

## 7 Učební úlohy a jejich role ve vyučování jazyka

### 7.1 Popis úlohy

Úlohy jsou rysem každodenního života v osobní, veřejné, vzdělávací či pracovní oblasti. Splnění úlohy vyžaduje od jednotlivce, aby cíleně aktivizoval specifické kompetence, aby mohl v určité oblasti provést řadu účelově zaměřených úkonů s přesně definovaným cílem a specifickým výsledkem (viz 4.1). Úlohy se svou podstatou mohou značně lišit a mohou ve větší či menší míře zahrnovat činnosti jazykového charakteru, např. tvořivé činnosti (kreslení příběhu, psaní povídek), činnosti využívající dovednosti (opravování nebo sestavování něčeho), řešení problémů (jazyková skládačka, křížovka), běžná jednání, interpretaci role ve hře, účast v diskusi, prezentaci, plánování sledu úkonů, čtení (elektronických) zpráv a odpovídání na ně atd. Úloha může být velmi jednoduchá nebo velmi složitá (např. prostudování řady navzájem propojených diagramů a instrukcí a smontování neznámého a složitého přístroje). Určitá úloha může vycházet z většího či menšího počtu kroků nebo z pevně zakomponovaných dílčích úloh, a proto nejsou vždy přechody mezi úlohami snadno identifikovatelné.

Komunikace je integrální součástí úloh, v nichž se účastníci podílejí na interakci, produkci, recepci či zprostředkování nebo jakékoliv kombinaci dvou či více z těchto činností. Může jít například o interakci s úředníkem a vyplňování dotazníku; přečtení a prodiskutování zprávy s kolegy tak, aby se dohodli na sledu úkonů; plnění písemných instrukcí týkajících se montáže nějakého objektu a žádost o pomoc nebo popis či komentování tohoto procesu, pokud je pozorovatel či pomocník přítomen; o přípravu (v písemné formě) a pronesení přednášky; neformální tlumočení návštěvníkovi atd.

Podobné typy úloh jsou základními stavebními prvky mnoha sylabů i učebnic a jsou podstatou zkušeností, které student získává z učení a testování, ačkoliv pro tyto účely jsou úlohy často pozměněny. Tyto „reálné“, „cílové“ nebo „procvičovací“ úlohy jsou vybrány na základě mimoškolních potřeb studenta v oblasti osobní či veřejné nebo jsou spojeny se speciálně zaměřenými profesními a vzdělávacími potřebami.

Jiné typy školních úloh jsou svou povahou specificky „pedagogické“ a jejich podstata vyplývá ze sociální a interaktivní povahy a bezprostřednosti situace ve třídě, kdy studenti „dobrovolně odloží nedůvěru“ a přijmou užívání cílového jazyka namísto snadnějšího a přirozenějšího užívání jazyka mateřského, aby provedli úlohu zaměřenou na význam. Tyto pedagogické úlohy jsou jen nepřímou vztahy k reálným úlohám a potřebám studentů a jejich cílem je rozvinout komunikativní kompetenci, která vychází z toho, co se předpokládá či

co je všeobecně známo o učebním procesu jako takovém nebo zvláště o osvojování jazyka. Komunikativní pedagogické úlohy na rozdíl od cvičení, která jsou specificky zaměřená na procvičování tvarů bez dostatečného kontextu, mají za úkol zaktivizovat studenty tak, aby se účastnili smysluplné komunikace – mají své opodstatnění v daném okamžiku formálního (procesu) učení, jsou náročné, ale proveditelné (s možností případně s úlohou manipulovat) a mají identifikovatelné výsledky (ačkoliv třeba nejsou bezprostředně zřejmé). Takové úlohy mohou zahrnovat „metakomunikativní“ (dílčí) úlohy, které se týkají komunikace v průběhu realizace úloh a jazyka, který se používá v procesu provádění úlohy. Patří sem i to, jak student přispívá k výběru, k vedení a evaluaci úlohy, což se může často stát nedílnou součástí samotných úloh v kontextu učení jazyku.

