

Aplikace úkolového vyučování v integrovaném pojetí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Kateřina Koucká

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.

Katedra anglického jazyka





Zadání diplomové práce

Aplikace úkolového vyučování v integrovaném pojetí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Kateřina Koucká**
Osobní číslo: P16000714
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra anglického jazyka
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je ověřit, zda je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu. V praktické části práce budou navrženy a v běžných hodinách anglického jazyka realizovány tři jednoduché úkoly a následně analyzována jejich účinnost ve výuce angličtiny a jejich význam pro obecný rozvoj žáků. Pro rozbor výsledků praktického projektu budou využity reflexe po každé vyučovací hodině, zhodnocení výsledků prací žáků a analýza dotazníku pro žáky.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ELLIS, R., 2005. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 4421597

HALLIWELL, S., 1992. Teaching English in the Primary Classroom. Essex: Longman. ISBN 05-820-7109-7

WILLIS, J., 1996. A framework for Task-Based Learning. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman. ISBN 0582 25973 8

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce:

25. května 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

15. července 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Zénó Vernyik, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. května 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

28. dubna 2021

Kateřina Koucká

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Ivě Koutské, PhD. za ochotu, vstřícnost, trpělivost a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat ZŠ Liberecké, ZŠ Sokolovské a ZŠ Aloisina výšina za možnost ověřit výzkumné otázky v praxi. Mé díky patří i žákům, kteří se na realizaci práce podíleli. V neposlední řadě děkuji své rodině, zejména pak mému tatínkovi a příteli, za vytrvalou podporu v průběhu mého studia.

ANOTACE

Diplomová práce je věnována možnosti zařazení úkolového vyučování v integrovaném pojetí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Cílem práce je ověřit, zda je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda integrace předmětů, zařazených do jednotlivých úkolů, přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se věnuje integrované výuce v kontextu českého školství, jak se integrované kurikulum aplikuje do českých základních škol, možným problémům, které by mohly vzniknout při zavádění integrované výuky. Věnuje se integraci anglického jazyka a ostatních předmětů v rámci 1. stupně ZŠ, typům integrace, úkolovému vyučování a využívání úkolového vyučování v rámci integrovaného vyučování.

V praktické části je nejdříve na vzorku pěti vyučovacích hodin proveden předvýzkum, tj. pilotní šetření. Následně je na vzorku čtyř vyučovacích hodin proveden samotný výzkum, zda je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda integrace předmětů, zařazených do jednotlivých úkolů, přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu.

Klíčová slova: výuka anglického jazyka, 1. stupeň ZŠ, metody výuky anglického jazyka, úkolové vyučování, integrace předmětů, CLIL (Content and Language Integrated Learning), TBL (Task-based Learning), úkol

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the possibility of combining Task-based Learning and Content and Language Integrated Learning in language classes at primary school.

The aim of the diploma thesis is to verify, whether Task-based Learning is an effective approach to teaching English at primary school and whether the integration of subjects, within the tasks, contributes to meaningful linking of educational content. The diploma thesis is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part of the thesis deals with integrated teaching in the context of Czech education, how the integrated curriculum is applied to Czech primary schools, possible problems that could occur in the implementation of integrated teaching. It deals with integration of the English language and other subjects at primary school, types of integration, Task-based Learning and the use of Task-based Learning within integrated teaching.

In the practical part of the thesis, a pilot survey is carried out on a sample of five classes first. Subsequently, the research itself is performed on a sample of four classes, whether the use of the model of Task-based Learning is an effective approach in teaching English at primary school and whether the integration of subjects, within the tasks contributes to a meaningful linking of educational content.

Key words: teaching English, primary school, teaching methods, Task-based Learning, integration of subjects, CLIL (Content and Language Integrated Learning), TBL (Task-based Learning), task

OBSAH

1	Úvod	11
2	Integrovaná výuka v českém školství	14
2.1	Integrované kurikulum.....	17
2.2	Aplikace integrovaného kurikula do českých základních škol.....	18
2.2.1	Pojem integrovaná výuka.....	22
2.2.2	Problematika zavádění integrované výuky do našich základních škol...	23
3	Integrovaná výuka předmětu a anglického jazyka.....	25
3.1	Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ z pohledu výuky anglického jazyka.....	25
3.1.1	Raný (mladší) školní věk	26
3.1.2	Střední školní věk	27
3.2	Zásady pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	28
3.3	Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning/CLIL)	30
3.3.1	Soft CLIL.....	31
3.3.2	Hard CLIL	32
3.3.3	Učitel metody CLIL.....	33
3.4	Proč integrovat anglický jazyk a nejazykový předmět	38
3.5	Co dělá integraci reálnou	39
3.6	Způsoby integrace.....	41
3.6.1	Integrace anglického jazyka do nejazykového předmětu	41
3.6.2	Integrace nejazykového předmětu do anglického jazyka	42
4	Úkolově orientovaná výuka (Task-based Learning/TBL).....	44
4.1	Vymezení pojmu úkol.....	45
4.2	Charakteristika úkolů.....	45
4.2.1	Porovnání cvičení a úkolu.....	47
4.3	Cíle a principy TBL	49
4.4	Realizace TBL	50
4.5	Proč využívat TBL v rámci integrovaného vyučování	51
5	Shrnutí.....	57
6	Výzkumné otázky	59
7	Metodologie výzkumu	60

7.1	Použité metody – pilotáž	60
7.2	Použité metody – samotný výzkum	61
8	Pilotáž	62
8.1	Charakteristika školy	62
8.2	Charakteristika žáků	62
8.3	Ukázka vyučovací hodiny.....	64
8.3.1	Sebereflexe.....	70
8.4	Výsledky pilotáže	73
9	Samotný výzkum	74
9.1	Výzkumný vzorek.....	74
9.1.1	Charakteristika školy – ZŠ Sokolovská.....	74
9.1.2	Charakteristika žáků – ZŠ Sokolovská	74
9.1.3	Sebereflexe.....	81
9.1.4	Charakteristika školy – ZŠ Aloisina výšina.....	82
9.1.5	Charakteristika žáků – ZŠ Aloisina výšina.....	82
9.1.6	Sebereflexe.....	93
9.1.7	Sebereflexe.....	99
9.1.8	Sebereflexe.....	106
10	Výsledky výzkumu	108
11	Diskuse	126
12	Shrnutí.....	128
13	Seznam literatury	129
14	Seznam příloh	141
15	Přílohy.....	143

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CBI	Content-based Instruction	Výuka založená na obsahu
CBL	Content-based Learning	Výuka založená na obsahu
CLIL	Content and Language Integrated Learning	Obsahově a jazykově integrovaná výuka
EFL	English as a Foreign Language	Angličtina jako cizí jazyk
ITI	Integrated Thematic Instruction	Integrovaná tematická výuka
PBL	Project-based Learning	Projektová výuka
TBI	Task-based Instruction	Úkolové vyučování
TBL	Task-based Learning	Úkolové vyučování
TBLT	Task-based Language Teaching	Úkolové vyučování

1 Úvod

Zájem o výuku anglického jazyka neustále roste. Pro konec 20. a začátek 21. století je trend zařazování cizího jazyka do primárního kurikula charakteristický po celém světě. „*Ministerstvo školství přistupuje k postupnému zavádění cizojazyčné výuky do nižších a nižších ročníků. Zatímco na začátku 90. let se prvnímu cizímu jazyku vyučovalo povinně od 5. ročníku, od roku 1995 se s povinnou cizojazyčnou výukou začíná ve 4. ročníku.*“ (Hanušová, Najvar 2007, s. 43). V současné době má podle RVP cizí jazyk (zpravila anglický jazyk) týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně od 3. ročníku (MŠMT 2021).

Dle expertů existuje řada důvodů pro zavedení anglického jazyka, co nejdříve viz Hanušová a Najvar, kteří uvádějí, že v rámci osvojování cizího jazyka (SLA – Second Language Acquisition) „...jsou rozvíjeny nové pohledy na učení se jazykům i koncepty převzaté z příbuzných disciplín. Mezi takové patří i hypotéza kritického období (*Critical Period Hypothesis – CPH*)... *Toto kritické období trvá podle Lenneberga od druhého roku života po nástup puberty. Lenneberg otázku kritického období pro osvojování jazyka spojil s procesem specializace funkčních center v mozku, který je zjednodušeně nazýván lateralizací.*“ (Hanušová, Najvar 2010, s. 66-67).

Ať už se řadíme mezi zastánce, či odpůrce CPH, zahájení cizojazyčné výuky v neustále snižující se věkové kategorii je v Evropě a stejně tak v ČR faktem. Stejně tak i postupný odklon od statických metod k metodám aktivizujícím zaměřených na žáka.

„*Mezi základní a nejvlivnější metody cizojazyčného vyučování 20. století jsou řazeny především gramaticko-překladová metoda, přímá metoda, audiolingvální či audioorální metoda, komunikativní metoda a alternativní metody vyučování*“ (Zelinková 2013).

Vojtková uvádí, že vůbec nejstarší je gramaticko-překladová metoda, ve které se klade důraz na psaný a většinou neautentický jazyk. I když tato metoda byla velice často kritizována, jelikož byl kladen důraz na mechanické procvičování a na časté využívání mateřského jazyka, v České republice se dlouho uplatňovala. Není výjimkou, že prvky této metody můžeme vidět ve výuce dodnes (Vojtková 2013).

Podle Richardse a Rogerse na konci 19. století, jako reakce na gramaticko-překládovou metodu, vzniká přímá metoda (známá též jako Berlitzova), která vychází z tzv. přirozené metody (Natural Approach). Richards a Rogers uvádějí, že lze cizí jazyk vyučovat bez překladu nebo použití rodného jazyka. Místo používání postupů zaměřených na výklad gramatických pravidel, by měli učitelé podporovat přímé a spontánní používání cizího jazyka ve třídě (Richards, Rogers 1999).

V šedesátých letech se hlavně v USA a Evropě uplatňovala audiolingvální metoda. Kladla důraz na mluvený projev před čtením a psaním. K výuce se ale často používala drilová cvičení a neautentický jazyk, čímž dle Vojtkové mohla audiolingvální metoda připomínat gramaticko-překládovou metodu (Vojtková 2013).

Celce-Murcia uvádí, že v sedmdesátých letech 20. století pronikl do výuky komunikativní přístup. Cílem výuky cizího jazyka, pomocí tohoto přístupu, je schopnost žáka komunikovat v cílovém jazyce. Obsah výuky by neměl zahrnovat pouze jazykové struktury. Studenti pravidelně pracují s autentickým materiálem, často ve skupinách, nebo dvojicích (např. jeden žák má informace o obrázku, které druhému žákovi chybí). Často se žáci věnují dramatizaci nebo hraní rolí. Úkolem učitele je především usnadňovat komunikaci před opravováním chyb (Celce-Murcia, 1991).

Pro diplomovou práci je stěžejní nástup jak komunikativního přístupu, tak akceptace a hledání alternativních přístupů k výuce, protože jak uvádí např. Bednářová (2019), mezi alternativní přístupy k výuce anglického jazyka lze zařadit i úkolově orientovanou výuku (Task-based Learning/TBL) a integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning/CLIL). Lopes (2020) uvádí, že jak TBL, tak CLIL, vycházejí ze zásad komunikativního jazyka.

Tématem diplomové práce je právě aplikace úkolového vyučování v integrovaném pojetí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. K tomuto tématu mě zavedl zejména kladný vztah k angličtině a fakt, že prostředí prvního stupně je dle mého názoru ideální k integraci předmětů, jelikož učitel často vyučuje jak anglický jazyk, tak neязыkové předměty. Integrace předmětů vede ke komplexnosti, žáci si lépe propojují poznatky a vnímají souvislosti, což je pro život velice důležité. Metodu úkolového vyučování jsem si vybrala z toho důvodu, že mě velice zaujala kvůli motivačnímu

charakteru pro žáky. Zároveň si myslím, že se dá tato metoda využít pro jakékoliv téma, které může být i z jiného předmětu.

Cílem práce je ověřit, zda je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda integrace předmětů, zařazených do jednotlivých úkolů, přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se věnuje integrované výuce v kontextu českého školství, jak se integrované kurikulum aplikuje do českých základních škol, možným problémům, které by mohly vzniknout při zavádění integrované výuky. Věnuje se integraci anglického jazyka a ostatních předmětů v rámci 1. stupně ZŠ, typům integrace, úkolovému vyučování a využívání úkolového vyučování v rámci integrovaného vyučování.

V praktické části je nejdříve na vzorku pěti vyučovacích hodin proveden předvýzkum, tj. pilotní šetření. Následně je na vzorku čtyř vyučovacích hodin proveden samotný výzkum, zda je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu.

2 Integrovaná výuka v českém školství

Dle Podroužka se v současné době na prvním stupni integrovaná výuka realizuje v oficiální rovině v rámci předmětů prvouka, přírodověda a vlastivěda, u kterých dochází k vnitřní integraci několika vědních oborů. Konkrétně v prvouce, která se vyučuje od 3. do 5. třídy, jde o koncentraci poznatků z biologie, geografie, historie a sociologie. Přírodověda, která se vyučuje stejně jako vlastivěda ve 4. a 5. třídě, integruje biologii, ekologii, chemii, geologii a fyziku. Vlastivěda geografii, historii a sociologii (Podroužek 2002).

„Integraci vzdělávacích oborů výrazně napomohla koncepce rámcových vzdělávacích programů. Pro integraci vzdělávacího obsahu mají zásadní význam tři nové prvky kurikula:

- *Rozdělení vzdělávacího obsahu do vzdělávacích oblastí.*
- *Stanovení minimální časové dotace pro vzdělávací oblasti.*
- *Vymezení disponibilní časové dotace.“ (Hesová 2011).*

„Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání (RVP ZV) rozděluje obsah do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním oborem, nebo více obory, které mají podobný obsah. Celkovou povinnou časovou dotaci tvoří minimální a disponibilní časová dotace“ (MŠMT 2021).

Hesová (2011) uvádí, že škola si může, podle pravidel uvedených v RVP ZV, stanovit počet hodin pro vyučovací předměty. Dle RVP ZV (MŠMT 2021) má škola k dispozici 16 disponibilních hodin na 1. stupni ZŠ, které může využít k integraci předmětů.

Dle Hesové (2011) existují v českých školách integrované předměty jako např.: *„Rozvoj osobnosti, Člověk a společnost, Humanitní studia, Estetická výchova, Kultura ducha a těla, Zdraví, Příroda, Svět přírody, Věda o Zemi“*. Dále uvádí, že pokud se škola rozhodne zařazovat integrované předměty do výuky, často se tak stane ve větší míře a integrované kurikulum dané školy se pro ni stává charakteristické (Hesová 2011).

V anglo-saské literatuře se pro integrovanou výuku ustálily pojmy CBL, CBI a ITI. Specifický případ obsahově a jazykově integrovaného vyučování, pak označujeme, jako CLIL. O CLILu více v samostatné kapitole.

„V přístupu založeném na obsahu (Content-based Learning/CBL) jsou aktivity v jazykových hodinách specifické učivem a jsou zaměřeny na stimulaci studentů k přemýšlení a učení prostřednictvím použití cílového jazyka. Takový přístup je zcela přirozený k integrované výuce čtyř tradičních jazykových dovedností“ (Grabe, Stoller 1997, s. 14).

CBI (Content-based Instruction) podle Stykera a Leavera (1997, s. 5) znamená úplnou integraci jazyka a obsahu. *„...představuje významný odklon od tradičních metod výuky cizích jazyků v tom, že k osvojování jazyka dochází prostřednictvím učiva.“* Učební plán CBI, by podle nich měl být ten který:

- *„Vychází z učiva*
- *Používá autentický jazyk a materiály*
- *Odovídá potřebám konkrétních skupin studentů“ (Styker, Leaver 1997, s. 5)*

Martinéz (2017, s. 7) uvádí tři hlavní výhody modelu CBI:

1. *„Umožňuje studentům rozvíjet své komunikační kompetence tím, že je zapojí do smysluplných a autentických činností.*
2. *CBI umožňuje studentům nejen se rozvíjet v komunikaci, ale také v náročné kognitivní činnosti prostřednictvím autentického obsahu.*
3. *Pomáhá zapojit studenty do materiálů o jejich skutečných zájmech a akademických potřebách.“¹ (Martinéz 2017, s. 7).*

Dále dle Kovalikové (1993) je integrovaná tematická výuka (Integrated Thematic Instruction/ITI) důležitý prostředek k pochopení fungování okolního světa. Odlišujeme ho ale od konceptu integrovaného předmětu. *„Zatímco myšlenka tematických jednotek není nová, cíl – plně využít téma k pozvednutí úrovně těch postupů v mozku, při nichž se hledají nová vzorová schémata, nový je“ (Kovaliková 1993, s. 22).*

¹ Přeloženo autorkou.

Dle Kovalikové (1993) jde u integrované tematické výuky (ITI) o celoroční projekt. Celoroční téma se dělí na měsíční podtémata a na týdenní tematické celky. Je založen na třech do sebe zapadajících a na sobě závislých principech. Na fungování mozku, na postupech učitelů při výuce a na kurikulu. První princip je založen na výzkumech, které nám poskytly pohled na učení. Vědomosti se musí stát základem pro všechna rozhodnutí, která si stanovují cíl zlepšit výkon žáka nebo učitele. Druhý princip vymezuje, jakým způsobem učitel přistupuje k výuce. Učitel musí pracovat s žáky tak, aby naplnil jejich potřeby a aby je motivoval. Učitel si musí neustále doplňovat nejnovější dovednosti a poznatky (Kovaliková 1993).

Zatímco u Kovalikové jde o celoroční projekt, Kašáková (2013) uvádí, že tematická výuka může probíhat dvěma způsoby: zařazením tématu do různých předmětů, nebo propojením výuky několika předmětů do jednoho bloku. Dále uvádí, že tematická výuka může být oproti projektové obsáhlejší, jelikož na jedno téma se nabalují různá podtémata. Podtémata můžeme ale oproti projektové výuce vybírat libovolně, integrovaná tematická výuka může být tak organizačně méně náročná. „Zatímco u tematické výuky je řazení podtémat dáno rozvrhem a může být libovolné, u projektové výuky se jedná o logický, systematický sled činností. Projekt probíhá v delším souvislém časovém úseku (projektový den, projektový týden nebo v průběhu školního roku)“ (Kašáková 2013).

Podle Martíněze je ITI „...pravděpodobně nejoblíbenější model přístupu založeného na obsahu – CBI.“ (Martínéz 2017, s. 6). Dále uvádí, že by měla být integrovaná tematická výuka a úkolově orientované vyučování vzájemně propojovány, jelikož se doplňují. Tematicky zaměřené vyučování klade důraz na žákovy zájmy a potřeby, úkolově orientované vyučování se zaměřuje na jazykové kompetence. Podle výzkumu provedeného Martínězem, se stává vyučování, spojením těchto dvou přístupů, poutavé a smysluplné (Martínéz 2017).

Jak již bylo zmíněno výše, dle Kovalikové (1993, s. 21) je integrovaná tematická výuka založena na třech principech: „...na fungování mozku, na postupech učitelů při výuce a na kurikulu.“ Pro vlastní diplomovou práci je nejzásadnější třetí princip integrované tematické výuky, tedy kurikulum a tvorba integrovaného kurikula, proto je uvedena charakterizace tohoto principu v samostatné kapitole.

Vycházíme z plánování integrovaného kurikula, jako základ pro design sylabu/kurzu, který již toto integrované pojetí výuky reflektuje, až po plánování integrované hodiny.

2.1 Integrované kurikulum

Connelly a Lantz (1998) uvádějí, že neexistuje všeobecně uznaná definice kurikula. *„Definice se liší spolu s pojmy, které výzkumník nebo praktik používá při přemýšlení o kurikulu a při své práci“* (Connelly, Lantz 1998, s. 2).

Dle Podroužka (2002) je pojem kurikulum rozlišován třemi významy:

- Vzdělávací program (projekt, plán).
- Průběh studia a jeho vzdělávací obsah.
- Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole, její plánování a hodnocení.

Pro diplomovou práci je ovšem zásadní dělení podle cíle a obsahu vzdělávání, kdy rozdělujeme kurikulum na předmětové (tradiční), kdy je výuka členěna do jednotlivých vzdělávacích předmětů, a na integrované kurikulum (Podroužek 2002).

„Pro konstruování integrovaného kurikula je důležitý výběr konkrétního obsahu učiva, jeho rozsah, struktura a zvolení způsobu koncipování (pojetí) učiva a způsobů sjednocování učiva“ (Podroužek 2002, s. 13).

Podle Kovaříkové (2020) v integrovaném kurikulu mizí hranice mezi obory a vzniká tak možnost propojovat různá témata. Jelikož žáci prozkoumávají daný obsah pozorněji a zabývají se skutečnými problémy, jejich míra získaných dovedností a znalostí je vyšší. *„Studie i zkušenost učitelů ukazují, že žáci si „látku“ lépe zapamatují, zvyšuje se úroveň gramotnosti, učitelé řeší méně problémů s chováním a žáci méně chybí. Studenti nejenže propojují své znalosti, ale také nalézají více souvislostí a aktivněji se angažují. Jednou z klíčových výhod integrovaného kurikula je navíc i příležitost pro častější procvičování dovedností“* (Kovaříková 2020).

2.2 Aplikace integrovaného kurikula do českých základních škol

Podle Kovařikové (2020) existují tři typy v přístupu k integraci:

- Multidisciplinární integrace, která se soustředí na obory, které si stanoví společné téma. Mohou sem patřit např. tematicky zaměřené lekce, kdy učitelé spolupracují na společném plánu výuky. Obvykle se spojí tři a více oblastí.
- Interdisciplinární integrace, kde učitelé organizují kurikulum okolo společného učení napříč obory. Např.: *„Děti na Floridě vyrábějí větrné a dešťové stroje a zároveň si procvičují jazykové dovednosti. Učí se interdisciplinární dovednosti komunikace (myšlení a psaní strukturovaným a koherentním způsobem). Učitel se také zaměřuje na „velké myšlenky“, koncepty odpařování, kondenzace a tepelné energie. Tyto koncepty se přenášejí do jiných lekcí mimo větrné a dešťové stroje; lekce tak rozvíjí vyšší úroveň myšlení, než kdyby se studenti jednoduše zaměřili na samotné stroje“* (Kovařiková 2020).
- Transdisciplinární integrace, kde *„...učitelé organizují kurikulum kolem otázek a zájmů žáků a studenti rozvíjejí životní dovednosti, protože uplatňují interdisciplinární a disciplinární dovednosti v reálném kontextu.“* (Kovařiková 2020) K transdisciplinární integraci dle Drake a Burns (2004) vedou dvě cesty: projektové vyučování a „jednání o kurikulu“, kde základ osnov tvoří otázky studentů (Drake, Burns 2004).

Podle Hesové (2011) je na každé základní škole, jak uchopí integrované kurikulum. *„Integrovanou výuku je ale potřeba popsat ve školním vzdělávacím programu. Konkrétně se musí zavedení integrace promítnout do školního učebního plánu a do učebních osnov. Informace, o integrovaných vyučovacích předmětech, by měly být také součástí charakteristiky školního vzdělávacího programu“* (Hesová 2011).

Pol (2015) uvádí, že integrované kurikulum je typické pro Waldorfské školy, kde se vychází z přesvědčení, že by žádný předmět neměl být vyučován samostatně, ale měly by se propojovat souvislosti. *„Za základ pro postupnou integraci, jež prohlubuje a rozšiřuje prožitek každého předmětu (tématu) a současně přináší další aspekty poznání,*

pokládají učitelé waldorfských škol spirálovitý učební plán realizovaný zejména v epochových blocích“ (Pol 2015, s. 55).

Vytvořit integrované kurikulum, ať už je zvolena jakákoli definice, by bylo ovšem příliš ambiciózním cílem. V textu níže jsou proto popsány termíny: design sylabu/kurzu a plánování hodiny.

Pugh (2001) uvádí rozdíl mezi kurikulem a sylabem tak, že kurikulum označuje jako „průběh studia“ a sylabus jako „stručné body o průběhu studia“. Kurikulum má širší význam se zaměřením na obecné cíle a postup, kdežto sylabus je detailnější a udává přesné učivo (Pugh 2001).

Scrivener (2005, s. 133) uvádí, že „...sylabus poskytuje dlouhodobý přehled. Uvádí seznam obsahu kurzu a řadí jednotlivé body.“

Pokud chceme vytvořit kurz (Course Design), podle Scrivenera (2005, s. 133) musíme brát v úvahu dvě věci:

- *„Co budu učit (tj. Co je v sylabu?)*
- *Jak budou jednotlivé položky seřazeny? (tj. Jaký je pracovní plán nebo časový plán?“² (Scrivener 2005, s. 133)*

Po vytvoření sylabu je tedy možno sestavit kurz. Dubin a Olshtain (1986, s. 2) uvádějí, že při plánování nového kurzu se musí:

1. *„Diagnostikovat potřeby*
2. *Formulovat cíle*
3. *Vybrat obsah*
4. *Organizovat obsah*
5. *Zohlednit zkušenosti s učením*
6. *Organizovat studijní zkušenosti*
7. *Stanovit si, co se bude hodnotit a prostředky k hodnocení“³ (Dubin, Olshtain 1986, s. 2)*

² Přeloženo autorkou.

³ Přeloženo autorkou.

Scrivener (2005, s. 109) uvádí, že proces plánování hodiny je vlastně dovednost myšlení. Podle Scrivenera není nutné psát dlouhé přípravy na hodiny, důležité ale je: „*předvídat, vědět co očekávat, radit, organizovat a zjednodušovat.*“⁴ Dobrý plán se podle něj pozná tak, že si ho může vzít jiný učitel a začít podle něj bez problému učit.

Při plánování hodiny ale existuje několik oblastí, nad kterými je třeba se zamyslet a zodpovědět otázky, které Scrivener (2005, s. 109-110) uvádí následovně:

- *„Atmosféra – Dokážete si představit charakteristickou atmosféru a vzhled hodiny? Dokážete si představit, jaké zkušenosti z hodiny si odnese každý konkrétní žák?*
- *Žáci – Jak hodina zaujme žáky? Užijí si hodinu? Odnosou si z hodiny něco užitečného?*
- *Cíle – Čeho žáci dosáhnou? V jaké cíle doufáte vy?*
- *Výuka – Co je předmětem lekce? Jaké jsou dovednosti, nebo jazykové oblasti, které chcete rozvíjet? Jaká jsou témata hodiny?*
- *Úkoly a postupy výuky – Co budou studenti dělat? Jaké aktivity budete využívat? V jakém pořadí přijdou?*
- *Výzva – Co v hodině bude pro studenty výzvou?*
- *Materiály – Jaká texty, nahrávky, obrázky, cvičení atd. použijete?*
- *Vedení ve třídě – Co budete říkat? Jak bude uspořádáno sezení? Kolik času zabere každá etapa hodiny? Dokážete si představit pracovní skupiny/pohyb/měníci se tempo ve třídě?“⁵ (Scrivener 2005, s. 109-110)*

Milkova (2012) uvádí šest kroků v plánování hodiny. Každý krok obsahuje soubor otázek, na které by měl učitel odpovědět.

1. Osnovy cílů učení

- Prvním krokem je určit, co bychom chtěli žáky během hodiny naučit. Tím si určíme cíl hodiny. Je nutné odpovědět na otázky: „*Co je téma hodiny? Co chci žáky naučit? Co chci, aby pochopili a byli schopni*

⁴ Přeloženo autorkou.

⁵ Přeloženo autorkou.

dělat na konci hodiny? Co chci, aby si z této konkrétní lekce odnesli?“⁶. Jednotlivé cíle je nutné posléze seřadit podle důležitosti.

2. Vypracování úvodu

- Následně je nutné navrhnout jednotlivé aktivity, které chci ve třídě využít. V úvodu hodiny se žáků můžeme zeptat na otázky: *„Kolik z vás jste už slyšeli o X? Zvedněte ruku, pokud máte.“*⁷ Je dobré, když mají žáci s tématem hodiny nějakou zkušenost. Učitel by si měl odpovědět na otázky: *„Jak zkontroluji, zda studenti o daném tématu něco vědí nebo o něm mají nějaké předsudky? Jaké jsou některé běžně přijímané nápady (nebo možná mylné představy) o tomto tématu, které by studenti mohli znát? Co udělám, abych téma uvedl?“*⁸

3. Naplánování konkrétních aktivit

- Třetím krokem je zodpovězení otázek např.: *„Co udělám, abych vysvětlil téma? Co udělám, abych téma ilustroval jiným způsobem? Jak mohu zapojit studenty do tématu?“*⁹

4. Kontrola porozumění

- Je nutné, se zamyslet nad tím, jaké otázky budu žákům pokládat, abych zjistila, zda danému tématu rozuměli.

5. Tvorba závěru

- Probíhá shrnutí hlavních bodů hodiny a zamyšlení se nad tím, jak bude následující hodina navazovat na tu předešlou.

6. Tvorba realistické časové osy

- V pátém kroku odhadujeme, kolik nám daná aktivita zabere času. Je nutné, si přidat ke každé aktivitě nějaký čas navíc, a i čas na konec hodiny z důvodu shrnutí hlavních bodů (Milkova 2012).

Šmídová a Sladkovská (2012) uvádějí, že při plánování integrované hodiny je nutné přemýšlet nad tím, jaké téma do hodiny zařadit, na jaké téma z neязыkového předmětu v hodině anglického jazyka navazují. Je také nutné vědět, jakou mají žáci jazykovou úroveň.

⁶ Přeloženo autorkou.

⁷ Přeloženo autorkou.

⁸ Přeloženo autorkou.

⁹ Přeloženo autorkou.

