

## Inovativní a tradiční použití ICT ve výuce německého jazyka

Jitka Bláhová

Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

**Abstrakt:** Studie popisuje zjištění mezinárodních výzkumů, která korespondují s tvrzením v odborné literatuře, že informační a komunikační technologie (ICT) podporují inovativní pedagogické postupy v duchu konstruktivistické teorie učení, a srovnává je s výsledky výzkumu autorky této studie. Kvalitativní výzkum (metodami hloubkového rozhovoru a pozorování výuky) je prováděn mezi učiteli německého jazyka na českých gymnáziích. Výsledky výzkumu naznačují, že ICT nepůsobí jako katalyzátor změn, ale inovativní výuku mohou při jejich vhodném použití podpořit. Jako smysluplné se ukazuje takové použití ICT, které do výuky vnáší nějakou „přidanou hodnotu“. Touto „přidanou hodnotu“ mohou ICT zefektivnit jak výuku inovativní, tak tradiční.

**Klíčová slova:** informační a komunikační technologie (ICT), inovativní pedagogické postupy, konstruktivistická teorie učení, tradiční výuka, výuka s podporou ICT

### 1 ICT<sup>1</sup> a inovace výuky – mezinárodní výzkumy a jejich výsledky

Mnozí odborníci se domnívají a některé výzkumy dokládají, že ICT mohou za určitých podmínek (důkladné naplánování reformy, příprava učitelů a dalších zaměstnanců školy, zajištění zdrojů pro implementaci ICT a jejich budoucí modernizaci) výrazně přispět k reformě školství a modernizaci výuky.

OECD (Learning to Change: ICT in Schools, 2001, s. 10–11) považuje zavedení ICT do školní výuky za nezbytné, a to ze tří důvodů: ekonomického (počítačově

<sup>1</sup> Pojem „Informační a komunikační technologie“ ztotožňujeme s pojmem „moderní technologie ve vzdělávání“ v *Pedagogickém slovníku* (Průcha a kol., 2003, s. 139), který je definován takto: „Moderní prostředky didaktické techniky, didaktické programy a jimi inspirované nové formy vyučování zahrnují zejména: 1. Síť (lokální počítačové síť, internet a jeho prostřednictvím přístupné on-line knihovny, databáze a další zdroje informací, videokonference aj.), 2. multimédia, která spojují různé formy prezentace informací na různých typech nosičů, 3. mobilní prostředky a přístupy podporující flexischooling a další formy distančního vzdělávání, zahrnující bezdrátové síť, notebooky půjčované studentům pro práci doma apod.“

gramotní absolventi), sociálního (počítačová gramotnost<sup>2</sup> jako předpoklad integrace do společnosti a pracovního života) a konečně pedagogického (modernizace a zefektivnění vyučování).

V roce 1998 došlo k setkání ministrů školství členských zemí OECD<sup>3</sup>. CERI<sup>4</sup> bylo pověřeno vytvořením programu týkajícího se ICT a školství. Výsledkem úsilí CERI byla realizace projektu s názvem *ICT and the Quality of Learning*.

Součástí projektu byl i výzkum, jehož výsledky byly zveřejněny v publikaci *Learning to Change: ICT in Schools* (2001). Data byla získána následujícími výzkumnými metodami:

- Diskuse mezi odborníky ze zemí OECD (politici, učitelé, akademici, představitelé počítačového průmyslu), jejímž cílem bylo srovnání národních zkušeností a vymezení kritérií kvality softwaru.
- Dotazník zjišťující vliv ICT na kurikulum, další vzdělávání pedagogických pracovníků, evaluaci softwaru, pedagogické používání internetu.
- Elektronická výměna názorů mezi studenty zemí OECD.

Ve výzkumné zprávě se uvádí, že ICT mohou podporovat učení v duchu konstruktivistické teorie učení, která zdůrazňuje individuální konstrukci vědomostí, stavící na stávajících vědomostech, projektové učení, skupinovou práci, řešení problémů, samostatné kritické myšlení, aktivní přístup žáka k učení za podpory učitele atd. (*Learning to Change: ICT in Schools*, 2001, s. 28). Integrace ICT do výuky může být obtížná v případě uzavřeného kurikula, tj. kurikula, které přesně vymezuje obsah a pravidla, která si žáci mají osvojit. Takové kurikulum brání uplatnění postupů zaměřených na získání dovedností. Protože jsou ICT ve školách používány stále častěji, mohou vyvolat nebo podpořit proměnu kurikula ve více otevřené (*Learning to Change: ICT in Schools*, 2001, s. 34–35).

<sup>2</sup> Počítačová gramotnost dle *Pedagogického slovníku* (Průcha a kol., 2003, s. 166) zahrnuje „soubor vědomostí o možnostech a mezích počítačů i programování pro počítače; soubor dovedností vhodně definovat úlohu a řešit ji pomocí počítače; soubor návyků nutných k obsluze počítače; soubor pozitivních postojů, hodnot a očekávání souvisejících s počítači.“

<sup>3</sup> OECD: the Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizace pro ekonomickou spolupráci a ekonomický rozvoj.

<sup>4</sup> CERI: Centre for Educational Research and Innovation – Centrum výzkumu vzdělávání a inovace.

