

Plánování komplexních jazykových úloh zaměřených na rozvoj produktivních dovedností

Complex Language Tasks Focused on Developing Productive Language Skills – Methodology of Task Planning

Alena Prošková

Abstrakt: Cílem článku je představit metodický postup při plánování a přípravě jazykových úloh zaměřených na rozvíjení produktivních řečových dovedností inspirovaný koncepcemi akčně orientovaného přístupu a úlohově orientovaného vyučování cizích jazyků dle Společného evropského referenčního rámce. Úvodní část článku je věnována terminologickému vymezení komplexní jazykové úlohy a jejím základním typům. Následně jsou zde popsány jednotlivé fáze plánování a realizace tohoto typu úloh, přičemž uvádíme příklady konkrétních úloh, které jsou tematicky navázané na deskriptory pro doporučené očekávané výstupy k průřezovému tématu Mediální výchova a jejichž cílem je kromě řečových dovedností rozvíjet také znalosti a dovednosti vedoucí k rozvoji mediální gramotnosti, tak jak je specifikováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. V závěru zhodnotíme, jakým způsobem lze komplexní jazykové úlohy využít k budování klíčových kompetencí dle RVP.

Klíčová slova: jazyková úloha, úkolově orientovaná výuka, vzdělávání založené na kompetencích, didaktika anglického jazyka

Abstract: The objective of the article is to present a methodology of complex language task planning focused on developing productive language skills which is based on the concepts of action-oriented and task-based language teaching included in the CEFR. The article focuses on the basic stages of planning and realisation of language tasks which are not only aimed at developing language skills but also at other key competences as stated in the Framework Education Programme for Secondary General Schools.

Key words: language task, task-based language teaching, competency-based language teaching, ELT methodology

Úvod

Efektivní zvládnutí produktivních řečových dovedností mluvení a psaní je jedním z prvořadých cílů cizojazyčného vyučování, čemuž odpovídá i převládající metodické uchopení současné výuky cizích jazyků v českém výukovém prostředí. Komunikativní přístup v kombinaci s koncepcí jazykových úloh, kterou s sebou přinesl Společný evropský referenční rámec pro jazyky, rozšířil dosavadní čistě jazykové cíle výuky o novou dimenzi, v níž je uživatel jazyka nahlížen především jako aktivní člen společnosti, který plní rozličné úlohy (nejen čistě jazykového charakteru), k čemuž využívá a dále rozšiřuje rejstřík rozličných kompetencí, zapojuje se do jazykových činností obsahující jazykové procesy, přičemž aktivizuje strategie odpovídající různým oblastem užívání jazyka. (SERR, kapitola 2.1, s. 9).

Vydání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky s sebou přineslo mnoho odborných debat zaměřených na rozlišení mezi různými typy kompetencí, jejich terminologické vymezení a na možnosti jejich rozvíjení. Stranou odborného zájmu nezůstaly ani jazykové úlohy a koncepce úkolově orientované jazykové výuky (task-based language teaching neboli TBLT). Otázkou ale zůstává, nakolik se, za více než 15 let od vydání SERR v České republice, podařilo přenést tyto debaty z úrovně čistě teoretické a akademické do výukové praxe. Nelze než konstatovat, že pro většinu laické veřejnosti z řad studentů i učitelů základních a středních škol SERR nadále zůstává synonymem pro tabulky s deskriptory úrovní užívání jazyka A1–C2 a zbylé kapitoly včetně těch pojednávajících o doporučeném výukovém přístupu zůstávají bez povšimnutí. Z tohoto důvodu bychom se v našem příspěvku rádi blíže věnovali koncepci a možným přínosům využívání jazykových úloh, tak jak jsou představeny v SERR, ale i v dalších odborných textech uznávaných odborníků, a to zejména v publikacích Ellise a Richardse (2009a, 2009b) a Rodgerse (2014).

