

PROJEKTOVÁNÍ CIZOJAZYČNÉ VÝUKY V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Světlana Hamušová

***Anotace:** Příspěvek se zabývá projektováním výuky, které je hlavním tématem kurzu didaktiky angličtiny v posledním semestru studijního programu Učitelství anglického jazyka na PdF MU v Brně. Studenti v rámci tohoto předmětu projektují výuku angličtiny na druhém stupni základní školy na dobu jednoho roku. Cílem kurzu je připravit studenty na jejich budoucí roli tvůrců kurikula, kterou zdůrazňuje současná kurikulární reforma. Projektování výuky jakožto syntetické téma odráží komplexní charakter vyučovacího procesu. Projekty se zaměřují na přesvědčení a názory budoucích učitelů, cíle vyučování, jak je stanovují současné vzdělávací dokumenty, analýzu potřeb, specifikaci obsahu a učebních materiálů, metody výuky, řízení třídy, plán hodnocení, zohlednění žáků se specifickými potřebami a hodnocení kurzu.*

***Abstract:** The contribution deals with course design as the main subject matter of the final semester ELT methodology course in English language teacher education study programmes at the Faculty of Education. During the course trainees work on the design a one-year course of English for upper-primary learners at state schools. The course is aimed at preparing the trainees for their role of curriculum designers, which has been emphasized within the current curricular reform. As a synthetic topic, the course design reflects the complexity of the teaching and learning process. The projects address the following issues: teacher beliefs, aims and objectives as set by current educational documents, needs analysis, content specification, materials specification, modes of delivery, class management, assessment plan, dealing with learners with special needs, course evaluation.*

Úvod

Probíhající kurikulární reforma v České republice zdůrazňuje roli učitele jako tvůrce kurikula. Na tuto zcela novou roli nejsou učitelé u nás připraveni, o čemž svědčí mimo jiné jejich častá nelibost a vnímání reformy jako další zátěže, o jejíž nezbytnosti či přínosu nejsou vůbec přesvědčeni. Učitelé i vedení škol často očekávají, že se do přípravy školních vzdělávacích programů aktivně zapojí čerství absolventi fakult připravujících učitele. Projektování kurikula je však pro začínajícího učitele nesmírně obtížný úkol, který vyžaduje mimo jiné určitou pedagogickou zkušenost, obeznámenost s fungováním školy a zkušenost s týmovou prací. Nezbytným předpokladem je samozřejmě průprava v oblasti projektování kurikula, která by se měla stát standardní součástí studijních programů na fakultách připravujících učitele.

Ve studijním programu Učitelství anglického jazyka pro základní školy jsme proto přistoupili k inovaci sylabu didaktiky angličtiny v posledním semestru studia. Hlavním tématem tohoto semestru se stalo právě projektování cizojazyčné výuky. Vycházeli jsme z předpokladu, že vytváření podrobného dlouhodobého projektu cizojazyčné výuky je tématem syntetickým, které odráží komplexní charakter procesu učení a vyučování a které do značné míry integruje dosavadní lingvodidaktické znalosti budoucích učitelů angličtiny, propojuje jednotlivé prvky a nabízí možnosti rozvoje široké škály didaktických kompetencí učitele anglického jazyka. Není tajemstvím, že studenti učitelství často hodnotí teoretické poznatky jako nadbytečné a oceňují hlavně to, co považují za „praktické“. Projektování vzdělávacích programů umožňuje kombinaci teoretických východisek s praktickými výstupy způsobem, který ozřejmí přínos teoretických poznatků pro praxi.

V koncipování sylabu kurzu jsme vycházeli z Gravesové (2000), která pojímá projektování výuky jako multidimenzionální a dynamický proces, který nelze snadno kvantifikovat, kodifikovat a replikovat. Jde o proces přímo propojený s pedagogickou praxí, na jejímž základě musí být neustále vyhodnocován a modifikován.

