Inovativní přístupy k výuce cizích jazyků na vysokých školách: Průzkum názorů studentů

Innovative approaches to foreign language teaching at universities: Survey of students' opinions

Jana Jašková

Abstrakt: Inovativní metody výuky cizích jazyků na vysokých školách představují zásadní krok vpřed ve zlepšování jazykových znalostí a dovedností studentů a jejich připravenosti pro globální pracovní trh. Cílem tohoto příspěvku je zjistit, zda mají vysokoškolští studenti zájem o tři inovativní formy výuky anglického jazyka: kombinovanou výuku (Blended Learning, BL), která spojuje tradiční prezenční výuku s online prvky; projektovou výuku (Project-Based Learning, PBL), která je založená na řešení reálných úkolů; a obsahově a jazykově integrovanou výuku (Content and Language Integrated Learning, CLIL), která spojuje výuku cizího jazyka s odborným předmětem. Výzkumné šetření se skládalo z předvýzkumu s 19 studenty a hlavního výzkumu s 97 studenty Fakulty podnikatelské Vysokého učení technického v Brně, kteří absolvovali klasickou výuku angličtiny. Jako výzkumný nástroj byl zvolen elektronický dotazník zaměřený zejména na předchozí zkušenosti studentů s výše zmíněnými metodami výuky a na jejich případný zájem o tuto výuku na vysoké škole. Z výsledků průzkumu je patrné, že studenti měli velmi pozitivní přístup k začleňování technologií do výuky angličtiny a projevili velký zájem o BL, se kterou již měli většinou předešlé zkušenosti. Se zbylými dvěma metodami již neměli tolik zkušeností, a proto se k nim stavěli spíše neutrálně, přičemž větší zájem projevili o CLIL v porovnání s PBL.

Klíčová slova: kombinovaná výuka, obsahově a jazykově integrovaná výuka, projektová výuka, inovativní metody výuky angličtiny, výuka cizích jazyků na vysokých školách

Abstract: Innovative methods of foreign language instruction at universities play a crucial role in enhancing students' language proficiency and preparing them for the demands of the global labour market. This paper aims to explore university students' interest in three innovative approaches to teaching English: Blended Learning (BL), which integrates traditional face-to-face instruction with online elements; Project-Based Learning (PBL), which focuses on solving real-world problems; and Content and Language Integrated Learning (CLIL), which combines language instruction with subject-specific content. The research involved a preliminary survey of 19 students, followed by a main study conducted with 97 students from the Faculty of Business and Management at Brno University of Technology, all of whom had previously received conventional English instruction. An electronic questionnaire was used as the research tool, focusing on students' prior experience with these teaching methods and their potential interest in adopting them at the university level. The findings indicate that students had a highly positive attitude towards incorporating technology into English language instruction, expressing strong interest in BL, likely due to their previous exposure to this method. In contrast, their familiarity with the other two methods was limited, resulting in a more neutral stance. However, students showed a greater inclination towards CLIL compared to PBL.

Key words: Blended Learning, Content and Language Integrated Learning, Project-Based Learning, innovative English teaching methods, foreign language instruction at universities

1 Úvod

V současné době čelí vysoké školy po celém světě výzvám spojeným s rychle se měnícím vzdělávacím prostředím a potřebou efektivního osvojení cizích jazyků. Angličtina, jakožto globální lingua franca, hraje klíčovou roli nejen v akademickém, ale i profesním životě studentů. Tradiční metody výuky však často neodpovídají současným potřebám a očekáváním studentů, což vede k hledání inovativních přístupů, které by zvýšily efektivitu a atraktivitu výuky angličtiny. Tato studie se zaměřuje na moderní pedagogické přístupy, jež se v poslední době objevují na vysokých školách, slibují revoluci ve výuce angličtiny a přípravu studentů na globálně propojený svět.

V odborné literatuře se nachází velké množství publikací týkajících se inovativních výukových přístupů v hodinách anglického jazyka na vysokých školách. V některých případech bývá součástí výzkumu rovněž zjištění, zda studenti byli či nebyli s daným přístupem spokojeni a jaký byl přínos pro jejich znalosti a dovednosti v cílovém jazyce. Cílem tohoto textu je zaměřit se na názory studentů ohledně možného zavedení některých inovativních metod do výuky anglického jazyka na vysokých školách. Pozornost je konkrétně věnována třem inovativním přístupům: kombinované výuce (Blended Learning, BL), projektové výuce (Project-Based Learning, PBL) a obsahově a jazykově integrované výuce (Content and Language Integrated Learning, CLIL).

Výsledky dosavadních studií naznačují, že inovativní přístupy mohou významně zvýšit efektivitu a atraktivitu výuky angličtiny. BL umožňuje flexibilní propojení tradičního prezenčního studia s online výukovými nástroji, což zvyšuje dostupnost materiálů a podporuje individuální tempo učení. PBL zase podporuje praktické aplikace znalostí, rozvíjí kritické myšlení a schopnost spolupráce v týmu, což jsou dovednosti vysoce ceněné v moderním pracovním prostředí. CLIL, propojující obsahové předměty s výukou jazyka, přináší autentické jazykové situace a prohlubuje odbornou slovní zásobu studentů. Spokojenost studentů s výše uvedenými metodami často pramení z jejich interaktivní a praktické povahy, která činí učení nejen efektivnějším, ale i zábavnějším.

2 Teoretická východiska

Inovativní výuka se týká vzdělávacího přístupu, který zahrnuje nové metody a nástroje ke zlepšení vzdělávacího procesu. Využívá nové technologie, zážitkové učení a interdisciplinární strategie k vytvoření efektivnějšího vzdělávacího prostředí. Inovativní výuka se snaží přizpůsobit měnícím se potřebám studentů a rychlé-

mu vývoji technologií, které umožňují dynamičtější a interaktivnější formy učení. V oblasti výuky angličtiny na vysokých školách se jedná zejména o tři druhy výuky: BL, PBL a CLIL. Následující text se zaměřuje na výše uvedené přístupy k výuce, přičemž analyzuje jejich přínosy pro studenty a možnosti implementace v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Pozornost je věnována konkrétním případům a výsledkům výzkumů, které dokládají, jak tyto inovativní metody přispívají ke zlepšení jazykových kompetencí studentů a obohacují jejich vzdělávací zkušenosti.

2.1 Kombinovaná výuka (BL)

BL představuje integraci tradiční prezenční výuky s online vzdělávacími aktivitami, čímž se vytváří flexibilní a efektivní vzdělávací prostředí (Bonk & Graham, 2005; Garrison & Vaughan, 2007; Picciano & Dziuban, 2007; Tucker, Wycoff & Green, 2016). Je možné ji chápat různými způsoby. Podle Sharmy a Barretta (2007) BL „označuje jazykový kurz, který kombinuje prezenční výuku (F2F) s vhodným využitím technologií [...], jako je internet, CD-ROM a interaktivní tabule“ (s. 7). Jde tedy o kurz, v němž se studenti setkávají s učitelem v prezenční výuce, která zahrnuje rovněž paralelní složku samostudia (např. webové materiály), jejíž využití může být dobrovolné. McCarthy (2016) pojem BL dále rozvádí a tvrdí, že nejde pouze o technologickou záležitost, ale závisí na „rovnováze mezi tím, co studenti dělají ve třídě, a tím, co dělají mimo třídu na počítačích nebo online“ (s. 2). Obdobně Garrison (2017) uvádí, že BL je více než jen kombinace prezenční a online výuky, jde o „prolínání individuálních a na spolupráci založených výukových aktivit s využitím synchronních a asynchronních verbálních a písemných způsobů komunikace“ (s. 101). Dále Sierocka (2020) zdůrazňuje, že BL vede k přístupu zaměřenému na studenty, kteří hrají aktivní roli, protože se musejí rozhodovat. Charakteristiky digitální generace studentů (generace Y – 1980 až 1994, generace Z – narozená po roce 1995) berou v úvahu Riapina a Utkina (2022), které zastávají názor, že jejich zohlednění může poskytnout učitelům validní základ pro výběr nejvhodnější výukové strategie. Tvrdí, že tato digitální generace se vyznačuje „multimediální gramotností, závislostí na internetu a sociálních sítích, roztěkaností, odlišnými způsoby čtení a myšlení, individualismem, neochotou pracovat ve skupinách, přehnaným ochranářstvím, pragmatismem, preferováním intenzivní práce, kreativitou, netrpělivostí“ (s. 279). Proto se BL stává stále populárnějším ve vysokoškolských institucích. Následující text se věnuje analýze vybraných studií zabývajících se metodou BL na zahraničních univerzitách.

