



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

## **Využití online komunikace nejen ve výuce angličtiny**

Using Online Communication not Only in English Classes

Vypracovala: Bc. Iva Lišková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2023

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Bc. Iva Lišková

## **Poděkování**

Ke vzniku a dokončení této diplomové práce mi pomohlo mnoho lidí, kterým jsem velice vděčná. Mé díky patří zejména vedoucí této práce paní doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. Její odborné vedení vedlo ke zvýšení kvality této práce, její vřelý přístup a zpětné vazby byly zdrojem mé radosti z práce a motivace k lepším výkonům.

Také bych ráda poděkovala panu Mgr. Michalovi Vančurovi, Ph.D. za velmi přínosné počáteční konzultace.

Děkuji školám, učitelům a žákům, kteří mi pomohli s realizací praktické části práce, jmenovitě především paní učitelce Mgr. Barboře Kučerové za její ochotu, nápady a pomoc. Obecně by to vše nebylo možné bez zázemí a podpory mé rodiny a přátel, děkuji Vám.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využívání mezinárodní online komunikace v hodinách angličtiny na 2. stupni základních škol. Informační a komunikační technologie mají v tomto případě posloužit ke zvýšení efektivity výuky a také ke zvýšení vnitřní motivace ke studiu anglického jazyka, a to poskytnutím autentického prostoru pro komunikaci se zahraničními žáky podobného věku. Výraznou roli v takové komunikaci hrají průřezová témata a mezipředmětové vztahy s důrazem na zeměpis.

V rámci teoretické části práce jsou prozkoumána teoretická východiska mezinárodní online komunikace, za účelem zvýšení potenciálu jejího využití ve výuce. Diskutovány jsou proto klíčové kompetence zejména digitální a komunikativní. Dále také pedagogické a psychologické aspekty tématu. Praktická část se již zaměřuje na konkrétní využití v praxi, přičemž prvním cílem je aktivitu připravit, vyzkoušet a reflektovat. Druhým ověřit, zda mají aktivity opravdu takový efekt, jaký byl zamýšlen – obzvláště rozvoj kompetencí a zvýšení motivace.

### **Klíčová slova:**

klíčové kompetence, digitální kompetence, komunikativní kompetence, mezinárodní online komunikace, videohovory, autentická výuka, inovativní metody, motivace, metoda CLIL, anglický jazyk, zeměpis, průřezová témata

## **Abstract**

This diploma thesis explores the possibilities of using international online communication in English lessons at the lower secondary level of elementary schools. In this case, information and communication technologies are intended to enhance the effectiveness of teaching and increase the intrinsic motivation to study the English language by providing an authentic space for communication with foreign pupils of similar age. Cross-curricular themes and interdisciplinary relationships with an emphasis on Geography play a significant role in such communication.

The theoretical foundations of the international online communication are studied in the theoretical part of the thesis in order to enhance its potential in education. Key competencies, particularly digital and communicative skills, are discussed. Additionally, pedagogical and psychological aspects of the topic are explored. The practical part focuses on the specific implementation in practice, with the first objective being to prepare, test, and reflect on the activities. The practical part focuses on the specific application in practice, where the activities are first prepared, then tested, and finally reflected. The second goal is to verify whether the activities have the intended effect, especially in terms of competency development and increased motivation.

### **Key words:**

key competences, digital competences, communicative competences, international online communication, videocalls, authentic learning, innovative methods, motivation, CLIL method, English language, Geography, cross-curricular themes

# OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ .....	3
2. Digitální vzdělávání .....	6
<b>2.1 Digitální kompetence</b> .....	6
<b>2.2 Rozvoj digitálních kompetencí žáků a učitelů</b> .....	9
<b>2.3 Technologie nejen ve výuce cizího jazyka</b> .....	11
3. Mezinárodní online komunikace.....	12
<b>3.1 Rozvoj interkulturních komunikativních kompetencí</b> .....	13
<b>3.2 Rozvoj cizojazyčných komunikativních kompetencí</b> .....	15
<b>3.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky</b> .....	17
4. Pedagogické a psychologické aspekty využití online komunikace.....	20
<b>4.1 Inovativní výukové metody</b> .....	20
4.1.1 Diskusní metody.....	21
4.1.2 Projektové učení .....	21
4.1.3 Zážitekové učení.....	22
4.1.4 M-learning.....	23
4.1.5 Skupinové a kooperativní učení .....	23
<b>4.2 Motivující online komunikace ve výuce angličtiny</b> .....	24
5. Možnosti využití online komunikace ve výuce angličtiny .....	26
<b>5.1 eTwinning</b> .....	28
<b>5.2 Weby 2.0</b> .....	29
6. Možnosti využití online komunikace nejen ve výuce angličtiny .....	30
<b>6.1 Mezipředmětové vztahy a metoda CLIL</b> .....	30
<b>6.2 Využití online komunikace ve výuce zeměpisu</b> .....	32
6.2.1 Mystery Hangout.....	33

6.2.2	Chat, sdílení.....	33
<b>6.3</b>	<b>Průřezová témata.....</b>	<b>34</b>
PRAKTICKÁ ČÁST .....		36
8.	Videohovory.....	36
<b>8.1</b>	<b>Zařízení a volba aplikace .....</b>	<b>36</b>
<b>8.2</b>	<b>Google Meet a Google dokument.....</b>	<b>38</b>
<b>8.3</b>	<b>Organizace a příprava aktivity .....</b>	<b>39</b>
<b>8.4</b>	<b>Plánovaný průběh aktivity .....</b>	<b>43</b>
9.	Realizace a reflexe aktivit.....	44
<b>9.1</b>	<b>Videohovory Česko – Rakousko 1.....</b>	<b>46</b>
9.1.1	Příprava .....	47
9.1.2	Specifika a reflexe průběhu.....	50
9.1.3	Analýza dotazníků .....	52
<b>9.2</b>	<b>Videohovory Česko – Rakousko 2.....</b>	<b>56</b>
9.2.1	Příprava .....	56
9.2.2	Specifika a reflexe průběhu.....	57
9.2.3	Analýza dotazníků .....	60
<b>9.3</b>	<b>Videohovory Česko – Nizozemí.....</b>	<b>63</b>
9.3.1	Příprava .....	63
9.3.2	Specifika a reflexe průběhu.....	66
9.3.3	Analýza dotazníků .....	67
ZÁVĚR .....		71
SUMMARY .....		74
BIBLIOGRAFIE .....		76
PŘÍLOHY.....		80

## ÚVOD

Svět, ve kterém dnes žijeme, se mění, měnil se vždy a měnit se bude, nicméně globalizační procesy a vývoj technologií tento proces rapidně zrychlily. Především existence internetu změnila nespočet běžných úkonů našeho každodenního života. Napříč generacemi ať už v životě občana, zaměstnance, podnikatele či žáka, pozorujeme internetem motivované změny. Tyto změny se odráží takřka ve všem. Dostupnost informací a možnosti propojení změnilo náš svět. Školství má za nelehký úkol tyto zrychlené změny nějakým stylem reflektovat a přizpůsobit výuku žákům tak, aby napomáhala jejich životu i mimo školu. Mnohdy jsme ale svědky toho, že okolní svět výrazně předešel svět školních lavic (CoE, 2019).

V době „covidové“ jsme se dostali do situace, kdy se online komunikace a videohovory staly běžnou součástí života žáků i mnoha pracujících. Zvykli jsme si na využívání digitálních technologií více než kdy předtím, což s sebou přineslo mnoho negativ, ale i určitá pozitiva. Některé negativní vlivy moderních technologií sledujeme například na pozornosti, chování anebo sociálních interakcí žáků. Problémy dětí, především staršího školního věku, způsobené nadužíváním technologií, je potřeba se zabývat a řešit je. Téma této práce tedy není výsledkem přesvědčení, že digitální technologie dělají náš život lepšími. Tato práce má tendenci zaměřit se na pozitiva, která moderní technologie ve výuce nabízí. To znamená zaměřit se na takové aktivity, které zvyšují kvalitu a efektivitu výuky a zároveň rozvíjejí motivaci žáků. Věřím, že některé prvky online prostředí lze přizpůsobit klasické školní docházce a využít tak plně jejich kladný potenciál.

Již Jan Ámos Komenský radil, abychom se cizímu jazyku učili především jeho používáním, a to za pomoci co nejautentičtějších situací. Úkolem učitelů je poté tyto situace pro své žáky vytvářet. Z mé vlastní zkušenosti žáka z hodin angličtiny na základní škole mohu říci, že jsme se opravdu zaměřovali na rozvíjení komunikačních dovedností. Konverzovali jsme se spolužáky poměrně často, avšak pokaždé když jsme si nebyli jistí, nevzpomněli jsme si, upřesnili jsme si vše v češtině. Měli jsme tu možnost. Když jsem se později ve svém životě dostala do situací, kdy jsem mluvila s cizinci, nešlo to tak jednoduše jako s mými spolužáky ve škole, mnohdy to nešlo vůbec. Nacvičené konverzace ze školy mi nebyly opěrným bodem a trvalo dlouho, než jsem bariéry překonala. Situace, kdy komunikujeme cizím jazykem, jsou ale v dnešním integrovaném světě právě těmi, kterým žáci v rámci aktivního osobního, profesního, ale i společenského života budou



čelit. Domnívám se, že je potřeba žákům poskytnout více možností autentické komunikace v cizím jazyce již na základní škole. Mnoho žáků má možnost na 2. stupni základních škol vyjet do zahraničí a konečně cizí jazyk použít opravdu autenticky, v praxi. Často to výrazně posouvá jejich reálné komunikační kompetence v cizím jazyce a tyto zážitky zvyšují jejich motivaci ke studiu cizího jazyka, ale i k jiným předmětům a zájmům. Problémem ale zůstává, že četnost těchto výjezdů není vysoká a mnoho žáků si tento výjezd nemůže finančně dovolit. Zamýšlela jsem tedy nad tím, jak jinak žákům čas od času poskytnout co nejautentičtější situace, jak podpořit jejich vnitřní motivaci ke studiu nejen angličtiny, ale i zeměpisu, a také k celkovému zájmu o naši společnost, náš integrovaný svět, především ten evropský. Inovativní metodu, jak tohoto dosáhnout, představuje již zmiňované využívání online prostředí, naší společnosti již věrně známé a u žáků velice oblíbené. Jak podotýká Kalaš (2013), pokud děti tak rády komunikují skrze digitální technologie, proč tuto chuť efektivním způsobem nevyužíváme ve školách? Věřím, že využívání online komunikace by mohlo nabídnout různorodé aktivity, které výše zmíněných cíle mohou naplňovat, či k nim alespoň napomáhat. Zároveň věřím, že tyto aktivity mohou výrazně rozvíjet nejenom komunikativní kompetence a digitální, ale i další. Přidanou hodnotu shledávám i v rozvíjení schopnosti efektivně komunikovat v online prostředí, jelikož způsoby jakými komunikujeme, se mění a úkolem učitele je na to žáky dostatečně připravit. (MŠMT, 2020).

Tato práce si v první části klade za úkol prozkoumat teoretická východiska využití online komunikace ve výuce a využití potenciálu těchto aktivit naplno. Diskutovány jsou tedy klíčové kompetence, pedagogicko-psychologické aspekty mezinárodní online komunikace, ale i témata mezipředmětových vztahů, metody CLIL a průřezových témat.

V rámci druhé části práce, části praktické, bude prvním cílem činnosti naplánovat tak, aby efektivně podporovaly žakovu motivaci a rozvoj klíčových kompetencí. Tyto aktivity, zahrnující cizojazyčnou online komunikaci v mezinárodním prostředí, budou následně realizovány a reflektovány. Zpětné vazby učitelů a žáků se stanou zdrojem pro druhý cíl praktické části, a sice zjistit, zda mají aktivity opravdu takový efekt, jaký byl zamýšlen. Ověřeno bude, zda byly rozvíjeny klíčové kompetence a zda byly aktivity pro žáky zdrojem motivace a zájmu o okolní svět.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

S vývojem naší společnosti si jsme vědomi více problémů, řešíme je nyní více. Snahy o zkvalitňování školství a řešení problémů pozorujeme již mnoho let. Také již víme, že staré přístupy našeho školství nejsou v mnoha ohledech pro dnešní svět funkčními. Náš vzdělávací systém má nyní nelehký úkol, a to reagovat na změny, které každý z nás pociťujeme. Svět je přehlcen informacemi, učiva je mnoho. Čtvrtá průmyslová revoluce způsobila, že všechny ty informace jsou nám již poměrně jednoduše dostupné, můžeme si je vyhledat v pár sekundách. Pedagogická odborná společnost se potřebnými reformami intenzivně zabývá a na jejich základě vznikají strategie české vzdělávací politiky. Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+, vytvořená v roce 2020, si klade za úkol společenské změny reflektovat a dle toho měnit obsah, organizaci a metody vzdělávání. Modernizace vzdělávání, by podle tohoto dokumentu měla být realizována splněním dvou strategických cílů:

**Strategický cíl č. 1:** Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.

**Strategický cíl č. 2:** Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (MŠMT, 2020).

Pro účely této práce bude dále rozebírán především první strategický cíl, který vyzývá k zaměření se na potřebné kompetence. Výzkumný ústav pedagogický v Praze vysvětluje, že my nevíme, jaká konkrétně budoucnost bude. Víme pouze, že bude „vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou ani známy, stýkat se s lidmi, na které vůbec nejsme zvyklí, a používat zařízení, která budou teprve objevena.“ (Bělecký, 2007, s. 5). Již by nemělo být prioritou učitelů, aby si žáci zapamatovali probrané učivo, ale aby si při osvojování vědomostí zlepšovali své kompetence. Kompetence poté nepředstavují pouze vědomosti, ale i dovednosti a postoje, kterými by měl disponovat každý z nás. Pokud se výuka zaměří na zlepšování kompetencí, které jsou nadoborové, žák bude schopný si poradit nejenom ve škole, ale i

v běžném aktivním či profesním životě. Jedná se o zaměření se na jakousi „lidskou vybavenost člověka“.

*„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (2007, s. 7).*

Výběr konkrétních klíčových kompetencí vychází z obecných představ o tom, jakými kompetencemi potřebuje člověk disponovat, aby se úspěšně vzdělával a vedl spokojený život. Klíčové kompetence jsou dále rozplánovány pro jednotlivé etapy vzdělávání. Pro celoživotní vzdělávání stanovila Evropská komise 8 klíčových kompetencí:

1. Kompetence v oblasti gramotnosti;
2. **kompetence v oblasti mnohojazyčnosti;**
3. kompetence matematická, v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství;
4. **digitální kompetence;**
5. personální a sociální kompetence;
6. občanské kompetence;
7. podnikatelská kompetence;
8. **kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování** (EC, 2019).

Ty, kterými by měl disponovat občan České republiky po ukončení povinné školní docházky, jsou vymezeny v dokumentech Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále RVP ZV). Kompetence mají být propojovány a rozvíjeny napříč všemi vzdělávacími obory. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. **kompetence komunikativní;**
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence občanské;
6. kompetence pracovní;
7. **kompetence digitální** (MŠMT, 2021).