Další část projektu se zaměřila na vztah ICT k vzdělávací inovaci<sup>5</sup>. Již delší dobu usilují země OECD různými způsoby (proměny kurikula, vzdělávání učitelů) o reformu školství a zároveň do škol mohutně pronikají ICT. Výzkumné šetření se pokusilo zjistit, v jakém vzájemném vztahu tyto dva trendy jsou, zda se ovlivňují navzájem. Každá země vybrala 3–6 škol, které úspěšně implementovaly inovaci a zároveň používají ICT jako podporu rozvoje školy jako učící se organizace<sup>6</sup>. Zvolen byl výzkumný design exploratorní případové studie (dle Yina, Hendl, 2005, s. 110). Data byla získávána čtyřmi metodami:

- Rozhovory se 4 učiteli (2 podporující inovaci, 2 zdrženliví), 2 administrativními pracovníky, 4 žáky, 2 rodiči (pokud relevantní pro výzkum), ICT specialistou (pokud takového škola má).
- Pozorování chodu školy.
- Studium prací žáků i učitelů a školních dokumentů.
- Dotazník zjišťující činnosti učitelů s podporou ICT.

Výzkum prokázal, že ICT většinou nepůsobí jako katalyzátor změn, ale mohou být uplatněny jako výrazná hybná páka k uskutečnění plánovaných vzdělávacích inovací. (Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, 2002, s. 13). ICT nemohou samovolně vyvolat inovaci, ale mohou její uskutečnění výrazně podpořit pod podmínkou, že je pedagogická změna pečlivě naplánována a učitelé na nový styl výuky připraveni (Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, 2002, s. 14). Jakmile je reforma s podporou ICT implementována, vhodné klima pro inovaci zůstává zachováno a v tomto klimatu mohou ICT působit jako katalyzátor dalších změn (Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, 2002, s. 40).

Na vzájemný vztah mezi nasazením ICT ve výuce a inovativností výuky se podrobně zaměřil mezinárodní výzkum SITES M2 (Kozma, 2003). Výzkum potvrdil hypotézu o vhodnosti propojení ICT s inovativní výukou. Druhá fáze mezinárodního výzkumu SITES zkoumala kvalitativními výzkumnými postupy,

<sup>5</sup> Pojem inovace je v textu používán jako obecné označení pro hlubokou (tj. zasahuje celou školu a je udržitelná) pozitivní změnu ve školním systému (Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, 2002, s. 6).

<sup>6</sup> Škola jako učící se organizace je definována jako taková, která dokáže pracovat na vlastním rozvoji, učit se z chyb a využít nových znalostí, které si osvojí (Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, 2002, s. 9).

kteří způsoby využití moderních technologií ve výuce lze považovat za inovativní. Zkoumány byly případy, které byly na národní úrovni všemi zúčastněnými státy vybrány jako inovativní. Hlavním výzkumným nástrojem byly rozhovory s různými aktéry případu – studenty, učiteli zapojenými i nezapojenými, ředitelem, koordinátorem IT, pracovníky nadřízených orgánů i rodiči do aktivity zapojených studentů. Takto získaná data byla národními výzkumnými týmy zpracována formou případových studií. Výsledkem je 174 studií z 28 zemí.

Data byla zpracována shlukovou analýzou. Studie byly rozříděny podle vhodně volených kritérií do několika skupin neboli shluků, které byly dále podrobeny důkladné analýze. Analýza prokázala u zkoumaných inovativních případů použití ICT řadu společných znaků. Ve většině případů byla zaznamenána změna role učitele z poskytovatele hotových znalostí na poradce (90 % případů), tvůrce vhodného výukového prostředí pro vlastní žákovské aktivity (80 %) a hodnotitele učebních výsledků (76 %).

Vzájemným porovnáním výčtu ICT, které byly v daných případech používány, způsobů jejich používání, činností žáků a činností učitelů v jednotlivých případových studiích, byly vytvořeny 4 základní modely pedagogických aktivit (Kozma, 2003, s. 72–75):

1. Student Collaboration Model – model žákovské spolupráce:  
Učitelé vystupují v roli poradců žáků, pomáhají jim strukturovat jejich činnosti, monitorují a hodnotí jejich postup. Žáci spolupracují, vyhledávají informace, které dále zpracovávají. ICT podporují vyhledávání informací i komunikaci s ostatními.
2. Student Research Model – model žákovské výzkumné činnosti:  
Hlavní činností žáků je řešení problémů v rámci zpracovávání výzkumných projektů. ICT žáci používají nejen k vyhledávání informací, ale i při plánování a vytváření produktů. Učitelé pro své žáky často vytváří materiály.
3. Product Model – model vytváření produktů:  
Více než v ostatních modelech zde žáci tvoří produkt, publikují výsledky své činnosti, často v podobě výsledného produktu. ICT podporují tvorbu produktu. Učitelé spolupracují se svými kolegy na tvorbě výukových materiálů.
4. Outside Collaboration Model – model vnější kooperace:  
Žáci i učitelé spolupracují s lidmi mimo školu (s kolegy, žáky z jiných škol, s odborníky atd.).

