

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Teze dizertační práce

PhDr. Šárka Hubáčková

Využití moderních komunikačních technologií ve výuce cizího jazyka

Exploitation of Modern Communication Technologies
in the Teaching of a Foreign Language

Praha 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.

Úvod

V posledních letech se vzdělávání a jeho rozvoj stalo jednou z hlavních politických priorit Evropské unie. Moderní informační a komunikační technika umožnila v posledních letech velké změny ve vzdělávání, hledají a objevují se nové metody a formy výuky, aby bylo možno předávat obrovské množství informací. Jednou z nových cest je eLearning, který je dnes již běžně využíván na mnoha vysokých školách i na velké části škol středních. Velmi často se uplatňuje v kombinovaných formách vzdělávání, v prezenčním studiu se nejčastěji uplatňuje jako blended learning, tedy propojení eLearningu a kontaktní výuky.

Když se objevila možnost využívání eLearningu ve vzdělávání, zdálo se, že tato forma není vhodná pro výuku cizích jazyků. Postupem času však vzniklo mnoho projektů, které dokazují opak. Výuka cizích jazyků prostřednictvím eLearningu se ale často prosazuje pomaleji než eLearningová výuka technických předmětů a přírodních věd. Proto se ve výuce cizích jazyků postupně ustálila metoda, která se zdá být nejvhodnější – metoda blended learningu, to znamená kombinace kontaktní výuky s učitelem a samostatné přípravy pomocí on-line vzdělávání. Nesmíme zapomínat, že při studiu cizího jazyka je role učitele obzvláště důležitá a nezastupitelná a že konverzace hraje ve výuce cizího jazyka podstatnou roli. Příprava cizojazyčného on-line kurzu klade vysoké nároky na učitele cizího jazyka, který v naprosté většině případů není zároveň informatik.

Ve své dizertační práci se opírám o desetileté zkušenosti s vytvářením výukových on-line kurzů a jejich využitím ve výuce na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové v několika různých formách. V této práci se věnuji možnostem využití ICT ve výuce německého jazyka, rozvíjení řečových kompetencí a poslechu s porozuměním. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části své práce věnuji pozornost teoretickým základům eLearningu a popisu mých kurzů, v empirické části potom výzkumu efektivity těchto kurzů. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se odráží využití ICT na výsledcích studentů a zda je výuka s podporou ICT více či alespoň stejně efektivní jako klasická výuka.

Cíl práce

Možnosti využití informačních a komunikačních technologií (ICT) v jazykovém vyučování i učení jsou velmi různorodé. Vybírám z nich didaktické formy a metody, které se v soudobé teorii vyučování označují souhrnně pojmem eLearning. Aby však nezůstávalo při pouhé teorii, dokládám tvorbu programů i jejich aplikaci ve výuce svými i cizími zkušenostmi. V různých souvislostech se pokouším ukázat, v čem záleží modernost a potenciální úspěšnost této nové formy a metody, snažím se uplatňovat spíše stanovisko studenta než učitele. Usiluji také o nový pohled na některé jeho činnosti, jak to uplatnění eLearningu vyžaduje.

Jedním z cílů této práce je zjistit, jaký vliv má využití moderních technologií ve výuce německého jazyka na vysoké škole.

Metoda práce

Základní metodou práce je analýza. Analyzovány jsou názory studentů uváděné v dotaznících i pedagogů, otištěné v publikovaných statích, názory na skutečné i domnělé výhody eLearningu jako výukové formy.

Analýze jsou podrobeny alespoň některé jeho definice. V té souvislosti je analytická metoda doplněna i metodou srovnávací. Analyzovány jsou také výsledky, kterých dosahují studenti využívající pro získávání poznatků především nebo pouze eLearning.

1 eLearning

Obsah pojmu eLearning není dosud zcela jednoznačně ustálen. Stručnou definici pojmu uvádí Barešová (Barešová, 2003, s. 27): „Elearning je vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie.“ Je pozoruhodné, že v této snad až příliš strohé definici kategorizuje eLearning nikoli jako prostředek, ale jako vzdělávací proces. V jejím dovětku v téže publikaci (s. 36) stojí v pozadí formulace již pojem prostředku, připomíná se jako důležité novum a to příznakem nikoli systémově pedagogickým: „... zavádění e-learningu přidalo vzdělávání nový význam a možnosti poskytování znalostí a informací studujícím v mnohem rychlejším tempu.“

Krátce na to se i u nás prostřednictvím internetu rozšířila definice Tavangarianova (Tavangarian, 2004): „Budeme eLearningem nazývat všechny formy elektronicky podporovaného učení a vyučování, které jsou procesuálního charakteru a směřují k efektivnějšímu vytváření vědomostí s přihlédnutím k individuálním zkušenostem, praxi a (dosavadním) vědomostem toho, kdo se učí.“ V pokračování definice se pak říká: „Informační a komunikační systémy, ať dosažitelné přes síť nebo mimo ni, slouží jako specifická média realizace učebního procesu.“ Tento dodatek je důležitý tím, že jednoznačně kategorizuje eLearning jako proces. V definici samé se pak hovoří o formách tohoto procesu. Je uváděn účel této formy. Mluví se pouze o vědomostech, dovednosti připomenuty nejsou. Forma je určena jedinci („tomu, kdo se učí“), přihlíží se k jeho individuálním zkušenostem, praxi a (dosavadním) vědomostem, jde tedy o jedince staršího nebo alespoň dospělého.

V souladu s prvotním zaměřením se této elektronické formy užívá při rozšiřování vzdělání – převážně odborného – osob dospělých, při různých formách rekvalifikace nebo doplnění odborných znalostí organizovaném firmami.

Druhým vývojovým trendem je postupně, avšak poměrně rychle se rozšiřující uplatnění eLearningu jako podpůrné formy učení a vyučování vysokoškolských studentů. Zasahuje nejen jednotlivá odvětví tohoto vzdělávání, ale sestupuje ke konkrétnímu uplatnění ve studovaných oborech, předmětech a jejich specifických disciplínách. V této souvislosti věnuji pozornost možnostem uplatnění eLearningu ve výuce němčiny na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové.