Zkušenosti s tvorbou kurzu BL představili ve svých studiích Kathpalia, Kiat a Tom (2020) z Nanyang Technological University v Singapuru. Ve své studii popsali, jak byl kurz vědecké komunikace transformován do kombinovaného kurzu, který zahrnoval online výuku akademické angličtiny. Základem jejich projektu byla interaktivní webová stránka zahrnující texty, videozáznamy rozhovorů s akademiky a aktivity doplňující obsah kurzu. Celý projekt trval přibližně rok a zahrnoval tři

fáze: přípravnou fázi, fázi vývoje materiálů a realizační fázi. Před příchodem do výuky měli studenti za úkol zhlédnout videa a vyzkoušet si aktivity na mikrostránce, čímž byl získán čas ve výuce na diskuse o daném tématu, zatímco aktivity na mikrostránce sloužily jako úvod k lekci. U první lekce došlo k pilotáži a shromáždění informací jak od studentů pomocí dotazníku před výukou a po ní, tak od vyučujících prostřednictvím diskuse na mikrostránce. Teprve poté došlo k tvorbě dalších pěti lekcí. Na základě zpětné vazby byla na mikrostránce provedena některá vylepšení, která zdokonalila celkovou kvalitu a efektivitu kurzu. Autoři zdůraznili, že pro BL neexistuje dokonalý návrh kurzu, ale jeho tvůrci musejí přizpůsobit své strategie v závislosti na cílech kurzu, potřebách zúčastněných stran a požadavcích situace.

Některé výzkumy systematicky analyzují efektivitu BL. Například v Polsku na Právnické fakultě Univerzity v Bialystoku provedla Sierocka (2020) výzkum s 97 studenty práv a 34 učiteli právnické angličtiny. Během dvou akademických let navštěvovalo celkem 47 studentů kurz zaměřený na kombinovanou výuku, kde 30 % výuky probíhalo formou online aktivit, zatímco zbývajících 50 studentů se účastnilo tradiční prezenční výuky. Výzkumný projekt využíval jak kvalitativní, tak kvantitativní metodologii zahrnující dotazník zaměřený na efektivitu výuky BL, polostrukturovaný rozhovor vedený mezi učiteli a analýzu studijních pokroků studentů. Podle výsledků výzkumu 37 % učitelů uvedlo, že BL není vhodnou metodou, a byli k její účinnosti poměrně skeptičtí, zatímco pouze 19 % respondentů uvedlo, že metodu považují za účinnou nebo velmi účinnou. Vyjádřili se, že ačkoli je to pro studenty i učitele výhodné, problematiku předmětu lze nejlépe probrat a vysvětlit v tradiční výuce, kde mohou studenti klást otázky a rozvíjet své dovednosti. Stejně tak pouze 32 % studentů hodnotilo tuto metodu jako efektivnější než tradiční, zatímco 68 % tvrdilo opak. Dále výzkum neprokázal, že by některá z metod byla efektivnější s ohledem na dosažené znalosti studentů.

Ke zcela opačnému názoru však došly Riapina a Utkina (2022), které provedly výzkum na Permské státní univerzitě v Rusku. Autorky se zaměřily na identifikaci charakteristik studentů digitální generace z hlediska výuky cizího jazyka. Celkem 62 studentů ekonomie, kteří navštěvovali kurz angličtiny pro akademické účely, bylo rozděleno do dvou skupin, z nichž jedna byla experimentální (online výuka zaměřená na studenty) a druhá kontrolní (tradiční výuka zaměřená na učitele). Empirickou základnu studie tvořily výsledky vstupních a závěrečných testů zjišťujících úroveň studentů v anglickém jazyce (čtení, psaní, poslech, gramatika, slovní zásoba), odpovědi studentů na úvodní dotazník zaměřený na chování digitální generace v kontextu výuky cizího jazyka (20 otázek) a odpovědi studentů na závěrečný dotazník týkající se jejich postojů k procesu výuky jazyka v daném kurzu (3 otázky). Z výsledků testů vyplývá, že studenti experimentální skupiny vykazovali v závěrečném testu lepší vzdělávací výsledky než studenti kontrolní skupiny. Dále z průzkumu provedeného na začátku výuky vyplynulo, že tato digitální generace

studentů preferuje poskytování informací online formou, protože je flexibilnější. Dle průzkumu na konci kurzu, v experimentálních skupinách bylo u 95 % respondentů pravděpodobnější, že budou ve studiu angličtiny pokračovat i v budoucnu, 90 % z nich se výuka angličtiny velmi líbila a 91 % studentů zaznamenalo zvýšení motivace ke studiu. Naopak v kontrolní skupině neprojevilo úmysl pokračovat ve studiu angličtiny 78 % respondentů, zatímco 85 % z nich mělo k výuce angličtiny neutrální postoj a pouze 5 % studentů zmínilo zvýšení motivace.

BL je úzce spjata s konceptem počítačem podporovaného spolupracujícího učení (Computer-Supported Collaborative Learning, CSCL), což je dle Juneja (2021) jedna z nejslibnějších inovací pro zlepšení výuky a učení pomocí moderních informačních a komunikačních technologií. Podle autorky je CSCL velmi důležité pro rozvoj kritického myšlení a jeho aktivity mohou zahrnovat společné psaní, skupinové projekty, společné řešení problémů, debaty, studijní týmy atd. Navíc hlavní výhodou využití technologií při výuce jazyků je kontakt s autentickým jazykem, přístup k široké škále informačních zdrojů a k různým jazykovým varietám, možnost interakce i komunikace a intenzivnější zapojení studentů. Cílem této studie bylo vytvořit spolupracující prostředí pro výuku anglického jazyka na Nirmala College v indickém Ujjainu. K výzkumu byla použita experimentální metoda paralelních skupin s 210 studenty, z nichž polovina tvořila kontrolní skupinu a druhá polovina experimentální skupinu. Kontrolní skupina se účastnila tradiční výuky v učebně, zatímco experimentální skupina byla po dobu jednoho týdne vystavena CSCL. Podle testu před experimentem se studenti obou skupin ve svých počátečních výsledcích výrazně nelišili. Naopak hodnota získaná v testu po experimentu byla statisticky významná, což znamená, že studenti experimentální skupiny měli v angličtině výrazně lepší výsledky. Rovněž měli k CSCL pozitivní vztah, vnímali jeho užitečnost pro výuku angličtiny a měli v úmyslu jej používat i v budoucnu.

2.2 Projektová výuka (PBL)

PBL je založena na realizaci projektu, při které dochází u studentů k fixaci učiva (Boss & Krauss, 2018; Dömischová, 2011; Dvořáková, 2013; Kratochvílová, 2021; Larmer & Mergendoller, 2015; Patton, 2012; Thomas, 2000). Tento přístup klade důraz na aktivní zkoumání, spolupráci a kritické myšlení. Studenti pracují na projektech po delší dobu, čímž se podporuje hluboké porozumění a zapamatování učiva. Abramova et al. (2015) uvádějí, že studenti by se měli ve výuce věnovat smysluplným činnostem zaměřeným na reálné cíle, aby se předešlo strachu, který zažívají nerodilí mluvčí při učení se druhému jazyku. Toho lze dosáhnout začleněním PBL, která zahrnuje „úkol, který se zaměřuje na téma zájmu a integruje jazykové dovednosti prostřednictvím řady činností“ (s. 114). Obdobně Ennis et al. (2022) považují PBL za „metodu výuky zaměřenou na studenta, která podporuje rozvoj znalostí a dovedností prostřednictvím realizace a řešení smysluplných a autentických úkolů“ (s. 62). Autoři dále srovnávají PBL s jinými pedagogickými

metodami, jako je výuka založená na řešení problémů (problem-based learning) a výuka jazyků založená na úkolech (task-based language teaching, TBLT). Rozdíl mezi PBL a výukou založenou na řešení problémů spočívá v tom, že u PBL je zaměření na konečný produkt, nikoli na proces, který vede k jeho dosažení. PBL je rovněž podobná TBLT, nicméně projekty jsou svým rozsahem větší než úkoly, zahrnují mnoho dílčích aktivit a vyžadují více úsilí a času na jejich realizaci. Následující text poskytuje analýzu vybraných studií zaměřených na PBL ve výuce cizího jazyka v kontextu vysokoškolského vzdělávání.

Zřejmě nejčastějším produktem PBL je tvorba prezentací. Tímto tématem se zabývaly Kováčiková a Králová (2021), které popsaly výsledky projektové práce v hodinách ESP na Slovenské zemědělské univerzitě v Nitře. Celkem 104 studentů bylo rozděleno do tří skupin, dvou projektových a jedné tradiční založené na výuce z učebnice. V projektových skupinách byla témata projektů vybírána podle studijních specializací, zpracovávána v maximálně tříčlenném týmu a prezentována v průběhu semestru formou ústní prezentace. Po každé prezentaci studenti hodnotili obsah, formu a provedení. Na konci výzkumu autorky zkoumaly formou dvou ohniskových skupin s 20 a 25 respondenty názory a postoje studentů k realizaci projektové práce. Diskuse, které trvaly přibližně 30–40 minut, byly nahrávány a přepisy byly analyzovány a interpretovány pomocí SWOT analýzy. Z výsledků je patrné, že ve srovnání s tradiční výukou angličtiny byla PBL zajímavější a studenti se do ní aktivněji zapojovali. Ve SWOT analýze bylo v oblasti silných stránek a příležitostí například zjištěno, že studenti vnímali PBL pozitivně, zaměřovali se na konkrétní problém či měli přínos z rozšíření slovní zásoby. Pokud jde o slabé stránky a hrozby, studenti zmiňovali například počet prezentací v jedné hodině, stres z prezentování či problémy s výslovností.

