JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VYUŽITÍ E-LEARNINGU VE VÝUCE A TESTOVÁNÍ ŠPANĚLŠTINY

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Vít Filipovský

Studijní obor: Šjn a Itn

Ročník: 3.

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby tutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 6. května 2016

…….

Poděkování

Na tomto místě bych velmi rád poděkoval Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za cenné konstruktivní připomínky, vstřícný přístup a duševní oporu při odborném vedení mé diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na popis postupu tvorby elektronického distančního textu a návrhu ukázkových lekcí pro úvodní hodiny španělského jazyka. Teoretická část je věnována popisu Evropského referenčního rámce jako základního manuálu pro sestavení jazykového kurzu, dále popisu vybraných metod využívaných k výuce cizích jazyků a technologických prostředků využívaných v elektronickém distančním vzdělávání. V neposlední řadě se teoretická část věnuje analýze postupu tvorby elektronického distančního textu.

Praktická část je zaměřena na vytvoření dvou navazujících učebních jednotek přizpůsobených potřebám elektronického distančního vzdělávání. Tyto jednotky jsou realizovány formou dvou úvodních lekcí španělského jazyka a k jejich sestavení je použito konceptů a východisek plynoucích z teoretické části. Navržený výukový text tedy splňuje kritéria pro využití v elektronickém distančním vzdělávání a může posloužit jako předloha při vytváření dalších výukových jednotek podobného zaměření.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, e-learning, španělský jazyk, elektronický distanční text.

Abstract

This diploma thesis is focused on description of methods for creating educational text and designing examples of spanish learning texts. In theoretical part I am describing The Common European Framework of Reference for Languages and its utilisation in process of creating educational texts. Beside that I am analyzing educational methods for language learning and influence of new technologies in educational process. At the end of the theoretical part I am describing main methods which are used for creating educational texts.

Practical part is focused on creating certain examples of my own designed educational texts based on my conclusions from the teoretical part and my own experiences. My designed educational texts contain all of the important parts and go with my personal comments that explains my decisions. Designated educational text could be used as an example for creating another similar texts, because it contains all of the essencials.

Keywords: distance learning, e-learning, spanish language, electronic distance text

Obsah

1 Úvod....8
2 Cíle....10
2.1 Analýza e-learningových metod....10
2.2 Vytvoření distančního textu....10
2.3 Zpřístupnění části distančního textu na internetu....10
3 Metody....11
3.1 Preliminární analýza učebnic....11
3.2 Screening e-learningových textů ŠJ na českém webu....11
3.3 It zpracování....11
4 Teoretická část....12
4.1 Preliminární analýza učebnic....12
4.2 Screening e-learningových textů....18
4.3 It zpracování....19
4.4 Evropský referenční rámec....20
4.4.1 Potřeba vzniku společného jazykového rámce....20
4.4.2 Cíle a využití jazykového rámce....20
4.4.3 Referenční úroveň....21
4.4.4 Deskriptor....22
4.4.5 Společné členění referenčních úrovní....22
4.4.6 Sebehodnocení....25
4.4.7 Kontext užívání jazyka....26
4.5 Výukové metody cizích jazyků....29
4.5.1 Gramaticko-překladová metoda....30
4.5.2 Přímá metoda....30
4.5.3 Audiolingvální metoda....31
4.5.4 Metoda komunikativního přístupu....31
4.5.5 Community Language Learning....32
4.5.6 Total Physical Response....32
4.5.7 Superlearning....32
4.5.8 Přirozený přístup....33
4.5.9 Nepustilova metoda....33
4.5.10 Callanova metoda....34

4.5.11 E-learning....34
4.6 E-learning....35
4.6.1 Specifika e-learningu....35
4.6.2 Aplikace klasických vzdělávacích teorií v e-learningu....36
4.6.3 Výhody a nevýhody používání e-learningových metod....40
4.6.4 Technologie ve vzdělávání....43
4.6.5 Tvorba elektronického kurzu....53
5 Praktická část....68
5.1 Charakter předmětu....68
5.2 Role studenta....69
5.3 Užité piktogramy....70
5.4 Lekce 1....73
5.5 Lekce 2....83
6 Závěr....97
7 Resumen....100
8 Seznam zdrojů....104
9 Přílohy....106

1 Úvod

Tématu e-learningu jsem se věnoval již v mé bakalářské práci, a proto jsem se rozhodl na ni volně navázat. Zatímco v předchozí práci jsem se věnoval spíše technologickému řešení správy a vedení e-learningových kuzů, v této práci bych se rád zaměřil na proces tvorby a zpracování samotného obsahu elektronického distančního textu. Velmi mě těší, že vzhledem k mé aprobaci španělský jazyk a výpočetní technika mohu, při psaní této práce, využít osobních zkušeností z obou studovaných oborů.

Jak jsem již uvedl výše, inspirací pro mě byly závěry z mé bakalářské práce, při jejímž vypracovávání jsem zjistil, že kvalita a množství volně přístupných distančních textů pro výuku španělského jazyka na českém internetu nejsou příliš velké. Proto jsem se rozhodl prozkoumat a popsat dostupné technologie a prostředky pro tvorbu a správu e-learningových kurzů a na základě prostudování odborné literatury sestavit několik ukázkových lekcí, které by odpovídaly aktuálním potřebám studentů distančních textů. Hlavním cílem této práce bude tedy zpracování dvou ukázkových lekcí španělského jazyka upravených pro potřeby elektronického distančního vzdělávání.

Téma e-learningu je v současnosti velmi aktuální a rezonuje hlavně kvůli schopnostem mladých studentů ovládat moderní komunikační technologie a využívat jejich potenciál v každodenním životě. Je nasnadě otázka, jakým způsobem vyjít této generaci vstříc a jak připravovat výukové materiály, které by dostatečně reflektovaly možnosti současného virtuálního prostředí, nabídly možnost získání komplexních znalostí a zároveň motivovaly k samostatné práci.

Dle mého názoru jsou v současnosti možnosti moderních technologií takřka neomezené a je jen v rukou institucí a jednotlivců, jakým způsobem využijí jejich potenciál k rozšíření klasické prezenční výuky o interaktivní prvky a počítačem řízené vyučování. Současní učitelé mají v technologiích velmi mocného spojence, ale leckdy z důvodu špatného proškolení nejsou schopni dostatečně využít jeho potenciál. Proto se domnívám, že přečtení této diplomové práce může i ostatním učitelům, nejen španělštinářům, poskytnout cenné rady, jak při tvorbě distančních textů a celých e-learningových kurzů postupovat, aby tak maximalizovali efektivitu své práce.

V teoretické části této práce se zaměřím na prostudování publikace Evropský referenční rámec pro jazyky, která vysvětluje požadované normy pro rozdělení jazykových úrovní. Dále se budu věnovat popisu metod, které se pro výuku cizích jazyků používají a to včetně e-learningu, kterému bude věnována samostatná kapitola. Ve výše zmíněné kapitole se také budu zabývat popisem moderních technologií jako jsou osobní počítače, mobilní telefony, tablety, elektronické čtečky a jiná specializovaná zařízení a jejich možným využití ve výuce.

V praktické části se pak zaměřím na popis a komentovaný návrh dvou učebních jednotek, které vytvořím na základě podkladů sestavených v teoretické části. Při tvorbě zmíněných vyučovacích jednotek chci také využít osobitého přístupu a praktických zkušeností, jež jsem načerpal během svého studia na vysoké škole.

V závěrečné části zhodnotím celkový průběh tvorby mé diplomové práce. Kriticky posoudím dostatečnost zvolených postupů a metod a shrnu postřehy z tvorby samotného distančního textu. Jako poslední se budu věnovat návrhu možných rozšíření a praktického využití výsledků mé diplomové práce.

2 Cíle

2.1 Analýza e-learningových metod

Hlavním cílem je analyzovat kritéria, postupy a východiska pro tvorbu e-learningového kurzu. Dále také screening dalších technologií, které se při elektronickém distančním vzdělávání mohou zařadit do výuky a jež můžou nabídnout přínos do hodin a obohacení výuky.

2.2 Vytvoření distančního textu

Dalším cílem je na základě prostudovaných kritérií o tvorbě distančních textů připravit text vlastní. Bude se jednat o dvě úvodní lekce, které budou objasňovat základy španělského jazyka. Pro jejich tvorbu použiji jak vlastní cvičení, tak pasáže s prostudovaných učebnic.

2.3 Zpřístupnění části distančního textu na internetu

Část vytvořeného distančního textu zpřístupním na internetu, abych na něm mohl demonstrovat patřičnou grafickou úpravu a celkový vzhled. Do příloh této diplomové práce umístím náhledy grafického zpracování tohoto textu.

3 Metody

3.1 Preliminární analýza učebnic

Pro získání potřebných východisek a podkladů k tvorbě vlastního elektronického distančního textu analyzuji několik vybraných tištěných učebnic španělského jazyka. Nebude se však jednat o klasickou obsahovou analýzu, nýbrž o analýzu vhodnosti užití učebnice k potřebám distančního vzdělávání. Tato analýza bude zaměřena na vyhledávání a popis prvků charakteristických pro distanční texty a jejím účelem bude vybrat ty učebnice, jejichž obsah by mohl být použit k tvorbě distančních textů.

3.2 Screening e-learningových textů ŠJ na českém webu

Dalším krokem bude získání patřičných znalostí o současné úrovni elektronických distančních textů. Této problematice jsem se věnoval již v mé bakalářské práci, a proto zde využiji některé dříve získané poznatky. Screening provedený v rámci mé bakalářské práce budu konfrontovat se současnou situací, abych mohl popsat změny, ke kterým v uplynulých letech na českém internetu v oblasti výukových webů španělského jazyka došlo.

3.3 It zpracování

Zpracování distančního textu do elektronické podoby bude probíhat v rámci zkušebního prostředí. Cílem tedy nebude vytvořit komplexní e-learningový kurz se všemi funkcionalitami, ale ukázku grafického zpracování elektronického distančního textu.

4 Teoretická část

4.1 Preliminární analýza učebnic

Podle Bednaříkové (2007) se distanční texty od klasických učebnic značně liší. Především jasně definovanými cíli sepsanými v úvodu každé kapitoly, ale i samotnou strukturou textu. Obsah celé lekce je v případě distančních textů dělen do kratších odstavců a obsahuje co nejjasnější sdělení nezkreslené užíváním velkého počtu cizích výrazů a nedefinovaných pojmů. V textu se naopak často opakují stěžejní pojmy společně se svými definicemi, motivační pasáže či zajímavosti. Dále je distanční text opatřen množstvím piktogramů pro lepší orientaci studenta a dalším obrazovým materiálem. V neposlední řadě je v distančním textu hojně užíváno řečnických otázek, otázek k zamyšlení, či krátkých souhrnných testů na konci kapitol. Distanční texty se snaží nabídnou vyšší úroveň zpětné vazby a po studujícím vyžadují i větší míru aktivity.

V následující kapitole se budeme zabývat preliminární analýzou vybraných učebnic španělského jazyka. Hlavním cílem této úvodní analýzy je určit, která z vybraných učebnic by se mohla svým pojetím stát předlohou pro distanční text, jehož tvorbu budeme popisovat v praktické části této práce.

V učebnicích budeme hledat výskyt a formu následujících prvků: jasně definované a napsané cíle kapitol nebo lekcí; struktura a uspořádání učebních jednotek; míra opakování nových pojmů v rámci lekce; motivační pasáže, ve kterých autor knihy promlouvá ke studentovi nebo pasáže obsahující zajímavosti; množství a styl užitých piktogramů; množství, styl a způsob užití obrazového materiálu; způsob a forma poskytnuté zpětné vazby.

K preliminární analýze jsem si vybral následující tituly: Club Prisma; ¿Fiesta! 1; Učebnice současné španělštiny, 1. díl; Nuevo Ven 1; Španělština pro samouky; Aventura 1. Učebnice odpovídají úrovni A1 – A2 a s většinou jsem se již během studia setkal. Chtěl bych potlačit subjektivní dojem, který z učebnic již mám a zaměřit se pouze na vyhledání výše zmíněných prvků, jelikož jejich výskyt a určitá forma užití je ukazatelem, že lze učebnici použít jako výchozí materiál pro tvorbu on-line distančního kurzu.

Club Prisma

Jednojazyčná španělská učebnice, jež nabízí přehledně vypsané cíle na začátku každé kapitoly. Cíle jsou děleny podle obsahu na funkční, gramatické, lexikální a kulturní. Funkční cíle jsou navíc definovány pomocí aktivních sloves.

Učebnice začíná podrobným souhrnem kapitol rozdělených podle kompetencí. Jednotlivé lekce pak začínají většinou textem a nebo poslechovým cvičením. Celková struktura kapitol je dynamická, výkladové části a aktivity jsou kombinovány bez pevného řádu a vývoj kapitoly tak není předvídatelný. V lekcích jsou graficky odděleny rámečky s gramatickými jevy. Na konci každé lekce je souhrnné cvičené „Progresando“, které nabízí možnost rekapitulovat znalosti a získat zpětnou vazbu. Lekce neobsahují dlouhé bloky textu a většina nových pojmů se opakuje v několika po sobě jdoucích cvičeních. Za motivační prvek můžeme považovat portfolio vyskytující se na konci každé lekce.

Učebnice nemá jasně graficky vymezený blok se zajímavostmi, avšak nabízí pestrou škálu piktogramů, které studenta během učení doprovází. Piktogramy označují sólové, párové, skupinové i třídní aktivity, mluvní cvičení, psací cvičení, čtení a poslech, dále jsou označeny piktogramem bloky se slovní zásobou, hry, pěvecké aktivity, mimoškolní aktivity, aktivity pro portfolio či vysvětlivky.

Učebnice Prisma nabízí studentům velké množství doprovodného obrazového materiálu a to nejen ilustračního, ale takového, který přímo interferuje se cvičeními a je tedy užit pro aktivní proces učení jako je například poznávání a pojmenovávání obsahu na obrázcích, spojování obrázků s pojmy a mnohé další. Učebnice nabízí velmi dobrou zpětnou vazbu a to pomocí portfolia, které si student během studia vyplňuje a také pomocí shrnutí, která jsou na konci každé lekce.

Celkově na mě zanechala učebnice velmi dobrý dojem. Její struktura uspořádání cvičení a výkladu, užití piktogramů, obrázků a zpětnovazebních prvků vybízí k aktivitě a můžeme říci, že její úprava na distanční text by byla velmi jednoduchá, jelikož řadu kritérií již nyní splňuje. Bohužel klíč ke cvičením není součástí učebnice a je nutné si jej pořídit jako samostatnou publikaci.

¿Fiesta! 1

Česky psaná učebnice zaměřená převážně na gramatický výklad a drilová cvičení. Cíle jednotlivých kapitol na jejich začátku nenalezneme. Učebnice začíná obsahem kapitol, dále následuje soupis výslovností a pravopisná pravidla. Struktura všech lekcí je stejná. Na začátku lekce nalezneme text následovaný slovníčkem. Dále následuje frazeologický slovníček a gramatická část, která většinou okupuje několik listů. Poslední částí každé kapitoly jsou cvičení, jež se rovněž rozpínají na několika po sobě jdoucích listech. Celá učebnice pak končí závěrečným procvičováním a slovníkem.

Kniha neobsahuje žádné motivační pasáže ani osobní promluvy autora ke čtenáři. Zajímavosti jsou podávány formou popisků ilustračních fotografií. Mezi vodicí piktogramy můžeme zařadit obrázek kazety pro označení poslechového cvičení a grafickou úpravu rámečku s frazeologií.

Obrazového materiálu není užito mnoho a je jednoznačně ilustračního charakteru. Obrázky nejsou použity pro aktivní proces učení a slouží převážně k obohacení textu. Kniha neobsahuje řečnické otázky ani zamyšlení, klíč ke cvičením není součástí učebnice a je nutné jej pořídit formou samostatné publikace.

Kniha na mě působí jako vyčerpávající kompendium gramatiky s množstvím cvičení pro drilovou výuku. Věřím, že v rukou učitele může být velmi dobrou pomůckou pro vedení hodiny, nicméně jako poklad pro tvorbu distančního textu se mi jeví nevhodná, neboť neobsahuje téměř žádné distanční prvky, nepromlouvá ke studentovi a ani se ho nesnaží motivovat.

Učebnice současné španělštiny, 1. díl

Jednou z dalších analyzovaných dvoujazyčných učebnic je Učebnice současné španělštiny, která mě velmi překvapila úplnou absencí učebních cílů, a to hlavně protože je učebnice doporučována samoukům. Kniha začíná velmi podrobným obsahem, který zastupuje detailní výpis kapitol a jejich obsahu. Po obsahu následuje soupis výslovnosti a pravopisu. Každá kapitola začíná pracovním textem, který je následován seznamem slovíček. Dále je umístěn rámeček s užitými frázemi a výklad gramatiky. Předposlední část každé kapitoly tvoří pasáž *Komunikace a kontext* a jako poslední blok lekce nalezneme cvičení. Po několika lekcích následuje „repaso“ nebo-li část pro zopakování

probrané látky. Na konci učebnice nalezneme oboujazyčný slovník, tabulku s časováním nepravidelných sloves a klíč ke cvičením.

V rámci kapitoly se nové pojmy celkem opakují a k jejich zásadnímu zopakování přispívá mezikapitola „repaso“, která se věnuje shrnutí vždy několika kapitol najednou. V učebnici sice chybí motivační pasáže, ale jsou zde přítomny zajímavosti formou rozšiřujícího komentáře.

Piktogramy se používají pouze pro označení cvičení, které mají k dispozici audio nahrávku. Bez piktogramu, avšak graficky označeny, jsou růžové rámečky s důležitými rozšiřujícími informacemi. Obrazový materiál je hojně užit pro ilustrační účely a v menší míře jako součást cvičení. Zpětnou vazbu nabízí učebnice formou klíče ke cvičením.

Učebnice současné španělštiny je ucelenou jazykovou příručkou, která vybízí studenta k aktivitě a obsahuje klíč ke cvičením, čímž umožňuje studentovi kontrolovat vyplněná cvičení. S čím se neztotožňuji je přízvisko „pro samouky.“ Autor skrze text ke studentovi prakticky nepromlouvá, nemotivuje ho a především nenabízí k nahlédnutí výukové cíle, které mají rovněž značný motivační a zpětnovazební potenciál. Pro svůj distanční text bych mohl z této učebnice čerpat některá cvičení, jelikož je v učebnici k těmto cvičením přítomno řešení.

Nuevo Ven 1

Jednojazyčná učebnice, která nabízí svým čtenářům přehledně sestavené a podle kompetencí rozdělené cíle na začátku každé lekce. Pragmatické kompetence jsou definovány pomocí aktivních sloves, dále jsou kompetence děleny na sociokulturní a lingvistické, které jsou členěny podle gramatiky, lexika a fonologie.

Na začátku učebnice nalezneme přehledný souhrn všech kapitol a jejich obsahů, rovněž rozdělených podle specifických kompetencí. Každá kapitola obsahuje hned tři výkladové části označené písmeny A, B a C. Každá z těchto částí obsahuje pracovní text, krátká cvičení a otázky typu ano/ne. Lekce dále pokračuje cvičeními, tabulkami z gramatickými jevy a poučkami. Na konci učebnice nalezneme několikajazyčný slovník.

Učebnice působí dojmem velmi koncentrovaného obsahu, některé stěžejní pojmy se vyskytují v několika po sobě jdoucích cvičeních a nová slovní zásoba je rozmělněna po celé lekci. Učebnice příliš nemluví ke studentovi a motivace je ponechána na učiteli, který knihu používá. Zajímavosti jsou uvedeny formou odkazu na externí zdroj na internetu.

Kniha obsahuje širokou škálu piktogramů, mezi které patří obrázek sluchátek pro audio cvičení, označení pro gramatiku a procvičování, piktogram pro označení zajímavostí a také piktogram pro vysvětlení nebo pomoc studentovi.

Učebnice obsahuje také velké množství obrazového materiálu, které neplní pouze ilustrační funkci, nýbrž je zapojován do učebního procesu a student je vybízen s tímto materiálem pracovat (porovnávat, doplňovat, spojovat atd.) Kniha samotná neobsahuje klíč ke cvičením a je nutné pořídit rozšiřující publikaci. Rovněž zde nenalezneme žádné zpětnovazební prvky jako například kontrolní a nebo řečnické otázky.

Kniha svým uspořádáním a množstvím rozličných cvičení s využitím obrazového materiálu vybízí studenty k aktivitě. Přehledně sepsané učební cíle pomohou studentům při orientaci v nové lekci a v kompetencích, jež mají v dané lekci získat a procvičit. Bohužel autor nechává veškerou motivaci na učiteli a nijak nepromlouvá skrze doplňující text ke studentům. Zmíněná publikace by mohla být použita jako základ pro vytvoření distančního textu.

Španělština pro samouky

Nejstarší z analyzovaných učebnic chybí přehledně definované učební cíle, které by si mohl student přečíst před samotným zahájením studia konkrétní lekce. Kniha je dvoujazyčná a začíná velmi stručným souhrnem kapitol následovaným soupisem výslovnosti, pravopisu přízvuku a seznamem zkratek. Kapitoly začínají úvodním textem následovaným seznamem slovíček a poznámkou k tématu. Následuje hlavní gramatické téma s příklady užití, přehledné tabulky s frázemi a posledním segmentem každé kapitoly jsou cvičení. V závěrečné části knihy se nachází souhrnný test, tabulky nepravidelných sloves, dvoujazyčný slovník a klíč ke cvičením.

V úvodních kapitolách je velmi patrné opakování stěžejních pojmů a nových slovíček, kniha však trpí absencí motivačních pasáží. Zajímavosti jsou psané formou poznámek, ve kterých se daný jev více rozebírá a případně se porovnává užití v obou jazykových prostředích.

Kniha obsahuje množství piktogramů pro usnadnění orientace. Označení pro audio cvičení a cvičení, jehož řešení nalezneme v klíči, nových slovíček, hlavního tématu a odstavců se stěžejní informací o nové materii. Obrazový materiál je použit zřídka, ale je zapojen do procesu učení (většinou formou popisu obrázku). Zpětnou vazbu nabízí klíč ke cvičením, umístěný na konci učebnice a autokorektivní test taktéž umístěný v závěru knihy.

Kniha příliš nevybízí k aktivitě, avšak z hlediska jejího stáří je obdivuhodné, jak pracuje s piktogramy a s opakováním pojmů. Učebnice by nejspíše šla použít jako výchozí materiál pro tvorbu distančního textu, ale pro její stáří bych jako tvůrce rozhodně sáhl po učebnici aktuálnější.

Aventura 1

Dvoujazyčná učebnice nabízející výčet učebních cílů na začátku každé lekce. Na začátku knihy se nalézá souhrn kapitol a jejich obsahu, přehledně členěný z hlediska komunikační strategie, gramatiky, slovní zásoby a reálií. Souhrn je navíc opatřen ilustracemi pro snazší orientaci. Kniha je rozdělena na výkladovou a pracovní část. Kapitola začíná hlavním textem následovaným cvičením a gramatickými poučkami. Nechybí různé zajímavosti a krátké testy pro zafixování nové látky. Na konci každé kapitoly je k dispozici gramatický souhrn. V pracovní části jsou k dispozici gramatická cvičení, která náplní odpovídají materii dané lekce.

Nové pojmy a slovíčka se vyskytují v několika po sobě jdoucích cvičeních. Pojmy se znovu nedefinují. Motivační pasáž nalezneme na začátku každé kapitoly pod výčtem studijních cílů. Kniha obsahuje množství zajímavostí, které však svojí grafickou úpravou splývají s jinými textovými prvky.

Kniha neobsahuje mnoho piktogramů. Označené jsou hlavně cvičení s audiopodporou a pracovní úlohy. Kniha obsahuje velké množství obrazového materiálu, který není pouze ilustrační, ale je aktivně používán v procesu výuky.

Zpětnou vazbu nabízí učebnice formou kontrolních otázek na konci některých lekcí a dotazníkem na konci učebnice. Kniha neobsahuje klíč ke cvičením a je nutno si jej pořídit ve formě samostatné publikace.

Kniha je svým pojetím velmi poutavá a vybízí k aktivitě. Autor místy promlouvá ke studentovi. Kromě malého množství piktogramů usnadňujících orientaci v lekci obsahuje kniha celkem velké množství prvků používaných při tvorbě distančních textů a proto bych ji pro transformaci v distanční text doporučil.

4.2 Screening e-learningových textů

Problematice českých výukových webů španělského jazyka jsem se podrobně věnoval ve své bakalářské práci. V rámci mé bakalářské práce jsem se snažil zmapovat stav neplacených webových stránek, které se nějakou formou věnovaly výuce španělského jazyka. V této kapitole se proto nebudeme zabývat detailní analýzou výukových webů, nýbrž jen porovnáním stavu z roku 2013 se současností.

V roce 2013 bylo na českém webu hned několik webových stránek věnujících se výuce španělského jazyka. Mě zaujaly hlavně www.spanelstina-zdarma.cz a www.jazyky-online.info/spanelstina, které v roce 2013 působily komplexně a zanechaly na mě dojem, že jejich autoři plánují weby do budoucna dále rozšiřovat. Nicméně jsem se mýlil, jelikož autoři obou webů přestali stránky zhruba před rokem aktualizovat. I přes současnou stagnaci však tyto dva weby nabízí celkem komplexní vhled do základů španělštiny, včetně potřebných didaktických testů pro poskytnutí zpětné vazby studentům. Dále bych tyto weby doporučil začínajícím učitelům, neboť jsou dobrým zdrojem materiálů, které se dají velmi dobře zapojit do výuky.

Dále je na českém webu několik osobních stránek a blogů, které se věnují výuce španělského jazyka, nicméně postrádají systematičnost. Komplexní souhrn informací nabízí většinou pouze do úrovně A1 a dále se výuce nevěnují a poskytují pouze značné množství útržkovitých informací. Mezi tyto weby patří třeba www.estudiante.cz, jazyk.okhelp.cz/spanelstina, nebo spanelstinazdarma.webnode.cz.

