

# REALIZAČNÍ FÁZE KURIKULA A JEHO OBSAHOVÁ DIMENZE NA PŘÍKLADU JAZYKOVÉ VÝUKY

Věra Janíková

***Anotace:** Moderní vzdělávací standardy pro základní vzdělávání vyžadují i modernizaci kurikula. Hledání jeho optimální podoby odpovídající potřebám současné společnosti i potřebám žáků daného věku patří k aktuálním pedagogickým tématům. Výsledky odborných diskusí ukazují, že konstitutivní (projekční) fáze moderně koncipovaného kurikula pro základní školu nabývá zřetelnějších kontur, reflektuje a implementuje nejnovější vědecké poznatky i požadavky mimoškolní reality. Otázkou zůstává, jak je na tyto změny připravena škola, zejména pak učitel. V příspěvku se proto zamýšlíme nad realizační fází kurikula, která se nám jeví jako jedna z nejzávažnějších pro úspěšnou realizaci cílů i obsahů formulovaných ve fázi projekční a velmi úzce souvisí s metodicko-didaktickou připraveností učitele. V návaznosti na rozvoj klíčových kompetencí žáka, jimž je v nových vzdělávacích standardech připisována zásadní pozornost a jejichž utváření a rozvoji má základní vzdělávání napomáhat, jsme se v nevelké výzkumné sondě zaměřili na to, jak je budoucí učitel německého jazyka ve fázi své vysokoškolské přípravy s těmito požadavky konfrontován a připravován uplatňovat je ve své edukační praxi. Jak konkrétní může toto uplatnění v praxi probíhat, ukazuje v závěru reflexe žáků základní školy, jež se pod vedením studentky provádějící svou pedagogickou praxi zúčastnili mezinárodního projektu. Reflexe byly zaměřeny zejména na rozvoj klíčových kompetencí pomocí této výukové metody.*

***Abstract:** The modern educational standards for primary education require modernisation of the curriculum. Therefore, searching for its optimal form corresponding with the needs of the modern society and the needs of pupils belongs to current issues in educational science. Results of scholarly discussions show that the project stage of the modern primary school curriculum reflects and implements latest scientific findings and requirements of out-of-school reality. The question is how the school and particularly the teacher is ready for these changes. In this paper we consider the implementation stage of the curriculum which seems to be crucial for successful implementation of the aims and content defined in the project stage and is closely associated with the methodological skills of the teacher. In the context of the development of the key competences of pupils we carried out an investigation focused on how a student teacher of German is confronted with these requirements in his/her university studies and prepared to apply them in teaching practice. Reflection of pupils who participated in an international project under the guidance of a student teacher are presented. The reflections were focused mainly on the development of the key competences using the given teaching method.*

## K obsahové dimenzi kurikula

V souvislosti s výzkumnou sondou a hlubším zamyšlením se nad projektovou a realizační formou jazykového kurikula považujeme za potřebné se na tomto místě zmínit o otázkách spojených s kategorií obsahu vzdělávání. Janík (2005, s. 230) upozorňuje na fakt, že výzkumy týkající se kategorie obsahu chápou tento často zúženě. Někdy je v nich možné spatřit pouze potenciální znalosti a málo reflektují dovednosti, kompetence či jiné dispozice žáků, které jsou rovněž velmi významné a které lze chápat jako další způsoby uskutečňování vzdělávacího obsahu. Zároveň autor zdůrazňuje, že „...klíčový je v těchto souvislostech vztah mezi kurikulárním obsahem jako daností a realizací obsahu ve výuce, která směřuje k znalosti či k jiné dispozici žáka“.

Je nepochybné, že podstatou kurikula je obsah vzdělávání, výběr optimálního učiva. V souvislosti s úvahami o kurikulu se však objevuje celá řada dalších otázek, spojených například se zastoupením jednotlivých vyučovacích předmětů v učebním plánu a jejich pojetí či do jaké míry a jak se zde explicitněji projevuje rozvoj *kompetencí*.

V rámci jazykové výuky hovoříme o dvou typech kompetencí: 1. o jazykové kompetenci (*znalosti* jazyka) a 2. o kompetencích v obecném smyslu, tedy kompetencích klíčových klíčových tak, jak jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (tzv. *jiné dispozice*).