Ukázalo se, že nejvíce inovativních výukových postupů se objevilo v prvních dvou modelech, zvláště při práci s informacemi a kooperaci při výzkumných úlohách.

## 2 Výzkum na českých gymnáziích

Inovativnost výuky s podporou ICT je jedním ze zkoumaných aspektů výzkumu autorky studie. Výzkum je prováděn v rámci dizertační práce na českých gymnáziích metodami hloubkových rozhovorů s učiteli německého jazyka a pozorováním jejich výuky, v nichž jsou uplatňovány ICT. Problematika moderních technologií ve výuce byla dosud zkoumána převážně kvantitativně. Na otázky týkající se subjektivních motivů, hodnocení a způsobů implementace ICT mohou však kvantitativní výzkumná šetření poskytnout jen velmi povrchní odpovědi, protože respondentům neumožňují otevřené vyjádření. Proto byl při výzkumném šetření autorky této studie zvolen kvalitativní výzkumný design. Výzkumné šetření usiluje o hluboké porozumění sledovaným skutečnostem a o komplexní popis problematiky. Výzkum si nečiní nárok na generalizaci výsledků.

Výzkumu, který byl proveden v letech 2006–2009 se zúčastnilo 8 vyučujících německého jazyka ze 4 českých gymnázií. Výzkumný vzorek byl vytvářen graduálně s cílem dosáhnout teoretické nasycenosti. Do vzorku byli zařazeni učitelé různého věku, různé délky pedagogické praxe a hlavně s různými postoji k ICT. Se všemi respondenty byl uskutečněn hloubkový rozhovor, 4 z nich umožnili návštěvu jejich vyučovacích hodin. Celkem bylo analyzováno 8 vyučovacích hodin. Pro tuto studii byla použita data získaná pozorováním výuky čtyř respondentů. Respondenti jsou v dalším textu označováni písmeny A, B, C, D a gymnázia číslicemi I, II, III.

Ve všech navštívených vyučovacích hodinách byla zaznamenána inovativní role učitele, který žákům nepředával vědomosti, nýbrž koordinoval jejich samostatnou činnost a vystupoval v roli poradce žáků. Ve všech případech lze hovořit o činnostním učení<sup>7</sup>, jehož cílem je samostatná konstrukce či upevnění vědomostí.

Za jeden ze zásadních rysů inovativní výuky (nejen cizích jazyků) je považováno tzv. sociální učení (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 63–64), aneb učení koo-

<sup>7</sup> Činnostní učení je „učení, při němž jedinec není pasivním příjemcem, nýbrž projevuje vlastní iniciativu, koná, jedná, je aktivní“. (Průcha a kol., 2003, s. 34)

perativní<sup>8</sup>. V ideálním případě by spolupráce žáků měla být založena na autentickém<sup>9</sup> řešení nějakého na reálný život vázaného problému<sup>10</sup> a vyústit ve vytvoření výsledného společného produktu<sup>11</sup> (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 60–61; Kozma, 2003, s. 74), čímž se zvyšuje odpovědnost žáků za výsledky učení i autentičnost výuky (Bláhová, 2009). Žáci by během učení měli nejen rozvíjet komunikativní dovednost, ale také strategie učení. Při výuce cizího jazyka je rovněž důležité, aby žáci byli vedeni k uvědomělému osvojování si cizího jazyka, k porozumění jazykovému systému na základě autentických materiálů<sup>12</sup> (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 58–59).

### 2.1 Příklady inovativní výuky

Během výzkumu autorky příspěvku byly dosud identifikovány dva příklady výukových aktivit, které splňují výše popsaná kritéria. Přestože se obě výukové aktivity vyznačují podobnými inovativními rysy, liší se výrazně v míře inovativnosti.

Názorným příkladem způsobu práce respondentky A z gymnázia I je projekt „Výlet do Berlína“, který zpracovala se svými žáky tercie před několika lety. Hlavním cílem projektu bylo „virtuálně“ zorganizovat výlet do Berlína, tj. konkrétně zjistit dopravní spojení, ubytování, stravování a program. Zadání projektu a podrobné instrukce respondentka žákům zpřístupnila v elektronickém prostředí Moodle. Tam také na závěr byly vystaveny výsledné prezentace.

<sup>8</sup> Kooperativní učení je založeno „na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovat celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha a kol., 2003, s. 107)

<sup>9</sup> Za autentické úlohy jsou považovány úlohy imitující situace z reálného života, autentické řešení úlohy odpovídá reálnému řešení situace.

<sup>10</sup> Problémové učení je učení založené na problémové metodě. Problémová metoda spočívá v začlenění řešení problémů samotnými žáky jako prostředku jejich intelektového rozvoje (srov. Průcha a kol., 2003, s. 179).

<sup>11</sup> Takové vyučování je často označováno jako projektové. Projektové vyučování je založeno na projektové metodě. Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu (srov. Průcha a kol., 2003, s. 184).

<sup>12</sup> Za autentické jsou považovány materiály neupravené jazykově pro výuku cizích jazyků (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 64–66).