Třetího trendu jsme svědky, když zjišťujeme současné pokusy o využití této výukové i učební formy na školách středních a dokonce – i když zatím spíše ojediněle – na školách základních.

V souvislosti se skutečným zaváděním eLearningu do pedagogické praxe sílilo přesvědčení, že nejúčinnějším způsobem jeho využití není jeho uplatňování ve formě samostatné, ale v kombinaci s klasickou formou vyučování kontaktního – blended learning.

1.1 Specifika vyučování jazyku a eLearning

Práce se pokouší ukázat, že specifika jazykového vyučování mají sice vzhledem k možnostem eLearningu jistý význam nejen usměrňující, ale i limitující, že však i tak stále ještě zbývá dostatek prostoru pro jeho účelné a v jistém smyslu výhodné uplatnění.

Svou úlohu tu hraje již motivace studenta velmi důležitá pro začátek jeho úsilí, a proto tak zdůrazňovaná v odborných statích. Motivace je základním prvkem pro úspěšné studium cizího jazyka. Bude nutné zabývat se nejen motivací vstupní, ale vybavit elektronické kurzy celým řetězcem motivujících prvků a účelně je v jednotlivých programech rozmístit. Nosnými prvky motivace nejsou fakta lingvistického systému, ale obsah a někdy i znění výchozích textů, průběžně užívaných ilustrativních ukázek. Při práci s větou a krátkým textem bude možno sáhnout i k formulaci některých myšlenek známých osobností nebo k jejich doslovné citaci. Studenti rychle poznávají, že forma eLearningu je pro ně řešením ideálním; zajišťuje jim požadovanou diskretnost.

Základní význam při tvorbě kurzů má adekvátní řešení problematiky, kterou by bylo možno souhrnně označit jako uspořádání učiva. S uspořádáním učiva souvisí i nutnost rozhodnout, jak nejlépe rozdělit obsah, který má být předmětem výuky v jednotlivých semestrech. Půjde o to posoudit, zda se organizačním principem stane hledisko didaktické, tedy přihlídnutí k jednotlivým řečovým dovednostem nebo zda se pokusíme nalézt vhodnou kombinaci obou hledisek. Je nutné řešit i přístup k rozšiřování slovní zásoby. Problematikou zcela specifickou bude patrně řešení, jak nejlépe v elektronické výuce využít slovníky dosud formou on-line publikované nebo ukázky na webových stránkách, k nimž jsou připojeny i výběry ze slovní zásoby. Specifickým novem, jehož řešení si tvorba nových on-line kurzů zcela jistě vyžádá, bude vytvoření nové typologie cvičení ve všech oblastech výuky, tedy jak v osvojování si kompetencí tak v nábiku dovedností. Právě s přihlídnutím k soustavě cvičení ostře vystoupí nutnost řešit proporce výuky kontaktní a elektronické.

Samostatný přístup si vyžádá nový pohled na text. Půjde o to zaměřit práci s textem jako nositelem aktuálních věcných informací. Opírám se zde o vlastní zkušenosti získané při tvorbě a využití vlastního studijního textu – Hörtexte, tj. sbírkou textů, jejichž zvuková verze je dostupná v on-line kurzech.

Příprava nových kurzů se patrně bude muset zabývat poměrem odborného jazyka zastoupeného ve vytváření kompetencí i v nábiku dovedností především ve výchozích materiálech i v textech průvodních.

2 Historie eLearningu na FIM UHK

Počátek využívání eLearningu na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové spadá do končícího minulého století. Tehdy – v r. 1999 – se ve výuce objevuje první eLearningový kurz. Uplatnění této nové formy studia však od tohoto počátečního data rychle postupuje. Už ve školním roce 2000/01 probíhalo testování vhodného software jak pro distanční kurzy, tak pro prezenční i kombinované studium.

Bylo vybráno studijní prostředí WebCt a již od r. 2001/2 byly postupně vytvořeny nové kurzy ve studijním prostředí WebCt 4.1.

Téměř zároveň s ostatními kurzy začaly na naší fakultě vznikat i kurzy cizích jazyků. První byly kurzy anglického jazyka pro prezenční studium i pro kombinovanou formu studia. Postupně vznikaly další jazykové on-line kurzy, mezi prvními kurzy německého jazyka byly kurzy Ilony Semrádové a mé. V současné době jsou již připraveny on-line kurzy na podporu všech předmětů cizího jazyka v kombinované formě studia a také velké části všech odborných jazykových předmětů. Kurzy odborného německého jazyka vytvářím ve spolupráci s bývalou studentkou informatiky od r. 2002, neustále je aktualizuji a doplňuji novými materiály.

Jako první byly vytvořeny doplňkové kurzy pro prezenční studium, které jsem později přepracovala a využila v interuniverzitním studiu. Následně vznikl kurz pro školský management, který má sloužit pro zvyšování jazykových kompetencí učitelů, připravila jsem i on-line kurzy pro přípravu k přijímacím zkouškám. V současné době připravuji intenzivní on-line kurz německého jazyka v rámci projektu IKLIM – Interdisciplinární, informatičko – kognitivní, lingvistický a modulární rozvoj studia.

3 Tvorba kurzů

Nejen kurzy, které jsem vytvářela, ale i kurzy dřívější vznikaly v určité, dosti specifické situaci. Výrazným handicapem našich přípravných prací byla téměř absolutní absence odborných článků s tematikou pro nás vhodnou, přinášející byt' jen rámcová řešení. Znovu si dovoluji připomenout, že naše katedra byla jedna z prvních, která se do tvorby jazykových eLearningových kurzů pustila.