Školní úlohy, ať jsou ze své podstaty „reálné“ či „pedagogické“, jsou komunikativní, pokud od studentů k dosažení komunikativního cíle vyžadují, aby porozuměli, aby byli schopni upřesnit význam a smysluplně se vyjádřit. V komunikativní úloze je důraz kladen hlavně na úspěšné dokončení úlohy a pozornost je soustředěna v první řadě na vyjádření významu v procesu, kdy studenti uskutečňují záměry své komunikace. Nicméně v případě úloh, které jsou vytvořeny k účelům jazykového učení a vyučování, je performance zaměřena jak na význam, tak na to, jak je význam chápán, vyjádřen a upřesňován. Při celkovém výběru a posloupnosti úloh je třeba dosáhnout vyváženosti mezi pozorností věnovanou významu a formě, plynulosti a správnosti vyjádření tak, aby mohlo být usnadněno a patřičně ohodnoceno jak provádění úloh, tak pokrok v učení jazyku.

## **7.2 Provádění úloh**

Zvažujeme-li provádění úloh v různých pedagogických kontextech, je nezbytné vzít v úvahu kompetence studenta, podmínky a omezení, které jsou specifické pro každou úlohu (a s nimiž lze obratně zacházet tak, aby mohla být pozměněna úroveň obtížnosti školních úloh), a strategickou souhru kompetencí studenta a parametrů úlohy v procesu její realizace.

### *7.2.1 Kompetence*

Úlohy jakéhokoliv typu vyžadují aktivizaci celé řady odpovídajících obecných kompetencí, např. znalostí a zkušeností okolního světa, sociolingvistických znalostí (týkajících se života v cílovém společenství a základních rozdílů mezi zvyklostmi, hodnotami a přesvědčením v tomto společenství a ve společnosti, do které student patří), dovedností, jako jsou interkulturální dovednosti (zprostředkovávání mezi dvěma kulturami), učební dovednosti a běžné praktické dovednosti a znalosti (viz 5.1). Aby mohla být komunikativní úloha splněna bez ohledu na to, zda se uskutečňuje v prostředí reálného života či v situaci učení a zkoušení, vychází uživatel nebo student jazyka také z komunikativních jazykových kompetencí (lingvistických, sociolingvistických a pragmatických znalostí a dovedností – viz 5.2). Kromě toho má na provádění úlohy vliv individualita studenta a jeho charakteristické postoje.

Úspěšné splnění úlohy může být usnadněno, pokud jsou předem zaktivizovány kompetence studenta – například v úvodní fázi nastolení problému nebo vytyčení cíle dané úlohy se poskytnou nezbytné jazykové prostředky nebo se postupně zvyšuje jejich uvědomělé užívání. Přitom se vychází z dřívějších znalostí a zkušeností, aby se aktivizovala vhodná sché-

mata, a povzbuzuje se plánování nebo procvičování úloh. Takto se redukuje operační náročnost v průběhu vykonávání a monitorování úlohy, což uvolňuje studentovu pozornost, aby se mohl vypořádat s jakýmkoliv nečekanými problémy týkajícími se obsahu a/nebo struktury úlohy. Zvyšuje se tak pravděpodobnost úspěšného dokončení úlohy jak po kvantitativní, tak po kvalitativní stránce.

### *7.2.2 Podmínky a omezení*

Kromě kompetencí a charakteristických vlastností studenta či uživatele jazyka mají vliv na jeho výkon (performanci) určité podmínky a omezení vztahující se k úloze, které se mohou lišit v případě jednotlivých úloh. Učitel nebo autor učebnice má pod kontrolou množství faktorů, s jejichž pomocí může upravit úroveň obtížnosti úlohy, zvýšit ji či snížit.

*Úlohy zaměřené na porozumění* mohou být navrženy tak, aby byly všem studentům poskytnuty stejné vstupní informace (input), ale očekávané výsledky se mohou lišit co do kvantity a kvality výsledků (tj. množství požadovaných informací nebo očekávaná úroveň výkonu). Jinou alternativu představuje vstupní text, který může obsahovat odlišné množství informací nebo odlišný stupeň kognitivní složitosti či složitosti uspořádání textu, nebo může být studentům dáno k dispozici různé množství podpůrných prostředků (vizuálních podnětů, klíčových slov, návodů, tabulek, diagramů atd.). Vstupní informace (input) mohou být vybrány na základě jejich vhodnosti vzhledem ke studentovi (jeho motivaci) nebo z důvodů, které ovlivňují studenta zvenčí. Student může text poslouchat nebo číst tak často, jak to bude nezbytné, nebo se mohou stanovit určitá omezení. Požadovaná reakce může být zcela jednoduchá (zvednutí ruky) nebo náročnější (vytvoření nového textu). V případě úloh interaktivního a produktivního charakteru mohou být podmínky performance upraveny tak, aby byla úloha více či méně náročná. Může se například měnit délka času, která je poskytnuta na plánování a realizaci úlohy, trvání interakce nebo produkce, stupeň (ne)předvídatelnosti, množství a druh poskytnutých podpůrných prostředků atd.