Žáci se nejprve rozhodli, jakou část projektu chtějí zpracovávat (doprava, ubytování, stravování, program). Podle svých preferencí byli rozděleni do skupin. Ti, kteří se nedokázali rozhodnout pro žádný z okruhů (většinou se jednalo o nejslabší žáky), byli učitelkou přiděleni k již vytvořeným skupinám. Skupina se nejprve měla dohodnout na obsahu tématu, tedy na tom, co vše bude třeba zjistit a připravit (jakým dopravním prostředkem pojedou, kde by chtěli být ubytováni, kde by se chtěli stravovat, co by chtěli v Berlíně vidět). Dále měli určit, jak budou postupovat a jak téma zpracují. Povinnou součástí úlohy bylo také sepsání rozhovoru, který se vztahuje k tematickému okruhu. V rámci pracovního týmu si žáci měli sami rozdělit úkoly. Někteří vyhledávali obrázky, jiní zjišťovali informace (jaká dopravní spojení, ubytovací/stravovací možnosti, jaké zajímavosti se v Berlíně nabízejí), další se později věnovali vyhledávání neznámé slovní zásoby, někdo pak měl za úkol připravit prezentaci. Projektu byly věnovány dvě vyučovací hodiny a jedna vyučovací hodina pro prezentaci výsledků. U počítačů strávili žáci vždy jen část vyučovací hodiny. V první vyučovací hodině nejprve diskutovali ve skupinách německy postup zpracování projektu. Teprve poté u počítačů každý zpracovával svůj úkol. Začátek druhé vyučovací hodiny byl věnován rekapitulaci dosavadních výsledků a vytyčení cílů pro další hodinu. Teprve poté žáci opět využívali počítače pro zpracování projektu. Na projektu žáci pracovali také ve svém volném čase. Po několika dalších hodinách, které proběhly v klasické učebně a byly věnovány rovněž tématu „Berlín“, byly jednotlivými skupinami prezentovány výsledky projektu. Za každou skupinu se jeden člen ujal popisu prezentace, další předvedli připravený rozhovor a obvykle jazykově nejslabší člen týmu připravil na tabuli slovník obtížných pojmů použitých v prezentaci. Ostatní žáci do prezentace kriticky vstupovali, přicházeli s vlastními návrhy (např. nezamlouval se jim vyhledaný spoj ve 4 hodiny ráno) a dotazy.

Ve vyučovací hodině respondentky B z gymnázia II se žáci pohybovali na oficiálních webových stránkách města Kolín nad Rýnem. Žáci měli individuálně nebo ve dvojicích vytvořit týdenní program pobytu v Kolíně. Měli si zvolit ubytování, popsat jeho umístění a cenu, na každý den měli vybrat jednu akci, vyhledat ceny, otvírací doby, kde se objekt nachází, jak se k němu lze dostat z místa ubytování a co zajímavého tam lze shlédnout. Informace vyhledávali ve vyučovací hodině, prezentaci výsledků v libovolné formě (powerpointová, plakát atd.) si měli připravit doma. V další hodině byly výsledky prezentovány.

V obou případech se jednalo o činnostní sociální učení, jehož výsledky byly veřejně prezentovány. Informace nebyly žákům prezentovány učitelem, nýbrž

tito si je vyhledávali samostatně z autentických elektronických zdrojů. Získané informace museli dále zpracovávat, kriticky je zhodnotit, případně kompilovat z více zdrojů a následně stručně shrnout ve výsledné prezentaci a veřejně je prezentovat. ICT sloužily jako zdroj informací i jako prostředek pro vytvoření výsledného produktu. Přesto je nevyhnutelné označit první příklad za výrazně inovativnější z důvodu dosažení vyšší míry inovativnosti v následujících aspektech<sup>13</sup>:

- **Zaměření na proces učení jako proces konstrukce vědomostí a rozvoje dovedností:**  
V prvním případě žáci autentickými formami práce rozvíjeli komunikativní dovednost – zdokonalovali se v dílčích dovednostech (čtení, psaní, poslech, mluvení) a v oblasti gramatiky, slovní zásoby. Kromě toho si však osvojovali učební strategie (vyhledávání a zpracování informací, rozdělení úkolů ve skupině, autoevaluace) a pracovali na uvědomění si struktury jazyka (vypsání základní slovní zásoby). Také v druhém případě žáci uplatňovali různé strategie učení, úkoly ve skupině si však nedělili a učitelem nebyli vedeni k hodnocení své práce. Ze základních dovedností rozvíjeli pouze čtení a psaní.
- **Komplexnost úlohy v rámci činnostního učení:**  
V obou případech žáci vyhledali a zpracovali relevantní informace. První příklad však vychází z daleko komplexnějšího zadání a svým pojetím naplňuje rysy projektové výuky. Větší důraz byl učitelkou kladen na plánování, průběžnou a závěrečnou evaluaci. Procvičováno bylo nejen čtení s porozuměním a psaní, nýbrž i poslech a mluvení. Žáci byli vedeni ke komunikaci o projektu (v německém jazyce), připravili též rozhovor vážící se k zvolené tématice. Výsledný produkt byl nejen prezentován spolužákům, ale rovněž vystaven v elektronickém prostředí.
- **Autentičnost:**  
V obou případech žáci pracovali s autentickými cizojazyčnými materiály a řešili úlohu, s kterou se mohou setkat i v reálném životě (při přípravě návštěvy zahraničního města). V druhém případě však nedocházelo k autentické interakci ve třídě. Komunikace v cizím jazyce byla omezena na monologické představení výsledného produktu. V prvním případě používali žáci cizí jazyk při řešení jednotlivých problémů a úkolů vážících se k jejich

<sup>13</sup>Uvedené rysy inovativnosti byly převzaty z klasifikace rysů moderní výuky cizích jazyků (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 58–66).



