learners' writing skills by allowing them to divide the tasks into scaffolded steps and assess each step instead of assessing the whole piece of writing. (Martínez, López-Díaz and Pérez 2020, 50) To be more specific, process writing consists of the four basic writing stages which are namely planning, drafting (writing), redrafting (revising) and editing. (Seow 2002, 316) Therefore, it might be said the teacher provides their learners with opportunities to reflect on each step of the task. In addition to it, Seow (2002, 316) claims that teachers also participate in process writing by responding (sharing), evaluating and post-writing.

The last type of writing tasks to be discussed in this paper is unguided writing tasks where learners write without the teacher's guidance and feedback. (Scrivener 2005, 193) According to him, unguided writing requires a high level of fluency. Thus, this type of writing is appropriate for advanced writers.

According to Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001, 26), A2 learners should be able to "write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need [...] a very simple personal letter, for example thanking someone for something." Therefore, the most beneficial types of writing tasks for them are structure-based tasks to improve their grammatical knowledge, guided writing tasks and process writing tasks to develop their writing skills.

### **3.2.3 Contemporary approaches to teaching writing**

Selvaraj and Aziz (2019, 455) define writing approaches as “the ideas, rules and ethics related to writing process which applied in the classrooms particularly in the teaching writing.” As pointed out by Raimes (1983, 5), there is not only one right answer to how to teach writing in EFL classes because every learner has their own needs. Therefore, there are different approaches to teaching writing to apply in EFL classes.

According to Eliwarti and Maarof (2014, 113), there are three well-known approaches to teaching writing: product-based, process-based and genre-based approach. Harmer (2015, 363) claims that teachers need to choose one approach to apply in their classes to suit their goal, for example, whether the goal is for learners to pay attention to the process of their writing or the product. On the contrary, Raimes (1983, 11) states that approaches to teaching writing can, and often do, overlap each other. This can be explained by the fact that some authors, including Selvaraj and Aziz (2019, 457), add a process product approach and a process genre-based approach to the list of approaches to teaching writing.

#### **3.2.3.1 Product-based approach**

The product-based approach is based on “the production of texts by individual students, often under time constraints and usually in silence.” (Eliwarti and Maarof 2014, 113) As previously mentioned, the product-based approach to teaching language aims at the end product instead of the process that led to it. When applying this approach, teachers often use model writings in their classes for learners to imitate them and produce similar compositions. (Selveraj and Aziz 2019, 455) Therefore, guided writing tasks are suitable for this approach.

Pincas (1982, in Eliwarti and Maarof 2014, 113) claims that the product-based approach to teaching writing is primarily focused on linguistic knowledge, such as learners using proper vocabulary, syntax and cohesive devices. Teachers treat errors as something that should be corrected or eliminated. (Eliwarti and Maarof 2014, 113) They could prevent learners from

making errors by offering them useful language items, as suggested by Scrivener (2005, 193) when discussing guided writing exercises.

#### **3.2.3.1.1 Stages of the product-based approach**

Steele (2004, in Eliwarti and Maarof 2014, 113) claims that this approach consists of four stages: familiarization, controlled writing, guided writing and free writing. The first stage, familiarization, is where the learners are expected to read the model writing, notice characteristic features of it, such as the way ideas are organized in it or what language items the author of the model writing used. (Selveraj and Aziz 2019, 456)

The second stage is called controlled writing and consists of performing controlled tasks that are focused on language items that might be useful for their writing. These language items are usually treated in isolation. (Eliwarti and Maarof 2014, 113) Even though controlled tasks do not improve learners' writing skills, they prepare them for the last stage, where the learners could use the language items practiced in this stage.

The third stage of the product-based approach is guided writing. (Steele 2004, in Eliwarti and Maarof 2014, 113) According to Eliwarti and Maarof (2014, 113), this stage is the most significant stage of this approach because the learners get to organize their ideas. Eliwarti and Maarof (2014, 113) say that organizing ideas is even more important than the ideas themselves. Therefore, teachers should pay more attention to this stage.

The last stage of this approach is free writing, where the learners “perform the task by using their skills, sentence structures and various level of vocabulary in order to compose the anticipated composition.” (Selveraj and Aziz 2019, 456) In other words, the learners use what they saw and practiced in the previous stages to produce their own piece of writing.

#### **3.2.3.1.2 Advantages and disadvantages of the product-based approach**

Every approach to teaching writing has, obviously, both advantages and disadvantages to take into consideration when deciding what approach to apply to meet the goal. Regarding the

product-based approach, the main advantage of it is that the learners receive model texts to imitate and linguistic knowledge that might be useful for them to produce their own writings. (Badger and White 2000, in Eliwarti and Maarof 2014, 113) On the other hand, this approach might demotivate the learners because it focuses on imitation instead of their creativity. (Selvaraj and Aziz 2019, 456)

### **3.2.3.2 Process-based approach**

The process-based approach to teaching writing lead learners through different stages of writing which are essential for them to acquire various skills that could improve their writings. (Harmer 2015, 364) In other words, the process-based approach teaches the learners to go through the whole procedure of producing a quality piece of writing so that they could use it in their EFL class as well as outside of it.

#### **3.2.3.2.1 Stages of the process-based approach**

In a process-based approach, producing a piece of writing goes through different stages. Many authors, for instance Harmer (2004, 5), divide the process of writing into four steps: planning, drafting, editing and final draft.

As mentioned above, the first stage of this approach is called planning or pre-writing. This step includes various activities which stimulate learners' thoughts and ideas. (Seow 2002, 316) According to him, teachers might involve group brainstorming, where their learners share their ideas, clustering, where the learners basically create mind maps to generate their ideas, or rapid free writing, where the learners write down words and phrases useful for them in a short amount of time. (Seow 2002, 316)

The second step of the process-based approach is drafting. Harmer (2004, 5) defines it as the first version of learners' writings. Since the learners will edit their writings later, fluency is way more important than grammatical accuracy at this stage. (Seow 2002, 317)



According to Harmer (2004, 5), the next stage of this approach is editing. This stage is crucial for the learners to reread what they produced in the previous step to realize what works and what does not work, what parts should be rewritten or reorganized. As Harmer (2004, 5) suggests, other readers often help the writer to reflect on the first draft by commenting on it and making suggestions on what to improve. In other words, teacher and/or peer feedback is an important factor during this stage. Teachers and co-learners need to avoid vague comments and incorporate suggestions and questions to help the writer with editing. (Reinking and Hart 1991, in Seow 2002, 317)

The last stage of the process-based approach is the final draft. As a result of the editing process, the final product may significantly differ from the original plan and the first draft. (Harmer 2005, 5) However, all of the previous stages of this approach have an important role in creating the final version of the writing.

#### **3.2.3.2.2 Advantages and disadvantages of the process-based approach**

As Harmer (2005, 6) states, this approach is applicable “whether people are writing e-mails, texting their friends, writing shopping lists, providing compositions for their English teachers, or putting together a doctoral thesis.” In other words, this approach is suitable for learners at different levels. In addition to it, Selvaraj and Aziz (2019, 456) claim that the learners benefit from this approach since it promotes their creativity as well as enables them to improve their writings by moving back and forth.

However, the process-based approach has also its limitations. Onozawa (2010, in Eliwarti and Maarof 2014, 114) points out the fact that the process-based approach, unlike the product-based one, gives a little importance to grammar and structure and do not focus on the final product that much. Another disadvantage of this approach is that it consumes a lot of time, and the learners might become bored during the process of writing. (Eliwarti and Maarof 2014, 114)

### **3.2.3.3 Genre-based approach**

The genre-based approach to teaching writing emphasizes the significance of various types of writing and text types. (Selvaraj and Aziz 2019, 456) According to Hasan and Moniruzzaman (2010, 81), the genre-based approach “considers writing as a social and cultural practice. The purpose of this writing involves the context where the writing occurs and the conventions of the target discourse community.” To put it another way, teachers apply this approach in their classes for their learners to put their writings into context.

#### **3.2.3.3.1 Advantages and disadvantages of the genre-based approach**

Similarly to the previous approaches discussed in this paper, the genre-based approach has also its advantages and disadvantages. One of the advantages of this approach mentioned by Selvaraj and Aziz (2019, 456) is that the learners are exposed to various types of texts and genres. Another benefit of this approach given by these authors (Selvaraj and Aziz 2019, 456) is that it is suitable for learners on various levels and the model texts support their learning as well as help them overcome their anxiety from writing.

On the other hand, Hyland (2008, in Eliwarti and Maarof 2014, 115) argues that the model texts given to learners cause the lack of their creativity when producing their own piece of writing. Another disadvantage of the genre-based approach is mentioned by Harmer (2015, 366) who claims that the learners focus on the product of their writing and do not pay attention to the processes that are essential for effective writers.

#### **3.2.3.4 Process genre-based approach**

The process genre-based approach combines all of the approaches discussed above. According to Rhalmi (2018, in Selvaraj and Aziz 2019, 457), this approach makes learners pay attention to the process of writing, observe model texts and their characteristic features, and put their own pieces of writing into the social context.

Eliwarti and Maarof (2014, 115) propose that the learners benefit from this approach since it enables them to “study the relationship between purpose and form for a particular genre as they use the recursive processes of prewriting, drafting and revising.” In addition to it, Selvaraj and Aziz (2019, 457) claim that this approach is suitable for learners in secondary schools. However, it requires careful planning and a large amount of time. (Selvaraj and Aziz 2019, 457)

### **3.2.3.5 Process product approach**

As its name suggests, this approach combines the process-based and product-based approach. Firstly, teachers apply the product-based approach in their lessons. After their learners acquire writing mechanics and become acquainted with model texts, they need to employ all the writing stages of the process-based approach. (Selvaraj and Aziz 2019, 457) Similarly to the previous approach, the biggest disadvantage of this approach is that the process of it is extremely lengthy. (Carta 1987, in Selvaraj and Aziz 2019, 457)

### **3.3 Providing feedback**

Feedback in EFL classes could be defined as a response to what learners said or wrote. (Harmer 2015, 154) Rahman (2017, 65) considers providing it as a skill since teachers need to take several issues into consideration when responding to learners’ writing. As Harmer (2015, 154) claims, the right kind of feedback is one of the biggest factors in learners’ success. Gilmore (2009, 363), however, mentions a drawback when it comes to providing feedback to the learners, which is balancing the individual needs of the learners with the enormous amount of work. Since the EFL teachers are supposed to give feedback to a large number of students, it seems almost impossible to provide every single one of them with meaningful feedback.

Similarly to Gilmore, Harmer (2015, 154) also argues that not every feedback given by teachers is meaningful. As stated by him, short comments, such as “good” or “OK” are not clear about what exactly is good about learners’ work. Likewise, Rahman (2017, 65) indicates this issue of vague comments which are not specific enough to be useful for the learners. In order to make their feedback as effective as possible, teachers need to consider its qualities. According to Scrivener (2012, in Harmer 2015, 154), effective feedback should be supportive, clear, truthful

and work-specific, so that the learners know what exactly they did well and what to improve.

### **3.3.1 Overall grading vs feedback**

It is commonly believed that providing feedback to learners is more efficient in terms of improving their performance than providing them with an overall grade because detailed feedback suggests what needs to be corrected or improved. (Underwood and Tregidgo 2006, 75) Harris and McCann (1994, 2) share this belief by saying that grades classify learners but do not help them with overcoming specific problems that occur in their writings. However, Underwood and Tregidgo (2006, 90) recommend not to include overall grading when giving feedback because learners tend to compare their grades instead of focusing on feedback. In summation, teachers should choose between grading and providing feedback on the writing task so that their learners know what to focus on.

### **3.3.2 Summative vs formative feedback**

Harmer (2015, 154) distinguish between summative and formative feedback. Whilst the first one is used by the teacher after the learners submit the final product of their writing, the second one provides learners with suggestions for improving it. (Harmer 2015, 154) Accordingly, it might be said that summative feedback is appropriate to use when applying the product-based approach to teaching writing.

On the other hand, formative feedback is especially useful during the process of writing, therefore, teachers should provide their learners with formative feedback when applying the process-based approach so that the feedback could help the learners to improve their writing. Ferris (1995, in Underwood and Tregidgo 2006, 79) suggests that learners pay more attention to the feedback provided to the first drafts rather than the final product.

### **3.3.3 Directive vs facilitative feedback**

In terms of function, Underwood and Tregidgo (2006, 80-81) mention two types of feedback: directive and facilitative. They define directive feedback as “comments that tell students directly what needs to be revised” and facilitative feedback as “comments designed to help guide students to rework their text on their own.” Similarly, Straub (1996, 226) claims that, when giving directive feedback, teachers circle errors, underline problematic parts of the text, and provide their learners with corrections. In other words, teachers have absolute control over what the rewritten text should look like and, therefore, avoid any ambiguity, confusion, or misunderstanding.

On the other hand, when providing facilitative feedback, teachers use questions or non-evaluative statements which demand an active response from the learners. (Straub 1996, 234) For this reason, it might seem that facilitative feedback is more effective for improving learners’ writing. However, Ransdell (1999, in Underwood and Tregidgo 2006, 81) reveals in his study that there is almost no difference between the number of learners who prefer directive feedback and those who prefer facilitative feedback. That indicates that learners find both types of feedback helpful.

### **3.3.4 Positive vs negative feedback**

Feedback could also be positive or negative. While the first one provides learners with an affirmation that they did something correctly and, therefore, motivates them to continue learning, the second one suggests correction or modification of the text. (Ellis 2009, 3) Kluger and DeNisi (1996, in Hattie and Timperley 2007, 98) claim that learners benefit from both positive and negative feedback.

However, when providing positive feedback, Deci et al. (1999, in Hattie and Timperley 2007, 99) state that the learners are more likely to remain involved in the activity. In other words, the teachers keep learners motivated to rewrite their texts or get engaged in a similar type of activity by giving them positive feedback. Likewise, Underwood and Tregidgo (2006, 84-85) found out

that learners prefer positive feedback because they need to know that they did at least something right to stay motivated.

### **3.3.5 Peer feedback**

Since responding to learners' written work is often very time-consuming, teachers might also consider involving peer feedback in their classes. Not only does it reduce the teacher's workload, but also encourages the learners to collaborate with each other and promotes learner independence. (Gilmore 2009, 364) Moreover, Ur (1996, 172) claims that critical reading, which is important for this activity, is a valuable exercise itself.

On the contrary, peer feedback requires training in providing constructive feedback which is time demanding and still could be wrong or not as helpful as feedback from the teacher. Some learners also might perceive this type of feedback as less valuable because of that. (Gilmore 2009, 172) For this reason, Ur (1996, 172) suggests that peer feedback should be built on personal relationships in the classroom, trust, willingness to accept criticism and help each other. That is to say, classroom climate is a huge factor in providing feedback to peers and a negative classroom environment might make this type of feedback inefficient.

### **3.3.6 Self-assessment**

In terms of the provider of feedback, another type of it is self-assessment. When assessing their own written work, learners need to evaluate their effort and strategies used on the task as well as their performance compared with their expectations and goals. (Hattie and Timperley 2007, 94) Similar thought is expressed by Harris and McCann (1994, 3) who claim that self-assessment help learners diagnose their own weaknesses in order to improve their performance.

However, this type of feedback is not suitable for less effective learners because they lack self-regulation strategies and, therefore, depend on external factors, such as teacher or peers, for feedback. (Hattie and Timperley 2007, 94) To conclude, this type of feedback is beneficial for more advanced learners since it requires their self-regulatory proficiency.

### **3.3.7 Treating mistakes**

When giving feedback on learners' writing, mistakes and errors might occur in the texts. The question is if it is necessary to correct them all. One way to treat them is to completely reformulate them. This provides learners with accurate and comprehensive feedback. (Gilmore 2009, 364) However, if the text is full of mistakes, correcting them all could be discouraging and demoralizing for the learners. (Ur 1996, 171)

Another way to correct mistakes is to select specific issues to correct. Teachers save time by providing their learners with this type of feedback and also could target the ongoing themes in their EFL class. (Gilmore 2009, 364) On the other hand, Gilmore (2009, 364) also mentions that this type of feedback might be less comprehensive to the learners, and they might not find answers to their concerns. To put it another way, selective feedback is useful for addressing issues currently discussed in the class but does not answer all the questions the learners might have outside of it.

According to Harmer (2015, 162), one of the most popular ways of correcting writing is using correction codes which indicate what type of mistake the learners made and where exactly. Similarly to the previous way, this way of correcting mistakes also reduces teachers' workload. On top of that, it encourages learners to correct their mistakes by themselves. However, less proficient learners might not be able to do that. (Gilmore 2009, 364) Moreover, Harmer (215, 162) claims that the only way to ensure that the learners would benefit from this feedback is to explain to them what each of the correction symbols means.

The last way of treating mistakes is no correction at all. This way, the learners have much more time to practise writing which helps them with writing fluency but does not encourage them to correct their mistakes and might result in learners' frustration caused by lack of feedback. (Gilmore 2009, 364)

In conclusion, there are four ways teachers can treat mistakes in writing assignments. While the complete reformulation of them helps the learners with accuracy, not correcting them at all

leads to fluency. Therefore, it might be said that the first way is suitable for less efficient learners while the last one might be beneficial for advanced learners.



## PRACTICAL PART

### **4 Introduction to the research and research questions**

This part of this thesis consists of the theoretical background to the research as well as the analysis of its findings. The research was designed carefully in order to attain its objectives, namely, to find out how English teachers in lower-secondary schools incorporate teaching writing in their lessons, what approaches to teaching writing they use as well as what attitudes they have towards it. Therefore, qualitative research seemed more suitable since it: “tends to be associated with words as the unit of analysis.” (Denscombe 2003, 232) Furthermore, Creswell (1998, in Hendl 2005, 50) defines it as a process of searching understanding of social problems, where researchers analyse different types of texts and provide information on respondents’ opinions. In other words, qualitative research focuses on analysing texts or speeches and collects non-numerical data.

To realize the research, it is essential to choose research questions. The questions for this research were selected with the aim to reveal teachers’ approaches and experience with teaching writing in lower-secondary English classes, and their attitudes towards it. These questions are following:

- What do the teachers consider as aims of teaching writing in lower-secondary English classes?
- How do the teachers teach writing?
- What do the teachers find difficult about teaching writing in lower-secondary English classes?
- How do the teachers provide their learners with feedback?
- What materials do the teachers use for teaching writing?

#### **4.1 The research sample**

The research was conducted among English teachers in lower-secondary schools in the Czech Republic. Since qualitative research requires more in-depth data, only a few respondents were needed in order to provide complex analysis. The respondents chosen for this research were

selected accordingly with the following criteria. Firstly, all of the respondents needed to be teachers of the English language who teach lower-secondary learners. Secondly, all of them were selected from the Liberec region since the researcher is from that area and, therefore, has contacts there. Last but not least, these respondents needed to be willing to be interviewed as well as recorded. The research was conducted ethically. Hence, the respondents gave consent to be a part of this research as well as to be recorded for the purposes of it. To provide them with anonymity, no personal information, such as names or specific places, will be mentioned in this paper and the respondents will be coded under R1-5:

- R1 teaches English and history in primary and lower-secondary school in a small town in the Liberec region. She has been teaching English for about 10 years.
- R2 teaches English and Czech in the lower-secondary and upper-secondary school in a bigger city in the Liberec region. She has been teaching English for about 23 years.
- R3 teaches English and French in the lower- and upper-secondary school in the same city as R2. She has been teaching English for 19 years.
- R4 teaches English and art in the lower- and upper-secondary school in a bigger town in the Liberec region. She has been teaching English for 32 years.
- R5 teaches English and Czech in the same school as R4. She has been teaching English for 19 years.

## **4.2 Research methodology**

To collect qualitative data, different research methods could be used, such as interviewing, observations or analysing various types of documents. Since this research is interested in personal experience, opinions and attitudes of lower-secondary English teachers, interviewing is the best option to gain the data. According to Denscombe (2003, 163), interviews seem similar to conversations. However, opposed to a casual conversation, interviews require a set of assumptions and understandings about the discussed topics. Therefore, the interviewer should be well-prepared, and the respondents should be selected accordingly to the area of

their knowledge or experience. In this case, all the respondents have experience with teaching English in lower-secondary schools.

According to Maněnová and Skutil (2012, 57), we distinguish between three types of interviews: structured, semi-structured, and unstructured. Structured interviews have all the questions prepared in advance and, therefore, are easy to analyse. On the other hand, unstructured interviews are the most difficult to analyse since the questions are not prepared and, hence, it requires researcher's experience. However, they might help the researcher gain new and unpredicted information. The compromise between structured and unstructured interviews are semi-structured interviews. They include prepared questions as well as additional questions. In this thesis, semi-structured interviews were used to collect data.

#### **4.2.1 The interviews**

These interviews were conducted in the Czech language since it is the mother tongue of the interviewer as well as all the respondents and, therefore, this way seemed more natural and comfortable for all the participants. When preparing the interview, suggestive questions were avoided to eliminate biased data. The researcher also ensured that there was enough time for each of these interviews and that the respondents were interviewed either in person, which was the case of R1 and R4, or via video call applications, namely Google Meet and WhatsApp, because the respondents preferred this form of the meeting instead of the face-to-face meeting since the interviews were conducted during the COVID-19 pandemic. The interviews were recorded with a smartphone recorder.