Později se objevilo několik prací vztahujících se k tvorbě jazykových kurzů i k jejich zavádění na jiných pracovištích, a tak bylo možno v naší další práci využít i cizích zkušeností. Ještě před začátkem tvorby nových kurzů bylo třeba řešit otázku nejen jejich možného uplatnění ve výuce, ale také jejich poměr k uplatnění učebnic. Tak jako užitím eLearningu nevylučujeme účast vyučujícího na didaktickém procesu, ponechávali jsme v něm i učebnice. Kurzy vznikaly postupně, práce na nich vyžadovala určitý čas, nebylo možno nahradit jimi vše naráz. Výuka jazyka, zvláště jazyka cizího má svá specifika. Bylo nutno řešit také otázky týkající se obsahu kurzů. V základní rovině lingvistické šlo o prvky jazykového systému a jejich systémové vztahy a o výběr přicházející v úvahu jako náplň konkrétních kurzů. Za důležité jsme považovali i hledisko novosti obsahu. Šlo v tomto případě o novost a nezbytnou aktuálnost výchozích textů určených k analýze a další práci s nimi nebo k prostému procvičování konkrétního učiva. Snažili jsme se i o novost přístupu k obsahu, jehož částečnou znalost jsme u studentů předpokládali. Složitou problematiku obsahu připomínám v páté části této kapitoly. Ve všech jejích oddílech sleduji pedagogické aspekty tvorby kurzů, technické otázky tvorby kurzů ponechávám stranou.

Základem našeho přístupu byla slova: „V souvislosti s e-learningem je nutné zdůraznit, že předností e-learningového obsahu není jeho multimedialita, ale především jeho kvalitní metodické zpracování“ (Egerová, 2006, s. 184). Autorka zdůrazňovala jako téměř jediná ve své době nutný návrat k pedagogické

podstatě elektronické formy učení. V souvislosti s tvorbou nového kurzu spatřovala tuto podstatu v tzv. pedagogické dimenzi eLearningu a zahrnovala do ní analýzu obsahu, analýzu cílů kurzu, analýzu studentů jako jeho příštích uživatelů, analýzu použitých prostředků: vzdělávacího prostředí, výběr metod a učebních strategií. Připomínala, i když nikoli výslovně, stanovisko konstruktivistů, když citovala: „... jedním z tajemství kvalitní výuky je schopnost jasně vyznačit hlavní linii spojující jednotlivá dílčí témata, předmět nebo obor tak, aby žáci věděli, jak tato jednotlivá témata, jímž se učí, zapadají do celkového schématu a do koncepce předmětu, do něhož jednotlivá fakta a témata patří. Žáci pak při postupu výuky vždy chápou, v jakém bodě se právě nacházejí v daném okamžiku učení, a to ve vztahu k předchozímu i k budoucímu učivu. Důsledkem takové výuky bude rostoucí vnímání a oceňování vnitřní logiky předmětu, které se z dlouhodobého hlediska projeví pochopením ducha a metod, což bude účinnou ochranou proti rozkladnému účinku zapomínání podrobností“ (Egerová, 2006, s. 184). Pojem pedagogická dimenze připomíná v souvislosti s tvorbou nových kurzů i B. Horváthová. Zahrnuje pod tento pojem analýzu obsahu, cílové skupiny, cílů programu, analýzu médií, přístup k designu, strategie výuky a organizace vyučovacích metod (Horváthová, B., 2007, s. 277).

Uvedla jsem jen dva velmi závažné názory doporučující analýzu skupiny před započítím práce na jakémkoli kurzu. Naše zkušenost např. říká, že v některých oborech se studijní skupiny jeví z hlediska genderu téměř jako jednolitě. Je možné přizpůsobovat obsah textů, s nimiž se v seminářích různým způsobem pracuje, zájmu studentů. Stejně tak by bylo možno mluvit o přizpůsobování obsahu připravovaných kurzů. Taková adaptace obsahu má vždy i značný význam motivační.

Je sice pravda, že v každé skupině se vždy najdou dva nebo tři studenti, kteří studují soustavně z vnitřní radosti ze studia a z pokroků, kterých v něm dosahují, ale naprostá většina studentů – i vysokoškolských – potřebuje i určité vnější podněty pro vzbuzení zájmu o studium. Práce se zajímavým jazykovým materiálem k takovým povzbuzením rozhodně patří.

Nutnost včasné zpětné vazby připomíná autorům kurzu Milková: „Autor kurzu musí mít stále na paměti, že studenti nemají možnost okamžité reakce a dotazu, a je zapotřebí, aby celý studijní text a zvláště pak zadání testů a úkolů bylo formulováno zcela jasně a jednoznačně (Milková, 2002, s. 68).

Pokud jde o uplatnění metod a výukové strategie vůbec je nutno připomenout tento názor: „Efektivita učení studujících může být vyšší, jestliže jsou volba a způsob využití výukových metod v souladu se styly učení žáků...“ (Egerová, 2006, s. 185).

3.1 Jazykový on-line kurz a problematika zpětné vazby

Problematikou zpětné vazby se kromě jiných zabývala Vejvodová (Vejvodová, 2007). Rozdělila ji do tří částí: Jaké má mít zpětná vazba funkce, co od ní očekává student, jaké jsou toho důsledky.

Zpětná vazba má:

jasně udávat, k čemu je výsledek kurzu dobrý,
stanovit jeho cíl, kritéria a obvyklé standardy výsledku,

usnadňovat vývoj, kterým se studium ubírá,
dávat učícímu se kvalitní informace o tom, jak postupuje,
navozovat dialog s vyučujícím, případně s jinými studenty pracujícími v rámci téhož programu,
poskytovat příležitost překlenout mezeru mezi dosaženými a očekávanými výsledky,
poskytovat učiteli příslušné informace, které by vedly k modifikaci jeho učebního postupu.
Student od zpětné vazby požaduje, aby
přicházela včas,
byla pohotová, důkladná, konstruktivní, podpůrná, týkala se specifického jevu,
byla objektivní, individuálně zaměřená,
nepřetržitě sledovala studentův postup.

Tyto studentské požadavky autorka hodnotí takto: „Z hlediska praxe je jejich splnění zátěží pro tutora. Z pohledu konstruktivistického odporují poněkud jeho autonomnosti, jsou zčásti v rozporu se záměrem, aby si student sám řídil svůj postup učení. Stať vyúsťuje v tento závěr: Student musí vyhledávat zpětnou vazbu především u spolupracujících studentů a musí se naučit nejen takto zpětnou vazbu získávat, ale sám ji také umět požadovaným způsobem svým spolustudujícím poskytovat“ (Vejvodová, 2007).

