

Blended learning jakožto nová realita – Možnosti platformy Moodle pro blended learning ve výuce německého jazyka

Blended learning – a new reality – Moodle platform options for blended learning in German tuition

Petra Jeřábková

Abstrakt: Blended learning se ve dvou posledních desetiletích stal z možnosti na liberalizaci a individualizaci vzdělávání nutností podmiňující dosažení vzdělávacích cílů. V důsledku toho je nutné realistické posouzení možností jednotlivých platform, které mohou být použity pro tvorbu on-line studijních opor. Platforma Moodle se z pohledu odborného i z pohledu studujících ukázala jako dobře využitelný nástroj pro tvorbu takové opory provázející volitelné předměty německého jazyka na FMV VŠE, jak ukazujeme na konkrétních příkladech v rámci výzkumného šetření. Je však nutné vzít v potaz i některé nevýhody této platformy, které je možné suplovat za pomoci jiných nástrojů, a zvýšenou pracovní zátěž vyučujících, kteří on-line opory pro své kurzy vytvářejí.

Klíčová slova: blended learning, jazyková příprava na vysoké škole, Moodle, německý jazyk

Abstract: In the last two decades, blended learning has evolved from being an option for liberalization and individualization in education to a necessity determining the achievement of educational goals. In consequence to this, it is necessary to assess individual platforms that can be used for creating online study supports realistically. Moodle platform has proved to be a usable tool for creating such support accompanying optional subjects in German at the Faculty of International Relations at University of Economics, as shown on specific examples. However, it is necessary to also consider some disadvantages of this platform that can be replaced by means of different tools and increased workload of teachers who build online support for their courses.

Key words: learning, language preparation at universities, Moodle, German

Úvod

V teoretické části studie se zabýváme fenoménem blended learning v průběhu posledních dvou desetiletí, přičemž jednotlivé trendy dáváme do souvislosti s děním na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze¹. Cílem praktické části studie je kriticky zhodnotit možnosti on-line výukové platformy Moodle, která byla na VŠE zavedena v roce 2022 pro potřeby blended learning, a to na konkrétním příkladu dvou na sebe navazujících volitelných předmětů německého jazyka.

¹ Dále jen FMV VŠE.

1 Blended learning: Od optimismu k realismu

Pojmu blended learning se spolu s množstvím jiných termínů používá pro způsob výuky, který kombinuje elementy on-line učení s jinými. V posledních dekádách se významové pole pojmu ustálilo na kombinování předností face-to-face výuky s prvky on-line učení, které učícím se umožňuje pracovat na části kurikula v individuálně určeném čase a prostoru on-line (Kich, 2016). Takto definovaného pojmu se v této studii přidržíme.

Různé formy kombinování *synchronní* a *asynchronní* výuky mají dlouhou předdigi-tální tradici. Norberg, Dziuban a Moskal (2011) vidí prapočátek blended learning již v raném středověku, kdy vydávání tištěných knih umožnilo *asynchronní* učení. S rozvojem technologií pak vznikly nové možnosti a nespočet variant mixu obou složek. Technologie přinesly vizi osvobození učení od tříd a učeben, a tudíž jeho liberalizaci a individualizaci. V desátých letech 21. století lze dle autorů vnímat převažující optimismus, kdy hlavním společným motem provázejícím zavádění kurzů blended learning byla flexibilita, individualizace a spolupráce. Již v desátých letech do tohoto optimismu zasahuje kritika, neboť vyvstávají pochybnosti o kvalitě zejména on-line části kurikula či se objevuje obava z degradace akademiků do role pouhých průvodců či facilitátorů. Norberg, Dziuban a Moskal však blended learning s využitím technologií vidí jako novou realitu, o čemž dle jejich názoru svědčí i razantní nárůst počtu blended learning kurzů i výzkumy o vyšší spokojenosti studujících i vyučujících při této formě výuky (2011).

Desátá léta 21. století na VŠE provázelo v duchu popsaného trendu vytváření a zavádění fakultativních e-learningových opor jednotlivých kurzů. Co se týče výuky německého jazyka, pak šlo zejména o tvorbu souboru e-learningových cvičení k samostatné přípravě studujících na zkoušky, jakož i zavádění elektronického testování a evaluace.

Všeobecně optimistický postoj k blended learning a využívání technologií ve výuce byl dle našeho názoru revidován pandemií Covid 19, kdy byla celá výuka převedena do on-line prostředí. Došlo ke konfrontaci představy, že vzdělávání za pomoci technologií přejde značnou měrou do režie vzdělávaných a povede k jeho liberalizaci, s realitou problémů, které pandemie ukázala, a to: (1) nedostatečnou obeznamovanost učitelů i žáků s technologiemi a jednotlivými platformami, které je možné k distanční výuce nasadit, a nedostatečnou vybavenost technikou, (2) nejednotnost v užívání on-line platforme v rámci jedné školy, která mátlá žáky i jejich rodiče (obojí srov. např. Rokos & Vančura, 2020), a (3) vyloučení některých žáků z distanční výuky, což platilo v době první vlny pandemie dle zjištění České školní inspekce pro 9500 žáků základních a středních škol (Pavlas et al., 2020), dle šetření Agentury pro sociální začleňování (Charvát et al., 2020) existovaly lokality, kde bylo v Česku z distanční výuky vyloučeno i více než 50 % žáků, přičemž

jako důvody byly shledány nedostatečná motivace a komunikace ze strany rodin i samotných žáků a nedostatky v materiální vybavenosti, které za normálních okolností dokáže suplovat škola. Více autorů v důsledku těchto zjištění hovořilo o prohloubení rozdílů v přístupu ke vzdělávání kvůli nárokům na počítačovou gramotnost či financování potřebné elektroniky (srov. např. Helbig, 2021).