Další možnou formou PBL může být tvorba audiovizuálních materiálů, jako jsou filmy či podcasty. V Rusku na Petrozavodské státní univerzitě zorganizovaly Abramova et al. (2015) studentské filmové projekty v angličtině se 150 studenty práva, historie a cestovního ruchu. Tato PBL se skládala z pěti fází: příprava, výzkum, reflexe, demonstrace a zpětná vazba. Po dokončení experimentu autorky zjišťovaly, zda daný způsob práce považují studenti za efektivní a podnětný. Výsledky ukázaly, že před účastí na filmové tvorbě se 71 % studentů obávalo svých chyb, zatímco po dokončení projektů se toto číslo snížilo na 29 %. Dále před zahájením projektů hodnotilo svůj výkon jako špatný nebo uspokojivý asi 81 % všech respondentů, zatímco po absolvování projektů tento názor zastávalo pouze 14 % studentů.

Efektivitu PBL zkoumali Amorati, Ferrari a Hajek (2022) na Melbournské univerzitě v Austrálii v průběhu dvanáctitýdenního studia italštiny pro středně pokročilé. Studenti byli požádáni, aby napsali a nahráli scénář podcastu na téma související s jejich zkušenostmi na univerzitě nebo s událostmi týkajícími se italské kultury nebo italské komunity v Melbourne. V první fázi byli studenti vystaveni různým

existujícím podcastům a vyzváni, aby je analyzovali z hlediska struktury a jazyka. Ve druhé fázi spolupracovali na scénářích svých podcastů a získali zpětnou vazbu. Ve třetí fázi byly finální podcasty použity ve výuce jako poslechový materiál. Prostřednictvím dotazníků autoři získali kvantitativní i kvalitativní data od 24 studentů, přičemž se 7 z nich provedli rovněž rozhovory. Bylo zjištěno, že největší část respondentů souhlasila nebo rozhodně souhlasila s tím, že tvorba podcastů jim umožnila používat jazyk k autentičtějším či reálnějším cílům mimo rámec výuky. Dále 92 % studentů souhlasilo s tím, že jim projekt umožnil zlepšit jazykové dovednosti, zejména mluvení a psaní, ale také čtení a poslech. Studenti si rovněž osvojili některé další dovednosti, jako je týmová práce, mezilidská komunikace, organizační dovednosti, výzkum, řešení problémů či time management.

Cíle projektu však nemusejí být limitovány pouze na tvorbu prezentací, filmů či podcastů. Na Bělehradské univerzitě v Srbsku se Andelkovič, Meršnik a Jovič (2022) rozhodli využít překlad jako doplňkovou výukovou metodu a zhodnotit potenciální přínosy, které může studentům přinést. Autoři viděli příležitost rozšířit a obohatit srbskou Wikipedii o témata související s obory studia studentů a implementovali PBL do výuky angličtiny pro specifické účely. Projekt se skládal ze tří fází: koncepce a plánování, realizace, hodnocení. Během prvního cyklu projektu pracovalo 106 studentů na 65 článcích, v následujícím akademickém roce proběhl druhý cyklus, kdy 150 studentů pracovalo na překladu a revizi 29 článků Wikipedie. Během druhého roku byl všem respondentům předložen dotazník, který zjišťoval jejich spokojenost s projektem. Dotazník vyplnilo celkem 66 studentů, což představuje 44% návratnost. Většina respondentů byla zcela spokojena s množstvím textu, který obdrželi k překladu/revizi, s užitečností technických pokynů a se spoluprací s ostatními členy týmu. Kromě toho 59 % studentů označilo za nejdůležitější přínos projektu nové znalosti, rozvoj svých dovedností a lepší hodnocení v kurzu.

Inovativní výukový projekt zaměřený na kreativní dabing zavedl Avila-Cabrera (2022) na Universidad Complutense de Madrid ve Španělsku. Autor použil smíšený metodologický přístup a pokusil se odpovědět na výzkumnou otázku, zda lze kreativní dabing využít jako validní nástroj pro zlepšení dovedností ústní produkce v angličtině. Respondenty se stalo 20 studentů z kurzu obchodní angličtiny, kteří vytvořili dialogy v angličtině ke dvěma krátkým videoklipům a poté byli porovnáni s kontrolní skupinou. Studenti museli splnit následující úkoly: vyplnit úvodní dotazník s obecnými informacemi, předložit tři videonahrávky týkající se obchodní angličtiny, provést dva úkoly kreativního dabingu a vyplnit závěrečný dotazník s otázkami týkajícími se samotného projektu. Výsledky dosažené experimentální skupinou prokázaly statisticky významný vliv splnění tohoto audiovizuálního úkolu na výkony studentů. Dále v závěrečném dotazníku většina studentů hodnotila pozitivně užitečnost dabingu z hlediska zlepšení svých jazykových dovedností v angličtině.

V některých případech může PBL směřovat k více produktům. Během třítýdenního intenzivního kurzu angličtiny pro studenty prvního ročníku na Svobodné univerzitě v Bozen-Bolzanu v Itálii realizovali Ennis et al. (2022) projekt, jehož cílem bylo srovnat PBL s tradiční výukou z učebnice založenou na metodice prezentace–procvičování–produkce (present–practice–produce). V tomto projektu bylo celkem 44 studentů náhodně rozřazeno do pilotního a kontrolního kurzu. Pro pilotní skupinu byl vytvořen nový učební plán, v němž byl na každý ze tří týdnů zadán jeden projekt: vytvoření webové stránky na téma Anglický jazyk a kultura, vytvoření start-upu s podnikatelským plánem, nahrání podcastu a napsání článku o místní aktuální události. V projektu byl použit smíšený metodologický přístup, kdy autoři analyzovali všechna kvalitativní a kvantitativní data, která měli k dispozici (docházka studentů, záznamy o absolvování kurzu, standardizované zkoušky jazykové pokročilosti). Kromě toho byli studenti vyzváni k vyplnění dotazníku, který zjišťoval jejich postoje k výuce. Podle výsledků výzkumu nebyly mezi pilotní a kontrolní skupinou zjištěny žádné rozdíly v zapojení studentů a výsledcích učení. Studenti sice vysoce hodnotili metodu PBL, ale zároveň vyjádřili preference pro formálnější přístup k výuce a pedagogickému vedení.

2.3 Obsahově a jazykově integrovaná výuka (CLIL)

CLIL propojuje výuku odborného obsahu a cizího jazyka, čímž umožňuje studentům osvojení si obou těchto oblastí simultánně (Benešová & Vallin, 2015; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Hanušová & Vojtková, 2011; Marsh & Frigols-Martin, 2013). Podle Sato a Hemmi (2022) se CLIL „liší od konvenčních jazykových pedagogických přístupů tím, že se zaměřuje na rozvoj dovedností cizího jazyka a obsah považuje pouze za prostředek výuky jazyka“ (s. 310). Nicméně Yang (2020) klade rovněž důraz na obsah a tvrdí, že hlavním rozdílem mezi angličtinou pro specifické účely (ESP) a CLIL je to, že „CLIL je zaměřen duálně, klade stejný důraz na jazyk i obsah předmětu, zatímco ESP se zaměřuje na to, aby studenti získali jazykové dovednosti potřebné ke zvládnutí znalosti obsahu... Mezi další hlavní rozdíly mezi oběma přístupy patří učební materiály, strategie výuky a příprava učitelů“ (s. 69). Následující text je zaměřen na analýzu vybraných výzkumů týkajících se výuky metodou CLIL na vysokých školách.

V Japonsku zkoumali Sato a Hemmi (2022) rozvoj produktivních dovedností (mluvení a psaní) v angličtině v rámci CLIL na Sophia University v Tokiu. Studie se zúčastnilo celkem 191 studentů, kteří navštěvovali kurzy CLIL vedené čtyřmi učiteli ve čtyřech různých předmětech: japonská kultura a společnost, mezijazyková pragmatika, osvojování druhého jazyka a různá témata, která byla obsažena v TED Talks. Autoři se snažili porozumět vyučovacím postupům v kurzech CLIL, proto vedli individuální rozhovory s učiteli zaměřené na způsoby výuky produktivních dovedností, kterými byly například krátké projevy, vysvětlování grafů, vedení debat, písemné shrnutí naučeného obsahu, aktuální zprávy, zkoumaná témata atd.

Před začátkem a po ukončení semestru byly produktivní dovednosti studentů hodnoceny pomocí identických testů zaměřených na mluvení a psaní. Výsledky naznačují, že se tyto dovednosti po absolvování kurzů CLIL zlepšily, nicméně míra jejich zlepšení byla poměrně nízká. Konkrétně v testech zaměřených na dovednost mluvení byla dosažena vyšší úspěšnost při plnění úkolů, zatímco lexikální a gramatické znalosti zůstaly na stejné úrovni. Dále v testech zaměřených na dovednost psaní byly statisticky významné rozdíly pouze ve třech kritériích, tj. splnění úkolu, koherence a koheze, gramatický rozsah a přesnost. Naopak slovní zásoba a schopnost kritického myšlení zůstaly nezměněny.