Before the interview was applied to the respondents, it went through a piloting stage in order to make some changes to it if needed. This stage was performed on the researcher's friend who has been teaching English for one year. After piloting, minor changes were made to the interview, such as reformulating some questions so that they would be more clear, for example, in the part of the interview regarding feedback, there was a question: "when teaching writing, are you the only person in the class who provides your learners with feedback?" which seemed not specific enough, and, thus, the question was changed to: "Do

you encourage your learners to provide peer feedback or assess themselves?” Another modification was made to the sequence of the questions, for example, the questions concerning the materials used for teaching writing were relocated from the beginning of the interview to the end. However, since respondents were talking about some topics even before the questions regarding them would appear in the interview, the researcher decided to ask some questions in a different order to keep the flow of the interview more natural.

The interviews can be divided into a few sections where each of these sections answers one research question. The first one consists of two questions concerning information about the respondents. These questions do not exactly correspond with the aim of the research, but it seems quite useful to know how experienced they are as English teachers. The second part of the interview contains only one question which is how often the respondents incorporate teaching writing in their English lessons.

The third part of this interview is interested in what the respondents consider as the objectives of teaching writing in lower-secondary schools. This question was included to observe where the teachers are aiming their writing lessons and what do they see as important outcomes of them.

The fourth part consists of the following questions: How do you teach writing? What is the structure of your writing lesson/part of the lesson? What pre-writing activities do you use? What types of writing activities do you choose? What role do you as a teacher play in it? These questions were included to help the researcher to analyse what approaches to teaching writing do the respondents use as well as how they perceive themselves when teaching writing.

The fifth part of the interview is focused on obstacles and difficulties that the respondents experience when teaching writing. In this part, the teachers report what they find the most difficult about teaching writing as well as in which aspects they find teaching writing more difficult than teaching other language skills. These questions lead to a better understanding of the respondents’ attitudes towards teaching writing.

The next part of the interview involves questions concerning giving feedback to learners' writings. The researcher was interested in the way the respondents provide their feedback, what type of feedback they usually give, what criteria they apply in their feedbacks, if and how they incorporate peer feedback and self-assessment in their writing lessons, and if they find something difficult about giving feedback.

Finally, the interview consists of questions regarding materials used for teaching writing. These questions are as follows: What materials do you use for teaching writing? Do you modify the tasks? What role does the textbook play in it?

### **4.3 Data analysis and interpretation**

This chapter deals with the data collected from the interviews. As already mentioned before, five English teachers were interviewed, and this part of the research consists of analysing and interpreting their answers in order to answer the research questions. This chapter will be divided into several sections and each of them will reflect one research question.

#### **4.3.1 Objectives of teaching writing in lower-secondary schools**

The first research question was designed with the aim to find out what teachers consider the objectives of teaching writing in their lower-secondary English lessons. Their answers are following:

R2 (see Appendix B) named several aims of teaching writing in lower-secondary schools that she finds important. Firstly, she reports that some learners are not used to the written form of the language when they transfer from primary school. Therefore, she considers getting used to the written form of the language the objective of teaching writing. Another aim she mentions is acquiring basic word order and text structure. In addition to it, according to R1 (see Appendix A), the objective of teaching writing in lower-secondary schools is to practice new vocabulary and grammatical structures. In other words, R1 and R2 consider developing different micro skills (see chapter 3.1) essential for written production as the aim of teaching writing in lower-secondary schools.

Opposed to that, R3 (see Appendix C) aims at enabling her learners to eliminate their fear of writing and produce meaningful written texts, even though there might occur mistakes and errors. The same objective of teaching writing in lower-secondary schools is mentioned by R5 (see Appendix E) who aims at teaching her learners to be able to express their ideas in a written form and produce meaningful texts. A similar goal presents R4 (see Appendix D) who claims that some learners struggle with producing coherent texts. In her opinion, this might be related to their reading experience. According to her, less experienced readers do not see logical connections between sentences.

The next aim of teaching writing in lower-secondary English classes mentioned in the interviews is to introduce different types of texts to the learners so that they learn their specifics, distinguish between them, and produce them with the use of these specifics, such as appropriate greetings in letters. (see Appendix E) Likewise, R3 (see Appendix C) claims that teaching writing should enable learners to write simple letters and short stories. This aim is related to expected outcomes which we can find in curricular documents. According to RVP ZV (MŠMT 2021, 26), at the end of the ninth grade, learners should be able to complete personal information forms and write short texts about themselves, their family, hobbies, etc. Similarly, CEFR (Council of Europe 2001, 26) determines that A2 learners should be able to write short texts and messages related to their everyday life as well as simple personal letters.

In conclusion, R1 and R2 aim at teaching micro skills important for writing, such as spelling the words correctly, and appropriate use of vocabulary, word order and grammatical patterns. Next, R3, R4 and R5 agreed that they intend to help their learners to produce meaningful texts in different genres.

#### **4.3.2 Approaches to teaching writing**

This chapter is focused on the way the respondents teach writing. The teachers were asked several questions about the activities they use, how they treat differences between learners and what is their role in the classroom.

#### **4.3.2.1 How do the respondents teach writing?**

Firstly, the teachers were asked to describe how they teach writing. R1 (see Appendix A) claims that the structure of her writing lessons depends on how difficult the topic is for her learners. Some of these lessons might even include looking up useful information on the internet. However, she always incorporates either exercises where her learners practise new grammatical structures and vocabulary convenient for the writing activity or model texts.

R2 (see Appendix B) says that the writing section is always at the end of the unit. Therefore, the whole unit prepares the learners for writing by introducing new vocabulary or grammar which should be useful for them when writing and practising them. At the beginning of the writing lessons, she always uses a model text to illustrate what the writings could look like. The respondent reports that she discusses the model text with her learners. They study its structure, what vocabulary and grammar structures are used in it, and then answer some questions related to it.

Similarly, R5 (see Appendix E) states that doing grammatical exercises precedes writing. Other than that, she also uses model texts which the learners try to analyse with her. Then, she uses pair or group discussions, where the learners answer several questions about the topic and which, according to the respondent, should help them realize what they can include in their writings. Sometimes R5 provides her learners with useful phrases.

In most cases, R3 (see Appendix C) also uses reading and analysing model writings as a pre-writing activity. Other than that, she starts her writing lesson with brainstorming. Then, she helps her learners with creating the outline for their writings so that they cannot get lost.

R4 (see Appendix D) claims that she uses texts from textbooks or articles from magazines as model texts. Another pre-writing activity she uses is brainstorming. While doing this, she writes down the keywords on the whiteboard and the learners add their ideas to it as well as useful lexical items, such as adjectives, that could make their texts richer and more detailed. She also guides her students by providing them with a basic outline to eliminate incoherence.

To help her learners, R4 offers consultations for her learners so that they can come to her office and have a discussion about the topic where the teacher asks them different questions which could help them organize their own ideas.

To sum up, all the respondents use model writings when teaching writing which is a typical tool for getting familiar with the task and observing characteristic features of the text used in the product-based approach. Some of the respondents, namely R1 and R5, also incorporate doing exercises focused on useful language items, which is another stage of the product-based approach. Creating the outline for the texts, which was mentioned by R3 and R4, is also a typical feature of the product-based approach. However, R3 and R4 make their learners brainstorm their ideas before writing their texts, and R4 and R5 use pair or group discussions of the topic, which are usually used in the process-based approach. (discussed in chapter 3.2.2)

#### **4.3.2.2 What types of tasks do the teachers use?**

According to R2 (see Appendix B), she chooses structure-based tasks and guided writing exercises, which are discussed in the theoretical part. (see chapter 3.2.1) When being asked about how she teaches writing, she responds that she uses texts in the workbooks, where some pieces of information are missing and the learners are supposed to complete them.

Cimrmanová and Straková (2005, 74) call these gap-filling activities structure-based tasks. However, Scrivener (2005, 193) claims that these activities do not improve learners' writing skills.

Based on the interviews, it is evident that all the respondents use guided writing exercises. These tasks consist of the pre-writing activities which are discussed in the previous chapter, which should help them produce their own texts. (Scrivener 2005, 193)

Other than that, R3 (see Appendix C) also uses music in her writing lessons. For example, she mentions song writing activities, where the learners listen to a part of the song and then try to complete the song with their own lyrics. Another activity she describes is writing inspired by



different genres of music. The teacher chooses short extracts of music that evoke different emotions in her learners and the learners write stories based on it. These types of activities share characteristics of unguided writing tasks since the learners write without the teacher's guidance and the tasks require a high level of fluency and creativity.

To conclude, in most cases, the teachers use guided writing exercises where the learners are provided with various pre-writing activities that are helpful for their own written production. However, structure-based tasks also appear in their lessons as well as some kind of unguided writing tasks.

#### **4.3.2.3 How do the respondents treat differences between their learners?**

All the respondents claim to notice huge differences in writing proficiency among their learners. And R4 and R5 think that the differences are dependent on how experienced are the learners as readers. In addition to that, R1 and R3 believe that the differences are caused by their English language proficiency. The researcher was interested in how the respondents treat the differences.

R1 (see Appendix A) responded that she does not take these differences into account when planning her writing lessons and giving instructions to her learners. Likewise, R2 (see Appendix B) and R5 (see Appendix E) also claim that all of their learners are given the same instructions.

On the other hand, R3 (see Appendix C) makes her less proficient learners write shorter texts than the more proficient writers do. However, apart from the length aspect of the writings, the instructions remain the same for all of the learners.

Similarly to her colleagues, R4 (see Appendix D) also provides her learners with the same instructions. Nonetheless, as already mentioned before, she offers consultations for her learners so that the learners who are not sure what to write or how to write it can discuss it with her.

#### **4.3.2.4 What is the role of the teachers in teaching writing?**

The previous chapters describe what the learners do in the writing lessons. However, in this chapter, the researcher is curious about what the teachers do as well as how they perceive themselves.

R1 (see Appendix A) considers herself as a guide that helps her learners with preparing them for the writing itself as well as corrects the writings. Likewise, R4 (see Appendix D) perceives herself as a guide and coordinator who provides her learners with outline, useful vocabulary, and grammatical structures. She also claims that she watches her learners while writing, provides feedback to them and suggests what to write next.

R2 (see Appendix B) describes her role in teaching writing as a guide as well. She provides the learners with opportunities to organize their ideas by using the model texts and discussions about the topics. However, she admits that the written production is often given as homework and, therefore, she does not play any role in it. After collecting the assignments, she corrects them.

When teaching writing, R5 (see Appendix E) sees herself as a coordinator of the lesson and a motivator, who tries to show the learners how and when to use different types of texts in the real life so that they know the task is meaningful. Other than that, she describes herself as a feedback provider.

In a nutshell, the teachers consider themselves as those who guide their learners to produce as good writings as possible. This seems understandable since they mostly involve guided writing tasks in their lessons. To guide their learners, these teachers use various pre-writing activities discussed in the prior chapters.

#### **4.3.2.5 What approaches to teaching writing do the respondents use?**

Based on the answers given to the previous questions, the researcher came to the conclusion that all of the respondents use a product-based approach to teaching writing. Firstly, all of the

respondents use model writings in their lessons to demonstrate what the particular text should look like, which is the first stage of the product-based approach discussed in the third chapter. Secondly, some of the respondents incorporate discussing useful language items and practicing them by doing exercises. According to Eliwarti and Maarof (2014, 113), these tasks are used in the second stage of the product-based approach. Other than that, the teachers use activities such as brainstorming and discussions to activate their learners. Seow (2002, 316) considers these activities a part of the planning phase of the process-based approach. However, since the teachers did not mention the other stages of this approach, it is not likely that they use this approach.

Another evidence of the teachers using the product-based approach is that all of the respondents stated that they use guided writing tasks in their lessons and these types of tasks are performed in the product-based approach. (see chapter 3.2.2.1.1) For these reasons, the researcher assumes that all of the interviewed teachers use the product-based approach to teaching writing.

### **4.3.3 The obstacles in teaching writing**

In this part, the teachers answered questions regarding the difficulties they struggle with when teaching writing. For example, R1 (see Appendix A) states that she finds the time-consuming aspect of providing feedback to writings the most difficult. Similarly to her, R2 (see Appendix B) mentions that providing feedback to writings is more consuming than providing feedback to other language skills because the teacher needs to think about what the learner wants to communicate.

R3 (see Appendix C) struggles with planning the activities because she does not know how much time the learners will need to complete them. She also finds it difficult to control whether the learners use internet translators, especially when the learners write their texts as homework.

R4 (see Appendix D) feels that the main obstacle in teaching writing is the learners' aversion and fears of producing written texts, especially at the beginning of the lower-secondary education. Other than that, she struggles with providing feedback to her learners since some of them use only simple structures in order to avoid mistakes while others write much more complex texts where more mistakes occur.

R5 (see Appendix E) claims that she does not find anything difficult about teaching writing. According to her, the textbooks she uses in her classes are written very well and the tasks are designed appropriately to the level of the writing proficiency of her learners, and, hence, she does not see any difficulties in it.

#### **4.3.4 Providing feedback to the learners' writings**

The next part of this research investigates the ways of providing feedback to the learners' writings. The respondents were asked to describe how they give feedback, how they treat mistakes, who provides the feedback in their lessons and how does their feedback affect the performance of their learners.

##### **4.3.4.1 How do the respondents provide feedback to the learners' writing?**

Since feedback is considered an important part of teaching writing, the teachers were asked to explain how they provide it to their learners. For example, R5 (see Appendix E) describes this process as follows: Firstly, she collects the texts in order to correct them. The form of correction depends on the age of the learners. According to her, the younger learners are not able to correct their mistakes properly, hence, when providing feedback to them, she reformulates the parts where mistakes occur while her older learners are given their text with highlighted parts of it and correction codes which indicate the types of mistakes and the learners are supposed to correct them. After that, she initiates a discussion where the learners ask questions about their texts and the mistakes are analysed. In other words, the teacher provides feedback in both written and oral form.

R2 (see Appendix B) shares the same belief as R5 regarding the younger learners not being able to correct themselves. Therefore, she corrects the mistakes in the same manner R5 does which means that she rewrites all of the incorrect parts of the texts when teaching younger learners and uses correction symbols with her older students. Other than that, she picks typical mistakes that occurred in the writings and then she presents them on the whiteboard in front of the class so that the learners write them down. After that, they discuss them together. Apart from providing her learners with corrections, she also writes short comments for them so that they know what was good and what needs improvements, whether they met the requirements, etc.

Likewise, R4 (see Appendix D) states that she corrects the mistakes that appear in the texts. However, she does not describe the form of her corrections. However, she believes that it is extremely important to provide feedback to everything the learners do in order to help them to develop their skills. Therefore, she always includes detailed comments in her learners' writings. In these comments, she evaluates whether the learners met the requirements, whether the texts are comprehensible for the readers, she also comments on the mistakes. Apart from that, she writes down the mistakes that occur in the writings repeatedly so that she could refer to them in the next lesson. Sometimes she plans the next lessons based on the mistakes that she wrote down.

Unlike her colleagues, R3 (see Appendix C) claims that she always uses correction symbols when providing feedback. Other than that, she gives feedback on the form of the texts, if the learners use appropriate vocabulary, grammar, sentence structures, but she also comments on the content of the writings, whether they met the requirements, etc. In these comments, she always tries to include something positive. She also provides her learners with suggestions for improvements.

In conclusion, all of the respondents provide their learners with feedback on their writings. They feel the urge to correct all mistakes by either reformulating them to the correct form or using correction symbols that indicate what type of mistakes the learners made so that the

learners correct them. All of the interviewed teachers also give feedback to the writings by commenting on the form and the content.

#### **4.3.4.2 What do the teachers find the most difficult about providing feedback to the writings?**

The majority of the respondents answered that they find giving feedback to the learners' writings time demanding. However, R2 (see Appendix B) claims that language teachers are used to it. Another challenge of providing feedback to the writings is mentioned by R4 (see Appendix D) who struggles with attracting attention from her learners so that they would even read or listen to the feedback. The respondent thinks that after receiving grades, the majority of learners lose their interest in the feedback. Therefore, Underwood and Tregidgo (2006, 90) do not recommend giving grades to the writings they provide feedback to. According to them, teachers should either grade the texts or give feedback to them so that the learners are not distracted.

#### **4.3.4.3 Who provides feedback in the respondents' writing lessons?**

In this part of the research, the respondents were asked whether they include peer feedback or self-assessment in their writing lessons. R3 (see Appendix C) responded that she sometimes tries to involve peer feedback. Nonetheless, she does not find it effective. Likewise, R5 (see Appendix E) claims that peer feedback often occurs in her writing lessons, however, without her initiating it. She says that her learners are interested in each others' texts and she gives them space to consult them. Nevertheless, this activity follows after teacher feedback and correction of the mistakes. R2 (see Appendix B) does not use peer feedback when teaching writing at all and would not recommend it because she does not find the learners not experienced enough to correct all the mistakes. Gilmore (2009, 172) admits that peer feedback could be wrong or at least not as helpful as teacher feedback.

R4 (see Appendix D) answered that she would like to incorporate self-assessment in her writing lessons, however, she thinks that some of her learners might not feel comfortable assessing themselves. R1 (see Appendix A) claims that she does not use peer feedback nor

self-assessment because she believes that feedback to learners' writings should be given by someone more experienced. A similar thought was expressed by Hattie and Timperley (2007, 94) who suggest that self-assessment is not useful for less experienced learners because they lack self-regulatory strategies.

#### **4.3.4.4 How does feedback affect learners' writing performances?**

After describing how they provide feedback to their learners' writings, the respondents were asked how feedback affects their learners' writing performances. Their answers are as follows: R1 (see Appendix A) claims that it depends on whether her learners are willing to read her feedback. However, if the learners are willing to do so, she thinks that it has a positive effect on their writing. Likewise, R5 (see Appendix E) confirms that if the learners want to improve their writing skills and pay attention to feedback, she observes their improvement in writing. On the other hand, she also has students who refuse to get rid of their habits. Similarly to her colleagues, R3 (see Appendix C) states that if the learners want to learn their lesson from their mistakes in order to improve themselves as writers, they are able to develop their writing skills.

R4 (see Appendix D) finds feedback highly significant for her learners. She claims not only that feedback provides them with opportunities to improve their writing skills but also motivates them to do so. She believes that the learners appreciate her feedback and enjoy writing because of her positive yet honest comments. Overall, if the learners are open to feedback provided to their texts, they are likely to improve their writing skills and find pleasure in it.

#### **4.3.5 Materials used for teaching writing skills**

Last but not least, the researcher was interested in the materials the respondents use for teaching writing skills. In this part of the interview, the teachers were supposed to describe the materials they use for teaching writing skills. After that, they were asked if they modify them.

R1 (see Appendix A) replied that she mostly uses the Project textbook when teaching writing skills because she finds it well designed. Sometimes, she slightly modifies the tasks in the textbook so that the learners apply given grammatical structures in their writings. However, she does not mention any other materials.

R2 (see Appendix B) answered that she usually uses a textbook as the source of the materials for her writing lessons. Currently, she uses English + textbook by Oxford University Press. The main reason for choosing tasks from the textbook is that there are writing tasks at the end of every unit. Other than that, she also works with various worksheets where the learners are supposed to do exercises, such as filling in missing vocabulary and sentences to the text in order to complete it, or she chooses tasks from the workbook. Regarding the question about modifications, R2 claims that she checks the tasks in the textbook. If she finds them too primitive, she either uses tasks from the workbook which contains, according to her, slightly more difficult tasks, or she modifies the tasks from the textbook by adding more requirements.

Similarly, R5 (see Appendix E) says that she mainly uses the English File textbook also by Oxford University Press. She also chooses tasks and model writings from various handbooks and shares them with her colleagues. Sometimes she modifies the tasks she does not find useful enough. However, she usually avoids modifying the tasks by choosing other tasks instead.

Since R4 (see Appendix D) teaches in the same school as R5, she uses the same textbook, which is English File. She does not modify the tasks from this textbook because they are based on the activities that provide the learners with vocabulary and grammar structures useful for their writings. R4 also selects some of the tasks from other textbooks, such as Enterprise, Matrix, Headway and Click On, or magazines for English learners, namely Hello, R+R, Friendship and Bridge. However, she often modifies the tasks from them or uses them as an inspiration for creating her own tasks.



Last but not least, R3 (see Appendix C) claims that she works with a Project textbook in her classes. Sometimes she uses the tasks given in the textbook which she tries to customize to make them more functional as well as suit the current situation in the class, the learners' state of mind and the amount of time left. Other times, she claims that some situations from the textbook inspire her to create tasks. Apart from working with the textbook, she uses creativity to design her own tasks.

In conclusion, all the respondents use textbooks when teaching writing skills. Apart from them, the respondents use various types of materials, such as worksheets, magazines, handbooks, or the tasks they created. However, all of them also admit that they make little modifications to them if needed.

## CONCLUSION

This bachelor thesis deals with teaching writing skills in lower-secondary school English classes. This thesis aimed to find out how English teachers in lower-secondary schools incorporate teaching writing in their lessons, what approaches to teaching writing they use as well as what attitudes they have towards it. This paper consists of two main parts – the theoretical part and the practical part.

The theoretical part was designed with the aim to provide theoretical background for the research. In the first chapter, the author defines the term communicative competence as well as explains the differences between the three types of communicative language competences listed in CEFR (Council of Europe 2001) and highlights their importance. The second chapter deals with communicative language teaching, defines the characteristics and the principles of this approach to teaching foreign languages. In this chapter, it is suggested that communicative language teaching should result in developing communicative competences of the learners. In the next chapter, the author defines the writing as a skill. After that, she lists all of the micro skills required for the writing production. In the next part of this chapter, she deals with teaching writing, its aims, different approaches to it, the types of writing tasks, and last but not least, she highlights the importance of giving feedback as well as discusses advantages and disadvantages of different types of feedback.