Vzhledem k předpokládaným jazykovým kompetencím pozorujeme, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání hovoří o tom, že moderní společnost vyžaduje od absolventa základní školy ovládnutí již dvou cizích jazyků. S ohledem na rezultatovou fázi jazykového kurikula je tento požadavek vzhledem k dosažení jazykové kompetence formulován tak, že 1. cizí jazyk bude osvojen na úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky<sup>1</sup>, 2. cizí jazyk pak na úrovni A1 tohoto rámce.

Potud jsme hovořili o rozvoji jazykových kompetencí. Ale jak uvádějí nejnovější pedagogické dokumenty (RVP ZV), je třeba, aby žáci během svého základního vzdělávání získali a postupně zdokonalovali určité kom-

---

<sup>1</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost socio-kulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky. Úroveň A2: Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb. Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí reagovat.

petence, které jsou pro jejich úspěšné pracovní zařazení do této společnosti nezbytné. K hlavním cílům základního vzdělávání formulovaným v RVP ZV patří umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. A jak může přispět učitel ve výuce? Mimo jiné tak, že se cíleně zaměří na rozvoj žákovy kompetence k učení a nabízí žákům pro jejich efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, aby se žáci postupně učili plánovat, organizovat a řídit vlastní učení. Dále pak ve výuce používá takové výukové metody, které žákům umožňují samostatně vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech i praktickém životě (srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Tímto způsobem je u žáka posilována motivace k celoživotnímu vzdělávání a rozvíjena jeho schopnost samostatně (autonomně) získávat nové znalosti a rozvíjet své dovednosti. To vše platí i pro osvojování cizích jazyků.

### **Realizační fáze kurikula**

Vzhledem k danému příspěvku o jazykovém kurikulu se nám jeví pro následující rozvalu relevantní zmínka o možném chápání kurikula. Vyházíme zde ze dvou pojetí, a to pojetí Maňáka (2006) a pojetí Průchy (2006). Maňák<sup>2</sup> (2006, s. 26) vnímá kurikulum „...jako dynamický proces, který se zákonitě vyvíjí a mění v souvislosti s působícími vlivy v situacích, jimiž prochází. V tomto procesu lze rozlišit dvě základní fáze, a to fázi konstitutivní<sup>3</sup> a fázi realizační, které se na jedné straně od sebe liší, na druhé straně jsou vzájemně propojené a vzájemně se ovlivňují“.

A právě realizační fáze má v konečném výsledku velmi důležitý podíl na uskutečnění a realizaci stanovených výchovných i vzdělávacích cílů. Neboť v této fázi jde většinou o změny metodického rázu, „...které vždy byly doménou pedagogické praxe“ (Maňák 2006, s. 26) a právě pedagogická praxe – tedy dobře připravený, materiálně zabezpečený a motivovaný učitel, školní prostředí a atmosféra školy stejně jako její materiální vybavení mohou společně s příznivými společenskými podmínkami se může stát zárukou pro kvalitní výuku vedenou v duchu stanovených výchovných i vzdělávacích cílů.

Průcha (1983, 2006) se zamýšlí nad modelem, který by vhodně reprezentoval formy existence kurikula pro účely empirického zkoumání a v této souvislosti hovoří o *variabilním pojetí kurikula, podle něhož kurikulum*

---

<sup>2</sup> Z hlediska uplatnění filosofického hledání a zkoumání v rámci kurikula pro ZŠ hovoří Bauman (2006) o třech dimenzích kurikula: 1. dimenze ideová, 2. dimenze obsahová, 3. dimenze organizační a metodická.

<sup>3</sup> Konstitutivní fáze jazykového kurikula byla blíže osvětlena v souvislosti s řešením daného projektu v článku V. Janíkové (2006) nazvaném *Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21. století*.

*existuje nikoli jakožto nějaký statický fenomén, nýbrž je to jev, který je svou povahou proměnlivý: Nejprve může být konstruován jako určitá idea či vize, ale pak se v průběhu svého fungování postupně transformuje do různých podob, jež jsou vzájemně odlišné.* Na tomto základě pak vymezuje pět forem existence kurikula:

1. koncepční (ideová) forma kurikula
2. projektová forma kurikula
3. realizační forma kurikula
4. rezultatová forma kurikula
5. efektová forma kurikula (více Průcha 2006, s. 114-115)