Aby se vzdělávání více zaměřilo na získávání kompetencí, je třeba, aby učitelé změnilí své výukové styly. Pouhý výklad učiva není tím správným přístupem, který bude dostatečně rozvíjet žákovy kompetence. Je potřeba přípravy aktivních a promyšlených aktivit. Strategie 2030+ vyzývá k hledání nových, kreativních a inovativních metod ve výuce. V potaz by měl být brán rozvoj technologií, digitalizace a internacionalizace (MŠMT, 2020). Využívání mezinárodní online komunikace ve výuce těmto výzvám odpovídá a zároveň by mohlo významně přispívat k získávání potřebných klíčových kompetencí (především výše **zvýrazněných**).

Dokument RVP ZV ke klíčovým kompetencím vymezuje jednotlivé očekávané výstupy, představující potřebné schopnosti a dovednosti, které by měl žák na konci povinné školní docházky ovládat. Tabulka č. 1 znázorňuje vybrané očekávané výstupy všech klíčových kompetencí RVP ZV, jejichž získávání bychom mohli při využívání mezinárodní online komunikace cíleně podporovat.

**Tabulka č. 1:** Vybrané očekávané výstupy klíčových kompetencí RVP ZV

<b>Kompetence k řešení problémů</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni</li> <li>▪ promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností</li> </ul>
<b>Kompetence komunikativní</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu</li> <li>▪ naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje</li> <li>▪ využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem</li> <li>▪ využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi</li> </ul>
<b>Kompetence sociální a personální</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ účinně spolupracuje ve skupině</li> <li>▪ podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty</li> <li>▪ při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů</li> <li>▪ přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu</li> </ul>
<b>Kompetence občanské</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví</li> </ul>

<b>Kompetence pracovní</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení</li> </ul>
<b>Kompetence digitální</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti</li> <li>▪ sdílí data, informace</li> <li>▪ při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky</li> </ul>

*Zdroj: MŠMT (2021)*

Analýza a selekce napomáhá k objasnění perspektivy využívání moderních technologií ke komunikaci a představuje efektivní pomůcku pro učitele při organizaci činností. Je předpokládáno, že posilování většiny z uvedených kompetencí proběhne intuitivní formou, ač na některé je třeba se při činnostech obzvláště zaměřit, aby jejich rozvoj proběhl systematicky (Bělecký, 2007). Využití online komunikace nejen ve výuce angličtiny vybízí k zaměření se především na klíčové kompetence digitální a komunikativní, kterým bude v následujících kapitolách postupně věnováno více pozornosti.

## **2. Digitální vzdělávání**

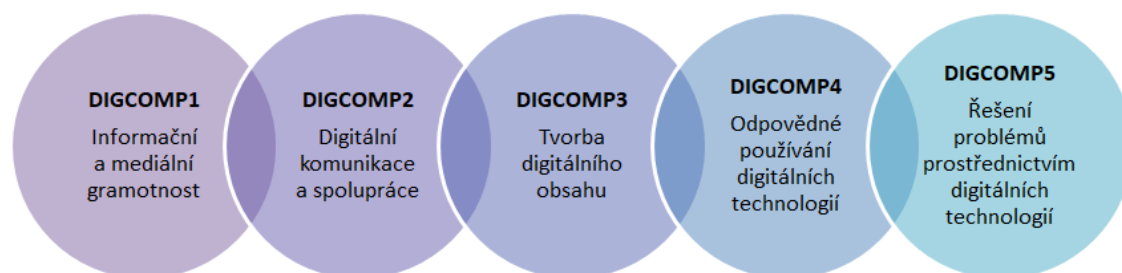
Digitální technologie postupně změnily naše osobní, profesní a společenské životy. Výuka ve školách by měla odpovídat požadavkům světa, který je mimo školní zdi. V nejlepším případě by měla připravovat na svět, který bude žáky obklopotvat po ukončení školní docházky a následně po zbytek jejich života. Vzdělávací systém musí žáky připravovat na budoucnost. Co víme určitě je, že žáci mimo jiné budou potřebovat velice dobře ovládat informační a komunikační technologie – dále ICT (Dočekal et al., 2019).

### **2.1 Digitální kompetence**

Pro další rozvoj evropského prostoru bylo nezbytné technologické změny reflektovat a vytyčit potřebné reformy. Dále je očekáváno, že členské státy postupně reformují svá národní kurikula. Výzkumné středisko Evropské komise (Joint Research Centre – dále JRC), má za úkol „poskytovat nezávislé vědecké poradenství opírající se o důkazy a přispívat tak k tvorbě politik Evropské unie.“ (NÚV, 2018, s. 3). Vydává dokumenty, které jsou souborem doporučení pro členské země EU. V roce 2013 započal projekt DigComp (The Digital Competence Framework). Jedná se o univerzální vzdělávací rámec digitálních dovedností v evropském prostoru, jehož úkolem je přispívat k lepšímu porozumění

a rozvoji digitálních kompetencí v Evropě a udávat evropské standardy. Bylo stanoveno 21 digitálních kompetencí, které byly rozřazeny do 5 hlavních oblastí (viz Obrázek č. 1). Jsou vnímány jako klíčové pro rozvoj digitální gramotnosti a měli by jimi disponovat občané EU (JRC, 2022). Na základě vědeckých studií a zpětných vazeb o aktuálním vývoji, vznikají postupně nové verze DigComp (nejnovější DigComp 2.2). Struktura kompetencí se příliš nemění, objevují se požadavky nových znalostí, dovedností a postojů, které reagují na nejaktuálnější technologický vývoj a potřeby společnosti (Punie et al., 2022).

**Obrázek č. 1:** Evropský rámec digitálních kompetencí občanů (DigComp)



Zdroj: NÚV (2018)

Aktivity využívající online komunikaci by mohly u žáků rozvíjet především DIGCOMP2.

V roce 2016 vznikla i verze pro pedagogy (DigCompEdu). Opět je to dokument, jehož úkolem je definice digitálních kompetencí, tentokrát ale těch, které potřebují učitelé, aby byli schopni rozvíjet kompetence svých žáků. Rámec digitálních kompetencí pedagogů obsahuje 22 kompetencí, které jsou rozřazené do 6 oblastí (viz Obrázek č.2).

**Obrázek č. 2:** Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu)



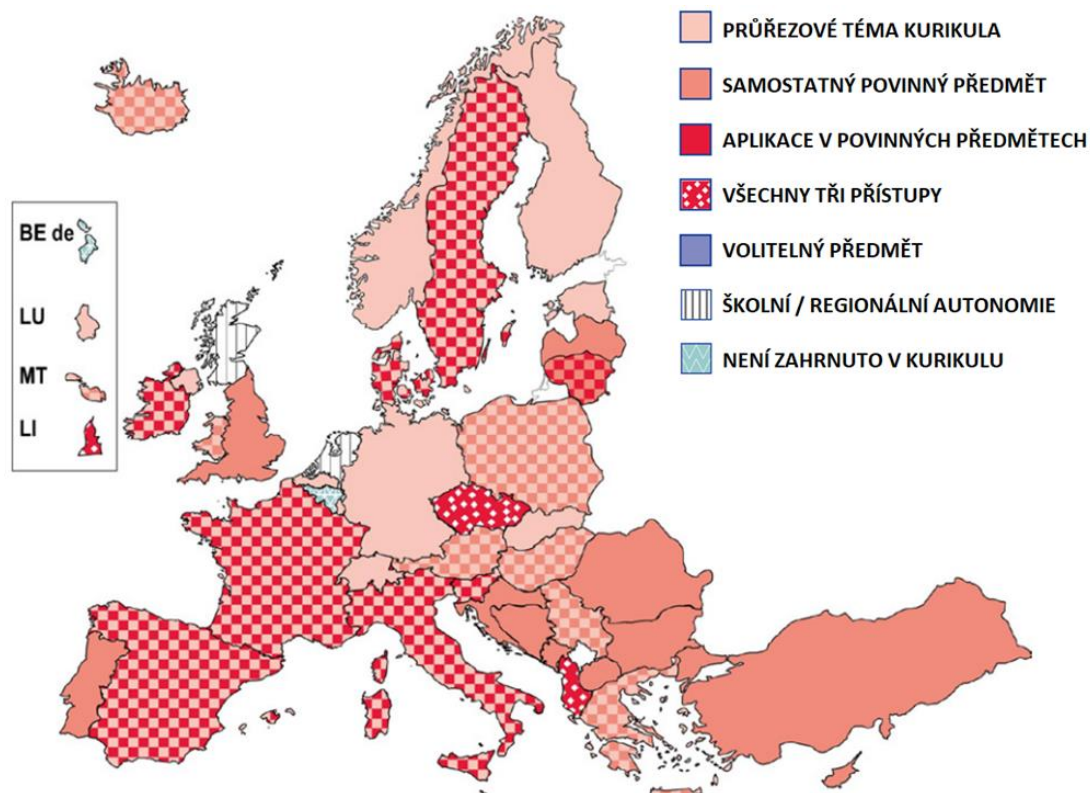
Zdroj: NÚV (2018)

DigCompEdu k DIGCOMP2 učitelům doporučuje, aby do výuky zařazovali aktivity, které „vedou žáky k efektivnímu a zodpovědnému používání digitálních technologií pro komunikaci, spolupráci a zapojení do občanského života.“ (2018, s. 58). Upozorněno je na potřebu učit žáky respektovat normy chování a volit správná komunikační média.

Analýza digitálního vzdělávání z roku 2019 porovnává integraci digitálních kompetencí do vzdělávání 43 evropských států. Ve více jak polovině evropských zemí v současné době probíhají kurikulární reformy. Státy upravují zařazení či důležitost digitálních kompetencí v jednotlivých stupních vzdělávání. Vytváří nové předměty anebo zahrnují digitální kompetence do ostatních předmětů.

Co se týče druhého stupně základních škol (viz Obrázek č. 3), nyní má více jak polovina států ve svých programech povinný předmět, který rozvíjí digitální kompetence. Další státy integrují digitální kompetence do ostatních povinných předmětů. Zvyšuje se taktéž osvojování digitálních kompetencí napříč obory. Albánie, Česká republika a Lichtenštejnsko jsou jediné státy, které kombinují všechny tři uvedené přístupy v rámci druhého stupně základního vzdělávání (ISCED 2) (EU, 2019).

**Obrázek č. 3:** Kurikulární přístupy k digitálním kompetencím na druhém stupni základních škol



Zdroj: EU (2019), volně přeloženo

V České republice byly digitální kompetence přidány mezi klíčové v rámci poslední revize RVP ZV v roce 2021 (reagující na vzdělávací strategii 2030+). Vznikl také vzdělávací obor informatika, který nahradil obor informační a komunikační technologie. Nový vzdělávací obor, který má na prvním stupni minimální časovou dotaci dvě hodiny a na druhém stupni čtyři, cílí na rozvoj inforatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií (MŠMT, 2020).

## **2.2 Rozvoj digitálních kompetencí žáků a učitelů**

V současné době jsou digitální technologie používány na denní bázi. Mnoho autorů popisuje dnešní žáky jako tzv. digitální domorodce, jelikož s digitálními technologiemi již vyrůstali. Často se může zdát, že žáci učitele v této oblasti nepotřebují, že technologie využívají lépe než vyučující, není tomu ale tak. Dle Kopeckého a kol. (2021) žáci k rozvoji schopnosti efektivně využívat technologie potřebují podporu a správné vedení. Kalaš (2013) naprosto výstižně podotýká, že děti technologie využívají stále, ale aby se rozvíjely v mnoha oblastech, ke kterým digitální technologie v běžném životě využívají, chybí jim vhodné příležitosti na zkoumání a spolupráci. Hlavním úkolem učitelů je svým žákům tyto příležitosti vytvořit a naučit je s digitálními technologiemi zacházet bezpečně a efektivně a plně se při tom respektovat. „Cílem je, aby svoje znalosti a dovednosti uměli zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem používat i v kontextu vzdělávání, práce či zábavy.“ (Kalaš, 2013, s. 31).

K tématu této práce je také důležité zmínit, že jako učitelé nesmíme opomenout tzv. digitální propast. Učitelé nemohou počítat s tím, že jsou všichni žáci dostatečně digitálně gramotní a k digitálním technologiím a internetu mají rovný přístup. Ač ze statistik Českého statistického úřadu z roku 2018 například vyplývá, že 97,8 % českých domácností s dětmi má přístup k internetu, je potřeba, aby učitelé měli přehled o digitálních kompetencích svých žáků a v případě potřeby jim poskytli dostatek podpory a pomoci.

Technologie také nemusí být efektivnějším nástrojem pro všechny. Některé žáky může práce bez technologických nástrojů rozvíjet více. Nesmíme tedy zapomínat na individualitu a různorodost žáků, které vzděláváme.

Zounek a Sudický (2012) dále uvádí klíčové téma digitálního vzdělávání, které bylo již zmíněno v předchozí kapitole, a to digitální kompetence učitelů. Chceme-li žáky učit digitálními kompetencím, musíme v první řadě dostatečně rozvíjet digitální



kompetence učitelů. Právě učitelé, jejich styl výuky a jejich osobnost, rozhodují o tom, zda zařadí do svého předmětu digitální technologie. Pokud učitelé k výuce nevyužívají ICT, má to zajisté nějaký důvod. Někteří učitelé nechtějí moderní technologie do své výuky zařazovat z důvodu určitého stereotypu. Jsou na své přípravy, průběhy hodin zvyklí a tato změna by mohla narušit jejich stabilitu. Mnoho učitelů uvádí, že jiné pojetí výuky v nich vyvolává nepříjemnou nejistotu. Některým učitelům zase vyhovují jiné formy výuky, ač by se moderním technologiím nevyhýbali, jednoduše mají jiné preference a shledávají další formy výuky efektivnějšími. Nejčastěji uváděné faktory, které ovlivňují učitelovo využívání ICT ve výuce jsou: technická vybavenost, prostředí instituce, preference žáků, rozvoj digitálních kompetencí v terciárním vzdělávání, učitelův přístup a znalost možností využití digitálních technologií ve výuce. Dalším faktorem a v tomto případě demotivačním, je také skutečnost, že technologie se v dnešní době rozvíjí tak rychle, že je mnohdy nemožné s nimi tzv. „držet krok“. Každopádně není možné nové technologie ignorovat (Zounek & Sudický, 2012). Již J. A. Komenský ve svých dílech učitele pobízel, aby nebyli podobni sloupům u cest, které pouze ukazují, kam jít, ale sami nejdou. MŠMT (2020) k tomuto problému uvádí, že by pedagogičtí pracovníci měli mít dostatek prostoru a času se digitálním kompetencím vzdělávat postupně a zkusit si je ve výuce dle jejich možností.