4 Výuka německého jazyka s podporou on-line kurzů na FIM UHK

Volbě virtuálního studijního prostředí věnovala FIM od počátku značnou pozornost. Naše kurzy byly realizovány v prostředí WebCT. Toto studijní prostředí bylo zakoupeno v r. 2001 a během let prošlo několika aktualizacemi. Již mnoho let disponujeme deseti tisíci studijních míst. První verze komunikovaly pouze anglicky nebo německy. Od akademického roku 2011/12 využíváme virtuální studijní prostředí Blackboard™ Learn 9.1.

4.1. On-line kurzy německého jazyka v prezenčním studiu

Během let jsem s pomocí studentky informatiky vytvořila postupně 17 různých on-line kurzů německého jazyka. První on-line kurzy německého jazyka se začaly používat již v r. 2002. Tyto on-line kurzy jsou od počátku především kurzy doplňkovými, které mají sloužit k zefektivnění studia a domácí přípravy na výuku a ke zjednodušení a zkvalitnění přípravy studentů k zápočtům a zkouškám.

Naše jazykové on-line kurzy mají jednoduchý design, všechny lekce jsou organizovány jednotně, aby byly pro studenty dobře srozumitelné a práce v nich jednoduchá a účelná. Kurzy jsou zaměřeny na procvičování gramatických jevů, práci s originálními cizojazyčnými texty a na práci s poslechovými texty.

V každé lekci jsou začleněny procvičovací testy s klíčem a možností neomezeného opakování testů, doplňovací texty, videoukázky a poslechové texty. Poslechová cvičení jsou doplněna textovou podobou ukázky, což je pro pochopení originálního textu velmi důležité. Poslechové texty i videoukázky čerpáme

z německojazyčných webových stránek, abychom studentům nabídli projev rodilých mluvčích a alespoň částečně tak nahradili komunikaci s rodilým mluvčím.

On-line kurzy německého jazyka umožňují studentům důkladné procvičování gramatických jevů i nové slovní zásoby, zároveň poskytují široký prostor pro komunikaci i upevňování získaných poznatků.

Naše kurzy jsou souhrnem studijních materiálů, které mají podporovat motivaci studentů při studiu cizího jazyka a umožňovat kontrolu vlastních výsledků při studiu. Cílem těchto kurzů je rozvíjení komunikativních dovedností na základě odborné lexiky. Ve virtuálním studijním prostředí je možno materiály velmi rychle aktualizovat, doplňovat, obměňovat a přizpůsobovat podmínkám, studentům, tempu, kterým studenti postupují. Vzhledem k tomu, že jde většinou o doplňkové kurzy, není v tomto případě student odkázán na samostudium, ale má možnost pravidelného kontaktu a konzultace s vyučujícím a možnost řešení všech možných problémů společně se spolužáky. Studenti mají možnost komunikace s vyučujícím prostřednictvím e-mailu a elektronické diskuse, přestože se pravidelně setkávají s učitelem ve výuce. Rychlému zveřejnění informací pro studenty slouží tzv. elektronická nástěnka.

S kurzy lze pracovat všude, kde je přístup k internetu. Tím je usnadněna zvláště příprava studentů, kteří se z různých důvodů nemohou zúčastnit výuky.

V kurzech jsou zařazeny krátké video a audionahrávky. Zvukové záznamy jsou určeny k poslechu textu a další práci s textem. Student může text poslouchat bez sledování tištěného textu nebo může využít poslech se současným čtením textu, dále doplňuje slyšené výrazy do „Lückentextu“. U každé ukázky jsou úkoly, které má student splnit. Audio a videonahrávky o větším rozsahu jsou běžně využívány při pravidelné kontaktní výuce nebo je v kurzu vložen odkaz, kde je lze najít.

Části označené v kurzech testy a autotesty jsou velice důležitou součástí celého kurzu. Jde v podstatě o cvičení s klíčem, která slouží k procvičování probraného učiva a sebekontroly studentů. Testy procvičují odbornou i obecnou slovní zásobu, gramatické jevy, větnou stavbu a další, přičemž využívají několika různých typů otázek - short answer, multiple choice, matching questions, překlady celých vět apod. Student může úkoly řešit samostatně nebo zvolit nápovědu.

Studentům v našich kurzech je běžně umožněn vícenásobný přístup k jednotlivým testům, který dovoluje častější a důkladnější procvičení. Po absolvování testu si student může nechat ukázat správné řešení. Všechny testy i autotesty jsou automaticky vyhodnocovány. U každého testu najde student procentuální hodnocení svých výsledků. Může si anonymně porovnávat své výsledky s ostatními studenty. Testy a autotesty jsou velmi důležitým nástrojem sebekontroly studentů, neslouží však obvykle k hodnocení studentů učitelem. Výsledky studentů nemohou mít pro učitele vypovídající hodnotu, protože při domácí práci není možné zajistit jejich samostatné vypracování studenty. Zároveň však je kontrola učitelem umožněna. Testy a autotesty jsou jedním ze zdrojů při přípravě závěrečného testu. Při on-line testování je možno odpojit studenty od sítě a znemožnit tak – v tomto případě nežádoucí – kolektivní spolupráci.

Po skončení semestru bývá obvykle prováděno anonymní hodnocení kurzů pomocí dotazníků. Zpočátku probíhalo hodnocení po každém semestru, nyní již méně často. Dosud byly kurzy vždy studenty hodnoceny velmi kladně. Všichni studenti se vyjadřovali zcela jednoznačně, že výuka s podporou on-line kurzu jim vyhovuje, obsah i rozsah uváděných kurzů hodnotí jako dostatečný a vyhovující. Volnost a svoboda hrají důležitou roli v životě mladých lidí, proto také studenti oceňují zejména volnost při volbě místa a času ke studiu, kterou jim práce v on-line kurzech poskytuje. Nejsou vázáni pevnou vyučovací hodinou, zároveň však mají stále možnost konzultací a komunikace s vyučujícím v pravidelné výuce.