### **Realizační fáze kurikula a výukové metody**

Jak uvádí Maňák (2005), má pro realizaci cílů základní školy prvořadý význam *komunikace učitele a žáků*. Upozorňuje na fakt, že četná šetření průběhu výuky na školách zjišťují, že instrumentárium používaných výukových metod je ještě stále poměrně chudé, že stále převládá frontální výuka. Toto přesvědčení bylo do jisté míry potvrzeno částí výzkumu realizovaného s cílem zjistit variabilitu výukových forem v cizojazyčné výuce na české škole, které provedla Věra Janíková (více Janíková, Vlčková 2006). Mezi sledované výukové formy patřila frontální výuka, práce ve skupinách, práce ve dvojicích a samostatná práce. Na základě tohoto šetření se také potvrdilo vysoké zastoupení frontální výuky ve zkoumaných hodinách cizích jazyků, což může na první pohled působit negativně. Nicméně je na tomto místě třeba upozornit na určitá specifika jazykové výuky, zejména pak na dělení tříd. Pozorované jazykové „třídy“ (spíše však skupinky) měly průměrně 13 členů, takže frontální výuka v této podobě bude pravděpodobně mít výrazné rysy skupinové práce.

Pro realizaci cílů moderního jazykového kurikula je třeba však věnovat ve výuce mnohem větší pozornost i jiným, komplexnějším metodám, při nichž se žáci aktivně a samostatně zapojují do řešení přiměřených problémových situací, které postupně v podobě zajímavých projektů překonávají izolovanost školního světa od života společnosti (srov. Maňák 2005).

Za jednu z komplexních výukových metod, která velmi výrazným způsobem pozitivně ovlivňuje právě komunikaci mezi učitelem a žákem a přispívá k rozvoji žákovských kompetencí, jež žákům umožňují naučit se samostatně vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech i praktickém životě považujeme **metodu projektovou**. Vzhledem k jazykové výuce zaznamenává její uplatňování nejen v české ale i v zahraniční škole jisté deficity (viz napr. Janíková 2007). Nechceme v žádném případě její roli přeceňovat, nicméně v souvislosti s realizací inovovaných obsahů (jazykového) kurikula ji považujeme za velmi přínosnou a efektivní. Neboť žák v projektové výuce vystupuje ze své tradiční pasivně receptivní

role, sám se aktivně podílí na učebních činnostech, osvojuje si různé kompetence a učí se je používat. Ke kompetencím, jež se při práci na projektu obzvláště daří rozvíjet, patří:

- sociální a personální kompetence (schopnost spolupracovat v týmu/skupině),
- komunikativní kompetence (při získávání a udržování kontaktů, při společném vytváření produktu, při diskusích o jeho výsledku),
- pracovní kompetence (schopnost organizovat práci již ve fázi plánování, schopnost vytvořit produkt – text, videonahrávka, reportáž, webová stránka apod.),
- schopnost sebehodnocení a sebereflexe, reflexe celého pracovního postupu,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence k učení (žák si může vybrat a využít pro efektivní projektovou práci vlastní metody a strategie),
- didaktická kompetence (žák se v řadě situací ocitá v roli učitele, např. při prezentaci projektu) (srov. Janíková 2007).

Aby realizační a výsledková fáze co nejvíce korespondovala s fází koncepční a projektovou, je třeba vytvořit potřebné podmínky. K nejdůležitějším patří dobře připravený učitel, který je schopen ideu daného kurikula realizovat ve své pedagogické praxi. Proto je třeba, aby již během svého vysokoškolského studia byl v co nejširších souvislostech seznamován s aktuálními požadavky edukační praxe i teoretickými východisky současných trendů v oblasti pedagogiky, psychologie, psychologie učení, obecné i oborové didaktiky apod. Ukazuje se však, že bez užší součinnosti nejen mezi pedagogicko-psychologickými vědami a oborovou didaktikou, ale i mezi oborovou didaktikou a studijními předměty daného oboru stejně jako mezi vysokoškolským pracovištěm a školou je obtížné naplňovat cíle moderně pojatého kurikula v edukační praxi.

Jak může projektová výuka přispět k rozvoji klíčových kompetencí, nastiňují v následující kapitole výsledky dvou výzkumných sond provedených u dvou cílových skupin: studentů oboru učitelství němčiny a žáků učících se němčinu jako druhý cizí jazyk v 8. třídě základní školy.