Novinkou v oblasti neplacených kurzů jazyka byla pro mne stránka www.langevo.cz, která velmi hravým způsobem učí slovní zásobu vybraného cizího jazyka. Výhodou je, že nabízí možnost výuky španělštiny v českém jazyce. Nevýhodou

je, že v důsledku špatně provedené jazykové mutace jsou některé popisky a příkazy v angličtině, což pro studenty, kteří angličtinu neznají může být demotivující. Hra je velmi pěkně graficky zpracována a student – hráč, vystupuje jako správce virtuální vesničky. Za správně zodpovězené otázky získává herní kapitál, za který kupuje nové domy pro svou vesničku. Domy jsou tématicky rozdělené např. hospoda, zoo, cirkus atd. Při kliknutí na daný dům se studentovi zobrazí test na dané téma a po jeho vyplnění opět získá herní kapitál a může si zakoupit další městskou lokaci. Jakkoli mě tato hra zaujala, je vhodná především pro drilovou výuku slovíček pojatou netradičním způsobem, určitě nemůže suplovat komplexní distanční výuku.

Stav českých výukových webů se dle mého názoru za poslední tři roky příliš nezměnil. Zajímavě vypadající projekty poslední dobou stagnují a nové se neobjevují. Na druhou stranu jsou k dispozici placené služby pro distanční výuku španělského jazyka, jejichž úroveň jsem zkoumat nemohl z důvodu vysoké finanční náročnosti.

Dle mého názoru je právě časová náročnost a nedostatek finančních prostředků důvodem, proč se na českém webu ještě neobjevil komplexní jazykový kurz španělského jazyka, který by provedl studenta alespoň třemi jazykovými úrovněmi a pomohl mu tak vybudovat dobrý základ pro další praktické studium.

4.3 It zpracování

Problematice IT zpracování distančních textů jsem se věnoval v mé bakalářské práci, kde jsem navrhl a zrealizoval vlastní řešení aplikace pro správu e-learningového kurzu. Po obhájení práce jsem tuto aplikaci uvedl do ostrého provozu. Nicméně správa, ladění a udržitelný provoz aplikace pro mě byly časově natolik náročné, že jsem její provoz musel ukončit. Z této zkušenosti jsem vyvodil závěr, že pro bezproblémový běh takto komplexní webové služby, je zapotřebí, buď mít dalšího spolupracovníka, který by technickou stránku aplikace zaštiťoval a nebo využít některé z již existujících aplikací, u kterých jsou technické problémy vlivem dobré podpory minimalizovány a správce se tak může věnovat jen tvoření obsahu.

Z výše zmíněného důvodu jsem se rozhodl zvolit pro IT zpracování mého distančního textu redakční systém JOOMLA. Tento systém není sice primárně určený pro správu e-learningových kurzů, ale pro potřeby mé diplomové práce jsou jeho

možnosti dostačující. Systém JOOMLA můžeme instalací různých rozšíření a doplňků transformovat do podoby celkem komplexní aplikace pro správu e-learningového kurzu. Systém nám umožňuje vytvářet kategorie, články a testy, sdílet obsah či posílat interní komunikaci. Instalace aplikace JOOMLA je méně náročná než instalace daleko robustnější aplikace MOODLE a to je také jeden z důvodů, proč jsem si ji vybral pro potřeby mé diplomové práce.

Distanční text, který jsem vytvořil v praktické části této diplomové práce tedy umístím na předinstalovaný systém JOOMLA na můj osobní webový server. Dále pořídím obrazovou dokumentaci grafického zpracování tohoto distančního textu, kterou umístím do příloh.

4.4 Evropský referenční rámec

4.4.1 Potřeba vzniku společného jazykového rámce

Společný evropský referenční rámec (dále jen rámec) je metodická příručka, která stanovuje a popisuje pravidla pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikula, zkoušek, učebnic a dalších materiálů potřebných k výuce jazyků (SERR, str. 1).

Rámec vyčerpávajícím způsobem popisuje nejen vztah mezi jazykovou úrovní mluvčího a jeho kompetencí tento jazyk používat, ale také jazykové prostředky a kompetence, které jsou normou pro danou úroveň. Hlavním důvodem vzniku rámce byla právě potřeba společné stupnice pro určení jazykové kompetence mluvčího.

Podle rámce samotného byly hlavními důvody jeho vzniku potřeba usnadnění spolupráce mezi vzdělávacími institucemi různých zemí a vytvoření společných norem pro uznávání kvalifikačních osvědčení (SERR, str. 5).

4.4.2 Cíle a využití jazykového rámce

Konkrétní cíle rámce vychází z Doporučení č. (82) 18 a č. (98) 6 Výboru ministrů členských států Rady Evropy, který si klade za cíl dosažení větší jednoty mezi členy a to skrze přijetí společného postupu na kulturním poli. Tento postup shrnují tři body v předmluvě k Doporučení č. (82) 18 Výboru ministrů členských států Rady Evropy (SERR, str. 2).

„Bohaté dědictví různých jazyků a kultur v Evropě je cenným společným bohatstvím, které je nutno chránit a rozvíjet, a je třeba vyvinout značné pedagogické úsilí, aby tato různorodost, která je překážkou v komunikaci, byla proměněna ve zdroj vzájemného obohacení a porozumění.

Pouze prostřednictvím lepších znalostí evropských moderních jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi Evropany s různými mateřskými jazyky, a tak podpořit mobilitu v Evropě, vzájemné porozumění a spolupráci a překonat předsudky a diskriminaci.

Členské státy, které převezmou či vyvinou celonárodní plán v oblasti učení a vyučování jazyků, mohou dosáhnout vyššího stupně sblížení na evropské úrovní prostřednictvím odpovídajících mechanismů další spolupráce a koordinace plánů“ (SERR, str. 2).

Konkrétně nám rámec nabízí využití při plánování jazykových programů, jazykové certifikace a autoregulovaného učení. Během plánování jazykových programů je role rámce identifikovat dřívější jazykovou znalost a tím usnadnit návaznost výuky při přechodu mezi různými typy vzdělávacích institucí. Pomocí rámce lépe identifikujeme vzdělávací cíle jazykového programu anebo jeho obsah. Jazyková certifikace využije rámec zejména při sestavování sylabu zkoušek a při určování pozitivních hodnoticích kritérií. V autoregulovaném učení rámec pomůže studentovi budovat pohled na stav jeho současných znalostí a stanovit si smysluplné cíle. Dále studentovi pomůže vybrat vhodné materiály a usnadní sebehodnocení (SERR, str. 6).

4.4.3 Referenční úroveň

Určitý stupeň znalosti daného jazyka nazýváme referenční úrovní. Stupeň znalosti je dán souhrnem konkrétních jazykových kompetencí mluvčího v dané situaci a za určitých podmínek. Řadíme je hierarchicky, přičemž předpokládáme, že dosažení určité referenční úrovně vyššího řádu je podmíněno dosažením referenčních úrovní předcházejících. Ovládnutí jazyka je komplexní proces, který zahrnuje nejen osvojení slovní zásoby, gramatiky, nebo reálií, ale také získání určitého stupně sociokulturní gramotnosti a citu pro užití nabytých vědomostí v konkrétním kontextu.

Toto vše a ještě mnohem více je zahrnuto právě v podrobných definicích jednotlivých referenčních úrovní,o kterých budeme dále hovořit. Referenční úroveň tedy není jen výčtem jazykových kompetencí jako jsou orientace v textu, porozumění mluvenému slovu nebo psaní textu, ale zároveň výčet kompetencí sociálních jako schopnost vést dialog, schopnost adekvátně reagovat v závislosti na kontextu, ve kterém se mluvčí nachází atp.

4.4.4 Deskriptor

Jak jsem již zmínil výše, jednotlivé referenční úrovně jsou velmi detailně popsány z různých úhlů a v závislosti na daných situacích, ve kterých se mluvčí může nacházet. Tyto konkrétní popisy se nazývají deskriptory. Deskriptor je většinou psaný v první nebo třetí osobě jednotného čísla (není podmínkou) a je konstruován jako vyčerpávající, ale zároveň velmi srozumitelný popis činností, které je schopen mluvčí dané úrovně zvládnout. Deskriptor má většinou výčtový charakter a užívá sloves jako „rozumět, dokázat, zvládat, umět, používat, ovládat, atd.“ V určitých případech se může stát, že deskriptor není k dispozici. Ve většině případů se tak děje proto, že konkrétní popisovaná kompetence nemá pro danou referenční úroveň svůj ekvivalent. Buď proto, že mluvčí na dané úrovni ještě nedosáhl potřebných znalostí, aby tuto kompetenci mohl zvládnout nebo z důvodu opačného a to, že mluvčí dosáhl u dané kompetence tak vysoké úrovně znalosti, že další deskriptor by již byl zbytečný.

4.4.5 Společné členění referenčních úrovní

Referenční úrovně dělíme na šest základních skupin, přičemž rámec umožňuje následné větvení těchto skupin podle potřeb dané instituce. Každá skupina má svůj název a také písmeno a číslo. Hranice mezi úrovněmi jsou vždy subjektivní a záleží, zda určitá instituce dává přednost úrovním širokým nebo úzkým. Mimo větvení, které se označuje pořadovými čísly a umožňuje zanořit teoreticky libovolný počet nižších úrovní označujeme také úroveň pomocí znaménka (+). Úroveň plus má vlastní deskriptor, který rozšiřuje deskriptor základní a blíže definuje nebo rozvijí určité kompetence, které v základním deskriptoru byly nastíněny více obecně. (SERR, str. 32)

Rozlišování referenčních úrovní podle písmen je hierarchické a je dáno, že úroveň A označuje mluvčího se základy jazyka. Úroveň B popisuje mluvčího jako

samostatného uživatele jazyka a úroveň C označuje zkušeného uživatele. Každá z těchto úrovní se dále člení na úroveň 1 a 2 a tyto úrovně se mohou dále větvit, jak je uvedeno v předchozím odstavci.

Nejnižší popsaná referenční úroveň se nazývá Breakthrough, česky „Průlom“, a je běžně známá jako úroveň A1. Mluvčí, který užívá jazyka na této úrovni, je popsán následovně:

„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 odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (SERR, str. 24)

Následuje úroveň A2 nazývaná Waystage, česky „Na cestě“, jež popisuje mluvčího, který již není úplný začátečník, ale stále patří do kategorie A. Rámec tohoto uživatele popisuje takto:

„Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblasti, 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 nejnaléhavějších potřeb.“ (SERR, str. 24)

První skupina, která popisuje samostatného uživatele, nebo-li uživatele na mírně pokročilé úrovni je B1 nazývána též Treshold, česky „Práh“. Rámec tohoto mluvčího popisuje následovně:

„Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře

zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (SERR, str. 24)

Samostatného uživatele na pokročilé úrovni popisuje skupina B2, nebo-li Vantage, česky „Rozhled“. Uživatel této úrovně je již mluvčím zkušeným, který má osvojené a zautomatizované všechny činnosti, které popisují úrovně předchozí. Rámec popisuje mluvčího úrovně B2 těmito slovy:

„Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedení výhod a nevýhod různých možností.“ (SERR, str. 24)

Poslední dosažitelná skupina ovládání jazyka nazývá mluvčího zkušeným uživatelem a jedná se o skupinu C. Tato skupina se stejně jako předchozí dělí na dvě úrovně. Uživatel úrovně C1, popisně nazvané Effective Operational Proficiency, česky „Účinná operační způsobilost“ je v rámci definován takto:

„Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.“ (SERR, str 24)

Nejvyšší dosažitelná úroveň ovládání jazyka je úroveň C2, nebo-li Mastery, přeloženo jako „Zvládnutí“. Jedná se o úroveň, jejíž uživatel dosáhl plynulosti rodilého mluvčího a cizí jazyk tedy zvládá se stejnou elegancí jako svůj mateřský. Rámec nám o mluvčím úrovně C2 říká toto:

„Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže spontánně, velmi plynule a přesně

vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích. (SERR, str. 24)

4.4.6 Sebehodnocení

Sebehodnocení je velmi důležitým faktorem nejen ve výuce cizích jazyků. Student má sice k dispozici svého učitele (tutora, lektora …), ale pro úspěšné studium musí být student schopen i náležité sebereflexe. Sebereflexe neboli sebehodnocení je navíc naprosto nezbytné při samostudiu či studiu pomocí některých z distančních forem vzdělávání. Rámec na sebehodnocení studentů pamatuje v Tabulce 2 Společné referenční úrovně: sebehodnocení (1. část) str. 26 a v Tabulce 3 Společné referenční úrovně: sebehodnocení (2. část) str 27.

Strukturovaná tabulka má pro každou referenční úroveň tři hlavní kategorie deskriptorů, a to psaní, mluvení a porozumění. Kategorie psaní neobsahuje žádné podkategorie a její deskriptory se věnují definici jednotlivých kompetencí psaného projevu. Kategorie mluvení se dělí na podkategorie Samostatný ústní projev a Ústní interakce, přičemž první kategorie se věnuje popisu kompetencí, které souvisí se sebeprezentováním, prezentováním faktů a vystupováním na veřejnosti před publikem a druhá kategorie se věnuje schopnosti mluvčího interagovat se svým okolím a aktivně řešit problémy. Kategorie Porozumění má rovněž dvě podkategorie, a sice čtení a poslech. První podkategorie, jak již vyplývá z jejího názvu, stanovuje kritéria čtenářských či vizuálních kompetencí mluvčího a druhá kategorie se věnuje popisu kompetencí naslouchacích.

Všechny deskriptory jsou psány v první osobě jednotného čísla a užívají sloves jako umět, rozumět či dokázat. Mluvčí se tak snáze ztotožní s otázkou a dokáže si na ni odpovědět. Dokáži to či ono? Rozumím daným frázím? Podobný slohový styl se objevuje třeba v jazykových portfoliích, kdy je kladen velký důraz na sebereflexi jejich uživatele.

Cílem sebehodnocení je, aby mluvčí byl schopen i bez konzultace s autoritou přibližně stanovit svou jazykovou úroveň a tím snáze zaznamenal zlepšení svých jazykových kompetencí v čase.

4.4.7 Kontext užívání jazyka

Užívání jazyka je vždy vázáno na určitý společenský kontext a z něj také pramení potřeba mluvčího v daném kontextu komunikovat. Každá situace si žádá specifický přístup, konkrétní slovní zásobu či adekvátní užití gramatiky. Forma i obsah komunikace proto závisí vždy na konkrétní události, ke které je vztažena (SERR, str. 47).

Referenční rámec nám z velké škály oblastí definuje čtveřici základních kontextů, ve kterých může být komunikační akt uskutečněn. Jsou to oblasti: osobní, veřejná, pracovní a vzdělávací. Zmíněné oblasti bychom neměli vnímat jako oddělené segmenty, jelikož mluvčí se nikdy nenachází jen v jednom striktně vymezeném kontextu. Při vzdělávání se baví o osobních zájmech, pracovní a veřejná oblast mohou být taktéž úzce spojeny atd. Vytknutí těchto čtyř základních oblastí komunikace nám (mluvčím, lektorům, tutorům …) slouží buď ke snadnější přípravě výukových jednotek nebo testů a v případě mluvčího k lepší sebereflexi viz předchozí kapitola.

4.4.7.1 Témata

Každý komunikační akt je vázán na určité téma. Témat komunikačních aktů je nepřeberné množství a my je můžeme pouze částečně kategorizovat. Kategorizace témat je pro tvorbu učebních materiálů zásadní, jelikož nám umožňuje sdružovat slovní zásobu i gramatická pravidla do ucelených jednotek. Výběr a uspořádání tématických kategorií a jejich podkategorií závisí vždy na konkrétních potřebách studentů a je na autorovi, aby tyto potřeby zohlednil při tvorbě učebních celků (SERR, str. 53).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky nám předkládá následující klasifikaci témat podle publikace Threshold level 1990 kapitola 7:

1. osobní údaje
2. dům a domov, okolí
3. každodenní život
4. volný čas, zábava
5. cestování
6. mezilidské vztahy

7. péče o tělo a zdraví
8. vzdělání
9. nakupování
10. jídlo a nápoje
11. služby
12. různá místa
13. jazyk
14. počasí

Každá kategorie má rovněž několik podkategorií, které zlepšují orientaci v daném tématu a usnadňují studentovi sebehodnocení. Každá podkategorie je navíc rozlišena podle „specifických pojmů“ resp. klíčových slov, které definují určitý způsob náhledu na danou kategorii. Těmito specifickými pojmy jsou:

1. lokality
2. instituce
3. osoby
4. předměty
5. události
6. úkony

Například v tématu cestování by specifické pojmy byly následující:

lokality: stát, město

instituce: cestovní kancelář, hotel, letiště

osoby: recepční, letuška

předměty: letenka, dopravní prostředek

události: zpoždění, let

úkony: rezervace, odbavení

Určení specifických pojmů je zásadní operací pro správnou tvorbu výukové jednotky vztažené ke konkrétnímu tématu. Jak bylo již uvedeno výše, každá učební jednotka by měla být vztažena k určitým potřebám předem známé skupiny studentů.

4.4.7.2 Cíl komunikace

Každý komunikační akt je veden za určitým cílem. Účastníci komunikačního aktu do něj vstupují s konkrétní potřebou a je pro ně prostředkem, jak tuto potřebu naplnit. Touto potřebou může být v osobní rovině například získání informací o člověku nebo místě, v pracovní sféře získání nových poznatků o prodávaném produktu, ve studijní oblasti může být cílem komunikace pochopení nového učiva.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky odkazuje na publikaci Treshold level 1990, kde se detailněji popisují jednotlivé komunikační cíle pro konkrétní komunikační oblasti. Komunikační cíle pro osobní oblast jsou dle zmiňované publikace například tyto: studenti se umí představit; umí vyhláskovat své jméno; udat svou adresu a telefonní číslo; říci, kdy a kde se narodili; kolik je jim let; jakého jsou pohlaví; udat stav a národnost; náboženství; vysvětlit, odkud pocházejí; čím jsou; popsat svoji rodinu; vysvětlit, co mají a nemají rádi; jací jsou jiní lidé; získat obdobné informace o ostatních (SERR, str. 56).

Z citovaného textu je pro pochopení cílů komunikace podstatná věta „získat obdobné informace o ostatních“. Pro komunikaci je tedy důležité nejen umět na určité otázky odpovědět, ale zároveň se na tyto otázky zeptat. Mluvčí si tedy stanoví jasný cíl: „Chci se zeptat, kolik je mému kolegovi let“. Toto je jasně stanovený a splnitelný cíl, kterého mluvčí může dosáhnout a při jehož dosažení bude potřeba mluvčího získat konkrétní znalost naplněna.

4.4.7.3 Sociokulturní znalosti

Stejně jako znalost gramatických jevů a slovní zásoby je i znalost sociálních a kulturních odlišností zemí, ve kterých se jazyk užívá, pro mluvčího klíčová. Mluvčí, který si osvojí patřičné společenské a kulturní konvence, má větší šanci, že nezpůsobí žádné společenské fau-pax a tím zvyšuje svojí sebejistotu v komunikačním aktu. Znalost odlišností kulturních a sociálních návyků také přispívá k odstranění

stereotypního vnímání společnosti, jejíž jazyk se mluvčí snaží ovládnout (SERR, str 104).

Mezi sociokulturní znalosti patří mimo jiné znalost správné gestikulace a jiných neverbálních složek komunikace. Další složkou je například znalost vnímání času, výrazů zdvořilosti, genderového přístupu či pracovního režimu. Těchto složek je nepřeberné množství a důkladně se jim věnuje SERR na straně 104-106, kde mimo jiné detailněji popisuje i interkulturní způsobilosti. Interkulturní způsobilost je schopnost mluvčího uvědomovat si a chápat podobnosti a rozdíly mezi „světem výchozím" a „světem cílovým". (SERR, str. 105)

Poslední složkou, která by měla být vytknuta, je znalost současných kulturně-sociálních témat. Je velmi pravděpodobné, že se mluvčí během komunikace setká s konotacemi na zásadní aktuální politické, sportovní či kulturní události a proto by měl v této oblasti získat přirozený základní rozhled.

4.5 Výukové metody cizích jazyků

Existuje pestrá škála didaktických postupů a metod, které nám umožňují vést výuku. Výuka jazyků však s sebou nese jistá specifika, která by se na zvolených metodách měla podepsat. V této části mé práce se proto chci zaměřit na vybrané výukové metody, které byly vytvořeny a nebo upraveny právě pro použití v kurzech zaměřených na výuku cizích jazyků. Velmi dobře zpracovaný výčet jsem nalezl na stránkách západočeské univerzity v článku od Karolíny Häuslerové a Miroslavy Novákové.

Je důležité upozornit na fakt, že pro zkoumání různých aspektů výuky cizích jazyků se užívá dalších vědeckých disciplín zejména lingvistiky, psychologie a pedagogiky. Způsob, jakým zmíněné disciplíny intervenují ve výuce jazyků, bude rovněž popsán v následující kapitole.

Lingvistika jako vědní obor zkoumá jazyk, jeho strukturu, fungování jazyka v procesu komunikace, produkci a percepci, sociální a kulturní aspekty používání jazyka a mnohé další. Z tohoto hlediska je lingvistika a její jednotlivé podobory základním zdrojem informací a poznatků, kterých se ve výuce cizích jazyků užívá (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

Aplikace psychologických teorií ve výuce nám pomáhá zejména při výběru vhodných metod pro vedení výuky. Pomocí psychologie můžeme pochopit, jak probíhají vědomé i nevědomé myšlenkové procesy, nebo jaký je vhodný věk pro výuku určité materie. Například vývojová psychologie detailně popisuje kompetence člověka a jeho schopnosti využívat myšlenkové operace v závislosti na věku. Nejen tyto psychologické poznatky mohou do značné míry měnit přístup učitelů k připravovaným kurzům (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

Pedagogika je vědní obor zabývající se procesem výuky a zodpovídá nám právě otázky spojené s volbou konkrétních výukových metod v závislosti na cílové skupině a předmětu výuky. Pedagogika se rovněž dělí na podobory, které jsou specializované na výuku konkrétních předmětů, skupin a nebo na výuku v konkrétním prostředí.