1 Úkolově orientovaná výuka, vyučování založené na kompetencích a akčně orientovaný přístup

Metodický přístup doporučovaný ve Společném evropském referenčním rámci – akčně orientovaný přístup – vychází ze tří základních pilířů. Tím prvním je notoricky známý komunikativní přístup, druhým je výuka vycházející ze stanovení očekávaných výstupů formulovaných nejčastěji formou cílových kompetencí¹ a třetím je již zmiňovaná úkolově orientovaná výuka (TBLT). Richards a Rodgers (2014, s. 150) zmiňují Evropský referenční rámec a další dokumenty tohoto typu v souvislosti s tzv. hnutím standardů (standards movement), pod jehož vlivem došlo k převrácení dosud zažitého postupu vytváření kurikula. V tradičním pojetí byl nejprve specifikován obsah vzdělávání (co učit), poté byla stanovena výuková metoda (jak učit) a nakonec byly vybrány vhodné metody hodnocení. Toto hnutí bylo reakcí na kritiku malé efektivity stávajících výukových programů, které nedokázaly absolventy dostatečně připravit na zapojení se na trhu práce. Zdůrazňováno bylo zejména to, že již nestačí pouhé teoretické znalosti, ale důraz je kladen jak na procedurální vědomosti (vědět jak), tak na praktické dovednosti (umět použít v praxi). V současnosti jsou na prvním místě podrobně vymezovány požadavky na absolventy konkrétního stupně vzdělávání, tzv. očekávané výstupy, které mají nejčastěji formu kompetencí rozepsaných do dílčích deskriptorů určených k hodnocení a k sebehodnocení účastníků výukového procesu, podobně jako je tomu i u popisu jazykových úrovní A1–C2 v SERR nebo u Rámcových vzdělávacích programů RVP. Tyto deskriptory pak mohou být zpracovány do podoby

¹ V češtině se setkáme s termínem *vzdělávání založené na kompetencích* (např. Bristow a Patrick, 2014) v angličtině *competency-based language teaching* zkráceně CBLT

různých druhů portfolií pro žáky² či metodických podpor pro učitele³. Na základě těchto očekávaných výstupů jsou pak vybírány takové metody výuky, které vedou k nejefektivnějšímu rozvíjení výstupních kompetencí. Hodnocení je umožněno díky deskriptorům očekávaných výstupů v jakémkoliv momentě výukového procesu, přičemž se posuzuje míra dosažení daného deskriptoru nebo osvojení stanovené kompetence.

Deskriptory očekávaných výstupů ale nemusí sloužit pouze k hodnocení; na jejich základě mohou být (a měly by být) navrhovány konkrétní jazykové aktivity (úlohy). Tyto úlohy pak představují základní stavební a organizační jednotku úkolově orientované výuky (TBLT), neboť jednou z jejich typických vlastností je ucelenost a schopnost stát samostatně, což je dáno právě výše zmíněným zacílením na dosažení konkrétního praktického výsledku. V případě cizojazyčného vyučování může být takový cíl obecně jazykový např. dokázat se odpovídajícím způsobem domluvit a objednat si jídlo v restauraci, nebo odpovědět písemnou formou na nabídku zaměstnání, ale tímto způsobem lze přistupovat i k propojování cizojazyčného vyučování s odborným obsahem (známé již řadu let z metody CLIL), přičemž očekávaný výstup v sobě spojuje jak složku jazykovou, tak složku odborně-znalostní a specificky-dovednostní (např. schopnost rozlišit různé typy reklamních sdělení, umět analyzovat typické jazykové prostředky používané v reklamě a dovednost je využít při tvorbě reklamy na vlastní výrobek). Díky tomu, že jsou jazykové úlohy často projektově nebo problémově orientované a v ideálním případě navržené i tak, že alespoň část práce žáci realizují ve skupinách, představují i vhodnou příležitost pro rozvíjení obecných (klíčových) kompetencí, které jsou potřebné pro všechny sféry osobního i profesního života žáků. V ideálním případě by mělo před zahájením výuky předcházet srovnání deskriptorů očekávaných výstupů s podrobnou analýzou potřeb konkrétní skupiny žáků, aby mohla být výuka nastavena s maximálním ohledem na jejich zajištění.

V následujících kapitolách textu se budeme podrobněji zabývat charakteristikou komplexních jazykových úloh vycházejících z akčně orientovaného přístupu a zaměříme se zejména na proces plánování těchto úloh, protože ten je hlavním činitelem ovlivňujícím úspěšný průběh a realizaci jazykových úloh v praxi.