Kulturními aspekty CLIL se zabývala Wozniak (2022) v rámci studijního programu farmacie na Univerzitě San Jorge ve Španělsku. Autorka identifikuje čtyři klíčové prvky metodiky CLIL (4C) – obsah (předmět), komunikace (učení a používání jazyka), kognice (procesy učení a myšlení), kultura – a dodává, že rozvoj interkulturní kompetence nebývá v CLIL automatický. Hlavním cílem její studie bylo zjistit, do jaké míry si učitelé farmacie uvědomovali a využívali interkulturní potenciál integrace cizího jazyka do svých nejazykových předmětů. Kulturní aspekt výuky CLIL byl zkoumán na základě dvou zdrojů dat. Autorka, která byla sama lektorkou kurzů CLIL, si v průběhu čtyř let vedla výzkumný deník, do kterého si zaznamenávala vývoj aktivit CLIL a práci s učiteli, kteří se specializovali na obsah. Dále zaslala šesti zkušeným lektorům CLIL na začátku a na konci výzkumu dva online dotazníky s otevřenými otázkami. Zjištění vyplývající z dat ukázala, že učitelé se primárně zaměřovali a hodnotili především vědecké poznatky, nicméně někteří z nich také připustili, že kulturní složka byla buď v učivu implicitně zahrnuta, nebo ještě nebyla plně rozvinuta.

Na Národní univerzitě pohostinství a cestovního ruchu v Kaohsiungu na Tchajwanu vytvořil Yang (2020) se svým výzkumným týmem jazykovou učebnici s ESP materiály pro výuku metodou CLIL. Tato učebnice byla následně použita ve výuce, přičemž autor hodnotil prostřednictvím 55 studentů její efektivitu a výkon učitele. Učebnice, která byla určena pro výuku v jednom semestru, se skládala ze 14 lekcí, z nichž každá byla zaměřena na rozvoj 4C dovedností a znalostí studentů (komunikace, obsah, kognice, kulturní povědomí). Na konci semestru autor provedl dva dotazníkové průzkumy, jejichž cílem bylo zjistit, jak studenti hodnotí kvalitu učebnice a výuky učitele. Z výsledků vyplývá, že studenti uvítali myšlenku integrace jazykového a obsahového vzdělávání do jednoho kurzu. Nicméně vyjadřovali určité obavy týkající se kvality návrhu kurzu, který byl zaměřen na kritické myšlení, hodnocení, smysluplné učení a zapojení technologií. Dále vyjádřili velkou spokojenost s výkonem učitele, který byl jak vyškoleným lektorem ESP, tak kvalifikovaným odborníkem na CLIL s odbornými znalostmi anglického jazyka i obsahu. Z odpovědí studentů vyplynuly obavy, zda by se měly v kurzech CLIL explicitně vyučovat jazykové strategie učení, zejména když musejí používat druhý jazyk k učení obsahu i jazyka zároveň.

2.4 Shrnutí

Teoretická východiska byla zaměřena na tři, zřejmě nejčastěji používané, inovativní přístupy k výuce cizích jazyků na vysokých školách: BL, PBL a CLIL. I když množství zmíněných studií není vyčerpávající, je možné z jejich výsledků vyvodit některé závěry. BL výrazně zvyšuje motivaci studentů ke studiu cizího jazyka (Juneja, 2021; Riapina & Utkina, 2022), není však zcela jasné, zda je efektivnější než klasická výuka. V některých případech ji učitelé i studenti nepovažovali za efektivnější (Sierocka, 2020), jindy naopak výsledky studentů naznačovaly jejich významný pokrok v cílovém jazyce (Juneja, 2021). Obdobně výsledky studií zaměřených na PBL potvrzují zvýšení motivace studentů (Kováčiková & Králová, 2021), zlepšení sebehodnocení a odstranění strachu z používání jazyka (Abramova et al., 2015), nicméně se neshodují na efektivitě této metody. Ve většině případů se metoda jevila jako efektivní (Amorati, Ferrari & Hajek, 2022; Andelkovič, Meršnik & Jovič, 2022; Avila-Cabrera, 2022), avšak v jednom případě chyběl studentům prvek klasické výuky (Ennis et al., 2022). V oblasti CLIL bylo zjištěno, že tato metoda je sice velmi efektivní, nicméně nemůže zcela nahradit jazykovou výuku (Sato & Hemmi, 2022). Lze tedy shrnout, že výše zmíněné tři inovativní přístupy k výuce cizích jazyků na vysokých školách mohou představovat zajímavé obohacení výuky, které zvyšuje motivaci studentů, avšak nemělo by se zapomínat na zachování tradičních metod výuky.

3 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký mají vysokoškolští studenti názor na zavedení inovativních praktik do výuky anglického jazyka. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: *Jaký mají studenti názor na zavedení inovativních technik do výuky anglického jazyka na vysoké škole?* Na základě teoretických východisek byla tato hlavní výzkumná otázka rozdělena do tří dílčích výzkumných otázek: (1) *Mají studenti zájem o kombinovanou výuku?* (2) *Mají studenti zájem o projektovou výuku?* (3) *Mají studenti zájem o obsahově a jazykově integrovanou výuku?* Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, jelikož tímto způsobem lze získat velké množství informací od velkého souboru respondentů (Gavora, 2012). Statistická analýza proběhla deskriptivně porovnáváním absolutních a relativních četností.

Výzkumné šetření bylo započato předvýzkumem na konci zimního semestru akademického roku 2023/24, poté následoval hlavní výzkum na konci letního semestru téhož roku. Respondenty se stali studenti Fakulty podnikatelské Vysokého učení technického v Brně. Předvýzkum se týkal pouze studentů 1. ročníku navazujícího magisterského studia, kteří studovali předmět Anglický jazyk B2 – 1 (AJ1B) zaměřený na mezinárodní zkoušky FCE. Hlavní výzkum se poté zaměřil jak na tyto studenty, kteří v letním semestru již studovali předmět Anglický jazyk B2 – 2

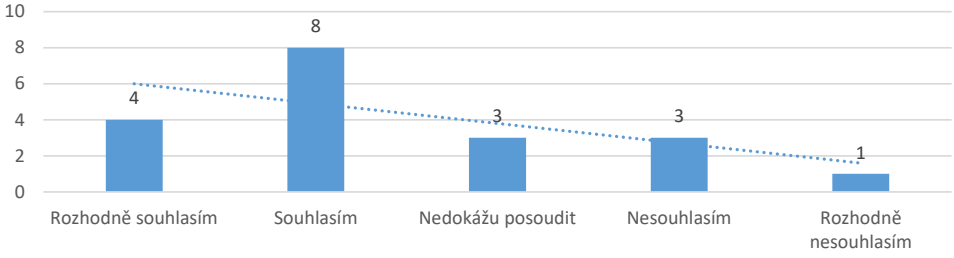
(AJ2B), tak na studenty 1. ročníku bakalářského studia, kteří absolvovali předmět Hospodářská angličtina 2 (HA2PL) zaměřený na obchodní angličtinu.

4 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo provést orientační průzkum zaměřený na názory vysokoškolských studentů týkající se inovativních přístupů k výuce angličtiny. Po ukončení klasifikace byla prostřednictvím hromadného emailu zaslána žádost celkem 55 studentům o vyplnění anonymního elektronického dotazníku nacházejícího se v LMS Moodle. Dotazník vyplnilo 19 studentů, což představuje 35% návratnost. Hlavním cílem tohoto dotazníku, který se skládal z 10 škálových otázek a 1 volné otázky, bylo zmapovat kvalitu vytvořeného e-learningu pro daný předmět. Následující text se tedy nebude zabývat všemi výsledky daného dotazníkového šetření, ale zaměří se výhradně na tři škálové otázky, které se vztahovaly k inovativním přístupům ve výuce angličtiny, konkrétně ke kombinované výuce, projektové výuce a obsahově a jazykově integrované výuce.

4.1 Kombinovaná výuka (BL)

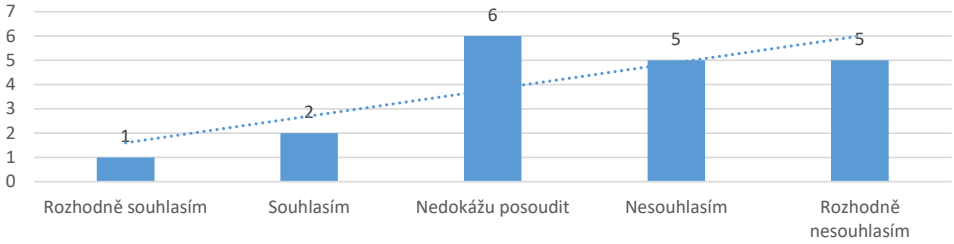
Otázka zaměřená na BL zněla následovně: *Myslíte si, že by vám více vyhovovala výuka prostřednictvím elektronických materiálů (např. instruktážních videí s aktivitami) doplněná kratší tradiční výukou angličtiny ve škole?* Z výsledků na obrázku č. 1 je patrné, že 63 % studentů by o tento způsob výuky mělo zájem, přičemž pouze 21 % studentů se vyjádřilo proti.