4.5.1 Gramaticko-překladová metoda[1]

Jedná se o tradiční metodu dodnes užívanou, které svého zenitu dosáhla zhruba v polovině dvacátého století. Hlavním cílem této metody je osvojení schopnosti číst cizojazyčnou literaturu. Tato metoda klade důraz na písemný projev a hlavní učební aktivity jsou překlad z cílového jazyka do mateřského a naopak, procvičování a následné testování. V hodinách se ke komunikaci užívá převážně mateřského jazyka. Cílem studia není osvojení autentické verze cizího jazyka, nýbrž jeho derivátu, který je vytvořen přímo na míru procvičované úrovně a s ní související gramatikou. Náročnost příprav hodin je velmi nízká. Učitel zpravidla postupuje v souladu s připravenou učebnicí a nepoužívá žádné podpůrné materiály. Největší nevýhodou této metody je přílišné zaměření na text na úkor osvojování mluveného projevu (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.2 Přímá metoda

Metoda objevující se na konci devatenáctého století vznikla jako reakce na přílišné textové zaměření metody gramaticko-překladové. Dá se říct, že výuka pomocí této metody stojí v opozici k metodě předcházející. Alfou i omegou je v tomto případě užívání mluveného jazyka. Veškerá prezentace v hodinách probíhá v cizím jazyce. Studenti se učí užívat běžné každodenní obraty a výuka gramatiky je induktivní. Pro

1 Gramaticko-překladová metoda je též dobře popsána v článku od Šárky Zelinkové. ZELINKOVÁ, Šárka. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století* [online]. Dostupné z: http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php

výuku i výklad je užíváno autentického jazyka. Metodu můžeme znát pod názvem Berlitzova, podle jejího propagátora a zakladatele sítě jazykových škol využívajících právě tuto metodu (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.3 Audiolingvální metoda

Jedná se o metodu, která vznikla v šedesátých letech dvacátého století jako alternativa k metodě přímé. S metodou přímou má spoustu podobností. Rovněž je kladen velký důraz na používání mluveného jazyka a mateřský jazyk je vyloučen z procesu výuky. Metoda se zaměřuje na drilová cvičení se zpětnou vazbou. Na rozdíl od metody přímé je užíváno neautentického jazyka vytvořeného pro konkrétní úroveň a procvičení ohraničených gramatických jevů zejména mimo kontext. Tato metoda přinesla českému jazykovému vyučování zejména zmíněný důraz na drilová cvičení. Jedná se však o první metodu, která začala zohledňovat prvky psychologické využíváním procesu podmiňování a lingvistického strukturalismu (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.4 Metoda komunikativního přístupu

V tomto případě se nejedná o jedinou konkrétní metodu nýbrž o soubor přístupů, pravidel a postojů, které tvoří ucelenou filosofii. Komunikativní přístup se začal objevovat v sedmdesátých letech dvacátého století a jeho hlavní výsadou je, že definuje jazykové kompetence mluvčího skrze schopnost cílový jazyk aktivně používat. Zavedením této metody se výuka jazyka posouvá z roviny osvojování jednotlivých struktur do roviny jejich aktivního používání a rozvíjení v praxi. Je kladen důraz na rozvíjení všech čtyř jazykových dovedností, jimiž jsou čtení, psaní, poslech a mluvený projev. Rovněž se klade důraz na vyvážení složek plynulosti a přesnosti vyjadřování. Zatímco výše zmiňované metody kladly důraz převážně na přesnost, komunikativní přístup se snaží o rovnovážné zastoupení obou složek v projevu mluvčího. V neposlední řadě je zavedena práce s chybou jako součást procesu učení. V radikálnějších formách komunikativního přístupu se k výkladu užívá cílového jazyka, nicméně část učitelů prosazuje mateřský jazyk s odvoláním na existenci mezistupně jazyka jako prokázaného stádia v procesu výuky (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.5 Community Language Learning

Autorem této metody je Charles Curran, který výuku koncipuje jako poradenskou činnost. Hodina probíhá prostřednictvím skupinové diskuse mezi studenty, kteří pouze v případě potřeby požádají o pomoc učitele. Tato metoda dává do popředí zájmu sociální a psychologický aspekt výuky a zaměřuje svou pozornost na odstranění nervozity a psychických bariér, které jsou s používáním cizího jazyka spojeny. Zásadní nevýhodou této metody je absence didaktických postupů a strukturalizace výuky. Rovněž je špatně aplikovatelná na začínající studenty, kteří nemají dostatečnou jazykovou výbavu (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.6 Total Physical Response

Tato metoda se objevila v polovině sedmdesátých let dvacátého století. Jejím hlavním pilířem je získání patřičné reakce na lingvistické podněty. Ze začátku jsou studenti pasivními příjemci jednoduchých příkazů a jejich vykonáváním dávají najevo, že rozumějí. Pokud student vykoná aktivitu správně, je pochválen a vybídnut k další aktivitě. Toto úvodní období je někdy nazýváno obdobím tichým (silent period). Po překonání tohoto období se student dostává do role organizátora úkolů a vybízí k aktivitám své spolužáky. V hodinách je rovněž často užíváno názorných příkladů či příběhů a velký důraz je kladen na neverbální prostředky jako je pohyb a mimika. Metoda je velmi vhodná pro začátečníky a to zejména malé děti (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.7 Superlearning

Metoda také nazývaná sugestopedie pochází od bulharského psychiatra Georgi Lozanova. Metoda vznikla kombinací pedagogických konceptů vzniklých na základě technik sugesce. Při aplikaci této metody je využíváno zejména relaxačních technik, dramatické výchovy a periferního učení, kdy je student obklopen podněty, které podporují jeho aktivní posilování paměti. Metoda využívá navozeného stavu podobného meditaci, kdy je student více vnímavý na podněty a soustředěný. Je uváděno, že užití této metody dokáže zlepšit studijní výsledky až trojnásobně. Metoda si rovněž klade za cíl odstranit stres vznikající při komunikaci v cizím jazyce a zvýšení studentovo sebevědomí. Lozanov nicméně uvádí, že tato metoda je vhodná jen pro tak zvané sugestibilní typy studentů, kteří jsou schopni neobvyklé metody přijmout. Podle

získaných poznatků metoda stimuluje obě mozkové hemisféry. Pro výuku je využíváno her, říkanek, či písní a je hojně využívána při tvorbě výukových disků a nebo on-line výukových kurzů (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.8 Přirozený přístup

Metoda vzniknuvší na počátku osmdesátých let dvacátého století byla vyvinuta Stephenem Krashenem a Tracy Terrellovou. Základním kamenem této metody je podvědomý proces učení, který odpovídá učení se mateřskému jazyku. Krashen definoval několik důležitých podmínek, které podle něj zásadně ovlivňují proces osvojování mateřského jazyka a zaměřil se na vytvoření podmínek podobných při osvojování jazyka cizího. Mezi tyto podmínky patří především zaručení dostatečného přísunu srozumitelného jazykového vkladu, což znamená dávat studentovy příkladný verbální jazykový model, ze kterého může čerpat. Dále je dle Krashena důležité respektovat tiché období studenta nebo-li období, kdy student přijímá jazykové podněty a naslouchá, ale ještě není připraven jazyk aktivně užívat. Mezi další faktory, které negativně ovlivňují výuku cizího jazyka je přílišný důraz na formální gramatiku a stresující a nepodnětné výukové prostředí. Metoda přirozeného přístupu obsahuje prvky projektového vyučování. Studenti se seznamují s novou látkou sami prací ve skupinách za podpory učebnic, slovníků a dalších materiálů a učitel pak po zhodnocení jejich výstupu vybere, kterému jazykovému jevu je třeba se nejvíce věnovat (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.9 Nepustilova metoda[2]

Tato metoda je pojmenována po brněnském psychologovi PhDr. Vladimíru Nepustilovi. Jejím základem je především ucelený výklad gramatiky pomocí přehledných tabulek a provedený v co nejkratším čase. Po tomto výkladu následuje fixace gramatiky za pomocí množství drilových cvičení. Cílem výuky pomocí této metody je pomoci studentovi co nejrychleji zvládnout základy cizího jazyka. Student by měl být po gramatickém výkladu a po absolvování drilových cvičení schopen přejít do třetí fáze výuky, kterou tvoří samostatná četba. Veškerá gramatika nutná pro zvládnutí určité úrovně se probírá v úvodních hodinách a zbytek hodin je zaměřen na fixaci

2 Sám Nepustil říká: Je to metoda, která neslibuje zázračně rychlé naučení, nýbrž tak rychlý vstup do jazyka, že další učení je zábavou.“

poznatků prostřednictvím zmíněných drilových cvičení. Jakmile si student dostatečně zafixuje gramatické struktury a vazby pokračuje s četbou textů. Fixace gramatických struktur probíhá aktivní formou pomocí řečového projevu. Efektivní užití metody je velmi závislé na osobnosti lektora, jehož hlavním úkolem je přichystat kvalitní a zajímavá drilová cvičení, které budou studenty motivovat a bavit (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.10 Callanova metoda

Tato metoda je založena na principu kladení krátkých otázek a získávání dlouhých odpovědí. Důraz je kladen na rozvoj pohotovosti a rychlosti reakcí s cílem získání plynulosti vyjadřování jako v mateřském jazyce. Hlavním učebním prostředkem je kontrolovaná konverzace, během které učitel v případě potřeby pomáhá žákovy s vyjadřováním myšlenek a napovídá mu slova. Pro realizaci metody je vhodný počet studentů na kurz maximálně deset, trvání vyučovací hodiny je 50 minut. Učitel hovoří cílovým jazykem v normální rychlosti. Procvičování a opakování tvoří 70 % hodiny a 30 % je věnováno čtení a psaní diktátů. Postup učení by měl napodobovat učení se mateřskému jazyku. Student tedy nejprve poslouchá a vstřebává cílový jazyk. Po té určité vazby pochopí se snaží jazykem mluvit a v poslední fázi se zaměřuje na čtení a psaní. Učitel respektuje tiché období, snaží se do výkladu vkládat množství neverbálního projevů a má důraznou mimiku (HÄUSLEROVÁ 2008, str. 1).

4.5.11 E-learning

Jedná se o velmi mladou a moderní metodu učení, která stále skrývá nevyužitý potenciál. Jejím hlavním specifikem, je využití moderních komunikačních technologií pro zpřístupňování učebních materiálů, vedení kurzu, plánování a hodnocení. Z klasického e-learningového kurzu je prakticky vyloučen prvek osobní interakce a prakticky veškerá učební činnost probíhá pouze za pomocí některé technologie ve virtuální prostředí. Této metody se využívá zejména při dálkovém studiu zahraničních univerzit, jejichž velká část v dnešní době umožňuje absolvovat a získat patřičný diplom pouze na základě e-learningového vzdělávání. Metodou rozšiřující striktně e-learningové vzdělávání o prvky klasického presenčního vzdělávání je blended-learning. Jedná se o metodu při, které je prezenční výuka doprovázena e-learningovým kurzem, jehož absolvování se započítává do studentových výsledků. Jednotlivými specifiky e-

learningu a technologickými inovacemi se budeme podrobně zabývat v následující kapitole.

4.6 E-learning

4.6.1 Specifika e-learningu

E-learning byl v minulosti mylně chápán jako model učení, při kterém je možné odstranit roli učitele z procesu výuky. V současnosti se ale od tohoto nahlížení upouští, jelikož e-learning je již vnímán jako vzdělávací proces se svými specifiky a ne jako náhražka klasické výuky počítačovým programem. Jiří Zounek v publikaci E-learning učení se s on-line technologiemi definoval e-learning následovně: „E-learning v našem pojetí zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT (informační a komunikační technologie) a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“ (2012, str. 9)

E-learning je tedy proces učení, který je charakteristický hlavně svojí nezávislostí na čase a prostoru, jelikož učební proces probíhá pomocí počítače popřípadě jiné technologie (tablet, telefon) z místa bydliště studenta. Aktéři procesu mohou být na různých místech a pomocí videokonference, chatu, virtuální simulace či obyčejného telefonního hovoru se účastní procesu výuky.

Další pojem, který úzce souvisí s problematikou e-learningu a klasického vyučování je tak zvaný blended-learning. Blended-learning je způsob výuky, který zahrnuje prvky klasického vyučování i e-learningu. Toto hybridní nebo-li smíšené vzdělávání má svá specifika a rozhodně nemůžeme říct, že se jedná jen o jakousi nadstavbu klasického vyučování. Blended learning bychom měli chápat jako komplexní vyučovací proces, který kombinuje osvědčené metody klasické výuky a potenciál moderních technologií. Vhodným kombinováním klasických výukových metod s možnostmi moderních technologií tak může učitel do značné míry individualizovat

výuku nebo přizpůsobit výuku studentům se specifickými vzdělávacími potřebami (ZOUNEK 2012, str. 10).

4.6.2 Aplikace klasických vzdělávacích teorií v e-learningu

Zasazení e-learningu do kontextu vzdělávacích teorií se může zdát krokem zpět. Vždyť e-learning je svou podstatou autonomní vzdělávací teorií a s trochou nadsázky můžeme říci, že stojí na vrcholu pomyslného vývoje těchto teorií. Z tohoto omylu nás vyvede malá rekapitulace těchto teorií, jelikož si uvědomíme, že základní vzdělávací teorie nahlíží na proces učení vždy z trochu jiného úhlu. Ze specifik e-learningu, jak jsme je nastínili v předchozí kapitole, nevyplývá, že by e-learning měl být v rozporu s klasickými vzdělávacími teoriemi. Naopak uplatnění konkrétní vzdělávací teorie na e-learningový kurz nám pomůže zaměřit se na učební cíle a ne na prostředky, jimiž jsou v případě e-learningu užité technologie (ZOUNEK 2012, str. 38).

4.6.2.1 Neobehaviorismus

V neobehaviorismu je centrální osobou procesu výuky učitel, který má nejvyšší autoritu. Převládá instruktivní výuka, kdy studenti pracují podle daných povelů či vzorů a za správnou odpověď jsou pochváleni. Studentova role je pasivní a jeho aktivita je nutná jen v omezených případech. Kurikulum je vymezeno pevnými standardy a osnovami. Učení probíhá pomocí přijímaní (recepce) a opakování (reprodukce) daného učiva a je vnímáno jako změna chování studenta. Učení neprobíhá v kontextu a je zaměřeno na obsah. Učivo by mělo být rozděleno do kratších částí a kroků, kdy po splnění daného kroku má přijít okamžitá zpětná vazba směrem ke studentovi. Znalost se prokazuje zapamatováním určité informace. Z toho vyplývají učební cíle, které jsou omezené pouze na zapamatování a reprodukci konkrétních informací, které jsou později aplikovány v nových situacích. Výuka probíhá frontálně, činnosti jsou pro všechny studenty stejné a variabilita učebních aktivit není příliš vysoká (ZOUNEK 2012, str. 41).

Užití teorie neobehaviorismu v on-line technologiích je pro jeho instruktivní povahu vhodné a v některých případech i žádoucí. Zejména on-line formuláře pro testování vědomostí z okamžitou zpětnou vazbou jsou jasným příkladem užití této teorie na poli ICT vzdělávání. Výukové materiály sice vznikají v různých kontextech, ale přesto mají podobné základní charakteristiky (ZOUNEK 2012, str. 42).

- Prezentace učiva ve výukovém programu probíhá po menších částech.
- Pro postup na další úroveň musí nejprve student zvládnout úroveň stávající.
- Prostředí, ve kterém probíhá výuka, nabízí nástroje prezentující učivo i nástroje pro jeho procvičení nebo pro otestování nabytých vědomostí.
- Cvičení k testování bývají ve formě otázka a odpověď.
- Pokud student zadá během procesu procvičování správnou odpověď, dostane se mu kladné zpětné vazby v podobě zvukového nebo grafického signálu.
- Program studenta testuje a zaznamenává průběh jeho učení.

Moduly umožnující testování žáka tímto způsobem jsou hojně využívány nejen ve výuce jazyků, ale ve všech případech, kdy si student musí v omezeném čase osvojit větší množství nových pojmů. Tyto moduly jsou schopny plně nahradit učitele a nabízí studentovi možnost učení se drilem. Kromě okamžité zpětné vazby tyto moduly také nabízejí studentovi možnost po dokončení testování znovu odpovědět na špatně zodpovězené otázky.

Často kritizovanými nedostatky neobehaviorismu je přílišná pasivita studenta, absence kontextu, velký důraz na paměťové učení a jednosměrná komunikace směrem od zdroje poznání (učitel, technologie) ke studentovi (ZOUNEK 2012, str. 43).

4.6.2.2 Konstruktivismus

Učitel je v roli průvodce studenta. Snaží se mu ulehčit učicí proces. Forma výuky je více interaktivní. Nechybí dialog mezi učitelem a studentem a student je navíc povzbuzován ke kreativitě a aktivnímu objevování nových poznatků. Student je v roli aktivního konstruktéra vlastních znalostí. Rozvijí své kompetence a může přebírat i funkci učitele pokud vysvětluje vědomosti svým spolužákům. Kurikulum je založeno převážně na projektové práci, problémovém učení a jednotlivé hodiny bývají tématicky úzce propojeny. Učení probíhá na dvou rovinách. Student si osvojuje nové vědomosti i nové způsoby učení. Charakteristickým prvkem konstruktivismu je týmová spolupráce, učení v kolektivu a dialog mezi studentem a učitelem i mezi jednotlivými studenty navzájem. Učebním cílem je pak budovat ve studentech schopnost aktivně

konstruovat znalosti a flexibilně je aplikovat nebo je sdílet. Výuka mívá podobu skupinové práce. Důležitou výukovou metodou je diskuse (ZOUNEK 2012, str. 47).

Konstruktivismus má v moderních technologiích sice významnou roli, ale jejich použití však není nezbytné. Konstrukivisticky můžeme vyučovat i bez pomoci těchto technologií. Způsoby, jak kombinovat technologie s konstruktivistickým stylem výuky jsou nastíněny v následujícím výčtu (ZOUNEK 2012, str. 48).

- Technologie jsou vhodným nástrojem pro prezentování nápadů či názorů a vynikajícím pomocníkem při konstrukci znalostních databází.
- Technologie jsou rovněž dobrým informačním nástrojem, který aktivně podporuje studenty při objevování, získávání informací a porovnávání různých informačních zdrojů či odlišných názorů.
- Technologiemi se dá rovněž vytvořit kontext pro učení se prostřednictvím simulací nebo pro vytvoření bezpečného, ale problémového prostředí, které studenty vede k přemýšlení.
- Technologie jsou dobrým sociálním médiem, které lze použít pro spolupráci, komunikaci nebo diskusi.
- Technologie mohou být studentům intelektuálními partnery a pomoci jim ze sebereflexí.

Konstruktivistický přístup k učení za pomocí moderních technologií učí studenty rozhodovat se, využívat a budovat učební strategie a umožňuje studentům snazší sebereflexi. Učitel zastává roli rádce, který studentům pomáhá získávat, třídit a organizovat nově získané znalosti a dovednosti.

Konstruktivisticky pojatá výuka vyžaduje na rozdíl od neobehaviorálního přístupu odlišný způsob hodnocení, který je v případě užití moderních technologií zastoupen tzv. elektronickým portfoliem, které můžeme definovat jako archiv studentových výsledků, prací, poznatků a sebereflexí (ZOUNEK 2012, str. 49).

4.6.2.3 Konektivismus

Mladá vzdělávací teorie, vzniknuvší na základě prudkého rozvoje informačních technologií a jejímiž autory jsou George Siemens a Stephen Downes se nazývá

konektivismus, z anglického „connect“ spojit. Tato teorie ještě nebyla všeobecně uznána, nicméně její hlavní pilíře jsou postaveny právě na schopnostech dnešní síťové generace opatřovat si a dále poskytovat informace prostřednictvím elektronických komunikačních sítí.

Konektivismus se na rozdíl od konstruktivismu staví ke znalosti jako k jednotce, která není utvářena jedincem, ale je objevována, jelikož je již v celé šíři někde zaznamenána. Kontektivismus tedy nechápe učení jako proces, který je vlastní jednotlivci, ale jako proces, který se částečně odehrává mimo něj. (ZOUNEK 2012, str. 53).

V publikaci E-learning shrnuje ZOUNEK (2012, str. 53) základní principy konektivistické teorie následovně:

- Učení je proces, během něhož dochází k propojování specializovaných uzlů všeobecné komplexní sítě.
- Poznávání je založeno na množství různorodých zkušeností.
- Schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti.
- Navazování a údržba spojení je podmínkou soustavného poznávání.
- Klíčovou kompetencí je schopnost rozeznat souvislosti mezi různými obory, koncepty a ideami.
- Přítomnost je důležitým atributem konektivistických vzdělávacích aktivit.
- I neživá zařízení jsou schopna učení.
- Vlastní rozhodování je součástí vzdělávacího procesu.

Vzhledem k tomu, že konektivismus je relativně mladý, směr nemá ještě patřičně rozvinutou kritiku a nebyl v zásadě ani potvrzen ani vyvrácen výzkumy. Z hlediska e-learningu se však jedná o podnětný souhrn principů k zamyšlení. Je totiž neoddiskutovatelné, že rychlost rozvoje a dosah informačních technologií si vyžádá zásadní změny v systému výuky.

Výše zmíněné teorie bychom měli vnímat jako komplementární, jelikož je během procesu učení v menší nebo větší míře užíváme všechny. Navíc můžeme konstatovat, že zmiňované teorie odráží fáze učebního procesu. Počáteční kontakt s novým učivem se nese v duchu osvojování základních principů, poznatků a klíčových slov. Pro rychlé osvojení těchto základů se zdá být nejvhodnější použít právě neobehavioristických metod. V další fázi, kdy student má již osvojené základní pojmy a principy vztahující se k danému učivu, je vhodné za pomoci konstruktivistických metod tyto znalosti upevnit, rozšířit, aktivním učením prohlubovat a vytvářet nové za pomocí vlastních zkušeností. Poslední fáze výuky s sebou nese potřebu aktuálnosti nabytých vědomostí. Student si uvědomuje svou existenci v prostředí rychle se měnicích informací a bude chtít své vědomosti udržovat aktualizované. Zde již mluvíme o konektivismu (ZOUNEK 2012, str. 55).

Všechny výše zmiňované teorie se doplňují a prolínají a proto nemůžeme stanovit hranici mezi jednotlivými fázemi učebního procesu. Můžeme ale na základě poznatků uvedených v publikaci E-learning učení se s on-line technologiemi konstatovat, že jednotlivé výše zmíněné teorie se na sebe vrství a každá v pořadí následující obsahuje prvky teorie předchozí. Konstruktivismus v sobě nese prvky neobehaviorismu a konektivismus pak obsahuje obě předchozí teorie.

4.6.3 Výhody a nevýhody používání e-learningových metod[3]

Stejně jako veškeré ostatní vyučovací metody má i e-learning svá pozitiva a negativa. Pozitivní a negativní stránky e-learningu či blended learningu můžeme hodnotit z několika úhlů pohledu. Publikace E-learning učení se s on-line technologiemi nám nabízí tři základní pohledy na negativa a pozitiva této metody. Jedná se o pohledy z hlediska studenta, učitele a instituce.

Úhel pohledu nám nastíní potřebný kontext, ve kterém budeme dané vlastnosti popisovat. Snadno se totiž stane, že co je pro studenta výhodou, může být nevýhodou pro instituci nebo učitele a naopak. Proto se v následující kapitole budeme bavit o jednotlivých výhodách a nevýhodách odděleně vždy v závislosti na konkrétním pohledu.

3 Přehledně zpracoval výhody a nevýhody e-learningu také NOCAR (2004, str. 15).

4.6.3.1 Výhody a nevýhody z pohledu studenta

Největší výhodou pro studenty je bezesporu snadný přístup k informacím a učebním zdrojům. Elektronické výukové materiály jsou sdíleny učitelem pomocí určité platformy a studenti k nim tak mají snadný a bezplatný přístup prakticky z jakéhokoliv zařízení, které umožňuje přístup na tuto platformu. Elektronické zdroje navíc nabízí možnost snadného indexování a vyhledávání potřebných informací. Další výhodou je zajisté možnost tyto výukové materiály ukládat a později upravovat. Student se k těmto materiálům může dostat nezávisle na místě a času a tak může proces svého učení značně individualizovat. Další výhodou je možnost sdílení svých poznatků pomocí komunikačních kanálů se svými spolužáky i s učiteli. V neposlední řadě e-learningové metody zvyšují počítačovou gramotnost studentů, šetří čas a finanční prostředky vynakládané ve standardní výuce třeba za učebnice, tisk či kopírování materiálů (ZOUNEK 2012, str. 137).

Nevýhodou zmiňovanou vždy na prvním místě je cenová nepřístupnost hardwarových zařízení pro přístup k e-learningovým kurzům a cena připojení k internetu. Podle údajů ČSÚ bylo v roce 2014 připojeno k internetu 78 % českých domácností, což by znamenalo, že v užívání e-learningových materiálů je znevýhodněno 22 % domácností. Další významnou nevýhodou je počítačová negramotnost a nedostatečné dovednosti ve využívání právě on-line technologií, popřípadě špatný vztah k informačním technologiím obecně. Mezi nevýhody počítáme i případný negativní vztah studenta k učebnímu stylu, který z podstaty e-learningu vyplývá. Student se může cítit nedostatečně motivován či zahlcen informacemi. Poměrně velkou nevýhodou je také větší nesoustředěnost kvůli rozptylování při práci s ICT a také snazší možnost podvádění. V neposlední řadě se mohou u studenta při špatném používání ICT projevit zdravotní problémy

4.6.3.2 Výhody a nevýhody z pohledu učitele

Zásadní výhodou používání ICT je pro učitele snadná možnost tvorby, archivace, inovace a distribuce výukových materiálů. E-learningové moduly pro učitele také nabízejí možnost usnadnění řízení výuky a sledování procesu učení studentů. Další výhodou je usnadnění komunikace jak směrem ke studentům tak směrem k ostatním učitelům nebo dokonce mezi jednotlivými institucemi. Pomocí ICT může učitel

zahrnout do výuky také externí aktéry, například v podobě videokonference nebo videohovoru. Nespornou výhodou je možnost spolupráce s ostatními institucemi, učiteli a studenty a možnost participace na společných projektech. ICT rovněž umožňuje učitelům snazší způsoby konzultací s kolegy či případného doplnění vzdělání pomocí e-learningového kurzu. V neposlední řadě mohou být učitelé členy různých virtuálních komunit a být tak neustále v kontaktu s novými trendy a aktualizovat tak svoje vědomosti (ZOUNEK 2012, str. 137).

Zásadní nevýhodou v používání ICT je učitelova případná počítačová negramotnost. Nedostatečné znalosti a dovednosti v práci s počítačem a s on-line technologiemi se může stát nepřekonatelnou překážkou implemetace e-learningových metod do výuky, jelikož i učitel, který by nové technologie do své výuky zapojil, většinou věnuje nejvíce času právě ovládnutí technologie a už méně času vlastnímu pedagogickému a didaktickému přínosu dané technologie pro výuku. Dalším faktorem, který často stojí překážkou učitelovým snahám implemetovat e-learning do svých hodin, je přílišná proměnlivost technologií. Pokud učitel nemá dostatek času se v tomto směru dodatečně vzdělávat, jsou pro něj možnosti implementace e-learningu do výuky opět značně ztíženy. Nevýhodou může být i fakt, že učitel nechce potlačit lidskou interakci a komunikaci, což mu samozřejmě nemůže mít nikdo za zlé. Nicméně můj osobní názor je, že implementace technologií do klasické výuky nemusí nutně znamenat pokles komunikace a interakce během výuky. Záleží vždy na způsobu vedení výuky a také na adekvátní metodě využití technologií. Jednou z dalších nevýhod, která ovšem není vázána na názory vyučujících, je nevhodnost zapojení e-learningových metod pro výuku určitých předmětů a nebo témat. Na příklad různé praktické činnosti na učňovských školách by se jen stěží vyučovaly pomocí e-learningu. Již jsme zmínili, že učitel musí chtít se v technologiích dodatečně vzdělávat, pokud tak nečiní, bude pro něj využití technologií ve výuce překážkou stejně tak, jako když si předem nevytvoří jasný plán zapojení technologie do své výuky. Komplexním zapojením technologie do výuky mějme na mysli právě dobře rozvržené a účelné využití technologií a nikoliv pouze využití tabule jako promítačky prezentací. V neposlední řadě musíme poznamenat, že příprava takových multimediálních učebních materiálů, které by byly dostatečně zajímavé, účelné a interaktivní, je časově velmi náročná a i to může být pro mnoho učitelů překážkou v jejich zapojení do výuky. Závěrem můžeme zmínit ještě problémy

s hardwarovým vybavením, naprostou závislost na funkčních a vybavených učebnách se stabilním přístupem k internetu a v poslední řadě i problém plagiátorství. Pokud se učitelé nevyznají v licenčních ujednáních, mohou je snadno porušovat stahováním a užíváním cizích materiálů z internetu (ZOUNEK 2012, str. 144).

4.6.3.3 Výhody a nevýhody z pohledu instituce

Podstatnou výhodou z hlediska instituce je bezesporu umožnit studentům i učitelům nepřetržitý přístup k učebním materiálům a dalším studijním zdrojům. S tím samozřejmě souvisí i snížení nákladů za tiskoviny. Další výhodou je převedení potřebných administrativních úkonů do elektronické podoby, což může značně zrychlit běžný chod instituce. Výhodou může být i snížení nákladů na provoz za předpokladu, že implementace technologií skutečně převezme část úkonů, které dříve vykonával specializovaný pracovník. Implementace ICT se rovněž může stát hybnou silou pozitivních změn v celé instituci, jelikož jejím správným užíváním může management instituce snadněji analyzovat současný stav instituce a vytvářet plány rozvoje (ZOUNEK 2012, str. 148).