As already mentioned before, the aim of the practical part of this paper was to find out how the lower-secondary English teachers develop writing skills of their learners, what tasks and approaches they use in their writing lessons as well as what attitudes they have towards teaching writing. The researcher used an interview as a tool for the data collection and the questions for the interview were created to correspond with the research questions. The interviews were conducted with five English teachers who teach in lower-secondary schools.

The collected data revealed that two of the interviewed teachers consider acquiring micro skills needed for the written production, such as appropriate use of vocabulary or grammatical structures, as the aim of teaching writing in the lower-secondary school. According to CEFR

(Council of Europe 2001, 13), linguistic competence consists of knowledge of these linguistic components. (see chapter 1.2) Therefore, it can be said that the teachers consider developing linguistic competence to be the objective of teaching writing in lower-secondary English classes. The three of the respondents believe that the lower-secondary learners should learn how to produce different types of texts, such as short stories or personal letters, which are the expected outcomes defined in curricular documents. (see chapter 1.1)

The second part of the interview was conducted with the aim to analyse the respondents' approaches to teaching writing skills. In this part, the researcher found out that all of the respondents use pre-writing activities, such as reading model writings, discussing useful lexical items or brainstorming, to prepare their learners for the writing activity. For the most parts, these activities are typical for the product-based approach to teaching writing. (see chapter 3.2.2.1) Regarding the writing tasks, the respondents reported that they mostly use structure-based tasks and guided writing tasks when teaching lower-secondary learners. These types of tasks are also typical for the product-based approach. (see chapter 3.2.2.1) When being asked about their role in teaching writing skills, most of the teachers replied that they perceive themselves as guides who provide their learners with various pre-writing activities which should help them to produce their own writings as well as feedback providers who correct the learners' writings and make suggestions for improvements. Based on these pieces of information, the researcher came to conclusion that all the respondents use the product-based approach to teaching writing.

In the third part of the interview, the researcher was interested in what difficulties the respondents experience when teaching writing. Some of them claimed that they find the writing activities and providing feedback to them time-consuming. Another aspect of teaching writing one of the respondents reported to be difficult for her is making sure that her learners do not use internet translators. One of the teachers also stated that she finds grading difficult, especially when some learners play it safe while others take risk by using complex structures. Apart from these obstacles, the teachers do not find teaching writing that difficult.

The data collected from the fourth part of the interview revealed that all of the respondents find feedback to be important. Based on the interview, all of them treat mistakes as something that should be corrected. When teaching lower-secondary learners, some of the teachers correct the mistakes by reformulating them into the correct form because they believe that the learners are not experienced enough to correct themselves while other respondents use correction symbols to indicate the mistakes which should be corrected by the learners afterwards. Apart from correcting the mistakes, most of the teachers write short comments regarding the strengths and flaws of their learners' writings and suggesting improvements.

Concerning the difficulties of providing feedback to writings, the respondents find the process of it time demanding. Other than that, one of the respondents claimed to struggle with attracting attention of her learners because they are distracted by the grade. Hence, it is not recommended to provide both feedback and the grade at the same time. (Underwood and Tregidgo 2006, 90)

When being asked about peer feedback and self-assessment, most of the respondents answered that they do not find these types of feedback efficient for the lower-secondary learners because the learners are not experienced enough and, therefore, they do not include them in their lessons.

After that, the researcher was interested in the teachers' opinion on how their feedback affect their learners' writings. All of the respondents agreed that feedback improves their learners' writing skills only when the learners are open to it. One respondent also believes that positive feedback she provides to her learners motivates them to be more engaged in the future writing activities and makes these activities more enjoyable for them. The same idea was expressed by Deci et al. (1999, in Hattie and Timperley 2007, 99) when discussing the advantages of positive feedback.

Last but not least, the data from the interviews revealed that, when teaching writing, the respondents use various types of materials, such as textbooks, workbooks, handbooks, magazines, worksheets, or the tasks they created. Interestingly, they rarely feel the need to

modify the tasks from the textbooks they usually use in their classes while they often modify the tasks from other sources.

## RESUMÉ

Tato bakalářská práce je zaměřena na rozvíjení řečové dovednosti psaní v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Práce se skládá ze dvou hlavních částí, kterými je část teoretická a část praktická. V teoretické části je nejprve definována komunikační kompetence jakožto obecně přijímaný cíl výuky cizích jazyků a poté pojednává o komunikačním přístupu k výuce cizích jazyků. Poslední kapitola této části pak vymezuje řečovou dovednost psaní a její výuku. V praktické části této bakalářské práce je poté realizován výzkum ve formě hloubkových rozhovorů s učiteli anglického jazyka s cílem zjistit jejich názory a zkušenosti s výukou psaní na druhém stupni základních škol.

Jak už bylo řečeno, první kapitola se zabývá rozvojem komunikační kompetence jakožto obecně přijímaným cílem cizojazyčné výuky za pomoci dvou hlavních kurikulárních dokumentů pro učitelé cizích jazyků na druhém stupni základních škol v České republice, kterými je RVP ZV a CEFR. Následně jsou zde vyčleněny tři její komponenty, kterými jsou lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence.

Druhá kapitola této práce se zaměřuje na komunikační přístup k výuce cizích jazyků. Nejprve je zde tento přístup charakterizován definováním jeho cíle, kterým je právě rozvoj komunikační kompetence. Dále popisuje roli učitele, kterou je poskytování vhodného prostředí k učení a motivace žáků, který by měl využívat autentické materiály a aktivity, které žáky podněcují ke vzájemné komunikaci. V další podkapitole jsou poté vyčleněny zásady tohoto přístupu, kterými je eliminace používání mateřského jazyka, využívání autentických materiálů a aktivit, které simulují situace z reálného života.

Poslední kapitola vymezuje řečovou dovednost psaní jako nedílnou součást čtyř řečových dovedností, kterými jsou dále mluvení, čtení a poslech, a uvádí její komponenty, které by měly být rozvíjeny. Mezi tyto komponenty patří smysluplné organizování myšlenek, vhodný výběr slovní zásoby gramatiky a správný slovosled. Posledním komponentem řečové dovednosti psaní je vhodný výběr stylu a registru.

V další podkapitole se autorka zabývá výukou řečové dovednosti psaní. Nejprve vymezuje roli učitele v hodinách výuky psaní, který by měl žákům poskytnout vhodné podmínky pro psaní a motivovat je k tomu, aby se snažili. Dále by měl učitel být svým žákům nápomocný, poskytovat jim užitečné informace a navrhnout jim, co by se dalo zlepšit. Další část se potom zabývá různými typy úloh, jakými jsou imitace, doplňovačky, odpovídání na otázky, psaní na základě modelových textů atd.

Následovně se práce zaměřuje na přístupy k výuce psaní. Prvním přístupem je psaní zaměřeno na produkt, ve kterém učitelé podstupují kroky k tomu, aby zamezili chybám. V první fázi tohoto přístupu učitelé poskytují svým žákům slovní zásobu nebo gramatiku, kterou by mohli použít, různá cvičení na procvičování gramatických jevů, nebo modelové texty, které mohou žákům sloužit jako vzor. Oproti tomu přístup zaměřený na postup při psaní pomáhá žákům utřídit si myšlenky, naplánovat si, o čem budou psát, a editovat své texty během psaní.

V neposlední řadě se autorka zabývá poskytováním zpětné vazby ke psaní, rozlišuje různé typy zpětných vazeb, jakými je sumativní a formativní hodnocení, direktivní a facilitativní zpětná vazba, pozitivní a negativní zpětná vazba, korektivní zpětná vazba, vrstevnická zpětná vazba a sebehodnocení. V této podkapitole se autorka snaží vymezit výhody a nevýhody těchto typů zpětných vazeb a podtrhuje důležitost zpětné vazby jako takové.

V praktické části je poté proveden samotný výzkum, jehož cíl byl vydefinován na začátku tohoto resumé. Autorka použila rozhovor jako nástroj pro sběr dat a otázky pro rozhovor byly vytvořeny tak, aby odpovídaly výzkumným otázkám. Rozhovory probíhaly s pěti učitelkami angličtiny, které učí na druhém stupni základních škol nebo na nižším stupni víceletých gymnázií.

Následující část resumé se zabývá analýzou dat. Data ukázala, že dotazované učitelky pokládají rozvoj dovedností potřebných k psaní, jakými jsou používání vhodné slovní zásoby či správných gramatických struktur, za cíl výuky psaní na druhém stupni základních škol. Jelikož jsou tyto dovednosti součástí lingvistické kompetence popsané v první kapitole této práce, lze tedy říci, že tyto respondentky považují rozvoj komunikační kompetence za cíl

výuky psaní na druhém stupni ZŠ. Některé respondentky také uvedly, že si kladou za cíl své žáky seznámit s různými typy textů, jakými jsou dopisy, popisy nebo krátká vypravování, a jejich specifiky, aby je poté uměli rozpoznat a vyprodukovat. Tento cíl se shoduje s očekávanými výstupy uvedenými v kurikulárních dokumentech.

Druhá část rozhovoru byla vedena s cílem analyzovat přístupy respondentů k výuce psaní. V této části autorka zjistila, že všechny respondentky používají k přípravě svých studentů na samotné psaní aktivizační aktivity, jako je čtení modelových spisů, diskuse o užitečných lexikálních položkách nebo brainstorming. Tyto činnosti jsou pro většinu částí typické pro přístup zaměřený na produkt psaní. Pokud jde o písemné úkoly, respondentky uvedly, že při výuce studentů na druhém stupni ZŠ většinou používají strukturované úlohy a řízené psaní. Tyto typy úloh jsou také typické pro produktový přístup. Na otázku, jakou roli hrají ve výuce psaní, většina učitelek odpověděla, že se vnímají jako průvodci, kteří svým žákům poskytují různé aktivizační aktivity, které by jim měly pomoci také při tvorbě vlastních textů, a také jako poskytovatelé zpětné vazby, kteří opravují texty žáků a navrhují jim, co by se dalo zlepšit. Na základě těchto informací dospěla autorka k závěru, že všechny respondentky používají přístup zaměřený na produkt psaní.

Ve třetí části rozhovoru autorku zajímalo, jak respondentky vnímají náročnost výuky psaní na druhém stupni ZŠ. Některé z nich uvedly časovou náročnost samotného psaní a poskytování zpětné vazby. Jedna respondentka také uvedla, že nemá dostatek kontroly nad tím, aby si žáci nepomáhali používáním internetových překladačů, které jsou v dnešní době schopné přeložit i celé texty. Další učitelka také uvedla, že si neví rady s tím, jak klasifikovat své žáky, když část z nich hraje na jistotu a používá jednoduché věty, zatímco druhá část se snaží používat složitější větné vazby s tím, že se v textu může objevit o to více chyb. Navzdory těmto aspektům respondentky uvádí, že neshledají výuku psaní nijak výrazně náročnou.

Data shromážděná ze čtvrté části rozhovorů ukázala, že všechny respondentky vnímají zpětnou vazbu jako důležitý aspekt výuky psaní. Všechny respondentky využívají korektivní zpětné vazby, ať už tím, že reformulují chyby do správné formy, čehož využívají učitelky, které si myslí, že jejich žáci nejsou dostatečně zkušení na to, aby si chyby opravili sami, nebo



tím, že do textu vpisují předem smluvené zkratky, které značí charakter chyby, aby si poté žáci ty chyby opravili. Dále pak respondentky hodnotí, co se žákům povedlo a nepovedlo, a případně navrhuje, co by se dalo vylepšit.

Co se týče náročnosti poskytování zpětné vazby, některé respondentky uvedly, že e to zdlouhavý proces. Kromě toho jedna respondentka také uvedla, že je těžké upoutat pozornost žáků ke zpětné vazbě, jelikož jsou rozptýlení známkou a zpětná vazba jim v tu chvíli nepřijde tak důležitá.

Výzkum dále ukázal, že většina respondentek neshledává vrstevnickou zpětnou vazbu a sebehodnocení v hodinách psaného projevu na druhém stupni ZŠ jako efektivní způsob poskytování zpětné vazby, jelikož podle nich žáci na této úrovni nejsou schopni pochytit veškeré chyby a poskytnout plnohodnotnou zpětnou vazbu.

Dále se ukázalo, že všechny respondentky věří, že zpětná vazba pozitivně ovlivňuje výkony jejich žáků, ale pouze v případě, že jsou žáci ochotní si zpětnou vazbu přečíst a vzít si jejich rady k srdci. Jedna respondentka také uvedla, že kromě toho, že zpětná vazba pozitivně ovlivňuje výkony jejich žáků, má také moc je motivovat k dalším výkonům a vylepšit jejich vztah k psaní.

Poslední část rozhovorů se týkala materiálů, které respondentky používají při výuce psaní. Ukázalo se, že respondentky využívají různé typy materiálů, jakými jsou například učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, příručky, ale také vlastnoručně vyrobené materiály. Zajímavým zjištěním bylo, že povětšinou respondentky nemají potřebu modifikovat úlohy z učebnice, jelikož jsou propojené s předchozími úlohami z lekce, zatímco materiály mimo učebnici z většiny případů modifikují nebo se jimi pouze inspiroují a přetváří je.

## BIBLIOGRAPHY

Bagarić, Vesna, Jelena Mihaljević Djigunović. 2007. "Defining Communicative Competence." *Metodika* 8(1): 94-103.

Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: Longman.

Brown, H. Douglas. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Celce-Murcia, Marianne, Zoltan Dörnyei, Sarah Thurrell. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications." *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5–35.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Denscombe, Martyn. 2003. *The Good Research Guide*. Open University Press.

Eliwarti, Eliwarti and Nooreiny Maarof. 2014. "The Effects of Types of Writing Approaches on EFL Students' Writing Performance." *SELT* 2(2): 112-119.

Ellis, Rod. 2009. "Corrective Feedback and Teacher Development." *L2 Journal* 1(1): 3-18.

Gilmore, Alex. 2009. "Using Online Corpora to Develop Students' Writing Skills." *ELT Journal* 63(4): 363-372.

Harmer, Jeremy. 2004. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited.

Harmer, Jeremy. 2015. *The practice of English language teaching*. 5<sup>th</sup> ed. Harlow: Pearson Education Limited.

Harris, Michael and Paul McCann. 1994. *Assessment: Handbooks for the English Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Hasan, Kamrul and Moniruzzaman Akhand. 2010. "Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level." *Journal of NELTA* 15(1-2): 77-88.

- Hattie, John and Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Maněnová, Martina, Martin Skutil. 2012. *Methodology of Educational Research*. Hradec Králové: Guadepamus.
- Martínez, Jesús, Alexander López-Díaz, and Elica Pérez. 2020. "Using Process Writing in the Teaching of English as a Foreign Language." *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4(1): 49-61.
- MŠMT. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rahman, Nabinur. 2017. "Incorporating Different Forms of Feedback in Teaching Writing: An Insight into a Real Classroom." *BELTA Journal* 1(1): 64-82.
- Raimes, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Scrivener, Jim. 2005. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Macmillan.
- Scott, Wendy A. and Lisbeth H. Yterberg. 1990. *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- Selveraj, Melanie and Azlina Abdul Aziz. 2019. "Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms." *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 8(4): 450-473.
- Seow, Anthony. 2002. "The Writing Process and Process Writing." In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, edited by Richards, Jack C. and Willy A. Renandya, 315-321. New York: Cambridge University Press.

Straková, Zuzana, Ivana Cimermanová. 2005. *Teaching and Learning English Language*. Prešov: Prešovská univerzita.

Straub, Richard. 1996. "The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of Directive and Facilitative Commentary." *College Composition and Communication* 47(2): 223-251.

Supiani, Supiani. 2017. "Teaching Writing Skill through Collaborative Writing Technique: From Theory to Practice." *JEELS* 4(1): 37-52.

Underwood, Jody S. and Alyson P. Tregidgo. 2006. "Improving Student Writing Through Effective Feedback: Best Practices and Recommendations." *Journal of Teaching Writing* 22(2): 73-97.

Ur, Penny. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press.

## **APPENDICES**

Appendix A: Interview 1 Transcription.....	63
Appendix B: Interview 2 Transcription.....	68
Appendix C: Interview 3 Transcription.....	76
Appendix D: Interview 4 Transcription.....	83
Appendix E: Interview 5 Transcription.....	99

## Transcription symbols

- **T:** tazatel
- **R1:** respondent 1
- **R2:** respondent 2
- **R3:** respondent 3
- **R4:** respondent 4
- **R5:** respondent 5
- ... reformulace věty, krátká odmlka
- (...) přerušeni
- **(pokračuje)** navázání na předchozí promluvu
- **(ticho)** bez odpovědi
- **(pauza)** delší odmlka
- **(smích)** proneseno se smíchem
- Mhm přitakání
- Ehhh váhání
- \*\*\* zmínka jména kolegyně nebo názvu bydliště
- **(jde pro učebnici a listuje v ní), (listuje v navazující English File učebnici)**  
popis činnosti respondenta

## **Appendix A: Interview 1 Transcription**

Date: 22.6.2021

**T:** Ještě jednou Vás na tu nahrávku poprosím, jestli byste mi odsouhlasila, že ten náš rozhovor se bude nahrávat a že se tak budete účastnit mého výzkumu.

**R1:** Mhm... Souhlasím s účastí na tomhle výzkumu i s nahráváním.

**T:** Dobře. Takže první otázka je taková obecná. Jak dlouho učíte angličtinu?

**R1:** Asi 10 let.

**T:** Mhm. A kolik hodin ji učíte?

**R1:** Na základní škole máme třikrát týdně. V každém ročníku.

**T:** Mhm. A kolik ročníků v tuhle chvíli učíte?

**R1:** Na druhém stupni jenom dva.

**T:** Dobře. A jak často vlastně zařazujete výuku psaní do Vašich hodin?

**R1:** My máme v každé lekci nějaké téma, takže určitě ho zařazuju a tak jednou, dvakrát za měsíc se tam objeví.

**T:** Dobře. A co vy považujete za cíle výuky psaní na druhém stupni základních škol?

**R1:** No... Myslím si, že písemný projev je jednodušší než ten ústní, protože si to vlastně můžou rozmyslet, takže předpokládám, že je to všestranně rozvíjí a že tam můžou použít

slovní jak slovní zásobu, kterou trénujeme, tak by měli použít i nějaké nové gramatické vazby, které v té dané lekci používají.

**T:** Takže vlastně rozvíjíte nejenom psaní, ale i všechny ty prostředky, které k tomu potřebují.

**R1:** Tak, všeobecné procvičování všeho.

**T:** Dobře. A jak vy tedy postupujete při výuce toho psaní?

**R1: (ticho)**

**T:** Máte třeba nějakou zajatou strukturu té hodiny?

**R1:** Asi záleží na náročnosti toho daného tématu. Třeba když jsme měli vyloženě téma divoké zvíře, tak si studenti i dohledávali na internetu informace o těch zvířatech, aby to pak mohli vlastně zpracovat do těch vět (...)

**T:** Mhm.

**R1: (pokračuje)** Ale jinak prostě... Tak jak je tam ta daná gramatika, tak třeba jednu hodinu procvičujeme tu... nebo více hodin... dvě, tři, procvičujeme tu novou gramatiku, k tomu se samozřejmě nabaluje nějaká slovní zásoba, a pak to dáme dohromady v tom psaní. **(smích)**

**T:** Dobře. A to jsem se Vás teda chtěla rovnou zeptat, když jste popisovala ty aktivity, které předcházejí tomu psaní, například to vyhledávání těch informací na internetu, používáte třeba i jiné metody?

**R1: (ticho)**

**T:** Třeba čtení modelových textů (...)



**R1:** Ano.

**T:** (pokračuje) nebo... Takže žáci vlastně tak nějak vědí dopředu, jak by ten text mohl vypadat?

**R1:** Ano. Tuší to. Protože třeba i v učebnici bývá i nějaký článek, podle kterého potom píšeme.

**T:** Mhm. Dobře... A všímáte si mezi Vašimi žáky nějakých rozdílů v dovednosti psaní?

**R1:** Tam jsou velké rozdíly. Je hodně vidět, kdo to třeba používá pro hraní her v angličtině. Ty potom uměj hodně dobře, kluci. (smích) Tak ty základy umí. Mají širší slovní zásobu, no.

**T:** A pracujete s tím nějak při výuce psaní? Mají všichni žáci stejné podmínky?

**R1:** Jo. Ano. Zadáni je stejné pro všechny.

**T:** Tak... a jakou roli v té výuce hrajete vy? Myslím ve výuce psaní.

**R1:** Asi nějakého průvodce, protože nejdřív si teda přečteme ten vzorový text nebo to procvičení té gramatiky z učebnice a... potom řeknu žákům, že takhle nějak by to mělo vypadat, ať určitě třeba nějakou tu vazbu there is/there are pro popis... ať ji použijí na začátku každé věty. A pak to zkontroluju.

**T:** Tak... A jak vy vnímáte náročnost výuky psaní? Vlastně na druhém stupni základních škol. Je to pro vás náročnější než výuka třeba mluveného projevu nebo poslechu?

**R1:** To možná ten poslech je náročnější než psaní. Mluvení zařazuju do každé hodiny nebo aspoň nějaký ty otázky a odpovědi. Psaní se tam teda taky vyskytuje, pak je to teda asi náročné taky pro mě, že to musím opravovat, ale myslím si, že pro studenty to až tak náročné

není... a... s tím poslechem tam vidím větší problémy, že nerozumí, ptají se, co tam vlastně říkají.

**T:** A když už jste teda vlastně zmínila tu náročnost té zpětné vazby, tak... eh... jak vy ji k psanému projevu poskytnete?