Obr. 1: *Kombinovaná výuka*

4.2 Projektová výuka (PBL)

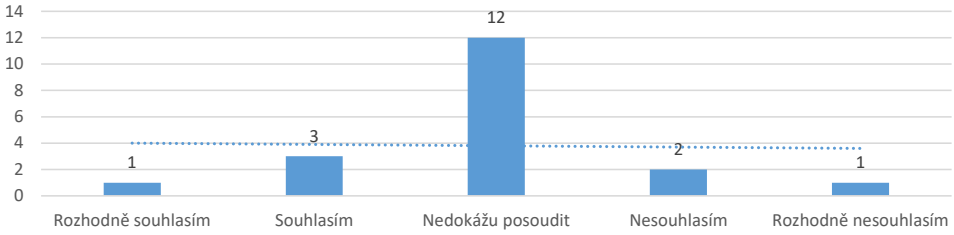
Další otázka týkající se PBL byla následující: *Myslíte si, že by vám výuka založená na projektech (např. tvorba prezentací, podcastů, filmů, webových stránek atd.) vyhovovala více než tradiční výuka angličtiny z učebnice?* Jak naznačuje obrázek č. 2, tendence je spíše opačná než u předcházející otázky. Celkem 52 % studentů se staví proti tomuto typu výuky, zatímco pouze 16 % studentů s ní souhlasí.



Obr. 2: *Projektová výuka*

4.3 Obsahově a jazykově integrovaná výuka (CLIL)

Poslední otázka zastupující oblast CLIL zněla následovně: *Myslíte si, že by vám výuka odborného předmětu v angličtině s výkladem cizího jazyka vyhovovala více než tradiční výuka angličtiny z učebnice?* Obrázek č. 3 znázorňuje výsledky, z nichž je zřejmé, že 63 % studentů se nedokázalo k této otázce vyjádřit. Jen malé množství respondentů dokázalo na danou otázku odpovědět, a to 21 % souhlasně a 16 % nesouhlasně.



Obr. 3: *Obsahově a jazykově integrovaná výuka*

4.4 Shrnutí

Z výše uvedeného lze vyvodit závěr, že z nabízených forem inovací ve výuce angličtiny preferují studenti zejména BL, naopak nepreferují PBL a nedokážou se vyjádřit ke CLIL. Jejich preference pro BL mohou vycházet z faktu, že během výuky anglického jazyka měli přístup k mnoha typům elektronických materiálů v prostředí LMS Moodle (prezentace z výuky, dodatkové studijní materiály, zápočtové aktivity, zápočtové testy, poslechové a textové části závěrečné zkoušky). Naopak negativní postoj vůči PBL mohl být zapříčiněn jejich zkušenostmi s projekty z předchozího studia jiných předmětů. Dále v oblasti CLIL se zřejmě nedokázali vyjádřit, protože neměli většinou žádnou zkušenost s tímto typem výuky.

V hlavním výzkumu bude proto nutné nejen ověřit preference studentů ohledně jednotlivých výukových metod, ale rovněž podrobněji zmapovat jejich dosavadní

zkušenosti s těmito metodami a subjektivní hodnocení přínosů či nedostatků. Je však nutné zdůraznit, že výše uvedené výsledky vycházejí z průzkumné sondy, která měla za cíl získat prvotní vhled do názorů studentů a identifikovat klíčové oblasti pro hlavní výzkum. Tento předběžný sběr dat sloužil k upřesnění a zkvalitnění výzkumného nástroje, konkrétně k vytvoření strukturovaného dotazníku, jenž by umožnil detailnější analýzu postojů studentů v širším kontextu.

5 Hlavní výzkum

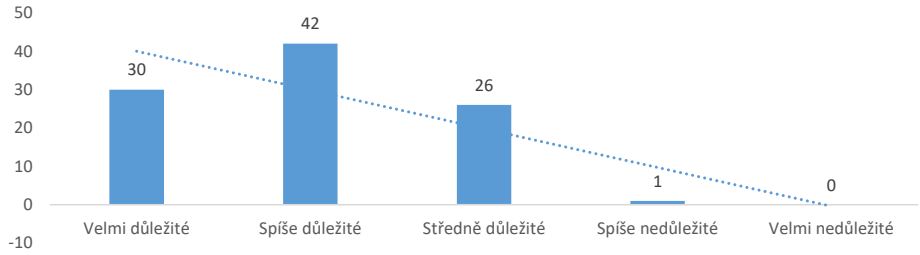
Pro účely hlavního výzkumu byl vytvořen anonymní elektronický dotazník na www.survio.com (viz příloha), který se skládal z 15 otázek, kde v 11 případech vybírali studenti jednu z více odpovědí a ve 4 případech mohli doplnit vlastní odpověď ve formě textu. První tři otázky byly faktografické (pohlaví, délka studia AJ, typ VŠ studia), otázky 4–5 se zaměřily na technologie ve výuce (důležitost začleňování, frekvence použití), otázky 6–8 se týkaly BL (předchozí zkušenost, názor, zájem) a obdobně otázky 9–11 se týkaly PBL (předchozí zkušenost, názor, zájem), otázky 12–14 se zaměřovaly na CLIL (předchozí zkušenost, názor, zájem), přičemž v poslední otázce mohli studenti dodat některé další komentáře a návrhy pro inovativní metody výuky angličtiny.

Po ukončení výuky byla prostřednictvím hromadného emailu zaslána žádost o vyplnění dotazníku celkem 484 studentům, a to 53 magisterským a 431 bakalářským. Dotazník vyplnilo celkem 97 studentů, z toho 8 magisterských (8 %) a 89 bakalářských (92 %), což činí celkovou 20% návratnost dotazníku. Požadovaný počet respondentů pro dotazníková šetření se v odborné literatuře liší, např. podle Gavory (2000) by mělo být ve výzkumném vzorku minimálně 100 subjektů výzkumu, kdežto podle Kohoutka (1998) postačuje pro některé výzkumy již 20–40 respondentů. Proto fakt, že se vyplněných dotazníků vrátil menší počet nelze považovat za zásadní problém.

Dotazník vyplnilo 73 žen (75 %) a 24 mužů (25 %). Většina těchto respondentů studovala anglický jazyk 10–15 let (53 studentů), dále následovaly dvě poměrně vyvážené skupiny respondentů, kteří studovali angličtinu buď více jak 15 let (23 studentů), nebo 5–10 let (20 studentů), přičemž pouze 2 respondenti se věnovali tomuto jazyku 1–5 let a žádný méně než 1 rok. Následující text se zaměřuje na jednotlivé výsledky dotazníku. U otázek, kde měli respondenti vybrat pouze jednu odpověď, umožňoval elektronický dotazník výběr více odpovědí, proto v některých případech je celkový počet studentů odpovídajících na danou otázku vyšší než 97 (100 %).

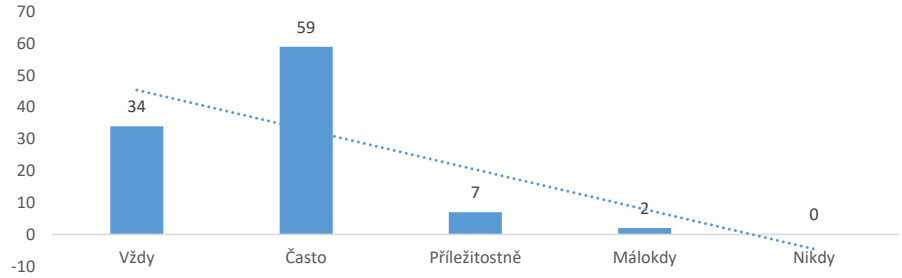
5.1 Technologie ve výuce

Ve spojitosti s kombinovanou výukou byli studenti nejdříve požádáni o ohodnocení důležitosti začleňování technologií do výuky angličtiny. Jak je patrné z obrázku č. 4, téměř všichni (99 %) přisuzovali technologiím velkou či střední důležitost, pouze 1 student je označil za spíše nedůležité. To zřejmě souvisí s charakteristikami současné digitální generace studentů (Riapina & Utkina, 2022), pro kterou jsou informační technologie velmi důležité.



Obr. 4: *Důležitost začleňování technologií do výuky angličtiny*

Studenti byli dále dotázáni, do jaké míry používají technologie (např. počítače, chytré telefony, aplikace pro učení jazyků) ke studiu angličtiny. Na obrázku č. 5 jsou znázorněny odpovědi studentů. Většina z nich (91 %) používala tyto technologie často nebo vždy, pouze 9 studentů příležitostně či málokdy. Digitální technologie jsou tedy v současné době neodmyslitelnou součástí studia angličtiny na vysokých školách.