Kurz projektování kurikula

Na začátku posledního semestru studia, v kurzu Didaktiky angličtiny, byli studenti seznámeni se zadáním seminární práce. Jejich úkolem bylo vypracování projektu výuky anglického jazyka pro určitý ročník na 2. stupni základní školy (dle vlastního zvážení). Jednotlivými komponenty projektu se stala přesvědčení učitele týkající se jazyka, učení se jazyku a vyučování jazyku, dále popis kontextu projektu (popis školy a třídy, pro kterou byl projekt vytvářen¹⁷, zpracování základní charakteristiky relevantních vzdělávacích dokumentů, analýza potřeb a preferencí žáků, cíle vyplývající ze závazných kurikulárních dokumentů, specifikace obsahu výuky a využitých učebních materiálů, specifikace metod a forem vyučování, způsoby řízení třídy, poměr mezi prací v hodině a doma, zohlednění žáků se specifickými poruchami učení, hodnocení a klasifikace žáků a hodnocení studijního programu. Gravesová (2000) ve své koncepci počítá s cyklickým postupem při projektování kurikula, přičemž nestanovuje, který bod se má stát východiskem celého procesu. Projektování funguje jako systém, v němž je každý komponent provázán s ostatními, ovlivňuje je a je jimi ovlivňován. Východiskem tak, dle zvážení studentů, mohly být např. vzdělávací cíle nebo analýza žákovských potřeb.

Od začátku bylo jasné, že půjde o úkol nesmírně časově i obsahově náročný. V seminářích jsme postupovali společně po jednotlivých krocích. Kontaktní semináře byly doplněny e-learningovou podporou ve VLE Moodle (<http://moodlinka.ped.muni.cz/course/view.php?id=1037>). Kurz nabízel zdroje informací, odkazy na důležité webové stránky a interaktivní moduly, jako např. modul

¹⁷ V ideálním případě se jednalo o skutečnou třídu, kterou studenti znali z pedagogické praxe, i když řada studentů pracovala se třídou fiktivní.

kniha, v němž studenti zveřejňovali jednotlivé části svých projektů. Studenti byli ochotni spolupracovat na e-learningovém kurzu bohužel jen v případě, že bylo dílčí zadání stanoveno jako povinné.

Pro analýzu složitých konceptů jsme využívali techniku pojmových map, kterou někteří studenti použili i ve svých projektech. Prvním krokem v procesu projektování byla formulace implicitních přesvědčení budoucích učitelů týkajících se jazyka, učení se jazyku a vyučování jazyku. Tato implicitní přesvědčení vždy ovlivňují činnost učitele, i když velmi často podvědomě. Artikulací vlastních implicitních teorií prohlubuje učitel reflexi, což mu umožňuje efektivnější rozhodování a projektování práce. Uvědomění implicitních přesvědčení také umožní jejich sdílení a diskusi, která vede k optimalizaci kolaborativních postupů v procesu projektování, ke vzájemnému obohacování a inspiraci jednotlivých participantů. Studenti byli instruováni, aby využili techniku tzv. procesního psaní (*process writing*), které se skládá z pěti stadií – brainstorming, formulace první verze, úpravy, editace a finální verze. Finální verze byly vkládány do modulu kniha v e-learningovém kurzu, aby se studenti mohli inspirovat prací svých kolegů. Lze konstatovat, že nebyla patrná snaha kopírovat práci kolegů, studenti většinou zveřejňovali poměrně dobře promyšlená a originální přesvědčení. Pokud jde o přesvědčení vztahující se k jazyku, většina studentů se omezovala na popis jazyka jako prostředku komunikace, což místy působilo dojmem klišé. Některá přesvědčení však byla výjimečně zdařilá, např. metaforické vyjádření o cizím jazyce jako o skrytém pokladu, který je možno objevit s pomocí mapy, jež dostane žák od svého učitele (V. R.). O učení se jazyku tatáž studentka uvádí, že „*language learning is a way leading to hidden treasure, and learners, being treasure hunters, must overcome a lot of obstacles, experience a huge amount of tough moments and fight in the most difficult, long-running battle with themselves against laziness, unwillingness to study regularly, insufficiently strong will, and a time-stealing pirate, which is for example television! On the other hand, it is also a world tour full of exciting experiences, fun, remarkable discoveries, and knowledge.*“ Jiná studentka se vyjádřila o jazyce jako o mocném nástroji, který může náš život a vztahy vybudovat nebo zcela zničit: „*It is a means of expressing uplifting, encouragement, praise, appreciation, love, motivation, acceptance, welcome, truth etc. but also a means of expressing lies, discouragement, hatred, contempt, scorn etc. The teacher should help the learners to become aware of the power of language.*“ (J. Z.)