Největší překážkou v implementaci ICT a e-learningu na školách je špatná kvalita technologické infrastruktury, omezená funkčnost či poruchovost technologií. Další výraznou nevýhodou z pohledu instituce jsou velké počáteční náklady na zajištění potřebného technického a technologického zázemí a na zajištění nových pracovníků, kteří budou tyto technologie udržovat. Velkým problémem pak může být neochota zaměstnanců či nepřipravenost celé instituce na přechod na užívání ICT. V neposlední řadě se může stát nevýhodou nepřehledná nabídka nástrojů na trhu a neseriózní dodavatelé, kteří mohou za vidinou zisku doporučit dané instituci nástroje, které nevyhovují jejich požadavkům (ZOUNEK 2012, str. 148).

4.6.4 Technologie ve vzdělávání

V této kapitole bych se rád věnoval stručnému popisu nástrojů a prostředků, které se při zapojení e-learningu do výuky používají a jejichž využívání je již v současnosti velmi běžné. Největší nevýhodou nástrojů pro tvorbu e-learningových kurzů a jejich efektivní správu je jednak jejich velké množství a také to, že se jejich potenciál často nevyužije naplno.

4.6.4.1 Nástroje pro podporu výuky

Nejdůležitějším hráčem na poli vzdělávacích technologií jsou tak zvané LMS (Learning Management System) aplikace, neboli systémy pro řízení výuky. Tyto systémy nabízejí zpravidla několik základních nástrojů, které slouží pro komplexní plánování a realizaci učebních kurzů. Mezi tyto nástroje patří: nástroje pro prohlížení a vyhledávání v systému, nástroje synchronní a asynchronní komunikace, nástroje pro podporu personalizovaného učení, nástroje pro sdílení zdrojů a výukového obsahu, nástroje pro tvorbu výukových objektů, nástroje pro administraci studia a nástroje pro hodnocení a evaluaci studentů (ZOUNEK 2012, str. 99).

Hlavní výhodou LMS je ovládací rozhraní, které intuitivně navádí uživatele a usnadňuje jejich orientaci. Uživatel nemusí znát technické pozadí funkčnosti aplikace a nemusí se orientovat ve webových technologiích a přesto je schopen efektivně pracovat, vytvářet a sdílet nový obsah a komunikovat s ostatními uživateli aplikace (ZOUNEK 2012, str. 99).

Nejznámější LMS aplikací je v současnosti Moodle, který se rozšířil hlavně kvůli licenčním podmínkám, které z něj dělají hlavního hráče na trhu otevřených systémů pro správu výuky, jinými slovy, Moodle je zdarma a při jeho nasazení se platí pouze za práci administrátora, který dohlíží na bezproblémový chod aplikace a případnou instalaci nových součástí a aktualizaci.

Dalším dobrým pomocníkem v oblasti podpory výuky jsou elektronická portfolia. Jde o alternaci klasických portfolií, jako je třeba Evropské jazykové portfolium, převedenou do digitální podoby. Princip portfolia jako takového je nabídnout studentovi možnost zaznamenávat své dosažené studijní výsledky a plánovat své další vzdělávání. Portfolio poskytuje studentovi potřebnou zpětnou vazbu a pomáhá mu stanovit si učební cíle. Digitalizace takovéhoto portfolia posouvá jeho možnosti ještě o stupeň výš. Student může používat hypertextové odkazy, vkládat do portfolia multimediální obsah a vytvořit tak ze svého portfolia velmi přehledný a komplexní výčet jeho vědomostí. Další výhodou je možnost propojit takovéto portfolio s některou webovou službou pro plánování a vytvořit si plán studia, který bude interaktivní a bude studenta sám upozorňovat na jeho vytyčené cíle a mezní data pro jejich splnění.

4.6.4.2 Nástroje pro usnadnění a sdílení komunikace

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, standardní LMS aplikace umožňují synchonní i asynchronní komunikace v podobě chatu a nebo různých fór. Existují však další on-line služby, které se specializují právě a jen na umožňování komunikace mezi jejich uživateli. V současnosti nejrozšířenější komunikační platformou jsou sociální sítě jako například Google+ nebo Facebook.

Sociální sítě nabízí v současnosti širokou škálu nástrojů pro komunikaci. Je to jednak integrovaný chat, který slouží k synchronní i asynchronní komunikaci, dále je to rozšířená možnost přidávat komentáře pod určitý vložený obsah a v neposlední řadě nástroj pro videohovory nebo videokonference či telefonování. Všechny tyto služby by zajisté našly své uplatnění v e-learningové výuce i v blended learningu.

Nevýhodou sociálních sítí je i přes jejich rostoucí oblíbenost fakt, že stále ne všichni jsou jejich uživateli a učitel nemá právo studenty nutit do jejich používání. Dalším rizikovým faktorem používání sociálních sítí během výuky je přinejmenším zvýšené riziko odvádění pozornosti od tématu hodiny nepatřičným směrem.

Další komunikační služby jsou vlastně jen oddělené nástroje sociálních sítí, které pracují samostatně. Jedná se o různá diskusní fóra, která by měla být rovněž součástí každého LMS a internetová telefonie, jejímž nejznámějším zástupcem je v současnosti aplikace Skype. Výhodou těchto nástrojů je oproti sociální sítí právě jejich samostatnost a uzavřenost. Student nebude při používání fóra zdaleka tolik rozptylován a odváděn od smyslu práce jako při používání sociální sítě.

Posledním nástrojem, který zmíníme a jehož název není tak známý, je webinář. Název nástroje vznikl kombinací slov web a seminář. Webinář slouží pro zpřístupnění výukových materiálů ve stejném čase studentům, kteří se nacházejí na jiném místě, resp. nejsou fyzicky přítomni v jedné třídě. Webináře umožňují vést přednášku, seminář nebo workshop pomocí internetu v reálném čase na různých místech. Aplikace webinářů jsou přizpůsobené, tak aby jednotliví účastníci semináře mohli nahlížet na pracovní plochy svých kolegů. Samozřejmostí je využití web kamery a mikrofonu. Chtěl bych jen poznamenat, že osobně jsem se s využitím technologie webináře ve zmíněném rozsahu prozatím nesetkal. Navíc přípravy a průběh takovéto vyučovací hodiny jsou plně

odkázány na stoprocentní funkčnost všech technologických prvků a stabilní a velmi rychlé připojení k internetu.

4.6.4.3 Nástroje pro sdílení obsahu a jeho kooperativní tvorbu

Vynikajícím pomocníkem pro sdílení výukových materiálů a jejich potenciální kooperativní úpravu jsou bezesporu nástroje od společnosti Google, známé také jako Google aplikace. Nástrojů od společnosti Google je nepřeberné množství. V této kapitole zmíníme jen ty, které se dají využít pro e-learningového kurz.

Základním pilířem sady Google nástrojů je Gmail a Hangout, což jsou služby pro synchronní a asynchronní komunikaci. Google Hangout navíc obsahuje možnost uspořádat videohovor, videokonferenci nebo klasický hovor prostřednictvím sítě internet.

Dalším nástrojem vhodným pro využití v e-learningu je Google kalendář. Tento kalendář je možné sdílet mezi různými uživateli a povolit možnost, aby i oni mohli do kalendáře přispívat. Na rozdíl od kalendářů integrovaných do LMS aplikací se kalendář Google dá velmi snadno propojit s mobilním telefonem a student tak má prakticky kdykoliv možnost kontrolovat nové aktualizace. Více se propojením e-learningu a mobilních technologií budeme zabývat v kapitole 4.6.4.5 Mobilní technologie. Správně nakonfigurovaný a aktualizovaný elektronický kalendář se může stát velmi vítaným nástrojem pro správné časové rozložení celého kurzu.

Nástroj s největším potenciálem se nazývá Google dokumenty. Stručně můžeme funkci tohoto nástroje popsat následovně: nástroj umožňující individuální a sdílenou tvorbu textových dokumentů, grafů a tabulek, který navíc umožňuje jednotlivé odstavce, řádky, slova, buňky a další prvky propojit buď s jednoduchým komentářem, a nebo s diskusí. Jinými slovy, všichni uživatelé (studenti), kteří mají přístup k právě vypracovanému souboru, mohou v reálném čase měnit obsah tohoto souboru a v případě potřeby opatřit spornou část dokumentu diskusí. V této diskusi, která je vztažena k dané oblasti textu, účastníci vyřeší problém a na základě řešení opraví text do podoby, na které se shodli. Diskusi pak mohou ponechat pro budoucí kontrolu a nebo odstranit. Dále je možné jednotlivé části textu opatřit jednoduchým několikařádkovým komentářem, což je dobrý způsob, jak uvést vysvětlení nových pojmů. Nástroj si navíc pamatuje všechny změny provedené v daném souboru a tak se v případě potřeby mohou

studenti vrátit k některé z předchozích verzí dokumentu. Stejným způsobem fungují i nástroje pro správu tabulek, grafů a grafických návrhů. Potenciál tohoto nástroje spatřuji v uplatnění pro projektovou výuku popřípadě pro jiné aktivity rozvíjející spolupráci kolektivu (ZOUNEK 2012, str. 104).

Poslední nástroj z této sady, kterému bych se rád věnoval je Google blog. Je to nástroj umožňující tvořit jednoduchý strukturovaný text ve formě blogu, který může student kdykoliv veřejně publikovat. Potenciál tohoto nástroje je možné využít v přípravě prezentací či domácích úkolů, popřípadě v rámci projektové výuky, kde může posloužit jako strukturovaný výstup celého projektu.

Mimo nástrojů Google se v současnosti těší velké oblibě nástroj zvaný wiki. Nástroje wiki jsou užívány pro sdílenou tvorbu textu převážně encyklopedického charakteru. Nástroje jsou charakteristické tím, že umožňují editaci hesel všem uživatelům daného systému a propojování jednotlivých hesel mezi sebou. Nejznámějším nástrojem wiki je v současnosti Wikipedia, multitématická encyklopedie dostupná v mnoha jazykových mutacích. Veškerá hesla nástrojů wiki jsou spravována decentralizovaně a prakticky každý může tato hesla vytvářet a měnit. Hlavní výhoda je zároveň i hlavní nevýhodou, jelikož relevance takovýchto hesel je v mnoha případech zpochybňována. Nicméně v současnosti jsou mnohá hesla již v hledáčku profesionálů daných oborů a ty se snaží jejich úroveň udržovat aktivním a kritickým přístupem. Hlavní potenciál využití wiki nástrojů případně přímo nástroje Wikipedie vidím právě v možnosti participace na jejím obsahu v kombinaci s projektovou výukou. Tvoření článků na téma související s výukou, jeho umístěním na Wikipedii a jeho opatřením citacemi a seznamem použitých zdrojů vidím jako velmi motivující a zároveň užitečný úkol, který by mohli studenti nejen e-learningových kurzu vypracovávat (ZOUNEK 2012, str. 74).

4.6.4.4 Nástroje pro interaktivní učení

V této části bych rád nastínil možnosti uplatnění virtuálních světů a počítačových her a simulací ve vzdělávání. Můžeme říci, že využití výše zmíněných nástrojů se stejně jako využití ostatních nástrojů ICT potýká s problémy. Jsou to zejména problémy s technickým zázemím škol, kde by se dané nástroje mohly uplatnit, ale také problémy s kázní a koncentrací studentů při užívání těchto nástrojů.

Virtuální svět můžeme definovat jako sociální sít rozšířenou o možnost trojrozměrné interakce s prostředím. V podstatě jde o simulaci reálného světa, kde každý účastník simulace vystupuje jako osoba zastoupena svým avatarem (herním charakterem). Virtuální světy jsou dnes již velmi komplexní a obsahují simulace přírodních úkazů, měst, domů i jednotlivých předmětů potřebných k běžnému životu. Využití takovéhoto nástroje ve výuce může být velmi široké - od vedení virtuálních přednášek až po psaní testů. Nicméně technická náročnost takto komplexně pojaté výuky společně s náročnou přípravou, školením učitelů a také absence fyzického kontaktu je nepřekonatelnou bariérou pro masové rozšíření. Potenciál této technologie není tedy v masovém přechodu na kompletní virtuální výuku, ale v simulaci situací, do kterých se student nemá v reálném životě příležitost dostat, a to buď pro jejich finanční náročnost a nebo pro její nebezpečnost.

Simulace reálné situace pomocí virtuálního prostředí je velmi dobrá metoda, jak studentovi poskytnout možnost si touto situací projít a vyzkoušet si tak své vlastní intuitivní reakce. Pomocí virtuálního světa můžeme nasimulovat jak okolnosti běžné: nákup zboží, cestování, pracovní den; tak extrémní: autonehoda, požár, výpověď na policejní stanici. Tato metoda se mimo virtuální prostředí nazývá hraní rolí a ve výuce jazyků jsou takovéto simulace celkem běžné. Virtuální prostředí však nabízí možnost intenzivnějšího prožitku celé simulace právě díky možnosti přenést studenta z prostředí třídy a obklopit ho důvěryhodnou kulisou.

Simulace není spojena jen s 3D virtuálním světem. V současnosti můžeme najít stovky různých počítačových simulacích a her, na kterých si může student vyzkoušet různé situace, do kterých by se v reálném životě jen stěží dostával.

„Hry a simulace ze své podstaty nutí studenty k aktivitě, ke zkoušení různých možností.“ ZOUNEK (2012, str. 121). Pokud se zde bavíme o hraní her, mějme na mysli hry, které jsou buď přímo určené k výuce, a nebo hry, které svým charakterem mohou posloužit jako simulátor určitého prostředí, které souvisí s probíraným tématem daného předmětu. V současnosti je hraní her velmi diskutovaným tématem. Hry jsou odsuzovány pro své realistické vyobrazování násilných prvků, pro špatný vliv na psychiku a pro mnoho dalších věcí. Detailní rozbor pozitivních a negativních přínosů

hraní her by vydal na celou publikaci, zde v této části se proto budeme věnovat jen některým vybraným pozitivům, které mohou být přínosem právě i v učebním procesu.

Základním kamenem hry, ať počítačové a nebo hry klasické, je řešení problému. Hra vyžaduje od hráče, aby pochopil herní mechanismus a na jeho základě řešil předložený problém. Na rozdíl od hry klasické jsou počítačové hry více flexibilní a nabízí hráči více alternativních řešení určitého problému. Některé hry se navíc svou podstatou více přibližují praxi a nabízí vyšší stupeň interakce z prostředím než klasická výuka. Hráč si navíc v rámci hraní může vyzkoušet různé identity a absolvovat stejnou situaci z více úhlů pohledu. Počítačové hry jsou svou podstatou velmi motivační. K vnější motivaci přispívají herní mechanismy, kdy hráč po určitých intervalech zvyšuje svou úroveň a otevírá další herní úrovně a v nich nová prostředí a možnosti. V neposlední řadě hraní kooperativních her povzbuzuje ke komunikaci, která je nutná pro úspěšné ukončení buď celé hry a nebo určité úrovně (ZOUNEK 2012, str. 121).

Z hlediska výuky jazyků jsou právě simulační hry výborným nástrojem pro osvojení slovní zásoby. V dnešní době jsou již k dispozici hry, které simulují nepřeberné množství situací jako například: simulátor řízení prostředků hromadné dopravy, práce na farmě, stavby města, běžného života a mnoho dalších. Všechny tyto simulátory jsou samozřejmě k dostání v různých jazykových mutacích. Studentovi jazyků se tak otevírá velmi zajímavá možnost, jak zábavně a interaktivně ve volném čase rozšiřovat svou slovní zásobu.

4.6.4.5 Mobilní technologie, ebooky a chytré knihy

Využití mobilních technologií ve výuce si již vysloužilo specifické označení mobile learning zkráceně m-learning. Popularita m-learningu poslední dobou roste. Jedním z důvodů je expanze mobilních zařízení na trhu a s ní spojený pokles cen těchto technologií. Než se začneme rozplývat nad nekonečnými možnostmi mobilních technologií, je potřeba vytknout jejich zásadní nevýhodu a tou je, i přes již zmíněné zlevňování, jejich cena, která může být pro některé sociálně znevýhodněné studenty nepřekonatelnou bariérou. Proto je třeba, před nasazením mobilních technologií do výuky, zjistit technologickou vyspělost mobilních zařízení studentů daného kurzu. I v dnešních dobách není nepravděpodobné, že někteří studenti buď mobilní telefon vůbec nevlastní a nebo vlastní archaický typ, který je pro využití ve výuce nevhodný.

Další nevýhodou pak může být přílišná fixace na digitální svět nebo možná zdravotní rizika spojená s intenzivním využíváním mobilních technologií (ZOUNEK 2012, str. 128).

Hlavní výhoda mobile learningu je schována právě ve slově mobile nebo-li mobilní. Mobilní telefon s přístupem k internetu má potenciál stát se prostředkem pro přístup k učebním materiálům a ostatním zdrojům prakticky z libovolného místa a v libovolném čase. To dělá z mobilních technologií silného hráče na poli individualizace výuky. Podmínkou pro to, aby mobilní technologie mohly tuto funkci plnit, je informovaný učitel, který svým studentům dá potřebné zdroje a materiály k dispozici on-line prostřednictvím nástrojů, kterými jsme se zabývali napříč touto kapitolou.

Mobilní technologie jako jsou chytré telefony a tablety však skrývají ještě jeden zajímavý potenciál a tím je široká paleta aplikací, které jsou určeny jen pro tyto platformy. Standardní uživatel počítače se možná ještě s těmito aplikacemi nesetkal, protože jejich používání na běžných počítačích je v současnosti ještě velmi problematické ne-li nemožné. Nicméně vlastníci těchto zařízení mají k dispozici opravdu obsáhlou databázi neplacených výukových aplikací, jejichž úroveň je v posledních letech již velice vysoká. Z hlediska výuky cizích jazyků bych rád zmínil aplikace Duolingo a 6000 slov, z hlediska obecného přínosu bych rád zmínil aplikaci Aurasma.

Duolingo je komplexně pojatou aplikací. Uživatel si na začátku zvolí výchozí a cílový jazyk a v této kombinaci prochází celým kurzem. Kurzů však může mít založeno libovolné množství. Je třeba zmínit, že aplikace Duolingo v současnosti nabízí možnost volby z velkého množství světových jazyků a škála se každý rok rozšiřuje. Uživatel prochází kurzem, ve kterém spojuje významy slov, doplňuje slova do vět, překládá celé věty, opakuje výslovnost do mikrofonu svého zařízení nebo přepisuje odposlechnuté věty. Aplikace je řazena chronologicky od základů až po velmi pokročilé úrovně a zaznamenává úspěšnost uživatele. Na konci úrovně nabídne uživateli zopakování jevů, ve kterých nejvíce pochybil. Tuto aplikaci bych vřele doporučil studentům i učitelům, kteří studují více než jeden cizí jazyk. V neposlední řadě aplikace umožňuje sdílet s přáteli vaše dosažené výkony a celková hodnocení. Nevýhodou této

aplikace je způsob, jakým generuje věty. V některých případech se tak může stát, že uživatel překládá sice gramaticky správně vytvořenou větu, která ale logicky nedává příliš smysl - např: „Slon a leopard jedí chleba.“ Další nevýhodou je v současnosti absence českého jazyka jako výchozího jazyka pro některé zvolené jazykové kombinace.

Aplikace 6000 slov si klade za cíl naučit zmíněný počet slovíček vámi vybraného cizího jazyka. K dispozici jsou rovněž verze v několika světových jazycích, kde je jako výchozí jazyk český. Výuka probíhá formou strukturovaných lekcí. Slovíčka jsou tříděna tématicky a daná lekce si klade za úkol naučit uživatele vždy několik slovíček z daného tématu. K tomu je použito opět větší množství různých aktivit jako je spojování významů, výběr z možností, doplňování písmen do slov, výběr slov podle poslechu nebo spojování obrázku s významem. Nevýhodou této aplikace je právě absence užití slov ve větných strukturách.

Aplikace Aurasma skrývá velký potenciál pro interaktivní výuku, jelikož je to neplacená aplikace sloužící pro tvorbu tak zvané rozšířené reality. Rozšířená realita je pojem označující reálný obraz světa rozšířený o počítačem vytvořený objekt (wiki). Hlavní funkcí aplikace je její schopnost přiřadit k vyfocenému objektu multimediální obsah. Uživatel pak pomocí kamery svého zařízení tento objekt vyhledá a aplikace spustí dodatečný multimediální obsah, který se zobrazí v reálném čase na určené pozici. Pro lepší představu uvádím příklad názorného užití v hodině výuky cizích jazyků. Žák s mobilním telefonem nebo tabletem stojí před lavicí, na které jsou vyskládány předměty. Žák v současnosti nezná názvy těchto předmětů v cizím jazyce. Použije proto mobilní telefon. Zaměří daný předmět a na obrazovce mobilního telefonu se mu vedle daného předmětu objeví libovolný multimediální obsah, který mu sdělí název tohoto předmětu v cizím jazyce. Pod libovolným multimediálním obsahem si můžeme představit jednoduchý popisek s textem nebo i animovaného průvodce, který název daného předmětu vysloví. Možností, jak aplikaci Aurasma zapojit do výuky, je velmi mnoho a záleží jen na tvořivosti učitele. Nevýhodou této aplikace je velká časová náročnost přípravy potřebných materiálů a nutnost její instalace.

Využití technologie elektronických knih ve výuce skrývá rovněž velký potenciál. Elektronická kniha je v podstatě digitálním „výtiskem“ papírové knihy. Technologie

pojmenovaná e-book je k dispozici prostřednictvím počítačové či mobilní aplikace a nebo pomocí samostatného zařízení tak zvané elektronické čtečky knih. V první případě se tedy jedná o program nainstalovaný na běžném zařízení, který nám umožní prostřednictvím tohoto zařízení prohlížet digitální verzi klasické knihy. Nevýhodou tohoto použití jsou především možné zdravotní problémy. Světelné displaye počítačů a mobilních zařízení nejsou vhodné pro dlouhodobé a intenzivní používání, jakým je právě čtení knih, a proto se může stát, že při dlouhém čtení na světelném displayi pociťuje uživatel bolesti hlavy a očí. Druhou nevýhodou tohoto užití je, že existuje mnoho standardů pro digitální distribuci knih a užívané aplikace zpravidla nepodporují tyto formáty všechny. Po všech stránkách zajímavější je tedy pro čtení elektronických titulů používat specializované zařízení. Elektronické čtečky knih mají oproti výše zmiňovaným technologiím jednu podstatnou technologickou inovaci, a to je použití elektronického inkoustu pro zobrazování textu. Tato technologie umožňuje zobrazit text jako by byl vytištěn, bez použití světelného displaye, ale se zachováním ostrosti a kontrastu zobrazovaného obsahu. Další podstatnou výhodou je váha takovýchto zařízení a kapacita jejich paměti. Uživatel tedy může ve své kapse nosit až tisíce titulů a jelikož je použitá technologie nenáročná na spotřebu energie, může zmíněné zařízení vydržet na jedno nabití řádově až několik týdnů. Nevýhodou pro aktivní nasazení ve školství je v současnosti hlavně trh, který nedisponuje zatím příliš širokou škálou titulů vhodných k výuce a také pořizovací cena těchto zařízení, která se pohybuje v řádu tisíců korun (ZOUNEK 2012, str. 122).

Poslední technologií, kterou bych chtěl v této kapitole zmínit, jsou tak zvané chytré knihy. Chytrá kniha se skládá ze tří nezávislých prvků. Je to jednak samotná kniha, která je vybavena speciálním perforovaným povrchem. Dále je to speciální čtečka ve tvaru většího psacího pera, které je opatřeno malým displayem a reproduktorem a poslední, byť nehmatatelnou součástí, je program nahraný ve zmíněném peru. Princip funkce knihy je prostý. Žák studuje knihu a pokud na libovolnou její část, text, obrázek a nebo speciální symbol ukáže perem, z reproduktoru se ozve přesný popis toho, na co žák ukázal. Jak jsem zmínil, kniha disponuje i speciálními symboly, které v peru aktivují různé módy prohlížení, popřípadě mód testování. V módu testování postupuje žák obráceně. Nejdříve si z reproduktoru poslechne, jaký objekt či text má na stránce vybrat a po té na něj ukáže interaktivním

perem. Tato pomůcka by se mohla stát vynikajícím pomocníkem nejen studentům se specifickými potřebami. Pro výuku jazyků je k dispozici na každé stránce knihy speciální symbol, kterým student v peru přepne mód výslovnosti a tak může pero posloužit i jako automatický překladatel, který přeloží libovolné slovo a nebo popíše obrázek ve zvoleném jazyce. Nevýhodou této technologie je její pořizovací cena, zatím omezené množství materiálu a také absence možnosti si vytvořit vlastní individualizované materiály pro výuku. Nicméně v této pomůcce spatřuji pro výuku jazyků obrovský potenciál. Společnost zabývající se distribucí pro český trh, je velmi aktivní a pravidelně uvolňuje nové tituly, které lze s použitím chytrého pera pročítat.

4.6.5 Tvorba elektronického kurzu

Před samotným zahájením procesu tvorby elektronického kurzu je zapotřebí si položit několik zásadních otázek. V prvé řadě je to, zda-li jsou instituce, žáci a učitel připraveni k zavedení e-learningu do běžné výuky. Z hlediska instituce myslíme připravenost zejména technickou, jako je přístup k internetu a technické vybavení učeben. Z pohledu učitele máme na mysli připravenost zejména psychickou. Jedná se zejména o učitelovo postoj k využití e-learningových metod a technik ve vyučování a jeho technické dovednosti. Připraveností studentů mysleme, zda-li je e-learning vhodnou metodou, která nenaruší jejich učební styl.