**R1:** Je to asi trochu různé teď při té online výuce, když jsme tak jako přes ten počítač neviděli, ale jsme si posílali hodně věcí, tak tam jsem k tomu teda i připisovala kratší text, známka je tam vždycky, případně gramatické chyby opravuju přímo v tom textu.

**T:** Dobře... A jaká máte kritéria pro to poskytování zpětné vazby? Eh... Na které aspekty těch textů se soustředíte nejvíce?

**R1: (přemýšlí)** Asi záleží na tom, jestli je to sloh na téma nebo na procvičení gramatiky, takže ta kritéria znají studenti dopředu, co zrovna jdeme procvičovat.

**T:** A... podněcujete třeba nějak sebehodnocení v rámci výuky psaní? Nebo vrstevnický feedback?

**R1:** Sebehodnocení využívám, ale asi ne v té písemné formě, protože to si myslím, že to někdo zkušenější jim musí opravit. A... takové to hodnocení navzájem... to spíš děláme u nějakých gramatických cvičení, ale takhle ve slohu jsem to ještě nedělala.

**T:** Dobře. A... eh... jaký vliv má podle vás zpětná vazba výkony vašich žáků, co se vlastně týče toho psaní?

**R1:** Jde vlastně o to, jestli jsou ochotní si to přečíst. Ty puberťáci už mi dokonce řekli, že to ani nečtou, takže... to pak trochu odradí i toho učitele. **(smích)** Ale třeba ty mladší, jsou třídy třeba, které jedou na výkon, takže ty chtějí a tam si myslím, že ta zpětná vazba má význam, ale mám třeba jednu třídu, která prostě nechce, je jim všechno jedno, nebo třeba třičtvrtina těch

děti, co tam jsou, tam to trošku odrazuje i mě, ale zatím se snažím a dělám svou práci poctivě.  
**(smích)**

**T:** A pracují vaši žáci s těmi svými texty nějak po tom, co už jim poskytnete zpětnou vazbu?

**R1:** Mhm... Někdy třeba já udělám nějaké gramatické cvičení, že vypíšu na tabuli nejčastější chyby a žáci to mají vyhledávat, ale vyloženě s tím textem teda pak už nepracujeme.

**T:** Dobře. Tak se vás už zeptám na poslední otázku, a to jaké materiály využíváte ve výuce psaní.

**R1:** Asi nejčastěji tu učebnici Project, protože tam je to docela dobře předpřipravené, takže si vystačíme s učebnicí.

**T:** A modifikujete nějak ta cvičení?

**R1:** Někdy to třeba částečně upravím, když třeba chci, aby trénovali nějaké gramatické jevy, tak řeknu prostě že to není jenom na to téma, ale že ještě procvičujeme to a to.

**T:** Takže učebnice hraje velkou roli ve výuce psaní ve vašich hodinách?

**R1:** Tím, že je to tam tak dobře zpracované, tak ano.

**T:** Dobře.

**R1:** Kdyby to tam nebylo, budu to muset hledat jinde. **(smích)**

**T:** Tak to bude všechno. Já vám mockrát děkuji za rozhovor.

**R1:** Nemáte zač.

## Appendix B: Interview 2 Transcription

Date: 22.6.2021

**T:** Tak já vás tedy ještě jednou poprosím. Souhlasíte s nahráním našeho rozhovoru a účastí na tom mém výzkumu?

**R2:** Ano, souhlasím.

**T:** Dobře. Tak tedy začneme takovou jednoduchou otázkou. Jak dlouho učíte angličtinu?

**R2:** No, to se zdá jednoduchý, ale to já budu muset spočítat. Protože já už jsem to od jistý doby přestala počítat, tak počkejte. **(smích)** ... 20? 23? Je to možný? No, možná ještě víc. Počkat... No, ono to asi tak nějak bude. Tak nějak 23, dejme tomu, 23 nebo 24. Vyberte si, co chcete. **(smích)**

**T:** **(smích)** Nebojte, my vám to počítat nebudeme. A kolik hodin týdně ji učíte?

**R2:** Já mám trochu zkrácený úvazek, takže 20 hodin týdně. Když odečtu češtinu, tak... takže 16 hodin týdně.

**T:** Mhm, dobře. Tak už se rovnou přesuneme k výuce psaní. Jak často ji zařazujete do svých hodin angličtiny?

**R2:** No, vyloženě se ptáte na výuku psaní textů? Nebo zapisování si poznámek do sešitu?

**T:** Nene, zapisování nemyslím.

**R2:** No no no, tak to je dost málo. Ehhh... To je tak jednou měsíčně, asi.

**T:** Tak to se rovnou zeptám, proč jen jednou měsíčně.

**R2:** No, má to několik důvodů. My se řídíme učebnicí, kterou máme, a tam je v každé lekci vždycky stránka zaměřená na to psaní. A... eh... je to jen jedna stránka v rámci té učebnice, takže... nebo teda v rámci jedné té lekce, takže to znamená... to znamená... je tam nějakých 8 stránek jiných a pak je tam 1 stránka psaní, takže to tak vychází, že vždycky na ten měsíc tam dojdeme k té stránce, takže tam můžeme procvičovat nějaké to psaní. No a... je taky rozdíl, jestli... vy se ptáte na ty menší děti, že jo? U těch větších, ty píšou mnohem častěji, ale ty menší... eh... jednak jim to jako činí dost velký potíže, a za druhý pak učitelé to činí potíže, protože to je největší ztráta času, to opravování, no. Oni se zatím neumí opravovat sobě navzájem, to bych jakoby v tomhle věku teda ještě moc nedoporučovala, protože oni by si opravili i to, co je dobře, a naopak by nepodchytili ty chyby, které tam jsou, takže to má více důvodů, proč jenom takhle málo, no.

**T:** Dobře.

**R2:** Ale když už... když už je to třeba taková větší práce... někdy to je třeba jenom menší odstavček... ale někdy jim to třeba dám jako takový projekt, že to mají i na doma a to pak opravdu i známkuje. To jsou schopní i vytvořit moc pěkné věci, no. Takže...

**T:** Dobře. A když bychom se tedy vrátily k té učebnici, můžu se zeptat, jakou učebnici využíváte?

**R2:** Jestli chcete, já ji tady mám. Myslím, že jsem si ji pro vás předem otevřela. **(pauza)** Ahá, tak teď mi to někde zmizelo. **(smích)** Jmenuje se English +, je to od OUP, jo? Oxford University Press. A teď kon máme druhou edici. English +. A to je vyloženě zaměřená na ty... eh... no, šikovnější děti na druhém stupni základních škol a nebo na tom víceletém gymnáziu, no.

**T:** A používáte materiály i mimo tu učebnici? Co se týče teda výuky psaní.

**R2:** Jo. No, ale co se týče výuky toho psaní, občas. Občas mám někde nachystanou... nachystané pracovní listy, kde stačí třeba doplňovat nějaké informace a on jim potom vznikne nějaký text, takže tohleto. Pokud zbyde čas.

**T:** Dobře. A modifikujete si nějak ty úlohy? Ať už v té učebnici nebo mimo ni.

**R2:** Je to spíš tak, že já se podívám, jak náročné jsou ty úkoly v učebnici, protože někdy jsou strašně primitivní, jo? Ale máme i pracovní knížku, která je doplňková k té učebnici, takže tam ta cvičení jsou trochu obtížnější. Takže záleží. Někdy... někdy to nechám tak, jak to je, a použiju přesně to zadání, které tam je, ale většinou já mám jakoby poměrně šikovné ty děti, takže se jim to snažím něčím ztížit. Když je tam třeba zadání, že „použijte to a to“, tak já jim řeknu, že „můžete k tomu použít ještě něco dalšího“, jo? A ono je to pro ně potom i zajímavější, že musí přemýšlet trochu víc, a ne jenom mechanicky něco doplňovat.

**T:** Dobře. Tak se rovnou zeptám na další věc, a to co vlastně považujete za cíl výuky toho psaní na druhém stupni základky nebo na nižším stupni gymplu?

**R2:** No, tam je několik podstatných cílů. Tak zaprvé, ty děti si musí zvyknout na to, že se ta angličtina píše jinak, než se čte. To je takový první stupeň, první krok, se kterým zápasíme v té primě, docela. Ale pak už si na to kupodivu docela dobře zvykají. Potom slovosled ve větách, protože oni už, že jo, píšou už celé věty, takže ten slovosled jim taky někdy dělá problémy. A zase, jakmile si na to zvyknou, tak pak už zase pokračujeme dál. Dalším cílem je nějaká logika toho textu, takže když mají napsat jednoduchý dopis, e-mail o sobě, takže musí mít nějakou strukturu, nějaký úvod, stať, závěr, stejně tak jako když... eh... když je to, já nevím, když je to nějaký textík, nemusí to být zrovna dopis, ale prostě nějaký článek nebo prostě něco podobného, tak že by... eh... že by to mělo mít nějakou strukturu. V tomhle je právě ta učebnice dost dobrá, protože ona jim vyloženě dává návodné otázky. A vždycky tam je napsáno, první odstavec – ty a ty otázky, druhý odstavec – ty a ty otázky, takže je to... oni se tím řídí. Ti, kteří se tím neřídí, tak mají ode mě potom špatnou zpětnou vazbu. **(smích)** Ale někteří se řídí tím zadáním a řeknu jim, ať opravdu jako si všímají, na co se mají zaměřit a o čem mají psát, takže potom dostanou i dobrou známku, že se jim to jako vyplatí. A oni si pak

na to zvyknou, že to musí mít nějakou strukturu, takže se nám to vyplácí potom do toho vyššího gymnázia.

**T:** Mhm.

**R2:** Přemýšlím, co bych ještě do toho... No, tak, to asi jako není cíl, ale pro některé děti je to zábava, jo? Že se vyřádí, vymýšlí si věci, které je baví. Jsou prostě... maj velkou představivost, takže to můžou zapojit.

**T:** Dobře, děkuju. Tak se asi můžeme posunout dál. Jak vy postupujete při výuce toho psaní? Máte třeba nějaké aktivity, které předchází samotnému psaní?

**R2:** No, jak jsem říkala, my jako používáme tu učebnici, takže ono to totiž z té učebnice vyplývá. Ta psací stránka je poslední v té lekci. To znamená, vlastně celá ta lekce je přípravou na to, aby tam použili všechno, co znají, to znamená slovní zásobu i gramatiku, a využijí to v tom psaném textu, protože to se jeví opravdu jako to nejtěžší pro ně. Takže... a vždycky na té stránce je nějaký vzorový text, kterým se můžou řídit, to znamená, my vždycky nejdřív přečteme ten text, probereme ho, jsou tam k tomu nějaké otázky, podíváme se, jak je napsaný, jakou má strukturu, jakou slovní zásobu, všechno jako to omeleme znovu, vlastně zopakujeme. Pak jsou tam nějaká cvičení, která třeba... eh... která je potom nutí přemýšlet nad tím textem a co je napsáno. V té pracovní knížce, tam už musí třeba podle nějakých informací doplnit takovou... jak bych to řekla... eh... takový pracovní list, kde částečně ten text už je napsaný, ale částečně v něm něco chybí, takže takové doplňování některých informací a nebo vět. No a pak za domácí úkol, když už to je jako procvičené, tak si to zkusí sami napsat celé.

**T:** Mhm, děkuju. A rovnou bych se tedy zeptala... eh... všímáte si mezi žáky nějakých větších rozdílů v dovednosti psaní?

**R2:** No, to... **(smích)** Takhle, ty rozdíly jsou daný, protože já jsem i češtinářka, takže vidím, že opravdu dneska ty děti některé mají velký problém se psaním i v češtině. A... eh... to,

co jim dělá problémy v češtině, tak se potom následně přenáší i do těch cizích jazyků. Oni... že jo... ten jejich rukopis někdy je katastrofální, takže rozlišit O a A, to jim tam lítá někde nad řádkem, není jasné, co je velké písmeno, co je malé písmeno. Naopak některé holčičky, většinou, ty mají to písmo tak úhledné, že to... to by mohly psát na tabuli jako vzor. Takže v tomhlectom vidím problém, že tam jsou opravdu velký rozdíly, ale většinou to řešíme jakoby jazykářky nebo češtinářky i s pedagogickou poradnou a s rodiči, protože pak je potřeba to dítě poslat na nějaké vyšetření. Většinou v tom prvním stupni, oni k nám nastoupí, že jo, po prvním stupni, a tam jsou ty paní učitelky rády, že ty děti se prostě naučily číst, psát a počítat nějakým způsobem, ale už neřeší potom moc jak. Pokud se to... pokud se naučí psát, tak pak už ten krasopis nevyžadují, ale tady u těch cizích jazyků je to potom jako poměrně problematické, protože... eh... já potřebuju zkontrolovat ten pravopis, jestli opravdu umí to slovíčko napsat. A teď když oni mi tam udělají nějaký klikyhák a já nevím, co je to za písmeno, tak já jim to prostě hodnotím jako chybu, dokud nepřinesou opravdu nějaký papír z poradny, jo? Takže ten rukopis, myslím si, že to je jako docela těžký. Potom třeba nejsou vůbec zvyklí psát... někteří nejsou zvyklí psát znamínka za větami nebo píšou pořád jenom tečky. Že neexistuje pro ně otazník, vykřičník, ten vůbec. Jako i tohleto je problém. No a co se týká toho obsahu a... eh... no, tak samozřejmě, že to psaní, jak už jsem říkala, že je prostě nejtěžší dovednost pro ně. Opravdu, protože oni s tím zápasí i v té češtině, v mateřském jazyce, takže s tím zápasí i v cizím jazyce, no.

**T:** Dobře. A pracujete nějak s těmi rozdíly? Dostávají... eh... třeba ti žáci rozdílná zadání?

**R2:** Nene, většinou to tak není. Většinou je to tak, že dostanou stejné zadání, ale někdo je rychlejší. A v tom případě ten rychlejší si pak třeba smí udělat nějakou křížovku nebo dostane nějakou odměnu, jo? Ale většinou to zadání prostě je stejné, je jednotné.

**T:** Mhm. A jakou roli vy hrajete v té výuce psaní? Jako učitelka.

**R2:** No, jako co tím myslíte? No, já už jsem vám to popsala, jak to děláme. To znamená, že my nejdřív používáme tu učebnici, a to je většinou pod... no prostě, to je frontální výuka, a to znamená, že učitel je průvodce, ptá se, děti odpovídají, já kontroluju, prostě taková ta klasická



role učitele, a potom v tom, když mají třeba psát domácí úkol, tak já vlastně pak už v tom neplním žádnou roli. Může se stát, že někdy dítě mi napíše e-mail, že se chce na něco zeptat, což jako občas se stává, ne často, ale stává, takže samozřejmě reaguju a jakoby takovou podpůrnou roli tam vždycky mám, ale pak už je to na nich. Jako ten jejich závěrečný projev písemný je jejich.

**T:** Dobře. A co vy vnímáte jako nejobtížnější na výuce toho psaného projevu?

**R2: (přemýšlí)** No, to je právě kombinace všech dovedností, vlastně kromě mluvení a poslechu, takže oni musí znát slovní zásobu, musí umět pravopis, musí umět gramatiku, musí vědět, jak sestavit větu. Tohleto je pro ně asi nejtěžší, protože oni ze začátku, pokud... jo... pak už na těch posledních ročnících jakoby ta devítka, nebo prostě u nás je kvarta, tak tam už někteří skutečně začínají myslet v angličtině, ale oni ti malí prostě překládají věty z češtiny, jo? To je ten proces, že oni si něco vymyslí, co chtějí napsat, a pak to v hlavě překládají do angličtiny. A... ehhh... tam je právě potřeba, aby znali všechna ta slovíčka a tu gramatiku, protože když to překládají, tak oni to nemůžou přeložit doslova, že jo, což ze začátku bývá někdy, že to přeloží doslova a je z toho hovadina, úplná blbost, která prostě v angličtině nelze... není... nejde říct, takže na tohleto si musí zvyknout, občas taky zařazuju taky překládové věty, což ty moderní učebnice angličtiny, který teďko jsou ve školách, vlastně nemají, protože oni jsou anglicky většinou a není tam cvičení na překlad z češtiny do angličtiny. Takže tohleto já de facto pokaždé doplňuju, aby si tohleto vyzkoušeli, a musím říct, že se to celkem osvědčuje a oni se to postupně... už potom vědí, jak to říct anglicky, a už nad tím moc nepřemýšlí, takže teďle ten stupeň je pro ně velký plus, ale ze začátku je to těžký, no, protože oni myslí česky, ale musí to napsat anglicky. Takže tohleto já vlastně považuju za to nejtěžší.

**T:** Mhm. A co je nejtěžší pro vás jako pro učitelku? Je pro vás nějaký aspekt té výuky psaní, který je pro vás obtížný?

**R2:** No, tak jasně. Tak prostě to opravování zabere čas, to je asi... to tak je, no, u toho psaní, protože na to není žádný muštr, člověk nedostane správné odpovědi, aby si jenom takhle

odškrtal, ale holt se musí nad tím zamyslet, co vlastně tím chtěl ten žák říct, a prostě to chvíli trvá, ale... s tím jsme smíření. Jsme jazykáři, tak s tím počítáme, no. Tak to prostě je. **(smích)**

**T:** Mhm. Už jsme vlastně tak trochu naučily i tu zpětnou vazbu. Na jaké aspekty toho psaní se při poskytování zpětné vazby zaměřujete?

**R2:** Jasně. Vy myslíte, když něco napíšou, tak co všechno jim k tomu říkám.

**T:** Mhm.

**R2:** Tak já většinou to dělám tak, že z toho úkolu, který ty... Ty úkoly, které od nich vyberu a dostanu a to, tak já si vypíšu... vypíšu si takové ty typické chyby. To znamená... eh... to, co dělala většina z nich špatně. A to nejdřív pak probereme společně, to znamená... a oni si to musí napsat, já to napíšu na tabuli, vysvětlíme si to, oni si to musí napsat do sešitu. Snažím se teda, aby příště, než něco budou psát, aby se na tu stránku do sešitu podívali. To by bylo... to se je snažím přimět, ale ne vždy se to podaří. **(smích)** Takže se ty chyby samozřejmě opakují, ale tohle je, myslím, důležitý. Abychom si ty chyby, které se opakují, abychom si je vysvětlili společně a... eh... aby prostě věděli, co je špatně. Samozřejmě v těch pracích opravím všechny chyby a těm malým, těm tam napíšu i něco třeba česky, aby rozuměli tomu, co jsem tím myslela. Těm starším, tam používáme i nějaké značky domluvené, takže vědí, že slovní pořádek má určitou mojí zkratku, slovesný čas má nějakou zkratku, a tak dál. Eh... Někdy si to napíšem i na desky sešitu, takže oni vědí a můžou se podívat, jak to vypadá, a pak, když to tam vidí, tak vědí, v čem je ta chyba. Chci, aby aspoň ty zásadní chyby opravili, taky, jo? Potom, když jim to rozdám jednotlivě. A samozřejmě jim napíšu takovou tu celkovou zpětnou vazbu, jestli splnili všechny ty... všechno to, co měli, to znamená to zadání, a potom třeba jestli se mi na tom něco opravdu zvlášť líbilo nebo nelíbilo, no, takže tam třeba napíšu „dej si pozor na rukopis,“ jo? Že to je nečitelný. Aby věděli, no. A pak maj ještě příležitost při hodině, když jim to rozdám, si to samozřejmě prohlédnout a ptát se jednotlivě, jo? Takže potom, co uděláme opravu, tu zpětnou vazbu, tak oni pak ještě dostanou tu svoji práci, podívaj se na ni a řeknou, jestli tomu všemu, co jsem tam napsala, rozumí, nebo jestli

jim třeba něco není jasné, a tak dál. Takže většinou na tom strávíme tu hodinu. Hodina zpětné vazby ze psaní, ano. **(smích)** Takhle to je, no.

**T:** A kromě toho, že vlastně hromadně se potom vlastně zpětně díváte na ty chyby, co se často opakují, pracují vaši žáci ještě s tím textem potom?

**R2:** No... eh... tydleti malí... takhle... některý ty hezký texty, ty si já vyberu a já je použiju potom třeba při dnu otevřených dveří ve škole a předvedu rodičům a potenciálním studentům dalším, jak prostě děti u nás píšou, jo? Což většinou, musím říct, ty rodiče na to slyší, když vidí, co jako ty malé děti jsou schopné napsat, takže opravdu pod nějakým tím vedením jsou schopné vyplodit opravdu moc pěkné texty. Ale jinak většinou jim to vrátím a můžou si s tím dělat, co chtějí. Potom u těch starších dětí my třeba ty nějaký kompozice, který píšou, ty já si schovávám a pak jim je dám před maturitou až, jako takovou vzpomínku.  
**(smích)**

**T:** Dobře, děkuju. Chtěla byste ještě něco dodat?

**R2:** Nevím, snad ani ne. Myslím, že jsme to probraly ze všech stran. **(smích)**

**T:** Tak já vám moc děkuji za rozhovor.

## **Appendix C: Interview 3 Transcription**

Date: 23.6.2021

**T:** Tak, ještě jednou vás poprosím. Souhlasíte s nahráním tohoto rozhovoru a účastí na mém výzkumu?

**R3:** Ano, souhlasím.

**T:** Tak, děkuji. První otázka je, jak dlouho vlastně učíte angličtinu?

**R3:** Jéje. Od roku 2002. S nějakou pětiletou přestávkou na mateřské, takže, no, ale dá se říct, že 19 let, teda.

**T:** Dobře. A kolik hodin týdně ji učíte?

**R3:** Já mám k tomu ještě francouzštinu a angličtiny mám ale vždycky trochu víc, takže 12 hodin týdně přibližně.

**T:** Mhm.

**R3:** Každý rok je to trochu jiné, protože se mi ten úvazek tak jako mění trochu, ale 12-13. Samou angličtinu jsem zatím nikdy neměla.