### **Výzkumné šetření u studentů**

V reakci na tyto deficity byl na katedře německého jazyka PdF MU před několika lety zaveden jako jeden ze studijních předmětů „Projekt a realie německy mluvících zemí“. Výuka je dvousemestrální, je úzce propojena s předmětem „Jazyková cvičení“ a „Didaktika němčiny“ a zároveň vychází z teoretických znalostí o projektové metodě, jež studenti učitelského studijního programu získali v pedagogických disciplínách. Střídá se v ní kontaktní a bezkontaktní forma výuky (konzultace s vyučujícím).

Studenti mají možnost si během dvou semestrů sami vyzkoušet, co znamená práce na projektu, projít si všemi fázemi projektové práce (plánování, vyhledávání, třídění a zpracování informací, vytvoření produktu, prezentace, evaluace), poznat úskalí i výhody týmové práce a tím způsobem se lépe připravit na uplatňování této výukové metody ve vlastní praxi.

V rámci prezentací jednotlivých projektů probíhá ústní a poté i písemná evaluace, v níž jsou monitorovány a sebereflektovány fáze, jednotlivé aktivity, osobní přínos pro studenta i jeho budoucí pedagogickou činnost. Získané zkušenosti si pak mohou studenti následně vyzkoušet v dalším semestru během své pedagogické praxe.

V akademickém roce 2006/2007 byl pro tyto účely vypracován nový seberefektivní dotazník, který studenti (69 studentů 4. ročníku studia učitelství německého jazyka pro základní školu) vyplňovali po ukončení práce na projektech. Dotazník měl dvě části. V první části studenti vyplňovali škálu pro zhodnocení stupně/úrovně rozvoje klíčových kompetencí v několika aspektech během vlastní projektové práce<sup>4</sup>. Druhou část tvořily otázky, které studenti zodpovídali formou volných výpovědí a jež rovněž seberefektivně monitorují rozvoj kompetencí, a to jazykových i klíčových.

Studentům bylo položeno 5 otázek, na něž volně odpovídali. Následující tabulkový přehled ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých kategoriálně zpracovaných a nejčastěji se vyskytujících vyjádření studentů. Pod každou položkou je uvedena interpretace výsledku.

***Při práci na projektu jsme se jazykově zlepšil(a) zejména:***

Slovní zásobu v němčině.	91%
Písemný projev.	84%
Čtení cizojazyčného textu.	42%
Volný mluvní projev (prezentace).	37%
Gramatiku.	36%

*Tato položka ukazuje, že po jazykové stránce studenti nejvíce oceňují při práci na projektu možnost rozšíření slovní zásoby v cizím jazyce, zlepšení cizojazyčného písemného projevu (projekt se odevzdával v písemné podobě) a zlepšení dovednosti čtení s porozuměním. Mluvní projev si mohli procvičit u prezentace, zde se ale ukázalo (v rozhovorech vedených přímo po prezentacích), že ne všichni ještě chápou, že prezentace neznamená „čtení*

<sup>4</sup> Pro porovnatelnost šetření obou cílových skupin, studentů a žáků, uvádíme v rámci tohoto příspěvku pouze výsledky šetření u studentů, které poskytla druhá část dotazníku. První část, která byla zaměřena na stupeň rozvoje klíčových kompetencí u studentů během jejich práce na projektu, bude zpracována později, zároveň bude formulace jednotlivých položek podrobena kritické analýze, v současné době se jedná spíše o pilotní výzkum.

*předem napsaného textu“. V těchto diskusích se často objevoval argument typu: Ale v jiných předmětech stačí, když (např. referát) přečtu.*

***Největším přínosem pro mne bylo:***

Naučil(a) jsem se spolupracovat v týmu a lépe řešit problémy.	74%
Získal(a) jsem vlastní zkušenost s projektovou metodou („Vyzkoušel(a) jsem si, jak se projekt vytváří, práci v týmu a prezentaci pro spolužáky a tím pádem bych mohla lépe poradit svým žákům, když budou dělat projekt“).	65%
Pracoval(a) jsem na něčem, co mne zajímá.	64%
Dozvěděl(a) jsem se mnoho nových informací k tématu.	62%
Vyzkoušel(a) jsem si prezentaci v cizím jazyce zajímavým způsobem před širším publikem.	47%
Poprvé jsem prezentoval(a) s pomocí počítače (power point).	36%
Zlepšila(a) jsem se v jazyce.	32%