Pandemie nejen odhalila problémy, ale přinesla i pozitivní změny. Prvním pozitivním efektem byla akcelerace technické vybavenosti škol i rodin a skokový posun v obeznámenosti s technologiemi, a to i díky finanční podpoře ze strany státu. Co by se jinak na školách zavádělo roky a po dlouhých diskusích, bylo zavedeno téměř přes noc. Pandemie dále ukázala směr, kterým by se mělo vzdělávání ubírat. Po pandemii je nutné dle našeho názoru blended learning vnímat nikoliv s přehnaným optimismem jako krok k osvobození vzdělávání od prostoru a času, prostředek k individualizovanému demokratizovanému vzdělávání, ale zcela realisticky jako nezbytnou podmínku toho, aby bylo vůbec možné dosáhnout základních vzdělávacích cílů. Střízlivý přístup je podmínkou realistické a pragmatické diskuse o blended learning a o vhodnosti jednotlivých platform a nástrojů. Pandemie rovněž ukázala, že nově nabytou počítačovou gramotnost je třeba dále rozvíjet stejnou rychlostí, s jakou se vyvíjejí samy technologie, a to nejen u učitelů, ale i u žáků, neboť se tradované přesvědčení, že mladá generace je s internetovými platformami velice dobře obeznámena a zvládá práci s nimi intuitivně, ukázalo jako mylné.

Na VŠE v Praze byla v době pandemie Covid 19 k nahrazení prezenční výuky nasazena platforma MS Teams. Zde probíhala synchronní on-line výuka, komunikace, sdílení materiálů, neformální testování i zadávání úkolů. Platforma umožňuje komunikaci skupiny v týmu, ale má také chat umožňující i komunikaci 1:1. V době pandemie se tato platforma více než osvědčila. V rámci synchronní on-line výuky bylo možné nahradit bezmála všechny činnosti, které byly vyučující zvyklí provádět v rámci prezenční výuky, a to i v jazykovém vyučování. Bylo možné zaznamenat i určité výhody. Například funkce Breakout rooms umožňující v rámci synchronního on-line vyučování vytvoření náhodných i plánovaných různě velkých týmů pro skupinovou práci je ve virtuálním prostředí daleko ekonomičtější, než vytváření skupin v učebně, kdy studující tendují ke stále stejným skupinám a případné přesuny jsou spojeny s hlukem a ztrátou času. Platforma si tedy našla vzhledem k výše řečenému velkou akceptaci a vyučující ji hojně využívají i v době popandemické, a to např. k rychlé neformální komunikaci se studujícími, ke sdílení materiálů, individuálním konzultacím, zadávání úkolů, testování, videohovorům s kolegy či jako místa pro odevzdávání studentských prací.

Vyučující však během pandemie používali nejen na VŠE ještě další on-line nástroje, které v různých ohledech naplňovaly jejich potřeby a s nimiž byli zvyklí pracovat již dříve. Po pandemii, kdy jednou z konstatovaných výhod bylo právě nepřehled-

né množství používaných platform, se objevila snaha o sjednocení a vytvoření jednotné strategie umožňující nejen výhody blended learning, ale i bezproblémový přechod k on-line výuce, kdyby to situace znovu vyžadovala. Začala se vést diskuse o vhodnosti jednotlivých nástrojů i o jejich vhodném mixu.

Dle našeho názoru je nutné mít k dispozici nástroj/e k naplnění minimálně tří funkcí (1) převedení výuky do on-line synchronní podoby, (2) vytvoření elektronické opory kurzu, která umožňuje studujícím zvládat část kurikula on-line a (3) dosažení bezproblémové on-line komunikace.

Je třeba se tázat, zda je některá platforma schopna zvládat všechny tyto funkce, či zda je vhodné naopak i v rámci naplnění jedné z nich jednotlivé platformy kombinovat. V odborné diskusi převládá názor, že je spíše vhodné využívat výhod více platform. Někteří autoři dospívají k názoru, že je účelné kombinovat jednotlivé nástroje i pro jednu z funkcí, jak jsme si je zde definovali, jako např. komunikaci. Heinrich, Thomas a Kahu (2022) v rámci této diskuse dospívají k závěru, že je vhodné používat ke komunikaci se studujícími v distančním vzdělávání či blended learning kromě komunikace v LMS Moodle či MS Teams i jiný neformální komunikační prostředek nevlastněný univerzitou, přičemž se jim jako vhodný jeví Discord, který slouží neformální komunikaci, zachovává komunitu i po skončení kurzu a vede do jisté míry k větší odvěze ve vzájemné komunikaci všech zúčastněných stran. K podobnému názoru dospívají i např. Sleeman et al. (2020) doporučující integraci sociálních sítí.

Přílišné zmožování platform a komunikačních nástrojů je však dle našeho názoru v rozporu s popandemickým voláním po jednotné strategii. Z našeho pohledu je také nutné vycházet z konkrétních podmínek, kdy v některých případech zejména zcela distanční výuky je pocit „bytí s“ stěžejní a neformální komunikační platforma tomu může být nápomocna. V rámci blended learning je ale možné tohoto pocitu dosáhnout uspokojivě v prezenční části výuky a zmožování komunikačních platform by mohlo vést studující k pocitu, že jim stále někde něco uniká.

VŠE se v této diskusi přiklonila jednoznačně na stranu jednotné strategie a hledal se nástroj k naplnění funkce (2). Pro naplnění první funkce se, jak již bylo řečeno, osvědčila platforma MS Teams. Škola využívala a doposud využívá studijní systém INSIS, který sloužil nejen k administraci studia, ale umožňoval i testování, odevzdávání kvalifikačních prací i vytváření e-learningových opor. Tento systém byl dlouhodobě kritizován pro uživatelskou nepřístupnost a v době pandemie nedokázal naplnit nároky druhé funkce, jak jsme ji definovali.