Dalším důležitým prvkem pro zvážení je charakter samotného předmětu. Umožní předmět nasazení klasického e-learningu se všemi jeho specifiky, nebo chci pouze oporu pro svoje klasické stávající kurzy, tudíž zvolím raději variantu blended learningu? Některé předměty mohou svou povahou k nasazení e-learningových metod přímo vybízet, naopak některé mohou být nevhodné. S výše zmíněným problémem souvisí samotný didaktický přístup učitele k předmětu. Jeho stávající postupy a metody mohou být použitím těch e-learningových stejně tak podpořeny jako zamlženy.

Učitel by měl rovněž před nasazením technologické podpory svého stávajícího kurzu důkladně zvážit své učební cíle. K čemu by chtěl e-learningový potažmo blended learningový kurz použít a jakým způsobem by měl jeho potenciál využít, aby dosáhl nejlepších možných výsledků.

V neposlední řadě je třeba zvážit roli samotných studentů. Jak bude vypadat jejich participace v kurzu. Jakým způsobem budou kurzem procházet, jak by měli

využívat výukového materiálu, který bude pomocí těchto kurzů k dispozici, zda budou hodnoceni za plnění úkolů, či zda je kurz pouze dobrovolný.

Poslední, ale velmi podstatnou otázkou je, jakým způsobem hodnotit samotný kurz. Jakou formu zvolíme a na co zacílíme samotné hodnocení kurzu. Toto hodnocení je nezbytné pro budoucí vylepšení kurzu a odstranění nesrozumitelných či nadbytečných prvků.

4.6.5.1 Stanovení cílů

Vytyčení vhodných cílů pomůže tutorovi (učiteli spravujícímu e-learningový kurz) vytvořit takový distanční text, který bude pro studenty přínosný, čtivý a srozumitelný. Stanovení cílů je také klíčovým prostředkem pro evaluaci studentů, kteří kurz dokončí. Nejprve si musíme položit otázku, co to vlastně učební cíl je. Na ni nám velice srozumitelně odpověděla Iveta Bednaříková ve své publikaci Jak psát distančně.

"Učebním (studijním) cílem je myšleno jasné formulování toho, co bude studující (účastník vzdělávání) po nastudování příslušného studijního materiálu (příslušné kapitoly, lekce, části) umět, znát a bude schopen dělat." BEDNAŘÍKOVÁ (2007, str. 26)

Je třeba stanovit konkrétní učební cíle a vyvarovat se pouhému popisování činnosti. Cíl by měl mít jen jednu možnou interpretaci. Je potřeba si uvědomit, že v distančním textu slouží cíle hlavně studentovi nikoliv učiteli. Mají motivační charakter a pomáhají se rychle zorientovat při prvním setkání s učební jednotkou. Nemají reflektovat to, co autor považuje za důležité, ale to, co bude studující potřebovat (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 33).

Cíle stanovujeme na několika úrovních. Cíle celého kurzu, cíle kapitoly a cíle dílčích cvičení. Cíle dále můžeme dělit na poznávací (kognitivní), postojové (afektivní) a dovednostní (psychomotorické). Kognitivními cíli definujeme konkrétní materii, kterou se má student naučit jako teoretický základ. Ve výuce jazyků může jít třeba o osvojení konkrétní slovní zásoby nebo gramatických pouček. Afektivní cíle se zaměřují na ovlivňování postojů a hodnot studenta. Pomocí těchto cílů se snažíme vychovávat a pokládat základy pro studentův světonázor. Problémem při předávání

hodnot a postojů studentům, může být jejich nevole se s našimi postoji ztotožnit. Učitel by měl pečlivě zvážit, pro jakou skupinu kurz vytváří a podle toho afektivní cíle vytyčovat. Psychomotorické cíle nejsou ničím jiným než praktickým využitím cílů kognitivních. Z hlediska výuky jazyků může být psychomotorickým cílem třeba napsat esej nebo získat potřebnou informaci pomocí konverzace. (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 31).

Cíle by měly být komplexní, konzistentní, kontrolovatelné a přiměřené. Komplexnost zaručíme správným zapojením všech tří základních kategorií cílů zmíněných v předchozím odstavci. Konzistentnost cílů znamená, že cíle jsou navzájem propojené. Plnění nižších cílů vede ke splnění cílů vyšších, plnění konkrétních ke splnění obecných. Dobře kontrolovat můžeme splnění kognitivních cílů. Zejména správným stanovením aktivních sloves, může student během procesu učení vyzkoušet, zda již daného cíle dosáhl či nikoliv. Poslední důležitou vlastností cílů je, že by měly být přiměřené. Cíle musí odpovídat možnostem studentů, úrovni dané lekce a úrovni vstupních dovedností (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 30-33).

Stanovení výukových cílů je zásadní úkon pro vytvoření kvalitního distančního textu a to zejména protože autorovo uvědomění, čeho má student v rámci kurzu dosáhnout, mu pomůže zvolit smysluplné prostředky, rozsah učiva a jeho uspořádání. Cíle, které jsou jednoznačně definovány, nám zaručují možnost dobré zpětné vazby a hodnocení. Navíc vhodným formulováním učebních cílů můžeme do značné míry ovlivnit autoregulaci studentovo učení (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 38).

Při stanovování cílů je třeba mít na paměti zejména Bloomovo taxonomii[4], která je učitelovým jedinečným pomocníkem a jejíž užití pro tvorbu učebních cílů zaručuje komplexní zastoupení kognitivních procesů studenta. S Bloomovo taxonomií je spjato určení aktivních sloves, pomocí kterých, výsledný cíl jasně definujeme. Aktivní sloveso je v infinitivu a označuje vždy konkrétní činnost jako například: vyjmenovat, definovat, doplnit, popsat atd.

Pro stanovení správných výukových cílů nám může posloužit také pomůcka skrývající se za akronym MAUD z anglického memory (paměť), attitudes (postoj),

4 Taxonomie výukových cílů navržená Bejaminem Bloomem, slouží k hodnocení rozdílných cílů a dovedností studentů. Často bývá zobrazována jako pyramida cílů. Jednoduché cíle tvoří základnu pyramidy a složité její špičku.

understanding (porozumění), doing (praxe). V českém jazykovém prostředí bych tuto pomůcku pojmenoval 4P. Kdy paměťové aktivity zahrnují procesy zapamatování či osvojení určitých základních pojmů a definic. O postojích jsme se již zmiňovali výše, jedná se o předávání hodnot a názorů studujícím. Pod klíčovým slovem porozumění si představme nové vztahy, vazby a souvislosti, které si student vytvoří. Praxí je myšleno praktické využití právě nově osvojených pojmů, postojů, vazeb a souvislostí (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 34).

S výukovými cíli úzce souvisí časový harmonogram, jelikož rozvrhnutí času závisí především na těchto cílech. Další faktory, které ovlivňují časový harmonogram kurzu jsou úroveň znalostí studentů, náročnost i povaha celého předmětu a v neposlední řadě volba výukových metod. Je také třeba si uvědomit, zda-li tvoříme kurz striktně distanční, tedy e-learningový a nebo kurz, který bude sloužit jako podpora klasických hodin, tedy blended-learningový. Harmonogram blended-learningového kurzu by měl totiž více kopírovat harmonogram klasické hodiny (ZOUNEK 2012, str. 161).

Pro efektivní sestavení učebního harmonogramu má učitel k dispozici velké množství technologických prostředků. Obzvláště používá-li některý z LMS systémů, který plánování časového harmonogramu umožňuje. Nejen LMS systémy, ale různé další on-line služby, jako třeba google kalendář, nám dovolují velmi jednoduše rozvrhnout časový plán a navíc mohou studenty z předstihem informovat o blížícím se mezním termínu pro vypracování lekce, či splnění důležitého úkolu (ZOUNEK 2012, str. 162).

Správná práce s časem, plánování učebních jednotek, odhadování jejich časové náročnosti, zpětná analýza a vyhodnocení časové náročnosti kurzu jsou nejlepšími kroky pro jeho zdokonalení a pro plné využití potenciálu distančního vzdělávání s podporou technologií.

4.6.5.2 Fáze tvorby elektronického kurzu

Je velmi důležité, jakou zvolíme filosofii tvorby a správy celého kurzu. Jednoznačná norma sice neexistuje, ale máme možnost výběru z široké škály konceptů, které nám tvorbu a správu kurzu pomohou systematizovat. Jedním z velmi populárních konceptů v oblasti tvorby e-learningových kurzů je ADDIE model. Jedná se o systém několika fází, které jsou navzájem propojeny a tvoří jakýsi koloběh. ADDIE je akronym

anglických slov analysis (analýza), design (návrh), development (vývoj), implementation (realizace) a evaluation (hodnocení).

Účelem první fáze nebo-li analýzy je stanovení cílové skupiny studentů, vstupů a výstupů kurzu, analýza obsahu, časového harmonogramu a určení hlavních vzdělávacích cílů. Dále je třeba v rámci této fáze analyzovat administrativní záležitosti spojené s přípravou nového kurzu (ZOUNEK 2012, str. 156).

Další fází je návrh. Hlavní náplní této fáze je určení struktury jednotlivých sekcí učebního kurzu v závislosti na vytvořených stanovených cílech. Dále nástin tvorby studijních materiálů a hodnoticího procesu. V neposlední řadě stanovení způsobu evaluace celého kurzu (ZOUNEK 2012, str. 156).

Třetí fází v pořadí je fáze vývojová. V této fázi rozhodujeme o použitých materiálech a zvolených aktivitách. V rámci této fáze také tvoříme první pilotní verzi studijních materiálů, které bychom měli vyzkoušet v praxi a na základě postřehů patřičně odladit. Během této fáze také vytváříme konkrétní infrastrukturu počítačových programů a vyvíjíme hodnoticí metody a nástroje (ZOUNEK 2012, str. 156).

Realizace je čtvrtou fází našeho postupu a je to již fáze ostrého provozu našeho kurzu. Výuka, učení i hodnocení jsou v plném proudu a my sbíráme potřebné informace pro evaluaci našeho kurzu. Zpětnou vazbu získáváme od studentů, popřípadě našich kolegů nebo širší veřejnosti. Záleží na tom, zda je kurz privátní a nebo ho veřejnosti můžeme zpřístupnit (ZOUNEK 2012, str. 156).

Poslední fází je hodnocení samotného kurzu. Pomocí výsledků studentů a informací ze zpětných vazeb provádíme náležité úpravy kurzu, abychom opravili nejasnosti ve výkladech, špatné distraktory v testech, strukturu kurzu a všechny ostatní problémy, které byly během realizace odhaleny (ZOUNEK 2012, str. 156).

Model ADDIE se v rovině tvorby e-learningových materiálů a distančních textů stal velmi užívaným a je zmiňován ve velkém množství návodů a textů věnující se této problematice. Existuje také upravený model ADDIE, který se liší jen pořadím jednotlivých fází. Respektive v upraveném modelu ADDIE následuje evaluace po každé fázi.

4.6.5.3 Struktura distančního textu

Na rozdíl od klasických výukových textů, které jsou vytvářeny pro běžné použití v prezenčním vzdělávání, musíme při vytváření distančních textů vycházet z předpokladu, že student nebude mít k dispozici učitele, který ho bude textem provázet. Distanční texty jsou tedy konstruovány tak, aby se student mohl stát svým vlastím průvodcem. Toho je docíleno zejména strukturovaným uspořádáním obsahu a specifickým formátováním textu, který je navíc opatřen vodicími piktogramy pomáhajícími jednotlivé bloky textu rychle rozpoznat. Text je rozdělen do menších logických celků, které usnadňují orientaci a pomáhají studentovi snáze textem procházet. Celým textem může studenta provádět textový průvodce, graficky vyčleněný blok, ve kterém se student dozvídá pokyny k práci s textem nebo rozšiřující informace.

Jako ostatní texty musí i distanční text obsahovat úvodní, výkladovou a závěrečnou část. V části úvodní nalezneme vždy obsah, úvod nebo předmluvu a přehled použitých vodicích piktogramů. Výkladová část obsahuje samotné kapitoly a jejich podkapitoly, otázky, testy, obrazový materiál a jiné. Závěrečná část určitě musí nabídnout závěr nebo shrnutí a seznam použité literatury. Podle povahy vyučovaného předmětu a jeho náročnosti můžeme zařadit do závěrečné části také rejstřík, slovníček, glosář a také klíč k případným cvičením či kontrolním otázkám (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 40).

Obsah je výkladní skříní každého textu a je proto nutné, aby zahrnoval všechny odkazy na důležité části textu včetně shrnutí a klíčových pojmů. Správně vytvořený obsah velice usnadní studentovi orientaci v celém distančním textu a umožní mu lépe vyhledávat potřebné informace (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 41).

Pokud jsme obsah nazvali výkladní skříní, tak úvod by mohly být produkty v této skříni rozestavěné. Z úvodu se student dozví, pro koho je daný text určen, jaké jsem jeho cíle a předpoklady pro zdárné dokončení kurzu. Nastínění potřebných vstupů a výstupů (co by měl student znát před začátkem studia a jaké budou jeho znalosti po jeho dokončení). Úvod by měl být psán velmi osobně je to vlastně první rozmluva učitele s jeho budoucím žákem a velmi záleží na prvním dojmu. Úvod proto plní do značné míry i motivační funkci. Špatně napsaný úvod může studenta od studia dokonale odradit ještě před jeho začátkem, naopak dobře a osobitě napsaný úvod, který reflektuje

učitelovo osobnost a osvětluje jeho záměry, může studenta nadchnout a motivovat do dalšího studia (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 41).

Jak jsme již uvedli výše, jedním ze specifik distančních textů jsou vodicí piktogramy, symboly po stranách bloků textu, které studentovi identifikují obsah daného bloku textu. V novějších učebnicích pro výuku jazyků můžeme podobné piktogramy také objevit. Většinou se ale omezují na identifikaci poslechového cvičení a nebo k označení výkladu gramatiky. Naproti tomu symboly v distančních textech se používají k označení téměř všech obsahem rozdílných bloků textu například jako symbol pro označení důležitého sdělení se používá vykřičník, symbol pro blok s kontrolními otázkami bývá otazník, symbol pro test může být propiska a tak dále. Student se tak může vyhnout blokům textu, které pro něj v danou chvíli nejsou důležité bez toho, aniž by přečetl jediné slovo z tohoto bloku (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 41).

Výkladová část textu je samozřejmě tou nejdůležitější a proto je třeba její tvorbě věnovat náležitou péči. Výkladová část musí být jasná, přehledná, srozumitelná a čtivá. Měla by obsahovat výklad problematiky, vzorové příklady, otázky, úkoly, cvičení a testy. Dobré čtivosti textu dosáhneme mimo jiné i zajímavým osobitým stylem, kterým bychom se měli pokusit navodit dialog se studentem. Otázce stylizace textu se budeme věnovat hlouběji v následující kapitole. Výkladová část by rovněž neměla být ochuzena o ilustrace a je-li zapotřebí i o různé přehledy, tabulky či grafy. V neposlední řadě je třeba podotknout, že při vytváření e-learningových materiálů, je distanční text zvýhodněn možností použít hypertextu, zvuků nebo animací. Velmi oblíbeným a užitečným doplňkem elektronických distančních textů jsou interaktivní cvičení a testy, které dokáží studentovi nabídnout okamžitou zpětnou vazbu k jeho řešení (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 43).

Závěr textu by měl vždy obsahovat ohlédnutí za problémem, stručné shrnutí a uzavření dané kapitoly či bloku. Učitel může v závěru odkázat studenty na doplňující zdroje, pochválit studenty za trpělivost a motivovat je k pokračování do další části kurzu. (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 43).

Po závěru následuje seznam použité literatury a v případě elektronického distančního textu také seznam ostatních použitých zdrojů, jimiž mohou být třeba použité multimediální soubory, prezentace a další (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 43).

Velmi důležitou součástí distančních textů je klíč s odpověďmi na otázky, které v dané kapitole zazněly. Učitel má dvě možnosti. Pokud distanční text neobsahuje příliš mnoho otázek, může umístit klíč rovnou pod dané otázky, v opačném případě je lepší přidat klíč až na závěr textu. Použití klíče je velmi důležité, neboť zaručuje studentovi poskytnutí primární zpětné vazby. Distanční texty obsahující otázky bez toho, aniž by nabídly klíč k těmto otázkám tak trpí zásadní vadou a to je neposkytování důležité zpětné vazby, která slouží k zafixování nově nastudovaných informací (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 44).

Odbornější a rozsáhlé texty by měly mít vypracovaný buď věcný a nebo jmenný rejstřík, který studentům usnadní vyhledávání informací. Ve sféře elektronických distančních textů je velmi žádoucí vytvořit tento rejstřík pomocí aktivního hypertextu, který studenta dokáže odkázat přímo na výskyt daného slova v učebním textu (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 44).

4.6.5.4 Stavební prvky výkladové části studijního textu

V předchozí podkapitole jsme stručně nastínili, jak by měla vypadat celková struktura distančního textu. V této podkapitole se zaměříme na detailnější popis jednotlivých prvků výkladové části studijního textu.

Výkladová část musí začínat jasně stanovenými, konkrétními a přesně formulovanými cíli. Student musí mít po přečtení cílů jasno o tom, co ho v kapitole čeká a měl by vědět, jaké dovednosti a schopnosti bude po splnění lekce ovládat.

Průvodce textem je textový blok suplující funkci učitele. Jeho úkolem je informovat studenta o obsahu a náročnosti kapitoly nebo její části. Dále dává studentovy pokyny k práci s textem, motivuje ho a předává důležité postřehy a zkušenosti. Tento blok se objevu napříč celou kapitolou (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 47).

Hlavní nastínění problému a přiblížení tématu kapitoly má za úkol část: „úvod do problematiky“. Student se zde dozví základní informace o hlavním tématu kapitoly a o problémech, které bude v rámci kapitoly řešit (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Hlavní částí textu je samozřejmě samotné učivo, které musí být dobře strukturované a formátované pro požadavky distančního vzdělávání. Psaní delších bloků

textu pro potřeby distančního vzdělávání je detailněji popsáno v kapitole 4.6.5.5 Styl psaní. Pro objasnění a vysvětlení převážně teoretických pasáží je velmi vhodné využít názorných příkladů a nebo případů z praxe (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Pasáže učiva je vhodné doplnit patřičným cvičením. Tato cvičení by se měla vztahovat bezprostředně k předcházející pasáži a mají za úkol procvičit znalost jejích stěžejních prvků. Dále mohou plnit také funkci motivační (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Důležité pasáže by měly být následovány otázkami řečnickými, problémovými nebo kontrolními. Jejich hlavní účel je udržet studenta aktivního a pozorného. Správným načasováním otázky vytrhneme studenta z letargie pasivního čtení a donutíme ho přemýšlet nad textem, který v posledních minutách pročítal. Včasné položení otázky tedy plní funkci zpětné vazby, která studentovi prozradí, zda se učí efektivně či nikoliv (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Mimo pokládání otázek bychom studentovi měli také zadávat úkoly. Jde o aktivitu, jejímž cílem je aplikovat získané teoretické znalosti v praxi. Na rozdíl od otázek, jejichž účel jsme zmínili výše, by úkoly měly nabídnout studentovi právě možnost praktického procvičování a nikoliv pouze ověření jeho pozornosti nebo paměti (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Distanční text by měl studentovi poskytnout možnost kvalitní zpětné vazby. Z tohoto důvodu je nezbytné do výukových materiálu zakomponovat didaktické testy. Takovéto testy jsou hlavním zdrojem sebereflexe a pomohou studentovi odhalit úroveň jeho porozumění výukovému textu. V e-learningových kurzech jsou navíc výsledky testování přístupné učiteli, popřípadě dalšímu správci kurzu. Ze statistik vyhodnocení těchto testů lze pak snadno vyčíst jaké průměrné známky studenti dosahují, kolik času potřebují k vyplnění testu, u jaké otázky strávili nejvíce času a mnoho dalších informací. Problematika testování je tak rozsáhlá, že je jí v této práci věnovaná celá kapitola 4.6.5.6. Didaktické testy, ve které je popsáno, jaké druhy didaktických testů existují a jak postupovat při jejich vytváření.

Velmi důležitou součástí distančního textu je shrnutí kapitoly, kde studentovi zrekapitulujeme stěžejní pojmy a problémy, kterým jsme se v kapitole věnovali. Shrnutí

by nemělo být příliš dlouhé a mělo by obsáhnout nejpodstatnější teoretické informace, které v kapitole zazněly.

Součástí distančního textu by měl být také pojmový slovník, nebo-li seznam nejdůležitějších pojmů, které se v dané kapitole vyskytují s patřičným jednoduchým ale jednoznačným objasněním jejich významu. Textový blok s pojmy bude mít svůj vlastní piktogram a tak se k němu během studia kapitoly může student kdykoliv pohodlně vracet a patřičné pojmy a jejich definice tím upevňovat (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 48).

Distanční text by také měl být opatřen doprovodným vizuálním materiálem. Elektronický distanční text může být oproti klasickému papírovému distančnímu textu opatřen libovolným multimediálním obsahem, jehož užití by mělo mít vždy své opodstatnění. Je důležité poznamenat, že nadužívání multimediálních prvků odvrací pozornost od samotného procesu výuky. Student nesmí při využívání multimédií ztratit nit. Je proto důležité volit takový multimediální obsah, který koresponduje s místem v textu a řádně ho označit popiskem. V případě, že cílem užití multimediálního obsahu je spíše podat rozšiřující informace, měli bychom takováto multimédia umístit až na konec celé kapitoly mezi ostatní doplňující materiály a literaturu.

Výkladovou část textu můžeme zakončit odstavcem určeným pro zájemce, kam umístíme především aktuality, zajímavosti a další atraktivní informace, které bychom chtěli studentovi nabídnout k prostudování. Zdůrazněme, že se jedná o část nepovinnou a proto bychom její obsah neměli reflektovat v testech.

4.6.5.5 Styl psaní

V neposlední řadě je dobré studijní text opatřit slovníkem či glosářem, zejména je-li text odbornějšího zaměření a nebo jedná-li se o text, který je primárně zaměřen na jazykovou výuku, je umístění slovníku vítanou nadstavbou. Studentovi tak usnadníme přístup k potřebným definicím a zajistíme, že si konkrétní slovo zafixuje s významem, který je vlastní správnému kontextu.

V této části stručně shrneme některá doporučení, která mohou být při tvorbě výkladové části budoucím tvůrcům distančních textů oporou. Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, způsob, jakým distanční text ke studentovi promlouvá, je

zásadním kriteriem, které buduje studentův vztah k tomuto textu. Je proto důležité věnovat dostatečnou pozornost tomu, aby náš distanční text nejen obsahoval všechnu důležitou materii, ale aby byl správně a účelně rozčleněn a byl dostatečně čtivý.

Výkladovou část studijního textu rozdělíme do kapitol a podkapitol, čímž zásadně ovlivníme jeho srozumitelnost a studentovi usnadníme orientaci. Vhodné je používat nejvýše tři úrovně nadpisů. Čas potřebný k prostudování jedné podkapitoly by měl být shodný s časem, který je student ochoten učení jednorázově věnovat (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 45).

Jedné obrazovce by měla odpovídat jedna ucelená myšlenka. Text bychom měli psát jednoduše, to znamená používat kratší souvětí a jednoduché věty s počtem slov okolo patnácti. Optimální velikost odstavce je doporučena přibližně 4 – 8 řádků. Poměr odborných termínů (cizích nebo nových slov) ke slovům obecným (dobře známým) by měl být 1:4 (NOCAR 2004, str. 50).

Distanční text by měl promlouvat ke studentovi jasně, přesně a ekonomicky. Není třeba používat velkého množství přídavných jmen a vedlejších vět, naopak je třeba volit takové fráze, které jsou výstižné a nedovolují vícero odlišných interpretací. Text by měl vybízet čtenáře k aktivitě a provokovat ho k činnosti. Kromě začlenění různých testů a otázek toho můžeme docílit třeba tím, že v textu budeme porovnávat nebo vytvářet různé asociace. Určitě je velmi vítané udělat text dostatečně názorný a blízký čtenářovi. Toho docílíme použitím vhodné slovní zásoby a patřičných slovních obratů. Veškerá cizí slova nově se objevující v textu je třeba vícekrát vysvětlit a vyčlenit je do rejstříku nebo glosáře, viz kapitola 4.6.5.3 Struktura distančního textu. V neposlední řadě je třeba mít na mysli, že text by měl pracovat s klíčovými slovy, které jsou uvedeny v úvodu kapitoly nebo podkapitoly (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 64).

Při tvorbě distančního textu bychom měli rovněž zvážit, kdy je vhodné použít text lineární a kdy naopak bude lepší použít jednoduchého výčtu. Seznamy a výčty mohou mít odrážky a nebo mohou být číslované. Číslování prvků volíme pouze v případě, že se prvky dají seřadit podle důležitosti. V opačném případě používáme pouze odrážky (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 64).

Na distanční text můžeme také aplikovat některou z metod měření jeho srozumitelnost. Rovnice na měření srozumitelnosti textu podle Mistríka má následující

parametry: Dv - průměrná délka věty, Ds - průměrná délka slov vyjádřená v počtech slabik a Io - index opakování.

$$R = 50 – (Ds \times Dv) / Io$$

Podle Mistríkova vzorce je text s parametrem R v rozmezí 40–50 bodů nejméně obtížný a naopak pro R mezi 0–10 body je text velmi obtížný. Toto měření nijak nezohledňuje použitý jazyk a slohový styl, nicméně nabízí tvůrci distančního textu zpětnou vazbu, která může být důležitá pro proces revize textu.

4.6.5.6 Didaktické testy

BEDNAŘÍKOVÁ (2007, str. 46) „Didaktické testy patří mezi písemné diagnostické nástroje získávání informací o učebních činnostech a výkonech studujících."