Česká školní inspekce (dále ČSI) ve své výroční zprávě reflektuje kvalitu a efektivitu vzdělávání ve školním roce 2021/2022. Zpráva mimo jiné komentuje digitální kompetence učitelů, přičemž v době distančního vzdělávání, zapříčeneného epidemií COVID19, uvádí výrazně zvýšení. Zlepšení pozorují učitelé především ve využívání nástrojů pro videokonference. Kopecký a kol. (2021) na tyto posuny poukazují a vysvětlují, že využívání ICT ve výuce není podmíněno pokročilými digitálními dovednostmi, technologie nejsou pouze pro učitele informatiky. Online výuku zvládlo obstojně mnoho učitelů, kteří si s technologiemi intuitivně poradili, museli. ČSI doporučuje využívat získané dovednosti i při prezenční výuce a „důsledně pokračovat v rozvoji digitálních kompetencí pedagogů a v jejich efektivním využívání v pedagogické praxi.“ (ČSI, 2021, s. 88).

Zmíněná efektivita využívání technologií ve výuce je poté neméně důležitou proměnnou. Mnoho učitelů disponuje technologickými znalostmi, umí technologie zdatně ovládat, nicméně je využívají výhradně jako pomůcku při prezentování učiva či testování a pouze tak digitálně podporují stále stejný přístup k výuce. Hendrick a Macpherson

(2021) vysvětlují, že pokud budou učitelé čím dál tím více využívat technologie 21. století, ale se stejným učebním přístupem, který byl uplatňován ve století minulém, efektivita výuky se bude ještě více snižovat. Autoři tedy apelují na potřebu učitelům zajistit školení, který by mělo „být založeno spíše na závěrech výzkumu o tom, jak se děti učí, než na technických znalostech o jejich fungování.“ (2021, s. 182). Toto Zouenk a Sudický (2012) odborně popisují jako potřebu zvýšit technologicko-didaktické znalosti pedagogů.

### **2.3 Technologie nejen ve výuce cizího jazyka**

„Informační technologie by měly prostupovat celým procesem výuky na základních školách, nikoli jen v předmětech typu ‚Práce s počítačem‘. Plné zapojení moderních technologií do výuky všech předmětů vnímá stát jako nezbytné v rámci posunu vzdělávacího systému...“ (MPO, 2013, s. 58). Kopecký a kol. (2021) taktéž uvádí, že ICT bychom neměli vnímat jako „něco navíc“. Autoři vybízí k napodobení života mimo školu, kdy jsou ICT běžně využívána, jsou součástí našich životů. Nicméně jak již bylo řečeno i v přechozí kapitole, integrace ICT do výuky musí být smysluplná a zvolena rozvážně. Autoři dále vysvětlují, že je důležité, aby technologický nástroj, který do výuky zvolíme, byl efektivní a napomáhal cílům, které jsme si stanovili. Někdy může být efektivnější například tablet, někdy ale zase naopak klasický sešit a tužka. Efektivní využívání ICT autoři shledávají například v možnosti poskytnout žákům prostředí, které je pro ně běžně nedostupné. ICT v rámci studia cizích jazyků poskytují ideální prostor pro nácvik poslechových dovedností či prostor pro rozhovory s rodilými mluvčími (OECD, 2015). Dále se nabízí různé formy mezinárodní online komunikace, které umožní získávání nových znalostí či rozvoj dovedností při spolupráci s vrstevníky, která by offline byla ještě lepší, jedná se ale o logisticky velice náročnou záležitost a z toho důvodu se neuskutečňuje tak často, zdali vůbec. Online prostor tak otevírá nové možnosti pro mnoho předmětů, kde spolupráce s jinou kulturou či jazykem přináší autentický zdroj pro získávání znalostí a osvojování dovedností. Pokud se jedná o multikulturní online komunikaci, přínosy při komunikaci s cizojazyčnou třídou budou nejvýznamnější pro cizí jazyk, nejpravděpodobněji pro jazyk anglický, avšak z širšího hlediska i pro zeměpis a další předměty. Online komunikaci můžeme uskutečnit výlučně se zaměřením na daný předmět, anebo aktivity propojit i s dalšími předměty, které jsou spjaté mezipředmětovými vztahy (více viz Kapitola č. 6).

### 3. Mezinárodní online komunikace

Mezinárodní online komunikace je virtuální propojení, při kterém využíváme digitální komunikační nástroje, abychom komunikovali s osobami odlišné národnosti a kultury a dosáhli tak různých komunikačních cílů. Nejčastěji se jedná o komunikaci v cizím, po-  
tažmo mezinárodním jazyce. Termínů, které se pojí s mezinárodní online komunikací ve vzdělávání, se dle vzdělávacích cílů či forem komunikace objevuje více. Mnoho projektů používá anglický termín **Virtual Exchange** neboli „virtuální výměny“ (dále VE), například projekt Erasmus+ Virtual Exchange, který probíhal v letech 2018–2020. Beelen a O'Dowd (2021) po záštitou Evropské asociace pro mezinárodní vzdělávání definují VE jako souhrnný pojem různých druhů online spolupráce mezi studenty rozdílných kultur v rámci jejich vzdělávacích programů. VE představují významný nástroj pro rozvoj internaciona-  
lizace a jejich implementace do národních kurikul by mohla znamenat posun v rozvoji globálního přemýšlení a rozvoji občanských kompetencí žáků. Autoři článku opět zdů-  
razňují, jak již bylo také mnohokrát v této práci zmíněno, že bychom se neměli spokojit pouze s tím, že aktivitu zrealizujeme, ale měli bychom svou pozornost zaměřit na očeká-  
vané výstupy, hodnocení a reflexi aktivity.

Za účely jasné definice termínu VE, jsou vymezeny její klíčové charakteristiky:

1. Interakce probíhá mezi lidmi, nejčastěji jde o dialog.
2. Vzdělávacím cílem jsou tzv. soft skills (např. interkulturní povědomí, digitální gramotnost, schopnost spolupráce).
3. Interakci si řídí především studenti (autentická idea dialogu).
4. Cílem je posílení mezikulturního porozumění, povědomí a respektování rozdílů (Beelen & O'Dowd, 2021).

V oblasti cizojazyčného vzdělávání bývá zase velice často uváděn obdobný termín **telekolaborace** (anglicky telecollaboration). Publikace zabývající se telekolaborací se objevují především v posledních dvou desetiletích. Co se týče definice telekolaborace, například Linder (2015) telekolaboraci definuje jako výukové prostředí, „ve kterém studenti cizího jazyka komunikují s geograficky vzdálenou partnerskou třídou prostřednictvím internetu.“ (2015, s. 144). Dle Ziegler a González-Lloret (2022) se telekolaborace zaměřuje na: učení se, sociální interakce, dialog, interkulturní výměnu a komunikaci.

Linder (2015) dále shrnuje vývoj telekolaborace a uvádí, že se tohoto prostředí začalo využívat především ve spojitosti s autentickou podporou komunikačního přístupu ve výuce cizích jazyků. Za další fázi využívání telekolaborace je označován konec 20. století s nástupem tehdy inovativního přístupu M. Byrama. Ten říká, že spolu s výukou cizích jazyků je nezbytné rozvíjet také interkulturní komunikativní kompetence. Za třetí a zatím poslední vývojovou fází je považována „Telekolaborace 2.0“. V této fázi se k jazykovým a interkulturním cílům přidává také důležitost specifických dovedností. Jedná se obzvláště o mediální gramotnost, potřebnou k online komunikaci a dovednost práce ve skupině, a to v interkulturním online prostředí. Pro dosažení těchto dovedností je doporučeno využívání webu typu 2.0 (web umožňující sdílení, tvorbu obsahu). Autorka dále doporučuje zaměřit se na rozvoj sociálních dovedností v kulturně rozmanitém prostředí a na vliv tohoto prostředí na vzájemnou spolupráci. Telekolaborace do vzdělávání přináší obrovskou přidanou hodnotu, avšak je zřejmé, že se nejedná o jednoduchou záležitost. Rozdíly, které jsou hybnou silou realizace telekolaborace, jsou zároveň zdrojem mnoha výzev a negativ, které v rámci komunikace mohou objevit (Linder, 2015).

### **3.1 Rozvoj interkulturních komunikativních kompetencí**

V dnešním multikulturním světě, kde globalizace a migrace postupně mění naše prostředí, je nepopíratelné, že vybavení se určitými interkulturními kompetencemi je již nezbytností pro porozumění našemu okolí a světu. Pokud je člověk interkulturně kompetentní, je schopen efektivně komunikovat s lidmi z jiného společensko-kulturního prostředí ve svém mateřském jazyce. Pokud je člověk vybavený **interkulturními komunikativními kompetencemi** (dále IKK), ke komunikaci s lidmi z cizích zemí a jiných kultur je schopný používat cizí jazyk a opírá se tedy o cizojazyčné kompetence (Kostková, 2012). Mnoho autorů poté do modelů a popisů získávání komunikativních kompetencí v cizím jazyce zahrnuje jako důležitou proměnnou interkulturní kompetenci. Cizí jazyk a interkulturalita jsou vzájemně propojeny a nelze je oddělit. „Jazyk je cestou k porozumění jiným způsobům života, ... otevírá prostor pro mezikulturní toleranci. Kromě toho znalost jazyků usnadňuje práci, studium a cestování po Evropě a umožňuje mezikulturní komunikaci.“ (European Commission, 2014, s. 1). Z toho vyplývá, že mezinárodní online komunikace je také dalším výborným nástrojem k rozvoji IKK žáků. Avšak jak již bylo popisováno v závěru předchozí kapitoly, právě národnostní či kulturní rozdíly mohou

zapříčinit problémy během online komunikace. Domnívám se, že tyto potencionální rozdíly by měly být žáky rozpoznány ještě před samotnou realizací aktivit, za účelem eliminace možného negativního a demotivačního vlivu mezinárodní online komunikace. Rozvoj IKK se tedy jeví jako příznačný už v přípravné fázi. Večeřová a Štěpánková (2017) vysvětlují speciálních cvičení do školní praxe k rozvoji IKK, právě s převahou do výuky angličtiny. Jednotlivá cvičení jsou v publikaci teoreticky vysvětlena, avšak všechna jsou koncipována na principu práce s imaginací, což nekoresponduje s reálně-virtuální situací, kterou mezinárodní online komunikace umožňuje. Určitou podobnost a aplikovatelnost nalezneme ve cvičení nazvaném *culture capsules*, kdy se žákům vysvětlí kulturní specifika komunikačních partnerů a žáci je poté porovnávají s kulturou vlastní. Z toho ovšem vyplývá, že učitelé musí první zjistit vstupní znalosti a vnímání vlastní kultury. Autorky ještě upozorňují, že aktivity rozvíjející IKK, jsou pro učitele časově náročné na přípravu.

V závěru výše citované části publikace, vysvětluje kolektiv autorů velice důležitou skutečnost dnešní globalizované doby a sice, že zejména angličtina jakožto nejpoužívanější mezinárodní jazyk, často už není kulturně vymezována. Angličtina začíná být vnímána spíše jako komunikační nástroj mezinárodní komunikace (neboli lingua franca) než jako angličtina, jazyk anglofonních zemí. Jelikož je pravděpodobnější, že žáci budou nejčastěji komunikovat anglicky taktéž s nerodilými mluvčími, je úkolem učitele „zprostředkovávat jazyk na pozadí velkého množství kultur, z nichž nelze žádnou považovat za dominantní.“ (Zachová et al., 2017, s. 151).

Co se týká RVP ZV, setkáváme se s pojmem interkulturní komunikace v rámci kapitoly o vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde jsou uvedeny jednotlivé cíle, přičemž jedním z nich je rozvíjet kladný vztah k jazyku skrze interkulturní komunikaci (MŠMT, 2021). IKK jsou také nedílnou součástí průřezového tématu Multikulturní výchova. V rámci přípravy na aktivitu se naskytuje prostor pro naprosto příhodné a autentické propojení výuky cizího jazyku a průřezového tématu (více viz Kapitola č. 6.3).

### **3. 2 Rozvoj cizojazyčných komunikativních kompetencí**

„Díky rozvoji dopravy, vědy a techniky se stal svět natolik propojeným, že si jej nelze již vůbec bez znalosti cizích jazyků představit.“ (Siegelová, 2020, s. 17). Jazykové dovednosti se staly jednou z klíčových kompetencí ve vzdělávacích strategiích u nás i ve světě. Výukové metody cizího jazyka se postupně dle nových poznání vyvíjely a formovaly. Jak již bylo zmíněno, od druhé poloviny 20. století se u nás nejvíce uplatňoval komunikační přístup, který klade důraz na používání jazyka a cílí na osvojování komunikativních kompetencí. Výuka by měla být zaměřena na uplatnění cizojazyčných řečových dovedností v reálném životě, v autentických situacích (Kubjátová, 2008). S dominancí komunikačního přístupu ve výuce cizích jazyků a zvyšující se dostupnosti komunikačních digitálních technologií, můžeme pozorovat vzestup využívání online prostoru k mezinárodní komunikaci (Dooly & Sadler, 2022). Nicméně Siegelová (2020) shledává rozvoj řečových dovedností v českých školách nedostatečným. Doporučuje, aby se v rámci výuky jazyků zvýšila četnost aktivních a přirozených komunikačních situací na úkor frontální výuky, která v mnoha školách stále převažuje.

Siegelová (2020) se dále zabývá komunikačními situacemi a vysvětluje, že mají své specifické prostředí, konkrétně místo, účastníky, komunikační prostředí, cíle, komunikační strategie, jazykovou vybavenost, mimojazykové prvky, společenské normy účastníků či žánr. Všechny tyto atributy komunikačních situací je třeba brát v potaz, aby bylo dosaženo cílů komunikace. Zejména poté:

#### **MÍSTO**

Co se týká výuky cizího jazyka, která v našich životech nejčastěji probíhá institucionální formou, je typickým místem pro komunikaci školní třída, jednotlivé učebny či další školní pozemky. Právě tento atribut velice často limituje výuku cizích jazyků, jelikož to omezuje možnosti autentických konverzačních situací. Nové možnosti umožňuje online prostor. Carbová (2017) potvrzuje, že využití ICT zvyšuje autenticitu komunikačních výukových metod cizího jazyka.

#### **ÚČASTNÍCI A KOMUNIKAČNÍ PROSTŘEDÍ**

Účastníci komunikačních situací jsou při běžných hodinách žáci konkrétního ročníku, v případě výuky jazyků jde velmi často o specifickou skupinu polovičního počtu celé třídy, která byla sestavena dle různých kritérií. Podle Hendricka a Macphersona (2021)

jsou důležitými faktory pro příjemné komunikační prostředí pozitivní atmosféra a silné vztahy mezi žáky. Při hodinách cizích jazyků je velmi často skupina složena z žáků z paralelních tříd. Žáci se tedy nemusí primárně důvěrně znát, ačkoliv je předpokládáno, že v rámci hodin jazyků, které jsou během školního týdne četné, se postupně poznávají blíže. Významnou roli představuje účastník, který nejčastěji komunikační situace s různou mírou zapojení moderuje, a to je samozřejmě učitel. Dle výzkumných poznatků Průchy (2020) je příjemné a podpůrné komunikační prostředí podmíněno osobností učitele. Domnívám se, že je užitečné, aby se pedagogové, kteří spolu organizují online spolupráci, nějakým stylem dopředu poznali. Předchozí vzájemné poznání může sloužit k bližšímu seznámení se s osobností učitele partnerské třídy a tím pádem prozkoumání komunikačního prostředí, které budeme propojovat s tím naším.