Systém INSIS měl být proto zachován pouze pro potřeby administrace studia a testování. Pro naplnění druhé funkce byl postupně implementován LMS Moodle. K zavádění LMS Moodle jakožto další platformy, kterou je nutné ovládnout, panovala mezi vyučujícími jistá rezistence. Vyučující měli často pocit, že platforma MS Te-

ams jejich potřebám plně vyhovuje a osvědčila se i v mnoha věcech, které nabízí LMS Moodle. Pro všechny ostatní potřeby se zdál INSIS jako nástroj nikoli ideální ale dostačující. Jako prostředek komunikace se rovněž osvědčil chat v platformě MS Teams pro méně formální rychlou komunikaci a pro formální pak elektronická pošta.

Tato rezistence může mít původ v přetížení vyučujících, jisté únavě z technologií, kterou přinesla pandemie, nedostatečné obeznámenosti s možností nově zaváděného systému či v nedostatečné finanční motivaci. Ačkoli lze očekávat, že s větší obeznámeností s touto platformou vzroste i její akceptace, je tato rezistence i důvodem pro praktické prověření možností efektivního využití platformy.

Aplikace Moodle má v jazykovém vyučování dlouhou tradici i odbornou reflexi. Strasser (2011) ukazuje, jak je možné použít nástrojů Moodle pro rozvoj všech řečových dovedností, Vlčková (2013) dokumentuje, že studující Moodle hojně využívají k přípravě na zkoušky. Netík (2017) dokládá, že vyučující ZŠ i SŠ s Moodle pracují nikoliv pouze pro zadávání domácích úkolů, ale i v rámci prezenční výuky AJ, ač nikoliv pravidelně a denně, a to nejčastěji k upevnění slovní zásoby a gramatiky.

Nelze se domnívat, že samotné užití Moodle ve výuce jazyka je záračným prostředkem k zajištění vyšší efektivity a motivace vyučujících i studujících. Vše se odvíjí od kvality on-line zprostředkovaného obsahu, jak zdůrazňuje například Ayan (2015), spolu s prevencí plagiátorství a vytvořením vhodného systému zpětné vazby. Zásadní je rovněž dostupnost technické podpory pro vyučující i studující (srov. např. Sanchez & Hueros, 2010).

Všechny tyto kvality jsou nezbytnou podmínkou nejen efektivity ale i motivace k práci s Moodle. Motivační efekt však mají i navýsost pragmatické skutečnosti, jak zjistily Aikina a Bolsunonovskaya (2020). Jako nejčastější důvod motivace k práci s e-learningem v Moodle ve výuce AJ na vysoké škole respondenti v jejich výzkumu v otevřených otázkách uváděli body navíc, které mohli za tuto práci získat (92 %), zásadní pro ně byla také určitá pohodlnost, když mohli k práci používat mobil nebo tablet (72 %), důležitá byla i zpětná vazba ze strany učitele (60 %), stejně jako přehlednost organizace poskytovaného materiálu (59 %). Naproti tomu jen menšina oceňovala možnost skupinové práce (30 %). Jako demotivující shledávali technické problémy, stanovené termíny odevzdání a chybovost v automatické opravě testů. Jako demotivující ze strany učitelů je vnímána další pracovní zátěž, technické problémy, obtížný boj s plagiátorstvím či nechuť některých studujících pracovat on-line. Vyučující si naopak cenili možnosti vkládat doplňující materiál a automatické opravy testů (obojí 85 %). Je zajímavé, že vyučující si cenili možnosti skupinové práce daleko více než studující (65 vůči 30 % u studujících). 50 % vyučujících v otevřené otázce uvádělo jako motivační faktor finanční odměnu spojenou s implementací Moodle do výuky (Aikina & Bolsunonovskaya, 2020).

Praktická část naší studie je rovněž příspěvkem do diskuse o možnostech využití Moodle v jazykových předmětech, a to z pohledu odborného i z pohledu studujících s cílem tyto možnosti kriticky zhodnotit.

2 K možnosti efektivního využití LMS Moodle pro jazykovou výuku na VŠ

K vývoji Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment s akronymem Moodle přivedla jeho autora Martina Dougiamase jeho vlastní zkušenost s distančním vzděláváním, když žil v sedmdesátých letech v západní Austrálii ve vzdálenosti téměř 1000 km od nejbližší školy bez dostupných počítačů a se školou byl ve spojení pouze díky radiovému signálu. Ideou autora bylo vzdělávání osvobozené od školních tříd, demokratizace vzdělávání a počítačové gramotnosti a individualizace, tedy přizpůsobení potřebám vzdělaného. Je rovněž kladen akcent na vytváření komunit. (The Moodle Story) Vnímáme zde silný sociální akcent a soulad s idejemi pedagogického konstruktivismu.

První verze Moodle byla zveřejněna v roce 2002 a od té doby probíhá kontinuální vývoj a rozšiřuje se počet uživatelů, který byl v červenci 2023 372 000 000 uživatelů. (The Moodle Story) LMS (Learning Management System) Moodle je platformou pro tvorbu e-kurzů, a to jak pro distanční vzdělávání, tak asynchronní blended learning. Je to virtuální prostředí, které umožňuje on-line management výuky v podobě vytvoření virtuální podoby kurzů. Aplikace slouží k tvorbě a ukládání multimediálního obsahu, funguje jako prostředí ke spolupráci v rámci kurzu, k vypracovávání úkolů a vkládání studentských artefaktů, jako prostředí ke komunikaci, testování, feedbacku a známkování.

Případnému argumentu, zda se nejedná o více než dvacetiletou zastaralou platformu lze čelit protiargumentem kontinuálního vývoje aplikace i stále rostoucím počtem uživatelů. LMS Moodle je možné vidět jako aplikaci, která se osvědčila v čase a stala se jednou z nejužívanějších platform.