Vycházíme z kurikula, které je základem pro vytvoření sylabu, následně je možno vytvořit kurz a sestavit plán hodiny. Poté již může následovat samotná výuka, což je vzdělávací proces, při kterém naplňujeme cíle, které jsme si stanovili na základě kurikula. Pokud cíle překračují hranici daného předmětu, tedy propojují vzdělávací obsah několika předmětů, pak se jedná o integrovanou výuku. O které více v samostatné kapitole.

2.2.1 Pojem integrovaná výuka

„Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů“ (Podroužek 2002, s. 11).

Integrovaná výuka může být podle Podroužka (2002) chápána jako:

- Konsolidování učiva ve smyslu sjednocení, ustálení obsahu různých učebních předmětů v samostatný učební předmět. Můžeme sjednotit např. chemii a fyziku, nebo dějepis a občanskou výuku. Spojením předmětů docílíme snížení celkového počtu učebních předmětů a dochází k řazení učebních témat, z dříve samostatných předmětů, za sebe. Tento typ integrace chápeme jako vnější.
- Koncentrování učiva ve smyslu soustředění a řešení určitého problému současně, z různých hledisek jednotlivých vědních oborů. Vytvořil by se tak nový integrovaný předmět. Je třeba stanovit rozsah, strukturu a pojetí integrovaného předmětu tak, aby se jednotlivé složky vzájemně prolínaly, zasahovaly do druhých a vytvořily tak celistvý obraz daného problému. Např. pohled na vzduch z hlediska biologie, fyziky, chemie, techniky apod. Tento typ integrace chápeme jako vnitřní.
- Koordinace učiva ve smyslu součinnosti a spolupráce, je založena na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým. Koordinace je teoreticky možná u jakýchkoliv předmětů (Podroužek 2002).

Hesová (2011) uvádí, že „*Integrovaný vyučovací předmět záměrně propojuje vzdělávací obsah několika oborů na základě tematické blízkosti. Sjednocujícím prostředkem je nejen téma, ale i cíl výuky.*“ Dále uvádí, že výhodou integrované výuky je eliminace negativního zdvojování vzdělávacího obsahu, kdy je stejná problematika probírána v různých předmětech, v rozdílných souvislostech, s odlišnými pojmy (Hesová 2011).

Tejkalová (2011, s. 12) uvádí, že „*Během integrované výuky se kognitivní procesy žáků liší od výuky v mateřském jazyce a zahrnují mentální manipulaci s jiným typem symbolů. To vede k rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií žáků*“ (Tejkalová 2011, s. 12), což je nejzásadnější pro metodu CLIL a její 4 Cs, o které více v samostatné kapitole.

2.2.2 Problematika zavádění integrované výuky do našich základních škol

Dle Podroužka (2002) je praktické zavádění integrované výuky a integrovaných učebních předmětů spojeno s řadou problémů. V počátcích realizace integrované výuky bude podle něj nutné řešit:

- „*Neexistenci učebních textů, jejichž koncepce by vycházela z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky.*
- *Nepřípravenost vyučujících k integrované výuce.*
- *Nedůvěra odborníků, vyučujících a širší veřejnosti.*
- *Malá propracovanost řešení problematiky didaktické transformace vědních poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku*“ (Podroužek 2002, s. 44).

Dle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012) mohou vzniknout ještě další obtíže při zavádění integrované výuky do škol, jako např. nedostatečná informovanost vedení školy, v důsledku toho, může být zavádění integrované výuky nesystematické.

Hesová (2011) dále uvádí, že může nastat problém v případě personálních změn. Po odchodu vyučujícího integrovaného předmětu by mohly nastat komplikace při jeho nahrazování. Rovněž přestup žáka na jinou školu by mohl činit jisté potíže. „*S integrovanými předměty je také často spojovaná obava ze směřování*

k povrchnosti vzdělávání. Před učiteli pak stojí nelehký úkol, kterým je vyvážit kvantitu a kvalitu zprostředkovaného vzdělávacího obsahu“ (Hesová 2011).

Co se týče mého názoru na integrovanou výuku, myslím si, že propojování poznatků je velice důležité. Žáci mají možnost si dávat věci do souvislostí, lépe si pak danou věc i pamatují. Jak již bylo zmíněno výše, škola může využít disponibilní časové dotace k vytvoření integrovaných předmětů. Vychází tedy z kurikula, následně je nutné vytvořit sylabus, což jsou stručné body o průběhu studia. Následně je možno sestavit kurz. Než se takový kurz sestaví, je nutné se zamyslet nad několika body, viz výše.

V rámci diplomové práce nebudu sestavovat sylabus, ani kurz. Budu pouze plánovat integrovanou hodinu. Než takovou hodinu naplánuji, musím se zamyslet nad tím, co bych chtěla v hodině žáky naučit. Musím přemýšlet nad tím, co brali předešlou hodinu a na získané poznatky navázat. Rozmyslet si, jaké předměty budu chtít do hodiny integrovat. Následně navrhnu aktivity, které bych chtěla s dětmi v hodině dělat. Musím se zamyslet nad tím, jak zjistím, že žáci v hodině tématu rozumí. Navrhnu si tedy otázky, které budu žákům pokládat. Na závěr si vytvořím časovou osu.

3 Integrovaná výuka předmětu a anglického jazyka

3.1 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ z pohledu výuky anglického jazyka

Zacharová (2012) uvádí, že školní věk začíná nástupem do 1. třídy (6-7 let) a končí ukončením povinné školní docházky (15-16 let). Školní věk je rozdělen na několik částí – na raný (mladší) školní věk, střední školní věk a pozdní školní věk.

V anglo-saské literatuře viz Nunan (2011) se rozdělují studenti na „younger learners“ (mladší studenti) a „older learners“ (starší studenti). Nunan nerozděluje žáky na více skupin. Jako důvod uvádí, že „... dvě děti ve stejném chronologickém věku mohou vykazovat výrazně odlišné vlastnosti“¹⁰ (Nunan 2011).

Nunan (2011) charakterizuje mladší studenty následovně:

- *„Žáci mají holistický přístup k jazyku, což znamená, že rozumějí smysluplným zprávám, ale neumí jazyk ještě analyzovat.*
- *Mají nižší povědomí o sobě i o procesu učení.*
- *Mají omezené schopnosti ve čtení a psaní (i v jejich mateřském jazyce).*
- *Více se zaměřují na sebe než na ostatní.*
- *Mají limitované znalosti o světě.*
- *Užívají si představivost, fantasmii a pohyb“¹¹ (Nunan 2011).*

Další dělení dle Koutské (2020) může být: Very Young Learners, Young Learners, Young Adult Learner, Adult Learner a Older Adult Learner.

Really a Ward (1997) uvádějí, že skupinu Very Young Learners tvoří žáci od tří, do šesti let. Jsou to tedy děti, které ještě nezačaly povinnou školní docházku, a ještě neumí číst, ani psát. Hodiny anglického jazyka mohou v tomto období probíhat v mateřských školách, nebo mohou děti navštěvovat soukromé hodiny angličtiny.

¹⁰ Přeloženo autorkou.

¹¹ Přeloženo autorkou.

Do skupiny Young Learners podle Philips (1993) patří žáci od šesti do dvanácti let. V této fázi jsou tedy žáci na 1. stupni ZŠ. O Young Learners více v samostatné kapitole.

Následuje skupina Young Adult Learner, o které Koutská (2020) uvádí, že neexistuje přesná shoda o věkovém rozmezí. Lesiak (2015) tuto skupinu nazývá Adolescents. Začíná ve věku třinácti let a trvá do devatenácti. V této fázi žáci přecházejí z bezstarostného dětství do složitějšího světa dospělých. V této fázi se vyvíjejí jak fyzicky, tak emocionálně a morálně. Zaujmout studenty v tomto období je velice složité. Jak uvádí Ur (v Lesiak 2015) teenageři mají pověst nejobtížnějších studentů. I když jejich potenciál je větší než u Young Learners, nemají dostatečnou motivaci a povzbuzení studentů k výkonu je složitější. Zároveň podle Ur trvá velice dlouho, než si učitel u studentů vybuduje důvěru a respekt.

Následuje fáze Adults a Older Adults, kde je stanovení věkové hranice velmi obtížné a v odborné literatuře nepanuje o tomto vymezení shoda.

Pro diplomovou práci jsou dle Nunana zásadní Younger Learners, podle Phillips Young Learners, dle českého dělení raný a střední školní věk. Podrobnější charakteristika viz níže.

3.1.1 Raný (mladší) školní věk

„Raný (mladší) školní věk trvá dva roky (od 6 – 7 let do 8 – 9 let) a je charakteristický především adaptací na školu“ (Zacharová 2012).

Vágnerová (2012) uvádí, že je toto období charakteristické změnou sociálního postavení. Dítě získává novou sociální roli a naučí se základy vzdělanosti – číst, psát a počítat (Vágnerová 2012).

V tomto věkovém období žák navštěvuje 1. a 2. třídu základní školy. Hanušová a Najvar (2007, s. 43) uvádějí, že *„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jenž je zaváděn od školního roku 2007/08, počítá s povinnou výukou cizího jazyka od 3. ročníku, hovoří však i o cizojazyčné výuce v ročnících nižších, a to v případě zájmu žáků a souhlasu rodičů“ (Hanušová, Najvar, 2007, s. 43).*

V tomto období se tedy jedná o nepovinnou výuku anglického jazyka. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (MŠMT) jsou charakterizovány očekávané výstupy nepovinné výuky anglického jazyka, mezi které se ale řadí i 3. ročník, ve kterém je již cizí jazyk, zpravidla téměř výhradně anglický, povinný, velice volně. Očekávané výstupy se zaměřují pouze na řečové dovednosti (MŠMT).

V tomto období tak výuka může probíhat v rámci nepovinných volitelných předmětů, nebo v zájmových kroužcích, které probíhají po výuce. „*Do výuky mohou být zařazovány krátké intervaly výuky angličtiny v hodinách ostatních vyučovacích předmětů podle metody „napříč předměty 1. stupně“* (MŠMT 2005).

3.1.2 Střední školní věk

„*Střední školní věk trvá přibližně tři roky (od 8 – 9 let do 11 – 12 let) a je provázen nejen sociálními, ale i biologickými změnami*“ (Zacharová 2012).

Podle Vágnerové (2012) si dítě v tomto období získává ve škole pozici, která ovlivňuje jeho budoucí sociální postavení. O tomto období hovoří jako o době vyrovnané konsolidace, jelikož v tomto období není žádný výrazný mezník a je to tak období relativního klidu (Vágnerová 2012).

Období středního školního věku začíná ve 3. třídě a končí v 5. třídě, tedy přestupem na 2. stupeň ZŠ. Cizí jazyk je již povinný a má týdenní časovou dotaci 3 hodiny (MŠMT).

V RVP ZV (MŠMT) jsou charakterizovány očekávané výstupy za druhé období (tedy za 4. a 5. třídu) již podstatně přesněji než v prvním období. Očekávané výstupy se zaměřují na poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.

Dle RVP ZV (MŠMT 2021) by měl mít žák na konci 5. třídy zvládnuté následující učivo:

- „*zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov*
- *slovní zásoba – základní slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem*

- *tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí*
- *mluvnice – základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)“ (MŠMT 2021)*

Jinými slovy by měl žák na konci 5. třídy dosahovat úrovně A1, což Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR 2021, s. 24) shrnuje 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 2021, s. 24).*

3.2 Zásady pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

„V tomto rychle se globalizujícím světě je pro děti zásadní naučit se anglicky od mladého věku. Znalost angličtiny jim v budoucnu pomůže otevřít mnoho příležitostí a bude neocenitelná pro jejich budoucí kariéru“ (Hashemi, Azizineshad 2011).

Hlavní zásady pro práci s žáky na 1. stupni ZŠ jsou:

Zbranková (2005) uvádí, že hlavní úlohou výuky cizího jazyka na 1. stupni je probudit v žácích zájem o daný předmět a vytvářet pozitivní vztah k jazyku. Zbranková k tomu využívá především zvukovou stránku jazyka, jelikož žáci ještě nemají dobře zvládnutou techniku čtení. Obtížně si zvykají na nové skupiny hlásek a špatně se orientují v textu. Kvalitní výuka podle ní propojuje *„...hudební, pohybovou, výtvarnou a dramatickou výchovou, které se stávají přirozenou součástí vyučovacích hodin cizího jazyka. Dětem je hravý způsob výuky velmi blízký a silně je motivuje“ (Zbranková 2005).*

„Doporučuje se, aby učitelé udržovali děti aktivní a motivované pomocí písňe, příběhu, nebo využitím metody založené na principu příkaz – pohyb (Total Physical Response/TPR), kdy děti poslouchají a fyzicky reagují na řadu pokynů nebo příkazů od učitele“¹² (Hashemi, Azizineshad 2011).

Žáci mladšího a středního školního věku nemají ještě tak dobře rozvinutou pozornost, snadno ztratí zájem a začnou se nudit. Jedním z řešení je využití pestrobarevných pomůcek v hodinách, jako jsou různé obrázky, loutky, hračky, mapy atd (Hashemi, Azizineshad 2011).

Zormanová (2015) navrhuje častější střídání aktivit „... u dětí mladšího školního věku se doporučuje měnit metody po cca 5-6 minutách.“. Žáci mají ovšem rádi určitou pravidelnost. Do hodin tak zařazujeme jak nové aktivity, tak i známé a oblíbené. Žáci na 1. stupni základní školy mají spoustu fyzické energie, ideální je do hodiny zapojovat pohyb (Zormanová 2015).

Kersten a Rodhe (2013) uvádějí, že je vhodné v hodinách využívat gest a mimiky, jelikož si žáci lépe propojí obsah a význam. „Neverbální výrazy poskytují kontext pro jinak bezvýznamný jazykový postup.“¹³ Gesta a mimika mají rysy mateřštiny, pro žáky je tak snadnější pochopit význam sdělení (Kersten, Rodhe, 2013, s. 115).

Při výuce anglického jazyka je důležitý přístup učitele. Hashemi a Azizinezhad (2011) uvádějí několik zásad, kterými by se měl učitel řídit:

- „Musí být energický a trpělivý.
- Musí mít rád děti.
- Musí věnovat pozornost individuálním rozdílům žáků.
- Musí žáky podporovat a povzbuzovat.
- Musí dětem umožnit vidět krásné a užitečné aspekty jazyka.
- Musí znát techniky výuky.
- Musí respektovat dítě jako člověka“¹⁴ (Hashemi, Azizinezhad 2011).

¹² Přeloženo autorkou.

¹³ Přeloženo autorkou.

¹⁴ Přeloženo autorkou.

„Při výuce žáků mladšího školního věku je hlavním cílem probuzení zájmu o daný předmět“ (Zormanová 2015).

3.3 Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning/CLIL)

Výše popsané zásady práce s mladším a středním školním věkem platí i pro integrovanou výuku, ovšem s jistými specifickými obměnami.

Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012, s. 8) uvádějí, že pojem CLIL (Content and Language Integrated Learning) označuje „...výuku neязыkového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace pro sdílení vzdělávacího obsahu.“. S myšlenkou jazykové a oborové integrace se můžeme setkat již ve starověkém Řecku a Římě, ovšem jako metoda CLIL, má kořeny v 90. letech 20. století. „Pojem CLIL, byl ustanoven v roce 1994 a poprvé byl použit roku 1996.“. Označuje se tak výuka, která má dva cíle: obsahový a jazykový (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 8).

Dle Balla (2011, s. 8-9) lze definici metody CLIL shrnout pomocí pěti zásad:

1. *„zásada – Posloupnost konceptů. Výukové materiály musejí obsahovat významný prvek posloupnosti konceptů, podobně jako při standardní výuce daného předmětu. Tyto koncepty přitom logicky navazují jeden na druhý. Pro jazykovou výuku je naproti tomu charakteristická naprostá absence takovéto posloupnosti.*
2. *zásada – Upřednostňování konceptů. Kritéria hodnocení porozumění daným materiálům a osvojení si příslušných znalostí musí být primárně založena na koncepčním nebo procedurálním obsahu (založeném na dovednostech).*
3. *zásada – Jazyk jako prostředek. Jazyk není hodnocen jako samostatná entita, ale jako prvek, který je klíčovým prostředkem k dosažení cílů týkajících se aktivního použití dané látky. Jazyk je přirozenou součástí projevu spojeného s konceptem obsahu. Zároveň je komunikace výsledkem činností vycházejících z tzv. task-based methodology (výuková metoda vycházející z plnění úloh).*
4. *zásada – Specifický návrh úloh. Didaktické materiály jsou zpracovány s použitím konkrétních/jiných vzorů návrhu úloh, v němž projde obsah rozsáhlejším procedurálním rozbohem (úpravy, selekce informací, vypuštění a*

přidání informací aj.), než jaký by byl standardně předpokládán pro materiály v rodném jazyce. Jazyková podpora je začleněna do využití výukových opor (= scaffolding) nebo zasazena do textu.

5. *zásada – Tři základní prvky aktivity. Výsledný cíl aktivity, s využitím metody CLIL, musí být vyjádřen třemi základními charakteristikami. Na počátku je koncepční cíl, který je uskutečněn prostřednictvím procedurálního rozhodnutí. Jako podpůrný prostředek je využit jazyk, vycházející z daného projevu“ (Ball 2011, s. 8-9).*

Existují dvě formy CLILu – tzv. soft CLIL a hard CLIL.

3.3.1 Soft CLIL

Dle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012) zařazuje soft CLIL jednotlivá témata z neязыkového předmětu do výuky cizího jazyka. Na jazyk se zde pohlíží spíš jako na cíl než na součást procesu (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012).

Uhlířová (2016) uvádí, že se může jednat o časově variabilní aktivity. Od krátkých pětiminutových aktivit až po celou hodinu. Vyučující vhodně propojuje mateřský jazyk s jazykem anglickým. Prostředí primární školy je pro začleňování prvků CLILu velice vhodné, jelikož učitelé prvního stupně mají jak oborovou, tak jazykovou přípravu. Často pak třídní učitel vyučuje anglický jazyk i ostatní předměty (Uhlířová 2016).

V anglo-saské literatuře se můžeme setkat i s pojmy CBL (Content Based Learning), CBI (Content Based Instruction) a ITI (Integrated Thematic Instruction). Styker a Leaver (1997) popisují tři různé úrovně CBI:

1. *Tematicky založené hodiny (Theme-based courses) „...jsou organizovány jako řada modulů, v kterých učitel jazyků vyučuje jak jazyk, tak učivo.“¹⁵ (Styker, Leaver 1997, s. 17). Dle Yugandhara jsou hodiny strukturovány tak, aby se žáci učili o tématu v cizím jazyce. Žáci si prostřednictvím takto orientovaných hodin zlepšují své jazykové schopnosti, osvojují si strategie, které mohou využít ve všech oborech napříč předměty a snaží se porozumět kultuře lidí mluvících anglickým jazykem (Yugandhar 2016).*

¹⁵ Přeloženo autorkou.

2. Skrytá výuka (Sheltered instruction) „...je speciálně navržená výuka předmětů, kterou studentům jazyka poskytuje specialista na obsah“¹⁶ (Styker, Leaver, 1997, s. 17).
3. Doplnková výuka (Adjunct instruction) vyžaduje propojení anglického jazyka a jiného předmětu tak, že spolu učitelé spolupracují. Propojuje se obsah obou předmětů (Styker, Leaver 1997).

3.3.2 Hard CLIL

Podle Deller a Price, pojem hard CLIL (2007, s. 6-7) „Označuje výuku, při které jsou celé osnovy (jednoho či více vzdělávacích oborů) primárně vyučovány učitelem nejazykového předmětu v cizím jazyce. Na jazyk se zde pohlíží spíše jako na součást procesu, než na samotný cíl.“¹⁷ Struktura a styl jazyka je méně hovorový a složitější. Výhoda hard CLILu je ta, že jsou studenti schopni rozvíjet cizojazyčné schopnosti efektivněji, jsou dobře připraveni na budoucí studium a povolání, kde budou muset pracovat v angličtině. Učitel nemusí trávit čas s vymýšlením témat, která by zaujala studenty. Ovšem málo kdo z učitelů by chtěl, nebo by byl jazykově a organizačně schopný, vyučovat celé osnovy, nebo většinu hodin v cizím jazyce. Pro učitele je těžší vysvětlovat látku v cizím jazyce, pro studenty je těžší látku pochopit (Deller, Price, 2007).

Pro začlenění CLILu, na 1. stupeň ZŠ, se podle Uhlířové (2016, s. 266) doporučují dva přístupy:

1. „Vzdělávací obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tematicky spojenou s nejazykovým předmětem. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v češtině. Pokyny v hodině jsou střídavě v českém a cizím jazyce.
2. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v českém jazyce, informace hledají žáci v cizojazyčném textu, odpovědi žáci formulují česky. Pokyny v hodině jsou v cizím jazyce. Gramatické jevy, slovní obraty, jazykové styly a textové útvary cizího jazyka učitel vysvětluje česky. (Vhodné pro 2. období 1. stupně ZŠ)“ (Uhlířová 2016, s. 266).

¹⁶ Přeloženo autorkou.

¹⁷ Přeloženo autorkou.

3.3.3 Učitel metody CLIL

Novotná (2011) uvádí osm základních oblastí, pro přípravu učitelů pro CLIL:

- Identifikace potřeb žáka – každý žák je jiný, základní předpoklad pro úspěšné plánování CLIL hodiny je tyto rozdíly brát v potaz jak v jazykovém, tak v nejazykovém předmětu.
- Plánování – je třeba mít znalosti v oblasti příslušného předmětu, ale také znát třídu, ve které je CLIL hodina vedena. Je třeba si nastavit očekávaný cíl dosažených dovedností, vybrat vhodné materiály a zvolit si způsob hodnocení.
- Multimodalita – ve výuce metodou CLIL, jsou důležité jak verbální, tak neverbální projevy. Do hodin tak zařazujeme modalitou vizuálního, sluchového, kinestetického a hmatového vnímání.
- Interakce – učitel nabízí možnosti interakce i jinými způsoby, než otázkou a odpovědí. Jelikož se metoda CLIL zaměřuje jak na jazykovou, tak na obsahovou stránku věci, interakce by měla být ze strany učitele vysoká.
- Hodnocení – předmětem hodnocení je jak jazyk, tak obsah a nejčastěji se k tomu využívá sebehodnocení žáků, nebo vrstevnické hodnocení.
- Předmětová gramotnost – učitel musí předmětové gramotnosti věnovat velkou pozornost, jelikož specializované oblasti využívají jiného jazyka, než každodenního. Učitel musí řešit jak znalost jazyka, tak předmětu.
- Spolupráce a reflexe – by měla probíhat mezi učiteli jazykového a nejazykového předmětu, může probíhat ale i v rovině škol. Je důležité, aby učitelé sdíleli nápady, ale i reflektovali odučené hodiny společně.
- Kontext a kultura – k rozvoji přispívá účast škol na mezinárodních projektech, nebo např. spolupráce s partnerskou školou (Novotná 2011).

Trníková (v Pokrivčáková 2015, s. 56-57) uvádí, že při plánování CLIL hodiny, se využívá rámec tzv. 4 Cs, které charakterizuje jako: Content (obsah), Communication (komunikace), Cognition (poznání) a Culture (kultura).

1. Content

- Učitel musí, nejprve zvolit vhodné téma pro CLIL hodinu, a zodpovědět následující otázky:
 - „*Co budu učit?*“
 - *Co se studenti naučí?*
 - *Jaké jsou mé výukové cíle?*
 - *Jaké jsou výsledky učení?*“¹⁸

2. Communication

- Jak již bylo zmíněno dle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012, s. 8) výše, CLIL, označuje „...výuku neязыkového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace pro sdílení vzdělávacího obsahu.“
- Trníková uvádí, že CLIL „...zahrnuje žáky do studia jazyků jiným způsobem.“¹⁹, je proto nutné odpovědět na následující otázky:
 - „*Jaký jazyk potřebují studenti pro práci s obsahem?*“
 - *Budou potřebovat žáci specializovanou slovní zásobu nebo fráze?*
 - *Budu muset zkontrolovat klíčové gramatické pokrytí konkrétního času nebo funkce?*
 - *A co jazyk úkolů a aktivity ve třídě?*
 - *A co diskuse a debata?*“²⁰

3. Cognition

- Trníková uvádí „...důležitost zapojení do myšlení a porozumění vyššího řádu, řešení problémů, přijímání výzev a reflexi.“²¹
 - „*Jaký druh otázek musím položit, abych šel nad rámec „display questions“ (Otázek se známými odpověďmi)?*“
 - *Které úkoly vypracuji, abych podpořil myšlení vyššího řádu - jaký je jazyk (komunikace) a také obsahové důsledky?*
 - *Které myšlení přemýšlíme, které jsou vhodné pro obsah?*“²²

4. Culture

- „*Jaké jsou kulturní důsledky daného tématu?*“

¹⁸ Přeloženo autorkou.

¹⁹ Přeloženo autorkou.

²⁰ Přeloženo autorkou.

²¹ Přeloženo autorkou.

²² Přeloženo autorkou.

- *Jak to souvisí se všemi Cs?* ²³ (Trníková v Pokrivčáková 2015, s. 46-47)

Pardede (2020, s. 73-78) uvádí zásadu 4Cs odlišně, na rozdíl od Trníkové výše, jako:

- Communication (komunikace) – jelikož jazyk je v zásadě komunikační prostředek, hlavním cílem hodiny je tak umožnit žákovi komunikovat. *„V procesu výuky a učení lze integrovat komunikační a jazykové dovednosti prostřednictvím přístupu zaměřeného na studenty jako je kooperativní, nebo projektové vyučování.“*²⁴
- Collaboration (spolupráce) – jelikož skupinová práce zahrnuje častou interakci, žáci se tak mají šanci učit jeden od druhého. *„Spolupráce studentů znamená autentické a účelné možnosti kooperativního učení a tvoření nových znalostí společně.“*²⁵
- Critical thinking (kritické myšlení) – je třeba, aby se každý žák naučil kriticky myslet, protože mu to pomáhá dosáhnout porozumění, hodnotit z perspektivy a zlepšuje schopnost řešit problémy. Integrací kritického myšlení do výuky cizích jazyků se zlepšují dovednosti žáků.
- Creativity (tvořivost) – kreativita jde ruku v ruce s kreativním myšlením. *„Výzkum prokázal, že učení cizího jazyka významně zvyšuje kreativitu člověka a naopak integrace kreativity zvyšuje znalost jazykových dovedností“*²⁶ (Pardede 2020, s. 73-78).

Coyle (2005) uvádí pět fází v plánování integrovaného kurikula (CLIL kurikula):

1. *„Věnujeme se hlavním zásadám a cílům CLIL hodiny.*
2. *Analyzujeme učební osnovy pro výuku a vymýšlíme téma hodiny.*
3. *Připravujeme kontext učení.*
4. *Monitorujeme progres.*
5. *Hodnotíme.“* (Coyle 2005)

²³ Přeloženo autorkou.

²⁴ Přeloženo autorkou.

²⁵ Přeloženo autorkou.

²⁶ Přeloženo autorkou.

Wood (2019) uvádí deset tipů při plánování integrované (CLIL) hodiny:

1. *„Poskytněte holistický vzdělávací zážitek.*
2. *Stanovte si své cíle.*
3. *Postavte „lešení“.* Lešení neboli Scaffolding, Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012) charakterizují jako oporu žákovi při učení se novému jazyku. Učitel by měl vybudovat „lešení“ *„...z nápověd, slovníčků, modelů požadovaného výstupu (ukázkových řešení, předpřipravených vět), návodů, ukázek efektivních metakognitivních strategií apod“* (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 35).
4. *Zkontrolujte, zda jsou vaši studenti zapojeni do cílového jazyka.*
5. *Přizpůsobte se různým kognitivním úrovním.*
6. *Buďte si vědomi toho, jaká je kultura ve třídě.*
7. *Pamatujte na zásadu 4 Cs.*
8. *Podporujte učení.*
9. *Hodnoťte.*
10. *Reflektujte“* (Wood 2019).

Meyer (2010) při plánování CLIL hodiny, využívá pyramidu. Základ pyramidy tvoří výběr tématu, obsahu a zamyšlení se nad specifickými potřebami daného předmětu. Tento základ pyramidy je výchozím bodem k úspěšné hodině CLIL. Další část pyramidy poukazuje na výběr vhodných materiálů. Je nutné znát dané žáky, kvůli tomu, abychom věděli jak velké lešení („Scaffolding“ – viz výše) postavit. Následuje fáze, ve které se charakterizuje, jaký bude výstup hodiny a plánují se úkoly, jelikož Meyer (2010) uvádí, že by TBLT (Task-based Language Teaching) mělo být nedílnou součástí CLILu. *„TBLT nabízí širokou škálu metodických příležitostí pro výuku EFL ...TBLT se zaměřuje na vnášení autentické komunikace do hodiny, protože se jazyky získávají nejúspěšněji, když se učí za účelem komunikace, ve smysluplných a významných sociálních situacích.“*²⁷ Vrcholem pyramidy už je poté samotná realizace CLIL hodiny.

Pokud bychom porovnali „normální“ a CLIL hodinu, zjistíme, že největší rozdíl je ve stanovení cílů. Zatímco u „normální“ hodiny si stanovujeme jazykový cíl, u hodiny CLIL, si stanovujeme jak jazykový, tak obsahový cíl. Při plánování CLIL hodiny,

²⁷ Přeloženo autorkou.

vycházíme z rámce tzv. 4 Cs, tedy Content, Communication, Cognition a Culture viz výše. Plánování CLIL a normální hodiny má ale spoustu společných znaků, viz Scrivener v kapitole 2.2 výše a jeho oblasti pro plánování „normální“ hodiny, jelikož všechny oblasti, které popisuje, je nutné brát v potaz i při plánování CLIL hodiny. Uvádí oblast: „*Úkoly a postupy výuky*“, kterou využíváme i při úkolově orientované hodině.