### *7.2.3 Strategie*

Provádění úlohy je složitý proces zahrnující strategickou souhrnu celé řady kompetencí studenta a faktorů vztahujících se k úloze. Uživatel jazyka nebo student reaguje na nároky úlohy tak, že aktivizuje ty obecné a komunikativní strategie, které jsou pro splnění určité úlohy nejefektivnější. Uživatel nebo student přirozeně mění, přizpůsobuje nebo filtruje vstupní informace úlohy, cíle, podmínky a omezení tak, aby vyhovovaly jeho vlastním možnostem, cílům a individuálnímu učebnímu stylu (v kontextu učení se jazyku).

V průběhu provádění komunikativní úlohy jedinec vybírá, aktivizuje a koordinuje vhodné komponenty kompetencí a hledá stav vyváženosti složek těchto kompetencí, které jsou nezbytné pro plánování, vykonání, monitorování či evaluaci a v případě potřeby přeformulování úlohy se zřetelem k efektivnímu dosažení zamýšleného komunikativního cíle. Obecné a komunikativní strategie jsou nezbytné pro propojení různých vrozených nebo osvojených kompetencí studenta s úspěšným dokončením úlohy (viz 4.4 a 4.5).

### **7.3 Obtížnost úloh**

Jednotliví lidé se mohou značně lišit v tom, jak přistupují ke stejné úloze. Následkem toho obtížnost jakékoliv specifické úlohy ve vztahu k jednotlivci a ke strategiím, které si zvolí, aby si poradil s požadavky úlohy, je výsledkem celé řady provázaných faktorů. Tyto jsou podmíněny (obecnými nebo komunikativními) kompetencemi, vlastnostmi jednotlivce a specifickými podmínkami a omezeními, která jsou typická pro prováděnou úlohu. Z těchto důvodů se snadnost či obtížnost úloh nedá stoprocentně předpovědět obecně, a ještě hůře se dá předpovědět pro jednotlivé studenty. Proto je zapotřebí, aby se v kontextu učení jazyku zvažovaly různé způsoby začlenění flexibility a diferenciací do procesu samotné tvorby úlohy a její realizace.

Navzdory problémům, které jsou spojeny se stanovením obtížnosti úloh, efektivní využívání zkušeností vyplývajících z učení ve škole vyžaduje konsistentní a komplexní přístup k výběru a posloupnosti úloh. To znamená, že se musí vzít v úvahu specifické kompetence studenta, faktory ovlivňující obtížnost úlohy a její manipulační parametry, aby úloha mohla být modifikována s ohledem na kompetence a povahové vlastnosti i schopnosti studenta.

Při zvažování různých úrovní obtížnosti úlohy je tedy nezbytné vzít v úvahu:

- kompetence a vlastnosti uživatele či studenta včetně jeho vlastních cílů a učebního stylu;
- podmínky a omezení úlohy, které mohou ovlivnit výkon (performanci) uživatele či studenta při provádění specifických úloh a které mohou být upraveny tak, aby vyhovovaly kompetencím a vlastnostem studenta v kontextu učení.

#### *7.3.1 Kompetence a vlastnosti studenta*

Různé kompetence studenta jsou úzce spjaty s individuálními vlastnostmi kognitivní, afektivní a lingvistické povahy, které musí být brány v úvahu při stanovení potenciální obtížnosti dané úlohy pro určitého studenta.

##### *7.3.1.1 Kognitivní faktory*

**Obeznaménost s úlohou.** Kognitivní náročnost může být zmírněna a úspěšné dokončení úlohy může být usnadněno v závislosti na tom, do jaké míry je student obeznámen s následujícími aspekty:

- typ úlohy a operace, které úloha zahrnuje;
- téma či témata;
- typ textu (žánr);
- interakční schémata (scripta a rámce), která má student k dispozici ve formě podvědomých a „rutinních“ schémat, která mu umožňují, aby se vypořádával s jinými aspekty performance, nebo mu napomáhají v předjímaní obsahu a uspořádání textu;
- nezbytné znalosti, kterými student disponuje (a jsou mluvčím nebo pisatelem považovány za samozřejmé);
- relevantní sociokulturní znalosti, např. znalosti společenských norem a jejich obměn, společenských konvencí a pravidel, jazykových zvyklostí vhodných pro daný kontext, odkazů k národní a kulturní identitě, výrazných odlišností mezi kulturou studenta a cílovou kulturou (viz 5.1.1.2) a znalosti interkulturální (viz 5.1.1.3).