Zamýšleným cílem zavedení práce s platformou Moodle na VŠE bylo kromě vytvoření e-learningové opory všech předmětů v jednotném prostředí i dle rétoriky vedení *zreálnění* domácí přípravy studujících, kdy akreditovaný předmět o váze tří ECTS kreditů počítá s celkovou studijní zátěží 78 hodin za semestr, přičemž na prezenční výuku připadá z tohoto penza 26 hodin. Domácí přípravou včetně přípravy na zkoušku či zápočet by měl studující tedy strávit 52 hodin. A ambicí školy bylo, přesunout většinu této dotace do samostatné práce s využitím Moodle. Ponechme stranou, zda je tato ambice reálná a nevedla by k přetížení studujících, ale i pedagogů, kteří musejí výukový materiál tvořit, soustředme se na zásadní otázku, zda je možné považovat práci v Moodle za přínos pro rozvoj cizojazyčné

kompetence a na možnosti jednotlivých nástrojů Moodle, jejichž nasazení ve výuce je možné pokládat za účelné.

Cílem praktické části studie je tedy kriticky zhodnotit možnosti LMS Moodle pro vytvoření smysluplného e-learningu jakožto domácí přípravy pro dva kurzy *Německá komunikace pro studium a praktický život* pro úrovně B1 a B2 dle SERRJ, které na sebe volně navazují o váze tří ECTS kreditů s dotací 12 × 90 min.

Kurzy byly akreditovány jako volitelné předměty zaměřující se na komunikaci v německém jazyce a prodělaly genezi v souladu s výsledky výzkumu² vzdělávacích potřeb studujících, kteří velmi často vyjíždějí na vzdělávací pobyty a odborné praxe v rámci Erasmu do zemí německého jazyka. Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo, že studující po dlouhém učení pouze odborného jazyka postrádají schopnost komunikovat v jazyce obecném v situacích každodenního studentského i profesního života. Dalším cílem, který byl při tvorbě těchto kurzů sledován, bylo i prohloubení gramatické kompetence, která vykazuje v posledních letech u studujících na počátku studia značné nedostatky, které jim znemožňují studijní úspěch v náročných povinných kurzech odborné hospodářské němčiny. Ty se ale zaměřují již jen na typické gramatické struktury odborného jazyka a na opakování není čas.

Kurzy tedy cílí jednak na studující plánující studijní či pracovní pobyt v zemi německého jazyka, a jednak slouží i jako doplněk povinných předmětů, volně na sebe navazují, přičemž první kurz se věnuje tématům jako život, cestování, práce a studium v zemích německého jazyka, studentský život, plány do budoucna a aktuální dění. Druhý kurz se věnuje interkulturním rozdílům, tabuizovaným tématům v rozdílných kulturách, současnému filmu a televizní tvorbě, literatuře, vzdělávání apod. V kurzech se pracuje s větším množstvím textu než v kurzech odborného jazyka, klade se důraz na osvojování slovní zásoby v kontextu. Rozvíjejí se všechny řečové dovednosti s akcentem na mluvení. Studující získávají i množství informací o kultuře a reáliích zemí německého jazyka a tipů pro další osvojování jazyka. Stobodový zisk je rozdělen na deset bodů za aktivní práci v prezenční výuce, deset bodů za práci v Moodle, dvacet za esej a šedesát připadá na ústní zkoušku.

2.1 Moodle z pohledu vyučující

Při tvorbě e-learningu pro jazykový předmět je třeba uvážit, jaký materiál je možné do on-line prostředí vkládat, aby nedošlo k porušení autorského zákona. Neboť on-line sdílením umožňujeme další šíření, což je z tohoto hlediska nepřijatelné. Pokud existuje nějaká učebnice v elektronické verzi, je možné v Moodle sdílet odkaz do knihovny školy, pokud tato zakoupila příslušnou licenci. Je možné rovněž sdílet odkazy na všeobecně dostupné materiály na internetu, jako na články či videa. Jestliže můžeme v prezenční výuce použít články z časopisů, jejich další

² Výzkum byl proveden v roce 2019 v rámci interního rozvojového grantu.

šíření on-line je nelegální. Řešením je sdílení pouze osobně vytvořeného materiálu, pokud jsme ochotni rezignovat na ochranu vlastních autorských práv. To vyžaduje autorský potenciál a vynaložení času na tvorbu testů/cvičení, gramatických přehledů, textů, úloh na porozumění apod.

Do Moodle je možné vkládat/vytvářet tzv. činnosti³ a studijní materiál⁴. Z možností tematického členění či členění dle týdnů výuky jsem zvolila možnost tematických modulů. Moodle dovoluje postupné odkrývání/zviditelňování obsahu. Studujícím každý týden přibýly odkryté nové úlohy, které měli vypracovat, to sice znemožňuje individuální tempo ve vypracování úkolů, rozhodla jsem se však raději pro benefit přehlednosti a pravidelnosti vzhledem k tomu, že platforma byla nová i pro studující.

