Vliv strategií na efektivitu jazykového vyučování

The impact of strategies on efficiency and quality of foreign language teaching

Lenka Hrušková

Vysoká škola technická a ekonomická- České Budějovice

Klíčová slova: strategie učení a vyučování, výuka cizímu jazyku

Key words: learning strategies, teaching strategies, teaching of foreign language

Abstract: Příspěvek je věnován strategiím učení a vyučování, jejich vlivu na efektivitu cizojazyčného vyučování. Strategie ovlivňují cizojazyčnou výuku v terciální sféře jak přímo, tak i nepřímo; hrají zásadní roli při nabývání cizojazyčné komunikační kompetence, při rozvoji jazykových dovedností – čtení, psaní, poslechu a mluvení.

Abstract: The paper deals with learning and teaching strategies within foreign language education and their consequences for effective language teaching. The strategies influence the language education in post high-school sphere both immediately and implicitly: they play an important role in development of language skills - reading, writing, listening and speaking and thus influence the gaining of the foreign language communication competence.

1 Vhled do problematiky

Odpovědět na otázku, jak se efektivně učit a jak efektivně vyučovat cizímu jazyku, předchází stanovení cíle vyučování cizímu jazyku a definování, co vyučovat CJ znamená. V současnosti se lingvodidaktika přiklání k pojetí CJ jako prostředku komunikace o různých tématech. Hlavní cíl determinuje cíle dílčí : je třeba rozvíjet jednotlivé jazykové dovednosti (psaní, mluvení, porozumění slyšenému slovu, čtení) a jednotlivé aspekty CJ (fonetiku, lexikologii, gramatiku, ortografii), ale také dovednost učit se cizí jazyk, interkulturní porozumění, postoje,…Cíle by měly být dosahovány na třech úrovních současně, na pragmatické (jazykové a kulturní obsahy), afektivní (postoje jako tolerance, spolupráce, komunikativnost, pozitivní vztah k cizojazyčné kultuře), a v oblasti strategií a taktik v souvislosti s požadavkem celoživotního učení.

Cíle jazykového vzdělávání a vyučování jsou v současnosti široce pojaté (Vlčková, K., 2006). Radomír Choděra (1993) poukazuje na několik dimenzí v cizojazyčném vyučování : jedná se o cíl vzdělávací, výchovný cíl, jazykový (komunikativní) cíl a rozvíjející cíl. Různé aspekty cílů se v cizojazyčném vyučování prolínají a zároveň jsou formulovány v kategoriích řečových dovedností. Důležitou roli hrají také okolnosti, za

nichž vyučování probíhá. K těmto okolnostem, tedy podmínkám patří vedle požadavků na vyučující a žádoucích předpokladů učících se podmínky organizační (počet žáků ve třídě, studentů ve skupině, distribuce celkového objemu výuky v hodinách atp.), podmínky materiální (vybavenost výuky učebními pomůckami, didaktickou technikou, učebními prostorami atp.).

Z hlediska volby tématu nejsou společensky a teoreticko- odborně významné pouze strategie vyučování a učení, ale právě i vědecko-výzkumná oblast (cizí jazyky), v jejímž rámci se strategie vyučování a učení zkoumají. Cizí jazyky byly, jsou a budou vždy významné z hlediska komunikace národů a rozšiřování omezených obzorů jednotlivce i národa. Ovládat cizí jazyky patří již řadu let mezi vzdělávací priority evropské unie, proto i jazyková politika České republiky vychází z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské unie. V rámci ní byla realizována řada opatření směřujících ke zlepšení úrovně jazykového vzdělávání a naplnění cíle, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou dalších jazycích kromě mateřského. Hlavními cíly jazykového vzdělávání je uspokojivý rozvoj vícejazyčné komunikativní a polokulturní kompetence, podpora příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami a rozvoj schopnosti učit se učit. Nejen představy Evropské komise, ale hlavně realita našeho života ve sjednocující se Evropě, jejíž jsme součástí a v níž chceme uspět, si žádají, aby naši studenti ovládali jeden cizí jazyk na velice „slušné“ úrovni.

Jedním z charakteristických znaků moderní cizojazyčné výuky je zvyšování zájmu o princip vícejazyčnosti, diverzifikaci, metodickou diferenciaci a obsahové rozšíření cizojazyčné výuky tak, aby se mohla rozvíjet „vícejazyčná kompetence“ evropského občana. Tato vícejazyčnost nabývá významu z mnoha důvodů – z hlediska ekonomie v učení se jazykům – z hlediska možnosti využití znalostí jednoho jazyka pro osvojování jazyka dalšího.