Při práci s relevantními vzdělávacími dokumenty (českým *Rámcovým vzdělávacím programem*, i *Společným evropským referenčním rámcem*) byl patrný odstup studentů, který lze patrně vysvětlit dvěma faktory: oba dokumenty jsou psány odborným jazykem, který je poněkud obtížně dešifrovatelný a navíc studenti bývají ovlivněni postojem učitelů, kteří nejsou nadšeni kurikulární reformou (viz též vyhodnocení dotazníku níže).

Analýza potřeb a preferencí žáků byla patrně nejslabším článkem celého procesu, protože většina studentů pracovala v podmínkách fiktivní školní třídy. Analýza se proto stala spíše plánem analýzy a jejích součástí jako je identifikace stylů učení a učebních strategií.

V části projektu specifikující obsah měli studenti za úkol specifikovat jednotlivé obsahové prvky a zdůvodnit jejich zařazení. Kurzy byly většinou založené na určité konkrétní učebnici, ale studenti využívali i další materiály a prvky, včetně extrakurikulárních aktivit (např. zájezdy do Velké Británie, návštěvy divadelních představení, setkání s rodilými mluvčími, soutěže apod). Podmínkou bylo zakomponování nejméně jednoho průřezového tématu (viz *Rámcový vzdělávací program*).

Také specifikace učebních materiálů byla detailně zpracována, přičemž využití jednotlivých materiálů museli studenti zdůvodnit. V semináři jsme se věnovali rámci pro hodnocení učebnic podle Cunningswortha (1995). Další učební materiály zahrnovaly učebnice, cvičebnice a doplňkové materiály, internetové zdroje pro učitele i žáka, slovníky, časopisy, čítanky a literární díla (případně jejich zjednodušené verze), videonahrávky, DVD a další. Stejně jako u ostatních částí projektu byli studenti vyzváni, aby své návrhy zveřejnili v e-learningovém kurzu pro inspiraci svých kolegů. Studenti se v této části zapojili velmi aktivně, vystavovali však téměř výlučně odkazy na webové stránky.

Reflektivní složka byla posílena vzájemnou evaluací projektů (*peer evaluation*), jejíž první fáze byla realizována po dokončení specifikace obsahu a učebních materiálů. Studenti vytvořili postery se svými specifikacemi, navzájem je prezentovali, komentovali a nacházeli inspiraci v práci svých kolegů.

Posledním krokem společně realizovaným v rámci kontaktní výuky bylo vytvoření plánu hodnocení žáků a hodnocení výukového programu.

Studentské hodnocení semináře

Na konci semestru studenti hodnotili průběh kurzu prostřednictvím dotazníku. Dotazník vyplnilo celkem 37 studentů (z 64 zapsaných do kurzu, tj. 57 %). Všichni hodnotili seminář pozitivně. 6 studentů hodnotilo kurz jako vynikající. Jako užitečný pro praxi ho hodnotilo 18 studentů. 6 studentů uvedlo, že podobný seminář měl být zařazen do studijního programu dříve než v posledním semestru. 3 studenti považovali projekt za zajímavý, ale příliš detailní. Jeden student by raději vytvářel projekt pro své kurzy v jazykové škole. Podobný názor vyjádřilo v průběhu semestru více studentů, kteří jej zdůvodňovali svým rozhodnutím nenastoupit dráhu pedagoga na základní, příp. střední škole. Projektování kurzu pro jazykové školy, příp. firemní a jiné kurzy by sice studentům umožnilo vyjít z potřeb konkrétních studentů, přesto však nepovažujeme tento postup za vhodný, s ohledem na zaměření studia na 2. stupeň základní školy. Dovednosti získané v průběhu práce je samozřejmě možno uplatnit i v jazykových školách. Jeden student hodnotil kurz jako užitečný, ale pro něj osobně nezajímavý. 2 studenti uvedli, že kurz byl zajímavý, ale plánovat tak detailně podle jejich názoru není třeba. Vzhledem k náročnosti projektu a k jeho zařazení do posledního semestru studia, kdy studenti intenzivně pracují na diplomové práci, bylo možno očekávat kritičtější vyjádření studentů. Pozitivní zpětná vazba potvrdila, že si studenti uvědomují význam projektové kompetence. Jeden student přímo uvedl, že byl zpočátku zděšen rozsahem a obtížností projektu, ale potom byl velmi rád, že prošel celým procesem

společně s ostatními a že kurz byl založen na spolupráci celé skupiny. Z průběhu semestru i písemných odpovědí studentů lze usuzovat, že tento názor zřejmě sdílela řada dalších studentů.