části projektu. Komunikace tedy sloužila pragmatickým reálným cílům a simulovala reálnou komunikaci při přípravě zájezdu. Současné výuce cizích jazyků dominuje komunikativní metoda (Choděra, 2006, s. 97), kladoucí důraz na osvojení si komunikativní dovednosti. V projektu respondentky byly cíleně zařazovány komunikační aktivity, jejichž cílem bylo podpořit autentickou komunikaci. Plánování projektu se tak stalo podnětem pro živou komunikaci v cizím jazyce.

- Sociální učení:

V prvním případě pracovali žáci ve skupinách, které byly vytvořeny dle jejich osobních zájmů. Každý člen skupiny převzal dílčí úkol – dle svých možností a schopností. Výsledný produkt však celá skupina měla společně prodiskutovat a upravit tak, aby odpovídal představám všech členů týmu. Konfrontací subjektivních hypotéz a názorů jednotlivce s ostatními byl společně vytvářen výsledný produkt. Žáci se tak učili pracovat v týmu a přirozeně rozvíjeli svou komunikativní schopnost. V druhém případě pracovala většina žáků individuálně, jen některé dívky se rozhodly pro práci ve dvojici. Ve dvojici si však úkoly nijak nerozdělily, nýbrž vypracovaly všechny společně. Výsledný produkt sice vytvářely společně, realizaci projektu však nediskutovaly v cizím jazyce. Méně výrazně byl uplatněn diferencovaný přístup k žákům, zohledňující jejich rozdílnou jazykovou úroveň i jejich osobnostní specifika. Všem žákům byl přidělen tentýž úkol, i když se při výběru informací mohli řídit individuálními zájmy.

- Autonomie žáků:

V obou případech žáci převzali odpovědnost za zpracování projektu. Sami si zvolili oblast, kterou se chtějí zabývat a v rámci určené formy<sup>14</sup> téma zpracovali a výsledky prezentovali. V druhém případě však výsledné prezentace žáků nebyly vystaveny a projekt nebyl konzultován ani s učitelem, ani se spolužáky, čímž byla zodpovědnost za učení a jeho výsledky snížena.

## 2.2 Příklady tradiční výuky

Také v níže popsaných příkladech tradiční výuky s podporou ICT se žáci učili aktivní činností za pomoci učitele. Další rysy moderní výuky cizích jazyků (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 58–66) zůstaly ale spíše nenaplněny.

<sup>14</sup>Učitelka v obou případech vymezila, jaký typ informací mají žáci vyhledávat.

Většina respondentů v rozhovoru uvedla, že používá interaktivní online cvičení (buď přímo ve výuce, nebo jako samostatnou domácí práci žáků), která bývají součástí elektronické podpory učebnice. Dvě z navštívených vyučovacích hodin byly zčásti věnovány interaktivním cvičením. V interaktivních cvičeních se metodou drilu procvičovaly gramatické struktury nebo lexikální jednotky. Výuka respondenta C z gymnázia I se odehrávala v učebně, v níž jsou počítače umístěny po obvodu učebny. Žáci buď celé cvičení samostatně vypracovali, nebo se postupovalo větu po větě a jeden vyvolaný žák nahlas řekl řešení. Po dokončení cvičení následovala automatická elektronická kontrola. Chybná řešení pak byla v plénu diskutována. Výuka respondenta D z gymnázia III probíhala v učebně, kde byly počítače umístěny v řadách, a žáci tak mohli sledovat tabuli vpředu. Datovým projektořem byla cvičení promítána na plátno. Žáci řešili úlohy samostatně. Kontrola byla zajištěna elektronickým systémem, který buď přiřazení chybného pojmu neumožňoval, nebo chybné řešení označoval červeně. Kromě prvního rysu – činnostní učení – tato činnost nespĺňovala požadavky na moderní výuku cizích jazyků:

- **Zaměření na proces učení:**  
Hlavním cílem této vyučovací aktivity bylo získání deklarativních vědomostí. Řešení úloh nevyžadovalo komplexní vhlad do jazykového systému, ani autentickou komunikaci. Proto úlohy nepřispívaly k rozvoji komunikativní dovednosti, upevňovány byly pouze izolované znalosti gramatiky a lexikálních jednotek.
- **Autentičnost:**  
Materiály, s nimiž žáci pracovali, byly jazykově upraveny pro potřeby výuky cizího jazyka, proto je nelze označit za autentické. Rovněž drilové procvičování nelze považovat za způsob použití cizího jazyka, s nímž se žáci setkají v reálném životě.
- **Sociální učení:**  
Žáci pracovali buď individuálně, nebo byla úloha řešena společně. Při společném řešení úlohy však žáci nespĺpracovali, řešení bylo svěřeno vždy jednomu žákovi. Ke společné konstrukci vědomostí docházelo pouze při společné diskusi o chybných řešeních.
- **Autonomie:**  
V některých případech vypracovali žáci celé cvičení samostatně. Odpovědnost za výsledek učení však byla mnohdy snížena tím, že systém neumožňoval přiřadit chybné řešení. Žáci se často uchýlovali k metodě pokusu