Jak již bylo zmíněno výše, Meyer (2010) uvádí, že by TBLT (Task-based Language Teaching) mělo být nedílnou součástí CLILu. „*TBLT nabízí širokou škálu metodických příležitostí pro výuku EFL ...TBLT se zaměřuje na vnášení autentické komunikace do hodiny, protože se jazyky získávají nejúspěšněji, když se učí za účelem komunikace, ve smysluplných a významných sociálních situacích.*“²⁸ Právě toto je stěžejní idea, o kterou se opírá celá práce, a proto bude TBL a CLIL uveden do souvislostí v dalším textu.

Klečková (2014) uvádí, tři základní předpoklady pro úspěšnou výuku metodou CLIL:

- Odborná způsobilost ve vyučovacím předmětu
- Kompetence v jazyce
- Didaktické znalosti

„*V případě, že jednotliví učitelé postrádají zmíněné základní odborné a jazykové kompetence, avšak ve škole je velký zájem, začít s CLIL programem, nabízí se tzv. team teaching.*“ Při team teachingu neboli párovém vyučování, jsou ve třídě přítomni dva učitelé – učitel odborného a učitel jazykového předmětu (Klečková 2014).

V pedagogickém slovníku uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 254) definici párového vyučování jako metodu „*...při níž skupina učitelů provádí společně výuku ve třídě, zvláště interdisciplinární povahy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 254).

Problém, se zavedením CLIL hodin na 1. stupeň základní školy, by kvůli jazykové a oborové znalosti pedagogů, nastat neměl. (Uhlířová 2016) Čaňková (2011) ale uvádí, že Česká republika se znalostmi anglického jazyka za zeměmi jako jsou

²⁸ Přeloženo autorkou.

Finsko, Polsko, Rakousko nebo Španělsko zaostává. Před zavedením integrovaných předmětů, může využít učitel tzv. language showers (Čaňková 2011).

Podle Uhlířové (2016) jsou language showers (jazykové sprchy) opakované krátkodobé aktivity, které vycházejí, z metodologie CLIL. Stírají bariéry, jelikož integrují jazykový a nejazykový předmět. K integraci můžeme využít předměty, jako jsou: matematika, výpočetní technika, tělesná výchova, hudební výchova, nebo výtvarná výchova. Aktivity by měly trvat v rozmezí od 5 do 20 minut a je třeba, aby obsahovaly čtyři složky 4 Cs viz výše. Složky by měly být mezi sebou propojovány (Uhlířová 2016).

3.4 Proč integrovat anglický jazyk a nejazykový předmět

Podle Halliwell (1992, s. 130-131) existují tři hlavní důvody, proč integrovat anglický jazyk s nejazykovým předmětem.

1. *„Je důležité, aby děti vnímaly nový jazyk, který se učí, jako něco normálního a přirozeného. Neměl by se tedy jazyk oddělovat od zbytku jejich učení.*
2. *Zabývají se vytvářením a přijímáním skutečných zpráv. Pracují tak se skutečným významem, nejen pouhými slovy a strukturami.*
3. *Jak pro učitele, tak pro žáky je přínosem, když se stávající dovednosti a porozumění uplatní i v jiných oblastech“ (Halliwell 1992, 130-131).*

Další výhody, které integrovaná výuka přináší, jsou podle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012, s. 11):

- *„Vyšší nároky CLILu na kognitivní procesy žáků, které nejsou běžně obsaženy v učebnicích cizích jazyků.*
- *Nácvik kompenzačních strategií a rozvíjení komunikativních dovedností efektivním způsobem.*
- *Práce s reálným obsahem/informacemi využitelnými v reálném životě.*
- *Zvyšování možnosti uplatnění žáků na trhu práce (i v zahraničí) a přípravy na další studium.*
- *Rozšiřování interkulturní kompetence žáka.*

- *Zvyšování profesní kvalifikace učitele“ (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 11).*

Vaňková (2012) uvádí, že největší výhodou metody CLIL je využívání jazyka v reálných komunikačních podmínkách. Nejde tedy o uměle vykonstruované situace. Používání jazyka se tak stává pro žáky přirozeným, což vede ke ztrátě ostychu (Vaňková 2012).

3.5 Co dělá integraci reálnou

Jak již bylo zmíněno výše, zavádění integrované výuky s sebou může nést jisté potíže, např. dle Podroužka (2002, s. 44):

- *„Neexistenci učebních textů, jejichž koncepce by vycházela z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky.*
- *Nepřipravenost vyučujících k integrované výuce.*
- *Nedůvěra odborníků, vyučujících a širší veřejnosti.*
- *Malá propracovanost řešení problematiky didaktické transformace vědních poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku“ (Podroužek 2002, s. 44).*

Dle Šmídové, Tejkalové a Vojtkové (2012) mohou vzniknout ještě další obtíže při zavádění integrované výuky do škol. Žáci nemusí být dostatečně připraveni na to, aby byli schopni používat anglický jazyk v jiném předmětu. Učitelé nemusí chtít pracovat v CLIL týmu a jejich příprava na integrovanou výuku je obtížnější. Implementace CLILu do škol závisí na spolupráci učitelů, podpoře vedení školy a materiálnímu zázemí (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012).

Podle Erlebachové (2017) se učitelé obávají, že pokud budou zařazovat CLIL hodiny často, nestihnou probrat učivo z ŠVP. Zároveň učitelé přesně neví, jak si nastavit hodnocení v takto vedené hodině. Dále uvádí, že *„...pokud by učitelé měli vytvořeny vhodné podmínky a nástroje, budou ochotni, zařazovat CLIL do hodin ve větším rozsahu i intenzitě“ (Erlebachová 2017).*

Halliwell (1992) si myslí, že je pro většinu učitelů integrace jazyka do jiných předmětů nereálná. Buď pochybují o svých vlastních schopnostech, nebo si myslí, že by

to bylo pro žáky příliš obtížné. Dále ovšem uvádí, že pokud srovnáme výuku jazykového a nejazykových předmětů, zjistíme, že v určitých ohledech vycházejí ze stejných procesů a prvků, které pomohou k fungování integrace.

1. Ze schematického znázornění informací

- Žáci se ve všech předmětech setkávají se schematickým znázorněním informací, obzvláště pak v matematice a přírodních vědách. Pokud bychom např. cvičení, které bylo původně zaměřeno na koncept souřadnic, využili v hodině anglického jazyka jako čtecí cvičení, docílíme toho, že se žákům budou lépe zpracovávat informace. *„Zacházení s informacemi tímto způsobem je společným prvkem jiných předmětů a anglického jazyka a může jasně poskytnout jeden výchozí bod pro integraci těchto dvou typů práce.“²⁹*

2. Z opakování vzoru

- Důvod, proč jsou žáci schopni vytvářet např. množná čísla od slov, se kterými se nikdy neselekali, je ten, že smysl pro gramatiku je smysl pro vzor. Vzor a pozorování je základem porozumění a učení, dobré jazykové aktivity tento smysl využívají.

3. Z porozumění skrze vidění

- Velice důležitá pro náš mozek a učení je vizuální opora, která je důležitá jak pro výuku jazyků, tak např. pro matematiku a vědu.

4. Reagují tak, že něco vytvářejí

- Fyzická reakce je jedním ze způsobů, jak se projevujeme, pokud něčemu rozumíme. Pokud nás někdo požádá, abychom mu otevřeli dveře, prostě to uděláme. *„V raných fázích studia jazyků, kdy je schopnost artikulovat daleko za schopností porozumět, hraje obzvláště významnou roli reakce prostřednictvím akce.“³⁰* Často dokážeme porozumět více, než formulovat (Halliwell 1992, s. 131-133).

Halliwell (1992) dále uvádí, že pokud chceme podpořit integraci anglického jazyka a nejazykového předmětu v praxi, můžeme např. v hodinách mateřského jazyka

²⁹ Přeloženo autorkou.

³⁰ Přeloženo autorkou.

využít anglickou báseň, v hodinách hudební výchovy si zazpívat anglickou píseň, nebo můžeme počítat s anglickými čísly (Halliwell 1992).

Jak již bylo dle Uhlířové (2016, s. 266-267) zmíněno výše, dále můžeme využít jazykové sprchy (language showers) což jsou: „...opakované krátkodobé aktivity, které vycházejí, z metodologie CLIL. Stírají bariéry, jelikož integrují jazykový a nejazykový předmět.“

Šmídová (2010) uvádí, že při zavádění CLILu na 1. stupni ZŠ v 1. období, může učitel dávat jednoduché pokyny v anglickém jazyce, dále může hodina ale probíhat v mateřštině. V 2. období již zařazuje témata, která jsou pro žáky motivující a vedou k rozvoji jazykových dovedností.

3.6 Způsoby integrace

Integrovat můžeme:

- a) Anglický jazyk do nejazykového předmětu.
- b) Nejazykový předmět do anglického jazyka.

3.6.1 Integrace anglického jazyka do nejazykového předmětu

Pokud chceme integrovat anglický jazyk do nejazykového předmětu, angličtinu zde využíváme jako nástroj pro komunikaci/přenos informací pro práci v daném předmětu. Podle Wossoły a Nocara (2015) je zde nejzásadnější pravidlo názornosti. Žáci mají možnost lépe pochopit učivo, pokud je možné ho schematicky znázornit (viz prvek, který napomáhá podle Halliwell integraci: „*Ze schematického znázornění informací*“). Dále je důležité, aby měli žáci potřebnou slovní zásobu, ke splnění úkolu. Neměli by mít pocit, že úkol nezvládají, jelikož to snižuje motivaci žáků. Pozitivní motivace je pro plnění úkolu mimořádně důležitá. Využívat anglický jazyk se dá v mnoha předmětech, Wossola a Nocar (2015) využívají anglický jazyk ve výuce matematiky. Zdůrazňují, že se nemusí jednat o celé vyučovací hodiny, ale pouze např. o matematické rozcvičky.

Využívat anglický jazyk jako nástroje pro komunikaci v jiném předmětu můžeme dvěma způsoby:

1. S důrazem na práci s jazykem (Soft CLIL) viz kapitola 3.3.1.

2. Bez explicitní práce s jazykem (Hard CLIL) viz kapitola 3.3.2.

3.6.2 Integrace nejazykového předmětu do anglického jazyka

Integrovat nejazykové předměty do výuky anglického jazyka, můžeme zavedením obsahu z jiných předmětů do výuky anglického jazyka (Content-based Learning/CBL, Content-based Instruction/CBI), nebo integrovanou tematickou výukou (Integrated Thematic Instruction/ITI).

CBL je výuka založená na propojování obsahu a jazyka. Žáci se tak v jeden okamžik zdokonalují v jazyce a zároveň získávají nové informace a poznatky. Podstatu CBL uvádí Stoller (2002) ve spojování jednotlivých částí jako jsou: *„Jazykové dovednosti, schopnosti kritického myšlení, schopnosti spolupráce, schopnost aplikovat znalosti na reálné problémy, zvýšené sebevědomí a motivace. To vše jsou aspekty, které připravují žáka na celoživotní učení“*³¹ (Stoller 2002).

„V přístupu založeném na obsahu (CBL) jsou aktivity v jazykových hodinách specifické učivem a jsou zaměřeny na stimulaci studentů k přemýšlení a učení prostřednictvím použití cílového jazyka. Takový přístup je zcela přirozený k integrované výuce čtyř tradičních jazykových dovedností“ (Grabe, Stoller 1997, s. 14).

CBI (Content Based Instruction) podle Stykera a Leavera (1997, s. 5) znamená úplnou integraci jazyka a obsahu. *„...představuje významný odklon od tradičních metod výuky cizích jazyků v tom, že k osvojování jazyka dochází prostřednictvím učiva.“* Učební plán CBI, by podle nich měl být ten, který:

- *„Vychází z učiva.*
- *Používá autentický jazyk a materiály.*
- *Odpovídá potřebám konkrétních skupin studentů“* (Styker, Leaver 1997, s. 5).

Jak již bylo zmíněno výše Martínězem, ITI je *„...pravděpodobně nejoblíbenější model přístupu založeného na obsahu – CBI.“* (Martínéz 2017, s. 6)

ITI viz Kašáková (2013) může probíhat dvěma způsoby: zařazením tématu do různých předmětů, nebo propojením výuky několika předmětů do jednoho bloku.

³¹ Přeloženo autorkou.

Halliwell (1992) uvádí, že učitel může v hodině anglického jazyka provést malou ukázkou toho, co se bude probírat v jiné hodině, jako např. malý fyzikální nebo přírodovědecký pokus. Na další hodině pak můžeme začít s tím, zda si někdo pamatuje na ukázkou v hodině anglického jazyka. Jazyk zde byl použit pro skutečný zážitek, může to přinést přirozenou kontrolu porozumění mezi mateřským a anglickým jazykem, což je daleko od překladu (a memorování) (Halliwell 1992).

Podstatou práce je aplikace úkolového vyučování v integrovaném pojetí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Jak již bylo zmíněno výše: integrace úzce souvisí s úkolovým či projektovým vyučováním, viz Ball (2011, s. 8-9) a jeho zásady CLIL „...komunikace je výsledkem činností vycházejících z tzv. *task-based methodology* (výuková metoda vycházející z plnění úloh)“, nebo Kovaliková (1993, s. 21) „...*model ITI je celoroční projekt.*“, nebo Uhlířová (2016, s. 266), která uvádí, že pro začlenění CLILu na 1. stupeň ZŠ se doporučuje přístup „...*Osvojování učiva a formulování úkolů*...“. Integrovaná výuka předmětu a anglického jazyka by měla být propojována s úkolově orientovanou výukou, proto následuje samostatná kapitola právě o Task-based Learning (TBL).

V rámci diplomové práce budu integrovat nejazykový předmět do výuky anglického jazyka. Budu tedy využívat obsah z jiných předmětů v hodině anglického jazyka. Žáci si tedy budou zdokonalovat jazyk a při tom získávat nové poznatky. Budu vyučovat žáky mladšího školního věku, musím tedy často střídát aktivity, aby žáci neztratili zájem. Budu využívat pestrobarevných pomůcek. Do hodiny budu zapojovat pohyb a budu využívat gest a mimiky.

4 Úkolově orientovaná výuka (Task-based Learning/TBL)

Dle Shehadeha (2005) jsou základními prvky TBL cílevědomé činnosti a úkoly, které zdůrazňují komunikaci a smysl. Jak již bylo zmíněno výše, TBL přináší do výuky prvky reálného života. Žáci se učí jazyk interakcí komunikativně a účelně, zatímco se věnují smysluplným činnostem a úkolům. Náročnost úkolů si učitel upravuje podle možností třídy, náročnost se může stupňovat stejně tak jako jazyk. (Shehadeh 2005, s. 16) Právě důraz na komunikaci a smysl je shodný jak u TBL, tak u CLILu, viz Ball (2011, s. 8-9) a třetí zásada CLILu – jazyk jako prostředek: „*Jazyk není hodnocen jako samostatná entita, ale jako prvek, který je klíčovým prostředkem k dosažení cílů týkajících se aktivního použití dané látky. Jazyk je přirozenou součástí projevu spojeného s konceptem obsahu. Zároveň je komunikace výsledkem činností vycházejících z tzv. task-based methodology.*“ (Ball 2011, s. 8-9), nebo viz Martinéz (2017, s. 7) o modelu CBI: „*Umožňuje studentům rozvíjet své komunikační kompetence tím, že je zapojí do smysluplných a autentických činností. CBI umožňuje studentům nejen se rozvíjet v komunikaci, ale také v náročné kognitivní činnosti, prostřednictvím autentického obsahu*“³² (Martinéz 2017, s. 7).

Podle Willis se úkolově orientovaná výuka (Task-Based Learning/TBL) zaměřuje na používání reálného jazyka. Žáci při plnění úkolů, využívají stejné druhy komunikačních procesů, jako lidé v reálném světě. „*Důležitý rys TBL je, že si studující vybírá jakoukoliv jazykovou formu k vyjádření myšlenky, za účelem splnění cíle úkolu tak dobře, jak jen dokáže*“³³ (Willis 1996, s. 24).

Zormanová (2012) uvádí, že projektová výuka (Project-Based Learning/PBL) je založena na projektové metodě, kde se v rámci určitého projektu, který je často propojen s jiným předmětem, řeší určitý problém. „*Pomocí této výukové metody jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či řešení problémů spjatých s životní realitou. Charakteristickým znakem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, tj. výrobkem, praktickým řešením problému*“ (Zormanová 2012).

³² Přeloženo autorkou.

³³ Přeloženo autorkou.

4.1 Vymezení pojmu úkol

Vymezení pojmu úkol je podle Ellise (2003) nejednoznačný. Prabhu charakterizuje definici úkolu následovně: „*Činnost, která vyžadovala, aby studující dospěli k výsledku dané informace prostřednictvím určitého myšlenkového procesu, a která učitelům umožnila tento proces kontrolovat a regulovat, byla považována za úkol*“³⁴ (Prabhu v Sánchez 2002, s. 47).

Dle Willis (1996) se často slovo „úkol“ používá pro označení různých aktivit jako jsou gramatická cvičení, praktická cvičení, nebo hraní rolí. V TBL jsou úkoly činnosti, kde žák využívá jazyk, k dosažení komunikačního cíle. (Willis 1996, s. 23) viz i Ball (2011, s. 8-9) a jeho třetí zásada CLILu: „...*Jazyk není hodnocen jako samostatná entita, ale jako prvek, který je klíčovým prostředkem k dosažení cílů týkajících se aktivního použití dané látky...*“ (Ball 2011, s. 8-9).

4.2 Charakteristika úkolů

Podle Ellise (2003) jsou obecné znaky úkolu následující:

1. Úkol jako pracovní plán.
 - Úkol představuje plán pro žakovu aktivitu.
2. Úkol zaměřený na význam.
 - Snaží se rozvíjet znalost L2 prostřednictvím komunikace. Žáci si volí jazykové i mimojazykové prostředky ke splnění cíle. Plán neurčuje, jaký jazyk by měl žák používat, důležité je, aby dosáhl výsledku.
3. Úkol zaměřený na skutečné situace používání jazyka.
 - Žáci se zapojují do jazykových činností, které se nacházejí v reálném světě např. vyplnění formuláře. Můžeme vytvořit umělou situaci, ve které se využívá reálný jazyk, jako je např. určování, zda jsou dva obrázky stejné.
4. Úkol, který zahrnuje některou ze čtyř dovedností.
 - Úkol může vyžadovat, aby žáci poslouchali nebo četli text s porozuměním, aby vytvořili mluvený, nebo psaný projev, nebo aby

³⁴ Přeloženo autorkou.

využívali kombinaci receptivních a produktivních dovedností. Úkol může vyžadovat využití jazyka jak v dialogu, tak v monologu. V tomto ohledu se samozřejmě úkoly neliší od cvičení.

5. Úkol, který zapojuje kognitivní procesy.

- Pracovní plán vyžaduje, aby žáci k provádění úkolu využívali kognitivní procesy, jako je výběr, třídění, seřazování, usuzování a vyhodnocování informací. Tyto procesy ovlivňují, ale neurčují výběr jazyka, vymezují rozsah jazykových forem, které bude uživatel potřebovat k dokončení úkolu, ale umožní, aby skutečný výběr forem zůstal na žákovi.

6. Úkol, který má jasně definovaný komunikační výsledek.

- Pracovní plán stanoví mimojazykový výsledek úkolu, který slouží jako cíl aktivity pro studenty. Uvedený výsledek úkolu slouží jako prostředek k určení, kdy účastníci úkol splnili (Ellis 2003).

Podle Willis (1996, s. 26-27) existuje 6 typů úkolů.

1. Výčty a seznamy

- „*Tento typ se může zdát jako nenápaditý. Ve skutečnosti však vytváří skvělé možnosti k mluvení, jelikož žáci vyjadřují vlastní nápady.*“³⁵ Tento typ zahrnuje brainstorming a hledání faktů (fact-finding).

2. Seřazování a třídění

- Zahrnuje 4 základní procesy: chronologické řazení, výběr podle kritérií, kategorizaci, klasifikaci.

3. Porovnávání

- V tomto typu úkolu žáci porovnávají informace, hledají podobnosti a rozdíly.

4. Řešení problému

- Tento typ úkolu využívá logiku a může zahrnovat úkoly, jako jsou hádanky, nebo domýšlení konce příběhu.

5. Sdílení osobních zkušeností

- Žáci jsou povzbuzováni ke sdílení osobních zkušeností s ostatními. Výsledná interakce se pak blíží k neformální konverzaci.

³⁵ Přeloženo autorkou.

6. Kreativní úkoly

- Velice často se tento typ nazývá projektem, jelikož se využívá ve dvojicích a skupinách. Trvají déle, mají více fází a kombinují více typů úkolů.

Dále Willis (1996) poukazuje na to, že existují uzavřené a otevřené úkoly. Uzavřené úkoly jsou na rozdíl od otevřených více strukturované a mají konkrétnější cíle. Mezi uzavřené úkoly můžeme zařadit např.: ve dvojicích najděte sedm rozdílů mezi obrázky a napište je. Pokyny jsou velice přesné, včetně časového limitu a informace jsou omezené, protože existuje pouze jeden cíl a jeden způsob, jak toho dosáhnout.

Existují úkoly, které jsou na půli cesty mezi otevřeným a uzavřeným úkolem. Úkol má konkrétní cíl a jednu odpověď nebo výsledek, ale studenti mají různé způsoby, jak daný úkol vyřešit. Může to být úkol, kdy se má skupina dohodnout na seznamu priorit. Výsledek každé skupiny bude jiný a budou existovat alternativní způsoby, jak cíle dosáhnout.

Otevřené (kreativní) úkoly mohou mít stanovený výsledek, kterého mají žáci dosáhnout. Může sem patřit úkol zaměřený na historiky, kdy budou žáci vyprávět historiku, následně ostatní vyhodnotí, která se jim zdála nejděsivější, nebo nejdramatičtější. Jelikož výběr historiky je zcela na žácích, výsledky jsou tak méně předvídatelné (Willis 1996).

4.2.1 Porovnání cvičení a úkolu

Jak již bylo zmíněno výše, pojem „úkol“ (task) se často zaměňuje s pojmem „cvičení“ (exercise). Na základě Skehanovy definice, kterou uvádí Ellis (2018) lze tyto dva pojmy porovnat podle orientace, zaměření, cíle, hodnocení výsledku a vztahu k reálnému světu.

1. Orientace

- Ve cvičení jsou jazykové dovednosti považovány za předpoklad pro osvojení komunikačních schopností, zatímco při úkolu se jazykové dovednosti rozvíjejí komunikací.

2. Zaměření

- Cvičení se zaměřuje na formu (tj. na jazykovou formu a sémantický význam), úkol se zaměřuje na význam (tj. na výrokový obsah a pragmatický komunikativní význam).

3. Cíl

- Ve cvičení je cílem přesný projev, v úkolu jde o dosažení komunikativního cíle.

4. Hodnocení výsledku

- Výkon ve cvičení se hodnotí z hlediska potvrzení znalosti určitého jevu tak, že se výkon shoduje s tzv. klíčem, v úkolu se hodnotí podle toho, zda bylo dosaženo komunikačního cíle.

5. Vztah k reálnému světu

- Ve cvičení slouží osvojení jazykových dovedností jako investice pro budoucí užívání jazyka. Zatímco mezi činností, která vychází z úkolu a způsobem, jakým se jazyk používá, ve skutečném světě existuje vztah (Ellis 2018).

Richards (nedatováno) definuje rozdíly mezi cvičením, aktivitou a úkolem následovně: „*Cvičení je učební postup, který zahrnuje kontrolované, řízené nebo otevřené cvičení určitého aspektu jazyka. Drilová cvičení, cvičení s doplňováním, nebo pasáž zaměřená na čtení s porozuměním lze považovat za cvičení.*“³⁶ Aktivita je více obecná a může zahrnovat činnosti jako je zpívání písní, hraní her, nebo skupinovou debatu. Aktivita je tedy jakýkoliv druh postupu, kterým dosahujeme cíle hodiny.

Úkol lze podle Richardse (nedatováno) definovat takto:

- Něco, co žáci provádějí pomocí svých stávajících jazykových zdrojů, nebo těch, které jim byly poskytnuty před hodinou.
- Výsledek není jednoduše spojován s učením se jazyka, ale může k tomu v průběhu úkolu docházet.
- Zaměřuje se na smysl a poskytuje příležitost k zamyšlení se nad používáním jazyka.

³⁶ Přeloženo autorkou.

- Pokud na úkolu spolupracují dva a více žáků, žáci využívají interakčních a komunikačních dovedností (Richards nedatováno).

Pro diplomovou práci je vymezení úkolu a cvičení zásadní, jelikož cílem diplomové práce je úkolové vyučování v rámci integrované výuky, nikoli integrovaná cvičení.

4.3 Cíle a principy TBL

„Úkolově orientovaná výuka vychází z komunikačních potřeb účastníků, jejichž primární cíl je splnit praktický úkol“ (Vojtková 2014).

Prostředí, ve kterém jsou úkolově orientované hodiny vyučovány, by mělo dle Vojtkové (2014) splňovat několik podmínek:

1. Žáci by měli být obklopani cílovým jazykem.
2. Žáci mají možnost využívat cílový jazyk k opravdové komunikaci.
3. Žáci jsou neustále motivováni, aby se aktivně účastnili výukového procesu.

To, že žáci jsou obklopani cílovým jazykem, a tento jazyk využívají k opravdové komunikaci, platí i pro CLIL, viz výše Ball (2011, s. 8-9) a zásada: *„Jazyk není hodnocen jako samostatná entita, ale jako prvek, který je klíčovým prostředkem k dosažení cílů týkajících se aktivního použití dané látky. Jazyk je přirozenou součástí projevu spojeného s konceptem obsahu. Zároveň je komunikace výsledkem činností vycházejících z tzv. task-based methodology.“*. Rovněž viz výše zásada 4 Cs – komunikace, spolupráce, kritické myšlení, tvořivost, potvrzuje to, že žáci využívají cílový jazyk k opravdové komunikaci tak, jako TBL.

Metoda CBI viz výše podle Stykera a Leavera (1997, s. 5) také využívá cílový jazyk k opravdové komunikaci, protože učební plán: *„Vychází z učiva, používá autentický jazyk a materiály a odpovídá potřebám konkrétních skupin studentů.“*

Úkolově orientovaná výuka *„...představuje silnou verzi komunikativního přístupu“*³⁷ Ellis (2003, s. 30). Což platí, i o CLIL viz výše, kde Lopes (2020) uvádí, že jak TBL, tak CLIL, vycházejí ze zásad komunikativního jazyka.

³⁷ Přeloženo autorkou.

Podle Willis (1996) jsou úkoly vždy činnosti, kde žák využívá jazyka ke splnění komunikačního cíle. Klade se zde důraz na význam před formou. Žáci si tak mohou zvolit jakoukoliv jazykovou formu chtějí, tak aby splnili daný úkol. Jakékoliv téma může vést k široké škále úkolů. Učitel by měl vybírat takové téma a úkoly, které by žáky motivovaly a zaujaly jejich pozornost. Dále musí učitel volit vhodný stupeň intelektuální a jazykové výzvy a co nejučinněji podporovat jejich jazykový rozvoj (Willis 1996).

4.4 Realizace TBL

Existují 3 fáze úkolově orientovaných hodin. Před samotným úkolem přichází přípravná fáze (the pre-task phase), následuje fáze plnění úkolu (the during-task phase) a ve třetí fázi se Willis (1996) zaměřuje na jazyk (language focus phase).

1. Přípravná fáze

Ellis (2003) uvádí, že v první fázi učitel formuluje aktivitu, např. si stanovuje cíl úkolu, plánuje rozvržení času. Následně připravuje studenty na plnění úkolu. Je důležité, prezentovat úkol způsobem, který motivuje žáky. Je třeba vysvětlit účel a užitečnost úkolu. Probíhá příprava např. demonstrováním ideálního provedení úkolu (Ellis 2003). Willis (1996) dále uvádí, že ve fázi před úkolem může učitel vysvětlit význam frází a slov, které by žák nemusel znát. Může proběhnout brainstorming, nebo myšlenková mapa. Učitel probere s žáky pokyny ke splnění úkolu.

2. Fáze plnění úkolu

Následuje fáze plnění úkolu. Ellis (2003) uvádí, že pokud chceme u žáků zdůraznit přesnost výkonu, je důležité nechat žáky pracovat ve svém vlastním tempu, bez určení časového limitu. Časový limit žákům dáváme, pokud chceme důraz na plynulost. Následuje plnění úkolu, které Willis (1996) rozděluje do třech částí – samotné plnění úkolu, plánování a report.

- Plnění úkolu – úkol žáci plní ve dvojicích, nebo ve skupinách. Učitel žáky monitoruje a povzbuzuje.

- Plánování – v této části žáci připravují report pro celou třídu, jak daný úkol plnili (může být mluvený, nebo psaný). Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu.
- Report – v této fázi probíhá přednes zprávy, kdy učitel vybere některé skupiny, které své reporty prezentují. Pokud byla zadána zpráva mluvenou formou, přednášejí ji celé třídě/jiné skupině, mohou ji ale např. nahrát jako video, které se pustí třídě následující hodinu. Pokud byla zpráva zadána psanou formou, mohou ji poslat po třídě, promítnout na interaktivní tabuli, nebo může vyjít ve třídních novinách (Willis 1996).

3. Fáze zaměřená na jazyk

Dle Willis (1996) se v poslední části zaměřujeme na jazyk. Žáci provádí analýzu, ve které diskutují a zkoumají specifické rysy textu, nebo přepisují nahrávku. Učitel během analýz, nebo až po nich procvičuje s žáky nová slova a fráze, která se vyskytla v úkolu.