Ačkoliv má online komunikační prostředí mnoho výhod, a to především již zmíněnou absenci po mnoha stránkách náročného cestování, anebo výhodu efektivního využívání digitálních technologií ve výuce, nemůže nahradit reálnou konverzaci „face to face“ (tváří v tvář). Některé prvky reálné konverzace v reálném prostoru a čase nelze v online prostoru plně postřehnout a o to více musíme být v několika ohledech obezřetní. Během online komunikace je potřeba dbát na: nadbytečnost ve zprávách, které posíláme; kontrolu porozumění našich sdělení druhou stranou; schopnost jiné formulace za účelem pomoci druhým s porozuměním a v neposlední řadě schopnost pracovat s emocionálními (častěji neverbálními) reakcemi (CoE, 2020).

V rámci výuky můžeme online komunikovat jak s lidmi, které dobře známe (kamarádi, spřátelená škola, třída), tak s lidmi, které neznáme (neznámá třída, zahraniční žáci, různí přednášející, zahraniční odborníci atd.). Je doporučováno, aby online komunikace jedinců, jejichž jazyková úroveň není vyšší než A2, což je požadovaná úroveň po dokončení základních škol (viz kapitola 3.3), probíhala mezi přáteli či známými (CoE, 2020). Důvodem je především rozsah slovní zásoby žáků. Pokud usilujeme o autentické komunikační situace, s blízkými lze snadno probírat jednoduchá témata, která odpovídají slovní zásobě na zmíněné úrovni, zatímco lidi, které neznáme, oslovujeme ze specifitějších důvodů, na což by znalosti žáků základních škol nemusely být dostatečné. Pokud tedy chceme do výuky cizího jazyka na základní škole zahrnout online komunikaci v mezinárodním prostředí, je nejvhodnější zvolit jako druhou stranu taktéž žáky, v nejlepším případě podobného věku a jazykové vybavenosti. Na místě je také zamyšlení se

nad seznamováním žáků, jelikož se jedná o důležitý proměnnou pro příjemnou, nikoliv stresující konverzaci.

### **JAZYKOVÁ VYBAVENOST**

Sieglová (2020) popisuje základní typy dovedností, které potřebujeme, abychom byli schopni se v cizím jazyce dorozumět. Jako první uvádí receptivní dovednosti, díky kterým dokážeme jazyk vnímat, rozumět jeho mluvené a psané formě. Dalšími jsou dovednosti produktivní, kdy už my sami řeč produkujeme, opět písemnou i mluvenou formou. Posledním typem jsou interakční dovednosti. Potřebujeme být schopni vzájemně komunikovat a efektivně reagovat tak, aby byly naše reakce adekvátní, komunikačním partnerem pochopeny a splňovaly účel komunikace. Pokud se nám podaří si všechny uvedené dovednosti osvojit, stáváme se v cizím jazyce **komunikativně kompetentními**.

Siegelová (2019) také vysvětluje jednotlivé komunikační techniky, které za účelem rozvoje komunikačních dovedností doporučuje ve výuce uplatňovat. Jedná se o kladení otázek, prezentace, argumentace, řešení problémů a vyjednávání. Pokud budou žáci schopni jednotlivé komunikační techniky v cizím jazyce ovládat, budou schopni efektivní komunikace v různých společenských situacích. V rámci přípravy žáků na online komunikaci by tedy mělo být nejvíce procvičováno kladení otázek a jejich jednoduché zodpovězení. Schopnost klást správné otázky je klíčová nejenom pro úspěšnou komunikaci v rámci našeho profesního života, ale i osobního. Autorka dále rozděluje čtyři nejdůležitější typy otázek: uzavřené, otevřené, echo a analytické otázky. Vezmeme-li v potaz jazykovou úroveň žáků základních škol v cizím jazyce (podrobněji v následující kapitole) a charakter rozhovoru, který bude v případě žáků základních škol převážně strukturovaný, je nejvhodnější variantou využívání otázek uzavřených a jednoduchých otevřených. Praktické se taktéž jeví trénování echo otázek, reagující na promluvu druhé strany, nejčastěji za účelem zjištění dalších, doplňujících informací (Siegelová, 2019). Domnívám se, že jejich využívání napomůže k zvýšení autenticity a občasnému přerušení strukturovaného rozhovoru, což může pozitivně narušit určitou monotónnost komunikace.

### **3.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky**

V roce 2001 představila Rada Evropy Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERRJ), anglicky Common European Framework of Reference (CEFR). Je to

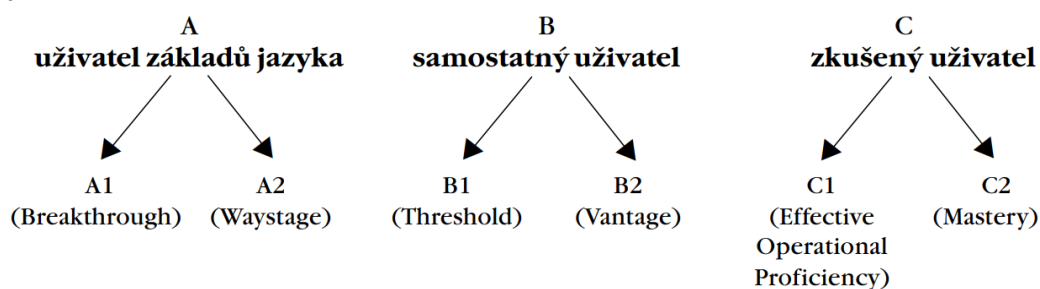


dokument, který představuje mezinárodní odbornou shodu na klasifikaci jazykových dovedností občanů Evropské unie (standards), nicméně je využíván po celém světě. Politicky představuje jakýsi sjednocující nástroj v oblasti cizích jazyků pro členské státy Evropské unie, kterým slouží jako podklad pro tvorbu národních vzdělávacích programů, v České republice Rámcových vzdělávacích programů. „Poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti usnadní vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých studijních kontextech, a tak napomůže mobilitě v Evropě.“ (SERRJ, 2006, s. 1).

SERRJ definuje tři základní porovnatelné jazykové úrovně, které popisují jednotlivé jazykové kompetence (porozumění, mluvení, psaní), jejichž dosažení udává pokročilost jedince v cizím jazyce. Úrovně se dále dělí na dílčí a kompletně se udává šest stupňů:

**Obrázek č. 4:** Společné referenční úrovně SERRJ

Zdroj: CoE (2001)



Při tvorbě českých rámcových požadavků (tzn. očekávaných výstupů), jakožto členský stát EU, uplatňujeme vymezení úrovní dle SERRJ. Na konci základního vzdělávacího období by si měl občan České republiky osvojit minimální úroveň cizího jazyka (nikoliv dalšího cizího jazyka) **A2**. „Tato požadovaná úroveň je minimální, školy mohou vytvořit vzdělávací programy pro všechny nebo pro vybrané skupiny žáků i na vyšší úrovni.“ (Baladová, 2009). V SERRJ jsou k jednotlivým úrovním detailně specifikovány komunikační kompetence, které si musí jedinec osvojit, aby jednotlivých úrovní dosáhl. K účelům této práce je v příloze uvedený výčet kompetencí pro výuku cizího jazyka v rámci základního vzdělávání (viz Příloha 1). Jak již bylo uvedeno, žáci na konci základní školy musí splňovat minimální úroveň A2. Při dosažení této úrovně by naše řečové dovednosti měly být natolik dostačující, abychom byli schopni základní komunikace za účelem uspokojení primárních potřeb. V rámci interakce jsou žáci schopni vyměňovat si informace týkající se témat, která jsou jim důvěrně známá. Kratší sociální interakce pro žáky s úrovní A2 problém nepředstavují, avšak nerozumí natolik, aby byli schopni vést delší konverzaci,

kteřá by byla plně v jejich režii. Mezi úrovní A2 a B1 je vymezeno ještě další pásmo, a to náročnější verze stupně A2, A2+ Strong Waystage. Jazykové kompetence úrovně A2+ odpovídají dovednostem potřebným pro aktivnější a samostatnější účast v rozhovoru. Z toho vyplývá, že při využívání mezinárodní online komunikace ve výuce je rozhodující, zda žáci reálně ovládají dostatečnou úroveň k aktivnímu zapojení se do vybrané činnosti. Dle úrovně dané skupiny musíme uzpůsobit náplň a organizaci aktivit tak, aby byly požadované komunikativní kompetence opravdu efektivně rozvíjeny a zamezilo se demotivaci žáků.

V roce 2020 byl Radou Evropy vydán k SERRJ dodatek (anglicky CEFR – Companion Volume), který aktualizuje původní verzi z roku 2001. Tento dodatkový dokument mimo jiné úpravy zařazuje nové požadavky v rámci kategorie – Online. Ke kategorii jsou uvedeny dvě stěžejní stupnice: online konverzace a diskuse, účelové online transakce a spolupráce. Jde o kompetence potřebné v aktivitách zahrnující využívání webů, interakce a transakce v online prostředí, využívání chatů, používání blogů či využívání dalších médií v cizím jazyce. Konkrétní nově požadované kompetence jsou v rámci podkapitoly online interakce opět přiřazeny k jednotlivým jazykovým úrovním cizího jazyka. Jak již bylo zmíněno, žák základní školy by měl dosáhnout úrovně A2. Pro účely této práce jsou v následující tabulce uvedené vybrané kompetence sekce Online. Vybrané dovednosti korespondují s mezinárodními online komunikačními aktivitami a dají se tedy během realizace v hodinách angličtiny či dalších předmětů (metoda CLIL) podporovat a sledovat.

**Tabulka č. 2** – Vybrané kompetence v rámci sekce Online interakce (CEFR CV)

<b>A2 – Využívání telekomunikace</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ telekomunikuje s přáteli, vyměňuje si jednoduché zprávy, plánuje, domlouvá schůzky</li> <li>▪ účastní se krátkých, jednoduchých telefonních konverzací s lidmi, které zná o jemu známých tématech</li> <li>▪ rozumí jednoduché zprávě (message), je schopný potvrdit detaily zprávy a předat informaci druhým</li> </ul>
<b>A2 – Online konverzace a diskuse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ účastní se jednoduché sociální online komunikace</li> <li>▪ vytváří krátké pozitivní a negativní online komentáře</li> </ul>

<b>A2+ – Online konverzace a diskuse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ představí se, zvládá jednoduché konverzační online výměny, ptá se na otázky, odpovídá na ně, vyměňuje si názory na předvídatelná každodenní témata, přičemž je k formulaci poskytnut dostatek času a komunikační partner je v dané chvíli pouze jeden</li> <li>▪ vytváří krátké popisné online příspěvky o každodenních záležitostech, společenských aktivitách a pocitech</li> <li>▪ komentuje online příspěvky psané jednoduchou formou, jednoduše reaguje na mediální odkazy vyjadřováním pocitů překvapení, zájmu a nezájmu</li> </ul>
<b>A2 – Účelová online spolupráce</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ za podpory partnera online spolupracuje v rámci jednoduchých úkolů, reaguje na jednoduché instrukce, hledá vysvětlení (poskytnutí vizuálních pomůcek jako obrázky, statistiky, grafy)</li> </ul>

*Zdroj: CoE (2020), volně přeloženo*

## **4. Pedagogické a psychologické aspekty využití online komunikace**

### **4.1 Inovativní výukové metody**

Podle toho, které činnosti si učitelé pro svou výuku vybírají, jaké prostředky používají, jaké aktivity pro své žáky vybírají, můžeme rozlišovat jednotlivé výukové metody. Výukové metody bývají rozděleny do dvou skupin. První skupinu představují metody tradiční. Mezi tradiční řadíme slovní (např. výklad, vyprávění, rozhovor), názorné (např. předvádění, pokusy) či dovednostně-praktické metody (např. pohybové dovednosti, laboratorní práce) (Dvořáková et al., 2015). Druhou skupinu tvoří metody, v jejichž pojmenování nepanuje úplná shoda. V některých publikacích jsou uváděny jako aktivizační, nicméně převažuje označení inovativní metody. Jedná se o výukové metody, jejichž využití zvyšuje motivaci, sebevědomí a rozvíjí žákovu „aktivitu, samostatnost, tvořivost, ale také logické myšlení, kooperaci, komunikativnost a zodpovědnost za vlastní práci i práci týmu.“ (Dvořáčková et al., 2021, s. 44). Autoři dále uvádí vybrané inovativní metody. Využití mezinárodní online komunikaci ve výuce nabízí prostor pro kreativitu a uplatnění mnoha výukových metod, které lze dle konkrétního charakteru a potřeb aktivit různě

kombinovat. Jedná se zejména o metody, které budou dále blíže specifikovány a s tématem práce propojeny:

#### **4.1.1 Diskusní metody**

Za předpokladu, že online komunikace na základní škole probíhá mezi národy, které nemají podobný jazyk, nelze předpokládat, že mezi žáky proběhne diskuse v pravém slova smyslu. Jak bylo již vysvětleno v předchozí kapitole, většina žáků v této fázi vzdělávání na to není dostatečně jazykově vybavena. Pro nadanější žáky ovšem diskuse v pravém slova smyslu představuje alternativu, která by pro jejich rozvoj byla ideální. Nicméně pro většinu je tedy očekávané spíše jednoduché sdílení informací. Je důležité znovu ale podotknout, že variabilita aktivit online prostoru a komunikace je opravdu vysoká. V rámci příprav či reflexe činností se učitelům nabízí ideální prostor pro sdílení názorů, přemýšlení a argumentování. Například organizace a technické aspekty aktivit vyžadují, aby bylo provedení dopředu řádně promyšleno a zodpovědně naplánováno. Řešení nemusí nutně „ležet na bedrech učitele“. Společně se třídou může proběhnout brainstorming a následná diskuse, jak zajistit dostatečný prostor a klid k videohovorům či problémy technického rázu. Řešen a diskutován by byl tedy problém, který je reálný a přímo by se žáků týkal, o řešeních mohou diskutovat. Není to ale pouze diskusní metoda, která se v této přípravné fázi jeví být příhodnou, například také využití prvků metody kritického myšlení (již zmiňovaný brainstorming) či metody situační.

#### **4.1.2 Projektové učení**

Mezinárodní online komunikace může být do výuky zahrnuta mnoha způsoby. Může se jednat o náplň jedné či více hodin, přičemž jako primárním cíl vnímáme procvičování cizojazyčných komunikativních, digitálních a v menší míře dalších kompetencí. Nicméně možnosti rozvoje dalších kompetencí, a tím pádem zvýšení potenciálu aktivit, nabízí právě projektová metoda výuky. Čapek (2015) uvádí, že se jedná o jeden z neefektivnějších způsobů výuky. Projektová výuka by se dle jeho názoru měla využívat častěji a dovednosti žáků zrealizovat úspěšný projekt v daném předmětu, by měly být pro učitele jakýmsi cílem. Autor dále uvádí, že se bohužel v praxi setkává s neefektivní projektovou výukou. Efektivní projektová výuka by dle jeho názoru měla splňovat následující znaky:

- Žáci za projekt přebírají zodpovědnost.