Používání didaktických testů nám tak může nabídnout velmi dobrou zpětnou vazbu o nejen studentových pokrocích, ale i o kvalitě našeho kurzu. Vytvořit dobrý didaktický test, který bude splňovat všechna kritéria a bude objektivně hodnotit studentovi znalosti je velmi těžké. Této problematice jsem se věnoval podrobně ve své bakalářské práci: Interaktivní edukační web se zaměřením na výuku španělského jazyka, proto bych na ni zde rád odkázal a detailní popis tvorby didaktických testů a všech kritérií zde neuváděl a zaměřil se pouze na způsob členění, výčet a popis konkrétních typů úloh v didaktickém testu a kritériím pro sestavení testu jako celku.

Úlohy didaktických testů primárně dělíme na otevřené a uzavřené. Otevřené didaktické úlohy mohou být se širokou nebo stručnou odpovědí anebo doplňovací. Typologie uzavřených úloh je následující: úlohy dichotomické, úlohy s výběrem odpovědi, úlohy přiřazovací a úlohy uspořádací (BEDNAŘÍKOVÁ 2007, str. 47).

Úlohy otevřené se širokou odpovědí umožňují studentům individuální přístup k odpovědi a možnost volného poskládání myšlenek. Jedná se o typ úloh, které do značné míry dávají určitý stupeň volnosti, což může být do jisté míry motivující. Na druhou stranu se jedná o typ úloh s nejvíce subjektivizovaným hodnocením, jelikož žádní dva učitelé nemají stejně nastavená kritéria pro hodnocení dlouhých odpovědí. Tento typ úloh je tedy vhodné používat, pokud se zajímáme především o myšlenkové

pochody testovaných a způsob jejich uvažování, v opačném případě je vhodnější použít některý z dalších typů úloh (HRABAL 1992, str. 35-36).

Otevřené úlohy se stručnou odpovědí jsou vhodným kompromisem k předchozí variantě. Jejich použití je vhodné tam, kde nám k hodnocení nepostačuje jednoslovná odpověď, ale na druhou stranu chceme získat odpověď co možná nejkratší. Stručné odpovědi bychom však neměli dosahovat striktním omezením délky znaků odpovědi, nýbrž dobře formulovanou otázkou. Tento typ úloh je používán hojně v případech, kdy potřebujeme otestovat znalosti různých definic anebo vztahů mezi pojmy (HRABAL 1992, str. 32).

Otevřené úlohy doplňovací jsou svým charakterem již blíže úlohám uzavřeným a můžeme je stavit na pomezí mezi těmito dvěma typy. Úlohy jsou většinou konstruovány tak, že v zadaném textu vynecháme stěžejní pojmy, které testovaný doplňuje. Tento typ úloh je vhodný právě pokud chceme otestovat znalost konkrétního pojmu a ne pouze jeho rozpoznání, jak je tomu například v případě uzavřených úloh s výběrem (HRABAL 1992, str. 31).

Úlohy dichotomické svým charakterem odpovídají úlohám výběru z možností, avšak s tou výjimkou, že testovaný vybírá pouze ze dvou možností. Tyto úlohy jsou vhodným doplňkem samostudijních textů. Můžeme s nimi snadno a rychle ověřit, zda si student vybaví zásadní pojmy bezprostředně po dočtení textu. Jejich nasazení do komplexních didaktických testů však naráží na problém vysoké uhodnutelnosti správné odpovědi, která v případě těchto typů úloh dosahuje 50 % (HRABAL 1992, str. 30).

Uzavřené úlohy s výběrem z možností jsou v didaktických testech velmi často používané a to zejména pro svou zdánlivě jednoduchou konstrukci a snadnou evaluaci. Nicméně při tvorbě takovýchto typů úloh je třeba dbát na správný výběr distraktorů nebo-li klamných odpovědí. Špatně zvolené distraktory mohou v extrémním případě buď znemožnit vyřešení úlohy a nebo naopak řešení velmi zjednodušit. Příkladem znemožnění řešení by bylo pro úlohu s jednou možnou správnou odpovědí vybrat jako distraktor synonymum správné odpovědi. Naopak zjednodušení odpovědi špatnou volbou distraktoru může nastat třeba v případě, že distraktor logicky a nebo gramaticky neodpovídá položené otázce. Velmi častým jevem je také volba velmi odlišné délky

správné odpovědi oproti distraktoru. Tímto nešvarem jednu dobu velmi trpěli třeba testovací otázky autoškol (HRABAL 1992, str. 19).

Přiřazovací uzavřené úlohy jsou velmi často využívané ve výuce cizích jazyků. Jde o typ úloh zpravidla reprezentovaný jako dva sloupce několika slov či hodnot, kdy testovaný má za úkol hodnoty sloupců propojit podle daného klíče. V již zmiňované výuce jazyků to zpravidla bývá přiřazovaní slova k jeho cizojazyčnému ekvivalentu. Přiřazovat se však nemusí pouze slova. Hojně se využívá třeba přiřazování obrázků ke slovům, v oblasti e-learningu je toto přiřazování rozšířeno o veškerá dostupná multimédia. Testovaný tak může přiřazovat audionahrávku k textu nebo obrázku, video k textu nebo zvuku a tak dále. Variací je v tomto případě nepřeberné množství. Velkou výhodou tohoto typu úloh je poměrně malé procento náhodného uhodnutí (HRABAL 1992, str. 12).

Uzavřené úlohy uspořádací jsou vlastně jen alternací úloh přiřazovacích, kdy jednotlivým možnostem ze seznamu pomyslně přiřazujeme číselnou hodnotu odpovídající jejich pořadí. Možnost náhodného uhodnutí je v tomto případě, stejně jako v předchozím, velmi malá (HRABAL 1992, str. 12).

Didaktický test bychom měli vytvářet jako celek a neměli bychom tedy tvorbu samotného testu začínat návrhem konkrétních testových úloh. Před samotným návrhem úloh je třeba si ujasnit, jakou materii má test zkoušet a zda jím chceme zkoušet pouze zapamatování pojmů, či jejich definování a nebo aplikaci. Stejně jako při tvorbě distančního textu i při tvorbě didaktických testů je tedy třeba si nejprve stanovit konkrétní cíle, jakých má být dosaženo (CHRÁSKA 2007, str. 194).

Pro tvorbu didaktických testů byla stanovena určitá kritéria, jejichž splněním zaručíme, že náš test bude kvalitní a smysluplný. Základními kritérii pro tvorbu didaktického testu jsou jeho objektivita, validita, reliabilita a ekonomičnost (HRABAL 1992, str. 6).

Test je objektivní, pokud je zaručena nezaujatost učitele vůči zkoušenému. Nezaujatost je zaručena předem jasně definovanými odpověďmi na každou z položených otázek jednotlivých testových úloh. Pokud k testu existuje takový manuál, podle kterého učitel zkoušeného hodnotí, můžeme o testu prohlásit, že je objektivní (HRABAL 1992, str. 6).

Test je validním za předpokladu, že plní předem stanovené požadavky a cíle, respektive test není validní, pokud ho užíváme k jiným účelům, než pro které byl sestaven, nebo za jiných podmínek než se kterými bylo při jeho sestavování počítáno. Nevalidní test tedy může být například test sestavený pro studenty nižšího stupně základní školy použitý na stupni vyšším (HRABAL 1992, str. 7).

Reliabilní test je takový test, jehož použitím jsme schopni dosáhnout opakovaně konzistentních výsledků. To znamená, že výsledek testování nepodléhá zkreslení působením nějakých náhodných vlivů. Náhodným vlivem může být třeba nejednoznačnost otázek a nebo nesprávný hodnotící postup (HRABAL 1992, str. 7).

Ekonomičnost didaktického testu by měla být jeho výsadou. Pokud je tedy didaktický test z nějakého důvodu časově víc náročný než třeba klasické ústní zkoušení, nejspíš tento test není dostatečně ekonomický (HRABAL 1992, str. 8).

5 Praktická část

Praktickou část mé práce jsem pojal jako konstrukci dvou úvodních lekcí španělského jazyka upravených pro účely distančního studia. Pro konstrukci použiji některá cvičení a texty z analyzovaných učebnic, avšak s úpravou kontextu pro e-learningový respektive blended-learningový kurz. Postupovat budu tak, že nejprve stanovím cíle lekce a po té rozhodnu, která cvičení, texty, gramatické poučky a další materiály k dosažení cílů použiji. Dále text opatřím doprovodným a motivačním textem, piktogramy, řečnickými a kontrolními otázkami a dalšími prvky, které s tvorbou distančního kurzu souvisí a jež jsem popsal v teoretické části.

Veškerý obsah lekce opatřím komentáři, abych zdůvodnil, proč jsem danou pasáž použil a k jakému účelu by měla v distančním textu posloužit. Komentář bude vždy pod danou částí lekce uvedený v kulatých závorkách a kurzívou, pro jeho rozpoznání od samotného textu lekce. Nekomentovaný obsah lekcí uvedu v přílohách i s patřičným formátováním odpovídajícím e-learningovému kurzu.

5.1 Charakter předmětu

Na základě vybraných metod, které jsme popsali v teoretické části, můžeme usoudit, že výuka cizích jazyků je v určitých aspektech distanční formě výuky nakloněná. Zejména při získávání teoretických znalostí a drilování slovní zásoby a gramatických konstrukcí se můžeme bez intervence učitele obejít, a to za předpokladu, že výukové materiály nabídnou studentovi patřičnou zpětnou vazbu o jeho pokroku a dokáží ho dostatečně motivovat k samostudiu. Pro blended-learningový kurz je základním předpokladem to, že učitel přenechá značnou část aktivity na samotném studentovi, který podle svých možností prochází elektronickým kurzem a osvojuje si potřebné teoretické znalosti, které pak v hodinách s učitelem procvičuje a užívá v patřičném kontextu. Učitel se pak může během prezenčních hodin zaměřit více na praktickou část výuky, výslovnost, užívání výjimek z gramatických pravidel a na další problematické prvky, které by student samostudiem zvládal s většími obtížemi.

Konkrétně u jazyka španělského, je dle mé osobní zkušenosti vhodné použít e-learningové podpory pro procvičování slovesných tvarů, slovní zásoby, přechylování podstatných a přídavných jmen, porozumění textu či porozumění mluveného slova.

K čemu naopak e-learningový kurz neposlouží, je praktické užití mluveného projevu, neverbální komunikace a improvizace v komunikaci. Tyto a ještě další kompetence spojené s praktickým užíváním jazyka si student osvojuje převážně interakcí s dalšími mluvčími, kterou mu standardní e-learningový kurz nabídnout nemůže.

5.2 Role studenta

Studentova role v e-learningovém respektive blended-learningovém kurzu by měla být velmi aktivní. Student je při práci s on-line materiály moderátorem svého času a svého postupu kurzem. Ačkoliv učitel sice může kontrolovat studentovo tempo a jeho dosažené výsledky, je pouze na studentovi, jak bude ke kurzu přistupovat a zda bude svůj studijní plán důsledně plnit. Určitý stupeň kázně dodáme studentovu průchodu elektronickým kurzem stanovením doporučeného časového plánu a také zapojením on-line cvičení do celkového hodnocení žáka. Kurz, který by byl pro studenta pouze dobrovolným doplňkem klasické výuky, nebude vnímat jako její součást, dokud nebude za jeho plnění patřičně hodnocen. Zde záleží na učiteli, jakým způsobem bude studentův postup elektronickým kurzem hodnotit a jaká bude váha známek získaných z on-line cvičení oproti známkám získaným při klasické výuce.

Na následujícím příkladu bych rád ilustroval, jak může hodnocení takového blended-learningového kurzu vypadat. Během mého zahraničního studia jsem se setkal s velmi dobře zpracovaným systémem hodnocení předmětu obecná pedagogika. Pedagožka vedla klasický prezenční kurz, v rámci kterého musel student absolvovat dva písemné testy a vypracovat skupinový projekt. Z těchto testů a projektu pak dostal určitý počet bodů, jejichž maximální součet mu zajistil absolvování kurzu na výbornou. Jeho výsledná známka však byla ještě podmíněna aktivní účastí v elektronickém kurzu, kde musel splnit nejméně tři zadané úkoly a musel aktivně přispět do diskusního fóra nejméně třemi příspěvky. On-line úkoly byly rovněž hodnoceny a jejich maximální součet bodů zajistil studentovi takový počet bodů, který se blížil známce potřebné pro absolvování kurzu s nejhorším hodnocením. Jinými slovy student, který odevzdal všechny úkoly v elektronickém kurzu a skupinový projekt a účastnil se obou testů, ze kterých měl lehce podprůměrné hodnocení, předmětem prošel. Výše zmíněný popis není příliš detailní, ale myslím si, že dostatečně vypovídá o tom, jakým způsobem úspěšně

propojit elektronický a klasický kurz a motivovat studenty k aktivnímu studiu elektronických materiálů.

5.3 Užité piktogramy

Jak jsem již zmínil v teoretické části mé práce, důležitou součástí distančních textů jsou vodící piktogramy, které usnadňují studentům orientaci v textu. V části **preliminární analýza** učebnic, jsem zjistil, že některé klasické učebnice již na tento prvek pamatují a opakující se části textu označují vždy stejným vodícím piktogramem, aby student snadno odlišil jednotlivé části lekce. Může se tak zaměřit jen na ty části, které v daném okamžiku potřebuje a nebo vynechat jiné, které považuje za nepotřebné.

Přestože jsou cíle lekce vypsané hned na jejím počátku, zaslouží si být pro svou důležitost označeny vlastním piktogramem. Tímto je zaručeno, že student cíle ve spěchu nezamění například za úvodní text, který může být zvyklý přeskakovat.

Další označená pasáž distančního textu jsou pojmy, které se budou v lekci vyskytovat. V našem případě se jedná většinou o lingvistické pojmy, které jsou na začátku pouze vyjmenovány a jejich definice náleží do části glosáře.

Časovou náročnost je rovněž třeba označit patřičným piktogramem. Student pak může velmi rychle najít na stránce údaj o tom, kolik času potřebuje na splnění dané lekce.

Průvodce studiem je část textu věnovaná jednostranné komunikaci se studentem. Jedná se o pasáž převážně motivačního a informačního charakteru. Tvůrce distančního textu v ní promlouvá ke studentovi a snaží se mu objasnit význam lekce. Některé typy studentů preferují strohý studijní text a zajímají se jen o samotnou materii. Nejen jim uděláme radost, když text, který přímo nesouvisí se studovanou látkou označíme a necháme na nich, zda autorovu komentáři budou věnovat pozornost.

Další piktogramy slouží k označení jednotlivých studijních aktivit, jako jsou poslechová cvičení, čtení nebo psaní. Takovýmto označováním opět vycházíme vstříc různým typům studentů, kterým, pokud znají své studijní preference, jednoduše a rychle sdělíme, na co se daná aktivita bude zaměřovat.

Piktogram lupy slouží k označení gramatických jevů, rámečků s výčty a dalších textů psaných formou pouček. Tento piktogram je velmi užitečný, pokud studenti hledají ve studijním textu pouze konkrétní a stručné vysvětlení gramatického jevu a nezajímají se o cvičení a další texty.

Obrázek písmene i slouží k označení dalšího objasnění gramatických jevů formou souvislého textu. Od předchozího piktogramu se liší právě způsobem prezentace informace, která není zobrazená jako výčet či tabulka, ale jako souvislý text.

V teoretické části jsme také zmiňovali důležitost poskytnutí zpětné vazby formou zamyšlení, krátkého testu a nebo řečnické otázky. Standardizovaným piktogramem pro označování takovýchto bloků textu se stal otazník.

Podobně jako se stal otazník symbolem pro pochybnost, tak se stal vykřičník symbolem pro označení důležité informace. Vykřičníkem budeme označovat takové informace, které nesmí ve zbytku textu zapadnout a jejichž opomenutí by mohlo ohrozit návaznost na další látku.

Velmi dobrým prvkem, který oživí studijní text, jsou zajímavosti. Zajímavosti se většinou týkají kulturních odlišností a nebo historických skutečností, které určitým způsobem souvisí s danou látkou. Opět jsou to informace dodatečné, které nejsou pro studenta stěžejní a proto je dobré je oddělit a označit, aby se k jejich čtení dostal jen ten student, kterého dodatečné informace zajímají. V našem distančním textu budeme pro zajímavosti používat symbol žárovky.

Nespornou výhodou elektronických distančních textů je možnost odkazovat pomocí hypertextu na další webové stránky a on-line materiály, které s danou látkou souvisí. Pro označení takovéhoto textu se ustálil symbol „zavináč“ @ a nebo symbol ruky s nataženým ukazováčkem, který budeme používat v našem případě.

Velmi důležitou součástí učebnice jsou testy, které jsou hlavním zdrojem zpětné vazby. V našem distančním textu budeme pro označení testu používat symbol papíru s tužkou.

Závěrečná část lekce bude obsahovat čtyři bloky a to novou slovní zásobu, která se v lekci objevila. Označím ji symbolem knihy. Dále zde bude glosář, neboli blok věnovaný definování pojmů, který bude označen piktogramem papíru s lupou,

následovaný seznamem použitých zdrojů označený piktogramem několika na sebe položených knih. Piktogram klíče bude označovat blok správných odpovědí k testovým cvičením.

5.4 Lekce 1

Název lekce: Začínáme

(Název lekce je intuitivní a krátký a může být doprovázen překladem do cílového jazyka.)

Co budete po absolvování této lekce umět?

1. Porovnat rozdíly v české a španělské výslovnosti.
2. Určit rod podstatných jmen.
3. Vytvořit množné číslo podstatného jména.
4. Přiřadit k podstatnému jménu člen.

(Pro osobnější přístup jsou cíle uvedeny pomocí krátké otázky nikoliv jednoslovným nadpisem a jsou jasně definovány pomocí aktivních sloves a očíslovány pro lepší přehlednost.)

S jakými pojmy budeme v této lekci pracovat?

podstatné jméno, rod podstatného jména, člen podstatného jména, samohláska, souhláska

(Pro osobnější přístup je seznam pojmů uveden krátkou otázkou nikoliv jednoslovným nadpisem. Pojmy jsou uvedeny v řádce, jelikož jejich množství může být početnější a výčet s odrážkami by neúměrně opticky prodlužoval úvod lekce.)

Kolik času budete potřebovat k nastudování této lekce?

120 – 150 minut

(Potřebný čas k nastudování lekce je rovněž kvůli osobnějšímu přístupu uveden krátkou otázkou. Rozmezí je použito proto, abychom studentům naznačili, že doba potřebná pro nastudování lekce není fixní, ale pouze orientační.)

Ahoj! Snad ti nebude vadit, když si budeme tykat. Přeci jen spolu teď budeme trávit dost času a vykání je takové neosobní. Já jsem Víťa a budu tvým průvodcem touto elektronickou učebnicí. V této úvodní lekci tě čeká základní

seznámení se španělským jazykem. Dozvíš se, v čem je španělská výslovnost jiná než ta česká a v čem jsou si naopak tyto jazyky podobné. Také ti povím něco o rodě, čísle a členu podstatných jmen. Slibuji, že tě budu co nejméně nudit a co nejvíce informovat o tvých pokrocích. Dost ale bylo tlachání, teď se jde na věc!

(Průvodce textem je psaný jakoby učitel mluvil na svého studenta ve třídě. Úmyslně jsem zvolil pro pasáže průvodce velmi osobní tón, abych zvýšil studentův zájem a odstranil počáteční nedůvěru z nového studijního materiálu.)

1.1 Dobře si poslechni výslovnost následujících španělských jmen a příjmení a pokus se je zopakovat.

Ferrer, Llanos, Francisco, Cuesta, Cervantes, Paquita, Gerardo, Hidalgo, Guillén, Julia, Cortázar, Gutiérrez, Sánchez, Ginés, García, Muñoz, Ramos, González, Miguel, Borges, Zorrilla, Vázquez, Javier, Carmen, Zapata, José, Zumarra

(Pro úvod do lekce jsem zvolil poslechové cvičení z učebnice Aventura 1 str. 8 cv. 5. Student tak hned ze začátku získá zvukový model nových hlásek, se kterými bude později pracovat.)

1.2 Doplň do následujících jmen a příjmení z předchozího cvičení chybějící písmena a přečti je.

_ _ anos, _ ervantes, Pa _ _ ita, Fe _ _ er, _ erardo, _ o _ _ i _ _ a, _ osé, _ avier, Bor _ es, Sán _ _ ez, _ apata

(Před samotným objasněním problematiky výslovnosti si student pomocí cvičení ještě jednou připomene některé problematické hlásky.)

1.3 Prostuduj si následující seznam španělských hlásek a zaměř se na příklady výslovnosti.

- Výslovnost hlásky **B** a **V** je podobná a odpovídá výslovnosti českého **B** pokud se vyskytuje na začátku slova a výslovnosti českého V pokud se vyskytuje uprostřed. Př. **B**orges [borches], Ja**v**ier [chavier], Vázquez [baskes]
- Hláska **C** má dvojí výslovnost. Před samohláskami **E** nebo I se její výslovnost blíží českému **S**. Před ostatními samohláskami a souhláskami vyslovujeme jako české **K**. Př. **C**ervantes [servantes], **C**armen [karmen]

- Hláska **G** má rovněž dvojí výslovnost. Před samohláskami **E** nebo **I** se vyslovuje jako české **CH**. Před ostatními samohláskami a souhláskami se vyslovuje prakticky totožně jako české **G**. Př. Gerardo [cherardo], Gonzales [gonsales]
- V hláskových skupinách **GUE** a **GUI** dochází k oslabení hlásky U a hlásková skupina se pak vyslovuje **[ge]** a **[gi]**. Př. Miguel [migel], Guillén [gijen]
- Ve španělštině se písmeno **H** vůbec nevyslovuje. Př. Hidalgo [idalgo]
- Výslovnost **CH** se blíží českému **Č**. Př. Sánchez [sančes]
- Hláska **J** se vyslovuje podobně jako české **CH**. Př. José [chose], Julia [chulia]
- Hláska pro španělštinu velmi charakteristická je **LL**, neboli dvojité **L**. Její výslovnost se liší a osciluje od výslovnosti českého **J** přes **Ď** až po výslovnost českého **Ž**. Př. Llanos [janos]
- Výslovnost **Ñ** se neliší od českého **Ň**, jen se zapisuje vlnovkou místo háčku.
- Hláska **R** se vyslovuje uvnitř slov stejně jako v češtině. Pokud se vyskytne na začátku slova, klade se na ni důraz a výslovnosti se přidá více kmitů. V češtině nám může posloužit za příklad citoslovce vrčení, kde se rovněž vyslovuje vícekmitové **R**. Př. Ramos [rramos], Carmen [karmen]
- Pro vyjádření vícekmitového **R** španělština používá písmena **RR**. Výslovnost jsme si již vysvětlili v předchozím příkladu. Rozdíl oproti jednoduchému **R** je ten, že **RR** se vyslovuje s více kmity vždy. Př. Zorrilla [sorrija]
- Písmeno **X** se vyslovuje stejně jako v češtině s výjimkou slov México a mexicano, ve kterých se vyslovuje jako české **CH**.
- Hláska **Y** se samostatně stojící vyslovuje jako české **I**. Na začátcích slov a mezi samohláskami se jeho výslovnost mění na české **J**. Př. Tú y yo [tu i jo], Goya [goja]
- Výslovnost hlásky Z se blíží českému **S**. Rozhodně však ne českému **Z**. Př. Zorrilla [sorrija]

(Soupisem výslovnosti jsem se inspiroval v učebnici Aventura 1 str. 10. Na rozdíl od učebnice jsem však nenechával jednotlivá písmena vynechaná, aby si je student sám nejprve dosadil a to z důvodu, aby výčet mohl sloužit k rychlému vyhledání. V elektronické verzi si student nemůže dopsat do cvičení své poznámky čímž by mu rychlé vyhledání informací o výslovnosti bylo znemožněno.)

Jakmile si osvojíš základní pravidla španělské výslovnosti, budeš moci přečíst libovolný text, jelikož ve španělštině nejsou výjimky ve čtení a všechna písmena se vždy čtou stejně.

1.4 Připrav si list papíru a poslechni si znovu cvičení 1.1 a snaž se zapsat všechna jména, která si uslyšel. Své výsledky si zkontroluj.

Jak ti to zatím jde?

Zamysli se a vyber jednu z následujících odpovědí.

a) Mám ze sebe radost.

b) Docela mi to jde.

c) Moc velkou radost ze sebe nemám.

Pokud ti přijde, že tě lekce zatím dostatečně neprovedla nástrahami španělské výslovnosti, neklesej na mysli a pročti si předchozí cvičení znovu.

(Kladením jednoduchých otázek donutíme studenty k sebereflexi a zamyšlení nad dosavadním průběhem lekce.)

1.5 Pro snazší zapamatování jsem pro tebe připravil jednoduchou tabulku, ve které nalezneš problematické hlásky i s příklady jejich použití.

	A	O	U	UE	UI	E	I
C	[ka]	[ko]	[ku]	[kue]	[kui]	[se]	[si]
	Carmen	**Co**lón	**Cu**ba	**Cue**sta	**cui**dar	**Ce**rvantes	Ce**ci**lia
G	[ga]	[go]	[gu]	[ge]	[gi]	[che]	[chi]
	García	**Go**nzález	**Gu**tiérrez	Mi**gue**l	**Gui**llén	**Ge**rardo	**Gi**néz
J	[cha]	[cho]	[chu]	[chue]	[chui]	[che]	[chi]
	Javier	**Jo**sé	**Ju**lia	**jue**ves	**jui**cio	**je**fe	**ji**nete

Netrap se tím, že některá slovíčka neznáš. Nalezneš je všechna na konci lekce ve slovníku.

(Tabulka přehledně shrnuje problematické prvky španělské výslovnosti a ilustruje je na příkladech. Student tak má možnost si jednotlivá písmena spojit s konkrétními použitími. Navíc, kde je to možné, používáme vlastní jména, aby nebyl student zmatený velkým počtem nových slovíček.)