4.5 Proč využívat TBL v rámci integrovaného vyučování

Jak již bylo zmíněno výše: integrace úzce souvisí s úkolovým či projektovým vyučováním, viz Ball (2011, str. 8-9) a jeho zásady CLIL „...komunikace je výsledkem činností vycházejících z tzv. *task-based methodology* (výuková metoda vycházející z plnění úloh)“, nebo Kovaliková (1993, str. 21) „...model *ITV* je celoroční projekt.“, nebo viz Meyer (2010) a jeho část pyramidu o plánování úkolů v rámci CLIL hodin.

Taktéž výše: TBL přináší do výuky prvky reálného života. Žáci se učí jazyk interakcí komunikativně a účelně (Shehadeh 2005). Podle Vaňkové (2012) CLIL, využívá jazyk v reálných komunikačních podmínkách. Nejde tedy o uměle vykonstruované situace.

Podle Martíněze (2017) by měla být integrovaná tematická výuka a úkolově orientované vyučování vzájemně propojovány, jelikož se doplňují. Tematicky zaměřené vyučování klade důraz na žákovy zájmy a potřeby, úkolově orientované vyučování se

zaměřuje na jazykové kompetence. Podle výzkumu provedeného Martinézem se stává vyučování, spojením těchto dvou přístupů, poutavé a smysluplné (Martínéz 2017).

Meyer (2010) uvádí, že by TBLT (Task-based Language Teaching) mělo být nedílnou součástí CLILu (viz i kapitola 3.3). „*TBLT nabízí širokou škálu metodických příležitostí pro výuku EFL ...TBLT se zaměřuje na vnášení autentické komunikace do hodiny, protože se jazyky získávají nejlépe, když se učí za účelem komunikace, ve smysluplných a významných sociálních situacích.*“³⁸

Dle Macareny (2020, s. 18) se TBL jeví „...jako ideální nástroj pro integraci obsahu a jazyka do CLIL, protože se zvyšuje úroveň zapojení studentů a podporuje se smysluplné učení související s jejich zájmy a motivací“³⁹ (Macarena 2020, s. 18). Zároveň dle Hanušové (nedatováno, s. 6-7) „*může TBL zahrnovat prvky mezipředmětových vztahů, protože zadaný úkol může souviset s jakýmkoliv předmětem, vyučovaným ve škole.*“

Dle Lopese (2020, s. 7) se oba směry, jak CLIL, tak TBL objevily v 80. letech a přitahují dodnes velkou pozornost odborníků. „*Jejich teoretické principy a metodická řešení se ukázala jako velice cenná, z hlediska hledání způsobů, jak uspokojit současné potřeby společnosti, zejména pokud jde o technologický rozvoj a požadavky na dovednosti.*“⁴⁰ CLIL i TBL vycházejí ze zásad komunikativního jazyka. Tato skutečnost nám pomáhá najít společné rysy v těchto směrech a budovat metodické souvislosti. Lze nalézt shody také v několika fázích navrhování a provádění činností (Lopes 2020, s. 7).

Dle Lopese (2020) existuje pět fází, v plánovacím procesu navrhování úkolů pro hodinu CLIL:

1. V první fázi učitel zohledňuje hlavní zásady, tj. definuje kontext CLILu, stanovuje si cíle, které kontroluje a diskutuje o nich s kolegy.
2. Ve fázi číslo dvě, učitel analyzuje učební osnovy. Konkrétně se zabývá identifikací obsahových znalostí, dovedností a porozumění. Učitel by si měl vytvořit schéma, nebo tabulku, do které bude znázorňovat vzájemné vztahy a propojenost obsahu, myšlení a jazykové prvky.

³⁸ Přeloženo autorkou.

³⁹ Přeloženo autorkou.

⁴⁰ Přeloženo autorkou.

3. Ve třetí fázi probíhá skutečné plánování. Při definování úkolů by měl učitel využívat schémata a volit vhodné strategie učení. Učitel by si měl připravit materiály tak, aby se úkoly řídily posloupností orientovanou na postup, využívá při tom vět jako např.: „Na konci hodiny žáci umí...“, „Do konce roku chci, aby moji žáci uměli...“.
4. Ve čtvrté fázi učitel stanovuje hodnocení, které by se mělo zaměřovat spíše na proces než na výsledný produkt.
5. Pátá fáze je již hodnocení samotné výuky, zda došlo k naplnění cílů. Dochází k porovnání s původním schématem/tabulkou. Na základě tohoto hodnocení, může být schéma upraveno, mohou být stanoveny nové cíle, nebo se upraví ty původní.

Plánování CLIL hodiny podle Meyera (2010) a TBL hodiny podle Willis (1996):

CLIL hodina	TBL hodina
1. Výběr obsahu, tématu, specifická slovní zásoba	
2. Výběr materiálů, Scraffolding, charakterizování výstupu hodiny	
3. Plánování úkolů	1. Formulace úkolu
4. Realizace CLIL hodiny	2. Plnění úkolu (plnění úkolu, plánování, report)
	3. Fáze zaměřená na jazyk

Bilsborough (2013) uvádí klasickou strukturu hodiny jako PPP (prezentace, procvičení, produkce). Tento rámec je vymezen podle učebnice a umožňuje zaměřit se na jazyk. Žáci si pomocí tohoto modelu velmi dobře procvičují jazykové struktury a slovní zásobu, ale nezohledňuje individuální potřeby žáka, proto Bilsborough uvádí dva přístupy, které se zaměřují na žáka: Task-based Learning a Project-based Learning (Bilsborough 2013).

Gramley a Mehrrens (2017) uvádějí, že na rozdíl od struktury normální hodiny viz metoda PPP, kde si žáci procvičují gramatiku a slovní zásobu pomocí cvičení a

následně vytváří nějakou strukturu, ať psanou, nebo mluvenou, CLIL, zachází s gramatikou jako s prostředkem smysluplné konverzace. Zároveň „...využitím TBL, ve které musí žáci používat cílový jazyk ke spolupráci a splnění úkolu, je účinnou alternativou“⁴¹ (Gramley, Mehrrens 2017, s. 1).

Gramley a Mehrrens (2017, s. 2-3) dále uvádějí, že pro úspěšnou implementaci TBL a CLILu je nutné plánování. Jako důležitý uvádějí výběr materiálů, který by měl zohledňovat, jaké úrovně znalostí žáci dosáhli. „Efektivním zdrojem bude ten, který představuje vybrané téma na srozumitelné úrovni pro většinu studentů a zahrnuje několik vybraných příkladů gramatických struktur.“⁴² Výběr materiálů by měl být takový, aby uspokojil jak jazykové, tak obsahové požadavky. Výhodu implementace TBL v rámci integrovaného vyučování vidí, oproti „normální hodině“, v převráceném modelu, jelikož obsah a úkoly jsou před jazykovým procvičováním. Nejdříve se totiž žáci seznámí s gramatickými strukturami a slovní zásobou v kontextu a v rámci plnění úkolů. V rámci „normální“ hodiny se nejdříve žáci naučí pravidlo dané gramatické struktury a poté ho procvičují. TBL se od „normální“ hodiny odlišuje i tím, že se aktivuje kritické myšlení, které přispívá k lepšímu zapamatování jazykových struktur. „Když jsou studenti požádáni, aby opakovali informace, nevidí v tomto učení význam, pokud jsou ale studenti vyzváni, aby danou informaci využili k řešení problémů, k rozhodování, k provádění šetření, nebo k vytváření hypotéz, uvidí význam v tom, co se učí.“⁴³ Procvičování gramatických struktur je tak, oproti „normální“ hodině, nenápadné (Gramley, Mehrrens 2017, s. 2-3).

Gramley a Mehrrens výše zmiňují, že výhodou implementace TBL v rámci integrovaného vyučování, je aktivace kritického myšlení. Liu (2019) navrhuje model využívající úkolové vyučování a rámec CLIL – 4 Cs, aby se eliminovaly hodiny, kdy učitel vykládá, a žáci poslouchají. Jednu ze zásad 4Cs CLILu viz výše Pardede (2020) charakterizuje, jako: „*Critical thinking*“.

Liu dále uvádí, že propojení úkolového vyučování a CLILu zvyšuje příležitost využívání jazyka během hodiny (Liu 2019).

⁴¹ Přeloženo autorkou.

⁴² Přeloženo autorkou.

⁴³ Přeloženo autorkou.

Macarena (2020) zdůrazňuje použití úkolů jako prospěšných a relevantních v hodinách CLIL, kvůli důrazu na řešení problémů. V důsledku toho dochází k rozvoji šesti úrovní Bloomovy taxonomie cílů (Bloom v Krathwohl 2002, s. 215).

1. *„Zapamatovat*
2. *Rozumět*
3. *Aplikovat*
4. *Analyzovat*
5. *Hodnotit*
6. *Tvořit*“ (Bloom v Krathwohl 2002, s. 215)

Macarena (2020) uvádí, že pokud studenti vyřeší úkol v CLIL hodině, získávají dovednosti v myšlení nižšího řádu (Lower Order Thinking Skills) tzn.: zapamatovat, rozumět a aplikovat, ale i vyššího řádu (Higher Order Thinking Skills) tzn.: analyzovat, hodnotit a tvořit.

Dle Lopese (2020, s. 8) *„Existují ovšem rozdíly v zaměření, které je třeba brát v úvahu. Každý přístup pojímá „význam“ odlišně. Zatímco v TBL se orientuje na učení zaměřené na cíl a zkušenost, v CLILu je spojeno s obsahem a předměty. Každý směr má své vlastní vzdělávací zaměření.“*⁴⁴. Existují také rozdíly mezi přístupy, které vedou k tomu, že by mělo být TBL nedílnou součástí CLILu. Některé praktické problémy, které mohou vzniknout při implementaci CLILu, lze zvládnout promyšleným plánováním úkolů. *„Z metodického hlediska poskytuje TBL potřebné „řešení“ k dosažení rovnováhy mezi kognitivními a jazykovými požadavky ve třídě, kde se uplatňuje metoda CLILu“*⁴⁵ (Lopes 2020, s. 8).

Simbolon (2015) uvádí, že TBL hraje velmi důležitou roli v CLILu. *„Přístup CLIL, ve spojení s TBL, má potenciál rozvíjet interakci studentů v procesu učení a výuky.“* Nunan (v Stryker, Leaver 1997, s. 16) navrhuje využití TBL ke zdokonalení osnov CLILu. Nunan výuku TBL kombinuje s integrací předmětů, za účelem spárování žáků, výměny informací a řešení problémů (Stryker, Leaver 1997).

⁴⁴ Přeloženo autorkou.

⁴⁵ Přeloženo autorkou.

Dle Meyera (2010) je vztah mezi TBL a CLIL symbiotický, protože obsah CLILu je smysluplný a motivuje žáky ke splnění úkolů. Spojením těchto dvou metod vzniká autentická komunikace.

Hernández (2011) uvádí, že propojení TBL a CLILu vede k vyšší motivaci žáků, jelikož se žáci spíše soustředí na splnění úkolu než na samotný jazyk. Plněním úkolu se ale aktivně zapojují do jazykových procesů.

Prostředí třídy, se kvůli implementaci TBL do hodiny CLIL, stává rozmanitější a žáci jsou lépe připraveni na život ve společnosti (Macarena 2020).

V rámci mé diplomové práce budu využívat úkolů k integraci předmětů, jelikož úkolové vyučování a integrovaná výuka spolu souvisejí. Úkolové vyučování se zaměřuje na používání reálného jazyka a přináší do výuky prvky reálného života.

V hodině budu s dětmi využívat výčty a seznamy, seřazování a třídění, porovnávání, budeme řešit problém, sdílet své osobní zkušenosti, nebo řešit kreativní úlohy. Žáci budou, během plnění úkolu, obklopováni cílovým jazykem, budou využívat jazyk k opravdové komunikaci a budu se je snažit namotivovat, aby se aktivně účastnili výukového procesu. Budu využívat struktury úkolově orientované hodiny. Vyučovací jednotka tak bude rozdělena na přípravnou část, bude následovat fáze plnění úkolu, plánování a report a v závěrečné části se budeme zaměřovat na jazyk.

5 Shrnutí

Integrace anglického jazyka a ostatní předmětů představuje významný odklon od tradičního vyučování, protože k osvojování jazyka dochází prostřednictvím učiva. V teoretické části bylo popsáno integrované vyučování v českém školství. Bylo popsáno, jakým způsobem může škola začlenit integrované předměty. Škola může podle pravidel daných v RVP ZV, využít disponibilní časové dotace k začlenění integrovaných předmětů, které se v anglo-saské literatuře označují pod různými pojmy, jako jsou: CBL, CBI, ITI nebo CLIL.

Pokud chceme vytvořit integrovanou hodinu, je třeba vycházet z integrovaného kurikula jako základ pro syllabus/design kurzu, který již toto integrované pojetí výuky reflektuje, až po plánování integrované hodiny. V integrovaném kurikulu mizí hranice mezi obory a vzniká tak možnost propojovat různá témata. Je na každé škole, jak uchopí integrované kurikulum, musí být, ale popsáno v ŠVP. Integrovaný předmět záměrně propojuje vzdělávací obsah několika předmětů na základě tematické blízkosti, což eliminuje zdvojení vzdělávacího obsahu.

Integrovaná výuka anglického jazyka a ostatních předmětů, se nazývá CLIL a označuje se tak výuka, která má obsahový i jazykový cíl. Existují dvě formy, tzv. soft CLIL a hard CLIL. Soft CLIL, klade důraz na práci s jazykem a zařazuje jednotlivá témata z nejazykového předmětu do cizího jazyka, proto se dá lépe využít na 1. stupni ZŠ. Hard CLIL, explicitně nepracuje s jazykem a je to metoda, při níž se vyučují celé osnovy nebo většina hodin v cizím jazyce. Začlenění integrovaných hodin na 1. stupeň ZŠ by měl být bez větších problémů, jelikož učitelé mají jak jazykovou, tak oborovou přípravu. Pokud by ale problém nastal, může učitel využít tzv. language showers, což jsou krátkodobé aktivity, které vycházejí z metodologie CLILu.

Integrovat anglický jazyk s ostatními předměty má spoustu výhod, např. se žáci učí jazyk přirozeně, jelikož se neodděluje od zbytku učení. Žáci pracují se skutečným významem a prohlubují si své znalosti a dovednosti i v jiných oblastech.

Integrace úzce souvisí s úkolovým vyučováním, které do výuky přináší prvky reálného života. Žáci se učí jazyk interakcí komunikativně a účelně, zatímco se věnují smysluplným činnostem a úkolům. Právě důraz na komunikaci a smysl je shodný jak u

TBL, tak u CLILu. Pojem úkol se často zaměňuje se cvičením. V TBL jsou úkoly činnosti, kde žák využívá jazyk k dosažení komunikačního cíle. Úkolově orientovaná výuka má několik fází. Nejdříve probíhá přípravná fáze, následně fáze plnění úkolu, která se rozděluje na samotné plnění úkolu, plánování a report a až poté následuje fáze zaměřená na jazyk.

Měli bychom využívat TBL k integrovanému vyučování, jelikož se tyto přístupy doplňují. Oba přístupy vycházejí ze zásad komunikativního jazyka, což nám pomáhá najít společné rysy a budovat metodické souvislosti. V teoretické části bylo zmíněno, že výhodou implementace TBL a CLILu, je aktivace kritického myšlení, nebo také získávání dovedností myšlení, jelikož splněním úkolu v hodině CLIL, dochází k rozvoji šesti úrovní Bloomovy taxonomie cílů. Rovněž bylo zmíněno, že by TBL mělo být nedílnou součástí CLILu, protože některé praktické problémy, které mohou vzniknout při implementaci CLILu, lze zvládnout promyšleným plánováním úkolů. Spojením těchto dvou metod vzniká autentická komunikace, která je pro učení se novému jazyku nejdůležitější.

6 Výzkumné otázky

Na základě poznatků shromážděných v teoretické části, lze stanovit následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:

Je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy?

Výzkumná otázka č. 2:

Přispívá integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu?

7 Metodologie výzkumu

Nejprve byl proveden, na vzorku pěti vyučovacích hodin, pilotní výzkum, který se uskutečnil na ZŠ Liberecké.

7.1 Použité metody – pilotáž

K získání dostatečného množství dat k posouzení efektivity navržených vyučovacích hodin byly využity následující výzkumné metody:

- Sebereflexe
- Analýza dotazníků pro žáky
- Analýza dotazníků pro vyučující anglického jazyka
- Analýza dotazníků pro třídní učitele

„Význam termínu reflexe je odvozen z latinského pojmu re-flecto = obracet se nazpátek. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání“ (Slavík, Siňor 1993, s. 156). Slavík a Siňor (1993) dále popisují fáze reflexe následovně:

1. fáze: opětovné prezentace reflektovaného jevu (vybavením z paměti, zhlédnutím záznamu).
2. fáze: popis.
3. fáze: vymezení klíčových prvků (ty podmiňují vývoj a změny jevu).
4. fáze: hodnocení a vysvětlení (v závislosti na cílech a kontextech jednání).
5. fáze: prognóza – odhad budoucího vývoje jevu.
6. fáze: preskripce – stanovení více nebo méně závazného „předpisu“ dalšího postupu, který má napravit případné chyby a přijatelněji vést k cíli.

Dále byly využity dotazníky pro žáky, učitele anglického jazyka a třídní učitele. Pro žáky a vyučující byly distribuovány fyzicky, dotazník pro třídní učitele elektronicky.

„Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 49).

Otázky do dotazníku pro žáky (viz příloha A) byly voleny s ohledem na jejich věk. Jelikož se jednalo o žáky 4. a 5. tříd, otázky byly krátké a jednoduché tak, aby jim byl schopen porozumět každý. Cílem bylo získat zpětnou vazbu od žáků po realizované hodině. Dotazník obsahoval čtyři uzavřené otázky a jednu otevřenou.

Dotazník pro vyučující anglického jazyka (viz příloha B) obsahoval dvě strany otázek. Jedna strana obsahovala otázky týkající se samotného vyučujícího, druhá strana reflexi na odučenou hodinu. Strana týkající se samotného vyučujícího anglického jazyka obsahovala pouze uzavřené otázky, strana reflektující odučenou hodinu obsahovala jednu otevřenou otázku, zbývající byly taktéž uzavřené.

Dotazník pro třídní učitele (viz příloha C) byl distribuován elektronicky a obsahoval jednu otevřenou a tři uzavřené otázky.

7.2 Použité metody – samotný výzkum

Po pilotním výzkumu proběhla analýza dotazníků. Dotazníky se upravily, viz příloha F – dotazník pro žáky, dotazník pro vyučující anglického jazyka viz příloha G a dotazník pro třídní učitele viz příloha H. Metodologie výzkumu zůstává totožná, tedy sebereflexe po vyučovací hodině a analýza dotazníků.

Samotný výzkum proběhl na ZŠ Sokolovské (1 vyučovací hodina) a na ZŠ Aloisina výšina (3 hodiny). Podrobnější charakteristika škol a žáků viz níže.

8 Pilotáž

8.1 Charakteristika školy

Pilotní výzkum byl proveden na ZŠ Liberecké, která se nachází blízko centra Jablonce nad Nisou. Škola má kapacitu 630-650 žáků, kteří jsou rozděleni do 27 tříd. První žáky přivítala v roce 1982 a později byla vyhledávaná pro rozšířenou výuku cizích jazyků (anglický, německý, ruský, španělský a francouzský jazyk). Momentálně se jedná o klasickou sídlištní spádovou školu, kde se anglický jazyk vyučuje od 3. třídy. V 1. a 2. třídě mohou žáci navštěvovat zájmový kroužek angličtiny.

8.2 Charakteristika žáků

Třídy se pro hodiny anglického jazyka rozdělují na dvě poloviny. Jednotlivé skupiny jsou tvořeny pouze žáky jednoho ročníku a nejsou rozděleni podle výkonnosti (např. rozřazovacím testem do skupin). Počet žáků ve třídě pro výuku anglického jazyka je tedy kolem 14 žáků.

Pro realizaci pilotního výzkumu jsem měla k dispozici pět skupin (po jedné skupině ze tříd: 4. B, 4. C, 5. A a obě skupiny ze třídy 5. B). Každá skupina je běžně vedená jiným vyučujícím anglického jazyka. Ani jednu z těchto skupin neučí anglický jazyk jejich třídní učitel. Do pátých tříd docházejí vždy učitelé, kteří vyučují anglický jazyk na druhém stupni. Třídu 4. B vyučuje anglický jazyk paní učitelka, vyučující na prvním stupni všechny předměty, konkrétně v této třídě ale třídnictví nemá. Třídu 4. C vyučuje anglický jazyk paní učitelka, která vyučuje pouze anglický jazyk na 1. stupni ZŠ.

Ve třetích a čtvrtých třídách využívají učebnice Chit Chat, v pátých třídách učebnici Bloggers. Podle Školního vzdělávacího programu ZŠ Liberecké (2017, s. 59-63) a podle učebnice, žák 4. třídy v době provádění výzkumu zná fonetické znaky (pasivně), slovní zásoba, kterou žák zná, se týká školy, rodiny, oblečení, zvířat a oblíbených věcí. Dokáže popsat zvíře, kde žije, čím se živí a popíše jeho tělo. Žák umí popsat části těla a oblečení. Umí charakterizovat rodinu a umí popsat dům nebo byt, ve kterém žije. Dokáže vést jednoduchý rozhovor na téma jídlo a vlastnictví. Umí pozdravit a rozumí pokynům týkající se školního prostředí. Umí vést rozhovory, týkající se zdraví a nemoci a umí dát instrukce o poloze daného místa a popsat trasu. Zvládne

základní komunikační fráze – sloveso být, mít, základní číslovky, přídavná jména přivlastňovací, zájmena, základní předložky. Žák umí pracovat se slovníkem.

V době provádění výzkumu v pátých třídách žáci umí napsat jednoduchý text o škole a vytvořit rozvrh hodin. Umí přítomný čas prostý, průběhový, modální sloveso can, rozkazovací způsob, Wh-otázky. Umí číslovky do 100 a vede rozhovor, týkající se telefonních čísel. Umí pojmenovat příslušníky různých národností. Umí základní gramatické struktury a typy vět. Zároveň se rozšiřuje a zdokonaluje slovní zásoba a jazykové struktury ze čtvrté třídy.

Do výzkumu nebyly zahrnuty třetí třídy, protože s anglickým jazykem v době výzkumu začínaly. Clegg (2009) nedoporučuje využívat přístup CLIL, pokud mají žáci velice nízkou jazykovou vybavenost. Žáci by podle něj měli být schopni poslouchat, mluvit, číst a psát na různá témata, což žáci ve 3. třídě, v době provádění pilotního výzkumu, neuměli.

Rosa (2004) uvádí, že i využívání TBL na velmi nízké jazykové úrovni je mnohými odborníky nedoporučováno. Z těchto důvodů byly jak pro pilotáž, tak pro samotný výzkum vybrány čtvrté a páté třídy.

8.3 Ukázka vyučovací hodiny

Datum: 15. 12. 2020

Třída: 4.

Počet žáků ve třídě: 13

Téma: Výlet do ZOO

Cíl:

- **výchovný:** Naslouchat autoritám a vzájemně si pomáhat a spolupracovat.
- **vzdělávací:** Téma je pro žáky již opakovaním, proto je cílem procvičení slovní zásoby k tématu zvířata a procvičení vazeb „I have got a/an“ a zápor „I haven't got a/an“, otázka „Have you got?“ a odpověď „Yes, I have./No I haven't.“. Cílem úkolu je opakování slovní zásoby, opakování vazeb, komunikace se spolužáky a propojování znalostí a dovedností, z jiných předmětů, do výuky angličtiny. Výstupem úkolu je porovnání svého a sousedova plánu zoologické zahrady, popsání rozdílů.

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální.

Integrace předmětů: Přírodověda, matematika, výtvarná výchova/pracovní činnosti.

Učivo: Slovní zásoba spojená s tématem zvířata, vazba „I have got a/an“ a zápor „I haven't got a/an“, otázka „Have you got?“ a odpověď „Yes, I have./No I haven't.“.

Pomůcky:

- Obrázky se zvířaty pro rozřazení do skupin
- Rozstříhaná slova zvířat, stopy zvířat, kartička býložravci, kartička masožravci
- Slovní úloha
- Obrázky zvířat za splněné úkoly
- Velký plán ZOO
- Pracovní listy

Zkoušení a hodnocení: Společná kontrola.

Prostředí: Práce ve skupinách po 3-4 žácích, práce ve dvojicích.

Tabule:

- Nápís *Animals*
- Nalepení velkého plakátu s plánkem ZOO

Postup ve vyučovací hodině:

Žáci mají 45 minut na to, aby porovnali své plánky zoologických zahrad, analyzovali je a popsali rozdíly. Žáci si nejdříve zopakují slovní zásobu a jazykové vazby, které následně využívají při porovnávání plánek zoo. Žáci komunikují v náhodných skupinách, musí tak diskutovat i se žáky, s kterými by běžně ve skupině nebyli.

Do hodiny je integrován obsah, strategie a postupy z přírodovědy, matematiky a výtvarné výchovy/pracovních činností.

Přípravná fáze

- Privítání se žáky
Hello, my name is Kateřina and today we will have a lesson together.
- Seznámení s tématem hodiny pomocí brainstormingu na tabuli
The topic is animals. Do you know any animals?
Učitel napíše *Animals* doprostřed tabule, žáci říkají zvířata, která znají anglicky, učitel je zapisuje. Která zvířata bychom mohli vidět v ZOO?
Which animals can live in a ZOO? Circle them. Žáci postupně chodí k tabuli a kroužkují zvířata, která můžeme najít v zoologické zahradě.
- Dnes si uděláme výlet do ZOO! *Let's go to the ZOO today!*
- Rozdělení žáku do skupin po 3-4 žácích pomocí obrázků zvířat.
Choose one picture and don't show to anyone. Učitel obejde všechny žáky a každý si vybere jeden obrázek. *Find partners with the same picture now.* Žáci najdou skupinu pomocí stejných obrázků zvířat. Používají při tom vazbu *I have got...*
- Žáci sedí v lavici ve skupině.

- Učitel rozdává každé skupině obálku. Uvnitř obálky jsou rozstříhaná slova s názvy zvířat (viz příloha D). Úkolem žáků je poskládat písmena tak, aby vznikly názvy zvířat. *Put the letters together.* Následuje společná kontrola. *Read the names of animals.*
- Poté co mají žáci poskládaná slova, učitel rozdává kartičky, na kterých jsou stopy zvířat a kartičky s názvem býložravci a masožravci (viz příloha D). Úkolem žáků je najít zvíře, které dělá tyto stopy. Následně rozřadit zvířata podle toho, čím se živí. *Find which footprint belongs to an animal. Which animals are herbivores and which are carnivores?*
- Následuje společná kontrola, učitel řekne, že masožravci se živí masem a zeptá se, co mohou jíst býložravci? *Carnivores eat meat. What do herbivores eat?* Následně si můžeme vyjmenovat např. jaké druhy ovoce či zeleniny mohou jíst býložravci.
- Chcete se podívat společně do ZOO? *Do you want to go to the ZOO?* Žáci odpovídají, že ano. Učitel má připravené obrázky zvířat na stole, ale brání žákům, aby si je vzali. Proč? Protože žáci ještě nemají koupenný lístek. *First, you have to buy a ticket.*
- Slovní úloha ve skupině
Anne, Tom, Peter and their mom want to visit the zoo. How much money do they need? Anne, Tom and Peter are children. Their mom is adult.

Child	130 CZK
Adult	220 CZK

They need.....CZK.

- Skupina získává za správné poskládání písmen, přiřazení stop, rozřazení býložravců a masožravců a za slovní úlohu obrázky zvířat do ZOO. Obrázky jsou různé, ve skupině si každý vezme jeden obrázek a řekne: *I have got a snake... I have got a parrot* atd. Následně si mohou obrázky vybarvit a umístit do plátnu ZOO, který visí na tabuli. *Color the animals and put them to the ZOO!* Nalepí zvířata do plátnu ZOO.

1. Fáze plnění úkolu

- **Plnění úkolu**
- Žáci utvoří dvojice podle libosti a sednou si vedle sebe. *Make pairs.*
- Učitel rozdá každému žákovi ve dvojici jiný pracovní list, viz níže (ukázka vyplněných pracovních listů, viz příloha E). V pracovním listu je plánec ZOO. Každý žák má jiný plánec ZOO. Úkolem žáků je najít rozdíly. *Now I will give you the plan of your ZOO. Find six differences between your ZOO and your partner's ZOO. You have got two minutes to find as many differences as you can. Use sentence „Have you got?“. You can start now.*
- Žáci zapisují rozdíly názvem zvířete, který jim na obrázku chybí, nebo přebývá oproti sousedovi. Učitel monitoruje, jestli žáci vědí, co mají dělat.
- Po dvou minutách učitel ukončuje práci žáků a následuje společná kontrola všech rozdílů mezi plánky ZOO. *How many differences did you find? Who has got one, two, – six differences? Žáci se hlásí.*

This is the plan of your ZOO – A

Find 6 differences between your ZOO and your partner's ZOO. Ask for example: Have you got a tiger in your ZOO?



1.
2.
3.
4.
5.
6.

Write down something about your and your partner's ZOO. (For example: *I have got a monkey in my zoo, but I haven't got a parrot in my ZOO. I have got a penguin, but I haven't got a pig ...I have got 30 animals. I have got 18 carnivores and 12 herbivores.*)

.....

.....

.....

.....

.....

This is the plan of your ZOO – B

Find 6 differences between your ZOO and your partner's ZOO. Ask for example: Have you got a tiger in your ZOO?



1.
2.
3.
4.
5.
6.