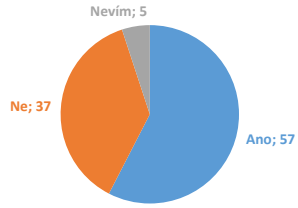


Obr. 5: *Používání technologií ke studiu angličtiny*

5.2 Kombinovaná výuka (BL)

V oblasti BL byli studenti nejprve dotázáni na své předchozí zkušenosti s kombinovaným přístupem k učení v kurzech angličtiny, tedy s kombinací tradiční výuky

v učebně s online výukou. Přes polovinu studentů (59 %) již s tímto způsobem výuky mělo nějakou zkušenost, zatímco menší část (38 %) dosud ne (obrázek č. 6).



Obr. 6: *Zkušenost s kombinovanou výukou*

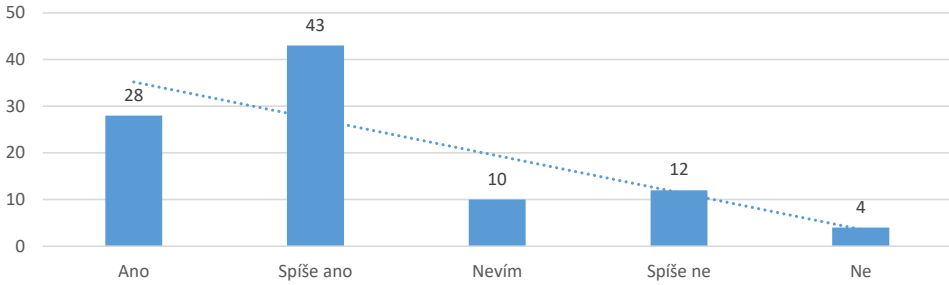
Studenti, kteří již měli nějakou zkušenost s BL byli dále dotázáni na svůj názor na tento přístup. Jednalo se o nepovinnou otázku, kterou zodpovědělo celkem 44 studentů, z toho bylo 7 odpovědí negativních a 37 pozitivních, tedy většina studentů, která BL absolvovala, byla s touto metodou spokojena.

Za nevýhody BL byly jmenovány zejména problémy s pozorností, produktivitou *(„"Já jsem zastánce tradičního učení. Když se jedná o online výuku tak moje produktivita značně klesá.*) či efektivitou *(„Zrovna v anglickém jazyce mi to nepřijde efektivní. U jazyků je mnohem lepší se vidět osobně a mluvit než on-line. Hlavně u těch lidi, kteří anglicky pořádně neumí, tak pomáhá, když jsou s dotyčnou osobou v osobním kontaktu."*), přičemž studenti považovali za nejlepší způsob výuky vzájemnou interakci. To koresponduje s výsledky výzkumu Sierocka (2020), dle kterého většina studentů hodnotila metodu BL jako méně efektivní, než je klasická výuka.

Pozitivní reakce se naopak soustředily na výhody online výuky *(„"Je to zlatá střední cesta ve výuce, kombinuje to nejlepší z obou metod.*), která jim přišla efektivnější, protože šetřila čas a práci (*„"Podle mě, je to nejlepší varianta, jak se efektivně naučit angličtině.*), příjemnější, jelikož došlo k oživení klasické výuky *(„Člověk se k tomu může opět vrátit a je to zpestření pro jinak monotónní výuku."*) a zajímavější *(„Mě osobně to vyhovovalo. Měla jsem možnost, jak si učivo sama psát a učit se z učebnic, tak si například ve vytvořených aplikacích procvičovat slovní zásobu a jiné, na počítači. Kombinované učení je podle mě zajímavější a mnohým se tak látka může lépe učit."*). Rovněž byla zmíněna výhoda rozšiřování obzorů nejen v anglickém jazyce, ale i počítačové gramotnosti. Obdobně spokojenost většiny studentů s BL udává výzkum Riapina & Utkina (2022), který zmiňuje zvýšení motivace studentů ke studiu cizího jazyka, nebo rovněž výzkum Juneja (2021), který potvrzuje jak efektivitu BL, tak její motivační účinek.

Nakonec byli studenti dotázáni, zda by měli o kombinovanou formu výuky angličtiny na vysoké škole zájem. Z obrázku č. 7 je zřejmé, že tuto formu výuky většina studentů (73 %) preferovala a pouze nepatrné množství studentů (16 %)

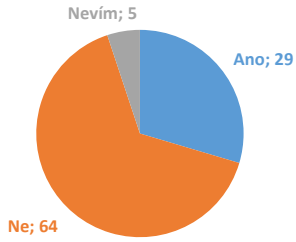
bylo proti tomuto způsobu výuky. Toto zjištění koresponduje s výše zmíněnou spokojeností většiny studentů, kteří BL absolvovali.



Obr. 7: *Zájem o kombinovanou výuku*

5.3 Projektová výuka (PBL)

V souvislosti s PBL odpovídali respondenti na dotaz, zda měli někdy zkušenost s aktivitami založenými na projektech ve svých předchozích hodinách angličtiny (např. tvorba filmů, webových stránek či prezentací). Většina studentů (66 %) tuto praxi neabsolvovala, zatímco menší podíl (30 %) již měl nějakou zkušenost s metodou PBL (obrázek č. 8).



Obr. 8: *Zkušenost s projektovou výukou*

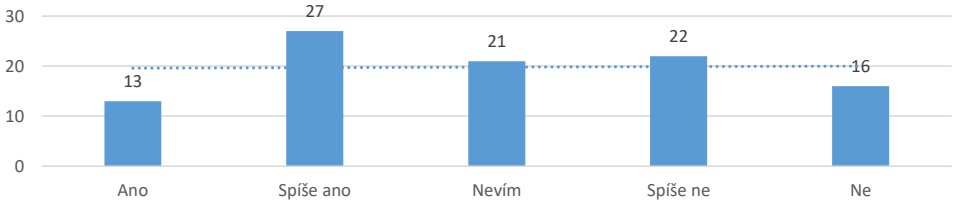
Respondenti, kteří ve svých hodinách angličtiny již PBL zažili, mohli odpovědět na další nepovinnou otázku týkající se jejich názoru na tuto metodu. Bylo získáno celkem 17 odpovědí, z toho 5 odpovědí nevyjadřovalo žádný názor, pouze se jednalo o upřesnění, o jaký projekt šlo (4x prezentace a 1x film). Ze zbývajících 12 odpovědí bylo 5 negativních a 7 pozitivních.

Jako negativní názor byla zmíněna skutečnost, že PBL není vhodná pro studenty s nižší úrovní znalosti angličtiny *(„…" kdo anglicky pořádně neumí, moc mu to nepřinese.*) nebo pro introverty (*„…" pro introverty s různou úrovní angličtiny to bylo k ničemu.*). Někteří studenti zmínili skutečnost, že jim v rámci PBL nevyhovovalo vysvětlení látky od spolužáků *(„Učivo, např. z prezentací," vytvořené studenty/spolužáky*

moc dobře nepochopím, preferuji vysvětlení od profesorů, odborníků.) a že by tento způsob studia neměl být zaváděn na vysokých školách (*„Dobré pro střední školy. Prosím, takovéto věci neberte na vysoké školy.“*). Je tedy zřejmé, že někteří studenti nepreferují PBL z důvodu neefektivity výuky. Stejně tak Ennis et al. (2022) nepozorovali ve své studii vliv na zvýšení efektivity výuky vedené tímto způsobem.

Naopak pozitivní odpovědi zmiňovaly zejména výhodu procvičení dovednosti mluvení *(„Pomáhá to získat odvahu v mluvení a přednášení v angličtině, což je velmi výhodné v době, kdy je angličtina žádaným jazykem.*), ale rovněž zajímavé kreativní práce ve skupinách (*„Naučí to nejen práci ve skupině, ale i praktické využití angličtiny. Musí ale jít o zajímavý projekt, nejlépe kreativní, aby to studenty zaujalo a kreativně se vyžili.“*). Na rozdíl od výše zmíněného negativního názoru týkajícího se zavádění projektů na vysoké školy se mezi pozitivními názory vyskytla zcela opačná myšlenka (*„Sice jsem to nezažila na VŠ, ale bylo by to super zapojení žáků do výuky a také by se lépe naučili i v těchto věcech.“*). V souladu s výše uvedeným uzavírají svá zjištění zaměřené na PBL i jiní autoři, kteří zmiňují pozitivní vliv této metody na motivaci studentů (Kováčiková & Králová, 2021) a efektivitu výuky (Amorati, Ferrari & Hajek, 2022; Andelkovič, Meršnik & Jovič, 2022; Avila-Cabrera, 2022).

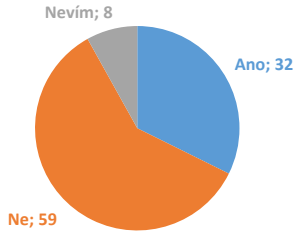
Následně byli respondenti dotázáni, zda by měli zájem o projektovou výuku angličtiny na vysoké škole. Jak je zřejmé z obrázku č. 9, studenti jsou rozděleni na dvě obdobně velké skupiny, z nichž 41 % studentů by mělo o tuto výuku zájem a 39 % nikoliv, přičemž značný počet studentů se nedokázal rozhodnout. Toto rozložení odpovídá přibližně stejnému počtu negativních a pozitivních odpovědí respondentů, kteří PBL absolvovali během předchozího studia angličtiny (viz výše).