4.2 On-line kurzy v kombinované formě studia

On-line kurzy pro kombinovanou formu jsem začala využívat od akademického roku 2009/10. Do té doby se v kombinované formě německý jazyk nevyučoval, povinný byl jazyk anglický. Základem pro kombinovanou formu se staly kurzy pro prezenční studium, které však bylo nutno upravit a přizpůsobit. Studenti kombinované formy mají tři kontaktní setkání za semestr. Na těchto setkáních se věnujeme především komunikativním dovednostem, k nácviku gramatiky slouží především on-line kurz. V rámci on-line kurzu odevzdávají studenti také své úkoly, plní cvičení s klíčem, mají možnost poslouchat audio a videonahrávky a plnit dobrovolné úkoly.

4.3 On-line kurzy německého jazyka v interuniverzitním studiu

Po několikaletých zkušenostech s on-line výukou cizích jazyků na mateřské fakultě jsme nabídli naše kurzy také studentům fakult, se kterými spolupracujeme v oblasti interuniverzitního studia. Projekt vzájemné spolupráce původně tří subjektů - Západočeské univerzity v Plzni, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Univerzity Hradec Králové (Projekt ESF č. CZ.04.1.03./3.2.15.1/0067), byl zahájen v akademickém roce 2005/06. Hlavním cílem projektu je vytvoření sítě univerzit v České republice, které spolupracují v rámci meziuniverzitního studia. O on-line kurzy německého jazyka projevíli zájem studenti z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Od roku 2006/2007 proběhlo v rámci projektu již devět semestrů on-line kurzů německého jazyka. Německý jazyk 1 se otevírá každý rok v zimním semestru, Německý jazyk 2 méně často. Kurzy Německý jazyk 1 i Německý jazyk 2 měly vždy vysoké procento úspěšnosti, pohybovalo se nad 90 %.

4.4 On-line kurzy v celoživotním vzdělávání

Po zhodnocení počátečních zkušeností s on-line kurzy v prezenčním studiu jsem se zapojila do projektu a připravila také jazykové kurzy německého jazyka pro školský management v rámci modulárního kurzu. Jedná se o jazykový on-line kurz pro tzv. věčné začátečníky, který předpokládá určitou vstupní znalost německého jazyka a nabízí možnost opakování gramatických jevů, procvičování a rozšiřování slovní zásoby,

práci s doplňovacími texty, videoukázky i poslech originálních nahrávek. V rámci kurzu probíhají čtyři tutoriály, ostatní výuka se uskutečňuje on-line.

4.5 Přípravné on-line kurzy k přijímacím zkouškám

On-line výuku můžeme nyní využívat i v přípravném kurzu německého jazyka k přijímacím zkouškám. V tomto případě je cílem umožnit přípravu k přijímacím zkouškám přímo na naší fakultě i studentům ze vzdálenějších míst. Tento typ přípravy k přijímacím zkouškám nabídla naše univerzita jako jedna z prvních vysokých škol v České republice.

5 Využití ICT v práci off-line - hlasovací zařízení

Ve výuce německého jazyka se neustále snažím o modernizaci předmětu, využívání nejnovějších technických prostředků a o neustálé zdokonalování výuky. Proto jsem uvítala i možnost pracovat s hlasovacím zařízením, které jsem mohla zakoupit díky projektu podporovanému z FRVŠ. Na základě tohoto projektu vznikl i soubor doplňovacích textů s názvem Hörtexte pro práci s poslechem, který je využíván při práci s hlasovacím zařízením, v kontaktní výuce i v on-line kurzech.

Hlasovací zařízení umožňuje nácvik i prozkoušení nejrůznějších jevů v kontaktní výuce bez nutnosti připojení studentů k internetu. Zařízení se u studentů setkalo s velkým ohlasem, protože mladí lidé obvykle vítají všechny novinky a každé oživení výuky s nadšením. Pomocí tohoto zařízení může vyučující okamžitě zjistit, ve kterých oblastech studenti chybují a zároveň tedy může okamžitě doplnit výklad a látku objasnit. Výuka cizího jazyka nabízí hned několik možností využití přístrojů. Jednou z možností je používání hlasovacího zařízení při práci s poslechovými texty, jinou variantou je nácvik gramatických jevů s využitím hlasovacího zařízení.

Další možnost, jak využít hlasovací zařízení, je testování. Základní výhodou testování touto cestou je nepochybně fakt, že vyučující ihned vidí výsledky studentů, zkouší v běžné učebně, využívá pouze jeden počítač. Zařízení okamžitě testy vyhodnotí a zkoušejícímu odpadá zdoluhavé opravování testů.

6 Výzkum efektivity výuky cizích jazyků s využitím on-line kurzů

Pro výzkum jsem využila metodu dotazníku, ke zjišťování vztahu studentů k ICT a ke zjištění názorů studentů na výuku podporovanou ICT. Všechny otázky byly uzavřené a nabízely výběr z několika možností. Výzkum byl zahájen v r. 2008/09 a proběhl ve dvou fázích. První se uskutečnila v akademickém roce 2008/9, druhá v r. 2010/11. Dalším použitým nástrojem byly didaktické testy – vstupní a závěrečný didaktický test.

Výzkumný vzorek tvořili studenti 1. ročníku FIM UHK v předmětu Odborný německý jazyk 1 a studenti UTB Zlín v předmětu Německý jazyk 1. Tam se do předmětu hlásí studenti z různých ročníků, někteří již absolvovali i několik semestrů studia německého jazyka na vysoké škole. V roce 2010/11 byli do výzkumu navíc zahrnuti studenti kombinované formy, kteří dříve odborný německý jazyk na FIM UHK studovat nemohli, měli povinný pouze odborný anglický jazyk.

Výzkumný vzorek v roce 2008/09 tedy tvořily tyto skupiny:

FIM 1(30 studentů v r. 2008/9), skupina kontrolní vyučovaná klasickou kontaktní výukou

FIM 2 (30 studentů), skupina experimentální 1, studenti prezenčního studia, kteří měli výuku 1x za 2 týdny v rozsahu 90 min doplněnou on-line kurzem.