Write down something about your and your partner's ZOO. (For example: I have got a monkey in my zoo, but I haven't got a parrot in my ZOO. I have got a penguin, but I haven't got a pig ...I have got 30 animals. I have got 18 carnivores and 12 herbivores.)

.....
.....
.....
.....
.....

- **Plánování**

- Žáci, stále ve stejných dvojicích, popisují souvětím rozdíly, které našli.

Now describe differences, that you found, using the whole sentence.

V pracovním listě popisují rozdíly mezi svou ZOO a sousedovou ZOO.

Write down something about your and your partner's ZOO. (For example: I have got a monkey in my zoo, but I haven't a parrot in my ZOO. I have got a penguin, but I haven't got a pig...I have got 30 animals. I have got 18 carnivores and 12 herbivores.)

- **Report**

- Žáci prezentují rozdíly mezi ZOO ostatním spolužákům po jedné větě tak, aby se vystřídal co nejvíce žáků.

You are finished. Petr and Tomáš will start. Please, tell us one sentence about your ZOOS.

2. Fáze zaměřená na jazyk

- Procvičení otázky „Have you got?“ a odpovědi „Yes, I have./No I haven't.“.
- Učitel se ptá žáků na plánek ZOO z pracovního listu. Ptá se jednotlivých žáků, jestli v plánku mají daná zvířata.

Např.: *Have you got a monkey in your ZOO? Have you got a lion in your ZOO?* Žáci odpovídají.

8.3.1 Sebereflexe

Před hodinou nebylo nutné dělat nějakou přípravu na tabuli, pouze jsem si připravila obálky a veškeré materiály, které byly k hodině potřeba. Žáci byli překvapení, že je bude hodinu vyučovat někdo jiný než jejich běžná paní učitelka. Tudíž jsem se před hodinou představila česky a vysvětlila jim, že mi pomohou ve výzkumu, který provádím.

Začátek hodiny probíhal velice dobře, žáci po napsání slova *Animals* přesně věděli, co mají dělat. Bylo vidět, že se s brainstormingem neseťkávají poprvé. Byli

ovšem zvyklí, že slova chodí na tabuli psát sami. Kvůli urychlení času jsem slova napsala já. Žáci říkali veškerá zvířata, jak domácí, mazlíčky, tak exotická. Musela jsem tedy poté upřesnit, o jaká zvířata v dnešní hodině půjde. Žáci přišli k tabuli a zakroužkovali zvíře, které může žít v ZOO.

Rozdělení do skupin pomocí zvířat proběhlo dobře, na začátku jsem upřesnila, že budou říkat větu *I have got...*, téměř všichni žáci takto ostatní členy skupiny hledali. Následně jsem rozdala obálky a žáci začali skládat slova. Myslela jsem si, že jim tato aktivita půjde lépe, jelikož všechna slova byla barevně odlišená, ale měli s tím celkem problém.

Přiřazení stop ke zvířatům zvládli dobře, až na malý „chyták“ se stopou ryby, mysleli si, že se mi zatoulala prázdná kartička omylem. Slovíčka „herbivores a carnivors“ žáci neznali, ale vizuální podpora v podobě obrázků jim to usnadnila. Na otázku, čím se živí býložravci nedokázali odpovědět, až když jsem jim řekla, že se živí ovocem, zeleninou a rostlinami, dokázali vyjmenovat některé druhy ovoce či zeleniny.

Následovala slovní úloha, jelikož bylo třeba si nejdříve zakoupit lístek do ZOO, kterou vypočítali všichni správně. Pravděpodobně neznali slovíčko „adult“, ale díky tabulce se vždy některý člen skupiny zorientoval a pomohl ostatním. Zde měli žáci potřebu využívat mateřský jazyk. Bylo to z toho důvodu, že takto velká čísla zatím neuměli říkat anglicky. Co se týče matematiky, nad 100 již počítají běžně.

Žáky velice bavila odměna v podobě zvířat, popis obrázků větou „I have got“ probíhal bez problémů, bylo vidět, že mají tuto frázi „zažitou“. Poté si zvířata vybarvili. Na vybarvování zvířat jsem jim musela dát časový limit, jelikož by si je byli schopni vybarvovat velice dlouho. Dobré by přístě bylo, jim dát tento časový limit hned na začátku.

Následně nalepili tato zvířata do plánu ZOO. Poté si měli najít dvojici. Měla jsem dvojice rozhodnout já, nebo náhodně tak, jak to bylo se skupinami, protože rozdělování žáků do dvojic trvalo poměrně dlouho. Následně jsem rozdala pracovní listy, napadlo mě je rozdat obrázkem dolů, aby na to všichni měli stejný časový limit. Rozdílly našli neuvěřitelně rychle, stejně tak velice rychle vypsali rozdílly.

Následovala fáze plánování, kde jsem k instrukcím musela částečně využít český jazyk, jelikož žáci příliš nechápali, co mají dělat. Po objasnění úkolu ale pracovali dobře. Co se týče prezentování, nenutila jsem je chodit před tabulí, ale mohli prezentovat ze svého místa. Vyvolávala jsem pouze dobrovolníky, jelikož respektuji, že ne každý chce prezentovat před třídou, ovšem prezentovat chtěl téměř každý. Na fázi zaměřenou na jazyk už nám zbylo několik málo minut, ale stejně jsem se asi na čtyři otázky stihla zeptat.

Tuto hodinu ze svého pohledu hodnotila jako velice zdařilou, jelikož byl naplněn jak výchovný, tak vzdělávací cíl, žáci v hodině využívali český jazyk minimálně, dobře rozuměli instrukcím a věděli, co mají dělat.

Proběhla integrace přírodovědy, matematiky a výtvarné výchovy/pracovních činností do anglického jazyka, nejdříve pomocí výčtů a seznamů (viz Willis, v kapitole 4.2), protože žáci využívali brainstorming. Následně museli využít řazení, protože museli skládat písmena tak, aby jim vznikla slova. Poté využívali znalosti z přírodovědy, jelikož rozřazovali zvířata na masožravce, býložravce a hledali správné stopy zvířat. Proběhla integrace matematiky, kterou zastupoval úkol, v podobě jednoduché slovní úlohy, v které museli žáci sčítat a násobit (viz ceny lístků ZOO). Využívali techniku z výtvarné výchovy, jelikož vybarvovali obrázky zvířat. Dále využívali porovnávání, protože museli porovnat svůj plánek ZOO a plánek svého spolužáka. Museli přitom využívat znalosti z matematiky a přírodovědy, aby sečetli masožravce a býložravce.

8.4 Výsledky pilotáže

Hodiny probíhaly podobným způsobem, jako byla popsána hodina výše. Hodiny obsahovaly integraci předmětů a byly úkolově orientované. Členění hodiny podle úkolově orientovaného rámce na úvodní fázi, plánování, report a na závěrečnou fázi se mi velice osvědčilo, proto využívám i ve fázi výzkumu.

Co se týče dotazníků, zjistila jsem, že získávám relevantní informace. Dotazník pro třídní učitele, pro samotný výzkum, ponechávám v totožné podobě, ovšem co se týče dotazníků pro učitele anglického jazyka, ten drobně upravuji. Do výzkumné fáze neuvádím otázku: „*Učebnici využívám v hodině anglického jazyka...*“. Přidávám otázku ohledně toho, zda učitelé vyučují anglický jazyk pouze na prvním, nebo i na druhém stupni. Tuto informaci budu využívat jako námět pro další diskusi v závěrečné části, zda lze vysledovat rozdíly k přístupu TBL, v rámci CLILu, u prvostupňových a druhostupňových učitelů anglického jazyka, působících na prvním stupni ZŠ. Přidávám rovněž otázku, která fáze úkolu učitele nejvíce zaujala.

Dotazník pro žáky taktéž mírně upravuji. Vynechávám otázku o hodnocení vyučovací hodiny známkou, jelikož z ní nezískávám relevantní informace, a doplňuji místo toho podobnou otázkou, jako učitelům anglického jazyka. „*Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?*“

9 Samotný výzkum

Na základě zjištěných poznatků z pilotního výzkumu byl realizován samotný výzkum. Metodologie výzkumu zůstává totožná, tedy sebereflexe po vyučovací hodině a analýza dotazníků pro žáky (viz příloha F), pro vyučující anglického jazyka (viz příloha G) a pro třídní učitele (viz příloha H). Samotný výzkum byl realizován na ZŠ Sokolovské a na ZŠ Aloisina výšina. Konkrétně na ZŠ Sokolovské byla odučena jedna hodina ve 4. třídě, na ZŠ Aloisina výšina jedna hodina ve 4. třídě a dvě hodiny v 5. třídě.

9.1 Výzkumný vzorek

9.1.1 Charakteristika školy – ZŠ Sokolovská

ZŠ Sokolovská se nachází v Liberci a řadí se svým počtem žáků mezi větší školy. Poskytuje vzdělání od 1. do 9. třídy. Anglický jazyk se vyučuje, stejně jako na ZŠ Liberecké, od 3. třídy.

9.1.2 Charakteristika žáků – ZŠ Sokolovská

Výzkum byl prováděn ve 4. třídě. Žáků bylo ve třídě 10, 8 dívek a 3 chlapci. Žáky běžně vyučuje paní učitelka se specializací na anglický jazyk, vyučující i na druhém stupni ZŠ. Využívají učebnici *Welcome pupil's book 1*. Podle Školního vzdělávacího programu ZŠ Sokolovské (2018, s. 66-67) a podle učebnice, žák 4. třídy v době provádění výzkumu umí pozdravit a poděkovat. Reaguje na jednoduché povely ve třídě. Odpoví na jednoduchou otázku učitele. Zopakuje se správnou výslovností slovní zásobu k tématům: barvy a tvary, číselná řada 1–100, školní pomůcky, rodina, hračky, jídlo, oblečení, roční období a svátky, počasí, škola a kamarádi, bydlení a nábytek, narozeniny a dárky, povolání, oblečení, názvy činností, zvířata. V návaznosti na znalost slovní zásoby daného tématu, porozumí obsahu krátkého textu (komiksu), je schopen přiřadit k obrázkům. Napíše krátké věty k daným tématům výše. Orientuje se v krátkém textu. Odpoví jednoduše na položenou otázku.

Datum: 21. 4. 2021

Třída: 4.

Počet žáků ve třídě: 10

Téma: Domácí mazlíčci

Cíl:

- **výchovný:** Naslouchat autoritám a vzájemně si pomáhat a spolupracovat.
- **vzdělávací:** Téma je pro žáky již opakovaním, proto je cílem procvičení slovní zásoby k tématu domácí mazlíčci a procvičení vazeb „He/she has got/hasn't got“, „He/she can/can't.“. Otázky „Have you got?“, „Can he/she?“. A odpovědi na otázky. Žák za pomoci získané slovní zásoby a procvičené gramatické struktury mluví o svém domácím mazlíčkovi.

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální.

Integrace předmětů: Přírodověda, matematika, hudební výchova, výtvarná výchova, vlastivěda.

Učivo: Slovní zásoba spojená s tématem domácí mazlíčci, vazby: „He/she has got/hasn't got.“, „He/she can/can't.“. Otázky „Have you got?“, „Can he/she?“ a odpovědi na otázky.

Pomůcky: Kartičky se zvířaty, tabulky, papír na kreslení obrázku a popis zvířete, kvíz.

Zkoušení a hodnocení: Společná kontrola.

Prostředí: Práce ve dvojicích.

Tabule:

- Šibenice
- Příklad tabulky

	Animal	Name	Age	Colour	Legs	Tail	Ears	Walk	Run	Fly	Swim	Meat	Vegetables	Insects
My pet:	Dog	Max	5	Brown	✓(4)	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
My friend's pet:	Parrot	Pepík	9	Red, green, yellow	✓(2)	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X

- Vzorové příklady
- Nápis *Animal shelter*

Postup ve vyučovací hodině:

Žáci mají 45 minut na to, aby porovnali své domácí mazlíčky, nakreslili je a popsali rozdíly. Žáci ve dvojicích musí komunikovat, využívat při tom vybranou slovní zásobu a jazykové vazby.

Do hodiny je integrován obsah a techniky z přírodovědy, matematiky, výtvarné výchovy, hudební výchovy a vlastivědy.

Přípravná fáze

- Přivítání se žáky
Hello, my name is Kateřina and today we will have a lesson together.
- Seznámení s tématem hodiny pomocí šibenice na tabuli.
Na tabuli učitel připraví 15 čárek. Žáci budou diktovat písmena, tím si procvičují spelling, a učitel je doplňuje na tabuli. Pokud řeknou špatné písmeno, učitel postupně kreslí oběšence.
Let's play a hangman! Say the letters.
Na tabuli vyřeší šibenici, vyjde jim: *The topic are pets.* Mezery mezi slovy jsem vyřešila tak, že jsem jednotlivá slova napsala pod sebe.
Do you know any pets? Žáci diktují mazlíčky.
- Následuje hra. Učitel rozdá každému žákovi obrázek s domácím mazlíčkem. Žák se na něj podívá, ale nikomu dalšímu obrázek neukazuje. Učitel vysvětlí pravidla hry. Hra spočívá v tom, že se učitel bude ptát na otázky, kdo má např. 4 nohy, udělá krok dopředu. *Take one*

picture and don't show to anyone. Let's play a game! Line up. Who has got 4 legs, take one step. Who has got 2 legs? Take one step. Who is a big animal? Take one step. Who has got a long body? Etc. Who can fly? Take one step. Who can swim? Etc.

Fáze plnění úkolu

- **Plnění úkolu**
- Žáci utvoří dvojice podle obrázků, které dostali v rámci plnění předchozího úkolu, sednou si spolu do lavice. *Make pairs. For example dogs are here, cats are here,...*
- Učitel rozdá každému žákovi ve dvojici tabulku. Vyplňují tabulku společně podle toho, jakého mají doma mazlíčka. Pokud nemají žádného mazlíčka, využijí zvíře, které měli na obrázku v rámci rozdělování do skupin. Učitel má na tabuli připravený příklad, viz tabulka.
Učitel připomene otázky, které jsou napsané na tabuli: *I have got a parrot and you? I have got a dog. What is the name of your pet? How old is she/he? What colour is Pepík/Max? Has your dog/parrot got legs? Has your dog/parrot has got a tail? Has your dog/parrot got ears? Can she/he walk/run/fly/swim? What do dogs/parrots eat?* Společně si přeložíme všechna slovíčka z tabulky.
- Žáci doplňují do tabulky informace, které získali od svého spolužáka (ukázka vyplněných tabulek viz příloha CH).

- **Plánování**

- Následně jim učitel rozdá papír, kde mají svého mazlíčka nakreslit a pod obrázek napsat popis svého zvířete a popis zvířete spolužáka (ukázka viz příloha I).

Draw a picture of your pet and write sentences about your and your friend's pet.

For example: I have got a dog, but Lucka has got a parrot. Dog's name is Max and parrot's name is Pepík. Max is brown. Pepík is red, green and yellow. Max has got four legs, Pepík has got two legs. Max has got a

long tail. Pepík hasn't got a tail. Max has got two ears. Pepík hasn't got ears. Max can walk run and swim, Pepík can walk and fly. Max eats meat and vegetables and Pepík eats vegetables.

- Na kreslení obrázku dá učitel časový limit cca 5 minut, během tohoto časového limitu pustí písničku o domácích mazlíčcích. Písničku si poté společně zazpíváme.

Text písničky: Do you have a pet? Yes, I have a dog.

I have a pet. He is a dog. And he says, "Woof, woof, woof, woof, woof."

I have a cat! I have a pet. She is a cat. And she says, "Meow, meow, meow, meow, meow."

I have a mouse! I have a pet. He is a mouse. And he says, "Squeak, squeak, squeak, squeak, squeak."

I have a pet. He is a bird. And he says, "Tweet, tweet, tweet, tweet, tweet."

I have a fish! I have a pet. She is a fis And she says, "Glub, glub, glub, glub, glub."

I have a lion! A lion?!

I have a pet. He is a lion And he says, "Roar, roar, roar, roar, roar."

Tweet tweet. Glub glub, Roar!

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pWepfJ-8XU0>

- **Report**
- Žáci popisují své zvíře a zvíře svého spolužáka ostatním žákům ve třídě. Každý ukáže obrázek a následně přednese věty, které společně napsali.
Are you ready? Show us the picture and tell us two facts about your pet and the pet of your friend.

Fáze zaměřená na spolupráci

- Žáky učitel rozdělí do skupin, pokud to vyjde, ve skupině by měl být vždy žák, který nemá doma žádného mazlíčka.

- Motivem pro tuto fázi je útulek, žáci dostanou kvíz, ve kterém je několik otázek, na kterých musí ve skupině spolupracovat a odpovědět. Pokud odpoví správně, mohou si „odnést“ zvíře z útulku.
- Učitel napíše na tabuli: *Animal shelter*, zeptá se žáků, zda vědí, co to slovo znamená, pokud ne, vysvětlí.
- *Hello, I'm Ben. I'm a big dog. I'm 6 years old and I'm brown. I'm sad, because I live in an animal shelter. Can you take care of me? Answer the questions.*
- Následuje kvíz, na kterém spolupracují ve skupině, aby mohli získat psa z útulku.
- Společně si kvíz zkontrolujeme. Pokud mají vše správně, mohou si „vzít“ Bena domů.
- *Very well! You can take Ben home!*

Hello, I'm Ben. I'm a big dog. I'm 6 years old and I'm brown and white. I'm sad, because I live in an animal shelter. Can you take care of me? Answer the questions. And you can take me home.



Dogs eat:

- a) Meat
- b) Insects
- c) Fruits

Dogs drink:

- a) Mineral water
- b) Coca-cola
- c) Water

Ben has got....

- a) A tail, two legs and two ears.
- b) A tail, four legs and two ears.
- c) A tail, four legs and no ears.

How many kg of dog food does Ben need in February? Ben eats 1,5 kg of dog food every week.

- a) 3 kg
- b) 5,5 kg
- c) 6 kg

You have to go for a walk with me. I need to walk at least 2 km every day. I need to walk.....for a week.

- a) 15 km
- b) 14 km
- c) 16 km

And the last question! Where is the animal shelter where I live? The town is called:

_ E _ _ _ _ _ U _ _ J _ _ _ _ E

9.1.3 Sebereflexe

Šibenice na začátku hodiny probíhala celkem dobře. Bylo by lepší, si na začátku zopakovat abecedu, jelikož občas nedokázali říci písmeno správně. Nicméně zvládli šibenici vyřešit a dozvěděli se, co bude tématem hodiny.

Žáci si vylosovali lístečky se zvířátky a následovala hra, která měla veliký úspěch. Trochu jsme se zdrželi uspořádáním třídy, jelikož bylo třeba si udělat prostor. Nejraději by hráli tuto hru celou hodinu. Procvičili jsme si vazby have/has got a can. Poté si sedli ve dvojicích do lavice a následovalo vyplnění tabulky. Jelikož slovíčka pro žáky nebyla nová a před doplňováním proběhl názorný příklad na tabuli, žáci rychle pochopili, jak se spolužáka ptát a jak tabulku doplňovat. Před doplňováním jsem se zeptala, zda je ve třídě někdo, kdo nemá žádného mazlíčka. Všichni žáci ovšem doma mazlíčka měli.

Následně si zvíře nakreslili při poslechu písničky, kterou jsme si později zazpívali. Nebyl velký zájem o prezentování, jelikož se žáci styděli a asi nejsou zvyklí prezentovat před třídou. Prezentovala tak pouze jedna dívka, nikoho dalšího jsem do prezentování nenutila.

Nejvíce žáky bavil kvíz. Hodně je zaujal příběh psa v útulku. Po skončení hodiny se mně zeptali, zda je skutečně z Českých Budějovic a jedna dívka projevila zájem, že by si pro něj dojela a vzala si ho domů.

Celkově bych tuto hodinu hodnotila jako velice zdařilou. Byl naplněn jak výchovný, tak vzdělávací cíl. Žáci velmi dobře reagovali na mé pokyny, většinou věděli, co mají dělat. Velikou výhodou vidím v malém počtu žáků ve třídě. Mohla jsem mezi žáky často chodit a kontrolovat, jestli dělají, co mají.

V této hodině žáci pomocí sdílení osobních zkušeností (viz Willis, v kapitole 4.2) porovnávali své domácí mazlíčky. Museli při tom využívat znalostí z přírodovědy, protože byly do úkolu zahrnuté otázky jako např.: kolik mají končetin, čím se živí, zda umí běhat, nebo létat. Jedná se i o kreativní úlohu, protože žáci daného mazlíčka kreslili. Při tom využívali dovednosti z výtvarné výchovy a zároveň poslouchali písničku. Písničku jsme si poté i zazpívali, do hodiny tak byly zahrnuty i dovednosti z hudební výchovy. V rámci kvízu si žáci procvičovali znalosti z přírodovědy, matematiky a vlastivědy. Žáci využívali znalosti o domácích mazlíčcích, museli

vypočítat dvě slovní úlohy, v kterých využívali násobení. Vlastivěda byla zastoupena v podobě hádanky českého města.

9.1.4 Charakteristika školy – ZŠ Aloisina výšina

ZŠ Aloisina výšina se nachází v Liberci a řadí se svým počtem žáků mezi velmi velké školy. Poskytuje vzdělání od 1. do 9. třídy. Anglický jazyk se zde, ale na rozdíl od předchozích škol, vyučuje již od 1. třídy.

9.1.5 Charakteristika žáků – ZŠ Aloisina výšina

Na ZŠ Aloisina výšina jsem vyučovala tři hodiny. Jedna hodina se uskutečnila ve 4. třídě a dvě hodiny v 5. třídě. Ve 4. třídě žáci pracují s učebnicí Happy Street 2 a v 5. třídě s učebnicí Project 1. Žáky běžně vyučuje paní učitelka se specializací na anglický jazyk, vyučující i na druhém stupni ZŠ.

Podle Školního vzdělávacího programu ZŠ Aloisina výšina (2019, s. 47-49) a podle učebnice, žák 4. třídy v době provádění výzkumu rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností. Zapojí se do jednoduchých rozhovorů. Sdělí jednoduchým způsobem základní informace, týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času, zvířat, potravin, města a volného času. Umí používat základní slovní zásobu podle probíraného tématu. Odpovídá na jednoduché otázky a otázky pokládá. Napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení. Zeptá se na čas. Vyplní osobní údaje do formuláře. Rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, pokud má k dispozici vizuální oporu. Reaguje na jednoduchý pokyn.

Žák v 5. třídě, podle školního vzdělávacího programu ZŠ Aloisina výšina (2019, s. 49-51) a podle učebnice, rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností. Sdělí jednoduchým způsobem základní informace, týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat. Vyplní osobní údaje do formuláře. Rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu. Zapojí se do jednoduchých rozhovorů. Odpovídá na jednoduché otázky, týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá. Napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení.

Jednoduše popíše oblíbené zvíře. Určí jednoduché rozdíly v textu. Pasivně ovládá fonetické znaky a základní výslovnostní návyky. Rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, pokud má k dispozici vizuální oporu. Popíše své oblíbené činnosti. Přiřadí činnosti k obrázkům. Vyjádří, co kdo umí a neumí. Žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu.

Datum: 22. 4. 2021

Třída: 4.

Počet žáků ve třídě: 18

Téma: Vesmír

Cíl:

- **výchovný:** Naslouchat autoritám a vzájemně si pomáhat a spolupracovat.
- **vzdělávací:** Téma je pro žáky již opakovaním, proto je cílem procvičení slovní zásoby k tématu planety a procvičení vazby „There is/are...“ k popisu lokace/umístění. Žák za pomoci vybrané slovní zásoby a procvičené gramatické struktury vymyslí ve dvojici vlastní planetu, kterou poté popíše. V poslední fázi si žák, podle přesných instrukcí, vyrobí vesmírnou helmu. Cílem je propojení různých znalostí a dovedností z jiných předmětů do výuky angličtiny.

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální, personální, k řešení problémů, pracovní.

Integrace předmětů: Vlastivěda, výtvarná výchova, pracovní činnosti, matematika – geometrie.

Učivo: Planety, vazba „There is/are...“

Pomůcky: Projektor, pracovní list, prezentace s pracovním postupem, nůžky, kružítko, lepidlo, barevný papír, alobalové proužky, průhledná folie, špejle.

Zkoušení a hodnocení: Společná kontrola.

Prostředí: Práce ve dvojicích, skupinách.

Tabule:

- Věty, které mohou žáci používat při popisu vymyšlené planety.

Postup ve vyučovací hodině:

Žáci mají 45 minut na to, aby vymysleli ve dvojici svou vlastní planetu, kterou nakreslí a popíší. Žáci ve dvojici musí diskutovat a shodnout se na tom, jak bude vlastní planeta vypadat. Využívají při tom vybranou slovní zásobu a jazykové vazby, které jsou pro ně opakovaním. V závěrečné fázi řeší problém. Podle přesných instrukcí pracovního postupu, vytvoří svou vlastní vesmírnou helmu.

Do hodiny je tak integrován obsah a techniky z vlastivědy, výtvarné výchovy, pracovních činností a z geometrie.

1. Přípravná fáze

- Privítání se žáky
Hello, my name is Kateřina and today we will have a lesson together.
- *The topic of today's lesson is space. Do you know what space means?*
Žáci říkají, že to je vesmír.
- Následuje zhlédnutí videa o vesmíru. Úkolem prvního sledování je zjistit, o čem video je. *Watch the story. What is the video about?* Po prvním zhlédnutí učitel rozdá pracovní listy. Učitel projde s žáky pracovní listy, zopakuje slovíčka a gramatické struktury. Vysvětlí, co není jasné. *Watch the story again and fill in worksheets.* Žáci je vyplňují, následuje společná kontrola. *Let's check it out together.* Ukázka vyplněných pracovních listů, viz příloha K.
- Text videa:
This is Billy and Splodge. Billy and Splodge are in a spaceship. They are looking for animals in space. Splodge sees a planet. „Everything on this planet is red. Look at this forest. The trees are red and the leaves are red. But there aren't any animals here.“ Splodge sees another planet. „Everything on this planet is yellow. Look at the yellow sky and the yellow clouds. There is a yellow volcano too. Look at the yellow smoke! There aren't any animals here.“ Now Splodge sees another planet. „Everything on this planet is pink. Look at the pink sea. There are pink shells and pink plants in the sea. There aren't any animals here.“ Splodge sees another planet. „Everything on this planet is blue. This










planet is very hot. There is a big blue sun and a desert with blue sand. And look! There are blue plants. There aren't any animals here.“ Splodge sees one more planet. „Everything on this planet is green. This planet is very cold. The clouds are green and the snow is green. There aren't any anim... Arghhh!“ Billy is in the spaceship. „Splodge, there are animals in space. Let's go home!“ Splodge sees another planet. It's planet Earth. The sky is blue and the sun is yellow. The grass is green and the flowers are red and pink. What colours can you see?

Dostupné z:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/short-stories-our-colourful-world-transcript.pdf>

1. A) Colour the stars.

B) Which colours did Billy and Splodge see in space? Circle them.

								
Green	Red	Black	Blue	Pink	White	Purple	Orange	Yellow

2. Watch the story and put the sentences in order.

	There is everything pink on this planet.
	It's the planet Earth.
1	There is everything red on this planet.
	There is everything blue on this planet.
	There is everything yellow on this planet.
	There is everything green on this planet.

3. Write what colour will you make by mixing the following colours.

Red + yellow =

Blue + red =

Yellow + blue =


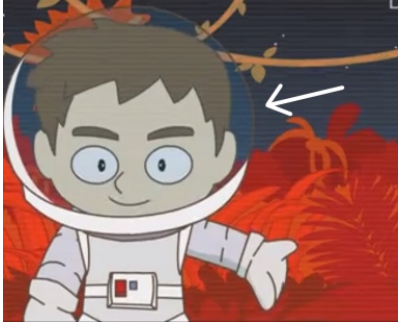
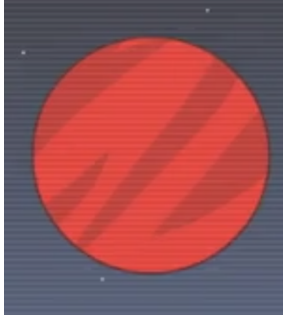
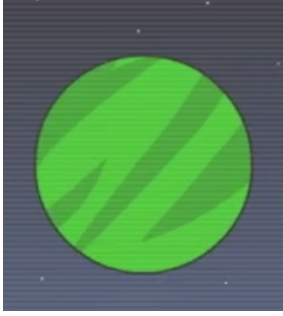

Red + white =



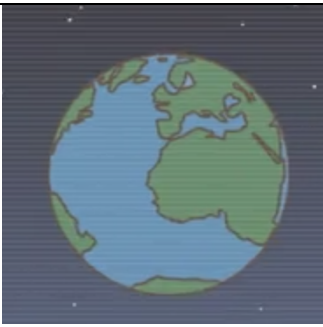
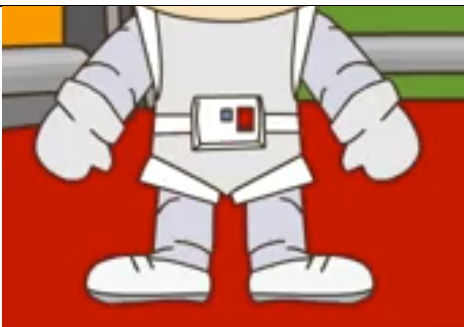
4. Put the planets of the solar system (Mercury, Venus, Neptune, Jupiter, Saturn, Earth, Uranium, Mars) into the right order – from the closest to the sun.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

2. Fáze plnění úkolu

- **Plnění úkolu**
- Žáci utvoří dvojice, podle obrázků, které dostanou. Obrázky jsou s tematikou vesmíru a pocházejí z videa. Dvojici tvoří jeden žák s obrázkem a jeden žák s anglickým názvem daného obrázku. *Take one picture. Now make pairs. For example Anna has got a picture of Earth. Who has got a word „the Earth“.* You will work together. Žáci si spolu sednou do lavice a dostanou papír. Jejich úkolem je nakreslit společně svou vymyšlenou planetu.