2 Komplexní jazykové úlohy

V Evropském referenčním rámci je úloha definována jako:

² Příkladem portfolia pro žáky je všeobecně známé *Evropské jazykové portfolio*, které je v současnosti dostupné i v elektronické verzi na: <http://ejp.rvp.cz/>. Příkladem profesních portfolií pro studenty učitelství jazyků nebo učitele jsou např. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) nebo *Cambridge English Teaching Framework* – obojí rovněž dostupné zdarma v online verzích.

³ např. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích* (Pastorová a kol, 2011)

„jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Tato definice pokrývá celou řadu úkonů, jakými jsou třeba stěhování skříně, psaní knihy, zajišťování určitých podmínek při domlouvání smlouvy, hraní karet, objednávání jídla v restauraci, překládání textu v cizím jazyce nebo příprava třídního časopisu prostřednictvím skupinové práce.“ (SERR, kapitola 2.1, s. 10)

Jazykové úlohy mohou být děleny podle různých kritérií. Nejčastěji se setkáme s rozdělením na úlohy pedagogické, které jsou v případě výuky cizích jazyků primárně zaměřené na dosažení formálních jazykových cílů (např. procvičení slovní zásoby k danému tématu, nebo fixace probíraného gramatického jevu).

Richards, Platt a Weber (1985) definují jazykovou úlohu jako:

„aktivitu nebo činnost která je prováděna formou reakce (odpovědi) na základě zpracování jazyka nebo jeho porozumění, např. kreslení mapy podle poslechu v nahrávce, splnění příkazu. Úloha může nebo nemusí zahrnovat produkci jazyka ...“

Tento typ úloh se v podstatě kryje ze základními výukovými aktivitami zaměřenými na rozvíjení řečových dovedností, tak jak je známe, např. Ellis (2009b) obdobně rozlišuje mezi „situačním gramatickým cvičením“ a „úlohou“. Příkladem takové aktivity může být poslech článku s porozuměním, napsání krátkého fiktivního dopisu z prázdnin kamarádovi s předem určenou slovní zásobou, kterou musí žáci použít nebo přehrání dialogu z učebnice s dílčími obměnami. Druhým typem úloh jsou takzvané reálné úlohy (real tasks někdy také rehearsal task), které odpovídají reálným životním situacím a vyznačují se mimo jiné přesným vymezením situačního kontextu, v němž probíhají. Další charakteristiky reálných jazykových úloh lze shrnout takto:

- pozornost žáků je během práce na úloze obrácena k obsahu sdělení (k významu) spíše nežli k jeho formě;
- úlohy jsou ucelené a smysluplné, s přímou návazností na reálné životní situace;
- úloha vyžaduje přesnou specifikaci kontextu, v němž má být realizována;
- je vždy dán praktický cíl, kterého má být dosaženo;
- úlohy mají často problémový nebo projektový charakter, často i s prvky CLIL, případně CALL, důraz je kladen na uvědomělé učení;
- časté je využití skupinové práce (žáci se učí pomocí cílené a více či méně řízené interakce);
- hodnocení by mělo probíhat na základě míry dosažení stanoveného cíle;

- kromě jazyka a komunikativní jazykové kompetence jsou rozvíjeny další praktické dovednosti a klíčové kompetence (zejména kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů a k učení);
- často dochází k aktivizaci více řečových dovedností během jedné úlohy v přirozené návaznosti.

Reálné jazykové úlohy mohou mít různou podobu i rozsah od napsání krátké odpovědi na inzerát v novinách, až po vytvoření vlastního YouTube kanálu se studentskými videi nebo zorganizování a uskutečnění zahraniční exkurze. Pro účely tohoto článku bychom se rádi zaměřili na takové úlohy, které svým rozsahem umožňují rozvíjení více řečových dovedností v rámci jednoho výukového celku, pro tyto úlohy jsme zvolili označení komplexní. Abychom mohli demonstrovat proces plánování tohoto typu úloh v praxi, pokusíme se ukázat, jak lze komplexní jazykové úlohy využít například při snaze o integraci průřezového tématu Mediální výchova (dle RVP-G, Balada a kol., 2007, s. 77-81) do výuky anglického jazyka na gymnáziu. Nejprve se ale zaměříme na obecné fáze jazykových úloh a jejich funkce.