**Dovednosti.** Dokončení úlohy je kromě jiného závislé na schopnosti studenta procvičovat si:

- organizační a interpersonální dovednosti, které jsou nezbytné k provedení jednotlivých kroků úlohy;
- učební dovednosti a strategie, které usnadňují dokončení úlohy, včetně těch, jež mu pomohou vypořádat se s úlohou, učit se objevováním pro sebe samého, plánovat a sledovat realizaci úlohy, i když nemá přiměřené jazykové prostředky;
- interkulturální dovednosti (viz 5.1.2.2) zahrnující schopnost vypořádat se s tím, co je implicitně zahrnuto v projevech rodilých mluvčích.

**Schopnost vypořádat se s nároky na zpracování.** Je pravděpodobné, že úloha bude klást větší nebo menší nároky na duševní schopnosti studenta:

- zvládnout množství kroků a „kognitivních operací“ konkrétní nebo abstraktní povahy;
- věnovat pozornost nárokům na zpracování úlohy (podíl „on-line přemýšlení“) a usouvztažňování různých kroků úlohy (nebo kombinace různorodých, ale příbuzných úloh).

#### 7.3.1.2 Afektivní faktory

**Sebeúcta.** Je pravděpodobné, že pozitivní představa sebe sama a nepřítomnost zábran mohou přispět k úspěšnému dokončení úlohy, pokud má student nezbytnou sebedůvěru, aby vytrval v provádění úlohy a dokončil ji. Převezme například kontrolu nad interakcí, pokud je to nezbytné (tj. požaduje vysvětlení; ověřuje si porozumění; je ochoten podstoupit riziko; když má problémy s porozuměním, pokračuje v četbě a poslechu a vyvozuje si význam atd.). Míra zábran může být ovlivněna určitou situací nebo úlohou.

**Angažovanost a motivace.** Je pravděpodobnější, že provedení úlohy bude úspěšné, když je student plně angažován. Vysoká úroveň vnitřní motivace k provedení úlohy přispěje k většímu zapojení studentů. Tato motivace pramení ze zájmu o úlohu nebo ze skutečnosti, že je považována za důležitou například vzhledem ke skutečným potřebám, nebo že je spojená s dokončením jiné, s ní související úlohy (vzájemná závislost úloh). Vnější motivace může také hrát svou roli, například pokud existují vnější tlaky na úspěšné dokončení úlohy (např. zasloužit si pochvalu, neztratit prestiž nebo z důvodů konkurence).

**Celkový stav.** Performance je ovlivněna fyzickým a psychickým stavem studenta (uvolněný a bdělý student má větší naději, že se naučí a uspěje, než ten, který je unavený a plný obav).

**Postoj.** Obtížnost úlohy, která přináší nové sociokulturní znalosti a zkušenosti, bude ovlivněna například zájmem studenta a jeho otevřeností k „jinakosti“, ochotou relativizovat své vlastní kulturní postoje a žebříček hodnot, ochotou převzít roli „kulturního zprostředkovatele“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou a jeho schopností rozřešit neporozumění a konflikty, které jsou způsobeny rozdíly mezi kulturami.

#### 7.3.1.3 Lingvistické faktory

Stádium rozvoje jazykových prostředků studenta je primárním faktorem, který je brán v úvahu při stanovení vhodnosti určité úlohy nebo při manipulaci s parametry úlohy. Týká se to úrovně znalostí a ovládání gramatiky, slovní zásoby a fonologie nebo ortografie, která je zapotřebí k provedení úlohy, tj. jazykových prostředků, pokud jde o jejich rozsah, gramatickou a lexikální správnost, a aspektů užívání jazyka, jako jsou plynulost, flexibilita, koherence, přiměřenost a přesnost.