a omylu a nad správným řešením nepřemýšleli. Pokud byla úloha řešena společně frontálním způsobem, mnozí žáci pasivně čekali na řešení vyvolaného žáka. V obou případech bylo učitelem určeno, která cvičení mají žáci vypracovat a v jakém pořadí. Žáci nerozhodovali o postupu svého učení, nemohli si zvolit cvičení podle svých potřeb, ani pracovat vlastním tempem. Proto jejich učení nelze považovat za autonomní.

Další často pozorovanou aktivitou s podporou ICT bylo čtení (elektronického textu) s porozuměním. Aktivity dosahovaly u jednotlivých probandů rozdílné míry inovativnosti:

- **Zaměření na proces učení:**

Žáci ve všech případech nezískávali jen faktografické znalosti, nýbrž si osvojovali i strategie nabývání komunikativní dovednosti (např. vyhledávání neznámé slovní zásoby v elektronickém slovníku) a obecné strategie učení (vyhledávali a zpracovávali informace). Při vyhledávání informací však potenciál ICT nebyl využit. Ani v jediném případě nebylo např. pozorováno využití funkce CTRL+F pro urychlení vyhledání informace v textu. Menšina žáků se uchýlovala k hledání informací v hlubších vrstvách hypertextu, přestože to pro splnění některých úloh bylo nezbytné. Práci s webovou stránkou `www.amazon.de` ve vyučovací hodině respondenta C, která nabízí dárkový servis, předcházely lexikálně-gramatické úlohy, při nichž byly tvary vyhledávány v textu. Tímto způsobem docházelo k autentickému seznámení s jazykovým systémem.

- **Autentičnost:**

Někteří vyučující použili texty na webových stránkách, které nebyly vytvořeny pro výuku cizích jazyků (respondenti C, D). V takovém případě se jednalo o práci s autentickými cizojazyčnými materiály. Pokud úloha vyžadovala vyhledávání informací v hlubších vrstvách hypertextu, míra autentičnosti výuky byla zvýšena, protože moderní čtenářská dovednost zahrnuje schopnost orientovat se ve vícevrstevném textu a vyhledávat v něm relevantní informace. Webové stránky jsou často upravovány. Tato skutečnost vnáší do výuky autentičnost, zároveň však představuje časovou zátěž pro učitele, který musí ověřit použitelnost pracovního listu pro práci s danou webovou stránkou. Pokud tak neučiní (jako v případě respondenta C), může se vypracování úloh na pracovním listu stát nemožným, resp. ztíženým. Chybějící informace lze většinou vyhledat na jiných webových stránkách,

což je však časově velmi náročné a vyžaduje zkušenost s vyhledáváním na internetu.

V některých případech učitelé použili ve výuce elektronickou podobu tištěného učebnicového textu (respondentka B). Práce s takovým textem se od čtení tištěného textu lišila jen tím, že byl text čten na monitoru.

Vyhledání informací – bez ohledu na zvolený text – je autentickou činností, neboť je tato dovednost nezbytnou podmínkou pro uplatnění v pracovním životě. Míra autentičnosti práce s textem může být zvýšena, pokud vyhledávání informací slouží k dalšímu pragmatickému účelu. Ve vyučovací hodině respondenta C žáci pracovali s webovou stránkou [www.amazon.de](http://www.amazon.de), na níž zjišťovali různé skutečnosti o fungování dárkového servisu. Zjištěné informace by bylo možné dále autenticky použít např. k vystavení seznamu přání žáků na webu<sup>15</sup>. V jiné vyučovací hodině respondenta C vyhledávali žáci informace o zámku Schönbrunn. Na tuto aktivitu by mohla navázat další, v níž by žáci např. rozvíjeli dovednost mluvení. Učitel by např. mohl připravit obrazovou prezentaci týkající se zjištěných informací a nechat žáky jednotlivé obrázky komentovat. Respondent D nechal žáky přečíst text, popisující děj filmu „Lola běží o život“. Poté žáky odkázal na autentickou webovou stránku, kde jsou uvedeny kontaktní údaje řady hvězd. Žáci měli hlavní představitele F. Potente napsat dopis.

Autentičnost výuky narůstá také v případech, že jsou využívány mezipředmětové vztahy. Respondentka B nechala žáky číst texty o nejsilnějším zážitku z dětství Němců z různých období 20. století. Pro pochopení rozdílů v přání jednotlivých osob bylo nutné uvědomit si historické souvislosti.

- Sociální učení:

Při vyhledávání informací v textu žáci pracovali individuálně. Vypracované úlohy byly kontrolovány frontálně. Možnosti kooperace při vyhledávání informací nebo v navazující aktivitě nebyly využity, ač se v mnohých případech nabízely. Například bylo možné každého žáka pověřit vyhledáním určité informace a potom sdělením této informace ostatním.