- Projekt propojuje více předmětů (využití mezipředmětových vztahů).
- Projekt je praktický, týká se něčeho reálného.
- Žáci se v rámci projektu svobodně rozhodují o formě splnění úkolu a celkové podobě projektu.
- Pokud je projekt zadán skupině, je pouze na nich, jak si práci rozdělí. Mají možnost volby (2015, s. 377).

Didaktické dovednosti učitele pro realizaci kvalitní projektové výuky musí být na výborné úrovni (Čapek, 2015). Dále ale také musíme vzít v potaz, že chceme-li vytvořit projekt zahrnující mezinárodní online komunikaci, budeme v rámci projektu využívat ICT, namísto jsou tedy již zmíněné technologicko-didaktické dovednosti. Dále se práce pro učitele stává o to těžší tím, že žáci komunikují projekt v cizím jazyce. Projekt tedy musí být řádně uzpůsoben cizojazyčným dovednostem žáků, ale zároveň stále splňovat atributy projektové výuky. Co se týče organizace, obtížnost se pro učitele i zde výrazně zvyšuje, jelikož nepůjde o projekty, které probíhají pouze mezi učitelem a jeho žáky. Vše musíme sjednotit a řádně naplánovat i s druhou stranou, respektive s učitelem třídy, se kterou plánujeme komunikovat. Tyto projekty se tedy jeví jako vysoce potencionální, ale taktéž je zřejmé, že budou časově náročné a od učitele vyžadují mnoho různorodých didaktických dovedností, ochoty, snahy, úsilí a dobrých organizačních schopností.

#### **4.1.3 Zážitkové učení**

Haková a kol. (2021) vysvětlují, že zážitková pedagogika je v současnosti „hraniční disciplínou pedagogických věd“ (2021, s. 58). Zážitková metoda výuky se snaží o vyvolání emočně silného zážitku. Důležitými proměnnými v tomto procesu jsou: prostředí, prostředky, situace, osobnosti a charakter zformované skupiny. Vzniká jedinečná zážitková zkušenost, která v jedinci vyvolává rozjímání a stává se tak zdrojem osobního růstu a rozvoje. Aby bylo těchto cílů dosaženo, zážitky by měly být reflektovány a diskutovány (Haková et al., 2021). Pro pedagogiku se stává klíčový výzkum, který ve své publikaci uvádí například Svatoš a Lebeda (2005), podle něhož si nejvíce nově získaných informací potažmo poznatků zapamatujeme a později vybavíme, pokud jsme si je autenticky „zažili“. Podle Čapka (2015) můžeme tyto zážitkové zkušenosti navodit například i využitím zmíněné projektové výuky.

Domnívám se, že mezinárodní videohovory představují zážitek, který u žáků vyvolá silné emoce. Myslím si, že žáci se na setkání s mezinárodními vrstevníky budou těšit a komunikace s nimi pro ně bude silnou zážitkovou zkušeností. Aktivita nabízí efektivní aplikaci doposud získaných cizojazyčných dovedností a jejich silnější ukotvení. V návaznosti na zásady zážitkové pedagogiky by po hovoru měla proběhnout kvalitní reflexe, aby měli žáci ideální podmínky pro osobní růst v rámci rozjímání o významu cizího jazyka, kulturních rozdílech. Dostatek času by mělo být poskytnuto i pro rozvoj globálního přemýšlení. Je potřeba, aby učitelé svými vhodně zvolenými otázkami a načasováním tento proces umožnili a vhodně podpořili.

#### **4.1.4 M-learning**

Někteří učitelé nechtějí technologie ve výuce využívat, jelikož to vnímají jako časově náročné. Autoři Kopecký a kol. (2021) tento argument vnímají jako věcný, pokud tím učitelé myslí přesuny do počítačových učeben. Vyzývají tedy k využívání zařízení mobilních, které může do hodin učitel přinést sám, anebo mohou žáci využívat své, které mají u sebe. Pobízejí tak k výukové metodě nazývané M-learning. M-learning je výuka, při které jsou ve výuce používány přenosné moderní technologie. Nejde tedy o výuku v počítačových učebnách, kam se žáci musí přesouvat ke stolním počítačům, ale jde o výuku, ve které žáci používají mobily, tablety, notebooky a další (Čapek, 2015).

Technologie jsou dnes již na takové úrovni, že umožňují nepřeborné množství různých aktivit. To vše, co dnes dokáže „smartphone“, který vlastní převážná většina českých žáků na druhém stupni ZŠ, by dříve zvládalo přinejmenším několik zařízení namísto jednoho. Nabízí se tedy obrovský rozptyl různých aplikací a funkcí, které rozšiřují možnosti online komunikační aktivit. Pravidla používání osobních mobilních zařízení se ve školních institucích liší. Různé přístupy panují i v zahraničí, což se pro plánování a realizaci aktivit stává důležitou proměnou, kterou nesmíme při plánování opomenout.

#### **4.1.5 Skupinové a kooperativní učení**

Sigelová (2019) ve své publikaci seznamuje s didaktickými metodami, které ve výuce cizích jazyků shledává moderními, tzn. vhodnými pro dnešní generaci učitelů a žáků. Jako klíčové uvádí kooperativní učení. Pokud se žáci učí společně ve dvojici či ve skupinkách, tak **spolupracují**. Jedná se o nejefektivnější výukovou metodou, jelikož odpovídá

procesům v pracovním a osobním životě. Je to učení přirozené. V práci a v běžném životě to málokdy funguje dobře bez spolupráce. Většinou máme v práci kolegy, se kterými spolupracujeme, popřípadě od druhých potřebujeme pomoci, poradit anebo vyřešit problém či překážku. Pro mezinárodní vztahy jsou taktéž zásadní naše schopnosti efektivně spolupracovat. Je nutné, abychom ve školách co nejčastěji při práci spolupracovali a komunikovali. Budeme se tak učit klást si otázky, navzájem si naslouchat, hledat společný postup, tím pádem se učit, jak prosadit vlastní názor, jak argumentovat, jak se domluvit na kompromisu, či ustoupit. Především se tak budeme učit vzájemnému respektu. Umět pracovat v týmech, kriticky přemýšlet, vhodně komunikovat s kolegy a pracovat se zpětnou vazbu, jsou a budou klíčovými dovednostmi pro uplatnění se na pracovním trhu a v běžném životě.

Taktéž Kopecký a kol. (2021) ve své publikaci vysvětlují, že bychom měli výukové aktivity, které jsou podpořeny ICT, připravovat tak, aby rozvíjely samostatné učení žáků či schopnosti skupinové práce. Během přípravy na online komunikaci s mezinárodními partnery můžeme spolupracovat při řešení technické otázky. Spolupráce a rozvoj kompetencí k řešení problémů by mohly být tím pádem již v přípravné fázi aktivity zdrojem vzájemnému učení se. Stejně tak při přípravě otázek, které bychom v rámci online komunikace pokládali, lze trénovat vzájemnou spolupráci, kritické myšlení, vyjednávání a obecně tvorbu vhodných otázek.

## **4.2 Motivující online komunikace ve výuce angličtiny**

Aktivity, kdy žák bude spolupracovat, komunikovat, a dokonce komunikovat online v cizím jazyce se svými vrstevníky, kteří nemluví česky, dávají dle mého názoru skutečný smysl. Předpokládám, že aktivity budou žáci taktéž shledávat smysluplnými, jelikož odpovídají jejich svobodně zvoleným volnočasovým činnostem. To by mohlo výrazně ovlivnit nadšení pro aktivitu, jelikož žák je motivován v tom případě, kdy v obsahu výuku vidí smysl a pokud se v procesu učení může svobodně rozhodovat (Siegelová, 2019). Dalším aspektem je v tomto případě práce s technologiemi, kterými jsou žáci fascinováni, jejich využívání je pro ně velice motivující (Kopecký et al., 2021). Nicméně autoři k využití ICT připomínají, aby byla volena uvážlivě, „...zejména tam, kde mohou výuku zásadním způsobem obohatit, aktivizovat žáky ve vzdělávacím procesu, zvýšit jejich pozornost, motivovat je a umožnit jim zažít úspěch.“ (2021, s. 191). Pokud bude online komunikace,

především videohovory v mezinárodním prostředí, pro žáky něčím naprosto novým, nevyzkoušeným, může v nich plánovaná aktivita vyvolávat i určité obavy z neúspěchu a strach z neznámého. Na jedné straně je prospěšné, že budou žáci do svého budoucího života na tento typ komunikace připraveni a nejspíše budou ochotněji tímto způsobem komunikovat, nicméně úkolem učitele je, aby se pokusil snížit obavy žáků na minimum, aby to pro žáky nebyl nepříjemný zážitek a podobným situacím se v budoucnu naopak vyhýbali. Klíčové je žáky také dostatečně na aktivitu připravit a motivovat.

Ur (2012) vysvětluje, že učitelé mají na motivaci studentů zásadní vliv, o to spíše pokud vyučují mladší žáky či děti staršího školního věku. Autorka uvádí tři možnosti, jak mohou učitelé zvyšovat motivaci žáků:

1. Využívat každou příležitost, díky které můžeme žákům vysvětlit či znovu připomenout, jak důležitá angličtina v dnešní době je, jaké možnosti nám poskytuje. Zejména pro žáky staršího školního věku a adolescenty může být možnost komunikovat přes sociální sítě s lidmi po celém světě velice motivující.
2. Podporovat žákovo pozitivní sebepojetí „jde mi to, jsem dobrý na jazyky“. Důležité je, aby byly úkoly zadávány tak, aby žáci mohli zažít úspěch. Pozor si musí učitelé dávat na způsob podání zpětné vazby.
3. Vybírat zajímavé aktivity.

Aby byly úkoly v hodinách angličtiny zajímavé, shrnuje Ur (2012) devět zásad, kterými by takové zajímavé aktivity mohly disponovat. Pro účely této práce je níže uvedeno sedm, které je vhodné v rámci využívání online komunikace mít na paměti:

- **Iniciativa**: Žáci k úkolu vymýšlí své vlastní nápady.
- **Spolupráce**: Žáci pracují spolu za účelem lepšího výsledku, oproti tomu, kterého by dosáhli samostatnou prací.
- **Kritické přemýšlení**: Žáci přemýšlí o příčinách, prioritách, propojují si jednotlivé informace, přemýšlí o důsledcích.
- **Individualizace**: Žáci mluví o vlastních zážitcích, zkušenostech, názorech, pocitech.
- **Interakce**: Žáci komunikují, diskutují a sdílí nápady.
- **Hra**: Žáci se učí při hře, nemají pocit, že se učí.
- **Úspěch**: Žáci při plnění úkolu zažívají úspěch (Ur, 2012).



Co se týče úspěchu, který by žáci měli při dobře zadané úloze prožívat, v rámci online komunikace to může být pro mnoho žáků problematické. Komunikační dovednosti některých nemusí ještě být na tak dobré úrovni, aby se jim podařilo zažít při těchto aktivitách úspěch. Žákům musí být poskytnut dostatečný prostor na přípravu. Aby se aktivita pro žáky se slabšími komunikačními dovednostmi nestala demotivující, je potřeba těmto žákům nabídnout alternativu. Při přímém dialogu se žákem ze zahraničí je příhodné umožnit variantu dvojice na jedné či obou stranách.

Důležitým faktorem je také věk, který ovlivňuje žákovu motivaci. Siegelová (2020) upozorňuje na emoční a společenské zábrany a vysvětluje, že mladší žáci jsou ochotni více riskovat a nebojí se komunikovat, i kdyby měli udělat chybu. Žáci staršího školního věku (dospívající) disponují vyšší mírou nejistoty a neochoty vzájemné interakce v cizím jazyce. Demotivující je pro ně ztráta určitého obrazu v očích spolužáků.

Siegelová (2020) také dodává, že pokud budou zohledněny žákovy vlastní zájmy, bude podpořena jejich vnitřní motivace. Právě možnost výběru témat komunikace, respektive selekce otázek, které v rámci dialogu budou pokládány protistraně, by mohla vytvářet pomyslný prostor pro zvýšení vnitřní motivace. Žákům by tedy mělo být nabídnuto, aby otázky navrhli sami. Zároveň je ale potřeba žáky upozornit na to, aby vybírali takové otázky, na které by oni sami byli schopni odpovědět. Můžeme tedy předpokládat, že v tu chvíli proběhne určitá sebereflexe. Nesmíme opomenout kulturní rozdíly druhé strany a s žáky o nich hovořit, načež bude jejich úkolem rozhodnout, co je a není vhodné, čímž můžeme zase podporovat rozvoj kritického myšlení.

## 5. Možnosti využití online komunikace ve výuce angličtiny

Online komunikaci lze v hodinách angličtiny využít mnoha způsoby, přičemž ty nejpoužívanější a jeví se jako nejpříhodnější pro využití do výuky budou nyní uvedeny a blíže v kontextu této práce specifikovány.

Jako první se nabízí možnost individuální přímé interakce tak, jak jí známe, ale s využitím online prostoru – **videohovor (videokonference)**. Komunikace v tomto případě probíhá ve smluveném reálném čase, účastníci rozhovoru spolu v daném momentě nesdílí pouze fyzický prostor. Ten je s využitím vhodného programu saturován prostorem online. Neumajer (2020) tento typ online propojení nazývá synchronním. Zda půjde

o dialog mezi dvěma mezinárodními účastníky, anebo půjde o dvojice či skupinky na každé straně, závisí na potřebách organizátora aktivity (učiteli). Složení skupinek dále rozšíří naše možnosti v rámci aktivity. Žáci mohou být rozřazeni do skupiny, která je složená dle jazykové úrovně či například dle zájmu (tématu aktivity). Výhodou videohovoru je především možnost nejautentičtější verbální i neverbální komunikace, kterou lze doposud v online prostoru běžně poskytnout. Avšak toto může být současně i nevýhodou z důvodu větší míry stresu. Přenos obrazu spolu se zvukem je náročný na sílu školního internetového připojení a pro zvolení této formy online komunikace bude klíčové.

Videohovor nemusí probíhat pouze jako rozhovor mezi jednotlivými žáky, můžeme taktéž zvolit rozhovor a aktivity mezi celými třídami. Zde se otevírá nepřeborné množství aktivit, které můžeme se zahraniční partnerskou třídou vyzkoušet a hodiny tak ozvláštnit a zábavně obohatit s využíváním cizího jazyku opět v autentických situacích. Zde se nabízí nápadité možnosti mezipředmětového propojení s dalšími předměty (více viz kapitola č. 6.1 a 6.2).