*Nejvýrazněji se v této položce ukázalo, že studenti jsou málo vedeni k týmové práci a tuto zkušenost označují jako jeden z nejvýznamnějších přínosů. Stejně tak si vysoce cení toho, že si projektovou práci mohli vyzkoušet na „vlastní kůži“, že si mohli vybrat vlastní téma, čímž byli mnohem více motivováni a více se naučili. Jako velký přínos pro sebe i vlastní edukační činnost považují rovněž nové učební a výukové zkušenosti (např. prezentace jinou formou apod.).*

***Největšími problémy při práci na projektu byly:***

V časově omezeném prostoru zajímavou a výstižnou formou projekt prezentovat.	66%
Výběr, utřídění a kritické zhodnocení nalezených informací pro řešení projektu.	57%
Dohodnout se a dodržovat časový harmonogram práce.	55%
Schopnost týmové práce.	43%
Zformulovat cíl a osnovu/plán projektu.	41%
Volba tématu.	29%
Dodržení cíle projektu.	24%

*Vzhledem k tomu, že v této položce dominují problémy s prezentací, lze usoudit, že studentům není v rámci jejich vysokoškolského studia poskytován dostatek prostoru pro seznámení se a s praktickým procvičováním nejrůznějších prezentačních forem. Stejně tak díky druhému problematickému aspektu (výběr, utřídění a kritické zhodnocení nalezených informací pro řešení projektu) vyvozujeme, že studenti mají velké deficity v koncepční práci, ve schopnosti plánování i efektivního postupu práce na projektu, ale i ve schopnosti s co nejmenšími problémy realizovat týmovou práci.*

### ***Co bych příště dělal(a) jinak:***

Hodně pozornosti bych věnoval(a) přípravě prezentace (formy, časové rozpětí, jazyk apod.)	77%
Lépe bych si rozvrhl(a) časový harmonogram práce na projektu.	58%
Jinak bych na základě zkušeností pohlížel(a) na týmovou práci, která nám dělala problémy (rozdělení úkolů, dodržování termínů, menší angažovanost některých členů apod.)	56%
Lépe bych si připravil(a) ústní část prezentace.	25%
Zvolil(a) bych lepší formu prezentace (zábavnější, interaktivnější apod.)	21%
Více času bych věnoval(a) volbě tématu.	18%
Téměř nic bych nedělal(a) jinak.	7%

*V této položce se nejvýrazněji objevuje prezentační fáze, což opět ukazuje, že s prezentačními technikami mají studenti velmi malé zkušenosti. Zároveň je zde implicitně poukázáno na fakt, že tato otázka byla i samotným vyučujícím podceňována v rámci přípravné fáze projektu. Druhou nejčastěji jmenovanou kategorií je opět problematika skupinové práce a časové rozložení projektových činností.*

### ***Na co bych si dal(a) největší pozor při projektové výuce u žáků v praxi?***

Žáky je třeba připravit na projektovou práci (vysvětlit, co je to projekt, jak mohou pracovat, jak formulovat cíle apod.)	77%
Upozornil(a) bych na možné problémy skupinové práce a tento aspekt neustále monitoroval(a).	63%
Především v průběhu práce na projektu bych žáky vedla(a) k tomu, aby byli schopni vybrat informace nejdůležitější, které se vztahují k řešení projektu.	59%
Hodně pozornosti bych věnoval(a) přípravě prezentace (formy, časové rozpětí, jazyk apod.)	57%
Důraz bych kladl(a) na průběžnou „kontrolu“ (konzultace) a zadávání jasných instrukcí.	41%
S žáky bych věnoval(a) dost času na volbu tématu.	25%
S žáky bych diskutoval(a) o možnostech získávání informací.	22%

*V poslední položce se opakují aspekty, které se jevíly problematické studentům při jejich vlastní projektové práci většího rozsahu. Jejím cílem bylo, aby si studenti explicitně uvědomili, že to, co činilo problémy jim, může nastat i u žáku a že mohou tyto eventuální problémy formou promyšlené „prevence“ eliminovat.*



## Výzkumné šetření u žáků

Vyzkoušet si projektovou práci již během své pedagogické praxe ve výuce němčiny se rozhodla jedna ze studentek během své pedagogické praxe v 5. ročníku. Díky svému aktivnímu působení na jedné brněnské škole s rozšířenou výukou cizích jazyků jí byla nabídnuta možnost vést mezinárodní projekt v rámci evropského programu Education Quality: INTERREG IIIA, na němž spolupracovali žáci jedné brněnské a jedné vídeňské základní školy<sup>5</sup>. I ona v závěru pomocí sebereflektivního dotazníku tvořeného otázkami, na něž žáci odpovídali formou volných odpovědí, zjišťovala u žáků, co jim práce na projektu přinesla.