- Autonomie:

Žáci pracovali samostatně. Neznámou slovní zásobu vyhledávali v elektronickém slovníku. Na učitele se obraceli, jen když problém nedokázali vyřešit sami nebo s pomocí spolužáků. Míra autonomie by se zvětšila, pokud by žáci spolurozhodovali o tom, jaké informace je třeba vyhledat pro vyřešení

<sup>15</sup>Na webové stránce je možné zveřejnit seznam produktů, o které má člověk zájem, a tyto produkty může kdokoli jednoduše nechat dané osobě zaslat jako dárek.

zadaného problému a pokud by mohli čerpat z více zdrojů. Odpovědnost za výsledek učení by byla zvýšena publikováním výsledků či vytvořením nějakého produktu.

### 3 Závěr

Výzkum autorky studie potvrzuje inovativní roli učitele, který není jediným zdrojem vědomostí a jejich předavatelem směrem k pasivnímu žákovi, nýbrž facilitátorem, managerem výuky a poradcem žáků. Výuka cizích jazyků je oproti jiným vyučovacím předmětům specifická v tom, že vyžaduje aktivní přístup k učení na straně žáka. Ve fázi procvičování je aktivní účast žáka nevyhnutelná, proto byla ve všech případech pozorována aktivní činnost žáků (činnostní učení).

K samostatné konstrukci vědomostí však nedocházelo ve všech případech. Zvláště u drilových interaktivních cvičení žáci netvoří nové vědomosti, nýbrž procvičují již známou látku. Přestože nelze interaktivní cvičení považovat za inovativní způsob výuky, nutno jim přiznat potenciál pro stimulaci autoregulovaného učení<sup>16</sup>. ICT v tomto případě umožňují diferencované učení a zohlednění individuálních zájmů a učebních stylů. Pokud však řešení úloh probíhá frontálně, přidaná hodnota se vytratí.

V mnohých pozorovaných vyučovacích hodinách žáci řešili samostatně určitou úlohu, rysy problémového učení však aktivity naplňovaly jen částečně. Při řešení problému by žáci nejprve měli stanovit strategii řešení problému. V tomto ohledu byli žáci většinou příliš řízeni učitelem, nebyli vedeni k experimentování a samostatnému myšlení, a proto úloha nepřispívala výrazně k jejich intelektuálnímu rozvoji. Například při vyhledávání informací na internetu, využívali žáci většinou jen jednovrstevný text, který jim byl doporučen učitelem. Případů využití hypertextu a individuální volby informací bylo zaznamenáno jen několik (např. si žáci při přípravě pobytu v Kolíně a v Berlíně sami volili místa, která chtějí navštívit).

<sup>16</sup>Autoregulované učení je chápáno jako učení se, které řídí sám žák. Z hlediska pedagogického pracuje žák při autoregulovaném učení sám nezávisle na učiteli a spolužácích (dimenze sociologická) a vyučuje sám sebe (dimenze pedagogická). Z pohledu psychologického se žák stává při autoregulovaném učení aktivním aktérem procesu učení. Snaží se dosáhnout určitých cílů, iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení. (srov. Průcha a kol., 2003, s. 22–23)

Ne vždy vyústila činnost žáků ve vytvoření výsledného produktu a jeho zveřejnění. Na jedné straně publikace produktu působí na žáky motivačně a vede je k odpovědnosti za výsledek činnosti, na druhé straně je časově velmi náročná a mnohdy technické zpracování zastíní obsahovou stránku projektu.

Konstruktivistická výuka klade velký důraz na sociální učení. Ve většině sledovaných případů však žáci pracovali individuálně, efektivní spolupráce mezi žáky byla pozorována jen v jediném případě. Spolupráce s osobami mimo školu nebyla zaznamenána vůbec, kromě jediného náznaku, kdy žáci připravovali dopis pro Franku Potente. Jeho odeslání by znamenalo zapojení vnější osoby do vyučovacího procesu. Data z rozhovorů naznačují, že gymnaziální učitelé německého jazyka mají navázané kontakty se zahraničními školami. ICT však v této spolupráci slouží jen jako komunikační prostředek před osobním setkáním, případně po něm.

Výsledky výzkumu ukazují, že lze ICT začlenit jak do výuky inovativní, tak do výuky tradiční. Jednotlivé ukázky výuky s podporou ICT jsou dokladem toho, že smysluplné je jen takové použití ICT, které do výuky přináší nějakou přidanou hodnotu<sup>17</sup>. Touto zásadou se řídí probandka, která zorganizovala projekt „Výlet do Berlína“. Žáci využívali počítač jen při vyhledávání autentických informací v hypertextu, vyhledávání neznámé slovní zásoby a při vytváření výsledné prezentace. Tyto činnosti se střídaly s živou komunikací. V jiném případě spočívala přidaná hodnota ICT v umožnění navázání kontaktu v cizím jazyce s vnější osobou. Interaktivní online cvičení (oproti tradičním cvičením) umožňují individualizované a diferencované učení. V některých případech však ICT nahradily jiný materiální didaktický prostředek, aniž by výuku obohatily. Typickým příkladem bylo čtení jednovrstevného textu na monitoru, v němž žáci vyhledávali odpovědi na otázky v tištěném pracovním listu, kam odpovědi ručně zapisovali.