**T:** Mhm. Tak, a jak často zařazujete výuku psaní do svých hodin angličtiny?

**R3:** No, není to tak často. To je... teďka mám vlastně na tom nižším stupni gymnázia jenom jednu třídu a s nimi píšu tak jednou za dva, tři týdny něco.

**T:** Mhm. A co považujete za cíle výuky psaní u angličtiny na druhém stupni základek?

**R3:** Aby se přestali bát, snad. Aby se snažili doopravdy něco vyprodukovat sami, což je v... i když nemají takovou dokonalou slovní zásobu a gramatiku. Aby se nebáli psát cokoliv, snažit se předat nějak ten message prostě. **(smích)** Předat nějak to svoje... tu svoji myšlenku, i přes ty nedostatky, které to jejich psaní má, stejně jako mluvení je tady v té době největším cílem, to aby ztratili ostych s tím mluvením, tak prostě i to psaní je totéž. To, aby se prostě nebáli produkovat to psaní a dokázali by napsat aspoň nějaký základní dopis, malé vyprávění, a tak.

**T:** Mhm.

**R3:** Takové běžné psací potřeby, dá se říct.

**T:** Dobře. A jak postupujete při výuce psaní?

**R3:** No, většinou se vlastně... většinou si přečteme třeba nějaký vzorový text, když třeba chci psát dopis, tak si... ukážeme si nějaký příklad, jak to vypadá, jakou to má strukturu, třeba i jaké časy se tam použijí, a tak. Takže pomocí vzoru. A na základě toho vzoru oni se potom snaží něco podobného vyprodukovat sami.

**T:** Mhm. A kromě teda čtení těch vzorových textů, tak používáte ještě třeba jiné aktivity, které... eh... které by jim mohly dopomoci k tomu samotnému psaní?

**R3:** No, tak bývá na začátku nějaký brainstorming, potom třeba vymyslíme nějakou strukturu, jako osnovu, která by jim mohla pomoci, jako, není třeba nutně se jí držet, mám lidi, u kterých je potřeba, aby se jí drželi, někdy to je jenom návodné, aby věděli, co a dál, a aby věděli, o čem psát, no. Jinak... asi ne. Taky jsme psali, že jsme třeba jako inspiraci použili nějakou hudbu, že jsem třeba pouštěla různé úryvky hudby a řekla jsem jim, ať mi zkusí říci, jaký děj se v tu dobu odehrává, že jsem... nakombinovala jsem třeba Čtvero ročních období od Vivaldiho klidně s nějakým metalem, jo? Že mi... že tam byl klid, pak tam byla nějaká velká akce, a tak podobně, a tímhle způsobem třeba taky. Anebo třeba i nějakou písničku jsme si poslechli i s textem a zkoušeli jsme vymýšlet další sloku třeba, a podobně.

**T:** Dobře, tak... Co se týče vašich žáků, všimáte si nějakých markantnějších rozdílů mezi jejich dovednostmi psaní?

**R3:** No, řekla bych, že u některých žáků je vidět rozdíl mezi ústní produkcí a písemnou produkcí, že oni jsou třeba stydliví, co se týče mluvení, ale potom, když píšou, tak je to mnohem lepší, že se tolik neobávají a mají tam třeba i víc času na to rozmyslet si ty jednotlivé výrazy, taky ta jejich písemná produkce je po... třeba výrazně lepší než ta ústní. Ale zas jsou tací, kteří jsou třeba takoví patlalové, co se toho pravopisu třeba týče, takže když mluví, to je v pohodě, a pak, když to člověk vidí napsané na papíře, tak se jenom diví, no. **(smích)**

**T:** A máte třeba ve třídě žáky, kteří jsou na tom výrazněji hůř nebo výrazněji lépe než zbytek? Co se teda týče toho psaní.

**R3:** Samozřejmě. Jako, řekla bych, že... eh... ani tak jakoby není nikdo tak jako propadlík, jako tak s úrovní nižší, spíš jsou některé děti, které doopravdy hodně vynikají, jo? Ale je fakt, třeba v té skupině zrovna, kterou teďka mám, tak tam jsou dost velké rozdíly už od začátku. Ty děcka k nám přišly a někdo se učil angličtinu rok, někdo se učil angličtinu 5 let, takže tam ty rozdíly byly, ale řekla bych, že ten základ prostě mají všichni, ale někteří prostě jsou na tom výrazně líp. **(smích)**

**T:** Dobře. A co se týče teda toho rozdílu, o kterém se tady bavíme, tak... eh... zohledňujete to nějak při výběru těch materiálů nebo těch úloh? Píšou třeba všichni žáci to stejné?

**R3:** No, řekla bych to takhle. Zadáání bývá pro všechny stejné, ale ty šikovnější děti třeba mohou... těm řeknu prostě: „tady máte minimální počet slov“ třeba a mají možnost psát víc, jako nedám horní hranici toho počtu slov... eh... nebo třeba když píšeme pokračování třeba nějaké té písničky, dejme tomu, tak oni vymyslí dvě sloky místo jedné, jo? Ale že bych jim dávala úplně jiné zadání, to ne. Spíš jenom co se týče toho rozsahu.

**T:** Dobře. Tak, a jak vy vůbec vnímáte náročnost výuky toho psaní ve srovnání s výukou ostatních řečových dovedností? Třeba mluvení nebo poslechu (...)

**R3:** Já myslím, že je to psaní takové upozaděné, trochu. Že to... že se učí... takhle u malých dětí se učí vyloženě jenom ten funkční jazyk, takové to: „napiš vzkaz,“ „zeptej se na něco“ a podobně. Že to mluvení i poslech a čtení, že je jako mnohem důležitější. Tak já to taky tak cítím, že to psaní je vlastně až ta poslední dovednost, kterou ty děti jako potřebují procvičovat. A myslím, že i ty knížky, který máme, tak že jsou postavené na tímhle způsobem.

**T:** Mhm. A... eh... co vy považujete za obtížné ve výuce psaní z pohledu vás jako učitelky?

**R3:** Tak těžko se odhaduje časová náročnost, protože i ta časová náročnost bývá hodně odlišná u těch dětí, že jsou tam velké rozdíly. Eh... problém bývá taky to, že děti se snaží přemýšlet pořád česky, takže vždycky vymyslí nějaké komplikované struktury, na které prostě nemají slovní zásobu ani gramatiku, a pak se do toho prostě zamotají. Takže oni sami jako si to zkomplikují. Eh... co ještě jako problém? No, když to píšou jako domácí úkol, tak v některých případech vídám práce maminek. Mám jednoho studenta, který mi stále nosí úkoly – písemné úkoly prostě o úroveň až dvě výš, než on má. A stále... no, teďka už je to lepší, ale první dva roky byly peklo, doopravdy. Jsem říkala: „tak maminka by dostala jedničku, a co ty?“ **(smích)** A nevysvětlíte to těm rodičům, že jim nepro... nijak nepomáhají. Takže se těžko na to dohlíží. A kór, když to píšou samostatně jako domácí úkol, nějaké to psaní, tak někdy, díky tomu, že si... že se snaží formulovat nějakou složitou myšlenku a nemají na to, tak používají překladače, což je prostě k ničemu, a vyleze z toho nějaká hrůza, která nedává smysl, ale to oni nejsou schopní posoudit.

**T:** Mhm, dobře. Tak se posuneme dál. Rovnou ke zpětné vazbě. Jak vy poskytujete tu zpětnou vazbu?

**R3:** No, tak snažím se jim... dávám jim... vlastně do toho textu jim píšu nějaké vpisky, dávám T, jako když maj špatný tense, WO, když maj špatný word order, a takhle, že se snažím ty jednotlivé chyby jakoby označit, a pak to nechám na nich, aby se to snažili opravit. Když nev... a pak se koukám na tu opravu. Když nevědí, tak to nějak probereme spolu, no, a

někdy to zkusím i, že to spolužáci opravují, že si to opravují navzájem, ale to není úplně efektivní, to potom stejně musím ještě prohlídnout sama. Ehhh... píšu jim k tomu komentáře, co by se dalo zlepšit, jestli... nebo pochválím, snažím se chválit aspoň něco vždycky, no. A tak, už nevím... A oceňuji kreativitu. **(smích)**

**T:** Dobře. Tak... ehhh... jaká máte vy kritéria pro to poskytování zpětné vazby? Jestli mi rozumíte... Na jaké aspekty toho psaní vy se zaměřujete?

**R3:** No, chci, aby tam byla... aby byla větná konstrukce v pořádku, spelling, slovní zásoba, gramatika, všechno. A aby tam bylo to splnění zadání, aby doopravdy to splnilo to... ten úkol, který tam je, tak aby splnili, což je bod číslo jedna, řekla bych. Ehhh... když je to něco delšího, tak dávám dvě známky, třeba že jeden je jako za obsah a druhý je za formu, jo? Že jedno prostě, jestli ta náplň je v pořádku, a to druhé... ta druhá známka že je prostě za tu gramatiku, slovní zásobu. A ty dvě známky mají stejnou váhu.

**T:** Dobře. A... jak vy vnímáte náročnost poskytování zpětné vazby?

**R3:** Tak... je to časově náročné, ale tak to prostě opravování písemného projevu je prostě vždycky, ale... ale jinak... v pohodě, nemám s tím problém a studenti snad asi taky ne, tak to snad nějak funguje. **(smích)**

**T:** Tak to jsem ráda. A když teda mluvíte už o těch studentech, tak... ehhh... myslíte si... jakou má podle vás zpětná vazba... ehhh... jaký vliv má zpětná vazba na práce vašich studentů?

**R3:** No, řekla bych, že ne úplně všichni si ji berou k srdci, jo? Někteří jako mrknou: „mám známku“ a jako je jim to více méně jedno, a ten pokrok tam prostě nenastane, ale snažím... jako... doufám, že většina z nich se z toho snaží nějak poučit a příště se těch chyb vyvarovat, protože i, třeba když se jedná o gramatiku, tak prostě ty chyby se stále opakují, jo? Takže když vidím, že to podruhé je to samé, tak na to upozorním, aby doopravdy příště... že je to doopravdy opakovaná chyba a že takhle to není správně a ty děcka se potom snaží... nebo



většina z nich se snaží na to zareagovat. Nebo i když prostě před tím psáním třeba někdy si připomeneme: „pozor, nezapomeňte, bude to vyprávění v minulosti, tak musíte rozlišit past simple a past continuous,“ a ještě si třeba zopakujem, kdy použijem ty a ty časy, takže... že jakoby preventivně je už trochu navedu, na co si mají dát pozor, takže to je spíš ne zpětná vazba, ale taková před... ani nevím, jak bych to česky řekla. **(smích)** Předchozí odez... ňáká. ňáké pokyny.

**T:** Mhm. Tak... a... eh... už jste asi trošku naznačila to, že vaši žáci, vlastně, když obdrží od vás tu zpětnou vazbu, kde jim vypíchnete... eh... kde je jaká chyba, jakého je ta chyba rázu, tak jste říkala, že vaši žáci potom mají za úkol, nevím, jestli to říct jako za úkol, ale že potom se snaží tu chybu nějakým způsobem sami opravit, je to tak?

**R3:** Mhm, ano.

**T:** Takže se vlastně stává, že přepisují ty svoje texty třeba tak, aby se ty chyby už neopakovaly v tom textu?

**R3:** Ne, že by to přepisovali celé, to ne. Jenom třeba nějakou tu konstrukci. Třeba jednu větu nebo slovní spojení, takhle, nebo třeba dá se k tomu jenom tužkou do toho textu to tam napsat lépe, jo? Že by to přepisovali znovu celé, to rozhodně ne. To mi přijde trošku kontraproduktivní.

**T:** Mhm. A poslední takový jakoby set otázek je zaměřený na materiály, tak se rovnou zeptám. Jaké materiály využíváte ve výuce psaní?

**R3:** No, my pracujeme s učebnicemi Project, takže tam jsou nějaké podklady, a... jinak vlastní fantazie. Jak jsem říkala, texty písniček, eh... spíš... nebo na základně nějakých situací, které se v té knize, té učebnici, objevují. Tam se snažím vymyslet, jako co by se tam hodilo za psaní, jako jaký by... něco, co by posloužilo tomu tématu a co by bylo použitelné, ale jinak jiný materiál vlastně žádný nepoužívám kromě té učebnice, ale jako žádné příručky jiné nepoužívám.

**T:** Mhm, dobře. A co se teda týče těch učebnic, té učebnice, kterou používáte, toho Projectu, tak modifikujete někdy ty úlohy tak, aby třeba... eh... vám lépe seděly do konceptu hodiny, nebo je cíleně vybíráte tak, aby vám do toho seděly?

**R3:** Určitě se to snažím modifikovat. Jako... nikdy nejedu stoprocentně podle učebnice, přizpůsobuju to momentální situaci i tomu rozpoložení dětí v tu chvíli, momentálnímu času... i někdy mi přijde, že náká ta úloha jako není dostatečně funkční, takže by si zasloužila nějakou úpravu, určitě. Myslím si, že se jako nedá jenom slepě poslouchat návod z učebnice, to nikdy. I když to určitě vymyslel někdo mnohem chytřejší než já, ale (...) **(smích)**

**T: (smích)** Dobře, já myslím, že takhle to bude vše.

## Appendix D: Interview 4 Transcription

Date: 2.7.2021

**T:** Tak můžu vás ještě jednou poprosit? Souhlasíte tedy s tím, že budete (...)

**R4:** Ano.

**T: (pokračuje)** součástí mého výzkumu a že se náš rozhovor nahraje?

**R4:** Ano, souhlasím.

**T:** Super.

**R4:** Nahrává ti to, jo?

**T:** Jojo, mělo by. **(smích)** Tak... první otázka je taková obecná. Jak dlouho učíte angličtinu?

**R4:** No, tak já učím angličtinu minimálně takových 32 let.

**T:** Týjo, a kolik hodin týdně ji učíte?

**R4:** Já učím angličtinu... tenhle ten školní rok to vezmu... tak teď jsem měla 16 hodin angličtiny a zbytek byla výtvarka, no. 16 hodin. Ale většinou to mám fakt jakoby půl na půl. Od 16 do 18. Ale když jsem začínala, tak jsem měla fakt 32 hodin jen angličtiny. Takže teď už se to takhle našťestí jako... mi vyšli vstříc a dali mi tu druhou aprobaci, no. Ono taky učit jenom angličtinu moc dobře nejde, teda. To je takový jako otravný a je tam strašně moc opravování. A je dobrý, když člověk vystuduje dvě aprobace, tak že si učí obě aprobace.

**T:** Dobře. Jak často zařazujete výuku psaní do těch vašich hodin angličtiny?

**R4:** No, výuku psaní budem... no... já mám vždycky takový krátký, kratoučkový psaní úplně na začátku každé hodiny. A já to mám místo takovýho jako... je to jakoby takovej druh toho warming up exercises, ale to je asi spíš u těch starších, ale ne u těch jakoby úplně starších, je to taková ta osmička, devítka vaše, protože chci, aby se zapojili úplně všichni, a ono to je jako když dám úplně jednoduchou otázku, třeba „What was your weekend like?“, a když bych třeba vyvolala 3, 4, 5 dětí, tak ty ostatní by se to neto... takže oni musej všichni na to... já ji rychle napíšu na tabuli, oni rychle musej napsat a stačí mi 3 věty. A potom si je takhle... takhle rychle jako vyvolám a potom dám ještě nějakou additional question, že mě ještě něco zajímá, třeba s kým tam byli, jaký to bylo, a tak dále, takže to je vždycky takový kratoučkový, ale není to třeba úplně každou hodinu, ale je to dost často. Je to třeba po tom víkendu nebo třeba když vím, že měli nějakou akci nebo něco. To je takový mini, že jo, to není pořádný psaní. To je místo ústního projevu, ale že to musej hodit jakoby na papír, ale jinak takový to, že se něco učíme, jo, že se třeba... protože já myslím, že tohle se musí jako rozdělit, protože ta šestá a sedmá třída, oni vlastně tam mají výuku psaní, že tam mají zaměřenou na popis, maj tam nějaký description, většinou je to My Place, My Hometown, My Home Village, takže popisují místo, kde žijou, a potom tam maj description of personality, takže nějakou osobnost vždycky, to tam mají, a potom tam, ty starší tam už mají to těžší, ty už tam maj takový trošku už i to formální, ty tam mají už i e-mail trošku formálnější, třeba aspoň omluvu učiteli, i když to teda není úplně formální, takovej ten semiformal, no, a tyhle ty mají opravdu maj... ty se zaměřují opravdu na to, no, ale my máme všechno to v těch učebnicích. **(jde pro učebnici a listuje v ní)** Na konci každé té lekce je nějaký writing, jenomže ono to nejde úplně jakoby vždycky udělat, že jo.

**T:** Takže vlastně používáte tuhle English File.

**R4:** Jojo, English File. Tohle je zrovna Elementary, tohle je vždycky na 2 roky, takže tohle je prima a sekunda. Takže tady máme student's book a tady je vždycky writing na konci každé lekce a tohle je třeba „complete an application for a student visa and try to write a paragraph about you,“ takže tohle je takový jednoduchý writing. A koukej, to už je v první lekci, že jo.

Takže ono vždycky když takhle se dojde, tak tady maj zase writing a speaking, takže já vlastně ani nemusím nic vymýšlet, co bych s těma dětma dělala. A na konci... tahle knížka je opravdu výborná, protože ona tady má zase ještě takový writing oddělený, vidíš? Describing your home. A vždycky tady mají ukázkou, pak je tady ta lupička, na co si mají dát jako extra pozor, pak je tady magazine article My favourite day, to taky dělali. Takže to writing mají takový jednoduchý, to jsou informace o sobě, application form, pak je ten jejich profil, no, takže, to pak tady je formal e-mail, to už je, no, tohle už maj vlastně děti zvládnout už v té, no, v primě a kousku sekundy, my většinou tu knížku máme na rok a půl. No a ty starší už to maj potom těžší, no. Prostě ten modrej, to je tak, když potřebuješ osmičku a devítku, ale je to podobně dělaná učebnice, ale je fakt jako výborná. **(listuje v navazující English File učebnici)** S tou jsem jakoby fakt hodně spokojená. No, nebo když se tady člověk podívá hned dopředu, tak vono se tady taky najde to writing. A zase to bude tady na konci, jo? Writing, speaking, speaking and writing, speaking and listening, no a zase to má vzadu tady. Takže tahleta knížka, jak nás prostě navádí, vono se to opakuje. To je výborný, že ty malý děti, ta prima a sekunda, maj takový základy. Tam není žádná složitá gramatika, tam je jenom vazbička „there is/are“ a prostě co kde je, aby byl ten správně slovosled. No a tady už to maj takový složitější, tady už prostě se po nich chce, aby tam nacpali trošku nějaká přídavná jména, aby to byl nákej jejich osobní postoj, jestli to místo maj rádi nebo nemaj. Jo a pak k tomu maj tady životopis přidanej, opinion essay už maj. No, ale to už jsou velký děti, že jo, to už je osmička, devítka, tak to už by oni měli být schopní vyjádřit nějak svůj názor. No, a my když začínáme většinou, třeba když máme tenhle popis toho města u těch malejch, tak vždycky uděláme nějaký jednoduchý brainstorming, že si prostě napíšeme na tabuli, že někdo bydlí ve městě, někdo bydlí na vesnici, tak napíšeme prostě town, village, a oni co všechno je k tomu napadá. Nejdřív třeba ty budovy, tamty napíšou zas, ty jsou chudáci, páč tam maj jen church and village market, nebo něco takovýho, no ale pak si tam právě k tomu dohazují ty přídavná jména, a potom už je to takový, jaký tam je život, jestli je boring nebo exciting, safe, dangerous, a takový různý ty. A oni už potom většinou dostanou takovej pokyn, aby si z toho, co viděj na tý tabuli, už jsou schopní sami si sestavit nějaký to povídání.

**T:** Mhm.

**R4:** Já mám třeba problém, že nemám češtinu. Třeba právě to by byla super kolegyně \*\*\*  
(jméno R5), protože já se sama pořád peru s tím, že se mi pořádně ani nepodařilo vyhledat,  
jak oni to mají s těma odstavcema. Tam s tím mám docela teda problém. To bych docela jako  
uvítala, kdyby se to někdy sjednotilo, protože mi máme i v \*\*\* (název bydliště) Angličana a  
on vlastně píše nějaký stránky a dělá obecně takový dokumenty a von mi to teda třeba říká  
úplně jinak, než potom to třeba najdu na internetu, tu informaci. Já vlastně doteďka nevím, jak  
se tam píšou správně odstavce. Jestli oni vynechávají řádky, jestli když jako nedojdou na  
konec řádku, jestli jako vynechaj řádky nebo jestli si odsaděj na začátku. No... a ty velký  
potom, ty větší děti teda, ty už se musej učit tyhle, jak jsem říkala, ty formální, no. Aby  
věděli, když někoho... tam je taky ještě problém s tím oslovením, že jo, měli by tam říkat to  
„Dear Mr Smith“, že se to musí podepsat takhle, že tam je někdy to faithfully, někdy je to  
sincerely, ale teďka bych řekla, že ty knížky nás v tomhle tak jako dost vedou, no.