Pro Moodle výše představených předmětů jsem vytvořila následující obsah⁵: Jednalo se (1) o gramatické přehledy ve formě prezentací, které byly využívány i ve výuce k výkladu a procvičení. Prezentace byly v prostředí Moodle sdíleny jako *soubor*, což studujícím umožňuje jejich stažení a použití i mimo kurz. Prostřednictvím prezentací si studující měli látku zopakovat a poté si ověřit znalost v další činnosti *testu* (2). V nastavení testů byla zvolena možnost opakovaného provedení, cílem čehož bylo studující motivovat k lepšímu výsledku a případnému opětovnému učení z prezentace. V Moodle dále studující vytvářeli *slovníky* (3) k probíraným tématům. Studující měli do slovníků vkládat hesla vztahující se k probíranému tématu jako např. studentský život v podobě slovníkových hesel včetně kolokací. K tématu tak vznikl společný slovníček s novou slovní zásobou. Studující museli vložit heslo, které se doposud neobjevilo, což je nutilo projít celý dosavadní slovník. Slova hledali v textech, které měli k tématu k dispozici. Cílem činnosti bylo rozvíjení lexikální kompetence a práce s textem. Podobnou společnou činností jako slovník je (4) *wiki*. Studující měli například vkládat německé idiomy s vysvětlením a příkladem užití a uvést ekvivalent ve vlastní řeči. Cílem bylo nejen rozvíjení lexikální kompetence, ale i uvědomění kulturních specifik, shod a rozdílů v národně heterogenních skupinách. Jako další činnost byl zvolen *úkol* (5) v podobě psaní textu. Zde se jednalo například o napsání krátkého novinového článku na základě známého lexika a statistických dat či shrnutí textu. Studující úkol plnili po činnosti v prezenční výuce – po tzv. tréninku psaní, kdy byli seznámeni s vhodnou strukturou textu a frázemi. Poté pracovali s příkladem vypracovaného konkrétního zadání, v němž měli najít chyby a text na základě daných kritérií ohodnotit. Následně pak v rámci domácí přípravy v Moodle sami napsali obdobný text. Cílem bylo rozvíjení řečové dovednosti psaní. Další činností v Moodle bylo *fórum* (6). Činnost umožňuje otevírání témat k diskusi nebo sdílení tipů apod. Studující měli

³ Jako například: anketa, databáze, slovník, wiki, chat, průzkum, fórum apod.

⁴ Jako například: soubor, složka, URL, stránka apod.

⁵ Některé druhy zadání byly použity opakovaně vždy s jinými tématy.

psát své příspěvky do diskuse, ale i reagovat na příspěvky ostatních. Cílem bylo opakování slovní zásoby, tříbení schopnosti argumentace, otevřenosti k cizímu názoru, vyjadřování souhlasu a nesouhlasu i k získání věcných poznatků. Dalším druhem *úkolů* byla nahrávka textu (7). Studující si měli přečíst a poslechnout text namluvený rodilým mluvčím, pak část textu sami namluvit s co možná nejlepší výslovností a odevzdat v Moodle ve formě zvukového záznamu. Byli vyzváni k opakovanému porovnání s originálem a případnému dalšímu pokusu. Cílem byl nácvik správné výslovnosti a rozvíjení řečové dovednosti mluvení. Posledním ze zde představených zadání byla příprava na ústní prezentaci on-line nastudovaného tématu (8). V Moodle bylo využito sdílení *URL* on-line zdrojů. Činnost prováděli poté, co v prezenční výuce proběhl brainstorming na téma Jak docílit úspěchu při prezentování. V Moodle pak měli k dispozici shrnutí výsledku brainstormingu a další tipy pro úspěšné prezentování. Ve vyšším kurzu si studující měli například prostřednictvím videí Easy german, která jsou volně dostupná na youtube.com a často se věnují mezikulturním rozdílům, připravit referát k tématu interkulturní komunikace, který pak přednesli v prezenční výuce, na tuto činnost navazovaly diskuse.

Jak bylo uvedeno výše, je pro zdar práce v Moodle nutné zavedení systému zpětné vazby, kterou je možné provést v prezenční výuce, kdy jsem si například před prezenčním vyučováním přečetla studenty vytvořené fórum a o jednotlivých příspěvcích či tipech se studujícími hovořila, zhodnotila, co jsem sama považovala za zajímavé či přínosné a k tématu vyzvala studující. Podobně lze hovořit i po splnění zadání slovník či wiki. Zpětnou vazbu je možné provádět i v Moodle. U fóra mi chyběla možnost rychle reagovat na jednotlivé příspěvky odpovědí typu „líbí se“ či „smích“ pomocí emotikonu. Je možné reagovat jen celou odpovědí, což je při velkém množství příspěvků zdouhavé. Zpětná vazba u úkolů s nahrávkou proběhla jednak individuálně v Moodle, kdy bylo studentům sděleno, na jaké jevy by se měli zaměřit, avšak také v prezenční výuce, kdy byly nejčastější chyby ve výslovnosti hromadně napravovány. Automatické opravy testů v Moodle je možné vytknout, že Moodle ukáže při opravě pouze jedno možné správné řešení, ačkoli byla vložena všechna možná řešení, to vede ke zmatku studujících. Bylo by sice možné vložit všechny možné odpovědi do *obecné reakce*, to však znamená další komplikaci při tvorbě testů. Opravování psaného textu je v Moodle velmi svízelné, v aplikaci nelze odevzdané texty snadno revidovat a je daleko výhodnější studující vyzvat, aby svůj text odevzdali v MS Teams, kde je možné korekturu textu provést zcela bez problémů. Moodle umožňuje odevzdávání studentských artefaktů i prostřednictvím činnosti *workshop*, která dovoluje náhodné či záměrné přidělení rolí, kde si studující mohou hodnotit svoji práci navzájem. Tuto činnost jsem také pokusně zavedla, později však od ní upustila. Vyučující je nucen zadat kritéria hodnocení a hodnotit nejen všechny artefakty, ale i studentská hodnocení. Studující jinak tendují k tomu, že hodnotí práci svých kolegů a kolegyně pouze pozitivně. Autoři považovali často za významné pouze mé hodnocení a hodnocení studentské ani nečetli. Z mého

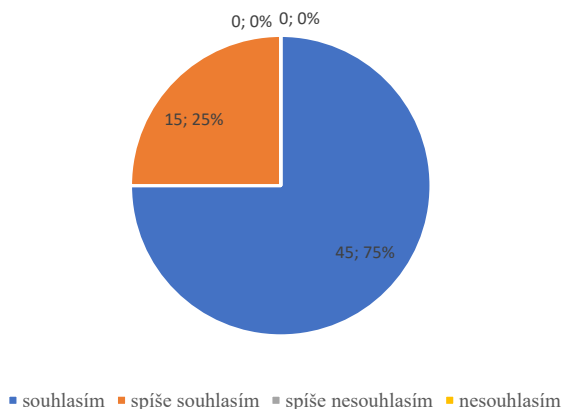
pohledu tak byla práce s workshopem neúměrně extenzivní vzhledem k jejímu efektu.