	<p>The space ship</p>
	<p>The astronaut helmet</p>
	<p>The red planet</p>
	<p>The green planet</p>
	<p>The blue planet</p>

	<p>The yellow planet</p>
	<p>The pink planet</p>
	<p>The Earth</p>
	<p>The space suit</p>



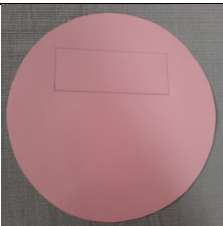
- **Plánování**
- Žáci mají popsat ve dvojici svou vymyšlenou planetu, kterou před tím nakreslili. *Imagine your own planet. Draw a picture of your planet and describe your planet. Do you know what the planet means?*
For example: The name of our planet is Blue oasis. There are a lot of animals for example blue giraffes, blue parrots and blue dogs.


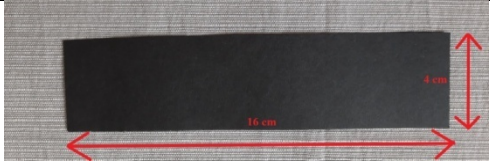




Everything is blue. There are blue cars, blue houses and blue tables and chairs.

- **Report**
- Žáci představují své planety ostatním spolužákům. *Let's tell us about your planet.*

3. Fáze zaměřená na pracovní postup

- Výroba vesmírné helmy
- Co vše potřebujeme, pokud bychom chtěli letět do vesmíru jako Billy a Splodge? *What do we need if we want to fly into the space like Billy and Splodge? We need a space ship, a space suit and an astronaut helmet. Let's make an astronaut helmet!*
- Žáci si podle fotografií a popisků v prezentaci, vytvoří vlastní vesmírnou helmu. Ukázka vesmírné helmy, viz příloha L.
- Zůstávají při tom ve stejných dvojicích, z důvodu výpomoci, popř. půjčování pomůcek. Učitel podle prezentace demonstruje, jak mají žáci postupovat.

	<p>1. <i>Make a circle. You can use a compasses if you have.</i></p>
	<p>2. <i>Take a scissors and cut them out.</i></p>
	<p>3. <i>Draw a rectangle for your eyes.</i></p>

	<p>4. Cut it out.</p> <p>5. Stick a transparent foil on the other side.</p>
	<p>6. Take the black paper. Cut out the rectangle. The size is 16x4 cm</p>
	<p>7. Stick the black rectangle down.</p>
	<p>8. Decorate it with the silver stripes.</p>
	<p>9. Stick wheels.</p>
	<p>10. Come to me. I'll stick the stick in there.</p>

9.1.6 Sebereflexe

Žáci znali slovíčko „space“, věděli tak, o čem hodina bude. Video se jim líbilo a celkem rychle pochopili, o co v něm jde. Následovalo doplňování pracovních listů. Myslela jsem si, že na to bude potřeba daleko méně času. Následně se žáci rozdělili do dvojic podle kartiček, to jim šlo velice dobře, jelikož obrázky viděli již ve videu.

Následně měli žáci nakreslit a popsat ve dvojici svou vymyšlenou planetu, ale už nám nezbývalo tolik času, proto jsem vynechala kreslení planety a žáci svou planetu pouze popsali.

Výroba helmy v hodině byla pravděpodobně příliš ambiciózním plánem. Každý žák pracuje jinak rychle, tudíž někteří žáci čekali, až v prezentaci pokročím dál, ale někteří ještě ani nezačali. Všechny kroky ve výrobě helmy nezvádl ani jeden žák. Vhodným řešením by bylo, vyhradit si na tuto hodinu 90 minut. První vyučovací hodinu bychom se věnovali fázi před úkolem a fázi plnění úkolu. Fázi po úkolu, v podobě pracovního postupu, by bylo ideální převést do hodiny pracovních činností, které by ovšem probíhaly v anglickém jazyce.

Tuto hodinu hodnotím jako nejméně zdařilou, jelikož nebyl naplněn vzdělávací cíl. Přisuzuji to velkému počtu dětí ve třídě, velkému chaosu během hodiny a faktu, že to byla 5. vyučovací hodina. Žáci byli pravděpodobně již unavení a nejsou zvyklí z distanční výuky na rychlejší tempo při hodině. Z tohoto důvodu jsme část věcí nestihli.

Žáci v této hodině, i přes to, že nebyl naplněn vzdělávací cíl, využívali řazení (viz Willis, v kapitole 4.2). Žáci museli seřadit planety, podle toho, jak jsou vzdáleny od slunce. Využívali při tom znalosti z vlastivědy. Řešili také problém, jelikož museli správně postupovat podle pokynů pracovního postupu. Při výrobě vesmírné helmy, využívali dovednosti z pracovních činností a znalosti a dovednosti z matematiky, konkrétně z geometrie, jelikož bylo třeba měřit a využívat pravítka a kružítko.

Datum: 22. 4. 2021

Třída: 5.

Počet žáků ve třídě: 22

Téma: Volnočasové aktivity

Cíl:

- **výchovný:** Naslouchat autoritám a vzájemně si pomáhat.
- **vzdělávací:** Hodina se věnuje nácvičce vazeb k tématu volnočasových aktivit. Žák se naučí napsat, vyslovit a používat ve větě vybranou slovní zásobu k tématu volnočasových aktivit. Žák získá základní informace o přítomném času prostém. Umí použít otázky: „Do you play...?“, „Do you go...?“. Umí odpovědět „Yes I do/No I don't.“. Umí se na základě získaných informací zeptat spolužáků na volnočasové aktivity a zapsat je správně do Vennova diagramu.

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální, k řešení problémů, analýza dat.

Integrace předmětů: Matematika.

Učivo: Slovní zásoba spojená s tématem volnočasových aktivit, přítomný čas prostý.

Pomůcky: Pexeso, Vennův diagram s textem, Vennův diagram k průzkumu ve třídě, tabulky s týdenním časovým plánem.

Zkoušení a hodnocení: Společná kontrola.

Prostředí: Práce ve dvojicích, v rámci celé třídy.

Tabule:

- Vennův diagram
- Otázky: *Do you play computer games? Do you go swimming?*
- Ukázka vět, které mohou použít pro popis svého výzkumu.

Postup ve vyučovací hodině:

Žáci mají 45 minut na to, aby zjistili, co jejich spolužáci dělají ve volném čase. Pro řešení problému využijí žáci metodu průzkumu. Žáci se nejprve naučí klást uzavřené otázky: *Do you play computer games? Do you go swimming?* V hlavní fázi – ve fázi zaměřené na úkol, žáci provádějí průzkum ve třídě. Následně analyzují data pomocí Vennových diagramů. Žáci poté získaná data porovnávají.

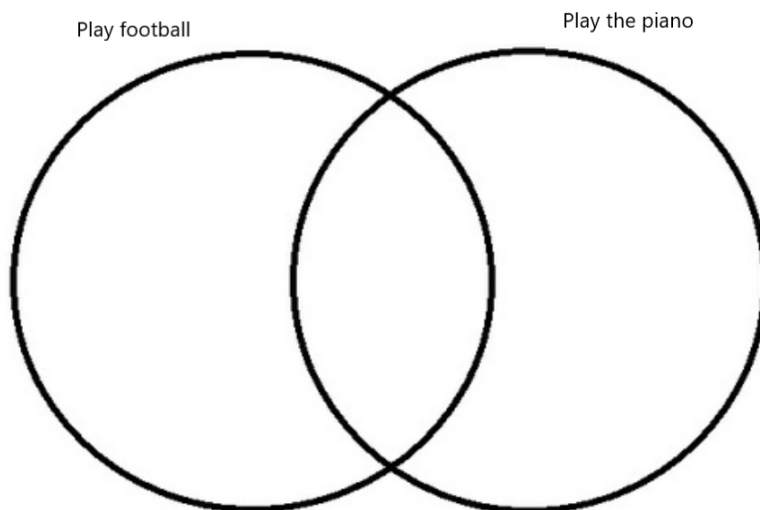
Do hodiny jsou tak integrovány strategie z matematiky. Žáci musí zapisovat jména, která představují prvky, do správné množiny, nebo do jejich průniku. Aktivují si tak kategorizaci a analogii. V poslední fázi si žáci, kromě jazyka, procvičují paměť. Zároveň jsou ve dvojicích, tudíž musí diskutovat a spolupracovat.

1. Přípravná fáze

- Přivítání se žáky, představení tématu.
Hello, my name is Kateřina and today we will have a lesson together.
- Brainstorming: *What freetime activities do you know?* Žáci diktují aktivity.
- *The topic of today's lesson is free time activities. Let's play pair matching!*
- Žáci dostanou do dvojice kartičky. Úkolem je zahrát si hru pexeso. Dvojici tvoří slovní spojení a obrázek, např. *play football, go skiing. Let's play pair matching! Who has got one pair, put your hand up. Who has got two pairs, put your hand up...and the winner is....*
- Následně učitel čte všechna slovní spojení. Úkolem žáků je najít obrázek a slovní spojení a správně seřadit aktivity po pořadí. *I will read the free time activities. Listen and put the cards on the table.*
- Žáci dostanou prázdný Vennův diagram s textem, viz níže. Ve dvojicích ho mají doplnit. Učitel uvádí příklad na tabuli. Ukazuje, kam se dané jméno zapíše.

Add names to the diagram!

Peter plays football, but he doesn't play the piano. Claire doesn't play football, but she plays the piano. Jack plays football and he also plays the piano. Molly plays football and she doesn't play the piano. Tom plays football, but he doesn't play the piano.

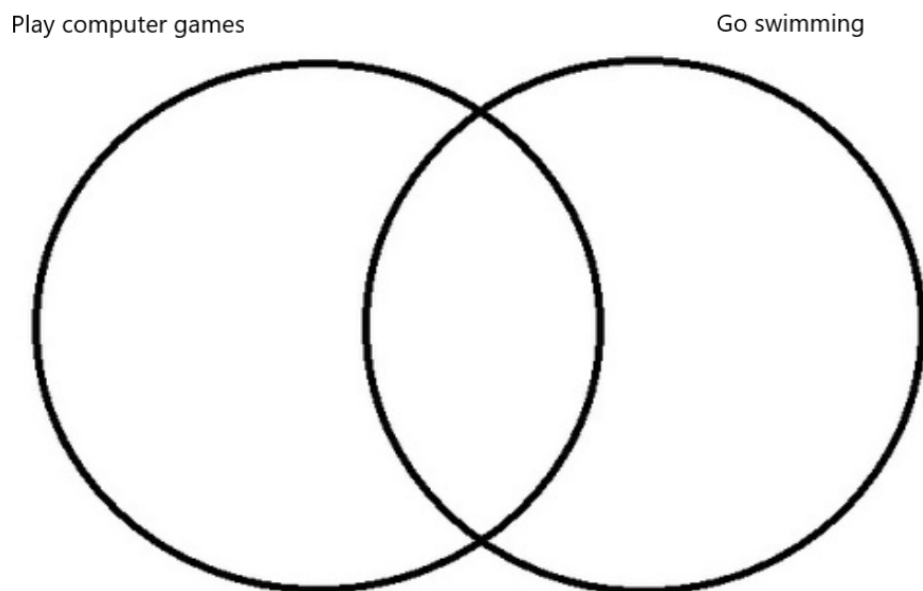


- Následuje společná kontrola. Učitel vždy přečte větu a vyvolá někoho, kdo jde jméno zapsat do diagramu. *Let's check it out! Write the name into the right place.*
- Učitel vybere pět žáků, kteří budou představovat Petera, Claire, Jacka, Molly a Toma. Žáci se jich budou ptát na otázky např.: *Peter, do you play football?* A žák představující Petera odpovídá: *Yes, I do.* Žáci si tak procvičují otázku, kterou budou požebovat.
- Ukázka vyplněného diagramu, viz příloha M.

2. Fáze plnění úkolu

- **Plnění úkolu**
- Žáci dostanou prázdný Vennův diagram. Jejich úkolem je obejít ostatní spolužáky a zeptat se jich na informace. *And now, here is an empty Venn's diagram. Your task is to complete it. Ask your classmates: Do you play computer games? Do you go swimming?* Tyto dvě otázky učitel

zapiše na tabuli. Žáci zapisují získané informace do grafu. Ukázka vyplněného diagramu, viz příloha N.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **Plánování**
- Poté, co si žáci zapsali informace do Vennova diagramu, se posadí zpátky do lavic. Jejich úkolem je napsat, ve dvojici, pět vět na prázdné linky pod diagram. Je důležité ve dvojici zjistit, co si kdo zapsal, společně se shodnout na pěti větách, které napíšou na prázdné linky. Např.: *Klára doesn't play computer games, but she goes swimming. Petr plays computer games and he goes swimming. Honza plays computer games and he doesn't go swimming...*

- **Report**
- Žáci prezentují své výsledky průzkumu ve třídě. *Please, tell us what you found out. Read your sentences.*

3. Fáze zaměřená na zapamatování informací a opakování vazeb

- Nyní jsme se dozvěděli, co děláte ve svém volném čase vy. Teď pojďme zjistit, co dělá ve svém volném čase Anne, Jimmy a Claire.
- Učitel čte týdenní časový rozvrh několika dětí. Úkolem žáků je si zapamatovat informace, které následně píše do tabulky. Před samotným úkolem předchází zopakování dnů v týdnu.

We already know, what you do in your free time. Let's find out, what Anne, Jimmy and Claire do in their free time. But first, name the days of the week. Monday, Tuesday, ...

*Here is the chart, but don't turn it round yet. Your task is to remember as much information as you can. Učitel postupně diktuje, nejdříve Anne, přečte 2x. Následně řekne pokyn: *three, two, one, now!* Žáci otočí tabulky a píšou správné vazby. Následuje společná kontrola, žáci si opravují. Poté opět otočí papír a zapamatují si informace o dalších dvou dětech. Ukázka vyplněné tabulky, viz příloha O.*

Anne

She plays the piano on Monday, she goes swimming on Tuesday, she plays computer games on Wednesday, she plays the piano on Thursday and she watches DVDs on Friday.

Jimmy

He plays the guitar on Monday, he plays football on Tuesday, he plays ice hockey on Wednesday, he plays computer games on Thursday and he goes skiing on Friday.

Claire

She goes to dance class on Monday, she goes swimming on Tuesday, she goes to dance class on Wednesday, she plays the violin on Thursday and she watches DVDs on Friday.

	Anne	Jimmy	Claire
Monday			
Tuesday			
Wednesday			
Thursday			
Friday			

- Žáci si po doplnění tabulky vyberou dvě aktivity, které na druhou stranu papírku znázorní, právě za pomoci Vennových diagramů. Např. play the piano a watch DVDs. Z tabulky zjistí, že Anne hraje na piano a kouká se na DVD, Anne znázorní do průniku. Jimmy nehraje ani na klavír a ani nekouká na DVD, je mimo diagram. Claire pouze kouká na DVD, zapíšu jí tedy pouze do množiny, znázorňující „watch DVDs“.
- *Choose two activities for example play the piano and watch DVDs.* Učitel kreslí diagram na tabuli a zapisuje. *We know, that Claire plays the piano and she watches DVDs. Claire is here. We know that Jimmy doesn't play the piano and he doesn't watch DVDs. Jimmy is here. Claire doesn't play the piano but she watches DVDs. Claire is here. Choose two activities and try the same.*

9.1.7 Sebereflexe

Celkově bych hodnotila tuto hodinu, jako velice zdařilou. Žáci se výborně naučili slovní zásobu pomocí pexesa a seřazování kartiček, mohla tak následovat aktivita, v podobě vyplňování jmen do Vennových diagramů. Původně jsem měla obavy, zda žáci pochopí, kam jména vyplňovat, ale byly úplně zbytečné. Rychle se zorientovaly a velice rychle ve dvojicích vyplnili pracovní list.

Poté dostali prázdný Vennův diagram a měli za úkol obejít žáky a ptát se jich na dvě aktivity. Podle toho, zda dělají jednu, obě, nebo žádnou, zapisovali výsledky do diagramu. Před touto aktivitou jsem napsala obě věty, na které se budou ptát, na tabuli, tudíž nenastal žádný problém. Žáci neměli tendenci využívat mateřský jazyk. Po třídě jsem chodila a kontrolovala, zda skutečně všichni používají pouze angličtinu.

Podle příkladu na tabuli, násleň psali věty, popisující diagram. Jelikož pro ně byla látka nová, na tabuli jsem červeně vyznačila ve třetí osobě na konci slovesa „s“ a celý zápor.

Následně prezentovali své výsledky výzkumu třídě. Bylo vidět, že se většina nestydí, zájemců na prezentování tedy bylo více než dost.

Poslední fáze, zaměřená na slovní spojení s volnočasovými aktivitami a procvičování paměti, dopadla dobře. Žáci byli ale v rychlosti zbrklí, zapomínali na členy, na „s“ ve třetí osobě atd.

Žáci v této hodině řešili úkol, který zahrnoval řešení problému (viz Willis, v kapitole 4.2). Žáci prováděli průzkum ve třídě, který zahrnoval strategie a znalosti z matematiky. Žáci museli zapisovat jména, která představovala prvky, do správné množiny, nebo do jejich průniku. Aktivovali si tak kategorizaci a analogii. Analyzovali data, pomocí Vennových diagramů. Úkol zahrnoval i porovnávání, protože žáci získaná data porovnávali. V poslední fázi si žáci kromě jazyka, procvičovali paměť a řazení. Aktivity totiž museli napsat do správného dne v týdnu.

Datum: 23. 4. 2021

Třída: 5.

Počet žáků ve třídě: 22

Téma: Volnočasové aktivity

Cíl:

- **výchovný:** Naslouchat autoritám a vzájemně si pomáhat.
- **vzdělávací:** Hodina navazuje na předchozí hodinu a dále procvičuje volnočasové aktivity a přítomný čas prostý. Žák umí napsat, vyslovit a používat ve větě vybranou slovní zásobu k tématu volnočasových aktivit. Žák si procvičuje přítomný čas prostý, pomocí jednoduchých otázek a odpovědí: „Do you play...?“, „Do you go...?“. Umí odpovědět „Yes I do/No I don't.“. Umí se zeptat svých spolužáků na volnočasové aktivity a zapsat je do tabulky.

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální, k řešení problémů.

Integrace předmětů: Matematika.

Učivo: Slovní zásoba spojená s tématem volnočasových aktivit, přítomný čas prostý.

Pomůcky:

- Pracovní list k poslechu
- Tabulky se jmény a aktivitou
- Kartičky k pantomimě

Zkoušení a hodnocení: Společná kontrola.

Prostředí: Práce v rámci celé třídy.

Tabule:

- *Do you play football? Do you play tennis? Do you play ice hockey? Do you play computer games? Do you play the piano? Do you play the guitar? Do you play*

the violin? Do you collect badges? Do you go skiing? Do you go swimming? Do you go to dance class? Do you watch DVDs?

- Zápis získaných čísel z výzkumu k jednotlivým aktivitám.

Postup ve vyučovací hodině:

Žáci mají 45 minut na to, aby zjistili, kolik spolužáků vykonává danou aktivitu. Pro řešení problému využijí žáci metodu průzkumu. Musí obejít všechny spolužáky ve třídě a klást otázky. Musí komunikovat se všemi žáky ve třídě, aktivně se tak podílejí všichni žáci. Výsledky průzkumu si zapisují do tabulky.

Následně musí analyzovat data tak, že sečtou kladné odpovědi a porovnají je s ostatními žáky ve třídě. Do hodiny je tak integrován vybraný obsah, techniky a strategie z matematiky.

1. Přípravná fáze

- Přivítání se žáky, představení tématu.
Hello, we will have a lesson together again. We will continue with the topic free time activities.
- Žáci si poslechnou zvuky aktivit, které jsme probírali minulou hodinu. Např. pokud se jedná o hru na klavír, žáci na nahrávce slyší, jak někdo hraje na klavír, pokud jde o plavání, žáci slyší na nahrávce šplouchání vody atd. Jejich úkolem je doplnit věty do pracovního listu.
- Ukázka doplněných vět, viz příloha P.
Listen and complete the sentences.

Listen and complete the sentences.

1. She.....
2. She.....
3. She.....
4. He.....
5. She.....
6. She.....

7. He.....
8. She.....
9. He.....
10. He.....
11. She.....

2. Fáze plnění úkolu

- **Plnění úkolu**
- Při plnění úkolu budeme pracovat se stejnými aktivitami, jako jsme slyšeli v poslechu. Žáci budou provádět průzkum ve třídě.
- Všechny tyto aktivity jsou napsané na lístečkách (*play football, play tennis, play ice hockey, play computer games, play the piano, play the guitar, play the violin, ride a bike, go skiing, go swimming, go to dance class, watch DVDs*). Žák si vybere jeden lísteček, na kterém je jedna z těchto aktivit a jména spolužáků, viz níže. Všichni tedy nemají stejnou aktivitu, ale ideálně by to mělo vyjít tak, že stejnou aktivitu mají dva žáci ve třídě, aby následně mohla proběhnout kontrola, jestli se ti dva žáci shodli.

Tabulka např.:

Name	Play fotball
<i>Marek</i>	
<i>Kuba</i>	
<i>Adam B.</i>	
<i>Standa</i>	
<i>Vašek</i>	
<i>Eliška H.</i>	
<i>Terežka</i>	
<i>Anička H.</i>	
<i>Vojta</i>	
<i>Janča</i>	
<i>Honza</i>	
<i>Anička M.</i>	
<i>Dan</i>	

<i>Natálka M.</i>	
<i>Eliška M.</i>	
<i>Tom</i>	
<i>Natálka R.</i>	
<i>Adam S.</i>	
<i>Šimon</i>	
<i>Lukáš</i>	
<i>Sofie</i>	
<i>Rozárka</i>	
Total	

- Úkolem žáků je zeptat se ostatních spolužáků na aktivitu, kterou si vylosovali. Pokud si žák vylosoval „hrát fotbal“, využívá otázku: Do you play football? Následuje odpověď od spolužáka Yes I do/No I don't. Do tabulky si zapisují ✓ nebo X, ke jménu spolužáka. Pokud si žák vylosoval „hrát tenis“, využívá otázku: Do you play tennis? Následuje odpověď od spolužáka Yes I do/No I don't. Do tabulky si zapisují ✓ nebo X, ke jménu spolužáka.
- Učitel má na tabuli napsané otázky, které bude žák využívat (Do you...?) Následně si spočítají, kolik žáků danou aktivitu vykonává.
Take one paper. There is a table with the names and with the activity. Your task is to complete the table. Look at the board, there are questions and answers which you're going to use. For example, I have „play football“ so I'm asking: Marek, do you play football? And he's answering: Yes I do/No I don't. Write ✓ or X to the table.
- *Did you complete the table? Now count how many classmates do the activity and write it down.*
- Učitel se ptá: *How many people play football?* Žáci, kteří měli tuto aktivitu, odpovídají. Učitel zapisuje čísla na tabuli. Náhodně se přitom zeptá na tři jména: *What about Sofie?* Žák odpovídá: *She doesn't play football. What about Šimon?* *Šimon plays football. What about Adam?* *Adam doesn't play football.*

- Ukázka vyplněných tabulek, viz příloha Q.
- **Plánování**
- Podle čísel, která učitel napsal na tabuli, žáci sestavují žebříček nejoblíbenějších aktivit. Žebříček píšou na druhou stranu papíru. *Make a ranking of the most popular activities!*
- Ukázka sestaveného žebříčku, viz příloha R.
- **Report**
- Žáci prezentují žebříček nejoblíbenějších aktivit, nahlas, všichni dohromady. *Number one is... Number two is....*

3. Fáze zaměřená na opakování vazeb a pohyb

- Pojd'me si zahrát pantomimu! *Let's play pantomime!*
- Žáci si vybírají lístečky a předvádějí danou aktivitu bez mluvení, žáci odpovídají ve formě: *She plays tennis. She plays the piano. Etc.*



9.1.8 Sebereflexe

Tato hodina probíhala ve stejné třídě, jako ta předchozí. Hodina tak navazovala na tu minulou. Tuto hodinu jsme již volnočasové aktivity a přítomný čas prostý procvičovali.

První fáze poslechu proběhla dobře, až na malé technické problémy, které se ale velice rychle vyřešily. Poslech proběhl 2x. Při prvním poslechu si žáci individuálně doplňovali věty. Při druhém poslechu jsme si již společně věty kontrolovali. Po každé aktivitě jsem poslech zastavila, zeptala jsem se na správnou odpověď, kterou jsem pak napsala na tabuli. Opět jsem vyznačovala červeně „s“ na konci slovesa ve třetí osobě.

Následovalo procvičení otázky. Žáci si vylosovali tabulku s aktivitou, na kterou se pak ptali ostatních spolužáků. Otázky, na které se ostatních budou ptát, jsem měla napsané na tabuli. Žáci tak opět neměli tendenci využívat češtinu, protože věděli, na co se mají ptát.

Každou aktivitu měli ve třídě dva žáci. Následně tak mohla proběhnout kontrola, jestli se shodli, v počtu kladných odpovědí. Žáci se až na jednu výjimku shodli, tudíž pak mohli sestavit žebříček nejoblíbenějších aktivit. Překvapilo mě, že nevyhrálo hraní počítačových her, ale plavání. Společně odprezentovali žebříček nejoblíbenějších aktivit.

Následovala pantomima, na procvičení vazeb, spojených s volnočasovými aktivitami, která proběhla bez problémů. O předvádění byl veliký zájem.

Žáci v této hodině využívali seřazování, třízení a porovnávání (viz Willis, v kapitole 4.2). Využívali při tom znalosti a strategie z matematiky, protože jejich úkolem, bylo obejít všechny žáky ve třídě, a zjistit, kolik žáků danou aktivitu vykonává. Museli tyto žáky tedy spočítat a následně porovnat. Poté vytvářeli žebříček nejoblíbenějších aktivit, tudíž museli aktivity podle počtu seřadit.

10 Výsledky výzkumu

K vyhodnocení výzkumu je využíván smíšený design. „*Smíšený výzkum je chápán jako design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich*“ (Vlčková 2011, s. 3).

Kvalitativní metody, které ve výzkumu využívám, jsou sebereflexe a pozorování třídy při hodině (viz výše). Kvantitativní metodou, jsou dotazníky, s uzavřenými odpověďmi, vyjádřený numericky, viz níže.

První hodina – téma domácí mazlíčci

Na základě upravených dotazníků pro žáky (ukázka vyplněného dotazníku, viz příloha R) jsem zjistila:

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	10
Tak na půl	0
Nebavila	0

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	8
Jak kdy	2
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	8
Přiměřené	2
Příliš těžké	0

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	4
Ne	6

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Tři žáci odpověděli matematiku, jeden žák odpověděl matematiku a malování.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

Úvodní (šibenice, hra)	5
Práce na úkolu (doplňování tabulky)	4
Plánování (kreslení obrázku, popis mazlíčků)	5
Prezentace (představení mazlíčků ostatním spolužákům)	3
Spolupráce ve skupině (kvíz)	9

Pozn.: Žáci měli v této otázce možnost zaškrtnout více odpovědí.

Druhá hodina – téma vesmír

Na základě upravených dotazníků pro žáky (ukázka vyplněného dotazníku, viz příloha S) jsem zjistila:

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	17
Tak na půl	1
Nebavila	0

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	11
Jak kdy	7
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	13
Průměrné	4
Příliš těžké	1

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	17
Ne	1

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Žáci odpovídali pracovní činností, výtvarná výchova a vlastivěda.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

Úvodní (video, pracovní list)	9
Práce na úkolu (vymýšlení vlastní planety se spolužákem, kresba)	5
Plánování (popis vymyšlené planety)	3
Prezentace (představení planety spolužákům)	3
Pracovní postup (výroba vesmírné helmy)	14

Pozn.: Žáci měli v této otázce možnost zaškrtnout více odpovědí.

Třetí hodina – volnočasové aktivity

Na základě upravených dotazníků pro žáky (ukázka vyplněného dotazníku, viz příloha T) jsem zjistila:

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	19
Tak na půl	3
Nebavila	0

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	13
Jak kdy	9
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	13
Průměrné	9
Příliš těžké	0

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	0
Ne	22

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Nikdo neodpovídal.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

Úvodní (řazení kartiček, doplňování diagramu ve dvojici)	11
Práce na úkolu (výzkum ve třídě a doplňování diagramu)	10
Plánování (popis diagramu)	9
Prezentace (prezentování výsledů ve třídě)	7
Zapamatování informací (doplňování tabulky)	9

Pozn.: Žáci měli v této otázce možnost zaškrtnout více odpovědí.

Čtvrtá hodina – volnočasové aktivity

Na základě upravených dotazníků pro žáky (ukázka vyplněného dotazníku, viz příloha U) jsem zjistila:

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	17
Tak na půl	5
Nebavila	0

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	21
Jak kdy	1
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	17
Průměrné	5
Příliš těžké	0

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	1
Ne	21

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Jeden žák odpověděl, že žebříček aktivit byl z matematiky.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

Úvodní (poslech, doplňování vět)	3
Práce na úkolu (vyplňování tabulky)	14
Plánování (sestavování žebříčku nejoblíbenějších aktivit)	8
Prezentace (prezentování žebříčku)	5
Závěrečná fáze (pantomima)	14

Pozn.: Žáci měli v této otázce možnost zaškrtnout více odpovědí.