UTB (30 studentů), skupina experimentální 2, studenti UTB Zlín, kteří pracovali v on-line kurzu a měli pouze úvodní a závěrečný tutoriál a jeden on-line synchronizační tutoriál, tedy výuka pomocí eLearningu.

Výzkumný vzorek v roce 2011/12 tvořily tyto skupiny:

FIM 2 (38 studentů), studenti prezenčního studia, kteří měli výuku 1x za 2 týdny v rozsahu 90 min doplněnou on-line kurzem.

FIM 3 (6 studentů), studenti kombinované formy, kteří měli 3 konzultace za semestr doplněné on-line kurzem. Tato skupina mohla být přidána do výzkumu až v r. 2010/11, vzhledem k tomu, že v r. 2008/9 studenti K-FM německý jazyk ještě neměli.

UTB (28 studentů), studenti UTB Zlín, kteří pracovali v on-line kurzu a měli pouze úvodní a závěrečný tutoriál a jeden on-line synchronizační tutoriál.

6.1 Cíle a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vztah mají studenti k novým metodám výuky, jak často využívají ICT ke studiu německého jazyka a v neposlední řadě zjistit, s jakými znalostmi němčiny přicházejí studenti ze středních škol a jak se jejich znalosti po jednom semestru zdokonalují. Zároveň šlo o porovnání výsledků studentů vyučovaných klasicky (FIM 1), skupin vyučovaných pomocí metody blended learning (skupina FIM 2 a FIM 3) a studentů vyučovaných pouze pomocí on-line kurzu (studenti UTB Zlín – skupina UTB). Cílem tedy bylo na základě výsledků didaktických testů zjistit, při které formě výuky dosahují studenti lepších výsledků.

Dalším cílem bylo na základě připomínek studentů upravit a přizpůsobit on-line kurzy tak, aby byly pro studenty maximálně přínosné, aby splňovaly jejich základní představy o moderní výuce s využitím ICT a pomáhaly jim co možná nejvíce v přípravě na zápočty a zkoušky, aby poskytovaly co nejrozsáhlejší materiál k samostatnému studiu, aby přinášely co nejvíce autentických poslechů, videonahrávek a dalších materiálů.

Na základě svých zkušeností jsem stanovila následující hypotézy:

Hypotéza 1

ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7 %) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Hypotéza 2

eLearning výrazně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou eLearning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7 %) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně

Hypotéza 3

Testování 2010/11: Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou lepších výsledků než studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 4

Testování 2010/11: Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhnou stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 5

Chyby v didaktických testech: Studenti nejvíce chybují v užívání konjunktivů. Více než 30% studentů bude v prvním vstupním testování (2008/09) chybovat v části věnované konjunktivům.

Hypotéza 6

Chyby v didaktických testech: V druhém testování (2010/11) selepší užívání konjunktivů, chybovat bude méně než 25% studentů. Využití ICT ve výuce výrazně ovlivní výsledky.

7 Vyhodnocení výzkumu

7.1 Vyhodnocení dotazníkového průzkumu

V první části dotazníku byly otázky obecně zaměřené, zajímal mě vztah studentů k ICT. U studentů fakulty informatiky se dal předpokládat vstřícnější vztah než u studentů fakulty managementu, což se už při prvním šetření nepotvrdilo. Otázky byly zaměřeny také na možnost přístupu studentů k internetu. Dalo se očekávat, že tato okolnost se postupem let s rozvojem a dosažitelností internetu podstatně změní. Ptala jsem se také na dosavadní využití počítače, tedy k čemu nejčastěji studentům sloužil počítač před zahájením studia na VŠ. Druhá část dotazníku již byla zaměřena na samotný on-line kurz německého jazyka a práci v něm, v neposlední řadě mě zajímalo hodnocení kurzu studenty.

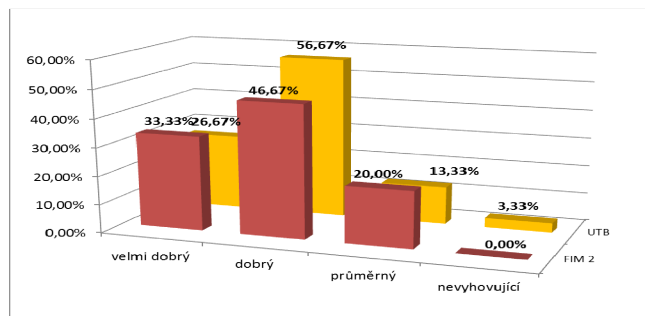
7.1.1 Práce v on-line kurzu ONJ a jeho hodnocení

Sledovala jsem mimo jiné, v kterých částech kurzu studenti nejvíce pracují. Zatímco skupina FIM 2 (blended learning) uváděla na prvním místě gramatická cvičení (33,33%) a na druhém místě cvičení na slovní zásobu (26,67%), uvedla skupina UTB na prvním místě poslechová cvičení (33,33%) a na druhém místě gramatická cvičení. Skupina FIM 2 uvádí poslechová cvičení až na posledním místě (16,67%). To lze vysvětlit

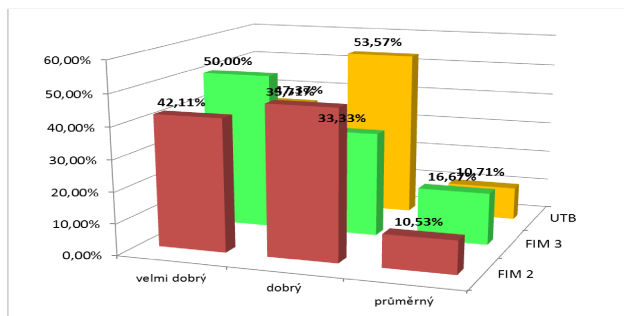
pravděpodobně tím, že vzhledem k tomu, že s poslechovými texty pracujeme často v kontaktních cvičeních a využíváme je k nácviku komunikativních dovedností, mají studenti FIM 2 pocit, že je tato práce dostatečná. Naopak studenti UTB využívají poslechové texty a cvičení jako náhradu za kontaktní hodiny a konverzaci. Na otázku, proč poměrně málo využívají cvičení na slovní zásobu, jsem nenašla uspokojivou odpověď.