Obr. 9: *Zájem o projektovou výuku*

5.4 Obsahově a jazykově integrovaná výuka (CLIL)

Poslední částí dotazníku byly tři otázky týkající se CLIL. Respondenti byli nejdříve dotázáni, zda se někdy zúčastnili výuky s metodologií integrovaného učení obsahu a jazyka, přičemž jim bylo vysvětleno, že se jedná o kombinaci učení jazyka s učením obsahu. Z obrázku č. 10 je zřejmé, že více než polovina studentů (61 %) žádnou předchozí zkušenost nezaznamenala a přibližně třetina (33 %) tuto specifickou výuku absolvovala.



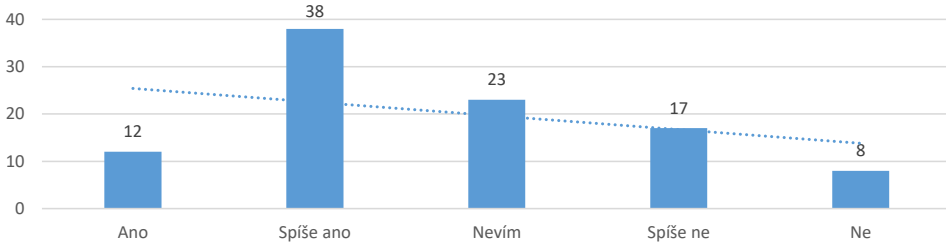
Obr. 10: *Zkušenost s obsahově a jazykově integrovanou výukou*

Následovala nepovinná otázka týkající se názoru respondentů, kteří měli zkušenost s CLIL, na tento přístup v učení jazyků. Bylo nashromážděno celkem 18 odpovědí, z nichž 8 bylo negativních a 10 pozitivních.

Za negativní stránky CLIL považovali respondenti zejména náročnost, a to v oblasti porozumění anglickému jazyku (*„Je to velmi těžké si z hodiny něco odnést, když je vyučující rodilý mluvčí a nejde mu moc rozumět.“*) i odborným termínům (*„Byl to pro mě docela problém, jelikož bylo kromě ‚základních' slov potřeba naučit se i odborné termíny.“*). Rovněž byl zmíněn problém týkající se přechodu z jednoho jazyka do druhého (*„Dá se to, ale když chcete, aby se vám to dostalo do hlavy, tak bych spíš preferoval jako na střední, že 20 hodin povinně a plus všechny odborné předměty v daném jazyce, jinak si myslím, že by to mohlo být matoucí a mohl by nastat problém s přecházením z jednoho jazyka do druhého a překládáním si to v hlavě.“*). Jeden respondent dokonce vyjádřil znepokojení nad tím, že by talent odborně nadaných studentů mohl být v anglické výuce potlačen (*„Pro někoho, kdo studuje něco spíše na logické myšlení a angličtina mu nejde, neboť každému jde jedna z těch věcí více, tak to zabíjí talenty, které má ten obor, neboť se u toho jenom trápí a nic jim to ani nepřinese, jenom se to naučí a hned zapomenou.“*).

Pozitivní reakce se naopak týkaly zejména přínosu v oblasti odborné slovní zásoby (*„Jedná se o asi jeden z nejlepších způsobů, jak se naučit odborná slova, která běžně nenajdeme v učebnicích anebo v day-to-day konverzacích.“*) a odborného anglického jazyka (*„Přijde mi důležité učit se hlavně to, co daný žák studuje. Tedy neučit se pouze ‚klasickou angličtinu', ale také hlavně tu ‚odbornou', kterou žáci využijí v praxi.“*). Rovněž byla zmíněna nutnost dobrého porozumění (*„…když tomu rozumím, je to v pohodě.“*) a kvalitního učitele (*„Když máte v pohodě učitele, tak je to fajn.“*). S tím zřejmě souvisí i předchozí znalost odborného tématu (*„Dle mého názoru je to zajímavé u předmětů, o kterých už máme nějaké povědomí nebo znalosti v češtině.“*). Ve svém výzkumu Sato a Hemmi (2022) zjistili, že znalosti a dovednosti studentů v oblasti angličtiny se po absolvování kurzu CLIL sice zlepšily, nicméně pouze nepatrně, což může souviset s výše zmíněnou nutností dobrého porozumění a kvalitního učitele.

Poslední otázka se týkala toho, zda by měli studenti o integrovanou výuku angličtiny na vysoké škole zájem. Jak napovídá obrázek č. 11, přes polovina respondentů (52 %) projevila o CLIL zájem, zatímco pouze čtvrtina studentů (26 %) byla proti, přičemž zbývající studenti se nedokázali rozhodnout.



Obr. 11: *Zájem o obsahově a jazykově integrovanou výuku*

5.5 Shrnutí

V hlavním výzkumném šetření bylo zjištěno, že pro současné studenty je začleňování technologií do výuky angličtiny a jejich používání ke studiu velmi důležité. S tím souvisí jejich zájem o BL, který projevilo 73 % respondentů, i když pouze 59 % studentů mělo s touto metodou nějaké předešlé zkušenosti. O metodu PBL byl nejmenší zájem, a to pouze u 41 % studentů, přičemž předchozí zkušenost s tímto přístupem mělo jen 30 % respondentů. O výuku prostřednictvím CLIL projevilo zájem 52 % studentů, přestože pouze 33 % respondentů již mělo zkušenost s touto metodou. Ve všech případech byly studenty zmíněny jak pozitiva, tak negativa daných přístupů k výuce anglického jazyka.

V závěrečné části dotazníku byli studenti vyzváni k poskytnutí dalších komentářů či návrhů souvisejících s inovativními metodami ve výuce angličtiny. V této části byly získány pouze 3 odpovědi. Konkrétně se jednalo o využití rodilých mluvčích při výuce, zapojení her do výuky a vše, co *„podpoří výuku kreativním a přirozeným způsobem, než jako mechanické učení slovní zásoby nebo gramatiky“*. S posledně zmíněným souvisí výše popsaný inovativní přístup PBL, která klade důraz na aktivní zkoumání, spolupráci a kritické myšlení.

6 Závěr

Na základě výsledků provedeného výzkumu lze konstatovat, že současní vysokoškolští studenti mají velký zájem o začleňování technologií do výuky cizích jazyků a sami tyto technologie hojně využívají při svém samostudiu. Tímto způsobem jsou plně připraveni na implementaci metody BL, která spojuje tradiční prezenční výuku s online prvky, umožňuje studentům flexibilněji přistupovat k učení, což se odráží v lepší dostupnosti vzdělávacích materiálů a možnosti individuálního

tempa učení. BL nejenže zvyšuje motivaci studentů, ale také umožňuje učitelům lépe přizpůsobit výukové metody specifickým potřebám jednotlivých studentů. Dle výsledků této studie mají vysokoškolští studenti velký zájem o možnost samostatného studia z online dostupných materiálů, což považují za úsporu času a práce.

Další zkoumanou metodou byla PBL, která klade důraz na aktivní zapojení studentů, podporuje rozvoj kritického myšlení, schopnost samostatného rozhodování, efektivní spolupráci v týmu a rozvíjí schopnosti řešení problémů v komplexních situacích. Díky tomu může PBL studentům pomoci osvojit si nejen jazykové kompetence, ale i klíčové dovednosti potřebné pro profesní život, jako je analytické myšlení, flexibilita nebo schopnost prezentovat a obhajovat své názory. Navzdory těmto výhodám však vysokoškolští studenti, kteří se účastnili daného výzkumného šetření, neprojevili o PBL výrazný zájem. Metodu vnímali jako málo efektivní, což může souviset s časovou náročností vzhledem k požadavkům na samostatnou přípravu, koordinaci týmové práce a prezentaci výsledků.

Poslední zkoumanou metodou byla CLIL, která představuje významnou inovaci ve vzdělávání, neboť integruje výuku cizího jazyka s odborným předmětem. Tento přístup umožňuje studentům osvojit si cizí jazyk v autentickém kontextu a zároveň rozvíjet odborné znalosti, což vede k hlubšímu porozumění nejen jazykovým strukturám, ale i obsahu daného předmětu. CLIL tak podporuje nejen jazykové dovednosti, ale i interdisciplinární propojení poznatků, což je klíčové pro studium i profesní uplatnění. V rámci zkoumaného vzorku byl o tuto metodu o něco větší zájem než o PBL, nicméně někteří studenti ji vnímali jako značně náročnou. Je pravděpodobné, že tato náročnost souvisí s potřebou současného zvládnutí jak jazykových, tak odborných aspektů učiva, což může být pro studenty vzdělávací výzvou.

Je nezbytné si uvědomit, že integrace inovativních výukových metod, jako jsou BL, PBL či CLIL, představuje rovněž pro vyučující cizích jazyků významnou pedagogickou výzvu. Nejde pouze o osvojení nových technologií a metodických přístupů, ale také o zásadní proměnu pedagogické praxe, která musí reflektovat individuální potřeby studentů, jejich rozdílné učební styly a úroveň jazykových kompetencí. Tento proces vyžaduje značné investice času nejen do profesního rozvoje a osvojování nových didaktických strategií, ale také do tvorby výukových materiálů, které jsou v souladu s principy daných metod. Dále může být nutná i revize způsobu hodnocení studentů, jelikož tradiční metody testování nemusí vždy adekvátně zachytit přínosy inovativních výukových přístupů.