S cílem sjednotit učení se cizím jazykům v Evropě a podpořit celoživotní učení a autonomii studujících vznikl významný projekt Rady Evropy „Evropské jazykové portfolio“. Určujícím a sjednocujícím prvkem je Společný evropský referenční rámec, který představuje koherentní a validovaný systém úrovní ovládání cizího jazyka. Úrovně jsou označovány A1, A2 – uživatel základů jazyka, B1, B2 – samostatný uživatel jazyka, C1, C2 – zkušený uživatel jazyka. V České republice byly vyvinuty různé varianty Evropského jazykového portfolia pro žáky do 11 let, do 15 let a do 19 let. Pro studenty terciální sféry se Evropské jazykové portfolio stále ještě zpracovává.

Kromě Evropského jazykového portfolia není pro terciální sféru v rámci lingvodidaktiky dostatečně zmapována ani problematika strategií vyučování. Chybí zejména základní empirické výzkumy, které by zkoumaly efektivitu kooperativních, kompetitivních a individualistických strategií v terciální sféře.

Výzkumných studií k tématu strategií učení bylo v posledních letech provedeno mnoho, ale většina se věnuje základnímu školství. V terciální sféře je výzkumů týkajících se validizace efektivity strategií učení velice málo. Existuje i řada nejasností a rozdílů

především při ujednocování se na tom, do které kategorie či skupiny stragií jednotlivé konkrétní strategie patří.

2 Specifika terminologie výzkumné oblasti efektivity strategií vyučování a učení cizímu jazyku

V teorii pedagogické vědy a stejně tak ve sféře vzdělávací politiky se také pojmy „kvalita“ a „efektivnost“ používají velice často. Avšak jejich význam nebývá přesně vymezen a většinou se překrývá, tj. kvalitou se často míní efektivnost a naopak. Oba dva pojmy jsou centrální pro pedagogickou evaluaci, ale nejen např. u nás v různých dokumentech MŠMT, ale i v zahraniční literatuře není o významu obou pojmů úplně jasno (Průcha, J., 1996).

Teorie efektivnosti byla rozpracována jak v technických vědách, tak v ekonomii, ale i v některých sociálních vědách. Jakým způsobem lze tedy objasnit pedagogickou teorii efektivity? Teorie a výzkumy efektivnosti vzdělání se rozvinuly ve speciální disciplíně nazývané ekonomie vzdělání (economics of education), která definovala efektivnost vzdělání jako „vztah mezi účinky vzdělání a prostředky a úsilím spojeným s jeho dosažením (Barák a kol., 1979). Je zajímavé, že problémy hodnoty, užitečnosti, účelnosti vzdělání (vzdělávání) jsou analyzovány i současnou teorií ekonomie vzdělávání na Západě, avšak vyřešeny uspokojivě nejsou. Pracuje se zde ovšem s novou, pro české pedagogy dosud neobvyklou terminologií a koncepcemi. Vzdělání se považuje za jednu z investic do lidských zdrojů či za lidský kapitál (Průcha, J., 1996). Na lidský kapitál je nahlíženo z obecného ekonomického pojetí vzdělání, běžně používaného jako know how.

Co se týká efektivní práce učitele, orientují se výzkumy především na procesuální stránku výuky a zajímají se o to, jak vyučování probíhá a k jakým výsledkům vede. Výzkumy tohoto druhu bývají zařazovány do výzkumného modelu „ proces – produkt “(process – produkt research), někdy též „ kontex – proces – produkt“ (kontext/ presage – process – produkt). Základním principem těchto paradigmat je, že se do vzájemného vztahu dávají procesuální a produktové charakteristiky výuky. V běžné učitelské praxi to znamená, že se zjišťuje, jaké schopnosti žáci či studenti mají, jaká je jejich motivace a jejich předchozí znalosti; jaký je učitel a co dělá při hodině – jak strukturuje výukový čas, jak pracuje s obsahem, jaké klima vládne ve třídě, jaká je interakce a komunikace mezi žáky a učiteli. Produktová fáze, která je determinována předchozími dvěma fázemi, zahrnuje jak stránku kognitivní, tak i stránku afektivní (výsledky žáků – nárůst znalostí, zlepšení dovedností a návyků; sociální vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učitelem).