1.6 Jak se to tedy má s tou španělskou výslovností?

Doplň následující písmena do gramatických pouček.

a) C	b) J	c) G	d) R	e) LL	f) H	g) Z

__ se vyslovuje vždy jako české CH.

__ se před samohláskami E a I vyslovuje jako české S v ostatních případech jako K.

__ má výslovnost podobnou českému J, Ď a v některých případech Ž.

__ se ve španělštině nevyslovuje.

__ vyslovujeme jako české S.

__ se před samohláskami E a I vyslovuje jako české CH a v ostatních případech jako G.

__ vyslovujeme na začátku slova s důrazem a s více kmitnutími, uprostřed slova jako české R.

(Závěrečné procvičení, které má za úkol ještě jednou upozornit studenta na některé rozdílnosti španělské výslovnosti oproti české.)

1.7 V následujícím cvičení máš za úkol odhadnout, která z dvojic slov označujících národnosti různých zemí je rodu ženského.

mexicano / mexicana	alemana / alemán
checa / checo	española / español
rusa / ruso	inglés / inglesa
italiano / italiana	marroquina / marroquí

(Cvičení předchází pasáži, která bude rod podstatných jmen vysvětlovat. Je to z toho důvodu, aby si student na základě zvolených příkladů vytvořil vlastní názor a ten později konfrontoval se skutečností.)

Pro označení podstatného jména mužského rodu se nejčastěji užívá koncové samohlásky O **a** pro podstatná jména rodu ženského samohlásky **A**. Rod u podstatných jmen končících na souhlásku a nebo samohlásku **E** je potřeba si zapamatovat. Střední rod se ve španělštině nepoužívá.

Ve španělštině existují výjimky třeba, slovo **mano** (česky ruka) končící samohláskou o je rodu ženského nebo slovo **mapa** (česky mapa) končící samohláskou a je rodu mužského. U těchto výjimek je nutné si rod zapamatovat.

(Poznámka s vykřičníkem zde slouží k tomu, aby studenta upozornila na fakt, že stanovené pravidlo pro určení rodu ve španělštině má své výjimky a že je u nově naučených slov občas třeba si jejich rod ověřit.)

1.8 Určitý člen španělských podstatných jmen.

Kromě koncovek podstatných jmen je pro rozpoznání rodu ve španělštině užíváno členů. Členy jsou tedy rodu mužského a ženského. Pravidla psaní členů necháme zatím stranou. Pro nás je teď důležité tyto členy hlavně poznat. Člen určitý rodu mužského je **el a** rodu ženského **la**. V množném čísle se **el** mění na **los** a **la** na **las**.

(Studentovi jsou sděleny pouze informace nezbytné pro průchod lekcí. Dle mého názoru nemá smysl v této fázi informovat o všech úskalích užívání určitých členů ani o jejich neurčité variantě.)

1.9 Přečti si následující slova a spoj jednotlivé varianty množného a jednotného čísla. Napoví ti tvary slov a jejich členy.

1. el nombre	a) los profesores
2. el profesor	b) las estudiantes
3. la estudiante	c) los nombres
4. la profesora	d) los estudiantes
5. el estudiante	e) los apellidos

6. el apellido — f) las profesoras

(Toto cvičení je zde zařazeno proto, aby si student uvědomil, že člen podstatného jména bývá v některých případech jediným ukazatelem jeho rodu a také proto, aby se pasivně setkal s tvarem množného čísla u podstatných jmen.)

1.10 Pokus se na základě předchozího cvičení doplnit informace do následujícího textu.

a) U podstatných jmen končících v jednotném čísle samohláskou tvoříme množné číslo pouze přidáním souhlásky __.

b) U podstatných jmen rodu ženského končících v jednotném čísle souhláskou tvoříme množné číslo přidáním koncovky ___.

c) U podstatných jmen rodu mužského končících v jednotném čísle souhláskou tvoříme množné číslo přidáním koncovky ___.

(Předchozí cvičení nutí studenta k vyvození jednoduché analogie a tím zvyšuje intenzitu upevnění oproti tomu kdybychom studentovi informaci rovnou sdělili.)

1.11 V této lekci jsme se setkali se spoustou nových slovíček proto si je v následujícím krátkém testu vyzkoušíme přeložit.

Přiřaď španělské slovo k jeho českému překladu.

1. el profesor — a) studentka
2. la estudiante — b) jméno
3. las italianas — c) italky
4. los rusos — d) rusové
5. la profesora — e) češi
6. el estudiante — f) učitel
7. el nombre — g) student
8. los checos — h) učitelka

(V tomto krátkém testu si student připomene některá ze slovíček, se kterými se v této lekci setkal a jejichž zopakování zlepší jejich upevnění. S těmito slovy budeme pracovat v následující lekci a proto je potřeba, aby si je žák náležitě zapamatoval.)

V této úvodní lekci jsme si ukázali rozdíl ve výslovnosti španělského jazyka a češtiny. Ukázali jsme si, jak bychom měli španělské hlásky vyslovovat a jaká pro jejich výslovnost existují pravidla. Dále jsme si řekli, že na rozdíl od češtiny používá španělština pouze dva rody u podstatných jmen, a to ženský a mužský a také jsme si ukázali, jak se ve španělštině tvoří množné číslo.

(Pasáž závěrečného shrnutí zakončí lekci a zopakuje studentovi, jakou látku právě absolvoval. Dále je možné pomocí této pasáže motivovat studenta do další práce.)

Španělština je čtvrtým nejpoužívanějším světovým jazykem. Patří do skupiny románských jazyků, které se vyvinuly z latiny. Současná slovní zásoba španělštiny obsahuje 70 % slov z latiny, 10 % slov z řečtiny, 5 % jsou slova gótského původu, 5 % arabského původu a zbylých 10 % jsou původem z ostatních jazyků. Španělštinou se dorozumíš ve Španělsku, ve většině států Jižní a Střední Ameriky, či v Rovníkové Guineji nebo na Filipínách. Celkový počet španělsky mluvících osob je 427 miliónů.

(Blok zajímavostí plní čistě motivační funkci. Studentovi je v rámci tohoto bloku vždy podána nějaká informace, která přímo nesouvisí s obsahem lekce, ale jejíž obsah jí oživí a nabídne studentovi možnost dozvědět se něco navíc.)

Rozšiřující materiály dostupné na internetu.

- http://estudiante.cz/vyslovnost
- http://estudiante.cz/rody-cleny-ve-spanelstine
- http://www.spanelstina-zdarma.cz/vyslovnost

- http://www.spanelstina-zdarma.cz/article/2008060404-rod-podstatnych-jmen
- https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0pan%C4%9Bl%C5%A1tina

(Seznam dodatečných studijních materiálů, kde může student získat doplňkové informace, které nebyly v textu zmíněny a nebo nebyly ve studijním textu pro něj dostatečně vysvětleny.)

Glosář

Člen podstatného jména

se v českém jazyce nevyjadřuje, ve španělštině je nedílnou součástí podstatného jména a slouží k jeho bližšímu určení.

Podstatné jméno

je slovní druh označující názvy osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů.

Rod podstatného jména

je vlastnost podstatného jména, která určuje, jakým způsobem se bude dané slovo skloňovat nebo přechylovat.

Samohláska

nebo-li vokál je taková hláska, která obsahuje tón. Obecně známé samohlásky jsou A, E, I, O, U, Y a jejich variace, které se liší délkou, výškou a zavřeností.

Souhláska

nebo-li konsonant je taková hláska, jejíž hlavní charakteristikou je šum vznikající převážně polohou mluvidel. Ve španělštině rozlišujeme následující souhlásky: B, C, Ch, D, F, G, H, J, K, L, Ll, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z

(Seznam pojmů s jejich definicemi, jejichž osvojení je zásadní pro pochopení výkladu v lekci a u nichž se předpokládá, že je student nemusí mít z dřívějšího studia osvojené.)

Slovník

alemán (m)	Němec, němčina	**jinete** (m)	jezdec
alemana (f)	Němka	**jueves** (m)	čtvrtek
apellido (m)	příjmení	**juicio** (m)	soud
cuidar	hlídat, pečovat	**marroquí** (m)	Maročan
español (m)	Španěl, španělština	**marroquina** (f)	Maročanka
española (f)	Španělka	**mexicano,-a** (m,f)	Mexičan, Mexičanka
estudiante (m,f)	student, studentka	**nombre** (m)	jméno
checa (f)	Češka	**profesor,-a** (m,f)	učitel, učitelka
checo (m)	Čech, čeština	**rusa** (f)	Ruska
inglés (m)	Angličan, angličtina	**ruso** (m)	Rus, ruština
inglesa (f)	Angličanka	**tú**	ty
italiana (f)	Italka	**y**	a (spojka)
italiano (m)	Ital, italština	**yo**	já
jefe (m)	šéf, vedoucí		

(Vysvětlivky k používání slovníku budou umístěny na začátku celého kurzu. Ve slovníku se nachází veškerá španělská slovní zásoba, která se v lekci objevila vyjma vlastních jmen, které, si myslím, není třeba překládat.)

Seznam použitých zdrojů

- BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy. 1. vyd. Praha: Klett, 2009. ISBN 978-80-7397-022-2.
- MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. Učebnice současné španělštiny: Manual de español actual. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. Jazyky (Computer Press). ISBN 80-251-1089-3.
- Ethnologue [on-line]. 2016 [cit. 2016-04-24]. Dostupné z: http://www.ethnologue.com/

(Zveřejnění seznamu použitých zdrojů dodáme vytvořenému e-learnignovému textu důvěryhodnost a nabídneme studentům možnost se seznámit se zdroji, se kterými jako učitel pracujeme.)

Klíč ke cvičením

1.2

Llanos, Cervantes, Paquita, Ferrer, Gerardo, Zorrilla, José, Javier, Borges, Sánchez, Zapata

1.6

b), a), e), f), g), c), d)

1.7

mexicana, checa, rusa, italiana, alemana, española, inglesa, marroquina

1.9

1c), 2a), 3b), 4f), 5d), 6e)

1.10

a) s, b) as, c) es

1.11

1f), 2a), 3c), 4d), 5h), 6g), 7b), 8e)

(Přestože předpokládáme, že materiál bude upraven do formy e-learningového kurzu a veškeré testy budou opravovány automaticky patřičným systémem, měli bychom blok se správnými odpověďmi do textu zařadit a umožnit tak studentům, aby si celou lekci mohli vytisknout a zpracovat bez počítače a připojení k internetu. V případě, že bychom klíč neposkytli, student se bez náležitých technologií nedozví, zda testové otázky zpracoval správně a nedostane se mu tolik důležité zpětné vazby.)

5.5 Lekce 2

Název lekce: Pozdravit a představit se

(Název lekce je intuitivní a krátký a může být doprovázen překladem do cílového jazyka.)

Co budete po absolvování této lekce umět?

1. Pozdravit a rozloučit se
2. Představit se
3. Poděkovat
4. Vyjmenovat číslovky od 0 do 15

(Pro osobnější přístup jsou cíle uvedeny pomocí krátké otázky nikoliv jednoslovným nadpisem a jsou jasně definovány pomocí aktivních sloves a očíslovány pro lepší přehlednost.)

S jakými pojmy budeme v této lekci pracovat?

Sloveso, zvratné sloveso, zájmeno, předložka, spojka

(Pro osobnější přístup je seznam pojmů uveden krátkou otázkou nikoliv jednoslovným nadpisem. Pojmy jsou uvedeny v řádce, jelikož jejich množství může být početnější a výčet s odrážkami by neúměrně opticky prodlužoval úvod lekce.)

Kolik času budete potřebovat k nastudování této lekce?

60 – 90 minut

(Potřebný čas k nastudování lekce je rovněž kvůli osobnějšímu přístupu uveden krátkou otázkou. Rozmezí je použito proto, abychom studentům naznačili, že doba potřebná pro nastudování lekce není fixní, ale pouze orientační.)

Tak první lekci máš úspěšně za sebou, děláš mi radost. V té následující se seznámíš s nejznámějšími španělskými pozdravy. Dále si ukážeme způsob, jak se představit a jak někomu poděkovat. Také si uděláme menší exkurzi do tajů časování španělských sloves. Lekci zakončíme tím, že si ukážeme základní číslovky. Už se určitě nemůžeš dočkat, tak spusťme plachty!

(Snažím se, aby veškerá rozmluva ke studentovi probíhala v osobní rovině. Vybírám účelově méně formální způsob vyjadřování, ale zachovávám patřičný odstup. Zároveň používám blok pro pochválení a podnícení čtenáře ke studiu.)

2.1 Přečti si následující monology a odhadni, co se v nich říká.

A: „¡Hola! Yo soy Adam y soy Marroquí.“

B: „¡Buenos días! Me llamo Lucía y soy de España.“

C: „¡Buenas tardes! Me llamo Miguel y soy Mexicáno.“

(Pro začátek jsem zvolil tyto tři věty jako úvod do problematiky. Student má za úkol prozkoumat věty a pokusit se jim porozumět. Student je k dešifrování veden celkovým tématem lekce, použitím vlastních jmen a opakování slovesa být, které sice v této chvíli ještě nezná, ale vzhledem ke konstrukci věty si jeho význam může domyslet.)

2.2 Pokus se spojit španělská slova z předchozího cvičení s jejich českým významem.

1. hola	a) jsem
2. buenos días	b) já
3. yo	c) z (předložka)
4. de	d) jmenuji se
5. me llamo	e) ahoj
6. soy	f) a (spojka)
7. y	g) dobrý den

(Student si při řešení předchozího cvičení na základě vlastní úvahy vyvodil možné významy jednotlivých slov a toto cvičení slouží k tomu, aby svou domněnku ověřil a případně, na základě postupného vyřazování možností, ji ještě pozměnil. Kontrolu provede pomocí klíče, který je uveden na konci lekce.)

2.3 Prostuduj si seznam jednotlivých španělských pozdravů.

¡Hola!	Neformální pozdrav na přivítanou. Do češtiny se překládá jako „Ahoj!“
¡Buenos días!	Formální pozdrav používaný v ranních a poledních hodinách odpovídá českému „Dobrý den!“
¡Buenas tardes!	Formální pozdrav, který se užívá hlavně v odpoledních a večerních hodinách. V češtině „Dobré odpoledne“ nebo „Dobrý večer!“
¡Buenas noches!	Opět formální pozdrav užívaný v nočních hodinách. Český ekvivalent je „Dobrou noc!“
¡Adiós!	Neformální pozdrav na rozloučenou. Do češtiny přeložíme jako „Ahoj!“
¡Hasta luego!	Formální pozdrav na rozloučenou. Do češtiny přeložíme jako „Na shledanou!“

(Tabulka slouží k přehlednému uspořádání základních pozdravů, které by si student měl osvojit a slouží také k tomu, aby student mohl porovnat užití českých a španělských v závislosti na denní době.)

2.4 Jak je to tedy s těmi pozdravy?

Přiřaď ke španělskému pozdravu jeho český ekvivalent.

1. ¡Hola!	a) Dobrý den!
2. ¡Buenos días!	b) Ahoj! (přivítání)
3. ¡Buenas tardes!	c) Na shledanou!
4. ¡Buenas noches!	d) Dobrý večer!
5. ¡Adiós!	e) Ahoj! (rozloučení)
6. ¡Hasta luego!	f) Dobrou noc!

(Cvičení, které slouží k zopakování látky. Spojováním dáme studentovi možnost rozpoznat pojmy, které si již pasivně zapamatoval.)

2.5 Přečti si následující rozhovor a soustřeď se na tvary slovesa <u>llamar</u> a jeho zvratné části <u>se</u>.

A: „¡Hola! Me llamo Adam y soy Marroquí. Y tú. ¿Cómo te llamas?“

B: „¡Hola! Me llamo Lucía.“

A: „Encantado. ¿Y cómo se llama tu amigo?“

B: „Mi amigo se llama Miguel y es de México.“

(V předchozím cvičení je použito všech tvarů slovesa v jednotném čísle a studentův úkol je z kontextu správně odvodit český ekvivalent. Navíc je zde načata problematika zvratných zájmen. Student je vyzván k tomu, aby se soustředil na něco, s čím se ještě nesetkal. Vyvodí ze cvičení nějaké subjektivní závěry, které si následně ověří.)

2.6 Časování sloves ve španělštině je obdobné jako v češtině. Sloveso časujeme změnou jeho přípony. V následujícím příkladu budeme časovat sloveso <u>llamar</u> – volat.

Předtím než začneme časovat, musíme si uvědomit, jakou koncovku má sloveso ve tvaru infinitivu. Španělská slovesa dělíme podle těchto koncovek na slovesa končící **-ar**, **-er**, nebo **-ir**. Následující sloveso **llamar** má koncovku **-ar a** kořen slova tedy **llam-**. Koncovky tedy budeme přidávat k tomuto kořenu.

llam**ar**	Jednotné číslo		Množné číslo	
1. osoba	llam**o**	volám	llam**amos**	voláme
2. osoba	llam**as**	voláš	llam**áis**	voláte
3. osoba	llam**a**	volá	llam**an**	volají

Tím, že ve španělštině je stejně jako v češtině osoba vyjádřená patřičnou koncovkou, není nutné pro její vyjádření používat osobní zájmena jako třeba v angličtině. Př: I call = llamo.

(Předchozí cvičení má za úkol seznámit studenta se všemi tvary pravidelného slovesa končícího příponou -ar. Využil jsem zde zobrazení pomocí přehledné tabulky, kterou jsem opatřil úvodním a závěrečným komentářem, pro větší srozumitelnost.)

2.7 Podle tabulky časování pravidelných sloves končících -ar se pokus doplnit tvary sloves do následující tabulky. Všechna slovesa v tabulce jsou pravidelná.

Český význam	a) mluvit	b) volat	c) poslouchat	d) zpívat
infinitiv	hablar			cantar
1. osoba j.č.			escucho	
2. osoba j.č.	hablas			
3. osoba j.č.		llama		
1. osoba m.č.				cantamos
2. osoba m.č.	habláis			
3. osoba m.č.			escuchan	

(V předchozím cvičení má student za úkol doplnit patřičné tvary sloves včetně infinitivu. Dostane tak po zkontrolování zpětnou vazbu, zda tvoření koncovek pochopil.)

2.8 Zajisté neuniklo tvé všímavosti, že přidáním zvratné části slovesa změníme jeho význam. Llamar – volat, ale llamarse – jmenovat se. Ostatně v češtině je to stejné.

llamar**se**	Jednotné číslo		Množné číslo	
1. osoba	**me** llamo	jmenuji **se**	**nos** llamamos	jmenujeme **se**
2. osoba	**te** llamas	jmenuješ **se**	**os** llamáis	jmenujete **se**
3. osoba	**se** llama	jmenuje **se**	**se** llaman	jmenují **se**

Na rozdíl od češtiny, kde tvar zvratného zájmena u slovesa zůstává neměnný, se ve španělštině toto zájmeno mění v závislosti na osobě. Pro každou osobu tedy existuje různý tvar zvratného zájmena.

Zvratné zájmeno se v infinitivu píše za sloveso bez mezery a při časování se stane samostatným slovem předcházejícím sloveso.

(Objasnění užívání zvratných zájmen proběhlo ve třech fázích. Nejprve jsem studenta nechal pročíst tabulku, ve které jsou všechny patřičné tvary zaznamenány. Po té jsem umístil odstavec s doplňující informací, která je patrná již z předchozí tabulky a student si ji tak mohl myslet a následně ověřit. V posledním odstavci jsem studenta pomocí bloku s vykřičníkem upozornil na nástrahy užívání zvratného zájmena, které mění svou polohu ve větě.)

2.9 Možná jsi se již někdy setkal s nějakými španělskými číslovkami. My si jich v následující tabulce představíme hned šestnáct.

Šestnáct proto, že tvary číslovek od nuly do šestnácti jsou jedinečné a je proto třeba si je dobře zapamatovat.

0	1	2	3	4	5	6	7
cero	uno	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete

8	9	10	11	12	13	14	15
ocho	nueve	diez	once	doce	trece	catorce	quince

(Předchozí cvičení má za úkol pouze seznámit s tvary španělských číslovek. Záměrně jsem vybral širší rozmezí, než je zvykem a to z důvodu, který jsem napsal již do popisku lekce. Čísla počínající šestnáctkou se ve španělštině již tvoří skládáním, kdežto čísla od nuly do patnácti jsou jedinečná a proto je dobré je učit v jednom společném bloku.)

2.10 V následujícím cvičení spoj jednotlivé španělské výrazy jejich české překlady a číslovku, kterou oba vyjadřují.

čtrnáct	catorce	0
čtyři	cero	1
deset	cinco	2
devět	cuatro	3
dva	diez	4
dvanáct	doce	5
jedenáct	dos	6
jedna	nueve	7
nula	ocho	8
osm	once	9
patnáct	quince	10

pět	seis	11
sedm	siete	12
šest	trece	13
tři	tres	14
třináct	uno	15

(V předchozím cvičení jsem chtěl, aby si student procvičil psanou formu číslovek bez chronologie. Proto jsem jako první umístil sloupec s neseřazenými českými číslovkami zapsanými slovem. Student v něm postupuje shora. Vybere náhodnou číslovku sepsanou slovem a spojí ji se španělským ekvivalentem a následně spojí španělský ekvivalent s číslovkou sepsanou číslem. Student tak má šanci zafixovat si španělský výraz nejen k číslici, ale i k číslu psanému slovem.)

2.11 Vypočti následující příklady. Číslovky přitom vyslovuj španělsky a výsledek zapiš slovem.

a) 15 – 4 =	b) 10 – 2 =	c) 9 – 8 =
d) 10 + 2 =	e) 8 + 5 =	f) 3 + 7 =
g) 7 + 7 =	h) 13 – 6 =	i) 11 – 5 =

Znaménko minus čteme ve španělštině **menos**, znaménko plus čteme jako **más**. Pokud je výsledek příkladu 1 čteme znaménko rovná se jako **es**, při všech ostatních výsledcích čteme rovná se jako **son**. Př: 8 – 7 = 1 (Ocho menos siete es uno.), 2 + 6 = 10 (Dos más seis son diez.)

(Předchozí cvičení je navrženo tak, aby se v něm objevily všechny číslovky z předchozího cvičení. Student si tak procvičí jejich výslovnost na praktických příkladech.)

2.12 Přečti si nahlas ještě jednou všechny příklady z předchozího cvičení nejprve česky a po tom španělsky.

(Jelikož číslovky bývají obvykle zanedbávány a setkáváme se se studenty, kteří při čtení číslovek tápou a zaměňují číslovky mezi sebou, zahrnul jsem cvičení, které studenta navede k opětovnému přečtení a zapamatování číslovek.)

2.13 Tato lekce ti přinesla spoustu nových informací, které by bylo třeba ještě jednou zopakovat. Proto jsem pro tebe připravil následující shrnutí.

1) Přelož do španělštiny

a) Dobrý den! Jmenuji se Miguel a jsem Mexičan.

b) Jak se jmenuješ?

c) Ahoj! Jmenuji se Lucía a jsem ze Španělska.

d) Miguel a Lucia zpívají.

e) Adam mluví.

2) Doplň tvary sloves

a) llamar – _____ – llamas – llama – _____ – llamáis – llaman

b) _____ – hablo – _____ – _____ – hablamos – _____ – hablan

c) cantar – canto – _____ – canta – cantamos – _____ – _____

d) _____ – _____ – escuchas – escucha – escuchamos – _____ – _____

3) Přelož ze španělštiny do češtiny

a) La profesora habla y los estudiantes escuchan.

b) Los rusos cantan.

c) Los españoles y los mexicanos hablan español.

d) Llama el jefe.

(Na konec lekce jsem umístil krátké průřezové cvičení zahrnující i problematiku předchozí lekce. Student má zatím jen omezené možnosti ve tvoření vět, nicméně jsem se snažil vybírat takové příklady, které dávají smysl a které mohou studenta naplnit dojmem, že již po dvou lekcích je schopen překládat jednoduché věty.)

V této lekci jsme se věnovali pozdravům, představování a číslovkám. Už by pro tebe tedy neměl být problém někoho pozdravit a představit se mu. Zároveň jsem na tebe přichystal lehký opakovací test, který ti měl dokázat, že už po dvou lekcích jsme společně vybudovali kvalitní základy pro tvoje další studium. Také jsme trochu nakousli sloveso být, ale protože je nepravidelné, tak se mu budeme více věnovat až v lekci

následující. A ty teď vypni počítač a jdi se projít ven a nebo se alespoň trochu protáhni, jestli nechceš, aby tě bolela záda jako mě, když jsem pro tebe tuhle lekci připravoval.

(Pasáž závěrečného shrnutí zakončí lekci a zopakuje studentovi, jakou látku právě absolvoval. Dále je možné pomocí této pasáže motivovat studenta do další práce.)

Ve Španělsku se používá několik oficiálních jazyků. Hlavním jazykem je kastilština respektive španělština oficiální, ta kterou se učíme. Mimo kastilštiny se však ve Španělsku používá ještě katalánština, galicijština a baskičtina. První dva zmiňované jazyky pochází z latiny stejně jako kastilština, basktiština je jazyk izolovaný, který se uchoval na Pyrenejském poloostrově ještě z období před rozšířením latiny.

(Blok zajímavostí plní čistě motivační funkci. Studentovi je v rámci tohoto bloku vždy podána nějaká informace, která přímo nesouvisí s obsahem lekce, ale jejíž obsah jí oživí a nabídne studentovi možnost dozvědět se něco navíc.)

Rozšiřující materiály dostupné na internetu

- http://www.spanelstina-zdarma.cz/article/2012100203-pozdravy-a-rozlouceni
- http://estudiante.cz/zakladni-pozdravy
- http://spanelstinatradicne.blogspot.cz/2014/04/pozdravy-rozlouceni-ve-spanelstine.html
- http://www.spanelstina-zdarma.cz/article/2012100204-predstavovani
- http://spanelstinazdarma.webnode.cz/news/predstaveni-presentacion/
- http://www.spanelstina-zdarma.cz/article/2008070803-zakladni-cislovky-1
- https://cs.wikibooks.org/wiki/%C5%A0pan%C4%9Bl%C5%A1tina/%C4%8C%C3%ADslovky

(Seznam dodatečných studijních materiálů, kde může student získat doplňkové informace, které nebyly v textu zmíněny a nebo nebyly ve studijním textu pro něj dostatečně vysvětleny.)