Úloha může být z lingvistického hlediska náročná, ale z kognitivního hlediska jednoduchá a naopak – s a následkem toho jeden faktor může být v rozporu s jiným při výběru úlohy k pedagogickým účelům (ačkoliv v kontextu běžného života může být přiměřená reakce na kognitivně náročnou úlohu lingvisticky stimulující). Při realizaci úlohy se studenti musí vypořádat jak s jejím obsahem, tak s její formální strukturou. Když nemusí věnovat nadměrnou pozornost formálním aspektům, zbývá jim více prostředků, aby se věnovali kognitivním aspektům a naopak. Dostupnost zautomatizovaných schematických znalostí umožňuje, aby se student mohl zabývat obsahem úlohy a aby se mohl v případě činností založených na interakci a spontánní produkci soustředit na přesnější užívání ne zcela dobře zvládnutých struktur. Schopnost studenta kompenzovat nedostatky v rámci jeho lingvistické kompetence je důležitým faktorem pro úspěšné dokončení úlohy v případě všech činností (viz komunikativní strategie v 4.4).

### 7.3.2 Podmínky a omezení úloh

Celá řada faktorů může být upravena se zřetelem k podmínkám a omezením školních úloh, které mohou zahrnovat:

- interakci a produkci;
- recepci.

#### 7.3.2.1 Interakce a produkce

Podmínky a omezení, které ovlivňují obtížnost interakčních a produktivních úloh:

- podpůrné prostředky,
- čas,
- cíl,
- předpověditelnost,
- fyzikální podmínky,
- účastníci.

- ***Podpůrné prostředky***

Poskytnutí adekvátních informací, které se týkají charakteristických rysů daného kontextu a dostupnosti jazykové pomoci, může přispět ke snížení obtížnosti úlohy.

- Šíře *kontextualizace*. Splnění úlohy může být usnadněno poskytnutím dostatečných a podstatných informací o účastnících, rolích, obsahu, cílech, prostředí (včetně názorných učebních pomůcek) a poskytnutím relevantních, srozumitelných a adekvátních instrukcí nebo pokynů, jak provést úlohu.
- Míra poskytnutí *jazykové pomoci*. Nácvik úlohy nebo realizace paralelní úlohy v přípravné fázi a poskytnutí jazykové pomoci (klíčových slov atd.) pomáhají vytvářet očekávání a aktivizovat dřívější znalosti nebo zkušenosti a osvojená schémata v případě interakčních činností. Produktivní činnosti, které nevyžadují okamžitou reakci, lze samozřejmě usnadnit, pokud budou dány k dispozici referenční příručky, odpovídající vzorové materiály a bude možné využít pomoci jiných osob.

- **Čas**

Je pravděpodobné, že čím méně času bude k dispozici na přípravu a provedení úlohy, tím náročnější úloha bude. Aspekty času, ke kterým by se mělo přihlížet, jsou:

- *Čas na přípravu*, tj. délka času, která je k dispozici pro plánování a nacvičování úloh. Vědomé plánování není možné v bezprostřední komunikaci, a proto je pro úspěšné dokončení úlohy zapotřebí vysoce rozvinuté a podvědomé užívání strategií. V ostatních případech nemusí být student v takové časové tísní a může daleko uvědoměleji praktikovat relevantní strategie. Je to například, když jsou komunikační schémata plně předpověditelná, anebo jsou předem dána (jak je tomu v případě běžných jednání) nebo když je dostatek času na plánování, provedení, evaluaci, editování textu, což bývá běžné v případě interakčních úloh, které nevyžadují okamžitou odpověď (písemná korespondence formou dopisu), nebo v případě těch mluvených nebo písemných produktivních úloh, které nevyžadují bezprostřední reakci.
- *Čas na provedení*. Čím vyšší míra naléhavosti je obsažena v samotném komunikativním aktu nebo čím méně času je poskytnuto studentům k dokončení úlohy, tím větší časovou tíseň budou pocítovat při realizaci úlohy v bezprostřední komunikaci. Ale interakční a produktivní úlohy, které nemají spontánní charakter, mohou také způsobovat časovou tíseň - například dokončení textu v požadovaném termínu omezuje dobu, jež je k dispozici na plánování, provedení, evaluaci, editování a opravu.
- *Trvání jednotlivých výměn*. Delší repliky ve spontánní komunikaci (např. převyprávění anekdoty) jsou běžně náročnější než krátké repliky.
- *Trvání úlohy*. V případech, kdy jsou kognitivní faktory a podmínky pro provedení úlohy konstantní, je pravděpodobné, že delší spontánní interakce, (složitá) úloha o mnoha krocích nebo plánování a provedení dlouhého mluveného či písemného projevu bude náročnější v porovnání s kratší úlohou.

- **Cíl**

Je pravděpodobné, že čím více vzájemného dohadování v interakci bude třeba k dosažení cíle či cílů úlohy, tím náročnější úloha bude. Pokud se shodnou učitel a studenti v míře očekávání týkající se výsledků úlohy, usnadní to přijetí různorodých, ale přijatelných způsobů splnění úlohy.