**T:** Mhm.

**R4:** Ale jinak žádná extra publikace na to, jak dělat writing, jako není, no. To pak už maj ty  
maturanti, tam už je to pak o hodně jednodušší. Ale na tý základce... Nevím, ale myslím, že  
by to měli už i ty malí, no. Že oni pak přijdou... vlastně k nám na gympl choděj děti, který  
v životě jako nepsali ani jako takhle krátkej nějakej souvislej text, takže oni jsou z toho  
takový jako vyděšený, že by jako vůbec měli něco. Nevěřej si, že by to stvořili, pak jsou  
překvapený, že to stvořej. Vlastně prima píše kompozici o 150 slovech, což je docela málo, že  
jo, ale přesto jsou z toho takový jako, že z toho maj obavu, ale většinou je to potom jako bez  
problémů, no.

**T:** To se teda rovnou zeptám. Vy jste zmínila ten brainstorming. Využíváte ještě jiné třeba  
typy aktivit, které se... které by mohly jim pomoci s tím samotným psaním?

**R4:** No, my si spíš čteme, jak máme ty časopisy, jak je R+R, nebo jak je to Hello, tak když  
tam třeba bylo... měli třeba psát My hobbies, tak si třeba přečteme ukázky z těchletých  
časopisů, co tam píšou nějaké jiné děti, no a... nebo já nevím, no. Spíš je to o tom, že si spíš  
k tomu spíš cílenějc trénujeme jakoby tu slovní zásobu, no. Ale jako, si říkám, že vzhledem

k tomu, že ta gramatika je tam hodně jednoduchá, tak... ne, nenapadá mě nic. Kromě toho, že si něco přečteme, že děláme tenhle brainstorming, myslím si, že ani ne, člověče. To by mě docela zajímalo, jaký jsou nějaký další aktivity. **(smích)** Oni děti obecně radši mluvěj, než píšou, že jo? Ona je to pro ně taková ztráta času. Asi jim nedochází, že jednou v životě budou asi spíš potřebovat hodně to writing, že jo. Třeba až budou v nějakých firmách, že jo. Nevím, no. Čtení, brainstorming. Nenapadá mě nic.

**T:** Tak se posuneme dál. Co vy osobně považujete za cíl výuky psaní na základkách?

**R4:** No, já myslím, že ten proces, aby oni byli schopní jednou třeba napsat nějakou stížnost nebo motivační dopis, takže to musí opravdu být takhle postupný. Tak, jak říkám, jak je to v těch knížkách, tak nás to k tomu navádí, a že opravdu musej začít tyhlety malí, aby se to postupně naučili, že jo, aby prostě. Tady v té angličtině, to je ale zajímavý, není problém jenom té angličtiny. Já si myslím, že oni většinou maj problém, že je to opravdu spojený s tou češtinou, protože oni řeknou dost často: „Já nevím, co mám psát.“ A i když se to třeba týká té jejich vesnice nebo toho jejich města nebo koníčku. Oni prostě nevěděj ani, co by napsali jako v češtině. A ta angličtina mi přijde, že už je jako ta druhořadá. Ono jako pro ně si to převést nebo přeložit do té angličtiny není takovej problém. Já myslím, že je to spojený s tím, že oni vůbec nechtou, že oni nemaj vlastně ani v češtině tu slovní zásobu, a hlavně oni nemaj takovou tu koherenci, oni nemaj tu logickou návaznost. Ono jim prostě nepřijde vůbec divný, že napíšou třeba větu: „Já bydlím v \*\*\* **(název města)**“ a další věta je „Každé odpoledne chodím do lidové školy na klavír.“ Jim to prostě přijde úplně normální a vůbec jako... jako my si to potom jako čteme, jako někdo vždycky třeba před třídou čte, co zrovna napsal, a já jsem říkala: „Tak si dělejte třeba vy poznámky, jestli se vám to třeba jako líbí, a pak to nějakým způsobem spolu zhodnotíme,“ no a vždycky jsme úplně jinde, že jo. Mně to totiž přijde, že je to na přeskáčku, že to nemá hlavu ani patu, ale oni to prostě neviděj, a to já vím, že je to prostě fakt spojený s tím, že nechtou a že prostě nemaj tohleto... nemaj návyky, no. Nevěděj prostě. Takže to není vlastně jenom problém ta angličtina, ale že se to musí propojit s tou češtinou, no. A já bych řekla, že ten, jak se ptáš, tu otázku, no, že to je důležitý, aby začali prostě postupně. Že napíšou 3 věty, pak už napíšou 5 vět, pak 10 vět, ale že se u toho prostě musí učit, aby to mělo nějaký smysl, že? A aby jednou teda uměli opravdu napsat svůj

životopis v angličtině, jak říkám, ňákou stížnost nebo cokoliv, co se pak po nich vyžaduje nejen u maturity, ale u maturity se vyžaduje, co potom potřebují v praktickém životě, no.

**T:** Tak jo. Říkala jste, že někteří žáci potom mají teda problém vůbec napsat... eh... kratší text souvislý. Vnímáte nějak ty rozdíly mezi žáky v jednom ročníku třeba?

**R4:** No, tak to jsou třeba obrovské rozdíly, protože ono... no, to ale zase souvisí s tímhle, co jsem říkala, jednak je to s tím, jak jako jsou zvyklí psát v češtině, jak jsou zvyklí číst, a teprve pak až na třetím místě bude ta jejich schopnost v té angličtině, protože to až pro ně, bych řekla, není tak důležitý. Oni když vymyslí to, co mají napsat, tak ta angličtina až není takovej pro ně problém, protože ty děti všeobecně maj angličtinu radši než češtinu. Je to paradox, ale je to tak. Oni to prostě vnímaj, jako že v tom jsou ty písničky, že jo, oni sledujou dost krátký sitkomy, a tak dál, takže já si nemyslím, že oni maj opravdu až takovej problém tady s tím, ale že opravdu jako nevědí. Ale to je to úplně stejný jako s mluvením, že jo. Když se jich člověk zeptá, tak voni taky řeknou: „Já nevím, co mám říct.“ Tak to já bych řekla, že to hodně spolu souvisí, no.

**T:** Mhm. A... eh... pracujete třeba jinak s dětmi, které jsou na tom hůř, řekněme, co se týče toho psaní? Dáváte jim třeba jiné zadání nebo ho mají stejné?

**R4:** No, ono vlastně to zadání mají jakoby vždycky stejné, ale je tam strašná spousta možností. Choděj třeba na konzultace. Protože oni opravdu nevědí, jak na to, takže nejdřív si o tom tématu prostě musíme povídat. Třeba když by bylo téma ty koníčky, jaký maj hobbies, a měli by o tom něco napsat, takže já jim dávám takové jednoduché otázky, jestli třeba maj nějaké společné koníčky třeba v rodině nebo jestli ten koníček si vybrali sami, nebo prostě takhle si uděláme takovou krátkou konverzaci, že se o tom bavíme, a my se o tom bavíme klidně i v češtině, pak se teda bavíme v angličtině, pak se teda zeptám, jestli už ví, co má psát, a oni už potom většinou vědí, co maj napsat, že jo. Ale oni třeba to nejsou schopní rozlišit. Je to třeba ani nenapadne, že by třeba ty koníčky mohly být jako... samozřejmě, oni maj hobbies, a teď jsou hobbies, co dělaj jakoby just for pleasure, for entertainment, a pak jsou takové, do kterých je třeba tak trošku nacpali rodiče, že třeba tatínek byl fotbalista, tak chce,



aby ten kluk hrál fotbal, a oni to někdy nevnímají jako koníček, vnímají to až tak jako, že musí na fotbal. No, a tak se o tom jako bavíme. A kdyby nešli na ten fotbal, co oni by si sami vybrali. Často se to úplně liší, oni by si třeba rádi dělali něco jinýho, než chtěj ty rodiče. A většinou, když jsou ty děti malý, tak je něco přání spí těch rodičů, než jejich vlastní. A takhle se o tom bavíme, takhle si jakoby povídáme. A to je dost dětí z té třídy, co přijde třeba po vyučování. Oni si i sami řeknou na tom gymplu. Oni prostě vědí, že fakt jakože nevědí, jo? A že by pak prostě museli usednout někde k internetu a něco tam někde stahovat, a ono se to pak třeba stejně pozná, všechno tam není dobře, že jo. Tak já pak vždycky zuřím. Takže oni jako vědí, že když si o tom přijdou popovídat, třeba to nemusí bejt ani jednotlivec, přijdou třeba 2, 3. Oni to... na konci každý lekce je to writing nějak zhodnocený, že jo, takže oni, teda na tom gymplu je to trošku jiné, protože oni nechtěj dostat nějakou špatnou známku, tak prostě si přijdou sami říct, jestli bysme si to prostě mohli nějak probrat. Anebo když mám třeba stejnou třídu na výtvarku, tak ta třída třeba chvilku kreslí a oni poprosěj, jestli si... a u toho si teda ještě povídáme v angličtině, vono to jako jde, jo.

**T:** Tak super. Když jsem se teda bavily už o tom procesu, jakým vyučujete, jakou roli v tom... v té výuce psaní hraje vy jako učitelka?

**R4:** No... no, tak já se snažím jako zase, aby to bylo jako z nich, aby prostě jako... no, většinou je vedu k tomu, aby si sestavili takovou jako základní osnovu, so si jako myslím, že bych jim jako měla trošku poradit, a tím je právě nasměruju, aby to nebylo takový, jak já říkám, na přeskáčku, aby nelítali z jednoho do druhýho. Potom jim teda poskytnu, říkám, tu osnovu, slovní zásobu, pobavíme se, jakou gramatiku by tam asi měli použít, protože když je to něco, co je teda opakovaně, pravidelně někam chodí, a tak dále, tak si většinou stačí... aby mi tam ty přítomný časy nepletli. Důležité jsou, že si předtím probereme nějaké předložky, že je „in the countryside“, a tak dále, pak si třeba, no... nevím, no. Já se zase nesnažím je do toho nějak nacpat, protože bych nechtěla, aby mně potom vytvořili 15, 20 slohových útvarů, který budou vlastně podle toho, co jsem jim přesně řekla, že jo. Tak je to takový... jednak se o těch dětech nic nedozvím, jednak nezjistím, co oni vlastně neuměj. Mně až zas tak strašně ty chyby potom nevaděj, protože pak aspoň vidím, kde je problém a k čemu se prostě potom musíme vrátit, no. A většinou jsou to pořád ty opakovaný chyby, že jo. Vždycky jsou to ty

problémy s předložkou, vždycky je tam ten český slovosled, že jo. Když třeba řeknou: „A lamp is on the table,“ když řeknou „A church is in our village,“ tak je to taky špatně, že jo. Takže se to takhle... no, já nevím, teďka jako... já se to snažím lehce koordinovat, ale to tak jako předtím do nich tak lehce nacucat. Hlavně nechci, aby se toho bály, no. To je úplně nejhorší, když z toho mají strach. To fakt nechci teda. Tak si říkám, že si to můžou zkusit, vždyť já taky plno těch krátkých textů opravím a nehodnotím, já to prostě jako беру, že si to zkusily, když po tom prostě přijde ten den D, tak jim řeknu, že bych byla ráda, kdyby to teda napsaly jako podle svého nejlepšího vědomí a svědomí, tak já si to teda jako ohodnotím, abych věděla, co si do té hlavičky teda dostaly. A spoustu z toho teda máme, že to není na známky. Že ta známka teda není až tak důležitá.

**T:** Mhm. Takže jste vlastně spíš takový průvodce toho psaní.

**R4:** Jo. Ono to ani jinak nejde. On je to takovej... že i když je to takovej obyčejnej popis, tak je to nákej tvůrčí proces. A většinou říkám, kdo píše a nemá problém v psaní v češtině, tak ho nebude mít ani v angličtině, že jo. A naštěstí ta čeština je vždycky o krok před námi, takže já jsem strašně ráda, když oni třeba s paní učitelkou \*\*\* (**jméno kolegyně**) na češtinu proberou, jak se dělá popis, že to jde třeba nejdřív zvnějšku, a pak až do nákejch detailů, protože oni mají tendenci, že když třeba popisují nějaký obrázek, tak tam vlastně začnou popisovat ty detaily, co je tam zaujalo, hlavně ty malý děti, že jo, že tam někdo spadnul do louže, ale už tam není jako... že třeba až ten, kdo si to bude číst, aby si to jako uměl představit, tak to už prostě oni nevědí. Tak když jim to paní učitelka takhle řekne v té češtině, tak v té angličtině je to dost podobný u spousty věcí. Ne u všeho, ale u spousty věcí ano, takže já toho ráda využiju, že jo. Nebo se jich vždycky zeptám: „Brali jste to v češtině? Říkala vám paní učitelka, jak se tohle píše? Jak se píše charakteristika osoby?“ Aby tam bylo nějaký zhodnocení na konci, aby tam bylo něco obecného, aby tam byly jejich osobní názory, to je vždycky strašně důležitý. Oni když píšou obyčejnej popis místa, kde bydlej, tak je důležitý, aby mě tam napsali, jestli by tam jednou, až budou velký, chtěli zůstat, proč by tam chtěli zůstat, aby to prostě uměli nějak vyjádřit i takhle, no. Aby to nebyl jenom strohej popis, že něco píšou.

**T:** Mhm. A jak vy vnímáte náročnost té výuky psaní?

**R4:** Já si myslím, že... že to není tak náročné. Jako já si spíš myslím, že tam jde o to zlomit takovou tu trošku nechuť těch dětí vůči tomu, ty obavy k tomu, že jim to třeba nepůjde, protože oni mají některý obavy i z toho, jak jsou ještě malí a učeň se třeba slovní zásobu, tak se musej učit, jak se to slovíčko píše, a paradoxně si mysleť, že nějaký písmenko E, který tam vynechaj, že je na tom to nejdůležitější, že je to ta nejhroznější chyba, což samozřejmě jo, opraví se to, podtrhne se to, ale na tom to opravdu nestojí. Já si myslím, že to není až tak náročný a že když se to udělá takovou normální formou, tak z toho pak nemaj takovej strach. Já už jsem se s tím pak jako neseťkala, že by se toho v tý sedmičce, osmičce nějak výrazně obávali. Oni se obávaj, když nám sem přijdou do tý primy, a ještě pak třeba v tý sekundě, ale potom už jako to neberou jako něco špatnýho. Ale ono teda taky záleží, o čem mají psát, že jo. Některé otázky jsou takové jako třeba hodně osobní. A já právě jsem říkala na začátku třeba to warming up, tak když se teď vlastně vrátili z té distančky, tak jsem prostě potřebovala nějak vědět, jak se cítěj, a nechtěla jsem... viděla jsem, že jim to třeba nebude příjemný mluvit před třídou, jednak se styděl, když se vrátili, páč se neviděl dlouho, tak jsem právě říkala, ať mi to tak zkusej napsat na papír, a to jse vyloženě viděla, že jsou jako rádi, že to můžou jakoby napsat. Jednak jsem říkala, ať je to klidně česko-anglicky, páč teď spoustu věcí zapomněli, ale voni ne, opravdu to napsali úplně v pohodě v angličtině. A zase jsou prostě věci, který... má to i zpětnou vazbu pro mě jako kantora, protože já si to prostě potom jakoby přečtu a spoustu věcí, který by děti před třídou neřekly, protože jim to není z nějakýho důvodu příjemné, tak to prostě tomu učitelu napíšu, ať je to třeba domácí úkol nebo ať je to prostě cokoli, tak člověk o těch dětech se jakoby hodně dozví. Já si nemyslím, že je to tak jako náročný, ale myslím si, že by se jako mohlo opravdu, nevím, jestli už třeba čtvrtá třída je, jestli jsou na to zralí, já vůbec nevím, jaká je situace moc na těch základkách, ale myslím si, že pátá třída na základce by už taky jako... aby se pak nestalo, že přijdou k nám do primy a divěj se, že maj napsat souvislej text. Myslím si, že by se v té pětce už mělo takhle jako trošičku... alespoň popsat, co dělali o víkendu, nebo prostě nějaký takový jednoduchý, no. Nebo o budoucím povolání. A tam už to zase naráží na tu gramatiku. Ono je spousta zajímavých věcí, co by mohli psát, ale voni tam naráží na tu neznalost. Ale jinak si nemyslím, že je to až tak náročný. Až teda... teď mě napadlo... já nikdy nevím, jak se k tomu stavět.

Některý ty děti se snaží psát složitější větný konstrukce, kde samozřejmě nasekaj nějaký ty chyby, ale pak jsou děti, co se snaží neudělat chybu, tak píšou stroze, jednoduchý věty, takže tam těch chyb je podstatně míň. To bych docela ocenila, kdyby mi někdo řekl, jak se k tomu mám pak stavět, páč chci ocenit tu snahu, že do toho ty děcka šly s tím, že si třeba nejsou jistý tou správností, ale zas jak popostrčit ty ostatní, aby se toho nebály. Protože to je sice hezký, že to dítě neudělá žádnou chybu, ale zas ho to nikam neposune. Já na tom vlastně nepoznám, na jaký úrovni to dítě je.

**T:** Mhm, mhm. Je pro vás nějak obtížnější... teda, vnímáte nějaké... eh... difficulties... teď mi vypadlo, jak to říct česky (...)

**R4:** Obtížnosti, no.

**T: (pokračuje)** problémy ve výuce psaní oproti výuce jiných řečových dovedností?

**R4:** Mhm, no, já si myslím, že... jak co. Že oni si dneska děti, což mě teda docela překvapuje, strašně rádi v té angličtině povídají. A čím jsou starší, tím vlastně jsou ty okruhy, o čem si budem povídat, jsou náročnější. Jsou to prostě jako ty otázky občas až filosofický, že jo, takže já mám pocit, že některé ty děti, u těch malých to teda zas až tak není, protože oni to berou až jakoby takovou ztrátu času. Oni vyloženě v těch hodinách radši dělají speaking a listening, než dělají reading a writing. Prostě to speaking a listening je takový, že... sice listening vypadá, že je pasivní, že poslouchaj, ale my se vždycky o tom pak bavíme, že jo. Vždycky je to taková předvěst toho, o čem se pak jako bavíme. A vůbec to mluvení, ta knížka je fakt výborná, že ona tam má vždycky na začátku takový zase warm up speakingový, o čem se pak... tam je taková ta úvodní otázka, a já si myslím, že oni by to writing... ty děti to berou jako... jako okrajově, že to není až tak důležitý, no. Že jim to člověk musí vysvětlit, že asi potom najednou ve čtvrtáku nebo v oktávě si nesednou a nenapíšou to, že to nejde prostě takhle udělat jako kách, jo, teď, tak teď jsme v oktávě, za chvíli maturujem, tak teď se začnem učit psaní. Ono to nejde. A vono hlavně si myslím, že dneska spousta těch dětí... že jim to není vlastní. Proto si myslím, že to někdo bere jako problém. Prostě oni opravdu neví co a jsou z toho nešťastní. A když se tohle nějakým způsobem zlomí a oni se teda budou umět

vyjádřit, tak já to neberu jako vyloženě obtížnější, ale to naráží tadyhle na to, no. Tady si myslím, že je to s tou češtinou hodně spojený, no.

**T:** Mhm, dobře. Tak se rovnou posuneme asi ke zpětné vazbě. Jak vy vlastně poskytujete zpětnou vazbu k tomu psaní?

**R4:** K tomu psaní? No, tak jako normálně klasicky to opravím, ale neopravím teda jenom jako ty chyby, vždycky tam napíšu třeba takovejhle dost dlouhý komentář, jako jestli se mi to ne jenom líbilo, nelíbilo, to by byl jenom můj subjektivní pocit, ale snažím se to zhodnotit právě z toho, jestli jsem já vůbec všemu rozuměla, co oni chtěli jakoby napsat, protože někdy to čtu x-krát a prostě nevím, říkám si: „Ježiš, co chtěl ten autor vůbec říct?“ Buď je tam nějaká... moc se nakumuluje slovíček, že oni taky neumí jako moc hledat v klasicejch slovníčkách, že jo, oni používají ty různé překladače, ale ne jako... ale i na to, protože pro ně je daleko rychlejší, když si to slovíčko nacvaknou v mobilu, a tak neuměj vybrat ten... správný slovíčko, takže pak člověk jako si říká... takže já to pak musím jakoby zpětně dohledávat, co vlastně chtěli říct, takže pro mě je vlastně důležitý, když vůbec pochopím to, co tam všechno jako je. Potom jestli teda vůbec nějakým způsobem splnili to zadání, jestli teda jako tu osnovu dodrželi aspoň, no a potom, říkám, tydlety chyby, takže jim napíšu takovej komentář, takový jakoby zhodnocení, a, nejdřív jsem to nedělala, přišlo mi to takový hloupý, myslela jsem, že i těm dětem je to trapný, ale poslední dobou třeba, jako já se snažím, aby to vyznělo, jako že je to namátkou, říkám: „Tak, třeba Helčo, pojď nám třeba přečíst,“ aby jakoby to, takže to jakoby někdo přečte, a pak, když to opravuju, tak si z toho vypisuju samozřejmě takový jako chyby, který se tam pořád opakují, no a ty si potom holt musíme probrat, takový jako klasický. Někdy z toho potom je grammar lesson, někdy z toho je lesson na předložky, že si prostě holt musíme napsat na tabuli, kde je to špatně, že takhle teda ne. No... a nevím, jakou ještě zpětnou vazbu. No, prostě to dostanou opravený, dostanou to zhodnocení, vyberu z toho ty největší chyby. No, a většinou ještě ten další... většinou je to jako hodně podobný. Když to dopadne špatně, když tam je nějak horší průměr, já vždycky mám takový náky do 2,8, si říkám, tak to není ještě ta trojka, protože ta trojka mi už přijde, že to dopadlo hodně špatně, taku těch 2,6 nebo 2,8, to si říkám ještě, že je to dobrý, a když to nedopadlo dobře, tak ještě se snažím, aby nějaký hodně podobný téma měli, aby teda měli

pocit, že je to něco jiného, ale v podstatě je to třeba znova popis něčeho nebo je to znova...  
no, aby to zadání prostě jako bylo stejný, no.