Celkové shrnutí odpovědí žáků (samotný výzkum)

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	63
Tak na půl	9
Nebavila	0

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	53
Jak kdy	19
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	51
Přiměřené	20
Příliš těžké	1

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	22
Ne	50

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Žáci většinou nepoznali, že bylo do hodiny zapojené téma z jiného předmětu, pokud ano, psali správně předmět, z kterého dané téma v hodině bylo.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

Úvodní	28
Práce na úkolu	33
Plánování	25
Report	18
Fáze po úkolu	46

Pozn.: Žáci měli v této otázce možnost zaškrtnout více odpovědí.

Celkové shrnutí odpovědí žáků (samotný výzkum + pilotáž)

Níže shrnuji výsledky, ze samotného výzkumu, i z pilotáže. Jak jsem uváděla výše, dotazníky jsem upravovala. Poslední otázka se liší, proto je níže uvedeno pouze pět otázek.

1. Tato hodina mě bavila

Bavila	112
Tak na půl	23
Nebavila	2

2. V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

Vždy	87
Jak kdy	50
Nikdy	0

3. Úkoly pro mě byly

Lehké	88
Přiměřené	42
Příliš těžké	7

4. Myslíš, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

Ano	61
Ne	76

5. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Žáci většinou nepoznali, že bylo do hodiny zapojené téma z jiného předmětu, pokud ano, psali spávně předmět, z kterého dané téma v hodině bylo.

Na základě vyplněných dotazníků žáky, můžeme zhodnotit, že žáky úkolově orientované vyučování v integrovaném pojetí baví. Žáci v hodinách vždy věděli, nebo alespoň někdy věděli, co mají dělat. Myslím si, že je to z toho důvodu, že jsem v hodině využívala téměř vždy anglický jazyk, z běžných hodin na to žáci nejsou zvyklí, jelikož jim instrukce k úkolům paní učitelka říká česky. Úkoly pro žáky byly ale většinou lehké, nebo přiměřené jejich jazykové úrovni. Většina žáků nepoznala, že bylo do hodiny zapojeno téma z jiného předmětu. Pokud ale poznali, správně napsali předmět, z kterého bylo téma zapojeno.

V hodině zaměřené na volnočasové aktivity, v rámci samotného výzkumu, kde pomocí Vennového diagramu zkoumali, kteří žáci vykonávají danou aktivitu, nepoznali ani jeden žák, že by bylo zapojeno téma z jiného předmětu. Je to učitel tím, že se s Vennovými diagramy ještě nikdy nesetkali.

Co se týče fází úkolu, které se dělí na fázi před úkolem, samotný úkol (práce na úkolu, plánování, report) a fázi po úkolu, vidíme, že pokud sečteme dílčí části samotného úkolu, žáky zaujala právě tato část hodiny nejvíce.

Dotazník týkající se samotných vyučujících anglického jazyka vyplňovaly dvě paní učitelky.

Obě paní učitelky, které odpovídaly v dotazníku, který byl součástí samotného výzkumu, uvedly, že ve třídách vyučují pouze anglický jazyk a zároveň obě vyučují jak na prvním, tak na druhém stupni ZŠ. Kooperace mezi vyučujícím anglického jazyka a ostatními vyučujícími probíhá na ZŠ Aloisina výšina často, paní učitelka se občas zajímá o aktuálně probírané učivo, využívá poté těchto znalostí vždy, jelikož se snaží, aby dětem téma přiblížila a uvedla do souvislostí. Občas paní učitelka zapojuje do hodiny anglického jazyka téma z jiného předmětu. Ptá se dětí, zda téma, které probírají, již probraly v jiné hodině. Při zapojení jiného tématu, vnímá větší úspěšnost, v zapamatování informací. Klade občas důraz na samotný úkol než na jazyk.

Co se týče paní učitelky na ZŠ Sokolovské, kooperace mezi ní a ostatními vyučujícími probíhá občas, vůbec se ale nezajímá a aktuálně probírané učivo v jiných předmětech, tudíž témata ani nijak npropojuje.

Do dotazníku byla oproti pilotnímu šetření přidána otázka, týkající se toho, zda vyučují anglický jazyk na prvním i na druhém stupni. Záměr byl vysledovat, zda je rozdíl v přístupu k integraci předmětů mezi prvostupňovými a druhostupňovými učiteli. Pokud bychom zařadili i pilotní fázi, zjistíme, že oslovení prvostupňoví učitelé nezařatují témata z jiných předmětů do výuky anglického jazyka častěji. Záleží tedy čistě na jejich osobní preferenci.

Mezi důvody, proč anglický jazyk nevyučují třídní učitelé, se dle respondentek řadí: nedostatečná kvalifikace, a proto na první stupeň docházejí učitelé z druhého stupně z důvodu lepší jazykové vybavenosti. Dalším důvodem je, že paní učitelka přebrala třídu po jiné, která v ní anglický jazyk nevyučovala. Ani jedna z dotázaných třídních vyučujících nevyužívá v běžných hodinách angličtinu, kooperace mezi třídními vyučujícími a vyučujícími anglického jazyka podle nich probíhá občas. Tři dotázané odpověděly, že se vyučující AJ nezajímají o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech, jedna uvedla občas.

Analýza dotazníků, týkající se reflexe na odučenou hodinu

Dotazník, týkající se reflexe na odučenou hodinu, vyplňovaly paní učitelky, v rámci každé hodiny. Vyučovací hodiny, v rámci samotného výzkumu, byly čtyři. Proto tedy níže můžeme vidět čtyři odpovědi.

1. Hodina byla srozumitelná

Ano	4
Jak kdy	0
Ne	0

2. Žáci věděli, co mají dělat

Ano	4
Jak kdy	0
Ne	0

3. Žáci byli dostatečně motivováni, aby se účastnili výukového procesu

Ano	3
Jak kdy	1
Ne	0

4. V hodině praktikantka anglický jazyk používala

Velmi často	3
Často	1
Dostatečně	0
Nedostatečně	0

5. Do hodiny bylo zapojeno téma z jiného předmětu

Ano	4
Ne	0

6. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu

Učitelé správně odpovídali, že bylo do hodiny zapojeno téma přírodovědy, výtvarné výchovy, pracovních činností, matematiky, vlastivědy či hudební výchovy.

7. Úkoly byly pro žáky

Lehké	2
Přiměřené	2
Příliš těžké	0

8. Úkoly v hodině byly

Zajímavé	3
Průměrné	1
Nezajímavé	0

9. Která fáze úkolu Vás nejvíce zaujala?

Úvodní	2
Práce na úkolu	3
Plánování	2
Report	1
Fáze po úkolu	3

Analýza dotazníků, týkající se reflexe na odučenou hodinu (samotný výzkum + pilotáž)

Pokud bychom zahrnuli i reflexe na odučené hodiny v rámci pilotního výzkumu (pět hodin) a v rámci samotného výzkumu (čtyři hodiny), analýza dopadla následovně.

Pozn.: Opět zde chybí otázka č. 9, podobně jako u žáků, protože se dotazník upravoval.

1. Hodina byla srozumitelná

Ano	9
Jak kdy	0
Ne	0

2. Žáci věděli, co mají dělat

Ano	9
Jak kdy	0
Ne	0

3. Žáci byli dostatečně motivováni, aby se účastnili výukového procesu

Ano	8
Jak kdy	1
Ne	0

4. V hodině praktikantka anglický jazyk používala

Velmi často	7
Často	2
Dostatečně	0
Nedostatečně	0

5. Do hodiny bylo zapojeno téma z jiného předmětu

Ano	9
Ne	0

6. Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu

Učitelé správně odpovídali, že bylo do hodiny zapojeno téma přírodovědy, výtvarné výchovy, pracovních činností, matematiky, vlastivědy či hudební výchovy.

7. Úkoly byly pro žáky

Lehké	5
Přiměřené	4
Příliš těžké	0

8. Úkoly v hodině byly

Zajímavé	8
Průměrné	1
Nezajímavé	0

Analýza dotazníků, týkajících se reflexe na odučenou hodinu, ukázala, že úkolově orientované vyučování v integrovaném pojetí je srozumitelné. Úkoly byly žákům prezentovány tak, že žáci podle jejich vyučujících, vždy věděli, co mají dělat. Zároveň byli žáci většinou dostatečně motivováni, aby se účastnili výukového procesu. Učitelé, běžně vyučující v těchto třídách anglický jazyk, si navíc myslí, že jsem anglický jazyk v hodinách využívala velmi často a často. Do hodiny bylo zapojeno téma z jiného předmětu. Polovina úkolů podle nich byla pro žáky lehká, polovina přiměřená jejich jazykové úrovni. Z větší části je hodnotí jako zajímavé. Nejvíce je v hodině zaujala část samotné práce na úkolu a fáze po úkolu.

11 Diskuse

Výzkumná otázka č. 1:

Je využití modelu úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy?

Na základě sebereflexe a analýzy dotazníků lze říci, že úkolové vyučování je efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Jelikož struktura úkolově orientované hodiny má přesně dané fáze, které se zaměřují jak na přesnost, tak na plynulost. Žáci si tak během vyučovací jednotky procvičují anglický jazyk komplexněji. Jazkový jev, který je pro žáky nový, nebo je již opakováním, si nejdříve procvičují komunikací, nebo při řešení problémové situace a až při závěrečné fázi je vyžadována přesnost. Metoda úkolového vyučování se tak přibližuje reálné komunikaci.

Analýza dotazníků pro žáky prokázala, že úkol je v hodině velice zaujal, jelikož při sečtení jeho fází se řadí na první místo.

Reflexe, na odučenou hodinu, kterou vyplňovali vyučující anglického jazyka, ukázala, že úkolově orientovaná hodina je pro žáky srozumitelná. Úkoly jsou pro žáky motivující a zajímavé. Zároveň právě práce na úkolu, společně se závěrečnou fází, učitele nejvíce zaujala.

Výzkumná otázka č. 2:

Přispívá integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu?

Na základě sebereflexe a analýzy dotazníků, lze říci, že integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů vede ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu. Samotné úkolové vyučování nahlíží na jazyk komplexněji, pokud je zařazeno do úkolového vyučování ještě téma z jiného předmětu, jazyk se tak stává nejen prostředkem komunikace, ale i prostředkem k prohlubování znalostí a dovedností z jiných předmětů. To, že do jednotlivých úkolů bylo téma zařazeno nenásilně, dokazuje i fakt, že většina žáků vůbec nepoznala, že by docházelo k propojování znalostí a

dovedností, což je dle mého názoru velice důležité. Zároveň žáky úkolově orientovaná hodina, do které byl integrován obsah, znalosti, dovednosti, strategie či techniky z jiných předmětů, z drtivé většiny bavila.

12 Shrnutí

Cílem práce bylo ověřit, zda je využití úkolového vyučování efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a zda integrace předmětů, zařazených do jednotlivých úkolů, přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu.

Poznatky z teoretické části sloužily jako základ pro vytvoření modelových hodin. Proběhl pilotní výzkum, který na vzorku pěti vyučovacích hodin prokázal, že dotazníky i modelové vyučovací hodiny fungují. Drobně se upravily dotazníky a následně proběhl již samotný výzkum. Ten na vzorku čtyř vyučovacích hodin prokázal, že úkolově orientované hodiny jsou efektivním přístupem ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ, a že integrace předmětů zařazených do jednotlivých úkolů, přispívá ke smysluplnému propojení vzdělávacího obsahu.

Úkolově orientované hodiny se zaměřují jak na přesnost, tak na plynulost. Výuka anglického jazyka tak probíhá komplexněji. Pokud do hodiny ještě integrujeme obsah, znalosti, dovednosti, strategie či techniky z jiných předmětů, žáci si tak propojují poznatky a dávají učivo do souvislostí. Nahlížíjí tak na vzdělávací obsah komplexněji, což je velice důležité pro životní praxi.

13 Seznam literatury

BALL, P., *Integrovaný výuka cizího jazyka a odborného předmětu - CLIL: Sborník z konference* [online]. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 6-9 [vid. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87000-85-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

BEDNÁŘOVÁ, H., Alternativní přístupy k výuce cizích jazyků. *Jazyky.Studium.Práce* [online]. 2019 [vid. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>

BILSBOROUGH, K., 2013. TBL and PBL: Two learner-centred approaches [online]. [vid. 2021-03-29]. Dostupné z:

CELCE-MURCIA, M., Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2.1: 3-10 [online]. 2001 [vid. 23. 02. 2021]. Dostupné z:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55521619/Language_Teaching_Approaches_Celce-Murcia1991.pdf?1515780272=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLanguage_Teaching_Approaches_An_Overview.pdf&Expires=1613556121&Signature=Njtn9OIIN~grWUYYZHUbTdAwHAP80tAzrONRxxzVgGHfKyw2jicfJ76kuMYiHiTcgL2qoT6MGrAc1mQ5gGO61kPuvppVXLVjtk e8kHckqWzF35GxDsvPeajvIstSxCGS6KqWrGWTWRu7kL4cEIMmlF12BjhS6o1KJR oz5IIUaM8c4HY-oCUby-IJ3eRZo6okiVB9IjzNH-FVSeLzbOtWPznDpL6SuKOA w9mUlmy~Ud2HpdONpcoeMXM7w9vM3V7uZAdCv grpnq55tdcusuJOluQoaw4EIYiVy7k0X9cJ2YrcdEjR~pxGXaXKKUM817BB7MgvK2 VA-5kdPBwlp70SEw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

CLEGG, J. Skills for CLIL. *One stop English* [online]. Macmillan Education Limited, 2009 [vid. 2021-04-05]. Dostupné z:

CONNELLY, F. M., LANTZ, O. C., Definice kurikula: Úvod. *Zpravodaj výzkumného ústavu odborného školství* [online]. 1998, (2), 2-5 [vid. 2021-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/1998/ZP9802a.pdf>

COYLE, Do. CLIL: Planning Tools for Teachers. *The University of Nottingham* [online]. 2005 [vid. 2021-03-24]. Dostupné z: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf

ČAŇKOVÁ, M., *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu - CLIL: Sborník z konference* [online]. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 5 [vid. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87000-85-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

DELLER, S., PRICE, Ch., *Teaching Other Subjects Through English*. 2007. England: Oxford University Press, 2007. ISBN 9870194425780

DRAKE, S. M., BURNS, R. C., *Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Books* [online]. North Beauregard St. Alexandria, [2004] [vid. 2021-03-22]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Ye6g9jsdyeEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Meeting+Standards+Through+Integrated+Curriculum.&ots=c5P5fAhsGk&sig=1CU1dsGIAM8h8o16WECpf9wUJe8&redir_esc=y#v=onepage&q=Meeting%20Standards%20Through%20Integrated%20Curriculum.&f=false

DUBIN, F., OLSHTAIN E., *Course design* [online]. Velká Británie: Cambridge University Press, 1986 [vid. 2021-03-16]. ISBN 052127642X. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=b1zpdUJSajMC&oi=fnd&pg=PR9&dq=course+design+for+language+teaching&ots=m7PXsjpeuO&sig=i4lflPumWmXT0QysyksuQNJLcNw&redir_esc=y#v=onepage&q=course%20design&f=false

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. England: Oxford, 2003. ISBN 0-19-442159-7.

ELLIS, R., *Reflections of Task-Based Language Learning* [online]. Bristol: Multilingual Matters, 2018 [vid. 2021-02-25]. ISBN 978-1-78892-012-4. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=OMJ2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Reflections+of+Task-Based+Language+Learning&ots=ymGgMqvpaV&sig=qpnQ1AZIkGaz923SU7wtaL33>

CEE&redir_esc=y#v=onpage&q=Reflections%20of%20Task-
Based%20Language%20Learning&f=false

ERLEBACHOVÁ, H., CLIL – komplikace, nebo příležitost?. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 01. 2017, [vid. 2021-03-22]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21227/CLIL---KOMPLIKACE-NEBO-PRILEZITOST.html/>

GRABE, W., STOLLER, F. L., Content-based instruction: Research foundations. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 1997, 5-21. [vid. 2021-03-11]. Dostupné z:
https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_stoller1997/foundation.pdf

GRAMLEY, S., MEHRTENS, H., Using Content and Tasks to Address Grammar More Effectively. *TESOL Connections* [online]. 2017, , 1-11 [vid. 2021-04-01]. Dostupné z:
http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2017/2017-02_Tasks%20for%20Grammar.pdf

HALLIWELL, S., *Teaching English in the Primary Classroom*. England: Longman Group, 1992. ISBN 0-582-07109-7.

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR P. FENOMÉN ČASU V UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z:

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P., *Výuka cizího jazyka v raném věku*. Pedagogická orientace [online]. 2017, **17**(3), 42-52 [vid. 2021-02-23]. Dostupné z:
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>

HASHEMI, M., AZIZINESHAD M., Teaching English To Children: A Unique, Challenging Experience For Teachers, Effective Teaching Ideas. *Procedia* [online]. 2011, (30), 2083-2087 [vid. 2021-03-10]. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.405

HERNÁNDEZ, A. L. Thinking though a foreign languages: a case study of CLIL-inspired instruction in the social sciences in higher education I: CLIL and cognition. *Educaóny futuro digital* [online]. 2011, **2011**(1), 3-13 [vid. 2021-03-31].

Dostupné z:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56837991/Don_Bosco.pdf?1529571308=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_y_resolucion_de_casos_en_e.pdf&Expires=1618312099&Signature=AVIwdyi9Jvk1pwQfV76CyA9iJPKzPc~y2ITdz5~dB FHznF0knnbK04Z488JNuB7mhdESmjgDONI7niytlUSGnlw66Dsd4ImfXxRxf1ptl7kn qlms2pYqc-Mh5xwD~20Hp3YBd2vGSnVoiZUBtsjYX4B6V~6Sh1bU8j4kk7zpV6GBLrXJb2eWd uTbkEkTvwBRll6OriMT1XwshaJ4RdwjhbQ5utJdnlqLMZneW3M5UaRyTHYCWwy 6ndAlGF79lC24pX4jJF92hTDGuWA3YR1zPADECpzd-i-ucbDqhKw2~u-RlmacGXwm8WxxEskiLiEvOuVkCIUv-gLu0ZtTuZUZQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=4

HESOVÁ, A., *Integrace ve výuce*. Metodický portál RVP.CZ [online]. [vid. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUC/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html/>

KAŠOVÁ, J., Tematicky, nebo projektově. *Metodický portál: Články* [online]. 15. 10. 2013, [vid. 2021-03-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17857/TEMATICKY-NEBO-PROJEKTOVE.html>

KERSTEN, K., ROHDE A., *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts* [online]. Lund: Media-Tryck, Lund University, 2013, s. 107-121 [vid. 2021-03-10]. ISBN 978-91-7473-626-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Catrin-Norrby/publication/269690577_Language_Acquisition_and_Use_in_Multilingual_Contexts_Theory_and_Practice/links/58b1b963aca2725b5416ed56/Language-Acquisition-and-Use-in-Multilingual-Contexts-Theory-and-Practice.pdf#page=108

KLEČKOVÁ, G., Kompetence učitelů pro CLIL. *Metodický portál: Články* [online]. 21. 01. 2014, [vid. 2021-03-04]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18171/KOMPETENCE-UCITELU-PRO-CLIL.html>

KOUTSKÁ, I. *Age-related variables in ELT training* [online]. Praha, 2020 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/121428>

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7

KOVAŘÍKOVÁ, L., *Integrované kurikulum*. Metodický portál RVP.CZ [online]. [vid. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22511/integrované-kurikulum.html/>

KRATWOHL, D. R., A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practice. *College of Education, The Ohio State University* [online]. 2002, **41**(4), 212-218 [vid. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf%23page=3&zoom=auto>

LESIAK, K., Teaching English to adolescents. *World Scientific News* [online]. 2015, (7), 223-237 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2012/11/WSN-1-2015-246-2601.pdf>

LIU, H. An Action Research Into Task-based CLIL Applied to Education Majors: From Chinese Students' Perspective. *English Language Teaching* [online]. 2019, **12**(3), 94-107 [vid. 2021-04-01]. ISSN 1916-4750. Dostupné z: doi:10.5539/elt.v12n3p94

LOPES, A., Linking Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) in an effective way: a methodological proposal. *Onomázein* [online]. 2020, (VI), 6-22 [vid. 2021-03-09]. ISSN 0718-5758. Dostupné z: doi:10.7764/onomazein.ne6.01

MACARENA, M. M., COOPERATIVE LEARNING, TBL AND ICT UNDER THE CLIL UMBRELLA [online]. Córdoba, 2020 [vid. 2021-03-14]. Dostupné z: <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/13117/1/TFM%20Macarena%20Merino%20Martin.pdf>. Disertace. Universidad de Córdoba.

MARTINÉZ, G. R. Theme and Task Based Learning Model to Develop Reading Comprehension Skills. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES* [online]. 2017, (11), 6-11 [vid. 2021-03-11]. ISSN 2074-1316. Dostupné z: <https://www.naun.org/main/NAUN/educationinformation/2017/a042008-050.pdf>

MEYER, O., Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-Teaching and Learning* [online]. 2010, 11-29 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching

MILKOVA, S., Strategies for Effective Lesson Planning. *Center for Research on learning and Teaching* [online]. 2012, 37-39 [vid. 2021-03-16]. Dostupné z: https://crlt.umich.edu/sites/default/files/instructor_resources/strategies_for_effective_lesson_planning.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 171s. [vid. 2021-02-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. MŠMT [online]. 2021 [vid. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. 2005 [vid. 2021-03-10]. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

NOVOTNÁ, J., *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu - CLIL: Sborník z konference* [online]. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 14 [vid. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87000-85-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

NUNAN, D. *Teaching English to Young Learners* [online]. 2011. USA: Anaheim University Press, 2011 [vid. 2021-03-10]. ISBN 978-0-61540-102-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=DNcn_QmwEwC&oi=fnd&pg=PT10&dq=young+learners+of+english&ots=skdII_aqbo&sig=sEsxnE98atBLEsYPR65E8gHQlRl&redir_esc=y#v=onepage&q=young%20learners%20of%20english&f=false

PARDEDE, P., Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *Journal of English Teaching*. 2020, 6(1), 71-85. ISSN 2622-4224. Dostupné z:
doi:<https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>

PHILLIPS, S. *Young Learners* [online]. 10th impress. Bristol: Oxford University Press, 1993 [vid. 2021-03-29]. ISBN 0 19 437195 6. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=2BHx2xHj_mAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=young+learners&ots=XQER2HnvHx&sig=-NwBkEe8Ee64QgQixmJu7MIQM5E&redir_esc=y#v=onepage&q=young%20learners&f=false

PODROUŽEK, L., *Integrovaná výuka na základní škole*. 2002. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

POL, M., K učebnímu plánu waldorfské školy a práci učitele s ním. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, 2015, 47-76. [vid. 2021-03-11]. Dostupné z:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132172/VedaDoKapsy_009-1995-1_9.pdf?sequence=1

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

PUGH, G., *Contemporary Issues in the Early Years* [online]. Third edition. Great Britain: Atheneum Press, 2001 [vid. 2021-03-16]. ISBN 0761970533. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hl_UmJDJxfAC&oi=fnd&pg=PA55&dq=difference+between+curriculum+and+syllabus&ots=czSfgQcl3t&sig=9fUAvOmhzby2WIZKePNevvb0V1A&redir_esc=y#v=onepage&q=syllabus&f=false

REILLY, V., WARD, S. M.. *Very Young Learners* [online]. 8th impress. Bristol: Oxford University Press, 1997 [vid. 2021-03-29]. ISBN 0 19 437209 X. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=H4O4FyZU84oC&oi=fnd&pg=IA1&dq=REILLY,+V.,+WARD,+S.+M..+Very+Young+Learners+&ots=nmCJWaOKX3&sig=h_9qhcs0TWNx01cP_Z0N0dujBA&redir_esc=y#v=onepage&q=REILLY%2C%20V.%2C%20WARD%2C%20S.%20M..%20Very%20Young%20Learners&f=false

- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching* [online]. 1999. England: Cambridge university press, 1999 [vid. 2021-02-23]. ISBN 0-521-32093-3. Dostupné z:
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- RICHARDS, J. Difference Between Task, Exercise, Activity. *Professor Jack Richards* [online]. [vid. 2021-03-09]. Dostupné z:
<https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>
- ROSA, M. M. TBL and young learners. *GLOSAS DIDÁCTICAS* [online]. 2004, (11), 207-214 [vid. 2021-04-05]. ISSN 1576-7809. Dostupné z:
<https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/18megias.pdf>
- SÁNCHEZ, A., The Task-based Approach in Language Teaching. *IJES* [online]. 2004, 4(1), 39-71 [vid. 2021-02-26]. Dostupné z:
<https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051/46021>
- SCRIVENER, J., *Learning Teaching* [online]. 2nd edition. Great Britain: Scotprint, 2005 [vid. 2021-03-24]. ISBN 1-4050-1399-0. Dostupné z:
<https://lib.jspi.uz/storage/uploads/files/Learning%20Teaching.pdf>
- SHEHADEH, A., *Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications* [online]. London: Palgrave Macmillan, 2005, s. 13-31 [vid. 2021-02-25]. ISBN 978-0-230-52296-1. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/304698703_Task-based_Language_Learning_and_Teaching_Theories_and_Applications
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S., Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika* [online]. 1993, XLIII(2), 155-164 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z:
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3436&lang=cs>
- STAKANOVA, E., TOLTIKHINA, E., Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Procedia* [online]. 2014, 2014(146), 456-460 [vid. 2021-02-24]. Dostupné z:
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814048083?token=EEB54F899D950>

C1961D0EF95372A1B67EEE227A4EF5818331127070E4DCAB0235CF3FCDF6F129
6C4AB29AD03607EB50A

STOLLER, F. L., Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning. *Retrieved June, 2002, 16: 2006.* [vid. 2021-03-11]. Dostupné z:
<https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/stoller2002/stoller.pdf>

STRYKER, S. B., LEAVER, B. L., *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* [online]. Washington: Georgetown University Press, 1997 [vid. 2021-03-22]. ISBN 0-87840-659-X. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=g9adF4JTBBkC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Content-Based+Instruction+in+Foreign+Language+Education:+Models+and+Methods&ots=4BFq2bqkUU&sig=Fi8eXYjGvFzv5D0QcYRI2MVSQIU&redir_esc=y#v=onepage&q=Content-Based%20Instruction%20in%20Foreign%20Language%20Education%3A%20Models%20and%20Methods&f=false

ŠMÍDOVÁ, T., Integrovaná výuka cizího jazyka a obsahu - jak začít?. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 07. 2010, [vid. 2021-03-17]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/9249/INTEGROVANA-VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-A-OBSAHU---JAK-ZACIT.html/>

ŠMÍDOVÁ, T., SLADKOVSKÁ, K., Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. *CLIL* [online]. [vid. 2021-03-16]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/11-1-planovani-a-stanoveni-cilu.html>

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N., *CLIL ve výuce*. 2012. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠVEC, V., Sebereflexe jako nástroj profesionálního(sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. 1997, 7(3), 2-13 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567>

TEJKALOVÁ, L., *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu - CLIL: Sborník z konference* [online]. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 11-13 [vid. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87000-85-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

TRNÍKOVÁ, J., POKRIVČÁKOVÁ, S., *CLIL in Foreign Language Education* [online]. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015, s. 45-60 [vid. 2021-03-25]. ISBN 978-80-558-0889-5. Dostupné z: https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

UHLÍŘOVÁ, M., *Language showers při výuce primární matematiky*. *Trendy ve vzdělávání* [online]. 2016, 6(1), 265-271 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: [doi:10.5507/tvv.2016.039](https://doi.org/10.5507/tvv.2016.039)

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání* [online]. 2. rozšíř. přeprac. Praha: Karolinum, 2012 [vid. 2021-03-22]. ISBN 978-80-246-2153-1. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=PBhyBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=V%C3%BDvojov%C3%A1+psychologie&ots=V0x4MJFHJL&sig=-gd_FrOJSTnYWvl6PHjyiMcfL40&redir_esc=y#v=onepage&q=V%C3%BDvojov%C3%A1%20psychologie&f=false

VAŇKOVÁ, Š., CLIL jako jedna z inovativních metod v současném vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2012, 8(1), 31-38 [vid. 2021-03-17]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/vankova.pdf

VLČKOVÁ, K. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 1-6 [vid. 2021-5-3]. Dostupné z: [doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84](https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84)

VOJTKOVÁ, N., Nové trendy ve výuce cizích jazyků aneb jakou metodu vlastně používám [online]. 2013 [vid. 23. 02. 2021]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/down-656/>

VOJTKOVÁ, N., Úkolově orientovaná výuka angličtiny. *Educoland* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2014 [vid. 2021-02-25]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/nove-metody/ukolove-orientovana-vyuka-anglictiny-task-based-learning-tbl/>

WILLIS, J., *A Framework for Task-Based Learning* [online]. England: Longman Group, 1996 [vid. 2021-02-23]. ISBN 0582 25973 8. Dostupné z: <https://vdocuments.mx/documents/jane-willis-a-framework-for-task-based-learning.html>

WOOD, O., Top 10 Tips for Effective CLIL Lesson Planning. *Oxford TEFL* [online]. 2019 [vid. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://oxfordtefl.com/blog/effective-lesson-planning-for-clil/>

WOSSOLA, D., NOCAR, J., *Integrace anglického jazyka do výuky matematických předmětů na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. [online]. 2015, 153-159 [vid. 2021-03-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/296702597_Integrace_anglickeho_jazyka_do_vyuky_matematickych_predmetu_na_Pedagogicke_fakulte_UP_v_Olomouci

YUGANDHAR, K., Content-Theme-Based Instruction to Increase the Quality of EFL Class. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. 2016, 4(8), 86-90. ISSN 2347-3134. 13 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v4-i8/12.pdf>

ZACHAROVÁ, E., *Základy vývojové psychologie* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012 [vid. 2021-03-10]. ISBN 978-80-7464-220-3. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA JABLONEC NAD NISOU, LIBERECKÁ 26, *Devět kroků do života: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2. dodatek. 2017 [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.zsliberecka.cz/files/svp.pdf>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA, LIBEREC, ALOISINA VÝŠINA 642, *Škola pro život, škola tvořivě: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2. dodatek. 2019 [vid. 2021-04-27].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA, LIBEREC, SOKOLOVSKÁ 328, *Školní vzdělávací program: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2018 [vid. 2021-04-26]. Dostupné z: <https://zssokol-cz.flox.cz/files/dokumenty/svp/svp-2020.pdf>

ZBRANKOVÁ, M. Začátek cizojazyčné výuky. *Články RVP* [online]. 2005 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/219/ZACATEK-JAZYKOVE-VYUKY.html?print=1>

ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století* [online]. 2013. Lingvistika Praha [vid. 2021-02-23]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>

ZORMANOVÁ, L., Projektová výuka. *Metodický portál: Články* [online]. 21. 05. 2012, [vid. 2021-03-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

ZORMANOVÁ, L., Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 03. 2015, [vid. 2021-03-09]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19691/VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html>

14 Seznam příloh

Příloha A: Pilotáž – dotazník pro žáky

Příloha B: Pilotáž – dotazník pro vyučujícího anglického jazyka

Příloha C: Pilotáž – dotazník pro třídního učitele

Příloha D: Rozstříhaná písmena, stopy zvířat, masožravci a býložravci

Příloha E: Ukázka vyplněného pracovního listu – návštěva ZOO

Příloha F: Upravený dotazník pro samotný výzkum – žáci

Příloha G: Upravený dotazník pro samotný výzkum – učitelé AJ

Příloha H: Upravený dotazník pro samotný výzkum – třídní učitelé

Příloha CH: Ukázka vyplněné tabulky – mazlíčci

Příloha I: Ukázka nakreslených zvířat a jejich popis

Příloha J: Ukázka vyplněného kvízu – útulek

Příloha K: Ukázka vyplněného pracovního listu – vesmír

Příloha L: Ukázka vyrobené vesmírné helmy

Příloha M: Ukázka vyplněného Vennova diagramu

Příloha N: Ukázka vyplněného Vennova diagramu – průzkum po třídě

Příloha O: Ukázka vyplněné tabulky na zapamatování volnočasových aktivit

Příloha P: Ukázka doplněných vět podle poslechu

Příloha Q: Ukázka tabulky – průzkum po třídě ohledně volnočasových aktivit

Příloha R: Ukázka sestaveného žebříčku aktivit

Příloha S: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – první hodina

Příloha T: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – druhá hodina

Příloha U: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – třetí hodina

Příloha V: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – čtvrtá hodina

15 Přílohy

Příloha A: Pilotáž – dotazník pro žáky

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat, a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....
.....