3 Fáze komplexních jazykových úloh a jejich plánování

3.1 Fáze jazykových úloh a jejich funkce

Průběh jazykové úlohy lze tradičně rozdělit do tří fází, které jsou shodné s fázemi tradičních jazykových aktivit, jakými jsou např. nácvik poslechu s porozuměním nebo nácvik samostatného psaní. Rozlišujeme tedy (např. podle Ellise, 2009, s. 80) fázi přípravnou (před-úlohovou, pre-task phase), fázi samotné úlohy a její realizace (during-task phase) a fázi následnou neboli post-úlohovou (post-task phase). Cílem první, přípravné fáze je zejména vybavit žáky znalostmi a procedurálními vědomostmi, které jim umožní samostatně realizovat konkrétní úlohu. Dále je v této fázi věnován prostor dostatečné specifikaci a uvedení tématu a kontextu dané úlohy. Neméně důležitá je i motivace žáků před zahájením samostatné nebo skupinové práce. Poslední důležitou složkou přípravné fáze je i organizace a explicitní naplánování průběhu samotné úlohy, které může probíhat i formou diskuze řízené vyučujícím. Při organizaci a hledání postupů a nástrojů pro realizaci úlohy se naskýtá příležitost rozvíjet již zmiňované klíčové kompetence k učení, k řešení problémů nebo kompetence sociální a personální. Přičemž učitel může obdobně, jako je tomu při prezentaci gramatických jevů, zvolit buď postup spíše deduktivní (představí žákům sám postup práce a nechá jim prostor, aby kladli dotazy a vyjádřili se k němu), nebo spíše induktivní, kdy učitel žákům poskytne model očekávaného výsledku, který žáci nejprve analyzují a následně individuálně nebo ve skupinkách vyvozují pravidla a jednotlivé kroky, nebo hledají dílčí nástroje, které pak použijí při samostatné realizaci úlohy. Obecně lze říci, že deduktivní postup je časově méně náročný, ale nevede k takovému rozvíjení obecných kompe-

tencí a procedurálních vědomostí, jako je tomu v případě postupu induktivního⁴. V jazykovém vyučování jsou typickými aktivitami v rámci přípravné fáze např:

- opakování slovní zásoby formou brainstormingu;
- úvodní diskuze k uvedení do tématu a zmapování stávajících vědomostí a názorů žáků;
- analýza poskytnutého ideálního modelu výsledku úlohy;
- společná tvorba myšlenkových map a flowchart k jednotlivým krokům úlohy;
- organizace skupinové práce;
- klasické receptivní jazykové aktivity, jejichž cílem je získat dostatečnou slovní zásobu a demonstrovat využití gramatických jevů potřebných pro samostatné provedení úlohy (poslech, sledování videa, čtení)

Druhá fáze zahrnuje vlastní realizaci jazykové úlohy, přičemž žáci již pracují z velké části samostatně nebo ve skupinách a učitel zastává pouze roli facilitátora nebo organizátora v případech, kdy se vyskytne nějaký neočekávaný problém, nebo když si žáci neví s řešením konkrétní situace rady. Samozřejmostí je také průběžné hodnocení plnění dané úlohy, které poskytuje žákům zpětnou vazbu. Mezi vhodné aktivity pro tuto fázi úlohy patří např. dotazníkové šetření nebo anketa, diskuze, vytváření videa, blogu, psaní reportáže, organizace různých akcí a jejich následná realizace atd.

Poslední, post-úlohová fáze je vyhrazena pro prezentaci a zhodnocení výsledků práce žáků. Dbáme na rozvoj dovedností sebehodnocení. V ideálním případě následuje možnost zopakovat danou úlohu s dílčími obměnami nebo s přidáním „překážek“ tak, aby měli žáci korigovat svůj postup zpracování úlohy s ohledem na hodnocení a ideální očekávané výstupy. Typické aktivity pro závěrečnou fázi jazykových úloh představují prezentace všeho druhu, vyplňování sebehodnotících formulářů, diskuze atd.