V první části měli žáci na níže uvedené škále ohodnotit v obecné rovině, jak se jim projektová práce líbila:

- 5 – báječné, absolutně přínosné
- 4 – moc se mi to líbilo a bavilo mě to
- 3 – bylo to dobré
- 2 – moc mě to nebavilo
- 1 – vůbec se mi to nelíbilo, nebavilo mě to

Vyhodnocení ukázalo, že žáci v průměru tuto činnost ohodnotili stupněm **3,1**. Vzhledem k tomu, že žáci na projektu pracovali především v době svého volna, že celý projekt byl poměrně náročný a během práce se objevily nečekané problémové prvky (např. malá kooperativnost zahraničního partnera, někdy málo času na zpracování jednotlivých úkolů, neznámé a nové situace, jako byla role „cizojazyčného průvodce“, organizační náročnost apod.), je možné chápat toto hodnocení jako pozitivní.

### *Práce ve volných hodinách*

Během tzv. volných hodin (mimo řádnou výuku) učitelka s žáky prováděla nejrůznější aktivity, pomocí nichž se žáci seznamovali s různými formami práce, vyhledávali informace a zpracovávali jednotlivé části projektu (např. práce na stanovištích, na počítači – internetreally a domino o Vídni, vytváření vlastní vizitky).

Vyhodnocení ukázalo, že žáci v průměru tuto činnost ohodnotili stupněm **3,5**, tedy mezi *moc se mi to líbilo* a *bylo to dobré*.

***Jak se ti líbila práce na vytváření průvodce Brnem pro rakouské žáky (plánování, sběr informací, učení se nových slovíček a textů) Co bylo pro tebe lehké a co obtížné?***

---

<sup>5</sup> Více diplomová práce: ŠUBRTOVÁ, J. *Grenzloses Sprachenlernen* – *Fremdsprachenprojekt für die Unterstützung der grenzüberschreitenden Kommunikation der Nachbarregionen Brunn – Wien*. Pdf MU, 2007.

Pro hodnocení tohoto dílčího projektu byla zvolena seberefektivní forma volného vyjádření žáků na danou otázku. Ukázala, že i když to byl úkol poměrně náročný, žáci jej převážně hodnotili pozitivně a ocenili, že jim to přineslo řadu nových poznatků a zkušeností a že mohli pracovat samostatně. Negativní hodnocení se objevuje zejména u žáků, kteří jsou obecně méně motivovaní nebo mají větší jazykové deficity. Pro ilustraci uvádíme několik autentických výpovědí samotných žáků:

- *Tak toto mě bavilo, protože to jsou věci, které jsou zajímavé a z historie jsem se naučila tak trochu i něco pro sebe.*
- *To hledání po internetu bylo lehké, ale těžké bylo se to naučit a ještě k tomu jsem to říkala z paměti.*
- *Celkem těžké, ale byla sranda.*
- *Líbilo se mi to hodně. Sice mi dala dost práce výslovnost a nakonec se to moc nepovedlo a ani jsem to neříkala, protože jsem měla trému.*
- *Konečně jsem se naučil dělat něco sám.*
- *Moc se mně nelíbila.*
- *Byl to děs. Vlastně ne, byl to běs. Asi nám to pomohlo, většinu slov jsme nepoužili.*
- *Výslovnost byla těžká, ale kvůli nemoci jsem si to nezkoušela.*

#### ***Co ti přinesla práce na průvodci z hlediska němčiny?***

Tato položka vedla žáky k zamyšlení, jak tato práce pomohla k jejich zlepšení se v jazyce. Nejvíce oceňovali rozšíření slovní zásoby, získání nových sociokulturních a interkulturních znalostí a zkušeností, ale zároveň si uvědomovali, že mají různé deficity, zejména pak ve volném ústním projevu či v týmové práci. Ne příliš vstřícná spolupráce ze strany rakouských žáků vedla někdy k ostřejší formulaci názorů na představitele této kultury, což je v takových případech třeba velmi citlivě diskutovat, aby nevznikaly či neprohlubovaly se předsudky a negativní vztahy. Opět pro ilustraci uvádíme autentické výpovědi:

- *Bylo to dobré, protože jsme poznali nové země a mohli jsme si procvičit němčinu.*
- *Z hlediska slovíček jsem se něco naučila. Bylo to dobré a zábavné, líbilo se mi to.*
- *Hlavně jsem se naučila nová slovíčka a nutnost prezentovat nové věci. Poznala jsem nové lidi.*
- *Moc nového mně to nepřineslo a zjistila jsem, že se s nimi nedá domluvit, jinak bych si to určitě užila líp.*
- *Vcelku nic, protože to překládala Bianka. Ale vím, jak se řekne německy „drak“.*

- *Určitě jsem se naučila spoustu nových slovíček, ale musím říct, že jsem se trochu styděla něco říct, protože nejsem v němčině moc dobrá, ale snažila jsem se.*

***Porovnej různé formy práce na projektu (vytváření průvodce, příprava programů na večer apod.) s běžnými aktivitami ve výuce němčiny?***

Na tomto místě se jednoznačně projevilo kladné hodnocení výukových metod spojených s projektovou prací. I když je jasné, že běžná výuka může být s přispěním kvalitního učitele poutavá a motivující, ukazuje tato reflexe, že projektovou výuku je třeba zařazovat, a to jako její integrální součást, aby žáci v ní nepociťovali něco mimořádného, ale naopak přirozeného. A jak se k této položce někteří žáci vyjádřili?

- *Bylo to volnější než v normální výuce.*
- *V porovnání s normálním vyučováním to bylo velice dobré. Vyučování je nudné a tady byla alespoň legrace.*
- *Výroba průvodce byla rozhodně lepší. Líbilo se mně to a bavilo mě to.*
- *To bylo hodně dobrý.*
- *Byla to zábava a líbilo se mi to, týmová spolupráce moc nefungovala.*
- *Mnohem lepší než učení.*
- *Je to lepší. Protože je u toho sranda.*
- *Hodně jsem zameškala ve škole, ale to nevadí. Moc jsem se při projektu naučila.*

***Zhodnot' na závěr svoji práci. Jakou známku by sis dal(a) za práci na projektu?***

Rozvíjení schopnosti sebehodnocení byla v závěru seberefektivního dotazníku věnována jedna položka, která byla formulována velmi jednoduše a v duchu toho, jak jsou žáci zvyklí přijímat hodnocení ze strany učitele, tedy známkou.

Žáci se ohodnotili známkami v rozmezí **1 – 3**. V případech kritičtějšího hodnocení pak někdy uváděli důvod, proč by se tak hodnotili (např. *Když mě to nebaví, tak moc dobře nepracuji*).

## **Shrnutí**

I když obě šetření (projektová práce a student, projektová práce a žák) nebyla prováděna ve vzájemné koordinaci, sledovala stejné cíle a v mnoha aspektech dospívají při analýze výsledků ke stejným či velmi podobným závěrům. Na tomto místě je shrneme ve dvou zásadních bodech:

- Projektová práce rozvíjí všechny kompetence v jejich širokém spektru (kompetence sociální a personální, komunikativní a pracovní, kompetence k řešení problémů a k učení i kompetence didaktické), stejně jako schopnost sebehodnocení a sebereflexe.

- Ve vyučovacím procesu na vysoké i základní škole existuje řada problematických míst, zejména pak v metodicko-didaktické koncepci. Jak žáci, tak i studenti by měli dostat více prostoru pro samostatnou, plánovanou, reflektovanou a různým způsobem prezentovanou práci, při níž by mohli získávat nejen potřebné znalosti, ale i rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Tento požadavek vyplývá z filozofie moderního (jazykového) kurikula i potřeb současné společnosti. Jen tak se mohou navzájem propojit všechny fáze kurikula, od koncepční po efektovou.

### **Literatura:**

BAUMANN, P. Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 52–64.

JANÍK, T. Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 218–233.

JANÍKOVÁ, V. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21. století. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 203–215.

JANÍKOVÁ, V.; VLČKOVÁ, K. Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In JANÍKOVÁ, V. (ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 124–148.

JANÍKOVÁ, V. Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům. *Komenský*, 2007, roč. 131, č. 3, s. 9–13.

MAŇÁK, J. Hledání orientace moderní základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 21–28.

MAŇÁK, J. Determinanty kurikula. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 23–28.

PRŮCHA, J. K teorii obsahu vzdělání. *Pedagogika*, 1983, roč. 33, č. 2., s. 229–237.

PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 113–123.

*Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Praha : VÚP, 2004.