- *Konvergence nebo divergence cíle či cílů úlohy*. Konvergentní cíl v interakční úloze běžně způsobuje vyšší míru „komunikativního stresu“ než cíl divergentní. Například konvergentní cíl vyžaduje, aby účastníci dosáhli jednotného a shodného výsledku (takového jako dohoda o dalším postupu), což může znamenat značnou míru vyjednávání v procesu výměny specifických informací, které jsou nezbytné pro úspěšné dokončení úlohy. Naproti tomu u úlohy s divergentním cílem neexistuje žádný jednotný, určitý zamýšlený výsledek (např. jednoduchá výměna názorů).
- *Postoje studenta a učitele k cílům*. Učitel a student odlišně vnímají možnost různých výsledků, které učitel pokládá za přijatelné, zatímco student (patrně podvědomě) usiluje o jedinou „správnou“ výslednou odpověď, což může ovlivnit provedení úlohy.

- **Předpověditelnost**

Je pravděpodobné, že pravidelné změny v parametrech úlohy během jejího vykonávání zvýší nároky na partnery v komunikaci.

- Uvedení neočekávané skutečnosti (události, podmínek, informací, účastníka) v interakční úloze nutí studenta, aby zaktivizoval relevantní strategie, aby se vypořádal s dynamikou nové a složitější situace. Je pravděpodobné, že rozvoj „dynamického“ textu v produktivní úloze (např. příběh, jenž obsahuje pravidelné obměny postav a scén a časové posuny) je náročnější než vytvoření „statického“ textu (např. popis ztraceného nebo ukradeného předmětu).

- **Fyzikální podmínky**

Hluk může zvýšit nároky na zpracování informací v interakci:

- *Rušivé vlivy.* Například hluk v pozadí nebo špatně fungující telefonní linka mohou vyžadovat od účastníků, aby se spoléhali na své dřívější zkušenosti, schematické znalosti, deduktivní dovednosti atd. a aby kompenzovali nedostatky ve sdělení.

- **Účastníci**

Zvažujeme-li podmínky ovlivňující snadnost nebo neshadnost úloh z běžného života, které zahrnují interakci, je třeba kromě výše zmíněných parametrů vzít v úvahu množství různých faktorů týkajících se účastníků, ačkoliv tyto nemohou být normálně upravovány.

- *Schopnost partnerů spolupracovat v komunikaci.* Vstřícný partner usnadňuje úspěšnou komunikaci tak, že přenechá uživateli či studentovi určitý stupeň kontroly nad interakcí – v procesu dojednávání a přijetí modifikace cílů a v procesu usnadnění porozumění například tak, že pozitivně reaguje na žádost, aby mluvil pomaleji, aby něco zopakoval a vysvětlil.
- *Charakteristické rysy ústního projevu partnerů v komunikaci,* např. rychlost promluvy, přízvuk (regionální, cizí atd.), srozumitelnost a koherence.
- *Viditelnost partnerů v komunikaci* (přítomnost paralingvistických jevů při komunikaci „z očí do očí“ usnadňuje komunikaci).
- *Obecné a komunikativní kompetence partnerů v komunikaci* zahrnující chování (stupeň obeznámenosti se zvyklostmi v určitém jazykovém společenství) a znalosti daného oboru.

### 7.3.2.2 Recepce

Podmínky a omezení ovlivňující obtížnost úloh zaměřených na porozumění:

- podpůrné prostředky úlohy,
- charakteristika textu,
- typ požadované odpovědi.



- **Podpůrné prostředky úlohy**

Zavedení různých forem podpůrných prostředků může snížit potenciální obtížnost textů, např. přípravná fáze může pomoci zorientovat se a zaktivizovat dřívější znalosti; srozumitelné pokyny k úloze pomohou vyhnout se případnému zmatku; uspořádání práce ve smyslu rozdělení studentů do malých skupin umožňuje spolupráci studentů a vzájemnou výpomoc.