Práci na vytváření obsahu pro Moodle je možné zvládnout po zaškolení relativně lehce a intuitivně. Náročná na čas je samotná tvorba obsahu, to však platí i pro jiné on-line aplikace. Aplikace nabízí mnoho možností pro vytváření kreativních a přínosných zadání.

2.2 Moodle z pohledu studujících

Studující hodnotili práci v Moodle prostřednictvím anonymního on-line dotazníku, přičemž se zúčastnilo 60 respondentů z celkových 76. Dotazníkové šetření tedy mělo uspokojivou téměř osmdesátiprocentní návratnost. Cílem bylo zjistit, zda se jim domácí práce v Moodle jeví jako přínosná, jak hodnotí studijní zátěž a jak hodnotí jednotlivá zadání z hlediska jejich přínosu a zábavnosti. Tato dichotomie byla použita s intencí si ji jako takovou uvědomit, neboť studentské evaluace hodnotí na VŠE pouze přínos předmětů, avšak studující mají dle naší zkušenosti tendenci do tohoto hodnocení projektovat právě i skutečnost, zda je předmět bavit. Obtížné předměty vyžadující úmerné učení pak mohou být hodnoceny hůře, ačkoli jsou ve svém výsledku velice přínosné. Tomuto nebezpečí jsem se chtěla vyhnout, abych získala přesnější obrázek, a zajímalo mě rovněž, jak budou respondenti tuto dichotomii vnímat. V otevřených otázkách pak vyjadřovali svá doporučení.

V první otázce respondenti hodnotili přínos domácí práce v Moodle v čtyřstupňové škále. Všichni respondenti dali pozitivní odpověď, přičemž naprostá většina vnímala práci v Moodle jako jednoznačný přínos (obr. 1).



Obr. 1: Hodnocení přínosu práce v Moodle ($n = 60$)

V druhé položce byla hodnocena studijní zátěž jako nedostatečná, přiměřená či přetěžující, přičemž 59 respondentů hodnotilo zátěž jako přiměřenou. Pouze jednou byla zátěž hodnocena jako přetěžující. Nikdo neuvedl, že by studijní zátěž považoval za nedostatečnou.

U položek hodnotících přínos a zábavnost jednotlivých zadání jejich vyhodnocení oddělují podle úrovně kurzu, který respondenti absolvovali.

Ve skupině úrovně B1 respondenti hodnotili zadání z hlediska přínosu v následujícím pořadí: nácvik psaní, prezentace s gramatikou, gramatické testy, příprava na ústní prezentaci se stejným hodnocením jako fóra, wiki, slovníky a jako nejméně přínosný se respondentům jevil úkol s nahrávkou. Respondenti hodnotili jednotlivá zadání pětibodovou škálou, přičemž pět bylo nejlepší hodnocení. Průměrné hodnocení bylo v této skupině 4,21. Nejlépe hodnocené zadání – nácvik psaní získalo průměrnou známku 4,72, nejhůře hodnocená nahrávka vlastního projevu získala 3,59. Dále viz tabulka 1.

Tab. 1: Hodnocení zadání z hlediska přínosu (skupina úrovně B1 n = 29)

1. Nácvik psaní	4,72
2. Prezentace s gramatikou	4,65
3. Gramatické testy	4,51
4.–5. Fóra	4,42
4.–5. Příprava na ústní prezentaci	4,42
6. Wiki	3,75
7. Slovníky	3,63
8. Nahrávka	3,59

Hodnocení z hlediska zábavnosti pořadí promíchalo (tab. 2). Zábavnost zadání byla až na malou výjimku hodnocena nižší známkou než přínos. Průměrná známka všech zadání byla 3,69. Největší rozdíl byl u prezentací s gramatikou – 1,14 bodu. Největší korelace zábavnosti a přínosu byla u wiki a slovníků. Jako nejméně zábavné i přínosné viděli respondenti zadání, v němž měli namluvit část textu. Po přímém dotazu při osobním setkání někteří respondenti uváděli, že pro ně bylo nepříjemné slyšet vlastní hlas a nedokonalosti v projevu a že přílišnou snahou a mnohými opakováními pokusů ztratili mnoho času.

Ve skupině respondentů, kteří absolvovali kurz úrovně B2, bylo u obou hledisek hodnocení odlišné pořadí než u skupiny s nižší úrovní znalosti (tab. 3). U hodnocení z hlediska přínosu to bylo sestupně: gramatické testy, příprava na ústní prezentaci, nácvik psaní, prezentace s gramatikou, fóra, nahrávka, wiki a slovníky. Průměrná známka všech zadání byla rovněž vyšší než průměrná známka u hodnocení zábavnosti, a to 4,17 oproti 3,57.

Tab. 2: Hodnocení zadání z hlediska zábavnosti (skupina úrovně B1 n = 29)

1. Fóra	4,12	-0,3 ⁶
2. Gramatické testy	4,03	-0,48
3. Nácvik psaní	3,97	-0,75
4. Příprava na ústní prezentaci	3,95	-0,47
5. Wiki	3,8	+0,05
6. Prezentace s gramatikou	3,51	-1,14
7. Slovníky	3,42	-0,21
8. Nahrávka	2,71	-0,88

⁶ Rozdíl mezi hodnocením přínosu a zábavnosti.