Celkové hodnocení on-line kurzu: Kurz považují za

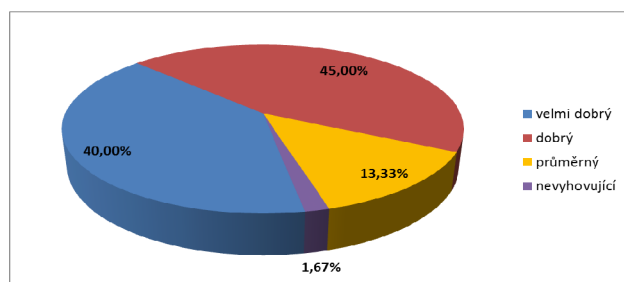
Graf po skupinách 2008/09:



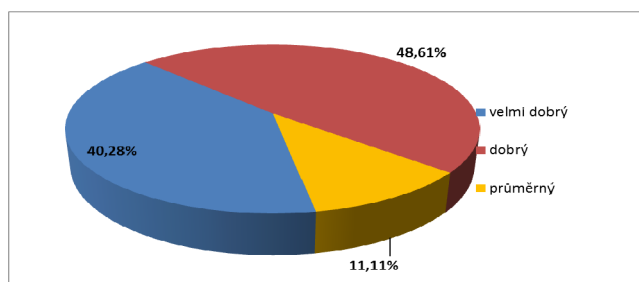
2010/11:



Graf celkový 2008/09:



2010/11:



7.2 Vyhodnocení testování

7.2.1 Vyhodnocení testování 2008/09

V tomto případě jsem porovnávala vstupní a výstupní testy studentů v jednotlivých skupinách v rozmezí dvou let. Výsledky vstupních testů v r. 2008/09 se u skupin FIM 1, FIM 2 a UTB příliš nelišily. Za zmínku stojí, že skupina UTB měla o něco lepší výsledky, což je, domnívám se, možno vysvětlit nejspíše tím, že se do předmětu NJ1 hlásí studenti více pokročilí, jak jsem uvedla již dříve, předmět je pro ně volitelný. Studenti FIM 1 a FIM 2 měli odborný německý jazyk (ONJ 1) povinný a jejich znalosti byly velmi rozdílné.

Na konci semestru proběhlo nové testování. Největšího pokroku (15%) dosáhla skupina FIM 2, tedy skupina vyučovaná metodou blended learning. Skupina UTB (eLearning) se zlepšila o 13% a FIM 1 (klasická výuka) se zlepšila o 10%.

7.2.2 Vyhodnocení testování 2010/11

Skupina FIM 1 tentokrát nebyla, protože se již všichni studenti ONJ 1 učili s využitím on-line kurzů. Skupina FIM 2 tedy byla vyučována metodou blended learning a skupina FIM 3 – kombinovaná forma – se učila metodou blended learning s nižším počtem kontaktních hodin než FIM 2. Skupina UTB měla opět eLearningovou výuku.

Výsledky vstupních testů 2010/11 byly u skupin FIM 2 a UTB obdobné (60 a 63%). Skupina studentů kombinované formy (FIM 3) měla slabší vstupní výsledky (54%), odrazil se zde pravděpodobně větší časový odstup od ukončení střední školy a také to, že tito studenti, jak mi později vysvětlili, německý jazyk v podstatě nepoužívali. Nepatrně se zlepšily vstupní výsledky FIM 2. To lze vysvětlit i tím, že se do ONJ 1 hlásí více studentů oboru management cestovního ruchu a ti mají větší znalosti německého jazyka.

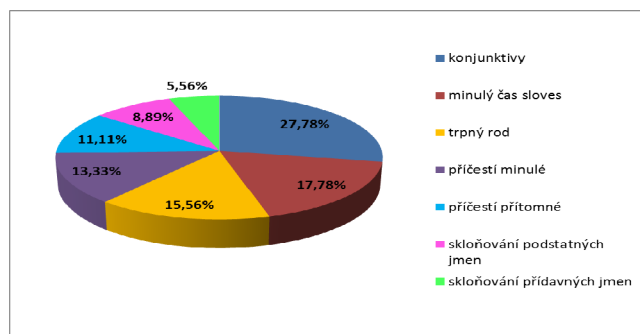
Studenti FIM 2 se tentokrát zlepšili o 29% a studenti UTB o 25%. Studenti FIM 3 (kombinovaná forma) ve výstupním testu dosáhli o 17% lepších výsledků.

7.2.3 Vyhodnocení chyb v didaktických testech

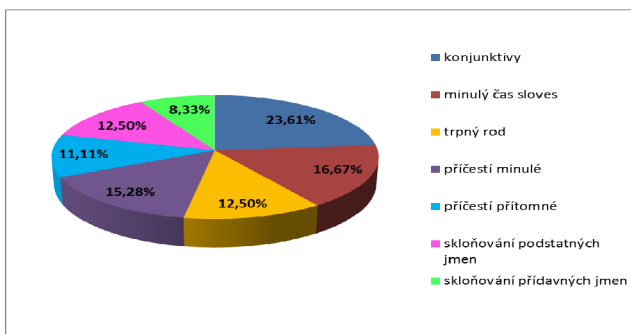
Pomocí písemných testů a ve druhé fázi i pomocí hlasovacího zařízení jsem zjišťovala, kde studenti nejvíce chybují. V první fázi, v r. 2008/9 bylo nejvíce chyb v části testu věnované konjunktivům – 27,87%, následoval minulý čas sloves – 17,78% a trpný rod – 15,56%.

Upravila jsem tedy postupně své on-line kurzy, přidala jsem cvičení na procvičování uvedených gramatických kategorií a věnovala jim větší pozornost i v kontaktní výuce. V testování v r. 2010/11 se projevila určitá změna. V uvedených oblastech studenti chybovali o něco méně, došlo k jinému rozdělení chyb. Překvapivé pro mě bylo, že studenti naopak více chybovali ve skloňování přídavných a podstatných jmen.