Závěrem je nutné zdůraznit, že daný výzkum byl proveden na relativně malém vzorku respondentů, kteří byli vybráni z jedné fakulty vysoké školy. Z tohoto důvodu není možné získané výsledky generalizovat na širší populaci studentů vysokých škol. Bylo by tedy vhodné, kdyby v budoucnu následovaly rozsáhlejší a systematičtější studie, které by umožnily hlouběji analyzovat názory vysokoškol-

ských studentů na efektivitu jednotlivých zmíněných inovativních metod. Jedním z možných směrů dalšího výzkumu by bylo realizovat longitudinální studii, která by sledovala vývoj postojů studentů k inovativním výukovým metodám v průběhu několika let. Další možností by bylo porovnání výsledků mezi různými typy vysokých škol.

Literatura

Abramova, I. E., Ananyina, A. V., Shishmolina, E. P., & Medvedeva, N. E. (2015). Project work: traditions and innovations. In D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, & O. A. Kravtsova (Eds.). *The magic of innovation: New techniques and technologies in teaching foreign languages* (pp. 107–136). Cambridge Scholars Publishing.

Amorati, R., Ferrari, E., & Hajek, J. (2022). Podcasting as project-based learning and its effect on the acquisition of linguistic and non-linguistic skills. *CercleS, 12*(1), 7–28. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2036

Andelkovič, J., Meršnik, M., & Jovič, J. (2022). Project-based translation of Wikipedia articles in a tertiary ESP context: Planning, execution and lessons learnt. *ESP Today,10*(1), 123–144. https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.6

Avila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the business English class through creative dubbing. *ESP Today, 10*(1), 99–122. https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5

Benešová, B., & Vallin, P. (2015). *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2005). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.

Boss, S., & Krauss, J. (2018). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age* (2nd ed.). International Society for Technology in Education.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/frontmatter/9780521130219_frontmatter.pdf

Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Dvořáková, M. (2013). *Projektové vyučování v české škole: Vývoj, inspirace, současné problémy*. Nakladatelství Karolinum.

Ennis, M. J., Barchi, K. A., Astigarraga, A. M., & Wimhurst, A. (2022). A pilot course with project-based learning in an intensive English program. *CercleS, 12*(1), 57–85. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2047

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hanušová, S., & Vojtková, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Studio Arx.

Juneja, K. K. (2021). Innovative pedagogy with computer-supported collaborative learning in teaching English language. *The Jurnal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 9*(3), 551–556. https://doi.org/10.22190/jtesap2103551j

Kathpalia, S. S., Kiat, S. E., & Tom, K. M. (2020). A blended scientific communication course for undergraduate students: Addressing the challenges posed by the Covid-19 pandemic. *ESP Today, 8*(2), 182–205. https://doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.2.1

Kohoutek, R. (1998). *Metoda dotazníku pro pedagogy*. CERM.

Kovacikova, E. & Kralova, Z. (2021). Positive views and challenges of using project work in ESP lessons. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 9*(1), 31–41. https://doi.org/10.22190/jtesap2101031k

Kratochvílová, J. (2021). *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/Setting-the-Standard-for-PBL-sample-chapters.pdf

Marsh, D., & Frigols-Martín, V. L. (2013). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

McCarthy, M. (Ed.). (2016). *The Cambridge guide to blended learning for language teaching.* Cambridge University Press.

Patton, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to project-based learning*. Paul Hamlyn Foundation. https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Work-That-Matters-Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf

Picciano, A. G., & Dziuban, C. D. (Eds.). (2007). *Blended learning: Research perspectives*. The Sloan Consortium.

Riapina, N. & Utkina, T. (2022). Teaching EAP to digital generation learners: Developing a generation-specific teaching strategy. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 10*(2), 277–289. https://doi.org/10.22190/jtesap2202277r

Sato, T. & Hemmi, C. (2022). Development of second language productive skills through CLIL in a Japanese university: A pre-experimental longitudinal study. *CercleS, 12*(1), 309–326. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2040

Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.

Sierocka, H. (2020). The pains and gains of using blended learning in ESP classroom – finding a balance between the efficiency and the inevitability. *English for Specific Purposes World, 60*(22), 1–12. https://www.researchgate.net/publication/345819733_The_Pains_and_Gains_of_Using_Blended_Learning_in_ESP_Classroom_-_Finding_a_Balance_between_the_Efficiency_and_the_Inevitability

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-01/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning.pdf

Tucker, C. R., Wycoff, T., & Green, J. T. (2016). *Blended learning in action: A practical guide toward sustainable change*. Corwin Teaching Essential.

Wozniak, M. (2022). Cultural literacy and sustainable development through English: A look from CLIL in pharmacy. *CercleS, 12*(2), 587–604. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2065

Yang, W. (2020). The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: Perspectives from the CLIL learners. *ESP Today,8*(1), 68–89. https://doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.1.4

Příloha: Dotazník o preferencích VŠ studentů k inovativním metodám výuky AJ

Děkuji vám, že jste si našel/našla čas na vyplnění tohoto anonymního dotazníku. Prosím, odpovězte na následující otázky.

Faktografické údaje:

1. Jakého jste pohlaví? (vyberte jednu odpověď) – muž / žena / jiné
2. Jak dlouho se učíte anglicky? (vyberte jednu odpověď) – méně než 1 rok / 1–5 let / 5–10 let / 10–15 let / více než 15 let
3. V jakém studiu jste na VŠ zařazen/zařazena? (vyberte jednu odpověď) – bakalářské studium / magisterské studium / jiné

Technologie ve výuce:

4. Ohodnoťte důležitost začleňování technologií do výuky angličtiny (vyberte jednu odpověď) – velmi důležité / spíše důležité / středně důležité / spíše nedůležité / velmi nedůležité
5. Do jaké míry používáte technologie (např. počítače, chytré telefony, aplikace pro učení jazyků) ke studiu angličtiny? (vyberte jednu odpověď) – vždy / často / příležitostně / málokdy / nikdy

Kombinovaná výuka:

6. Měl/měla jste někdy zkušenost s kombinovaným přístupem k učení ve vašich kurzech angličtiny? (kombinované učení spojuje tradiční výuku v učebně s online výukou) (vyberte jednu odpověď) – ano / ne / nevím
7. Pokud ano, jaký máte názor na kombinované učení? (doplňte, prosím)

   .....

8. Měl/měla byste o tuto kombinovanou výuku angličtiny na VŠ zájem? (vyberte jednu odpověď) – ano / spíše ano / nevím / spíše ne / ne

Projektová výuka:

9. Měl/měla jste někdy zkušenost s aktivitami založenými na projektech ve vašich hodinách angličtiny? (např. tvorba filmů, webových stránek, prezentací) (vyberte jednu odpověď) – ano / ne / nevím
10. Pokud ano, popište, prosím, své zkušenosti s učením založeným na projektech. (doplňte, prosím)

    .....

11. Měl/měla byste o tuto projektovou výuku angličtiny na VŠ zájem? (vyberte jednu odpověď) – ano / spíše ano / nevím / spíše ne / ne

Obsahově a jazykově integrovaná výuka:

12. Účastnil/účastnila jste se někdy hodin s metodologií integrovaného učení obsahu a jazyka? (kombinace učení jazyka s učením obsahu, např. výuka odborného předmětu v angličtině) (vyberte jednu odpověď) – ano / ne / nevím
13. Pokud ano, jaký máte názor na tento přístup k učení jazyků? (doplňte, prosím)

    .....

14. Měl/měla byste o tuto integrovanou výuku angličtiny na VŠ zájem? (vyberte jednu odpověď) – ano / spíše ano / nevím / spíše ne / ne

Další náměty:

15. Máte nějaké další komentáře nebo návrhy týkající se inovativních metod při výuce angličtiny? (doplňte, prosím)

    .....

Děkuji za vyplnění dotazníku. Vaší zpětné vazby si velmi vážím.

Autorka

Mgr. Jana Jašková, Ph.D., e-mail: jaskovaj@vut.cz, Ústav jazyků FEKT VUT v Brně, Technická 10, 616 00 Brno

Je absolventkou magisterských studijních programů Obecná biologie na Přírodovědecké fakultě a Anglický jazyk a literatura na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Doktorské studium absolvovala v oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě téže univerzity, kde úspěšně obhájila disertační práci s názvem „Didaktické znalosti obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka". Disponuje rozsáhlou pedagogickou praxí v oblasti výuky anglického jazyka na jazykových a vysokých školách. V současnosti působí jako vyučující anglického jazyka na Fakultě podnikatelské a Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně. Ve své výzkumné činnosti se zaměřuje především na vysokoškolskou didaktiku angličtiny pro specifické účely a analýzu potřeb zaměstnavatelů v souvislosti s kompetencemi absolventů vysokých škol.