Tab. 3: Hodnocení zadání z hlediska přínosu (skupina úrovně B2 n = 31)

1. Gramatické testy	4,78
2. Příprava na ústní prezentaci	4,52
3. Nácvik psaní	4,46
4. Prezentace s gramatikou	4,42
5. Fóra	4,02
6. Nahrávka	3,88
7. Wiki	3,72
8. Slovníky	3,57

Hodnocení z hlediska zábavnosti i v této skupině zamíchalo pořadím (tab. 4). Jako nejzábavnější se respondentům jevila příprava na ústní prezentaci, na druhém místě je fórum. Největší korelaci mezi vnímáním přínosu a zábavnosti vidíme u nahrávky. Toto zadání je vnímáno skupinou s pokročilejší znalostí jako mírně přínosnější a významně zábavnější než u skupiny s úrovní B1. Vysokou korelaci má u skupiny s úrovní B2 i například hodnocení fór. Největší rozdíl je naopak u gramatických testů a prezentací.

Tab. 4: Hodnocení zadání z hlediska zábavnosti (skupina úrovně B2 n = 31)

1. Příprava na ústní prezentaci	4,16	-0,36
2. Fóra	3,79	-0,23
3. Nahrávka	3,72	-0,16
4. Gramatické testy	3,61	-1,17
5. Nácvik psaní	3,51	-0,95
6. Prezentace s gramatikou	3,33	-1,09
7. Wiki	3,22	-0,5
8. Slovníky	3,19	-0,38

V otevřených otázkách, které se ptaly na to, zda bylo nějaké konkrétní činnosti moc, respondenti odpovídali negativně, to koreluje i se zjištěním o přiměřenosti zátěže. Podobně respondenti v naprosté většině ani nic nepostrádali. V obou sku-

pinách se objevil požadavek na více gramatických testů 2+3 a v každé skupině se objevil jeden požadavek na více úloh na psaní s odbornou zpětnou vazbou. V poslední otevřené otázce, která vyzývala k libovlnnému jinému sdělení, respondenti uváděli, že jim práce v Moodle připadala zajímavá a oceňovali pestrost a promyšlenost zadání. Objevila se pouze jediná výtka jednoho respondenta k nepřehlednosti platformy.

2.3 Diskuse

Z pohledu pedagožky je možné platformu v jazykových kurzech hodnotit jako přínosnou i přinášející uspokojení, k čemuž přispěly i pozitivní ohlasy u studujících, které bylo možné vnímat již během prezenční výuky. Některé činnosti jako například slovník či wiki jiné platformy nenabízejí. Díky aplikaci Moodle je možné rozvíjet všechny řečové dovednosti, některé nástroje je možné ovládat snadno a intuitivně jako např. slovník, wiki či fórum. Jiné, jako například tvorba testů, vyžadují více času. Činnost workshop lze z mého pohledu využít pro studující s pokročilejší znalostí, v jejichž textech nebude třeba tolik korektur. Pro opravu textu se však jeví výhodnějším používat jinou platformu.

Pro tvorbu obsahu pro Moodle je nutný autorský potenciál a rezignace na ochranu vlastních autorských práv. Je nezbytné počítat s vyšší pracovní zátěží, zejména dokud nedojde k automatizaci jednotlivých úkonů. S vyšší pracovní zátěží je však třeba počítat i nadále, pokud se e-learning v Moodle nemá stát jakousi konzervou, která bude v nezměněném stavu fungovat mnoho let. Technická podpora je na škole sice k dispozici, ale nejedná se o vyučující jazyků, nelze tedy počítat z její strany s plným pochopením specifik jazykové výuky.

Studující práci s platformou rovněž považovali v naprosté většině za přínosnou a nepřetěžující. Z hodnocení zábavnosti lze odhadnout i vyšší uspokojení, jak o něm hovořili výše citovaní autoři. Ačkoli bylo z mé strany bodovým ziskem hodnoceno splnění nikoli kvalita jednotlivých výsledků, studující odváděli práci na velmi dobré úrovni, což svědčí o jejich vnitřní motivaci.

Jednotlivá zadání byla hodnocena jako přínosná s průměrnými známkami 4,21 u skupiny s B1 a 4,17 u skupiny s B2. Zábavnost v obou skupinách dostala nižší průměrnou známku, avšak i tak tendující k horní hranici 3,69 (B1) a 3,57 (B2). Jen zábavnost jediné činnosti se dostala pod střední hodnocení 3, a to u nahrávky ve skupině s úrovní B1 – 2,71. Důvody, jak je vnímali respondenti, byly uvedeny výše. Všimněme si však ještě rozdílu v hodnocení respondentů s vyšší úrovní znalosti, která obdobnou činnost vnímala jako přínosnější (mírně) i zábavnější (významně). Lze se dohadovat, že studující s vyšší úrovní znalosti mají menší ostych před ústním projevem i vlastním hlasem, neboť jsou schopni dosáhnout lepšího výsledku nebo jsou na podobnou činnost již zvyklí. Tuto domněnku potvrzuje i lepší hod-

nocení činnosti příprava na ústní přednes v této skupině než ve skupině s nižší úrovní znalosti. Toto zjištění je důvodem k lepšímu vysvětlení, proč pedagog vnímá tyto činnosti za důležité, a zdůraznění, že s chybami se počítá a že nejde o dokonalost, ale o snahu chyby diagnostikovat a v následné práci pak odstranit. Je vhodné i zdůraznit, že nahrávky nebudou nikde veřejně prezentovány.

Zvolená dichotomie přínosu a zábavnosti ukázala, že studující vidí přínos opakování gramatiky za pomoci přehledu v prezentaci, ale činnost vnímají jako nudnější. Podobně vidí obě skupiny jako přínosný nácvik psaní, ale činnost je zřejmě vnímána jako náročnější, tudíž méně zábavná.