Glosář

Předložka

je neohebný slovní druh a většinou stojí před podstatným jménem, číslovkou a nebo zájmenem. Pomáhá tvořit fráze a modifikovat vztahy mezi slovy.

Sloveso

je v češtině a i španělštině ohebným slovním druhem, který vyjadřuje činnost nebo změnu stavu. Má mluvnické kategorie jako je osoba, číslo, čas aj. Ve větě plní většinou funkci přísudku nebo-li nositele děje.

Spojka

je neohebný slovní druh, který se používá pro spojení více slov nebo vět a vyjádření jejich vzájemného vztahu.

Zájmeno

je ohebným slovním druhem, jehož funkcí je ve větě zastupovat podstatné a nebo přídavné jméno.

Zvratné sloveso

je sloveso obohacené o zvratné zájmeno, které dodá původnímu slovesu jiný význam.

(Seznam pojmů s jejich definicemi, jejichž osvojení je zásadní pro pochopení výkladu v lekci a u nichž se předpokládá, že je student nemusí mít z dřívějšího studia osvojené.)

Slovník

adiós	ahoj (rozloučení)	**hablar**	mluvit
amigo, -a (m,f)	přítel, přítelkyně	**hasta luego**	na shledanou
buenas noches	dobrou noc	**hola**	ahoj (přivítání)
buenas tardes	dobrý večer	**llamar**	volat

buenos días	dobrý den	**llamarse**	jmenovat se
cantar	zpívat	**más**	plus
catorce	čtrnáct	**menos**	mínus
cero	nula	**nueve**	devět
cinco	pět	**ocho**	osm
cómo	jak	**once**	jedenáct
cuatro	čtyři	**quince**	patnáct
de	z (předložka)	**seis**	šest
diez	deset	**siete**	sedm
doce	dvanáct	**soy**	jsem
dos	dva	**trece**	třináct
encantado, -a	těší mě	**tres**	tři
es	je	**uno**	jedna
escuchar	poslouchat		

(Vysvětlivky k používání slovníku budou umístěny na začátku celého kurzu. Ve slovníku se nachází veškerá španělská slovní zásoba, která se v lekci objevila.)

Seznam použitých zdrojů

- BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy. 1. vyd. Praha: Klett, 2009. ISBN 978-80-7397-022-2.
- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio, Jana KRÁLOVÁ-KULLOVÁ a Josef DUBSKÝ. *Moderní gramatika španělštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 1999. ISBN 80-7238-054-0.

(Zveřejnění seznamu použitých zdrojů dodáme vytvořenému e-learnignovému textu důvěryhodnost a nabídneme studentům možnost se seznámit se zdroji, se kterými jako učitel pracujeme.)

Klíč ke cvičením

2.2

1e), 2g), 3b), 4c), 5d), 6a), 7f)

2.4

1b), 2a), 3d), 4f), 5e), 6c)

2.7

a) hablo, habla, hablamos, hablan

b) llamar, llamo, llamas, llamamos, llamáis, llaman

c) escuchar, escuchas, escucha, escuchamos, escucháis

d) canto, cantas, canta, cantáis, cantan

2.10

čtrnáct	catorce	14
čtyři	cuatro	4
deset	diez	10
devět	nueve	9
dva	dos	2
dvanáct	doce	12
jedenáct	once	11
jedna	uno	1
nula	zero	0
osm	ocho	8
patnáct	quince	15
pět	cinco	5
sedm	siete	7
šest	seis	6
tři	tres	3
třináct	trece	13

2.11

a) once, b) ocho, c) uno, d) doce, e) tres, f) diez, g) catorce, h) siete, i) seis

2.13 1)

a) ¡Buenos días! Me llamo Miguel y soy mexicano.

b) ¿Cómo te llamas?

c) ¡Hola! Me llamo Lucía y soy de España.

d) Miguel y Lucía cantan.

e) Adam habla.

2.13 2)

a) llamo, llamamos

b) hablar, hablas, habla, habláis

c) cantas, cantáis, cantan

d) escuchar, escucho, escucháis, escuchan

2.13 3)

a) Učitelka mluví a studenti poslouchají.

b) Rusová zpívají.

c) Španělé a Mexičané mluví španělsky.

d) Volá šéf.

(Přestože předpokládáme, že materiál bude upraven do formy e-learningového kurzu a veškeré testy budou opravovány automaticky patřičným systémem, měli bychom blok se správnými odpověďmi do textu zařadit a umožnit tak studentům, aby si celou lekci mohli vytisknout a zpracovat bez počítače a připojení k internetu. V případě, že bychom klíč neposkytli, student se bez náležitých technologií nedozví, zda testové otázky zpracoval správně a nedostane se mu tolik důležité zpětné vazby.)

6 Závěr

Cílem této práce bylo vytvořit ukázku elektronického distančního textu pro výuku španělského jazyka. Pro vytvoření takového výukového textu, který by splňoval kritéria pro použití v e-learningovém kurzu, jsem musel nejprve prostudovat publikace věnující se problematice tvorbě distančních textů a vybrané učebnice španělského jazyka. Dále jsem provedl zhodnocení stavu volně přístupných e-learningových kurzů španělského jazyka na českém internetu. V neposlední řadě jsem musel prostudovat publikaci Evropský referenční rámec, která se věnuje popisu jazykových kompetencí a výukových metod užívajících se v hodinách cizích jazyků.

Při preliminární analýze běžně užívaných učebnic španělského jazyka jsem se zaměřil na takové prvky, které by umožnily použití učebnice pro vytvoření distančního textu. V první řádě jsem sledoval, zda a jakým způsobem jsou v učebnicích stanoveny výukové cíle, informující studenta o kompetencích, které si prostudováním lekce osvojí. Dále jsem sledoval strukturu textu, přítomnost pasáží se zajímavostmi, vodicí piktogrami, použití obrazového materiálu a zpětnovazební prvky. Po prostudování vybraných učebnic jsem vyvodil závěr, že používání prvků typických pro distanční texty není v těchto učebnicích zcela běžné. Nejvíce mě znepokojila absence výukových cílů, které by dle mého názoru již měly být součástí každé moderní učebnice. Dále texty neobsahovaly příliš mnoho motivačních pasáží či částí, kde by autor promlouval ke studentovi. V poslední řadě mě v některých učebnicích znepokojil způsob užití obrazového materiálu, který nebyl nijak zakomponován do učebního procesu a sloužil pouze k ilustraci. Z českých učebnic stanoveným požadavkům nejvíce odpovídala učebnice Aventura, která žádné z výše uvedených negativ neměla.

Screening českých internetových webů pro výuku španělského jazyka jsem prováděl již pro tvorbu mé bakalářské práce a proto jsem využil získaných poznatků z roku 2013 a porovnal je se současností. Z mých výsledků vyplývá, že většina internetových projektů, které se v prostředí českého webu výuce španělského jazyka věnují, trpí v současné době stagnací a materiály, které nabízí k prostudování, jsou metodicky poskládány maximálně pro úroveň A1 - A2. Dále tyto weby obsahují pouze útržkovité informace, které se sice dají použít jako doplnění běžné výuky, ale ke komplexnímu distančnímu vzdělávání dle mého názoru sloužit nemohou.

V teoretické části jsem věnoval hodně prostoru popisu Evropského referenčního rámce jako základního manuálu pro definici jazykových kompetencí a způsobu jejich kategorizace. Došel jsem k závěru, že rámec nabízí učitelům jazyků velmi komplexní přehled, který může do značné míry ulehčit stanovení výukových cílů hodin či definovat jazykovou úroveň studentů. Zpracování přehledu vybraných metod výuky cizích jazyků mě dovedlo k závěru, že nelze vybrat jednu univerzální metodu, o které bychom mohli tvrdit, že její užití nám vždy zaručí dobré výsledky. Naopak jsem se přesvědčil o tom, že při sestavování prezenčních i distančních kurzů je třeba metody kombinovat. Vhodným střídáním metod zaručíme, že náš kurz nebude monotónní a že nebude zaměřen jen na určitý typ studentů. Poslední kapitolu teoretické části jsem věnoval zejména popisu e-learningu a možností využití moderních komunikačních technologií ve výuce. V závěru kapitoly jsem se věnoval samotné deskripci procesu tvorby elektronického distančního textu. Na základě prostudovaných materiálů si dovolím konstatovat, že potenciál e-learningu vidím především v možnosti jeho integrace do klasické prezenční výuky. Míšení klasické a e-learningové výuky nazýváme blended-learningem a dle mého názoru je právě blended-learning dobrou cestou pro budoucí vývoj vzdělávání. Hlavním úskalím tvorby kombinovaného kurzu je přístup učitelů, kteří často berou technologii jen jako nástroj pro uchovávání a sdílení výukových materiálů a neplánují výuku koncepčně se zahrnutím všech možností, které tyto nové technologie nabízí.

Praktickou část této práce jsem věnoval samotné tvorbě elektronických distančních textů. Na základě konceptů popsaných v teoretické části jsem připravil dvě ucelené výukové jednotky. Obsah těchto dvou jednotek odpovídá dvou úvodním lekcím španělského jazyka. Výukové texty a cvičení jsem vybíral z učebnic analyzovaných v teoretické části a nebo jsem sestavoval svá vlastní. Při tvorbě distančního textu jsem dbal na jasnost a konkrétnost výukových cílů, označování dílčích částí textu vodicími piktogrami a užívání motivačních pasáží. Pro komunikaci se studentem jsem zvolil jazykové prostředky, které se podobají prostředkům užívaných v běžných hodinách. Snažil jsem se o to, aby text působil neformálně a studenta jeho čtení nenudilo, ale zároveň, aby obsáhl všechnu potřebnou materii. Celkovou strukturu výukových lekcí, pořadí jednotlivých cvičení a dalších bloků jsem sestavil na základě vlastních zkušeností a osobního přístupu. Inspirací mi zde opět byly prostudované učebnice a elektronické distanční texty, ale zároveň jsem se snažil do tvorby textů zakomponovat

co možná nejvíce z osobních zkušeností a přístupů. Výukové jednotky jsem rovněž opatřil odkazy na rozšiřující materiály, glosářem, slovníkem, výčtem použité literatury a výčtem správných odpovědí k jednotlivým cvičením. Vytvořené výukové jednotky jsem zpracoval do formy elektronického distančního textu, umístil na webovou adresu http://www.filipovsky.cz/ensenamecz/ a pořídil jejich obrazovou dokumentaci, abych tak demonstroval, jakým způsobem by distanční text vypadal v elektronické formě.

Možnosti rozšíření této práce vidím hlavně ve vypracování dalších výukových materiálů, které by mohly být postupně doplňovány na internetovou stránku a podle modelu ADDIE následně upravovány a dolaďovány. Další možností, jak rozšířit funkcionalitu zmíněných distančních textů by bylo nahrazení všech testů patřičnými testovacími formuláři, které by testy po vyplnění samy opravily a informace o studentovo výsledku uložily do databáze pro zpětné kontrolování a analýzu.

Věřím, že v budoucnosti se budu tématikou elektronických distančních textů a výukových kurzů dále věnovat, jelikož je mi toto téma velmi blízké a během zpracovávání této diplomové práce jsem si zásadně rozšířil znalosti z této oblasti.

7 Resumen

El objetivo de la presente tesina era analizar el proceso de la creación de textos de carácter educativo para la educación a distancia y crear un ejemplo que cumpliría todos los requisitos necesarios para este tipo de texto. Para conseguirlo tuve que encontrar y analizar textos de este tipo en internet y analizar algunos manuales de español. Para crear un texto educativo adecuado era necesario analizar también las posibilidades de las nuevas tecnologías comunicativas y su influencia en el proceso educativo. La idea de elaborar el presente estudio surgió a partir de las conclusiónes de mi tesis anterior donde comprobé que la calidad ni cantidad de los textos educativos que sirven para enseñar la lengua española en el entorno del internet checo no tiene nivel suficiente.

La presente tesina está dividida en dos partes: la teórica y la prácatica. En la parte teórica se describe „e-learning“ con sus métodos y modos del uso. A continuación se analiza el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. A parte de lo mencionado se describen los métodos de enseñanza de las lenguas, se especifican los modos de usar tecnologías comunicativas en proceso de educación y se analiza y describe teóricamente el proceso de creación de los textos educativos. En la parte práctica indico las condiciones necesarias para elaborar un texto educativo y a continuación lo ilustro con mis propios ejemplos de las lecciónes del español preparados para el uso en educación a distancia.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es un manual metódico que propone las reglas para crear las unidades de lengua y todos tipos de los silabos y contenidos para enseñar las lenguas. El marco describe las relaciones entre las competencias y los hablantes y declara que competencias corresponden a que nivel. Dicha publicación debería ser utilizada por las instituciones y autores que crean los contenidos educativos porque contiene de las informaciónes necesarias para declarar bien los objetivos educativos.

La cantidad de los métodos educativos es increíble por lo cual he elegido solo algunos para describirlos en este trabajo. Después de describir las características de dichos métodos deduzco que no existe un método óptimo que debería ser usado para

crear todos los cursos educativos sino que es siempre mejor combinar más métodos y elegirlos según las necesidades de los estudiantes concretos o según el ambiente donde vamos a usar estos cursos.

Hoy en día e-learning se ha convertido en un método de educación muy extendido y poco a poco empieza a influir a los métodos tradicionales en todo tipo de instituciónes. La combinación de e-learning y la educación presencial la llamamos blended-learning. El tipo de educación mencionado tiene todas las características de la educación presencial pero además es enriquecido por las ventajas que nos ofrecen nuevas tecnologías comunicativas y el uso de internet.

En el caso de e-learning clásico hablamos de un método de educación a distancia cuando el profesor se convierte al tutor del curso. El tutor maneja el curso electrónico, mantiene los contenidos y revisa los resultados de los estudiantes. A diferencia del curso presencial toda la comunicación se realiza mediante las redes electrónicas. El estudiante puede encontrar todos los contenidos en una página de web, donde también manda sus deberes y hace ejercisios y examenes. El contacto físico entre el estudiante y el profesor se minimaliza a un par de tutorías.

Según algunas fuentes, la pérdida del contacto físico es la mayor desventaja de e-learning. Por ejemplo en el caso de la enseñanza de las lenguas es muy importante aplicar los conceptos teóricos en prácticas a travéz de la socialización de los estudiantes. Aquí es donde el concepto clásico de e-learning no puede sustituir la educación presencial.

En el caso de la educación a distancia realizada mediante los medios de comunicación modernos podemos hablar de algunos términos nuevos creados para describir nuevos tipos de e-learning. Ya hemos mencionado blended-learning que es una combinación de la educación presencial y e-learning. Otro término importante el m-learning. M-learning, con el cual se denomina la educación a distancia realizada mediante los móviles u otros aparatos electrónicos parecidos a móviles como los tablets etc. El mayor fin de m-learning es facilitar el acceso a los contenidos. Se supone que los cursos de m-learning son casi idénticos a los cursos de e-learning pero tienen que ser compatibles con las pantallas de aparatos móviles y facilitar la navegación tras el curso. Un de otros términos que tenemos que mencionar es la abreviación LMS que proviene

de inglés y significa Learning Management System en español - Sistema de gestión de aprendizaje. Este sistema ofrece a los profesor o tutores la posibilidad de administrar sus cursos electrónicos, comunicar con los estudiantes y evaluar sus resultados. El sistema más conocido se llama MOODLE y actualmente es uno de los sistemas LMS más usado. El último término que tenemos que mencionar es e-book. E-book es una tecnología nueva para distribuir libros, revistas y otros textos en la forma de los archivos electrónicos. Existen muchos tipos de los archivos de e-book pero siempre podemos descargar una aplicación que nos permite leer este archivo en nuestro ordenador, móvil, tablet etc. Otra forma de leer e-book es comprar un aparato de e-book que es un aparato parecido a un tablet pero especializado para leer libros. La especialización proviene de usar un tipo de pantalla diferente que no daña los ojos cuendo leemos muchas horas. Tenemos que mencionar que la terminología de e-book no está clara, porque como e-book podemos denominar sea los archivos como los aparatos que sirven para leer estos archivos.

Para la enseñanza, lo más importante es establecer los objetivos educativos. Cuando sabemos que queremos enseñar y que es lo que nuestro estudiante debe aprender, es mucho más fácil preparar los contenidos y ejercicios adecuados. Además una vez definidos los objetivos los podemos añadir al texto educativo para informar nuestro estudiante concretamente que va a aprender.

Un texto educativo que sirve para la educación a distancia tiene sus características propias y es diferente de un texto del libro. Los párrafos deben ser cortos y el lenguaje fácil. El texto debería contener las partes motivadoras y las partes que ofrecen algunas informaciones interesantes que no están conectadas directamente con el contenido del texto. También deberíamos usar los iconos para seňar diferentes partes del texto. A los estudiantes les facilita mucho cuando pueden dejar aparte la información que no les interesa. Cada texto de este tipo debería también contener al lado de los ejercicios y examenes, algunas preguntas cortas para que el estudiante pueda evaluar su nivel de aprendizaje. En la última parte del texto ponemos glosario, los vocabularios y las claves de los ejercicios. También es importante, aparte de la estructura mencionada, elegir un tono adecuado para comunicar con el estudiante. Hay que escribir en la manera formal pero amistosa para que el estudiante se siente cómodo y no se estresa. Si

es posible podemos añadir algunos comentarios menos formales para crear un ambiente más informal.

En la parte práctica he diseñado dos lecciones básicas del español usando las conclusiones e informaciones de la parte teórica. Algunos ejercicios usados provienen de los libros analizados y otros los he diseñado yo según mis propias experiencias. Lengua usada para comunicar con los estudiantes no es estrictamente formal porque quería crear un ambiente más amistoso. Mi texto educativo también contiene muchos párafos motivadores y frases que hablan con el estudiante sobre sus éxitos. Cada parte tiene su propio símbolo para facilitar la orientación del estudiante. También he añadido la lista de los términos usados, lista de vocabularios o lista de enlaces de diferentes fuentes.

Crear esta tesis me ha ayudado mucho extender mis conocimientos sobre e-learning. Creo que e-learning y sus modificaciones como blened-learning o m-learning tienen un futuro que luce. Los estudiantes de hoy todos tienen portátiles, móviles u otros aparatos de comunicación y son conectados al internet practicamente siempre. Por eso debería interesar a los profesores facilitar el acceso a sus materiales a través de estos medios. Además en nuestra época debemos enfocarnos en nuevos métodos de la enseñanza mediante las tecnologías porque somos nosotros los profesor los que preparan a los estudiantes para la vida en el mundo donde dichas tecnologías ya tienen su espacio fijo.

8 Seznam zdrojů

[1] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Jak psát "distančně"*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 9788024416816.

[2] BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy : učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, c2009. ISBN 978-80-7397-022-2.

[3] BUESO FERNÁNDEZ, Isabel. *Club Prisma A1: método de español para jóvenes.* Madrid: Edi numen, 2010. ISBN 9788498480108.

[4] CAMPOS, José Antonio. *E-learning e internet como herramientas de autor para profesores de español.* 2003, Actas ASELE XIV

[5] CASTRO VIUDEZ, Francisca. *Nuevo Ven 1: español lengua extranjera.* Madrid: Edelsa, 2007. ISBN 978-84-7711-831-2.

[6] HRABAL, Vladimír, Zdena LUSTIGOVÁ a Ludmila VALENTOVÁ. *Testy a testování ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1992.

[7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

[8] KRÁLOVÁ-KULLOVÁ, Jana. *¿Fiesta! 1: španělština pro střední a jazykové školy : nueva edición. 3., dopl. a upr. vyd.* Plzeň: Fraus, 2011-. ISBN 978-80-7238-096-1.

[9] MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. *Učebnice současné španělštiny*. Brno: Computer Press, c2006. Jazyky (Computer Press). ISBN 80-251-1089-3.

[10] NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.

[11] PROKOPOVÁ, Libuše. *Španělština pro samouky. 8. přeprac. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23347-3.

[12] SÁNCHEZ LOBATO Jesús, SÁNCHEZ PÉREZ Aquilino, SANTOS GARGALLO Isabel, ANTÓN José María. *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE.* Madrid 1997

[13] Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

[14] ULLMAN, Larry E. *PHP a MySQL: názorný průvodce tvorbou dynamických WWW stránek*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0063-4.

[15] ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.

[16] Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: *Didaktické testy*. [online]. 2010, Dostupné z: http://www.cermat.cz/didakticke-testy-1404034141.html

[17] ČSU. Domácnosti s připojením k internetu v zemích EU, vývoj v letech 2006 až 2014 [online]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/20568879/062004-1512.pdf/

[18] HÄUSLEROVÁ, Karolína a Miroslava NOVÁKOVÁ. *Metody cizojazyčné výuky*. Filling: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. 2008, Dostupné z: http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html

[19] Infogram: portál pro podporu informační gramotnosti: *Druhy a příklady didaktických testů*. [online]. Dostupné z: http://infogram.cz/article.do?articleId=2149

[20] STÁRKOVÁ, Dagmar: *Model ADDIE při vytváření koncepce výuky a jeho aplikace* [online]. 2012, Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2012_Addie_Starkova/

9 Přílohy

Příloha 1: Náhled grafického zpracování distančního textu

Příloha 2: Náhled grafického zpracování distančního textu

4. Přiřadit k podstatnému jménu člen.

ABC **S jakými pojmy budeme v této lekci pracovat?**

podstatné jméno, rod podstatného jména, člen podstatného jména, samohláska, souhláska

Kolik času budete potřebovat k nastudování této lekce?
120 – 150 minut

Ahoj! Snad ti nebude vadit, když si budeme tykat. Přeci jen spolu teď budeme trávit dost času a vykání je takové neosobní. Já jsem Víťa a budu tvým průvodcem touto elektronickou učebnicí. V této úvodní lekci tě čeká základní seznámení se španělským jazykem. Dozvíš se, v čem je španělská výslovnost jiná než ta česká a v čem jsou si naopak tyto jazyky podobné. Také ti povím něco o rodě, čísle a členu podstatných jmen. Slibuji, že tě budu co nejméně nudit a co nejvíce informovat o tvých pokrocích. Dost ale bylo tlachání, teď se jde na věc!

1.1 Dobře si poslechni výslovnost následujících španělských jmen a příjmení a pokus se je zopakovat.

Ferrer, Llanos, Francisco, Cuesta, Cervantes, Paquita, Gerardo, Hidalgo, Guillén, Julia, Cortázar, Gutiérrez, Sánchez, Ginés, García, Muñoz, Ramos, González, Miguel, Borges, Zorrilla, Vázquez, Javier, Carmen, Zapata, José, Zumarra

1.2 Doplň do následujících jmen a příjmení z předchozího cvičení chybějící písmena a přečti je.

_ _ anos, _ ervantes, Pa _ _ ita, Fe _ _ er, _ erardo, _ o _ _ i _ _ a, _ osé, _ avier, Bor _ es, Sán _ _ ez, _ apata

Příloha 3: Náhled grafického zpracování distančního textu

8. los checos

h. učitelka

V této úvodní lekci jsme si ukázali rozdíl ve výslovnosti španělského jazyka a češtiny. Ukázali jsme si, jak bychom měli španělské hlásky vyslovovat a jaká pro jejich výslovnost existují pravidla. Dále jsme si řekli, že na rozdíl od češtiny používá španělština pouze dva rody u podstatných jmen, a to ženský a mužský a také jsme si ukázali, jak se ve španělštině tvoří množné číslo.

Španělština je čtvrtým nejpoužívanějším světovým jazykem. Patří do skupiny románských jazyků, které se vyvinuly z latiny. Současná slovní zásoba španělštiny obsahuje 70% slov z latiny, 10% slov z řečtiny, 5% jsou slova gótského původu, 5% arabského původu a zbylých 10% jsou původem z ostatních jazyků. Španělštinou se dorozumíš ve Španělsku, ve většině států Jižní a Střední Ameriky, či v Rovníkové Guineji nebo na Filipínách. Celkový počet španělsky mluvících osob je 427 miliónů.

Rozšiřující materiály dostupné na Internetu.

- http://estudiante.cz/vyslovnost
- http://estudiante.cz/rody-cleny-ve-spanelstine
- http://www.spanelstina-zdarma.cz/vyslovnost
- http://www.spanelstina-zdarma.cz/article/2008060404-rod-podstatnych-jmen
- https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0pan%C4%9Bl%C5%A1tina

Glosář

Člen podstatného jména

se v českém jazyce nevyjadřuje, ve španělštině je nedílnou součástí podstatného jména a slouží k jeho

Příloha 4: Náhled grafického zpracování distančního textu

inglesa (f)	Angličanka	**tú**	ty
italiana (f)	Italka	**y**	a (spojka)
italiano (m)	Ital, italština	**yo**	já
jefe (m)	šéf, vedoucí		

Seznam použitých zdrojů

- BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy. 1. vyd. Praha: Klett, 2009. ISBN 978-80-7397-022-2.
- MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. Učebnice současné španělštiny: Manual de español actual. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. Jazyky (Computer Press). ISBN 80-251-1089-3.
- Ethnologue [on-line]. 2016 [cit. 2016-04-24]. Dostupné z: http://www.ethnologue.com/

Klíč ke cvičením

1.2

Llanos, Cervantes, Paquita, Ferrer, Gerardo, Zorrilla, José, Javier, Borges, Sánchez, Zapata

1.6

b), a), e), f), g), c), d)

1.7

mexicana, checa, rusa, italiana, alemana, española, inglesa, marroquina

1.9

1c), 2a), 3b), 4f), 5d), 6e)

1.10