Využit můžeme také pouze psanou formu komunikace – **chat**. Tato forma je většinou společnosti již známá, pro mnoho lidí, především dětí mladšího a staršího školního věku, představuje běžnou aktivitu dne. Ve školním prostředí opět nabízí různé variace organizace. Nevýhodou je zde samozřejmě absence obrazu, komunikace tudíž není tak přímá. Záleží na preferencích učitele, žáků a cílech aktivity. Co se týká výuky angličtiny, pokud cílíme na rozvoj verbálních komunikativních dovedností, psaný projev může být určitou pomůckou či dobrou přípravou, nicméně v tomto případě nenaplní naše cíle. Výhodou chatu oproti videohovoru je určitě větší flexibilita. Žáci mohou jednodušeji sdílet různý obsah (obrázky, hudbu, ...), organizačně je to opět jednodušší a technicky méně náročné (internetové připojení, sluchátka, ...). Chatování v cizím jazyce by mohlo být vhodnou variantou pro žáky (třídy), které by varianta videohovorů z různých důvodů stresovala v nežádoucí (demotivující) míře. Další variantou by mohla být například i kombinace sdílení videa (poskytnutí obrazu bez zvuku) a chatu.

Zajímavé zamyšlení nastává v případě úmyslu zvolit takovou formu online komunikace, se kterou se budou žáci setkávat v rámci svého budoucího profesního či osobního života nejvíce. Volbu založenou na tomto kritériu považuji za spornou, nicméně vývoj ICT naznačuje, například vývoj umělé inteligence (Chat GPT), že dovednost správně online komunikovat cizím jazykem psanou formou budou dnešní žáci v budoucnu určitě

potřebovat častěji. Dle mého názoru by se nemělo od reálné (virtuálně-reálné) komunikace v rámci výuky cizích jazyků ustupovat, ale zároveň se domnívám, že by se měla zvýšit četnost výuky dovedností online psané komunikace.

Mezinárodní telekolaborace může probíhat také asynchronním způsobem, přičemž komunikace mezi účastníky neprobíhá v jeden smluvený čas. Mezi mezinárodními třídami, jednotlivými skupinkami či žáky mohou asynchronně probíhat různé formy online komunikace a spolupráce. V tomto případě se nabízí ideální prostor například pro rozmanité projekty a využívání webů, které umožňují sdílení (web 2.0). Tyto dvě možnosti budou dále detailněji zpracovány, v případě projektů bude konkrétně přiblížen v českém prostředí doposud velice úspěšný projekt eTwinning.

## 5.1 eTwinning

Program Evropské komise Erasmus+ podporuje vzdělávání, odborné přípravy, mládež a sport v Evropě. Pro občany EU poskytuje program možnosti mobility a spolupráce. Dle plánu na období 2021-2027 je cílem zaměřit se na sociální inkluzi, ekologii, digitalizaci a angažovanost mladých lidí ve prospěch demokracie. Jednou z mnoha aktivit Erasmus+ je i **eTwinning** neboli „elektronické párování“ (EC, 2021). Jedná se o platformu „umožňující mezinárodní spolupráci na dálku s využitím digitálních technologií mezi učiteli, řediteli, žáky nebo třídami v rámci Evropy i mimo ni.“ (DZS, 2020, s. 4). Školy a učitelé, kteří mají zájem platformu využívat, se musí zaregistrovat a následně jsou ověřeni. Platforma se tak stává velice bezpečnou. Vše začíná tím, že učitelé, popřípadě žáci, vymyslí projekt, který nějakým stylem zahrnuje spolupráci s další školou. Může se jednat o spolupráci se školou z České republiky, anebo z Evropské Unie a některých dalších států. Časová náročnost a náplň projektu je variabilní, plně v rukou autorů. Platforma eTwinning poté slouží jako nástroj pro propojení a práci na projektu. Žáci se do projektů aktivně zapojují, spolupracují se svými zahraničními vrstevníky. Etwinning lze využít ve všech stupních našeho vzdělávání. Propojit se mohou již mateřské školky, ale například i studenti pedagogických fakult. Projekty mají široké rozpětí využití. Nemusí se nutně jednat o spolupráci žáků. Platforma může sloužit i pro propojení pracovníků škol za účelem sdílení a profesního rozvoje. Nutno podotknout, že mnohé úspěšné projekty, které byly již uskutečněny, potvrdily, že se výrazně zvyšuje efektivita výuky a motivace žáků ke studiu (DZS, 2022).

## 5.2 Weby 2.0

Ollivier (2018) upozorňuje na nedostatek autentických interakcí ve výuce jazyků. Žáci převážně komunikují z role žáka, nikoliv ze své přirozené role individuální osoby či občana. Dále autor upozorňuje na povahu těchto interakcí, kdy převažuje typ interakce učitel – žák oproti žák – žák interakcím. Upozorňuje také na to, že učitelé jsou na pomyslném vrcholu hierarchie komunikačních situací – hodnotitel, ten, co to zná, umí (Ollivier, 2014). Autor nachází řešení taktéž ve využívání online komunikace. Zmiňuje weby 2.0, které umožňují uživatelům sdílení, poskytují učitelům kreativní prostor pro různé aktivity v online prostoru. Ve výuce může prostor sloužit ke sdílení rozmanité škály obsahu mezi žáky a konkrétně do výuky jazyků přináší mnoho možností pro mezinárodní spolupráci a sdílení mezi školami a žáky. Ollivier (2014) uvádí konkrétní příklad, kdy navrhuje, aby se žáci zapojili do mezinárodních diskusních fór. Aktivitami na webech 2.0 zvýšíme četnost interakcí žák – žák, žák – příslušník jiného národa a stoprocentně zvýšíme autenticitu komunikačních situací v reálném kontextu. Využívání webů nabízí žákům výrazně vyšší míru svobody, co se týče obsahu komunikace. Při komunikaci na webu 2.0 si jsou s dalšími uživateli rovni. Mohlo by se zdát, že učitel v tomto případě už není potřeba, nicméně Ollivier (2014) vysvětluje, že již nejsou v centru dění, ale jejich role je stále významná. To, že je učitel během aktivit například ve třídě přítomný, často ovlivňuje žákův výkon, volbu jazykových prostředků či míru zapojení žáka.

### SOCIÁLNÍ SÍŤ

Sociálních sítí jsou pro dnešní „internetovou generaci“ zásadní proměnou. Pro uživatele vytváří virtuální prostor, kde se mohou svobodně vyjadřovat, sdílet různorodý obsah, být součástí online komunit. Jsou nezávislé na čase a místě, kde se zrovna nachází. Největší výhodou představuje bezplatná a velice jednoduchá forma komunikace kdekoliv, kde se připojíme k internetu. Kalaš (2013) nabádá k větší důvěře vůči žákům a používání sociálních sítí. Vyzývá k pozitivnímu přístupu a k nalezení rovnováhy mezi vzděláváním a bezpečným využíváním sítí. Sociální sítě nabízí ideální prostředí pro žáky a jejich mezinárodní komunikaci s vrstevníky. Po různých školních aktivitách, při kterých se žáci seznámí s mezinárodními žáky, nabízí sociální sítě příhodnou platformu pro pokračování a prohloubení poznávání. Zde jako učitelé nesmíme zapomínat na důležitost výuky bezpečnosti a etiky chování na internetu (sociálních sítí).

## 6. Možnosti využití online komunikace nejen ve výuce angličtiny

### 6.1 Mezipředmětové vztahy a metoda CLIL

Termín mezipředmětové vztahy se v pedagogickém prostředí často využívá, avšak v dokumentu RVP ZV ho nalezneme zřídka, přesněji dvakrát. Poprvé je termín uveden u doplňujícího vzdělávacího oboru (zařazení do ŠVP není povinné) Etická výchova, která „*vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů*“ (MŠMT, 2021, s. 121). Podruhé je to v kapitole udávající osnovu, pode které jsou zpracovávány ŠVP ZV. Zde je k tvorbě učebních osnov doporučeno, aby obsahovaly i *mezipředmětové souvislosti*.

Hudecová (2004) se touto terminologií zabývá a shrnuje, že obecně není pevně ukotvena, a to ani u nás, ani ve světě. Autorka dále vysvětluje, že v RVP ZV jsou vlastně také zmiňována *mezipředmětová témata*, ovšem zde pod termínem průřezová témata, která budou později v rámci této práce samostatně rozebírána. Snažíme-li se tedy nalézt specifikaci mezipředmětových vztahů, namísto kurikulárních dokumentů se stává nápomocnější Pedagogického slovník, kde je k mezipředmětovým vztahům uvedeno, že to jsou „*vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámeček, prostředek mezipředmětové integrace*.“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2013, s. 118).

S mezinárodními partnery mohou žáci komunikovat o běžných tématech (rodina, záliby, domov, ...), zde je cílem rozvoj komunikativních dovedností. Cílem mohou být ale také výstupy jiného předmětu. V tomto případě by se stal tématem komunikace obsah jiného předmětu a cizí jazyk by představoval pouze komunikační prostředek. Souvislosti bychom poté mezi mezinárodní online komunikací a ostatními předměty našli ve všech předmětech (kromě dalšího cizího jazyka). Metoda, kdy je jiný předmět vyučovaný jazykem cizím, se nazývá metodou **CLIL** = Content and Language Integrated Learning (Coyle et al., 2010). Jak již bylo řečeno, mezipředmětových vztahů můžeme tak nalézt nespočet, musíme ovšem předpokládat, že mezinárodní online komunikace zaměřená na témata jiných předmětů bude pro žáky základních škol významně limitovaná jazykovou vybaveností žáků. Možnosti efektivní realizace různých mezipředmětových projektů a aktivit bude tak ovlivněna zejména následujícími faktory:

- vztah žáků k angličtině a obecně k metodě CLIL,
- míra využívání metody CLIL na škole,

- dosavadní úroveň anglické slovní zásoby v daném předmětu (míra využívání tkz. soft CLIL),
- míra spolupráce učitelů školy.

Pokud analyzujeme vzdělávací obory RVP ZV (kromě cizích jazyků), zjistíme, že u každého můžeme nalézt minimálně jeden tematický okruh, který lze efektivně metodou CLIL propojit s využíváním mezinárodní online komunikace ve výuce. Žáci tak mohou svou práci v různých předmětech sdílet v mezinárodním prostředí, s mezinárodními žáky spolupracovat či diskutovat. Pro konkrétnější představu (viz Tabulka č. 4), bylo vybráno učivo z prvních třech vzdělávacích oblastí RVP ZV (kromě cizích jazyků), u kterých se jeví využití mezinárodního online prostředí jako nejvhodnější. K jednotlivým tématům jsou dále pro inspiraci uvedeny příklady aktivit, které by bylo možné ve výuce realizovat.

**Tabulka č. 3** – Vybrané učivo s náměty k mezinárodní online interakci

UČIVO	SPECIFIKACE	NÁMĚTY AKTIVIT, PROJEKTŮ
<b>ČESKÝ JAZYK</b>		
<b>Obecné poučení o jazyce</b>	Skupiny jazyků (slovanské)	Žáci elektronicky sepisují jednoduchý článek v angličtině o slovanských jazycích a o slovech, která jsou typicky slovanského původu a jsou používána nejčastěji. Články sdílí v prostoru určeném pro spolupráci se zahraniční partnerskou školou, anebo na sociálních sítích.
<b>Literární druhy a žánry</b>	Hlavní vývojová období národní a světové literatury	Žáci (skupinky) poskytují partnerské škole stručné kreativní video o české národní literatuře v angličtině, pro partnerskou třídu vytváří také krátký kvíz.
<b>MATEMATIKA</b>		
<b>Procento</b>	Procentová část	Žáci v rámci jednotlivých videohovorů spolupracují při výpočtu procentové části. Žáci v rámci videohovorů hrají online hru, která je založena na výpočtu procent. částí.
<b>INFORMATIKA</b>		
<b>Bezpečnost</b>	Útoky – cíle a metody útočníků, nebezpečné aplikace a systémy	Žáci si chatují o bezpečnosti na internetu, o svých znalostech a zkušenostech, jako výstup společně vytváří online myšlenkové mapy, které jsou později sdíleny do online prostoru určeného pro spolupráci partnerských tříd.

Zdroj: MŠMT, 2021; vlastní zpracování

## 6.2 Využití online komunikace ve výuce zeměpisu

Pokud komunikujeme v online mezinárodním prostředí, máme možnost komunikovat s lidmi žijícími na jiném světadílu/v jiném státu/v jiné kultuře/jednoduše v jiných podmínkách. I když se bude jednat o aktivitu v hodinách angličtiny, kdy budou žáci za účelem rozvoje komunikativních dovedností hovořit o běžných tématech, skutečnost že hovoří v mezinárodním prostředí a sdílí informace ze svých geograficky odlišných životů, automaticky souvisí i se vzdělávacím oborem zeměpis, především s učivem: světadíly, makroregiony světa, obyvatelstvo světa, globalizační společenské procesy a Česká republika.

Nabízí se zde spolupráce mezi učiteli angličtiny a zeměpisu, za účelem zvýšení potenciálu aktivity a tím pádem přínosů v obou předmětech. Tím je zamýšleno především zvýšení motivace ke studiu nejen angličtiny, ale i zeměpisu a také využití autenticity aktivity i pro předmět zeměpis. Výše zmíněného můžeme docílit v rámci mezipředmětové spolupráce, která může vypadat například takto:

- 1) Učitel angličtiny se schází s učitelem zeměpisu, který sdílí své plány výuky makroregionů.*
- 2) Učitel angličtiny naplánuje mezinárodní online komunikaci v rámci regionu, o kterém se budou žáci v hodinách zeměpisu učit.*
- 3) Region (stát) je v zeměpisu vyučován před zahájením online komunikace.*

Věřím, že motivace žáků ke studiu tohoto regionu by mohla být výrazně zvýšena, jelikož budou vědět, že znalosti reálně využijí a prakticky s nimi přijdou do kontaktu, navíc v rámci komunikace s jejich vrstevníky.

Pro učitele angličtiny by to také znamenalo více času na přípravu po stránce komunikační. Některé přípravné aktivity by se tak mohly přesunout do hodin zeměpisu, kde by v návaznosti na výuku o daném regionu, mohli žákům dávat větší smysl. Žáci by například vymýšleli pro zahraniční žáky zajímavé otázky, anebo intenzivněji rozvíjet interkulturní kompetence (porovnávání naší kultury s kulturou zahraniční školy).

Samozřejmě se opět nabízí možnost využívání metody CLIL. Angličtina tak bude představovat především jazyk komunikace, avšak hlavním cílem aktivit by bylo osvojování si učiva zeměpisu. Jelikož se jedná o komunikaci v mezinárodním prostředí, jeví se varianta použití metody CLIL v předmětu zeměpis jako nejefektivnější. Výborný příklad tohoto propojení představuje edukační hra Mystery Hangout.

### 6.2.1 Mystery Hangout

V českém prostředí nepříliš známá edukační hra Mystery Hangout je aktivitou využívající mezinárodní online komunikaci, přičemž „...se dvě třídy z rozdílných zemí v domluvený den a hodinu sejdou a snaží se uhodnout, ze které země a ze kterého města je druhá třída.“ (Boháčková & Sladkovská, 2015). Žáci tedy dopředu neví, z jaké země druhá třída pochází. Během videohovoru si třídy pokládají otázky zjišťovacího typu (ano/ne otázky), pracují s mapami a snaží se umístění zahraniční třídy uhodnout jako první.

Žáci se na aktivitu musí připravit. Zprv si musí procvičit tvorbu anglických otázek a zadruhé se naučit/zopakovat si geografická slovíčka, která budou k otázkám potřebovat (např. polokoule, světadíl, počet obyvatel, ...).