Studující pracovali ve skupině na zadáních slovník, wiki a fórum, oceňovali ale více přínos zadání, na nichž pracovali sami a dostali individuální odbornou zpětnou vazbu. To samozřejmě není důvodem z pohledu studujících méně přínosná zadání nepoužívat, ale důvodem nepřeceňovat jejich význam, a naopak neupouštět od zadání, která jsou pro studující obtížnější, a tudíž hodnocena jako méně zábavná.

U zadání typu slovník a wiki je vhodné vyzdvihnout jejich význam pro rozvinutí lexicální kompetence. U zadání fórum neexistuje možnost individuální korektury, to však není jeho smyslem, tím je sdílení názorů, tipů, diskuse, ale i stmelení skupiny. Zajímavost jednotlivých příspěvků, které byly nezájímavé i velice vtípné, dle našeho názoru přispěla k vyšší oblíbenosti této činnosti. Její dozvuky v prezenční výuce byly nejen zpětnou vazbou k této činnosti, ale často prezenční výuce i oživily. Obecně lze tedy souhlasit s citovanými autory v jejich požadavku na důslednou zpětnou vazbu. Studující více oceňují individuální odbornou zpětnou vazbu, avšak i jiné druhy zpětné vazby mají svoji důležitost.

Kdybychom chtěli vyhovět požadavku více gramatických cvičení a více psaných úkolů, je tento požadavek nutné konfrontovat s omezenou kapacitou pro jejich tvorbu a korekturu na straně vyučujících.

Závěr

I z našeho pohledu je nutné blended learning vnímat jako novou realitu, přičemž je třeba zdůraznit nutnost neustálého sledování vývoje a novinek na tomto poli. To dle našeho názoru usnadňuje právě volba platformy, která prodělává kontinuální mnohaletou evoluci, než revoluční upouštění od jedné platformy a přestup na jinou. Platforma Moodle se osvědčila pro výuku německého jazyka v daných kurzech jako velmi dobře využitelná, a to jak z hlediska odborného, tak z pohledu studujících. Zůstává problém vhodné technické podpory a zvýšené pracovní zátěže, která může být při garantování většího počtu kurzů neúnosná, jakož i nárok na kvalitu obsahu a autorský potenciál vyučujících, nemá-li docházet k porušování autorského zákona či k tomu, že se vytvořený e-learning stane ještě strnulejším

artefaktem, než jak je tomu u učebnic, které jsou po čase aktualizovány a vydávány v reedici.

Literatura

- AIKINA, T. Y., & BOLSUNOVSKAYA, L. M. (2020). Moodle-based learning: Motivating and demotivating factors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(2), 239. Dostupné na <http://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11297>
- AYAN, E. (2015). Moodle as Builder of Motivation and Autonomy in English Courses. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5(1), 6–20. DOI: 10.4236/ojml.2015.51002.
- HEINRICH, E., THOMAS, H., & KAHU, E. R. (2022). An exploration of course and cohort communication spaces in Discord, Teams, and Moodle. *Australasian Journal of Educational Technology*, 107–120.
- HELBIG, M. (2021). Als hätte es Corona nicht gegeben: Bildungspolitische Reaktionen auf Schulschließung und Distanzunterricht. *WZBrief Bildung*, 43. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Dostupné na <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2021042313403202068854>
- CHARVÁT, P., LANG, P., & STAVENÍK, A. (2020). Spolupráce škol se žáky, kteří žijí ve složitých životních podmínkách, v čase opatření přijatých v souvislosti s šířením Covid-19. *e-Pedagogium*, 20(3), 9–31. DOI: 10.5507/epd.2020.018
- KICH, M. (2016). Blended Learning. In Danver, S. L. (Ed.). (2016). *The sage encyclopedia of online education*. SAGE Publications, Incorporated.
- NETÍK, R. (2017). *Moodle ve výuce angličtiny*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- NORBERG, A., DZIUBAN, C. D., & MOSKAL, P. D. (2011). A time-based learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216. <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
- PAVLAS, T., PRAŽÁKOVÁ, D., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O., NOVOSÁK, J., FOLWARCZNY, R., BORKOVCOVÁ, I., MODRÁČEK, Z., CHOVANCOVÁ, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Česká školní inspekce. Dostupné na https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A9%20vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf
- ROKOS, L., & VANČURA, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>
- SANCHEZ, R. A., & HUEROS, A. D. (2010) Motivational Factors that Influence the Acceptance of Moodle Using TAM. *Computers in Human Behaviour*, 26, 1632–1640. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.011>
- SLEEMAN, J., LANG, C., & DAKICH, E. (2020). Social media, learning and connections for international students: The disconnect between what students use and the tools learning management systems offer. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 44–56. <https://doi.org/10.14742/ajet.4384>
- STRASSER, T. (2011). *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?*. Verlag Werner Hülsbusch.
- The Moodle Story in Moodle [online] © 2023, [cit. 10. 9. 2023]. <https://moodle.com/about/the-moodle-story/>
- VLČKOVÁ, I. (2013). Innovative Unterrichtsformen im DaF-Unterricht an der Technischen Universität Liberec: Teilergebnisse einer Umfrage unter Studierenden. *ACC Journal*.

Autorka

Mgr. Petra Jeřábková, PhD., e-mail: petra.jerabkova@vse.cz, Katedra německého jazyka, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha

Autorka absolvovala obor germanistika a filosofie na Pedagogické a Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a doktorské studium Teorie vyučování ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. Na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze vyučuje od roku 2004 zejména kurzy hospodářské němčiny všech úrovní. Akreditovala několik volitelných kurzů a vytvořila k nim učební materiály. Dlouhodobě se zabývá problematikou kurikula odborného jazyka, didaktikou odborné němčiny, stejně jako školskou politikou a filosofií výchovy a vzdělávání. Na tato témata publikovala řadu článků v odborných časopisech a přednesla příspěvky na mezinárodních konferencích. Autorka rovněž překládá odbornou literaturu z oboru sociologie a filosofie.