Na otázku, která část projektování byla nejméně důležitá, odpovědělo 18 studentů, že všechny součásti byly důležité. 2 studenti považovali sylabus za příliš detailní, další považovali za nejméně důležité stanovení cíle (2 studenti, sic!), stanovení diagnózy žákovských potřeb a preferencí (4 studenti), artikulaci přesvědčení učitele (4 studenti), vzdělávací dokumenty (4 studenti) a 1 student negativně vnímal skutečnost, že kurz byl připravován pro fiktivní žáky.

Značně odlišné byly odpovědi studentů na otázku týkající se jejich postoje k probíhající kurikulární reformě. Názory studentů byly spíše negativní. Pouze 3 studenti se vyjádřili v tom smyslu, že se jim reforma „docela líbí“. Další byli toho názoru, že reforma může být užitečná, bude-li ŠVP dobře připraven (3 studenti), případně že reforma je užitečná pouze pro nadšené učitele (3 studenti). Negativní názory byly zjevně silně ovlivněny postoji učitelů z praxe. Studenti si stěžovali na pracovní zatížení (7 studentů), příliš abstraktní koncepci (1 student), jen zatížení navíc (1 student), byrokracii (1 student), riskantní podnik, na kterém mohou nezodpovědní učitelé hodně pokazit (2 studenti). 3 studenti označili reformu za „možná dobrý nápad, ale učitelé nevědí, co s ním“. 4 studenti uvedli, že se jim reforma nelíbí a 2 studenti uvedli, že nevědí, ale učitelům se reforma nelíbí. Studentské odpovědi v tomto bodě považuji za varující. Projektování kurikula v semináři se velmi blížilo projektování ŠVP, přičemž studenti se k těmto dvěma variantám projektování stavěli velmi odlišně.

Závěry

Pokud jde o kvalitu studentských projektů, lze říci, že většina vytvořených projektů splňovala stanovená kritéria, asi 15 % projektů bylo mimořádně kvalitních. Pouze několik projektů (8) bylo vráceno k dopracování či doplnění chybějících součástí. Rozsah projektů se většinou pohyboval kolem 12 stran textu, některé projekty byly výrazně delší. Projekty svědčily o pečlivé reflexi všech faktorů a promyšleném postupu dlouhodobého plánování výuky. Nelze samozřejmě hodnotit pouze výsledný produkt, důležitý byl také rozvoj projektovací kompetence studentů během procesu tvorby projektů. Několik studentů mi sdělilo, že z důvodu časové tísně v posledním semestru studia nemohli vypracovat tak kvalitní projekt, jak by si přáli, ale díky semináři vědí, jak budou v praxi postupovat.

Zpětná vazba získaná od studentů jak formálně (prostřednictvím dotazníkového šetření), tak i neformálně, byla převážně pozitivní. Studenti vnímali projekt jako smysluplný a přínosný pro praxi.

Do budoucna plánujeme několik změn, z nichž nejvýznamnější bude napojení projektu na pedagogickou praxi studentů v 9. semestru. Jedním z požadavků k pedagogické praxi bude vypracování analýzy potřeb žáků konkrétní třídy, pro kterou bude výuka projektována. Postup projektu bude naplánován do dvou semestrů a současně bude posílena složka vzájemného hodnocení a sebehodnocení studentů.

Absolventi pilotního kurzu byli osloveni s žádostí o spolupráci na vyhodnocení celého projektu ještě jednou, s časovým odstupem a na základě zkušenosti z prvního roku pedagogické praxe na základní, příp. střední škole, včetně zkušenosti s vytvářením školního vzdělávacího programu. Cílem této fáze je zjištění, které součásti projektu budou absolventi zpětně hodnotit jako více nebo méně důležité a zda a jak se změní jejich přístup ke kurikulární reformě. Očekávám také impulzy, které by vedly k modifikaci postupu projektování cizojazyčné výuky v prvním, pilotním kurzu, zejména pokud jde o využitelnost původního projektu z hlediska RVP i z hlediska vlastní pedagogické činnosti.

Literatura

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

Dostupné na WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp>, [cit. 24. 4. 2007].

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford : Macmillan Heinemann English language teaching, 1995.

GRAVES, K. *Designing Language Courses*. Boston : Heinle&Heinle, 2000.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle, 1990.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>, [cit. 24. 4. 2007].