3.2 Příklad plánování komplexní jazykové úlohy

Jak již bylo zmíněno v závěru druhé části článku, pokusíme se představit možný metodický postup plánování komplexních jazykových aktivit na příkladu, v němž usilujeme o integraci konkrétního tématu z Mediální výchovy do výuky anglického jazyka na gymnáziu. Průřezová témata jsou povinnou součástí školního kurikula základních a středních škol. Mohou být realizována formou samostatných předmětů, výukových bloků, nebo mohou být integrována do výuky ostatních předmětů, nejčastěji právě do výuky českého jazyka, cizích jazyků nebo občanské výchovy.

⁴ Pěkný příklad induktivně vedené přípravné fáze jazykové hodiny naleznete ve videu na odkazu: <http://oer.educ.cam.ac.uk/wiki/Video/Pedpack1-07.m4v>

Prvním krokem, je stanovení cílů s ohledem na očekávané výstupy Mediální výchovy. Ty nalezneme podrobně rozpracované v publikaci *Očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Očekávané výstupy k průřezovému tématu Mediální výchova jsou zde rozděleny do pěti tematických okruhů:

- *Média a mediální produkce*
- *Mediální produkty a jejich významy*
- *Uživatelé*
- *Účinky mediální produkce a vliv médií*
- *Role médií v moderních dějinách*

Uvnitř tematického okruhu *Uživatelé* nalezneme tyto dílčí deskriptory (Pastorová a kol., 2011, s. 50):

Žák:

- *vysvětlí pojem „cílová skupina“ jako jeden z určujících principů komercializované mediální produkce;*
- *rozlišuje základní typy měření a popisu publika/uživatelů médií; zná slabé stránky těchto měření a kriticky vyhodnocuje zveřejněné výsledky těchto měření;*
- ***identifikuje vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygiény;***
- *rozpozná vlastní zájmy, přání a potřeby, zhodnotí své motivy využívání médií a hledá alternativy k mediální spotřebě;*
- *uplatňuje pravidla bezpečného užívání internetu a vysvětlí základní problémy komunikace v kyberprostoru (anonymita, neviditelnost, pocit ztráty omezení apod.);*
- *vyhodnocuje obsah sociálních sítí, komunitních webů, on-line fotoalb a vysvětlí, jaké důsledky a rizika má stírání hranice mezi soukromým a veřejným.*

Z výše uvedených deskriptorů jsme vybrali třetí bod, kdy žáci mají za úkol *identifikovat vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygiény*. Na jeho základě navrhne toto zadání pro komplexní jazykovou úlohu:

Připravte ve skupinách dotazník v jedné z elektronických dotazníkových aplikací (Google docs, SurveyMonkey atd) pro své spolužáky a kamarády, jehož cílem bude zjistit, kolik času tráví u televize, u počítače na internetu či sociálních sítích, čtením novin/časopisů a poslechem rádia. Dále máte za úkol zjistit, jaké aktivity za použití těchto médií vykonávají a nakonec, jak by rádi trávili volný čas, kdyby tato média neexistovala.

Nejprve musíme naplánovat takové kroky pro přípravnou fázi, které zajistí hladký průběh samotné úlohy s ohledem na dosavadní znalosti a dovednosti konkrétní skupiny žáků.

Přípravná fáze – navrhované aktivity:

- **Vytváření myšlenkových map se základní slovní zásobou k jednotlivým médiím v anglickém jazyce ve skupinách:** každá skupina si vylosuje jedno z médií a vytvoří myšlenkovou mapu základních podstatných jmen a sloves, která se k tématu typicky pojí. (Např. Televize: slovesa: zapnout, vypnout, přepnout, sledovat, zhlásit, ztlumit, bavit se ... podstatná jména: názvy základních žánrů pořadů, povolání spojených s TV vysíláním, technické součásti televize atd.) (alternativní aktivita: méně strukturovaný brainstorming např. na téma „médiá a činnosti“ s následným tříděním získaných slov do sémantických skupin). Cíl: zopakování a rozvoj obecné i odborné slovní zásoby k tématu
- **diskuze nad tématem užívání médií a jejich vliv na psychiku a zdraví adolescentů**
- **práce s dotazníkovou aplikací online:** lze pojmout deduktivně nebo induktivně, přičemž deduktivně učitel může sám vybrat vhodnou online slovníkovou aplikaci a stručně žákům představit jak funguje (samotné aplikace jsou již v anglickém jazyce – žáci se učí během práce a výkladu) – společně vytvoří několik ukázkových otázek a rozešlou je žákům v rámci třídy. Při induktivním přístupu učitel zadá žákům, aby sami doma vyhledali vhodné slovníkové aplikace, na další hodinu je stručně představí a ukáží jak fungují spolužákům – učitel koriguje a případně doplňuje. Ve třídě následně proběhne hodnocení a hlasování o nejvhodnější aplikaci – následně spolu s celou třídou vytvoří ukázkový dotazník. Cíl: zajištění technické stránky úlohy: rozvoj dovedností práce se specifickou online aplikací, osvojení specifické slovní zásoby, prvky CALL – učení jazyka za pomoci počítače.
- **práce na samotném dotazníku (poskytnutí ideálního modelu výsledku úlohy)** učitel vybere jedno z méně populárních médií (např. noviny) a spolu se žáky vytvoří ukázkový dotazník ve vybrané aplikaci, přičemž žáci sami navrhnou různé typy otázek – (výběr z možností, volné odpovědi, ANO/NE atd). Důraz je kladen na formální stránku zpracování dotazníku a na formální jazykovou správnost. Žáci si dotazníky vytisknou a navzájem se ve třídě ústně ptají jeden druhého na otázky. Společně s učitelem se pak pokusí statisticky zpracovat získaná data a prezentovat je. Učitel hodnotí, žáci se sebehodnotí (mohou vybrat nejlépe odprezentovaná data – utvoří si obecné schéma (flowchart) ideální prezentace výsledků svého dotazníkového šetření) Cíl: rozvoj dovednosti mluvení a psaní v rámci specifické slovní zásoby, prvky CLIL – matematické zpracování výsledků dotazníkového šetření, rozvoj sociální a personální kom-

petence, prvky CALL – práce s počítačem, rozvoj kompetence k řešení problémů, rozvoj prezentačních dovedností v anglickém jazyce.

Fáze realizace a hodnocení úlohy:

- **žáci ve skupinách připraví otázky ke zbývajícím médiím (televize, internet, rádio ...) viz hlavní zadání úlohy, prodiskutují možnosti distribuce dotazníku mezi své spolužáky a kamarády a zvolí za každou skupinu strategii s cílem získat minimálně 50 respondentů** – je na nich, zda si rozdělí různé „informační kanály“ pro šíření dotazníku, nebo zda zvolí jinou strategii. Následuje zpracování samotných dotazníků (částečně ve třídě a částečně v rámci domácí přípravy na výuku). Provedení časově omezeného výzkumu a jeho vyhodnocení. V závěru skupiny společně připraví prezentaci získaných dat a odprezentují je ve třídě. V rámci prezentací mohou připravit klasické elektronické prezentace (Powerpoint, Prezi) nebo tištěný (ručně vyrobený) plakát.

Fáze post-úlohová:

Vzájemné hodnocení a shrnutí výsledků. Hlasování o nejlepší práci s odměnou. Případné zveřejnění výsledků ve školním časopise (na webu) atd. Hodnoceno je zejména splnění zadání, ale samozřejmě i jazyková přesnost vyjadřování. Hodnotí učitel, žáci sebe navzájem i žáci sami své vlastní výstupy – může probíhat za použití strukturovaných hodnotících dotazníků v cílovém jazyce. Součástí vyhodnocení může být sestavení návrhu na nejlepší alternativní aktivity z hlediska psychohygieny (sportovně-relaxačního charakteru) nebo sada rad z oblasti psychohygieny a ergonomie, na co si dát pozor při sledování televize, práci na počítači, mohou následovat další produktivní aktivity např. psaní krátkého strukturovaného článku s výsledky výzkumu.

Následovat může i individuální zopakování podobného typu úlohy např. vytvoření obdobného dotazníku pro jinou cílovou skupinu (mladší sourozenci nebo rodiče) a opětovné srovnání výsledků.

Cíle: hodnocení a ocenění práce, shrnutí problémů a jejich řešení, uzavření celé úlohy.