Umět kvalitně cizí jazyk je vedle dalších klíčových kompetencí (umět spolupracovat, pracovat s PC atd.) základním požadavkem moderního trhu práce i obecné vzdělanosti každého jedince. V kategorii efektivnosti v cizojazyčném vyučování se vlastně promítá veškerá problematika didaktiky cizích jazyků (DCJ). Efektivnost je ohniskový střed DCJ, v němž se lámou cíle a prostředky, obsah i formy, struktury i funkce DCJ jako kritérium její objektivní platnosti, vědní kompetence. Problémem efektivnosti

cizojazyčného vyučování se zabývá i odborná literatura (Bacík, F., 1985, Macek, Z. 1987 a 1990, Průcha, J. 1990). Chceme-li zkoumat problémy jazykové výuky, musíme překonat dosavadní úzce zaměřené uvažování, co přináší větší „ produkt“, ale usilovat o poznání, zda tento produkt je vyvážen přiměřeným úsilím o jeho dosažení. To co samo přináší vyšší absolutní efekt, nemusí být efektivnější relativně (platí i o čase : náročný postup nemusí být méně efektivní) (Choděra, R., 1993). Tato úvaha vychází z předpokladu, že úhrn disponibilních časových i věcných prostředků je omezen, a proto je třeba vážit způsoby jeho využívání.

Podstatou procesu vyučování-učení (nejen cizojazyčného vyučování) je interakce dvou relativně samostatných a aktivních subjektů – učitele a studenta. Je třeba proto rozlišovat mezi termíny učení se cizímu jazyku a vyučování cizí jazyk. Tyto termíny se v pedagogice a v lingvodidaktice striktně odlišují. Učení se jako činnost studenta – učícího se a vyučovaní jako činnost učitele, lektora – vyučujícího.

3 Vyučovací strategie

Strategie vyučování vychází z konkrétního způsobu vyučování učitele, z jeho požadavků na žáka, způsobu regulace procesu osvojování dovedností, z charakteru učiva a jiných vnějších vlivů. Jsou tedy do značné míry ovlivnitelné nejen učitelem, ale i sociálním prostředím, částečně i žáky samotnými. Učitel může vytvářet podmínky pro volbu adekvátních, efektivních, jím preferovaných strategií, může navozovat funkční situace, které studenty vhodně motivují (Vlčková, K., 2006).

Z hlediska způsobu hodnocení, osobního cíle a typu interakce (propojení) můžeme vyučovací strategie rozdělit následujícím způsobem (Kasíková, H., 1997):
Strategie *kompetitivní*, kdy se hodnotí seřazení od nejlepších studentů až po nejhorší. Jednotliví studenti chtějí být lepší než druzí, chtějí soutěžit a vyhrávat. *Kompetitivní strategie* se řídí heslem „já vyhraji, když ty prohraješ“.Vyučující má k dispozici soutěživé hry, při kterých se vítězi radují, upevňují si svoji sebedůvěru; svoji pozici mezi ostatními v kruhu; na druhém konci však stojí poražení, velmi často jedni a ti samí, kteří ztrácejí i tu malou sebedůvěru, která v nich ještě zbyla, cítí se odstrčení, nešťastní. Čistě *kompetitivní strategie*, která se postupně může transformovat do postojů, staví – tak, jak ji zde definuji, na selhání protivníka, ne na výkonu kolegy. Osobní cíle jednotlivců jsou v konfliktu. Smysl pro zhodnocování odlišností a oceňování příspěvku každého je tedy v protikladu s *kompetitivními strategiemi,* které pro můj úspěch vyžadují, aby ve srovnání se mnou měli jiní méně znalostí nebo dovedností, které se hodnotí.

Pakliže chci sám dosáhnout stanoveného kritéria, když vzájemné propojení bude nulové, protože daný úkol splním nezávisle na komkoli, hovoříme o *strategii individualistické.* Vyučující hodnotí splnění daného kritéria uznáním, avšak ani zde u této strategie nemůžeme ani v nejmenším hovořit o tom, že by jednotlivci přispívali ke splnění společného cíle nebo že by docházelo ke splnění osobních cílů jiných jednotlivců.

Tyto znaky však můžeme objevit u *kooperativní strategie,* jejíž frekvence je na našich vyšších a vysokých (nejen) školách minimální. Avšak jen tato strategie využívá myšlenky, že jednotlivci přispívají ke splnění společného cíle, že týmová práce vyžaduje ke své úspěšnosti diverzitu nápadů, přístupů. *Kooperativní strategie* má přímý vztah k principu uznávání osobní hodnoty každého a respektu ke každému. Tato strategie těží z různosti silných stránek všech členů týmu. Odlišnosti je využito, není pouze tolerována. Týmová práce tedy diverzitu potřebuje. Současně potřebuje i autentické pozitivní vzájemné propojení, sociální vzájemnou závislost.