Učitelé musí najít zahraniční školu, která má o aktivitu také zájem a domluvit vše potřebné pro realizaci videohovoru (datum, čas, konkrétní průběh, volba online platformy). Boháčková a Sladkovská (2015) také zdůrazňují, že je potřeba, žákům přiřadit konkrétní role (ten, co hledá v atlase; ten, co třídu uvítá; ten co se ptá na otázky; ...). Autorky k edukační hře specifikují důležité informace:

**Tabulka č. 4:** Pedagogické aspekty hry Mystery Hangout

<b>Přínos aktivity:</b>
▪ atraktivní výukové prostředí, autentická komunikace, zapojení všech žáků ve třídě, propojení jazykových dovedností a digitálních technologií
<b>Rizika aktivity:</b>
▪ funkční internetové prostředí, nutná kvalitní příprava a rozdělení rolí mezi žáky
<b>Ročník:</b>
▪ vhodné již od 5. ročníku ZŠ (v našem příspěvku se jedná o 9. ročník)
<b>Klíčové kompetence:</b>
▪ Kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální

Zdroj: Boháčková & Sladkovská, 2015

### 6.2.2 Chat, sdílení

Další efektivní aktivity může do výuky zeměpisu ve spojení s mezinárodní online komunikací přinášet chatování. Žáci by tak mohli o svých zemích, kulturách a životě chatovat se zahraničními vrstevníky a sdílet různé obrázky, místa, která mají rádi, anebo tipy k navštívení, oblíbené umělce a podobně. Mezinárodním online prostředím poskytuje žákům prostor pro sdílení kreativního materiálu v angličtině o jejich zemi. Ať už jde o videa, elektronické pohlednice, články a další různorodé materiály, vidina toho, že si je budou



moci prohlédnout žáci ze zahraničí, vytváří autentické prostředí, které je pro žáky motivující (Ollivier, 2014).

### 6.3 Průřezová témata

RVP ZV definuje průřezová témata jako „*okruhy aktuálních problémů současného světa*“ (MŠMT, 2021, s. 132). Na pozadí těchto témat má být rozvíjena žákova osobnost, charakter, postoje a hodnoty. Zařazení témat do výukového obsahu je během základního vzdělávání povinné, rozvržení do ročníků a předmětů je v kompetenci škol (ŠVP). Pro základní vzdělávání bylo stanoveno šest průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

Během analýzy průřezových témat se záměrem vyselektovat, která z nich lze záměrně a příhodně rozvíjet v rámci mezinárodních online konverzací, zjišťujeme, že bychom našly shody ve většině. Pokud pomineme metodu CLIL, různé další varianty aktivity a vrátíme se ke základnímu nerozšířenému konceptu aktivity v rámci této práce, a to že mezinárodní online komunikace probíhá v hodinách angličtiny a jedná se o interakci v rámci jazykové vybavenosti typické pro druhý stupeň základní školy, kdy žáci konverzují o běžných tématech jako rodina, domov, škola, záliby, základní specifika naší země (zvyky, volný čas, místa, jídlo, škola, školní předměty, místa...), nejužší propojení průřezových témat nalezneme u následujících:

**Tabulka č. 5** – Vybraná průřezová témata, tematické okruhy (RVZ ZV)

<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b>
→ utvářet praktické životní dovednosti
<b>Poznávání lidí</b> – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech
<b>Mezilidské vztahy</b> – chování podporující dobré vztahy
<b>Komunikace</b> – řeč těla, empatické a aktivní naslouchání; dovednosti pro verbální i neverbální sdělování; specifické komunikační dovednosti; dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); pozitivní komunikace
<b>VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA</b>
→ syntéza hodnot: spravedlnost, tolerance a odpovědnost
<b>Občanská společnost a škola</b> – škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství

<b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b>
→ podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění
<b>Evropa a svět nás zajímá</b> – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa; místa, naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích; zvyky a tradice národů Evropy
<b>Objevujeme Evropu a svět</b> – naše vlast a Evropa; evropské krajiny; Evropa a svět; mezinárodní setkávání, život Evropanů a styl života v evropských rodinách; životní styl a vzdělávání mladých Evropanů
<b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b>
→ seznámení s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami
<b>Kulturní difference</b> – poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy)
<b>Lidské vztahy</b> – rozvíjet spolupráci s jinými lidmi bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti)
<b>Etnický původ</b> – různé způsoby života
<b>Multikulturalita</b> – komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání

Zdroj: MŠMT, 2021

Konkrétně u průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, byl v rámci poslední revize RVP ZV přidán následující text:

*„Propojení tématu s digitálními technologiemi umožňuje žákům zejména samostatně získávat, vyhodnocovat a sdílet informace o zemích Evropy a světa. Tyto informace mají především usnadňovat orientaci v nabídce vzdělávacích a pracovních příležitostí, rozvíjení zájmů a navazování kontaktů.“ (MŠMT, 2021, s. 138).*

Stejně tak byl text podobného charakteru přidán u tématu Multikulturní výchova:

*„Propojení Multikulturní výchovy s digitálními technologiemi umožňuje žákům zejména získávat, vyhodnocovat a sdílet informace jako východisko pro přemýšlení o naléhavých tématech a způsobech jejich řešení.“ (MŠMT, 2021, s. 140).*

Na základě této analýzy průřezových témat RVP ZV, nalézáme určité shody s možnostmi využívání mezinárodní online komunikace ve čtyřech z šest. Především tedy u dvou (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova) se požadavky k tématu shodují ve velké míře. Můžeme tedy předpokládat, že realizace aktivit ve výuce, bude žákům pomáhat v rozvoji dovedností, které v dnešním světě aktuálně potřebují.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Úkolem praktické části této práce bude připravit a zorganizovat aktivitu využívající mezinárodní online komunikaci tak, aby dle zjištění z teoretické části této práce, naplňovala svůj potenciál. Tím je zamýšlen především rozvoj kompetencí, dále zvýšení vnitřní motivace ke studiu angličtiny, v neposlední řadě získávání nových poznatků v rámci mezipředmětových vztahů s úmyslem o ně zvýšit zájem (s důrazem na zeměpis) a také rozvoj dovedností, které udávají některá průřezová témata (viz kapitole č. 6.2).

Druhým úkolem praktické části bude aktivitu realizovat a reflektovat, a to na základě průběhu aktivity, přičemž využijeme pedagogické pozorování a analýzu anonymního dotazníkového šetření (Chráška, 2007). Zájmem je zjistit, zda se aktivita žákům líbila, zda pro ně byla zdrojem motivace, jestli napomohla k rozvoji kompetencí, či zda zvýšila zájem o další pro dnešní svět důležitá témata. Tato zásadní část si klade za cíl zjistit, zda se jedná o aktivitu naplňující výše zmíněné cíle a tím pádem by mohla nejen pro učitele anglického jazyka představovat další variantu, jak zefektivnit jejich výuku.

### 8. Videohovory

K realizaci mezinárodní online komunikace v praxi mezi žáky dvou tříd z odlišných států a národů byly vybrány videohovory. Jelikož se bude jednat o aktivitu v hodinách anglického jazyka, domnívám se, že právě využití videohovorů přinese nejvíce benefitů, které byly uvedeny v rámci teoretické části této praxe, především autenticitu komunikace v cizím jazyce v online prostoru.

#### 8.1 Zařízení a volba aplikace

Pro využívání online komunikace ve výuce je zapotřebí buď stolní počítač či notebook s webkamerou, anebo tzv. *smartphone* (chytrý telefon). Pro nerušený rozhovor je potřeba kvalitních sluchátek, nejlépe s mikrofonem. Klíčové je potom dostatečně silné připojení k internetu, anebo dostatek dat. Připojení k internetu je důležité nejenom pro klidný a nepřerušovaný průběh rozhovoru, ale i k vyhledávání různých informací, které by žáci mohli během rozhovorů potřebovat (Siegelová, 2020).

Pokud máme vyřešeno, jaké zařízení a příslušenství budeme k videohovorům využívat, přichází na řadu volba aplikace, skrze kterou se třídy propojí.

Kaplanová (2021) ve své diplomové práci porovnává funkce nejpoužívanějších videokonferenčních aplikací a sestavuje následující tabulku:

**Tabulka č. 6:** Srovnání vybraných videokonferenčních aplikací

<b><u>APLIKACE</u></b>	<b>Nutnost instalace aplikace</b>	<b>Sdílení obrazovky</b>	<b>Sdílená tabule</b>	<b>Místnosti</b>	<b>Chat, soubory</b>	<b>Český jazyk</b>
<b>MS Teams</b>	ne	ano	MS Whiteboard	ano	zůstávají	ano
<b>Google Meet</b>	ne	ano	Jamboard	ano	po ukončení se smažou	ano
<b>Zoom</b>	ano	ano	ne	ano	po ukončení se smažou	ne
<b>Skype</b>	ne	ano	ne	ne	zůstávají	ano

*Zdroj: Kaplanová, 2021; upraveno*

Autorka vytvořila tabulku s předpokladem, že mají školy přístup ke školním verzím aplikací, které mají více funkcí. Například v aplikaci Google Meet není možné v běžné verzi rozdělení žáků do separátních videohovorů (místností) z jednoho společného.

Pokud se snažíme k mezinárodní spolupráci nalézt co nejvhodnější aplikaci pro obě školy, čelíme nelehkému úkolu. V českém prostředí je po dobách distanční výuky nejrozšířenější MS Teams a Google. I kdybychom tedy chtěli uskutečnit online spolupráci mezi dvěma českými školami, může se stát, že bude každá používat jinou platformu (nejspíše jednu ze dvou výše zmíněných). Samozřejmě můžeme partnerskou školu požádat o přihlášení do jiné platformy (školní verze se všemi funkcemi), ale organizace aktivity se tak stane pro učitele náročnější (spolupráce s IT technikem, orientace v nové aplikaci, ...). Tato varianta by byla efektivní, pokud by se jednalo o rozsáhlejší projekty, ke kterým bychom využívali například sdílenou tabuli, chaty ke sdílení materiálů, anebo bychom je potřebovali rozdělit do menších skupinek (místností). V tomto případě by byla aplikace MS Teams tou nejvhodnější.

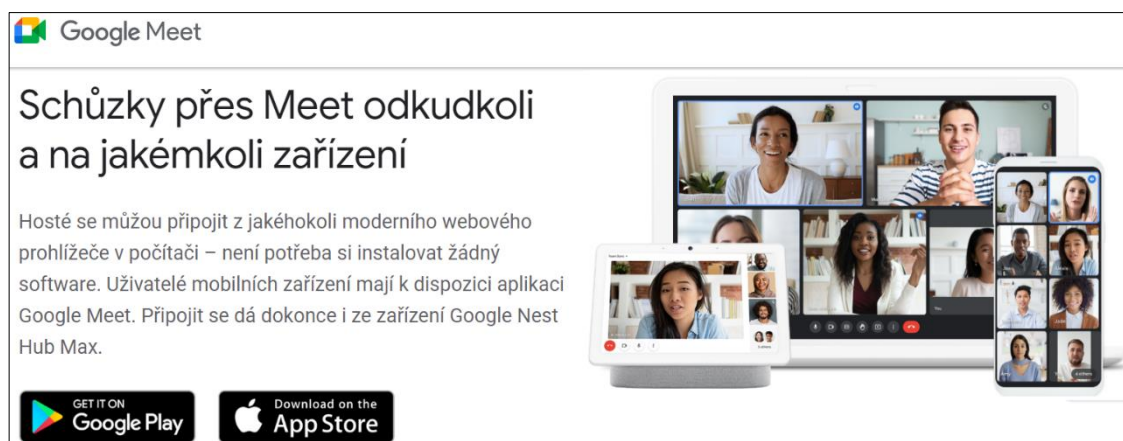
Za účely realizace videohovorů v rámci této práce je úkolem zvolit takovou aplikaci, která bude představovat co nejméně úkonů pro učitele a žáky oslovených škol. S tímto předpokladem je vhodné vyřadit aplikaci Zoom, u které je potřeba instalace. Stejně tak vyřazujeme Skype, jelikož je obecně nejméně využíváný, nemá mnoho funkcí a zkušenosti z této aplikace by pro školy nebyly do budoucna užitečné. Zbývají tedy aplikace MS Teams a Google Meet. Je možné, že se sejdou dvě školy, které budou obě

využívat rozšířených školních verzí stejné aplikace a poté je volba jasná. Pokud bychom měli tyto ideální podmínky, stačilo by poté žáky z jednoho společného videohovoru rozdělit do dílčích místností, kde by spolu mohli v klidu konverzovat. To bohužel nebyl případ škol, se kterými jsem spolupracovala. Bylo tak potřeba, zvolit co nejjednodušší variantu, všem dostupnou a pro učitele a žáky co nejpřehlednější.

## 8.2 Google Meet a Google dokument

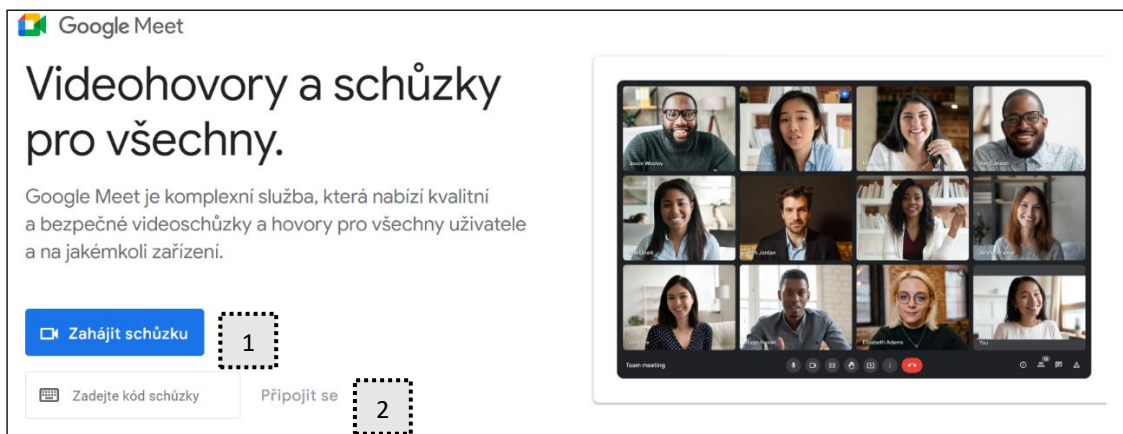
Pro realizaci videohovorů mezi školami byla vybrána aplikace Google Meet, která umožňuje tvorbu meetů (schůzek), přičemž vygenerovaný kód takového meetu je potřebný k připojení druhé strany (žáka). Kód můžeme poskytnout komukoliv, kdo má přístup k internetu a může se tak do meetu jednoduše připojit ze stolního počítače/notebooku. Pokud budou žáci pracovat na telefonech/tabletech, budou si muset aplikaci Google Meet do zařízení stáhnout.