Ohodnot' tuto hodinu známkou.

Příloha B: Pilotáž – dotazník pro vyučujícího anglického jazyka

V této třídě vyučuji

- pouze anglický jazyk
- anglický jazyk a některý(é) z ostatních předmětů
- všechny předměty

Pokud neučím i jiné předměty, probíhá kooperace mezi mnou a paní třídní učitelkou

- často
- občas
- neprobíhá

Pokud neučím i ostatní předměty, zajímám se o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech

- ano
- občas
- ne

Pokud se zajímám o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech (nebo je sama vyučuji), využívám těchto znalostí

- vždy
- občas
- nevyužívám

Pokud se zajímám o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech (nebo je sama vyučuji), zapojuji do hodiny anglického jazyka téma z jiného předmětu (např. děti probírají v hodině prvouky rodinné příslušníky, v hodině angličtiny si tyto rodinné příslušníky řekneme anglicky)

- často
- občas
- nezapojuji

Pokud zapojuji do hodiny téma jiného předmětu, vnímám větší úspěšnost v zapamatování informací

ano

ne

Pokud zapojuji do hodiny téma jiného předmětu, v hodině kladu důraz spíše na proces než výsledný produkt (tzn. spíše než na jazyk kladu důraz na samotný úkol)

ano

občas

ne

Učebnici využívám v hodině anglického jazyka

stále

z větší části

občas

nevyžívám – vytvářím si pouze své materiály

Reflexe na odučenou hodinu:

Hodina byla srozumitelná

- ano
- jak kdy
- ne

Žáci věděli, co mají dělat

- ano
- jak kdy
- ne

Žáci byli dostatečně motivováni, aby se účastnili výukového procesu

- ano
- jak kdy
- ne

V hodině praktikantka anglický jazyk používala

- velmi často
- často
- dostatečně
- nedostatečně

Do hodiny bylo zapojeno téma z jiného předmětu

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....
.....

Úkoly byly pro žáky

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Úkoly v hodině byly

- zajímavé
- průměrné
- nezajímavé

Příloha C: Pilotáž – dotazník pro třídního učitele

Z jakého důvodu ve třídě anglický jazyk nevyučujete?

.....
.....

Využívám v běžných hodinách angličtinu (např. pokud probírám v hodině prvouky rodinu, řekneme si s dětmi rodinné příslušníky anglicky)

- často
- občas
- nevyužívám

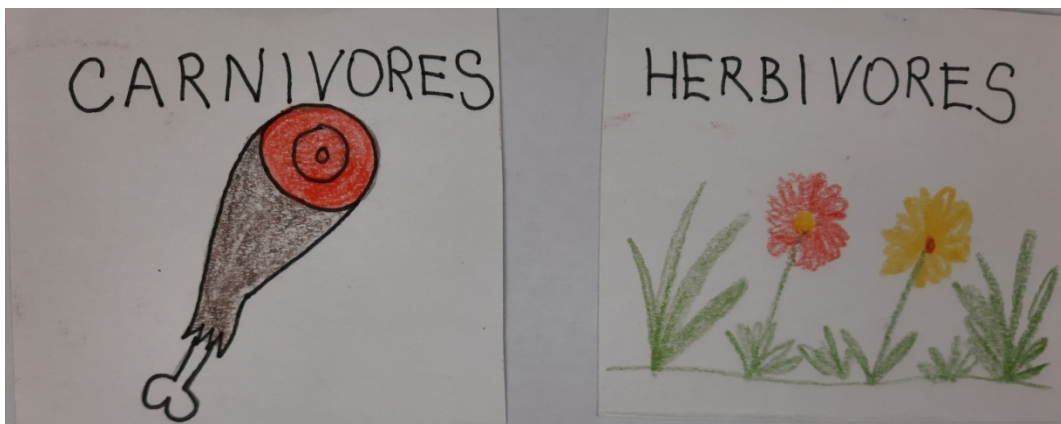
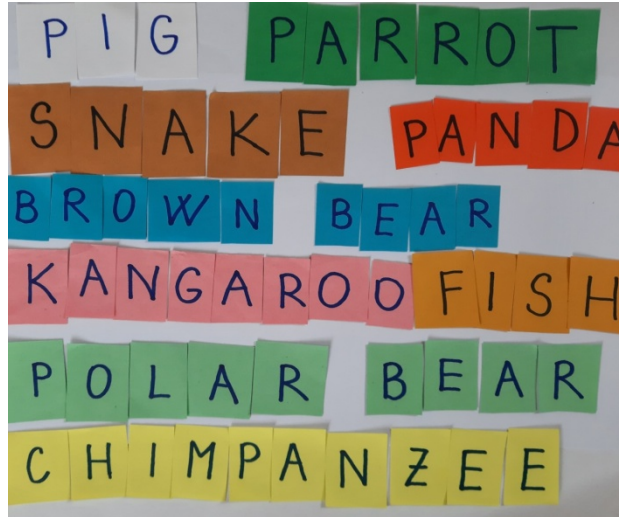
Kooperace mezi mnou a vyučujícími anglického jazyka probíhá

- často
- občas
- neprobíhá

Vyučující angličtiny se zajímají o aktuálně probírané učivo v jiných hodinách

- často
- občas
- nezajímají

Příloha D: Rozstříhaná písmena, stopy zvířat, masožravci a býložravci



This is the plan of your ZOO - B

Find 6 differences between your ZOO and your partner's ZOO. Ask for example: Have you got a tiger in your ZOO?



1. a giraffe
2. a lion
3. a zebra
4. an elephant
5. a kangaroo
6. a gorilla

Write down something about your and your partner's ZOO. (For example: I have got a monkey in my zoo, but I don't have a parrot in my ZOO. I have got a penguin, but I haven't got a pig....I have got 30 animals. I have got 18 carnivores and 12 herbivores).

I have got a zebra in my zoo, but I haven't got a giraffe. I have got a lion, but I haven't got a pig. I have got a gorilla, but I haven't got a tiger. I have got 44 animals. I have got 19 carnivores and 25 herbivores.

Příloha F: Upravený dotazník pro samotný výzkum – žáci

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat, a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....
.....

Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

- úvodní
- práce na úkolu
- plánování
- prezentace
- fáze po úkolu

Příloha G: Upravený dotazník pro samotný výzkum – učitelé AJ

V této třídě vyučuji

- pouze anglický jazyk
- anglický jazyk a některý(é) z ostatních předmětů
- všechny předměty

Anglický jazyk vyučuji

- pouze na prvním stupni
- na prvním i na druhém stupni

Pokud neučím i jiné předměty, probíhá kooperace mezi mnou a paní třídní učitelkou

- často
- občas
- neprobíhá

Pokud neučím i ostatní předměty, zajímám se o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech

- ano
- občas
- ne

Pokud se zajímám o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech (nebo je sama vyučuji), využívám těchto znalostí

- vždy
- občas
- nevyužívám

Pokud se zajímám o aktuálně probírané učivo v jiných předmětech (nebo je sama vyučuji), zapojuji do hodiny anglického jazyka téma z jiného předmětu (např. děti probírají v hodině prvouky rodinné příslušníky, v hodině angličtiny si tyto rodinné příslušníky řekneme anglicky)

- často
- občas
- nezapojuji

Pokud zapojuji do hodiny téma jiného předmětu, vnímám větší úspěšnost v zapamatování informací

ano

ne

Pokud zapojuji do hodiny téma jiného předmětu, v hodině kladu důraz spíše na proces než výsledný produkt (tzn. spíše než na jazyk kladu důraz na samotný úkol)

ano

občas

ne

Reflexe na odučenou hodinu:

Hodina byla srozumitelná

ano

jak kdy

ne

Žáci věděli, co mají dělat

ano

jak kdy

ne

Žáci byli dostatečně motivováni, aby se účastnili výukového procesu

ano

jak kdy

ne

V hodině praktikantka anglický jazyk používala

velmi často

často

dostatečně

nedostatečně

Do hodiny bylo zapojeno téma z jiného předmětu

ano

ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....
.....

Úkoly byly pro žáky

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Úkoly v hodině byly

- zajímavé
- průměrné
- nezajímavé

Která fáze úkolu Vás nejvíce zaujala?

- úvodní
- práce na úkolu
- plánování
- prezentace
- fáze po úkolu

Příloha H: Upravený dotazník pro samotný výzkum – třídní učitelé

Z jakého důvodu ve třídě anglický jazyk nevyučujete?

.....
.....

Využívám v běžných hodinách angličtinu (např. pokud probírám v hodině prvouky rodinu, řekneme si s dětmi rodinné příslušníky anglicky)

- často
- občas
- nevyužívám

Kooperace mezi mnou a vyučujícími anglického jazyka probíhá

- často
- občas
- neprobíhá

Vyučující angličtiny se zajímají o aktuálně probírané učivo v jiných hodinách

- často
- občas
- nezajímají

Příloha CH: Ukázka vyplněné tabulky – mazlíčci

	Animal	Name	Age	Colour	Legs	Tail	Ears	Walk	Run	Fly	Swim	Meat	Vegetables	Insects
My pet:	cat	Lisa	3	black	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
My friend's pet:	cat	Anik	2	white	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓

	Animal	Name	Age	Colour	Legs	Tail	Ears	Walk	Run	Fly	Swim	Meat	Vegetables	Insects
My pet:	parrot	Jana	25	silver	✓2	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗
My friend's pet:	hedge hog	Peter	2	white black	✓4	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓

	Animal	Name	Age	Colour	Legs	Tail	Ears	Walk	Run	Fly	Swim	Meat	Vegetables	Insects
My pet:	PARROT	KAREL	3	green	✓(2)	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗
My friend's pet:	bunny	STEV	5	brown	✓(4)	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✗

	Animal	Name	Age	Colour	Legs	Tail	Ears	Walk	Run	Fly	Swim	Meat	Vegetables	Insects
My pet:	cat	Mike	1	silver	✓(4)	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓
My friend's pet:	rabbit	Alessa Aressa	2	grey	✓(4)	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗

Příloha I: Ukázka nakreslených zvířat a jejich popis



I have got a rabbit, but Kamča has got a cat. Rabbit's name is
Teressa and cat's name is Mike. Teressa is grey. Mike is silver. Teressa has
four legs, Mike has four legs. Teressa has a short tail. Mike has long a tail.
100



I have cat but Annie has got a rabbit.
Cat name is Mike and annie rabbit's name is Yexessa
Yexessa. Mike is silver. Yexessa is grey. Mike has four legs.
Yexessa has four legs. Mike has got long tail. Yexessa
has not got a tail. Mike can walk, run and swim.
Yexessa can walk, run. Mike eats meat. Yexessa eats
vegetables.

Příloha J: Ukázka vyplněného kvízu – útulek

Hello, I'm Ben. I'm a big dog. I'm 6 years old and I'm brown and white. I'm sad, because I live in an animal shelter. Can you take care of me? Answer the questions. And you can take me home.



Dogs eat:

- a) Meat
- b) Insects
- c) Fruits

Dogs drink:

- a) Mineral water
- b) Coca-cola
- c) Water

Ben has got....

- a) A tail, two leas and two ears.
- b) A tail, four legs and two ears.
- c) A tail, four legs and no ears.

How many kg of dog food does Ben need in February? Ben eats 1,5 kg of dog food every week.

- a) 3 kg
- b) 5,5 kg
- c) 6 kg

You have to go for a walk with me. I need to walk at least 2 km every day. I need to walk.....for a week.

- a) 15 km
- b) 14 km
- c) 16 km

And the last question! Where is the animal shelter where I live? The town is called:

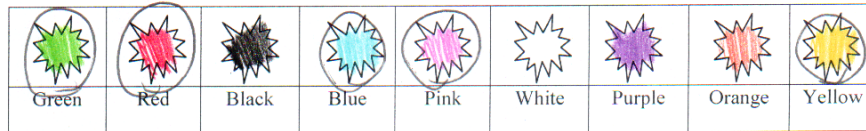
ČESKÉ BUDĚJOVICE

Příloha K: Ukázka vyplněného pracovního listu – vesmír

Aneta

1. A) Colour the stars.

B) Which colours did Billy and Splodge see in space? Circle them.



2. Watch the story and put the sentences in order.

3	There is everything pink on this planet.
6	It's the planet Earth.
1	There is everything red on this planet.
4	There is everything blue on this planet.
2	There is everything yellow on this planet.
5	There is everything green on this planet.

3. Write what colour will you make by mixing the following colours?

Red + yellow = Orange

Blue + red = Purple

Yellow + blue = Green

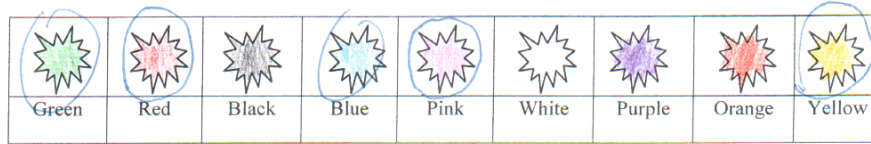
Red + white = Pink

4. Put the planets of the solar system (~~Mercury, Venus, Neptune, Jupiter, Saturn, Earth, Uranium, Mars~~) into the order – from the closest to the sun.

1. Mercury
2. Venus
3. Earth
4. Mars
5. Jupiter
6. Saturn
7. Uranium
8. Neptune

1. A) Colour the stars.

B) Which colours did Billy and Splodge see in space? Circle them.



2. Watch the story and put the sentences in order.

3	There is everything pink on this planet.
6	It's the planet Earth.
1	There is everything red on this planet.
4	There is everything blue on this planet.
2	There is everything yellow on this planet.
5	There is everything green on this planet.

3. Write what colour will you make by mixing the following colours?

Red + yellow = *orange*

Blue + red = *purple*

Yellow + blue = *green*

Red + white = *pink*

4. Put the planets of the solar system (~~Mercury, Venus, Neptune, Jupiter, Saturn, Earth, Uranium, Mars~~) into the order – from the closest to the sun.

1. *Mercury*
2. *Venus*
3. *Earth*
4. *Mars*
5. *Jupiter*
6. *Saturn*
7. *Uranium*
8. *Neptune*

Příloha L: Ukázka vyrobené vesmírné helmy



Příloha M: Ukázka vyplněného Vennova diagramu

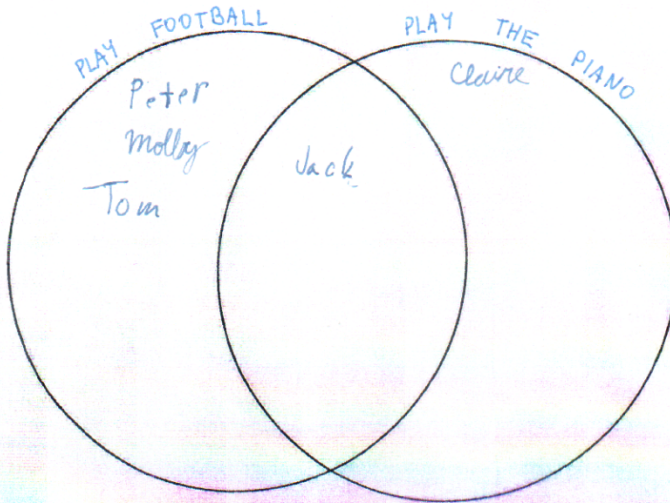
Add names to the diagram!

Peter plays football, but he doesn't play the piano. Claire doesn't play football, but she plays the piano. Jack plays football and he also plays the piano. Molly plays football and she doesn't play the piano. Tom plays football, but he doesn't play the piano.

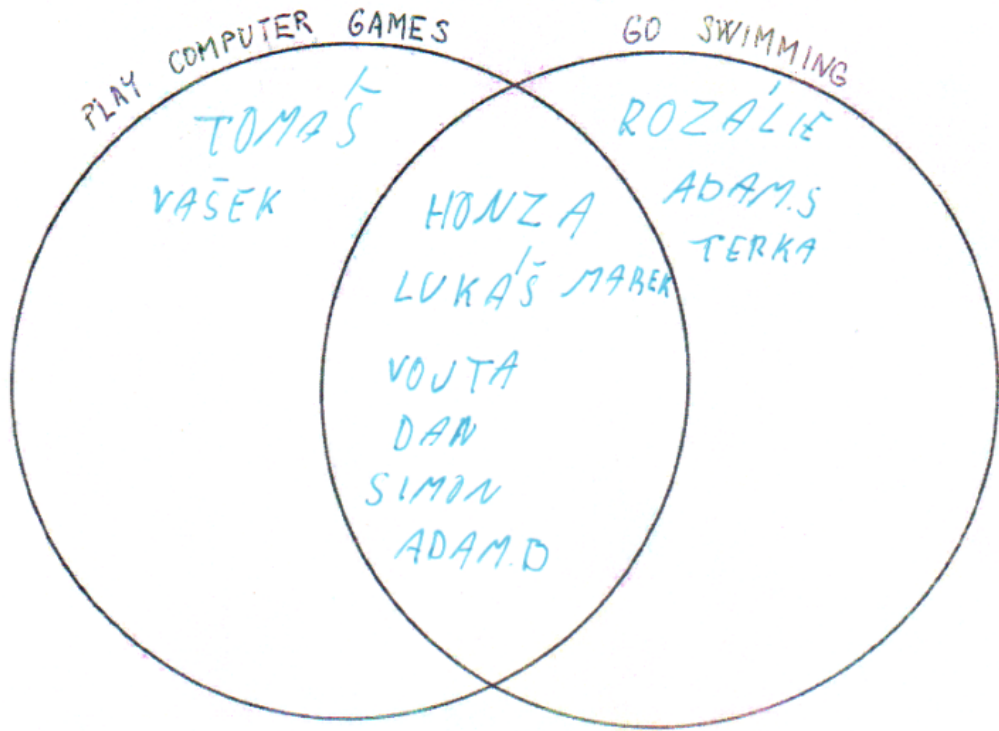


Add names to the diagram!

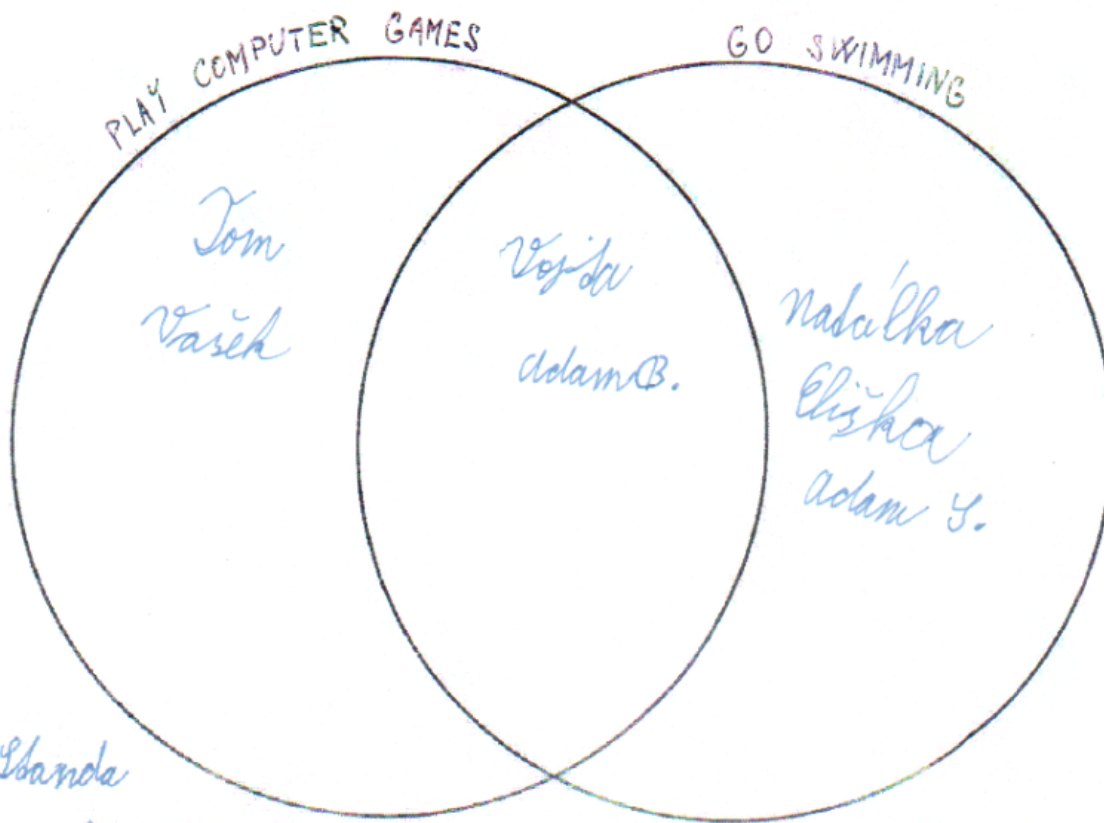
Peter plays football, but he doesn't play the piano. Claire doesn't play football, but she plays the piano. Jack plays football and he also plays the piano. Molly plays football and she doesn't play the piano. Tom plays football, but he doesn't play the piano.



Příloha N: Ukázka vyplněného Vennova diagramu – průzkum po třídě



Honza plays computer games and he goes swimming. Vojta plays computer games and he goes swimming. Dan plays computer games and he goes swimming. Tomáš plays computer games and he doesn't swim.



Tom plays computer games but he doesn't play football. Vojta plays computer games and he goes swimming. Adam S. doesn't play computer games but he goes swimming. Izanda doesn't play computer games and he doesn't swimming.

Příloha O: Ukázka vyplněné tabulky na zapamatování volnočasových aktivit

	Anne	Jimmy	Claire
Monday	plays the piano	plays the guitar	she goes to dance c.
Tuesday	goes SWIMMING	plays Football	she goes swimming
Wednesday	plays COMPUTER G.	plays ice hockey	she goes to dance c.
Thursday	plays the piano	plays C.G.	she plays violin
Friday	watches DVD.	goes skiing	she watches DVD

	Anne	Jimmy	Claire
Monday	plays the piano	plays guitar	goes to d. class
Tuesday	goes swimming		goes swim
Wednesday	play computer	play ice hockey	goes to d. class
Thursday		play cons. g.	plays violin
Friday	watches DVD's		watches DVD's

Příloha P: Ukázka doplněných vět podle poslechu

Listen and complete the sentences.

1. She *plays tennis*.
2. He *plays the piano*.
3. She *goes swimming*.
4. She *collects badges*.
5. He *plays ice hockey*.
6. She *watches DVDs*.
7. She *goes skiing*.
8. He *plays the violin*.
9. She *plays football*.
10. He *goes to dance class*.
11. He *plays the guitar*.
12. She *plays computer games*.

Listen and complete the sentences.

1. She *plays tennis*.
2. He *plays the piano*.
3. She *goes swimming*.
4. She *collects badges*.
5. He *plays ice hockey*.
6. She *watches DVDs*.
7. She *goes skiing*.
8. He *plays the violin*.
9. She *plays football*.
10. He *goes to dance class*.
11. He *plays the guitar*.
12. She *plays computer games*.

Příloha Q: Ukázka tabulky – průzkum po třídě ohledně volnočasových aktivit

Name	Play the violin
Marek	X
Kuba	X
Adam B.	X
Standa	X
Vašek	X
Eliška H.	X
Terežka	X
Anička H.	X
Vojta	X
Janča	X
Honza	X
Anička M.	X
Dan	X
Natálka M.	X
Eliška M.	X
Tom	X
Natálka R.	X
Adam S.	✓
Šimon	X
Lukáš	X
Sofie	X
Rozárka	X
Total	1

Name	Go skiing
Marek	✓
Kuba	✓
Adam B.	✓
Standa	X
Vašek	X
Eliška H.	X
Terežka	✓
Anička H.	X
Vojta	X
Janča	✓
Honza	✓
Anička M.	X
Dan	X
Natálka M.	X
Eliška M.	✓
Tom	X
Natálka R.	X
Adam S.	✓
Šimon	X
Lukáš	X
Sofie	X
Rozárka	✓
Total	9

Name	Play football
Marek	X
Kuba	✓
Adam B.	✓
Standa	X
Vašek	X
Eliška H.	X
Terežka	X
Anička H.	X
Vojta	X
Janča	✓
Honza	✓
Anička M.	X
Dan	✓
Natálka M.	X
Eliška M.	X
Tom	X
Natálka R.	X
Adam S.	X
Šimon	X
Lukáš	✓
Sofie	✓
Rozárka	X
Total	6

Příloha R: Ukázka sestaveného žebříčku aktivit

go swimming	1. go swimming	1. go swimming 17
1) ride a bike	2. ride a bike	2. ride a bike 16
3) play computer games	3. play computer games	3. play computer games 15
4) watch DVD	4. watch DVDs	4. watch DVDs 14
5) go skiing	5. go skiing	5. go skiing 9
1) play football	6. play football	6. play football 7
7) play tennis	7. play tennis	7. play tennis 5
8) play the guitar	8. play the guitar	8. play the guitar 4
9) play the piano	9. play the piano	9. play the piano 2
10) play the ice hockey	10. play ice hockey	10. play ice hockey 1
11) play the violin	11. play the violin	play the violin 1
12) go to dance class	12. go to dance class	11. go to dance class

Příloha S: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – první hodina

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Matematika, malování

Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

- úvodní (šibenice, hra)
- práce na úkolu (doplňování tabulky)
- plánování (kreslení obrázku, popis mazlíčků)
- prezentace (představení mazlíčků ostatním spolužákům)
- spolupráce ve skupině (kvíz)

Příloha T: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – druhá hodina

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

Pracovní činnosti.....
.....
.....

Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

- úvodní (video, pracovní list)
- práce na úkolu (vymýšlení vlastní planety se spolužákem, kresba)
- plánování (popis vymyšlené planety)
- prezentace (představení planety spolužákům)
- pracovní postup (výroba vesmírné helmy)

Příloha U: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – třetí hodina

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....
.....
.....

Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

- úvodní (řazení kartiček, doplňování diagramu ve dvojici)
- práce na úkolu (výzkum ve třídě a doplňování diagramu)
- plánování (popis diagramu)
- prezentace (prezentování výsledků výzkumu)
- zapamatování informací (doplňování tabulky)

Příloha V: Ukázka vyplněného dotazníku žáky – čtvrtá hodina

Milý žáku, milá žákyně,

prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat a tak se nikdo nedozví, co jsi právě ty napsal(a). Buď tedy prosím upřímný(á) a neboj se cokoliv napsat. Děkuji!

Tato hodina mě bavila



V hodině jsem věděl(a), co mám dělat

- vždy
- jak kdy
- nikdy

Úkoly pro mě byly

- lehké
- přiměřené
- příliš těžké

Myslíš si, že bylo do hodiny zapojeno nějaké téma z jiného předmětu (např. z matematiky, přírodovědy, pracovních činností, hudební výchovy,...)?

- ano
- ne

Pokud ano, které téma bylo z jiného předmětu?

.....

.....

.....

Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?

- úvodní (poslech, doplňování vět)
- práce na úkolu (vyplňování tabulky)
- plánování (sestavování žebříčku nejoblíbenějších aktivit)
- prezentace (prezentování žebříčku)
- závěrečná fáze (pantomima)