**T:** Mhm.

**R4:** Teda, ne stejný, ale jako zaměřený tak nějak podobně, no.

**T:** Mhm. Ehhh... a jak vy vnímáte náročnost poskytování zpětné vazby?

**R4:** Já myslím, že není, protože to je vlastně... na to jsou kantoři jako hodně zvyklí, že jo, že vlastně pořád něco opravujeme, nějaký úkoly nebo furt něco. Třeba když máme gramatiku, tak tohle se opraví taky tak. To jde zase o to třeba spíš jako ty děti... no, ne jako donutit, ale prostě aby vás v tu chvíli vnímali, že jo, prostě že je to důležitý. Oni dostanou něco, řeknou si: „Jé, já tady mám dvojku, tak to je dobrý,“ a jakoby vypnou a už to na tý tabuli potom nesledují, ale ono je to daleko důležitější ta zpětná vazba, než... že tu stejnou chybu může příště udělat zas ten druhý, že jo. Takže je důležitý, aby prostě vopravdu vnímali to, co si k tomu říkáme, proč to takhle nejde. Ale říkám, že tam většinou opravdu ani nejde o ty normální chyby, že pořád, já teda osobně pořád narážím na to, že prostě je to takový... škoda, že já tady něco takovýho nemám, že jsem jim to dávala domů, ale je to prostě takový... takový fakt jako spatlaný, že ještě oni, jak se trošku je snažíme navyknout na to, aby počítali ty slova, aby jim to potom nedělalo problémy, aby si zvykli na ten západoevropskej způsob, tam se od malinka zadává, že jo, 50 slov, 100 slov, 200 slov, tak aby se naučili rychle, co se počítá jako slovo, tak já mám někdy pocit, že od toho jako u těch malejch upouštím, protože oni pak se soustředí, že aby hlavně napsali větu, a pak hned vidím, jak jedou a počítaj. A to není dobře, že jo. Říkám jim, že já tohle nechci, že až někde na konci, že je tam tolerance, 20 slov sem, 20 slov tam, to vůbec jakoby řešit nebudu, ale myslím si, že... no... já osobně nevím, vopravdu nevím, že to se podle mýho úplně nedá naučit. Jako taky každý nenapíše básničku, že jo. Hodně času píšem takový ty básničky legrační, že napíšu na tabuli třeba 10 slov a udělám skupinky a oni z toho musej stvořit něco, co se třeba rýmuje, to udělaj takovou básničku. A prostě jsou děti, který se na to vyloženě těšej, a jsou děti, pro který je tohle aktivita, kterou vopravdu ne, takže jako to je asi stejný, jako třeba když má někdo potřebu se

vyjádřit a něco napsat a někdo tohle prostě nemá. Když se člověk dneska zeptá, tak 90 procent dětí nepřečetlo ani jednu knížku z povinné četby, že jo, a to je povinná četba, natož... jako nevím moc, jak až oni čtou, no. Já bych to prostě... a nemyslím si, že to bude úplně fungovat, neví, to by se zrovna s \*\*\* (**jméno R5**) dalo, protože ona učí většinou ty starší děti, jestli se to jakoby projeví. Že ten, kdo vopravdu nečte v češtině a neumí psát v češtině, tím, že vona je češtinář, jestli stejně, to řeknu vošklivě, špatně, ale takzvaně nenaučitelně píše i v tý angličtině. To já jako jsem se jí ani na to neptala, ale myslím si, že to tak asi jako bude. Je to logický, že jo, že to prostě není dáno, tak to prostě... oni to napíšou, jim ani nevadí, když jsou ty starší, formální dopisy, kde je nějaká struktura, která se přesně dodrží, ale takový to třeba třeba: „describe the place where you like it“ nebo něco takovýho, prostě nějaký místo, kde jsi šťastný, kde seš rád, tak to už je vopravdu problém, když tam má bejt nějaký to svoje... svý pocity v tom, tak to nedávaj. A to si myslím, že nedávaj ani v češtině, ani v angličtině, no.

**T:** A poskytujete třeba... protože... eh... když mají vlastně tenhle problém, že třeba jsou uprostřed toho procesu, poskytujete zpětnou vazbu i během toho psaní?

**R4:** Mhm, jo. Já si myslím, že bohužel až moc. Že tam prostě mezi nima chodím a jim do toho naučuju. (**smích**) Ale protože oni většinou, nevím, jak kdo, někdo začne psát hned, že jo, do toho, někdo si to píše jakoby vedle na papírek a pak si to jakoby přečte, celý si to předělá, pak to třeba tomu dá nějakou finální podobu, no. A já takhle chodím a koukám a vidím, že přemejšlej, tak asi mám bohužel tendenci jim do toho jakoby kecat nebo jim napovídám, co by tam mohlo ještě jakoby bejt, co jim ještě chybí, ale nejsem si úplně jistá, jestli je to dobře, jo. Myslím si, že možná ne, že oni by to třeba nakonec taky vymysleli, že jo, no, ale tak jako je tam tak vždycky jako popostrčím, ale nevím, jestli je to jako dobře, ale možná ne. Nevím.

**T:** A využíváte třeba sebehodnocení nebo toho... toho vrstevnického hodnocení?

**R4:** No... tohle je takový... to mi přijde, že je vždycky hrozně to... takový, že to nemusí být každému jakoby příjemné. Ale určitě by to bylo hodně užitečný. Jako když se třeba děti zkoušej ústně, tak my často teď kon jsme tady na to tak jako najeli: „A co by sis jako dal? A co myslíš, že by to bylo? Myslíš, že by to ještě bylo tak jako na 2? Na 3?“ A zrovna tak to

někdy děláme u toho psaní. A pokud je to jako jenom mezi žákem a tím kantorem, tak co napsal, jako: „Líbí se ti to? Jsi s tím spokojená? Psalo se ti to dobře?“ Tak málokdy to dítě, oni jsou tady na gymplu možná trošičku, jak jsou ty nároky tady jako docela vysoký, tak já mám pocit, že to dítě se bojí samo se pochválit nebo vůbec jakoby říct, že si myslí, že to je super. Je teda tady taky pár dětí, který jsou absolutně jako... že jako sebevědomý natolik, že prostě: „Jo, bezvadný, já to mám určitě dobře“ nebo „mně se to hezky psalo“ nebo to. A nejsem si úplně jistá, jestli prostě to, co říkám, že 2, 3, 4 to přečtete, a teď to mám jakoby nějak zhodnotit, aby ty ostatní ve třídě věděli, co se mi na tom líbilo a co jako považuju za to, že je dobrý, no, ale většinou jako já nikdy neřeknu, že to bylo hezké, jo, protože to je jako hezké. To se může líbit mně, ale nikomu jinému by se to líbit nemuselo, ale já prostě to většinou zhodnotím, že tam je právě ta logika v tom a že prostě je to takový, že mi to... že to tomu, kdo to čte, kdo to poslouchá, že mu to prostě něco dá, že se v tom vyzná. Že mu to přijde srozumitelný. No a nějaký chyby tam moc neřeším, jo. Ale nevím úplně právě, jestli i ty, co to čtou, a jsou rádi, že maj třeba 1 a že tam maj napsaný to hezký hodnocení, proč se mi to líbilo, tak až těm dětem je pak až jakoby trošku trapně. A zase si myslím, že to přežijou. A až to ostatní uslyšej, tak si aspoň v duchu porovnaj, co napsali oni, a uslyšej teda nákou tu dobrou práci, tak jako zpětná vazba by to bylo ideální. Jenomže dneska jsou ty děti nastavený tak, že: „No jo, ty zas to budeš číst.“ No, je to jako hrozně těžký, aby člověk pak nevystavil ty děti pak takový trošku šikaně, že se jim ty ostatní budou jakoby smát, jo. Anebo pak jsem taky zkoušela, že jsem si to jenom vypsala, takový jakoby pasáže, že jsme psali takovou kompozici a tam ty slečny nějaký dvě to měly úplně hrozně pěkný, tak já jsem prostě neřekla ani, kdo je autor, jenom jsem prostě vypsala z toho třeba závěr, třeba to, proč se mi to místo líbí nebo proč mám toho člověka rád. Nebo jsem jich vypsala víc, prostě jsem jen... to zhodnocení na konci. A to je možná lepší než to dát někomu přečíst celý, asi to takhle rozfázovat, no.

**T:** Mhm. A... eh... jaký vliv má podle vás ta zpětná vazba na další výkony vašich žáků?

**R4:** Tak, pokud to vnímaj a vopravdu jako se na to soustředěj, co si k tomu říkáme, tak jako ohromnej. Ta zpětná vazba je ve všem strašně důležitá. Ono nemá vlastně jako cenu v podstatě dělat nic, pokud ta zpětná vazba neexistuje. Pokud učitel zadá nějaké psaní, vybere



si to, podepíše se tam a jen si to tak jakoby přečte a nic tam jakoby nekomentuje, nic k tomu nenapíše, tak jednak to je... ten student ztratí totálně motivaci, proč von by to jakoby mě psát, když si to vlastně ten kantor asi ani nepřečte. No, ale pro něj je to strašně důležitý, pokud tam napíšu podle mýho, tak, jak si to opravdu myslím, a líbí se mi to a napíšu mu tam, proč se mi to líbí, tak jednak bude psát rád, nebude z toho mít ty nervy, a prostě bude vědět, kam se má posunout. Já si myslím, že je to ze všeho nejdůležitější, aby ty děti tu zpětnou vazbu měly. A to není jenom v tom psaní, že jo, to je úplně ve všem, co oni vlastně jakoby dělají. Pokud člověk... oni se budou bavit, dělat nějaký roleplaye a já budu říkat: „Ježiš, to je úžasný, já jsem si s tebou krásně v tý angličtině popovídala, to bylo super, vid’“, tak ty děti jsou prostě úplně nadšený. Takže oni zrovna tak hrozně rádi píšou takový komiksy jako v angličtině. Třeba že dostanou zadání a tam jsou dvě postavičky a hrozně často píšem třeba Mrs \*\*\* (**jméno R4**) a oni maj třeba napsat záznam z nějaký hodiny, což třeba jako já... to není úplně klasický psaní, ale píšou do těch bublinek a je to spíš takový pro legraci, ale tak jako já si myslím, že to... že zpětná vazba je teda ve všem důležitá maximálně, co to jde využívat, co to jde.

**T:** Super. Ehhh... říkala jste, že vlastně využíváte... ehhh... úlohy z té učebnice English File. Využíváte i jiné materiály?

**R4:** Strašně moc pracuju s těma časopisama, teda, jako vopravdu. To máme různý. Nejčastěji máme ten Hello, R+R, Friendship. Máme tady Bridge. No a protože těch učebnic je spousta a v každý učebnici je nějaký writing, takže to prostě je neustálý proces, co tady v tom člověk prostě hrabe, hledá. Tady máme ty Enterprise, takže v tom je taky spousta writingu, v Matrixu je spousta writingu, tady se dokonce občas vracíme k Headway, kde je psaní. Prostě, ve všech knížkách je tam prostě něco, co se nám hodí. Tady v Click On je taky docela psaní. Já mám tady celý Writing, jako kde jsou prostě jenom samý zadání, co jim se jako můžou dávat, jako, jo. Všechno. Všechno možný, co tady máme k dispozici. Všechny možný učebnice.

**T:** A modifikujete nějak ty úlohy nebo si to vždycky vyberete podle toho, aby se vám to hodilo do toho, co vlastně chcete?

**R4:** No, buď to, anebo jenom něco z toho vezmu prostě. Jenom třeba nějaký takovej ten námět nebo to, ale my často opravdu... třeba oni mají hodně často, jak jsem říkala, to warming, že přinesu do třídy jenom nějaký obrázek a oni dostanou za úkol třeba vymyslet short story. Třeba nějaký příběh. A tam už je třeba jen, že partička jede na kole, a voni mají třeba jen napsat jako, kdo to vymyslel, že pojedou na tom kole, a tak, co dělá ten pán, jestli je učitel, a ta paní jestli je, já nevím, prostě aby vymysleli nějakou krátkou story. Takže jako vždycky to modifikuju, jako ono to vždycky prostě nejde. A kromě těch maturitních zadání, co se týká těch větších dětí, kdy to jako přímo... ale pro ty malý, to dodržím vždycky všechno, co je v té knížce, protože v tom potřebuji jakoby systém i pro sebe, abych si to nemusela pořád otrocky zapisovat, že už jsme si jako udělali tadyhleto, a hlavně mi tam jakoby sedí i ta slovní zásoba, která je s tím spojená v té knížce, tak tam to moc nák nemodifikuju, ale to, co jim беру z těch ostatních učebnic, tak to většinou jako jo, no. To je asi nutný.

**T:** Mhm, dobře, Tak v tom případě jsme asi na konci. Já vám mockrát děkuju za rozhovor.

## **Appendix E: Interview 5 Transcription**

Date: 3.7.2021

**T:** Takže souhlasíte tedy s nahráním toho rozhovoru a účastí na výzkumu?

**R5:** Určitě.

**T:** Tak... já se vás teda rovnou zeptám. Jak dlouho učíte angličtinu?

**R5:** Ty brd'ó! Počkej, já to musím spočítat. No, dlouho. 19 let.

**T:** Mhm.

**R5:** Si myslím. Minimálně 19.

**T:** Dobře. A kolik hodin týdně ji v tuhle chvíli učíte?

**R5:** Jako, myslíš teďka ten rok, co byl, nebo co bude?

**T:** Mhm, jo, co byl. Co byl.

**R5:** Co byl... Tak to jsem měla... počkej, počkej... eh... to jsem měla 6 hodin v kvintě a pak... no, 11 hodin jsem měla. 11 tejdně.

**T:** Mhm, dobře. A jak často zařazujete výuku psaní do vašich hodin angličtiny?

**R5:** Hele, vono je to... je to strašně různý, no. To já nemám vyloženě nějaký plán na to psaní, já prostě jedu podle učebnice a ta rozvíjí vlastně všechny ty jazykové dovednosti, takže prostě

když... nevím, když doberem lekci třeba, nebo takhle, myslí se psaní třeba jako psaní dopisu a takhle, nebo psaní jako aktivita jakákoliv?

**T:** Ehhh... no, psaní, které... která je vlastně zaměřená na ten rozvoj dovednosti toho psaní samotného, ne jako třeba zapisování poznámek nebo tak.

**R5:** Rozumím, rozumím. No, tak... jako v těch menších třídách je to samozřejmě jakoby míň často, pak, čím jsou ty děti větší a čím jako uměj líp anglicky, samozřejmě, tak vždycky... já nevím, no, tak někdy... někdy ta kapitola psaní je tam v každé lekci, jo? Takže... já nevím, řekněme, vyloženě, že bych měla hodinu na tom postavenou nebo kdy se tomu hodně věnuju, tak třeba jednou za 14 dní.

**T:** Mhm, dobře.

**R5:** Jo? Asi zhruba tak.

**T:** Mhm, tak... co vy považujete za cíle výuky psaní na druhém stupni základky? Co je pro vás vlastně cílem té výuky?

**R5:** No, tak... to, aby se ty děti prostě dokázaly nějakým smy... jako, nějak solidně smysluplně vyjádřit, že jo. Sdílet myšlenku, aby prostě dokázaly prostě zformulovat dopis, ale to je víceméně jako... vono se to hodně odráží jakoby... nebo je to hodně spojený s jejich schopností nebo neschopností, v uvozovkách, jakoby vůbec... já nevím, zformulovat prostě písemnej projev v češtině, jo? Protože to je hodně podobný, takže. Kladu si za cíl, aby dokázaly prostě sdělit to, co sdělit potřebujou, jo, v nějakým... v nějakým jako naležitým tvaru, jo. Aby prostě věděly, jak... jakože dopis nebo jakékoliv ten útvar že prostě má nějaký svoje specifika, aby se je naučily rozlišovat, ze začátku, že jo, vždycky to je postavený na tom, že se nejřív třeba rozebírá nějaký vzorovej materiál, nějaký vzorovej text, kterej ty děti nejdřív kopírujou a potom se třeba snažej vytvořit něco svýho, jo? Když jsou mladší, tak na základě nějakýho toho modelu, a když jsou starší, tak už samozřejmě jakoby by měly mít tu schopnost v sobě, že jo, bez nějaký nápodoby by měly bejt schopný rozlišit popis od vypravování, od

eseje, jo, já nevím, od úředního dopisu, a tak dále, a měly by tyhle náležitosti znát, takže. Jako, nějakým způsobem je postupně naučit... seznámit je jako nejdřív s tím, jaký všechny možný písemný útvary existují, a seznámit je s nima nejdřív tou pasivní formou a pak jako přes to pasivní poznání je víst k tomu, aby... k tomu aktivnímu užití nebo... jo? K tomu sebevyjádření. Tak jak je učíš mluvit, že jo, zodpovídat nějaký otázky, já nevím, prostě jako... učíš je popsat nějakou situaci, jak něco zodpovědět, jak se k něčemu vyjádřit, učí se nějaký fráze, a tak dále, tak to je prostě analogie. To je... to je... akorát ta forma je na jednu stranu jednodušší, na druhou stranu složitější, protože ty děti maj čas... eh... si ty věci jako líp promyslet, nějakým způsobem si promyslet kompozici, co chtěj vlastně říct, a pak si zvolit nějaký adekvátní prostředky jazykový, takže asi tak, no.

**T:** Mhm. Vy jste teda zmínila, že tomu psaní u těch mladších dětí předchází většinou nějaký jako modelový text, který pak třeba kopírují nebo imitují.

**R5:** No, no.

**T:** A... vybíráte třeba ještě jiné aktivity, které jim takhle můžou dopomocť k tý... eh... k tomu vlastně vyjádřit potom svůj... samy se vyjádřit?

**R5:** No, řekla bych, že v tomhle hraje hlavně velkou roli jejich iniciativa a jejich jakoby schopnost porozumění textu. To znamená jako... vždycky na tom psaní budou líp děti, který čtou, jo? Který se vyznají v textu. Který prostě, když si něco přečtou, a je jedno, jestli je to v češtině nebo v angličtině, tak když jsou schopný ti, já nevím, přečtou si odstavec a jsou schopný to shrnout jednou větou, hlavní myšlenku, jo, vypíchnout z toho ty důležité informace, hledat klíčový slova, a tak dále. Takže pracuju třeba s časopisama, ale nemám na to zase až tolik času. Pak v konverzacích třeba víc, jo, ale s těma malejma dětma je to taková honička docela. A teď ty poslední roky jsou zkomplikovaný distanční výukou. **(smích)** To bylo prostě úplně jako jiný kafe, takže. Jako snažím se, ale myslím si, že v těch malejch třídách, jakoby do tý kvarty, to dost dobře pokryjou učebnice, který máme, jo? Tam to maj přes tu přípravou fázi, pak teda tam maj ten modelovej text, pak tam maj... většinou to maj ještě propojený s psáním... eh... pardon, s mluvením, takže prostě maj tam nějaký témata,

tak ty si trochu naučneme ústně, aby věděly zhruba, jako o čem by mohly psát, a pak to mají provázaný krásně jako s tím hlavním tématem celý týlekce, takže už mají zvládnutou prostě slovní zásobu, gramatiku, a tak dále, gramatické struktury, že jo, který by jakoby měly použít a procvičit si taky v týhle jako praktické části, jakoby v tom psaní, takže. Jako u těch malejch dětí něco malinko doplňuju, ale ne až zase tolik, a u těch větších určitě víc, jo? Tam máme třeba i víc, já nevím, nějakých, když děláme úřední dopis, třeba nějak administrativní nebo formal letter, tak těch je několik způsobů, nebo těch je prostě několik typů, takže tam se zabýváme některými frázema, a tak dále... eh... nejdřív projedem nějak ten základ, jako jak vůbec vypadá formální styl, co to obnáší, jako co teda musej dodržet, co naopak jako nesměj dělat, a tak dále. A pak jedem po těch jednotlivých typech s tím, že dostanou jakoby víc... eh... jednak víc těch modelových textů, a i víc zadání třeba na výběr, jo?

**T:** Mhm, dobře. Eh... vy už jste vlastně i říkala o tom, že některé děti... že je strašně poznat, když ty děti třeba čtou, takže tam jsou pak... všimáte si těch rozdílů vlastně v té třídě mezi jednotlivými žáky? Že jsou na tom podstatně třeba... na jiné úrovni, než jiní žáci?