- *Přípravná fáze.* V této fázi se vytváří očekávání, poskytují se nezbytné doplňující informace, aktivizují se schematické znalosti, odstraňují se specifické jazykové potíže ve fázích předcházejících poslechu, sledování videozáznamu nebo četbě, což snižuje operační náročnost a následkem toho nároky kladené na úlohu. V souvislosti s kontextem může být poskytnuta pomoc prostřednictvím studia otázek, které se vážou k textu (a proto jsou v ideálním případě umístěny před psaný text), a prostřednictvím kontextových nápovědí, jako jsou obrazový doprovod textu a jeho celkové rozvržení, titulky atd.
- *Instrukce k úlohám.* Nekomplikované, relevantní a dostatečné instrukce k úloze (obsahující přiměřené množství informací) snižují nejasnosti týkající se pracovního postupu při řešení úlohy a cílů.
- *Rozdělení do malých skupin.* V případě některých studentů, hlavně těch pomalejších, k úspěšnému dokončení úlohy přispěje spíše práce v malých skupinách, která zahrnuje kooperativní typ poslechu či četby, než individuální práce, protože studenti sdílejí operační náročnost úlohy, mohou si vzájemně pomáhat a reagovat na to, jak úlohu chápou.

- **Charakteristika textu**

Když hodnotíme text, který má být použit pro určitého studenta nebo skupinu studentů, je třeba vzít v úvahu faktory jako jsou lingvistická složitost, typ textu, struktura projevu, fyzická prezentace, délka textu a jeho vhodnost pro studenta či studenty.

- *Lingvistická složitost.* Složitá syntaktická struktura vyžaduje vysokou míru soustředění, která by jinak mohla být věnována obsahu (například dlouhé souvětí s množstvím podřadných vět, složité tvary, několikanásobná negace, záměrná mnohoznačnost, používání anaforických a deiktických prostředků bez zřejmých odkazů nebo antecedentů, tj. slova nebo věty, které jsou ve větě nebo souvětí zastoupeny zájmenem nebo příslovcem). Avšak i přílišné zjednodušení autentických textů může naopak zvýšit úroveň obtížnosti textu (v důsledku odstranění redundancí, významových nápovědí atd.).
- *Typ textů.* Obeznamovanost se žánrem a určitou oblastí užívání jazyka (a s předpokládanými znalostmi dané oblasti a sociokulturními znalostmi) pomáhá studentovi v předjímání struktury a obsahu textu a v jeho porozumění. Konkrétní nebo abstraktní povaha textu má pravděpodobně taky svůj vliv (např. se má zato, že konkrétní popis, instrukce nebo vypravování, zvláště s pomocí adekvátních podpůrných vizuálních pomůcek, jsou méně náročné než abstraktní polemika nebo vysvětlování).
- *Struktura projevu.* Všechny následující skutečnosti přispívají ke snížení náročnosti týkající se komplexnosti zpracování informací: koherence textu a jeho přehledné uspořádání (např. časová posloupnost; přehledné vyjádření hlavních myšlenek, po kterém teprve následuje jejich vysvětlení); spíše explicitní, tj. slovně vyjádřená, než implicitní povaha prezentovaných informací; nepřítomnost konfliktních nebo překvapivých informací.

- *Fyzická prezentace.* Psané texty a ústní projev se samozřejmě liší svou náročností, protože v ústním projevu je třeba zpracovávat informace v reálném čase. Navíc hluk, rušivé vlivy (tj. slabý rozhlasový nebo televizní signál, nečitelné nebo rozmazané písmo) a zkreslení zvyšují obtížnost porozumění. V případě mluveného nebo vyslechnutého textu Ssvětší množství mluvčích a obtížná rozlišitelnost jejich hlasů způsobují, že je obtížnější identifikovat jednotlivé mluvčí a porozumět jim. Jiné faktory, které zvyšují obtížnost poslechu či sledování (filmu, videa), zahrnují ústní projev dvou nebo více mluvčích, kteří mluví současně, fonetickou redukci, neznámý přízvuk, rychlost promluvy, monotónnost, špatnou slyšitelnost atd.
- *Délka textu.* Celkově platí, že krátký text je méně náročný než dlouhý text týkající se podobného tématu, protože delší text je náročnější, pokud jde o jeho zpracování, další zatížení paměti, riziko únavy a ztráty pozornosti (zvláště v případě mladších žáků). Ale delší text, který není příliš hutný a je značně obsírný, může být snazší než krátký hutný text prezentující tytéž informace.
- *Důležitost z hlediska studenta.* Vysoká míra motivace vyplývající ze zájmu o dané téma pomůže studentovi v porozumění textu a v udržení soustavného úsilí o porozumění (ačkoliv to nezbytně přímo nepřispěje k porozumění). Dá se obecně očekávat, že výskyt slovní zásoby, která není velmi frekventovaná, zvýší obtížnost textu. Ale je pravděpodobné, že text obsahující specializovanou slovní zásobu týkající se známého a relevantního tématu je pro odborníka z oboru méně náročný než text obsahující běžnou slovní zásobu obecnějšího charakteru a že s ním odborník bude zacházet s větší sebejistotou.