4 Závěr: Přínosy a úskalí komplexních jazykových úloh

V předchozích částech textu jsme stručně představili základní metodické přístupy, které jsou vhodné při práci na komplexních jazykových aktivitách. Jako příklad jsme představili ukázkový návrh jednotlivých fází a dílčích kroků při realizaci takové aktivity, která si klade za cíl propojení výuky cizího jazyka s výukou průřezového tématu Mediální výchovy dle RVP-G. Jejím východiskem byl jeden z deskriptorů očekávaných výstupů Mediální výchovy z tematické oblasti *Uživatelé*.

Za největší přínos zařazování podobných komplexních jazykových úloh považujeme fakt, že tyto úlohy poskytují nepřeborné množství příležitostí, jak zařadit do výuky různé typy autentických dokumentů a reálných nástrojů (materiálních i nemateriálních), které budou moci žáci používat v praktickém životě a nejen při jazykové výuce. Jazyk, který je v takových hodinách rozvíjen, je přirozený a zohledňuje bezvýhradně potřeby dané komunikativní situace. Žáci používají jazyk jako nástroj a prostředek k dosažení praktických cílů, což přispívá k motivaci a odbourání možných bloků při písemném i ústním vyjadřování. Neméně důležitou součástí je také rozvíjení všech klíčových kompetencí, které přispívají k rozvoji praktických dovedností i hodnot žáků. Rozvíjena je zejména spolupráce a schopnost aktivně řešit problémy.

Na druhé straně zde existuje i celá řada úskalí, mezi něž patří zejména časová a případně i materiální náročnost (počítače, tisk přípravných materiálů, další prezentační technika) na přípravu podobných úloh, nemluvě o nezbytné dovednosti vyučujícího správně odhadnout schopnosti svých žáků tak, aby nedošlo k jejich selhání způsobenému nedostatečnou jazykovou přípravou nebo vynecháním některého z přípravných kroků, které jsou nutné k zajištění hladkého průběhu aktivity. Posledním a zřejmě nejzávažnějším problémem, který je s komplexními jazykovými úlohami spojován, je problém hodnocení. Často můžeme být v praxi svědky toho, že vyučující degraduje perfektně připravenou problémovou či projektovou úlohu tím, že se při hodnocení zaměří pouze na formální jazykovou stránku věci a opomene zcela na zhodnocení míry dosažení stanoveného praktického cíle. Malý prostor bývá dáván i sebehodnocení nebo vzájemnému hodnocení žáků. Problematika hodnocení komplexních jazykových úloh je natolik závažná, že bychom se jí rádi věnovali i v následujících publikacích.

Literatura

- BALADA, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- ELLIS, R. (2009a). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* [online]. 19(3) [vid. 5. 7. 2017]. Dostupné z: <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>
- ELLIS, R. (2009b). The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal* [online]. Kansai University, Faculty of Foreign Language Studies, 79–101 [vid. 8. 6. 2017]. Dostupné z: https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. R., & WEBER, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow: Longman.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Third Edition. New York: Cambridge University Press.
- Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí [online], 2014. In BRISTOW, S. F., PATRICK, S. *Vienna: International Association for K-12 Online Learning* [vid. 4. 8. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/EQF/CW_An_International_Study_in_Competency_Education_Postcards_from_Abroad_October_2014_CS.pdf

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H., SOGHIKYAN, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: a reflection tool for language teacher education* [online]. Graz: Council of Europe [vid. 2. 9. 2017]. Dostupné z: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

PASTOROVÁ, M. A KOL. (2011). *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, NÚV divize VÚP [vid. 5. 6. 2017]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

Autorka

Mgr. Alena Prošková, Ph.D., e-mail: aproskova@ff.jcu.cz, Ústav anglistiky, Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika.

Autorka působí jako odborná asistentka a vedoucí rady oborových didaktiků na Ústavu anglistiky a částečně na Ústavu romanistiky FF JU v Českých Budějovicích, kde zodpovídá za odbornou přípravu budoucích učitelů pro střední školy, vede pedagogické praxe studentů učitelství, vyučuje v kurzech didaktiky anglického a francouzského jazyka a v kurzech praktického jazyka na různých úrovních. Mezi její odborné zájmy patří diachronní výzkum výukových metod pro jazyky se zaměřením na specifika českého výukového prostředí, analýza a hodnocení výukových materiálů a možnosti využití moderních technologií ve výuce cizích jazyků.