**R5:** To určitě. To určitě. A to platí i v češtině, jo? Já mám krásný srovnání a vidím to. I když pravda je, že jako třeba děcka, který nepišou moc dobře česky, ale zase jsou jako hodně do tý angličtiny ponořený, to znamená, že prostě dennodenně sledujou někde nějaký stand-upy a Netflix a, já nevím, hrajou různé hry, a tak dále, tak jako musím říct, že třeba to anglický psaní jim nedělá problém, ale dělá jim problém, nebo dělají jim problém takový ty povinný fráze právě, jako ten formální styl. Díky tomu, že tam prostě nemůžou použít takovou tu běžně naslouchanou hovorovou angličtinu a musej se fakt držet nějakýho schématu, tak jako s tím mají i ty velké děti, byť teda anglicky uměj velmi dobře, tak v tom psaní s tím mají problém, no. Ale jinak ta čtenářská zkušenost a, říkám, vůbec ta schopnost pracovat s textem, porozumění textu, to je strašně znát, jo? Je to vidět na formulování vět, je to vidět na slovní zásobě, na šíři jako vůbec slovní zásoby, gramatických struktur, a hlavně na tom, řekla bych, že jako takovým hodně jakoby rozlišovacím prvkem tohle je jakoby schopnost propojovat. Propojovat myšlenky, neopakovat se a... jednak to člověk vidí na tý bohatosti nebo chudosti slovní zásoby i v tomhlectom propojování, jo? Dobřej čtenář prostě... nebo dobrému čtenáři... takhle, jak to říct... nedělá problém jako propojit jednotlivé věty dohromady, aniž

by se dopouštěl prostě opakování slov, a tak dál, jo? Nezkusenej čtenář nebo dítě, který má ke čtení jako takovému odpor, tak většinou právě dělá takový ty školácký chyby, jakože, já nevím, jednu větu skončí nějakým slovem a hnedka tu další větu tím samým slovem naváže. Prostě ho jako nenapadne použít tam nějaký odkazovací slovo, použít tam zájmeno, příslovce, jo, prostě. Rozumíš mi, jak to myslím?

**T:** Mhm, mhm.

**R5:** Takže... má to velkej vliv, já bych řekla, že fakt jako ta čtenářská zkušenost v tom psaní může jakoby hodně pomoci.

**T:** Mhm. Ehhh... A co se teda týče toho zadání, tak vlastně všichni žáci v té vaší třídě mají stejné zadání na to psaní?

**R5:** Já nevím. Jak kdy. Menší děti ano, a myslím si, že to je i pro ně lepší, že to maj většinou taky... maj to postavený na tom modelovém textu, že můžou se... jak maj se čeho držet, a pokud se mě třeba zeptaj, což se třeba zeptaj takový ty jako zvědavější, řekněme, jestli můžou napsat i... nebo jestli můžou to pojmout jako trošku jinak nebo, já nevím, když tam maj třeba Moje nejšťastnější dovolená nebo Nejlepší dovolená, tak se mě zeptaj, jestli jako můžou psát Moje nejstrašnější nebo nevím, prostě jestli si to můžou nějakým způsobem jako přetvořit, tak tam s tím samozřejmě nemám žádný problém. Pokud přijdou s nějakým jako nápadem, tak tam jako vycházím vstříc. Fakt je, že teda občas bojuju s tím, když tam je třeba, já nevím, že... ehhh... maj tam prostě zadaný třeba nějaký body, který by měly v tom svém vyprávění uplatnit, jo, buďto tam maj danou nějakou rámcovou osnovu, nějakou kompozici, že je potřeba prostě, aby napsaly 3 odstavce a teď je nějakým způsobem jako naplnily, že jo... ehhh... a já nevím, je tam prostě něco jakoby danýho, ze začátku je to hodně postavený na tom, co prožily, protože je to jako... my je vedeme k tomu, aby prostě se dokázaly vyjádřit, aby dokázaly vypravovat o něčem nejdřív, jakoby co prožily samy, protože jim to je bližší, že jo, a je to jako... líp se jim to učí, jo? A občas přijdou nějaký vykukové s tím, že jako: „Můžu s to vymyslet?“ Tak já jako vždycky na tohle říkám: „Ano, můžete si to vymyslet, nemusíte se jako držet ničeho z reality nebo ničeho, co byste prožili, ale musíte si dávat pozor, abyste tím pádem jako neztráceli

logiku, že jo, v tom svém sdělení.“ Jo? Takže... se říká: „Dobře, popust'te uzdu fantazii, s tím nemám problém, ale musíte to mít prostě dokonale promyšlený.“ A to je pro ně těžší. Ale jsou zase děti, který to zvládaj v pohodě, jo? Takže... a u těch starších dětí, tam maj vždycky volbu. Nebo většinou tam maj volbu, jo? Takže... i když píšem nějaký eseje, že jo, taky tam maj nákou modelovou, jakože jednu rozeberem, pak tam maj nějaký jako analogicky zvolený zadání na podobný téma nebo na nějaký kontroverzní téma nebo na nějaký tabu, a tak dále, ale většinou jim tam jako přidávám víc. Nebo i když oni maj nákej nápad, tak jim prostě jako... přijímám i samozřejmě jejich nákou invenci nebo... když prostě uhnou z toho zadání, tak s tím nemám problém. Čím jsou starší, tak tím ty volnosti maj víc, logicky, protože jako i ten jazyk maj bohatší, že jo, a dokážou si se spoustou věcí líp poradit, jo? U těch malejch je s tím takovej trochu problém, protože oni... oni by sice někdy chtěli, ale ještě na to ten jazyk nemaj dostatečně vybavenej, takže... takže tam to víc držím v nákejch mantinelech, řekněme, no.

**T:** Dobře. A co se týče toho psaní, tak pracují vždycky při tom ti vaši žáci samostatně? Nebo třeba pracují ve dvojicích? Ve skupinách? Spolupracují nějak?

**R5:** Ehhh... no, takhle, když třeba pracujem s tím modelovým textem, tak někdy některý ty kroky, protože jsou třeba i jakoby těžší, tak někdy tam to maj provázaný s mluvením, což je vždycky teda v rámci dvojice nebo nějaký třeba trojice, maximálně čtveřice, nebo nějaký ty přípravný kroky dělaj v nějakých skupinách nebo dvojicích, a pak teda to samotný psaní už je na každým, no. Že jako výjimečně, ale to dělám čistě jako takovou nákou, jak bych řekla, ne ani warming up activity, ale takovou nákou jako v rámci trošku konverzačně laděný hodiny nebo, jo, takovýho... takový trošku odměny, já nevím, donesu třeba nějaký obrázky a řeknu jim: „Tak, a teď ve skupině prostě vymyslete příběh, kde teda použijete 8 tady z těch 15 obrázků, a seřad'te si je tak, jak chcete, ale chci, abyste tam použili, já nevím, 3 časy minulý, 2 pasivy, 5 přídatnejch jmen, 6 příslovcí,“ a tak dál, jo? A tak trošku jimtam dám nějaký vomezení, ale vlastně tam jako můžou hodně pracovat jakoby s fantazií. A ještě si zažijou tu spolupráci. Ale to není jako to klasický to výukový čtení, tohle je vopravdu taková zvláštní... ale dělám to. Dělám to i s malejma i s velkejma a musím říct, že docela jako to maj rádi třeba, jo?



**T:** Mhm, dobře. Trošičku už jste mi to popsala, ale chtěla jsem se zeptat, jakou roli hrajete ve výuce psaní vy jako učitelka?

**R5:** Já teda teď úplně nevím, na co se ptáš. **(smích)**

**T:** No, jako jakou roli tam vlastně vy hrajete, protože... eh... víme, co dělají žáci (...)

**R5:** No.

**T: (pokračuje)** ale co tam vlastně děláte vy?

**R5:** No, já jsem právě ten koordinátor, že jo, já prostě jsem ten, kterej se snaží je k tomu namotivovat, snažím se s nima víst třeba nějakou debatu, jako k čemu nám ten kterej útvar je, kdy by to mohli použít, aby teda věděli, že dělají něco smysluplnýho, ale to není jenom otázka psaní, to prostě jako dělám v rámci všeho, že když se učíme novou gramatickou strukturu, tak se jako taky bavíme o tom, kdy je tohleto vhodný použít, a tak dále, kdy se jim to může hodit, že jo, a kdy naopak jako tenhle výraz není vhodnej, a podobně. Takže jako ty... ta motivační část je určitě na mně a pak jsem ten koordinátor, že jo. Já jsem ten, kterej řekne prostě: „Tak, a máme tady prostě... teď jsme si tady probrali nějaký téma a zkusíme se podívat na tenhle a tenhle útvar. Jo? Vemte si knížku.“ A jedem tam prostě, já částečně podle metodiky, ale pak děláme ty kroky podle učebnice, no a pak jsem ten, kdo případně přináší nějaký jakoby ještě další texty, a následně ten, kterej to opravuje a kterej dává zpětnou vazbu, jo? Takže jako občas, když se dopouštějí nějakých jako opakovanějších chyb v rámci té skupiny, tak řeknu: „Heleďte jako, je potřeba se zaměřit na tohle, na tohle, tohle se zkuste vyvarovat, s tímhle byl problém,“ jo? A uděláme, než jim to třeba rozdám nebo když jim to rozdám, oni se na to podívají, tak pak řeknu: „Tak, dobrý, máte 5 minut a teď dávejte pozor, proč tam máte tohle červeně a tohle, tak... eh... pojďme si o tom teďka trošku něco říct, jo?“ Takže voni se mě třeba taky ptají, proč tohleto nejde, proč teda jim tam píšu něco jinýho, a podobně, takže pak vedem takovou jako diskuzi, no. Takže jako asi tak. **(smích)**

**T:** Mhm, dobře. **(smích)** Jak vy vnímáte náročnost výuky psaní ve srovnání s výukou ostatních řečových dovedností?

**R5:** Já si myslím, že je to odpovídající. Jako díky tomu, že fakt jedu podle těch, vlastně myslím, že máme teďka oxfordský učebnice jazykový, že jo, který, si myslím, že to maj jednak vyvážený a jednak, že jako nezapomínaj na žádný z těch... žádnou z těch jazykových dovedností, takže rozvíjej jak ty pasivní, nejdřív, tak ty aktivní, tak si myslím, že to jako odpovídá tomu, co by ty děti měly zvládnout, jo?

**T:** Dobře.

**R5:** S tím jako není žádný problém.

**T:** Jo, takže nepovažujete nic za obtížné na té výuce psaní?

**R5:** Já... ne, asi ne. Nevím, jako, děti k tomu maj samozřejmě jinej poměr, někdo daleko radši mluví, někdo radši píše, tam je to taková otázka vlastně jako osobní volby a trošku jejich osobnostního nastavení, ale já si myslím, že by s tím jako... ty úkoly, který staví ta učebnice nebo který prostě, jako kór v těch malejch třídách, který se dělej, tak nejsou nezvládnutelný. Prostě i student, kterej je třeba jazykově trošku na tom hůř, řekněme, nebo je nějakým způsobem trochu tvrdší, tak díky tomu, jak ta aktivita je zpracovaná, tak si myslím, že prostě každej člověk dokáže napsat smysluplný text, jo? I když půjde opravdu jenom podle toho modelu, tak si myslím, že by s tím jako i slabej student neměl mít problém, no.

**T:** Dobře. Tak se asi rovnou přesuneme k té zpětné vazbě. Jak vy ji poskytuje?

**R5:** No, jak jsem říkala. Takže... eh... napíšou psaní, většinou to je jako forma domácího úkolu, málokdy... jako s těma většima pak děláme nějaký kratší útvary i ve škole, takže dostanou nějaký prostě z těch maturitních zadání, že jo, a maj na to, já nevím, třeba na těch 70, 80 slov jim dám čtvrt hodiny a maj tam nějaký zadaný body, zadaný útvar, a tak dále, tak tam něco napíšou a, jako v rámci hodiny, jinak to z pravidla, kór u těch malejch to bývá za domácí

úkol, že s nima prostě udělám tu přípravu, ten modelovej text uděláme ve škole, a pak dostanou třeba tejdén na to, aby to zpracovali. No a já to opravím, pak jim to teda přinesu a rozebíráme... občas, musím říct, že u těch větších, loni jsem s tím začala v kvartě a bylo to docela dobrý, že jim vlastně do toho textu, když jim to opravuju, tak jim píšu jenom takový ty jazykový zkratky a jako podtrhnu jim výraz, kterej prostě není správně, a teď nad to napíšu, já nevím, třeba VOC jako vocabulary nebo GR jako grammar nebo prostě jako různý takovýhle značky. Nebo třeba word order. Něco jim tak jako podtrhnu, nějakou pasáž, napíšu jim to a nechám je to vlastně jako, potom, co jim to takhle přinesu s těma poznámkama, tak je to nechám opravit, aby se oni v tom museli zpětně hrabat a sami si na ty chyby přišli. Takže... to nám jako potom zabere klidně celou hodinu, že jako než... protože někteří to opravdu mívaj červený od A až do Z, takže **(smích)**... takže se tím prohrabáváme, voni, když nevědí, tak mě volaj, takže to tak ňák jako ještě individuálně konzultujem. Jo a u těch menších tam, díky tomu, že oni tu výbavu ještě jako nemaj dostatečnou, no, tak tam opravuju tak, jak by jako měli... eh... nebo jako jak by to mělo vypadat, a bavíme se... bavíme se vo tom, jako, když teda něčemu nerozumí, že jo, tak se ptaj, já se jim to snažím vysvětlit, jako proč to nejde tak, jak oni chtěli, proč to musí bejt tak, jak jsem jim to tam napsala já, no, a tak, no. **(smích)** Když tam jako v rámci tý skupiny zaznamenám ňákou opakovanou chybu nebo ňákej prostě jakoby problém, kterej neudělá 1 člověk, udělá jich to třeba 5, jako v rámci dvanáctičlenný skupiny to je jako poměrně velká část, tak jim řeknu: „Heleďte, je potřeba zaměřit se na tohle, na tohle, tohle se jako pokuste odstranit, tady máte třeba problém s opakováním slov, tady třeba, když máte tenhle časovej výraz, tak tam nejde použít, já nevím, čas minulej nebo čas předpřítomnej, tohle si pamatujte, jo? Tohleto vám uteklo nebo tady jste prostě nedávali pozor v gramatice, že jo, takže je potřeba se na to příště zaměřit.“ No a když... občas se stane, že, já nevím, píšem třeba jednu stížnost, která nedopadne dobře, no tak jim řeknu: „Tak, máte tady druhý zadání, takže jako je to jasný, zkuste se vyvarovat těch chyb, který jste udělali, a napište vlastně jako totéž, ale na jiné téma.“ Že jo, no.

**T:** Mhm. Takže to vlastně přepisují, ale nepřepisují ten stejný... to stejné zadání, ale prostě obdobné?

**R5:** No, no. Dostanou třeba ten samej útvar, ale prostě téma jiný, že jo? S tím, že jsou upozorněný, že prostě na něco, v čem teda byl jako problém, takhle se snažím, jo? No, ale jako musím říct, že stejně většinou ten pokrok, musím říct, že je... že jako komu to psaní není shůry dáno, a to samý platí i v češtině, jo, tak... eh... kdo prostě jako s tím má problém od začátku, tak se to moc nedaří jakoby vylepšovat. Nebo v těch jako základních technickejch věcech jo, ale prostě kdo není ten jazykovej typ nebo kdo prostě není ten čtenář a není mu to psaní takovým nějakým jakoby přirozeným způsobem daný, jo, tak většinou se jako velká změna neuděje, jo? Jako voni se naučej takový ty základní věci, který se jako naučit můžou, pokud chtěj, tak to vlastně jako jsem schopná jim... s tím pomoci, ale stejně si myslím, že to psaní je krutý, v uvozovkách, s tím, že to je... eh... do značný míry otázka talentu, jo? Takže prostě někdo ten dar slova má a někdo ho prostě nemá, no. **(smích)** Jo? Jako někdo hezky mluví a někomu to není daný, jak je introvert, a tak dál, takže třeba radši a líp píše, to je jako... hraje tam roli prostě řada faktorů, takže jako technický věci, takový ty základní, to je jako škola naučí díky tý učebnici, tomu vedení, tý koordinaci, a tak dále, jo, a tím procvičováním jako dá se na tom pracovat, ale, říkám, jako prostě kdo je na to tvrděj, tak jako nezačne najednou psát jak Shakespeare, jo? Prostě jako toho se nedá docílit, prostě jsou určitý věci, který maj limity, a dál to prostě nejde.

**T:** Takže vlastně u některých žáků si myslíte, že ta zpětná vazba nemá takový vliv na jejich budoucí výkony?

**R5:** Víš co, vono je to hlavně o tom, jak jsou ochotný si to vlastně brát za své, že jo?

**T:** Mhm.

**R5:** Jo? Někdo, kdo tě nebude poslouchat a kdo prostě holt má nějaký zvyklosti, tak, a odmítne je jako vodbourat... eh... prostě tam jako nenabídne tu svoji vůli a pílí a ten čas se tím zaobírat a nějakým způsobem jako se snažit zlepšit, tak s tím ty jako kantor prostě nic neuděláš, jo? Jako... samozřejmě ta zpětná vazba, to je můj úkol a já ho vždycky dělám, ale jako záleží na přístupu tý druhý strany. Prostě pokud někdo chce, tak je to samozřejmě vidět, a pak to ten dopad má, jo? A pokud je někdo vůči tomu prostě hluchej a... eh... prostě: „Dobry, tak si

tady něco kecej, mně to je vlastně jedno,“ tak bude furt psát špatně a bude furt dělat ty stejný chyby, že jo, takže to je strašně jako o tom, jak se k tomu to dítě postaví, no.

**T:** Ehhh... jasný, no. Takže... ehhh... vy jste jediná v té hodině, kdo poskytuje zpětnou vazbu? Nebo vlastně nějakým způsobem třeba... ehhh... zahrnujete do těch hodin třeba i sebehodnocení nebo vrstevnickou zpětnou vazbu?

**R5:** No... ehhh... já... jako v češtině to mám trochu jinak, tam si jako čtem společný práce a snažíme se tam... ehhh... jako, já nevím, vždycky najít něco, za co bysme toho autora pochválili, že jo, a naopak mu poskytl jako něco ke zlepšení a tak, ale v tý angličtině to nedělám.

**T:** Mhm, mhm.

**R5:** To se jako přiznám, že asi ne. Fakt je, že oni si ty práce jako dost často, a já jim na to dávám prostor, pokud chtěj, tak si ty práce třeba potom čtou jako, nevím, na kolik je konzultujou, když je píšou. **(smích)** To jako nevím, ty jo. Což se jako taky může stát. Ale když třeba chtěj jako si přečíst ty práce navzájem, tak... a chtěj to třeba v rámci hodiny, když je někdo hotovej dřív s opravou nebo tak, tak si myslím, že to dělaj. A docela jako občas... párkrát jsem to zaznamenala, že si pak třeba o tom něco řekli sami něco mezi sebou, ale abych já to ventilovala, to nedělám, jako... to ne.

**T:** Mhm, jasný. Ehhh... tak to jsme probraly tu zpětnou vazbu. Tak se rovnou zeptám na materiály. Jaké materiály při výuce psaní používáte?

**R5:** No, tu... tu jejich výukovou učebnici, že jo, vždycky to, co bereme. To znamená... teďka jedeme English File a v tý velký, septimu, oktávu, jsem teďka přejela na jinou učebnici, a to je Insight Upper-intermediate. Ta je jako, bych řekla, těžká poměrně dost, ale já mám hodně jako silnou skupinu, takže ty to zvládaj hezky, takže jedem podle toho English Filu a Insightu, takže víceméně prostě jedu hlavně podle tý učebnice. No a pak mám nějaký příručky, z kterejch kopíruju, já nevím, nějaký ty dopisy a tak dále. A zadání, to si tak nějak jako měníme mezi sebou,

to taky sbíráme různě po nákech didaktikách, jak vycházej takový ty příručky, já nevím, třeba to Maturita, že jo, 19/20, jo? Tak to vždycky vychází na ten aktuální rok a protože jsou zatím pořád povinný didaktický testy, tak třeba i to zadání psaní tam bylo poměrně dost hezký, takže jsme některý ty věci brali z toho.

**T:** Mhm.

**R5:** No, takže to pak dostávají formou kopií, dělaj si do toho poznámky, takže to maj k dispozici, můžou si to, já nevím, prostě nějakým způsobem uchovávat v deskách, udělat si v tom pořádek a... teďka je to jinak, to psaní se zadává ve škole a opravuje se taky ve škole a... myslím, že loni to bylo daný tak, že to teda pak nepsali, že jo, von to zrušil ministr, ale bylo jedno zadání pro všechny studenty, jo? Jako jeden útvar, jedno zadání. Já jsem teda nematurovala loni, ale kolegyně se pak shodovaly na jednom útvaru pro všechny.

**T:** Mhm.

**R5:** Takže tam možnost výběru de facto nebyla, no. Ale tak jako v rámci státní maturity taky nebyla, že jo? Tam měli všichni jakoby jeden dlouhej a jeden krátkej text. Celá republika měla prostě stejný zadání, takže tak, jo.

**T:** Jo, jo, jo. Modifikujete nějak ty úlohy tak, aby vám vlastně nějakým způsobem zapadaly do konceptu hodiny nebo aby... eh... se nějak přiblížily jako té dovednosti... té úrovni těch žáků nebo tak, nebo vlastně vyhledáváte vyloženě ty materiály tak, aby vám do toho konceptu seděly?

**R5:** Spíš... spíš to druhý, no. Spíš jako hledám něco, co by mně sedělo, abych už jako to nemusela nějak jako přepisovat. A... někdy, když je tam nějaká dílčí úkol třeba, tak ho... a zdá se mi jako zbytečnej, tak buďto třeba jako dva úkoly spojím v jeden nebo řeknu: „Tohle nedělejte“ nebo „Tohle prostě uděláme trošku jinak,“ jo? Jako občas drobně, záleží prostě na konkrétním textu. Občas asi nějakou modifikaci dělám, ale není to jako nic masivního a není to rozhodně pravidlo, jo? Takže... takže tak, no.

**T:** Dobře, tak já si myslím, že asi jsme všechno probraly. Tak já vám mockrát děkuju.