Když jsou studenti povzbuzováni, aby si v rámci úloh zaměřených na porozumění sdělovali své osobní znalosti, myšlenky a názory, může to zvýšit jejich motivaci a sebevědomí a zaktivizovat jejich lingvistickou kompetenci vztahující se k textu. Začlenění úlohy zaměřené na porozumění do rámce jiné úlohy může také způsobit, že úloha je sama o sobě smysluplná a zvýší zapojení studenta.

- ***Typ požadované reakce***

Zatímco text může být relativně obtížný, typ reakce, která je v zadané úloze požadována, může být upraven tak, aby odpovídal kompetencím a charakteristickým vlastnostem studenta. Tvorba úlohy může být také závislá na tom, zda je cílem rozvoj dovedností porozumění nebo jejich kontrola. V souladu s tím se může typ požadované reakce značně lišit, jak to dokládají četné typologie úloh zaměřených na porozumění.

Úloha zaměřená na porozumění může být zaměřena na porozumění celku nebo části textu, nebo na porozumění důležitým podrobnostem. Některé úlohy mohou vyžadovat, aby čtenář či posluchač prokázal porozumění důležitým informacím, které jsou v textu jasně vyjádřeny, zatímco jiné úlohy mohou vyžadovat používání deduktivních dovedností. Úloha může být souborná (má být dokončena na základě celého textu), nebo může být strukturována tak, že se vztahuje ke zvládnutelným oddílům (tj. doprovází jednotlivé části textu), a proto je z hlediska paměti méně náročná.

Reakce může být neverbální (žádná zjevná reakce nebo nenáročný úkon, jako je označení obrázku) nebo může být vyžadována verbální reakce (mluvená nebo písemná). Například verbální reakce může znamenat identifikaci a reprodukci informací na základě textu za určitým účelem nebo může vyžadovat, aby student dokončil text nebo aby vytvořil zcela nový text jako součást interakčních a produktivních úloh, které jsou k úloze vztaheny.

Čas vyhrazený pro řešení se může lišit v souvislosti se zvyšováním nebo snižováním obtížnosti úlohy. Je pravděpodobné, že čím více času má posluchač nebo čtenář k tomu, aby si text přečetl nebo znovu přečetl, tím více bude rozumět a tím více příležitostí bude mít aplikovat celý rozsah strategií, aby se vypořádal s obtížemi spojenými s porozuměním textu.

*Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést:*

- *principy výběru a vzájemného poměru „reálných“ a „pedagogických“ úloh vzhledem k jejich cílům, včetně vhodnosti různých typů úloh v určitých studijních kontextech;*
- *kritéria výběru úloh, která z hlediska studenta slouží svému účelu a mají smysl a která poskytují náročný, ale realistický a dosažitelný cíl a zároveň studenta maximálně aktivizují a umožňují, aby studenti dospěli k různým interpretacím a výsledkům;*
- *poměr mezi úlohami, které jsou primárně zaměřené na význam, a učebními zkušenostmi, které jsou speciálně zaměřené na formální strukturu tak, aby mohla být studentova pozornost pravidelně a užitečně zaměřena na oba aspekty prostřednictvím vyváženého přístupu k rozvoji správnosti a plynulosti jazykového projevu;*
- *způsob, jak zohledňovat hlavní roli strategií studenta v usouvztažňování různých kompetencí a performance v procesu úspěšného plnění náročných úloh v kontextu různých podmínek a omezení (viz 4.4), a způsob, jak usnadnit úspěšné splnění úlohy a učení (včetně aktivizace dřívějších kompetencí studenta v přípravné fázi);*
- *kritéria a možnosti výběru úloh, a kde je to vhodné, úpravu parametrů úlohy, aby byla modifikována úroveň obtížnosti úlohy tak, aby odpovídala odlišným a rozvíjejícím se kompetencím a různorodým vlastnostem studentů (schopnostem, motivací, potřebám, zájmům);*
- *jak může být brána v úvahu zjištěná úroveň obtížnosti úlohy při evaluaci úspěšného dokončení úlohy a v procesu (sebe)hodnocení komunikační kompetence studenta (viz kapitola 9).*