Shodně s výzkumnou zprávou *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World* (2002) lze tedy konstatovat, že ICT nepůsobí jako katalyzátor změn, ale při vhodném použití mohou inovativní výuku intenzivně podpořit. K zefektivnění učení mohou ICT přispět rovněž při jejich nasazení v tradičních pedagogických aktivitách.

<sup>17</sup>Termín „přidaná hodnota“ (added value) je používán v práci R. Schulz-Zander a B. Eickelmann (2008, s. 10).

Výzkumná zjištění otevírají široké pole pro další výzkumná šetření. Přínosné by bylo věnovat se subjektivnímu pohledu žáků na přínos ICT pro jejich učení se německému jazyku (metodou hloubkových rozhovorů s jednotlivci či skupinami nebo kvantitativním dotazníkovým šetřením). Kvantitativní dotazníkové šetření by mohlo ověřit hypotézu, že pedagogické aktivity s podporou ICT podporují (dle názoru žáků) inovativní výukové postupy. Respondenti by se mohli ztotožňovat prostřednictvím Lickertovy škály s připravenými výroky, které by poukazovaly na rozvíjení inovativních postupů při práci s ICT. Následné kvalitativní šetření by se mohlo zaměřit na sporná zjištění kvantitativního šetření a prohloubení porozumění dominantním postojům.

Vhodné by bylo rovněž rozpracovat výzkum výuky s podporou ICT metodou pozorování, kdy by byla pozornost zaměřena na používání ICT při rozvoji jednotlivých řečových dovedností a jazykových prostředků. Takové výzkumné šetření by vyžadovalo rozsáhlejší videostudii výuky s podporou ICT analyzující větší počet vyučovacích hodin.

## Literatura

- BLÁHOVÁ, J. Interakce a komunikace ve výuce s podporou ICT. Příspěvek prezentován na konferenci *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech* v Hradci Králové dne 14. 5. 2009. (v tisku)
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006.
- KOZMA, B. R. (ed.) *Technology, innovation and educational change*. Eugene, OR: ISTE, 2003.
- Learning to Change: ICT in Schools*. Paříž: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2001.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. Paříž: OECD/CERI, 2002.
- RÜSCHOFF, B., WOLFF, D. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber, 1999.
- SCHULZ-ZANDER, R., EICKELMANN, B. Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. *MedienPädagogik* [online]. 2008, č. 14, [cit. 10. 4. 2009]. Dostupné na [www.medienpaed.com/14](http://www.medienpaed.com/14).
- SCHULZ-ZANDER, R. Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. *Mediaculture* [online]. 2005, [cit. 10. 4. 2009]. Dostupné na [www.mediaculture-online.de](http://www.mediaculture-online.de).
- SITES* [online]. [cit. 10. 4. 2009]. Dostupné na [www.sites.org](http://www.sites.org).

## **Autorka**

Mgr. Jitka Bláhová, Katedra německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, Rokitanského 62, 50003 Hradec Králové, e-mail: jitka.blahova@uhk.cz

## **Inovative and Traditional Use of ICT in Teaching German Language**

**Abstract:** In the article, results are presented of international research projects which suggest that information and communication technologies (ICT) support innovative constructivist pedagogical approaches. These results are compared with research findings acquired by the author of the text. A qualitative pedagogical research has been carried out (using in-depth interviews and observation) among teachers of German at Czech upper-secondary comprehensive schools. The findings suggest that ICT do not facilitate changes but rather – when used well – support innovative pedagogical approaches. ICT can make teaching and learning – both innovative and traditional – more effective if they provide lessons with an “added value”.

**Key words:** information and communication technologies (ICT), innovative pedagogical approaches, constructivist theory of learning, traditional teaching, computer assisted language learning

---

### *XVIII. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu*

Zářijová konference České asociace pedagogického výzkumu si v minulém roce kromě jiného kladla za cíl identifikovat a dílem také porovnat stav pedagogického výzkumu u nás i těsně za hranicemi našeho státu. Ukazuje se, že i když bylo v posledním dvacetiletí v oblasti pedagogického výzkumu mnoho učiněno, výzkum v Česku trpí neduhy, se kterými se výzkumná komunita stále nedokáže dostatečně vyrovnávat: nevymezenost výzkumných priorit; nekoordinovanost výzkumu; nerovnoměrné pokrytí výzkumných témat; podceňování systematické podpory základního výzkumu aj.

Jaké je řešení? Odpovědi můžeme společně hledat na 18. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu nazvané „Kam směřuje současný pedagogický výzkum?“ Cílem konference je prostřednictvím odborných vystoupení reflektovat současný stav, možnosti a rizika směřování českého pedagogického výzkumu. Součástí konference budou mimo tradičního konferenčního jednání také tematická sympozia, metodologický kurz pro doktorandy, panel redakčních rad pedagogických časopisů apod. Konference se koná ve dnech 7. – 9. září na Technické univerzitě v Liberci. Více informací o konferenci je k dispozici na webu [www.capv.cz](http://www.capv.cz).

*Petr Urbánek*