Vyučovací strategie mohou být chápány také jako zobecněné didaktické úvahy a postupy, jejichž východiskem se staly určité pedagogické teorie. Například z hlediska angažovanosti vyučujícího a studentů v jednotlivých etapách vyučování můžeme rozlišit *direktivní strategie*, při kterých stanovuje cíle učitel, sám vybírá vhodné metody, sám hodnotí vyučovací proces. Při *zprostředkující strategii* sice cíle stanovuje zase sám vyučující, avšak volba metod a hodnocení je determinována studenty; zdrojem motivace se stává zájem studentů o učební úkol. Vyučující společně se studenty stanovují cíle, vybírají vhodné metody i hodnocení je determinováno studenty při tzv.*tvůrčí vyučovací strategii.*U *spolupracující strategie* se zdrojem motivace pro učení stává vzájemná závislost, spolupráce, pocit sounáležitosti. Cíle jsou společně stanovovány pedagogem a skupinou studentů, volba metod i hodnocení je determinováno skupinou studentů.

4 Základní rysy strategií učení cizímu jazyku

Klasifikace strategií učení CJ (foreign language strategies) podle R.L.Oxfordové zahrnuje strategie přímé – paměťové, kognitivní, kompenzační a strategie nepřímé – metakognitivní, afektivní a sociální. Tyto strategie vychází z konkrétního typu studenta, jsou závislé na jeho individualitě, ale i na vnějších vlivech : charakteru učiva, požadavcích učitele na studenta. Všechny tyto strategie podporují rozvoj jednotlivých jazykových dovedností –poslechu, čtení, mluvení a psaní. Současná lingvodidaktika vychází z premisy, že všechny čtyři jazykové dovednosti jsou důležité a vyžadují speciální pozornost a odpovídající učební činnosti, které vedou k jejich rozvoji (Vlčková, K., 2006).

Mezi hlavní proměnné, které ovlivňují výběr určitých strategií a míru používání strategií učení CJ patří:

- Pohlaví
- Věk
- Sociokulturní příslušnost
- Prostředí
- Znalost CJ
- Styl učení
- Osobnostní charakteristiky a předpoklady, postoje a přesvědčení
- Motivace
- Typ úlohy a učitelovo očekávání
- Výuka a nácvik strategií.

Strategie učení umožňují stále více řídit proces vlastního CJ učení a postupně přecházet od heteroregulace k autoregulaci. Přechod k autoregulovanému učení je velmi důležitý z hlediska celoživotního používání a používání jazyka mimo školy. Učební strategie jsou též problémově orientované, jsou to nástroje k vyřešení problému, úkolu či dosažení cíle. Strategie neexistují vždy v předpověditelných sekvencích nebo modelech; jsou flexibilní,přizpůsobivé. Učení jazyka je tedy velkou měrou ovlivňováno učebními strategiemi, a to jak těmi, které podporují učení přímo, tak i těmi, které podporují učení nepřímo.

Literatura:

[1] Bacík, F., 1985. *Možnosti deskripce obsahů vzdělávání a zjišťování jejich pedagogické účinnosti.* Pedagogika, 329-336.

[2] Barák, L. a kol., 1979. *Vzdělávání a ekonomika.* Praha, Svoboda.

[3] Choděra, R., 1993. *Moderní výuka cizích jazyků.* Praha, APRA.

[4] Kasíková, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha, Portál, s. 27-29.

[5] Liškař, Č., 1982. *Formy a prostředky vyučování cizím jazykům.* Praha, SPN.

[6] Macek, Z., 1990. *Pedagogická efektivita výukových programů.* Pedagogika, 1.,71,77,82-83.

[7] Macek, Z., 1987. *Výzkum pedagogické účinnosti výukových videoprogramů.* Pedagogika, 6, 659-665.

[8] Průcha, J., 1990. *Efektivnost vzdělávacího procesu : teorie a měření.* Pedagogika, 1, 11-21.

[9] Průcha, J., 1989. *Některé poznatky realizace obsahu vzdělání ve výuce.* Pedagogika, 2, 121-136.

[10] Vlčková, K., 2006. *Strategie učení cizímu jazyku (disertační práce).* Brno, FF MU, s. 5-7, 16, 24-27.