Graf: Chyby v didaktických testech 2008/09



2010/11



7.2.4 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7%) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Kontrolní skupina vyučovaná pouze kontaktně zlepšila své výsledky v r. 2008/09 o 20%. Skupina experimentální vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky o 28%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla zlepšení o 28%, dosáhla o 8% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 1 se potvrdila. ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů.

Hypotéza 2

Elearning výrazně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou eLearning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7%) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Kontrolní skupina vyučovaná pouze kontaktně zlepšila své výsledky v r. 2008/09 o 20%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 24%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla o 4% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 2 se nepotvrdila. Elearning nezlepšuje přípravu studentů výrazně.

Hypotéza 3

Testování 2010/11: Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou lepších výsledků než studenti vyučovaní metodou eLearning.

Kontrolní skupina vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky v r. 2010/11 o 29%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 25%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla o 4% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 3 se potvrdila. Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning.

Hypotéza 4

Testování 2010/11: Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhnou stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Kontrolní skupina vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky v r. 2010/11 o 26%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 25%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla přibližně stejných výsledků jako skupina kontrolní. Rozdíl činil 1% ve prospěch skupiny kontrolní.

Hypotéza 4 se potvrdila. Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhli stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 5

Chyby v didaktických testech: Studenti nejvíce chybují v užívání konjunktivů. Více než 30% studentů bude v prvním vstupním testování (2008/09) chybovat v části věnované konjunktivům.

Závěr: V didaktických testech chybovalo v užívání konjunktivů 27,78 % studentů.

Hypotéza 5 se nepotvrdila.

Hypotéza 6

Chyby v didaktických testech: V druhém testování (2010/11) se zlepšilo užívání konjunktivů, chybovat bude méně než 25% studentů. Využití ICT ve výuce výrazně ovlivní výsledky.

Závěr: V didaktických testech po zavedení ICT do výuky chybovalo v užívání konjunktivů 23,61% studentů.

Hypotéza 6 se potvrdila. Zavedení ICT výrazně ovlivnilo výsledky studentů.

Na základě provedeného didaktického výzkumu a jeho výsledků lze konstatovat, že výuka německého jazyka pomocí metody blended learning je účinnější než kontaktní výuka a zároveň je účinnější i než výuka podporovaná metodou eLearningu.

8 Závěr

Práce ukazuje, že sledování vzniku, uplatnění, výsledků i obecného hodnocení elektronické formy učení se neobejde bez potíží. Mou snahou bylo vidět a interpretovat je s veškerou možnou objektivitou, jakou dostupnost odborné literatury dovoluje. Se stejnou nestranností jsem se snažila ukázat i nedávnou a současnou etapu využití eLearningu obecně i v oblasti učení se cizímu jazyku speciálně. Závěrem je možno říci, že z pohledu obecně pedagogického by bylo vhodné znovu promyslet a řešit otázku motivace, zpětné vazby, problematiku tzv. autonomizace učícího se jedince apod.

Seznam použité literatury

- BAREŠOVÁ, A. E-learning ve vzdělávání dospělých. Praha: Vox, 2003. 167 s. ISBN 80-86324-27-3.
- BARRIOS, W. M. Personalisation in Adaptive eLearning Systems. Dissertation. 205s. [online] Graz. 2007. [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: http://www.iicm.tugraz.at/iicm_thesis/vgarcia.pdf.
- COCEA, M., WEIBELZAHN, S. Motivation–Included or Excluded From E-Learning [online]. (2006). [cit. 2011-10-18]. Dostupné z: <http://www.easy-hub.org/stephan/cocea-celda06.pdf>.
- ČÁBALOVÁ, D. Zkušenosti s tvorbou a aplikací EL kurzu ve vysokoškolském vzdělávání. In: Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník konference. 2008. s. 10-17. [online] 2008. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf.
- ČECHOVÁ, I. Role informačních a komunikačních technologií v jazykové přípravě vysokoškolských studentů. Dizertační práce. [online] 2010. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/162704/ff_d/Cechova_dizertacni_prace.pdf.
- EGEROVÁ, D. Pedagogická dimenze v e-learningu. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006 [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 377 s., s. 182-187. ISBN 80-7041-416-2.
- HORVÁTHOVÁ, B. Organizácia výučbových stratégií vo výučbe pomocou e-learningu. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007 [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 277-281. ISBN978-80-7041-573-3.
- Koncepce rozvoje ICT ve vzdělávání pro období 2009 – 2013. [on-line]. MŠMT. 2008. 15. s. [cit. 2011-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
- MILKOVÁ, E. Kurz ALGDS a WebCT pro studenty kombinované formy. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 63-69. ISBN 80-7041-509-6.
- POULOVÁ, P. Průvodce studenta virtuálním prostředím WebCT. [online]. [cit. 2011-04-10]. Dostupné z: <http://www.uhk.cz/oliva>.
- SEMRÁDOVÁ, I. et al. Reflections on the exploitation of a virtual study environment. 1. vyd. Hradec Králové: M. Vognar. 2010. 121 s. ISBN 978-80-254-9413-4.
- TAVANGARIAN, D., LEYPOLD, M. E., NÖLTING, K., RÖSER, M., VOIGT, D. Is e-Learning the Solution for Individual Learning? [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: <http://www.mendeley.com/research/elearning-solution-individual-learning/>.
- VEJVODOVÁ, J. Feedback in online learning the European online course net-trainers' experience. In: Information and Communication Technology in Education Proceedings [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2007. 276 s., s. 45-52. ISBN 978-80-7368-388-7.
- VERMUNT, J. D. The regulation of constructive learning proces. In: British Journal of Educational Psychology. Vo. 68, 1998, No.2. s. 149-171. [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0105-200219/Article%20Vermunt%201998%20BJEP.pdf>.
- ZOUNEK, J. Vysokoškolské studium v éře sociálních sítí (pohledem studentů). In: Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010 / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 285-290. ISBN978-80-7435-067-2.