**Obrázek č. 5:** Možnosti připojení ke schůzce Google Meet



Zdroj: <https://apps.google.com/>

**Obrázek č. 6:** Založení (1) a připojení se (2) k meetu



Zdroj: <https://apps.google.com/>

K distribuci kódů mezi třídami bude využit sdílený online Google dokument. Sdílení webového odkazu na tento dokument, umožňuje komukoliv na internetu ho komentovat. Práce se sdíleným dokumentem může představovat další dovednost, kterou žáci během aktivity získají. Do dokumentu učitelé dopředu vepíší žáky obou tříd (viz Obrázek č. 7), aby žáci strany, která byla zvolena pro tvorbu meetů, věděli, kam vygenerované kódy přiřpat. Žáci druhé strany poté svůj příslušný kód kopírují a už se připojují do schůzky.

Pokud jsou takto skupinky dopředu vytvořené učiteli, dává jim to možnost spojit děti, pro které z nějakého důvodu bude efektivní komunikovat spolu (nadaní žáci, žáci se stejným zájmem, ...), tomu však musí předcházet více příprav mezi učiteli. Žáci se také mohou například k seznamu žáků z jedné strany sami libovolně přiřpisovat.

**Obrázek č. 7:** Sdílený Google dokument

	MMS Freistadt	ZŠ KŘEMŽE	KÓDY (MEET CODES)
1.	Žák 1	Žák 1	bzx-ert-zel
	Žák 2	Žák 2	
2.	Žák 1	Žák 1	bza-wmmn-ssi
	Žák 2	Žák 2	
	Žák 1	Žák 1	ssi-bzx-zel

Zdroj: <https://docs.google.com/>

### 8.3 Organizace a příprava aktivity

Příprava mezinárodních aktivit může být pro učitele organizačně velice náročná. První a nejspíše ten nejtěžší úkol představuje samotné zahájení spolupráce se zahraniční školou. Pokud nemá škola jako taková již spřátelené zahraniční školy, anebo učitel kontakty mezi zahraničními učiteli, jsou zde samozřejmě další možnosti, jak takovou spolupráci navázat, nicméně si to vyžádá velké úsilí, které musí učitel/škola vynaložit. Tuto situaci rozhodně ulehčují možnosti internetu, anebo již fungující projekty umožňující zahraniční spolupráci (například již zmiňovaný eTwinning).

Dalším důležitým organizačním mezníkem se stává kompatibilita tříd, pro které je online komunikace ve výuce plánována. V ideálním případě by bylo vhodné, aby žáci, kteří si volají, byli stejného či podobného věku, jelikož lze předpokládat, že budou mít

tzv. mnoho společného a skutečnost, že si volají se svými vrstevníky, by mohla dále zvýšit jejich motivaci k interakci. Dalším kritériem pro vhodnou kombinaci může být také jazyková vybavenost. Pokud je navázána spolupráce se státem/školou, kde je anglický jazyk celkově intenzivněji využíván v porovnání s naším státem/školou, nezbývá než hledat řešení vhodného spojení mezi žáky odlišného věku (školního ročníku), anebo žáky na situaci, kdy hovoří s lidmi vyšší jazykové úrovně, dobře připravit.

Nyní je potřeba vytvořit plán, jak bude spolupráce mezi školami konkrétně probíhat.

Plán a organizace videohovorů ve školách:
<b>1. ČÁST – příprava</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé obou škol se setkávají osobně či online – seznámení, sdílení, důležité informace, diskuse</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé zahraničních škol dostávají pokyny pro přípravu na aktivitu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dle pokynů proběhne příprava na obou školách</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ česká strana dostává elektronický seznam žáků</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé zahraničních škol poskytnou autorce práce zpětnou vazbu k uskutečněné přípravě</li> </ul>
<b>2. ČÁST – aktivita, následná reflexe</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé dostávají pokyny k průběhu aktivity</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ proběhne aktivita</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé se svými třídami aktivitu reflektují</li> </ul>
<b>3. ČÁST – dotazníky k diplomové práci</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ následující vyučovací hodinu žáci vyplní dotazníky potřebné k diplomové práci</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učitelé vyplní dotazníky k diplomové práci</li> </ul>

Jak již bylo uvedeno výše, předpokladem pro realizaci aktivit je setkání obou organizátorů aktivity (učitelů) s dostatečným předstihem, aby vše mohlo být adekvátně naplánováno a probráno. Jako důležité body, které by měly v rámci domluvy být řešeny, vzájemně sdíleny, považují především:

- základní informace o škole (systém, výuka anglického jazyka, délka hodin, ...);
- atmosféra ve třídě, ochota mezinárodní spolupráce, otevřenost žáků;
- jazyková vybavenost třídy, interaktivní komunikační dovednosti;
- zájmy žáků, důležité specifika (nadání/slabší žáci, ...);
- popis, cíle aktivity, důležité proměnné;

- příprava, doporučené aktivity pro přípravu;
- technické aspekty (síla internetového připojení, platforma pro uskutečnění videohovorů, vybavení);
- domluva data, času pro realizaci videohovorů.

Tato prvotní příprava pouze mezi učiteli, umožňuje prostor pro sdílení a diskusi, přičemž se učitelé mohou navzájem inspirovat, sdílet své nápady a zkušenosti, za účelem naplánovat přípravné aktivity, které shledávají jako motivační, efektivní, rozvíjející dovednosti spolupráce, kompetence k řešení problému a interkulturní komunikativní kompetence.

Ačkoliv i v rámci přípravy na videohovory, které budou prezentovány v této diplomové práci, proběhly počáteční setkání a diskuse, budou učitelům poskytnuty pokyny pro přípravu jejich třídy, které byly sestaveny dle teoretických východisek této práce:

<b><u>POKYNY K PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ</u></b>
1) seznámení s aktivitou
2) sdílení názorů, pocitů
3) diskuse – kulturní rozdíly
4) tvorba otázek
5) kontrola otázek, trénink
6) diskuse – komunikační situace
7) diskuse, sdílení – obavy
8) diskuse, řešení – technické aspekty trénink – Google Meet, sluchátka, prostor ve třídě / škole
9) opakování před videohovorem
<b><u>DOPORUČENÁ PŘÍPRAVA DETAILNĚ:</u></b>
1) Učitel seznámí žáky s aktivitou, která se pro ně připravuje.
2) Učitel se ptá na názory žáků, na jejich připomínky a podněty k aktivitě. → Žákům je poskytnut dostatečný prostor na vyjádření názorů, obav, požadavků, potřeb.
3) Učitel s žáky <u>porovná</u> kulturní rozdíly mezi svou a partnerskou zahraniční třídou. → Žáci pracují v menších skupinkách sdílí své dosavadní znalosti o dané zemi, národnosti. → Žáci poté sdílí své poznatky dohromady, porovnávají je s jejich vlastní kulturou. → Učitel doplňuje důležité rozdíly, pokud nebyly doposud zmíněny, v případě potřeby využívá učitel spolupráce s učitelem zeměpisu. → Na základě těchto rozdílů učitel s žáky vyvozuje vhodnou komunikaci, vhodné otázky pro zahraniční žáky.



<b>4)</b> Žáci ve dvojicích vymýšlí otázky, které budou mít při realizaci videohovoru k dispozici, kdyby je potřebovali.
→ Doporučeny jsou uzavřené otázky či jednoduché otevřené.
→ Vhodné je s žáky procvičit i typ echo otázek, které by mohli v rámci aktivity využít.
→ Z otázek se vytváří seznam všech, ty jsou později vytištěny a připraveny na aktivitu.
→ Je doporučeno využívat online sdíleného dokumentu, kam mohou dvojice své vymyšlené otázky přímo vkládat, zároveň vidí, které už byly použity. Dokument je ideálně také sdílen na interaktivní tabuli pro celou třídu, učitele.
<b>5)</b> Žáci s učitelem diskutují nad otázkami, přidávají či odebírají další.
→ Učitel žákům pomáhá posuzovat, zda se jedná o otázky, na které bude druhá strana s podobnou jazykovou vybaveností v cizím jazyce schopná adekvátně odpovědět.
<b>6)</b> Učitel s žáky diskutuje různé komunikační situace, které by mohly během mezinárodních videohovorů nastat, společně hledají řešení.
→ S žáky diskutujeme na téma neporozumění z důvodu špatné výslovnosti/nedostatečné jazykové vybavenosti a hledáme řešení situace (jiná formulace, zopakování otázky, mluvení pomaleji, ...).
→ S žáky diskutujeme na téma emocionálních reakcí a jejich vliv na povahu komunikace (úsměv, smích, projev zájmu/nezájmu).
<b>7)</b> Učitel s žáky probírá jejich další obavy, dotazy k mezinárodní online komunikaci (snížení obav a strachu).
→ V případě potřeby podpoříme žákovo pozitivní sebepojetí, mluvíme o výhodách rozvoje komunikačních dovedností v online prostředí (zvýšení motivace).
<b>8)</b> Žáci si zvolí složení, ve kterém chtějí online komunikovat.
→ Žáci se zapisují buď ve dvojici, anebo jako jednotlivci do sdíleného elektronického dokumentu, který bude poskytnut druhé straně.
→ Žáci druhé strany se ke dvojicím připisují/připíše je učitel.
<b>9)</b> Učitel s žáky probírá <b>technickou stránku</b> provedení aktivity.
→ Žáci sdílí své zkušenosti, náměty. Společně s učitelem vymýšlí, jak aktivitu zvládnout po technické stránce.
→ Žáci si zkouší vzájemně zavolat skrze zařízení a platformu, které budou používat i během mezinárodního hovoru později.
→ Zkouší si funkčnost zařízení, sluchátek, orientují se na vybrané platformě a testují sílu školního připojení k internetu.
→ Žáci si zkouší, jak od sebe musí být daleko, aby se vzájemně nerušili, hledají řešení (využití dalších prostor, potřebná pravidla, ...)
<b>10)</b> Poslední vyučovací hodinu před realizací si žáci: znovu prostudují tabulku s vytištěnými otázkami; ujistí se v dovednosti používání technologických nástrojů (tablet/mobil/laptop s videokamerou); dostávají prostor pro další dotazy.

Co se týče časové dotace, záleží na každém učiteli, kolik času chce či má možnost přípravě věnovat. Pokud chce učitel tuto aktivitu organizovat ve třídě, která má například stále problém s tvorbou otázek, bylo by příhodné tuto autentickou příležitost využít jako motivaci a látku opakovat, tím pádem by se příprava o jednu či více hodin prodloužila. Dále záleží také na tom, v jaké míře se učitel rozhodne spolupracovat s učitelem zeměpisu a byly by tím pádem využity zeměpisné hodiny k mezipředmětovému propojení učiva a k rozvoji interkulturních komunikativních dovedností. Taktéž technické aspekty mohou být diskutovány a připraveny v rámci hodin informatiky. Dle mého názoru je tato možnost ideální z hlediska využití mezipředmětových vztahů a výhod z toho plynoucích (odbornost učitele, zajímavostí o zemi, motivace autentické situace, ...). Domnívám se, že na přípravu je potřeba vyhradit minimálně 2 vyučovací hodiny, ideálně 3. Jedna pro diskusi kulturních rozdílů a přípravu otázek, třetí na řešení technických záležitostí.

#### 8.4 Plánovaný průběh aktivity

Aby každá strana věděla, co a kdy je potřeba udělat, dostávají učitelé následující pokyny:

<b>1) ZPRÁVA PRO ORGANIZÁTORA HOVORU</b>
→ sdělit organizujícímu učiteli aktuální počet žáků v daný den
<b>2) KRÁTKÁ ORGANIZAČNÍ, TECHNICKÁ KONTROLA</b>
<b>Učitelé se ujistí, že:</b>
→ všem žákům fungují správně jejich zařízení;
→ žáci mají papír s vytištěnými otázkami;
→ žáci vědí, v kolik hodin mají hovor ukončit (eventuálně se vracet se do třídy);
→ ví, kde všude budou jeho žáci;
→ žáci vědí, co dělat, když něco nebude fungovat, něco se stane.
<b>3) TVORBA MEETŮ (pouze 1 strana), zapsání kódů do sdíleného Google dokumentu</b>
<b>4) UČITEL ZAHÁJUJE SPOLEČNÝ VIDEOHOVOR (projektováno pro celou třídu)</b>
→ společný videohovor může zůstat na projektoru se ztlumeným zvukem
<b>5) ŽÁCI DRUHÉ STRANY SI KOPÍRUJÍ KÓDY A PŘIPOJUJÍ SE DO JEDNOTLIVÝCH HOVORŮ</b>
<b>6) JEDNOTLIVÉ VIDEOHOVORY PROBÍHAJÍ</b>
→ učitelé jsou žákům k dispozici
<b>7) VŠICHNI ŽÁCI SE SCHÁZÍ VE TŘÍDÁCH VE STANOVENÝ ČAS UKONČENÍ HOVORŮ</b>

<b>8) PROBĚHNE ZÁVEREČNÉ PODĚKOVÁNÍ A ROZLOUČENÍ CELÝCH TŘÍD NA SPOLEČNÉM MEETU.</b>
<b>9) ŽÁCI MAJÍ PROSTOR PRO SDÍLENÍ EMOCÍ, POZNATKŮ.</b>
<b>10) UČITEL SE PTÁ (NAPŘÍKLAD):</b>
→ Jaké to bylo? → Jak rozhovor probíhal? → Jak jste se cítili? → Představovali jste si, že tu bude probíhat takto? → Co se povedlo? Co se nepovedlo? Co byste příště zlepšili/neměnili?
<b>11) PROBÍHÁ SDÍLENÍ, DISKUSE NA TÉMA, KTERÉ DĚTI POTŘEBUJÍ V NÁVAZNOSTI NA HOVOR PROBÍRAT.</b>
→ poskytnout dostatek prostoru
<b>12) V NEJLEPŠÍM PŘÍPADĚ VYPLŇUJÍ DOTAZNÍKY AŽ DALŠÍ VYUČOVACÍ HODINU.</b>

## 9. Realizace a reflexe aktivit

Mezinárodní videohovory proběhly dohromady tři.

První spolupráce (online komunikace) proběhla mezi jihočeskou základní školou nacházející se nedaleko Českých Budějovic a mezi hudební školou z Horního Rakouska. Jedná se o tzv. „Mittelschule“, což dle našeho školního systému odpovídá druhému stupni základních škol (dle mezinárodních standardů ISCED 2). Rozdílné je to, že na tento stupeň vzdělávání nastupují žáci již od páté třídy a končí třídou osmo. S touto školou byly domluveny dva videohovory pro dvě rozdílné třídy na každé straně.

Další spolupráce (videohovor) proběhl mezi českobudějovickým osmiletým gymnáziem a nizozemským VWO, což bychom mohli přirovnat právě k českému osmiletému gymnáziu. Dle popisu nizozemského školství se jedná o školy připravující žáky na univerzitní vzdělávání. Děti na tuto školu nastupují ve dvanácti letech a zůstávají zde šest let (do osmnácti let). Nizozemské VWO i české osmileté gymnázium jsou školy, které dle mezinárodních standardů spadají do sekce ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání) a navazují na sekci ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání). Vybrané ročníky těchto dvou škol, které komunikovali online, spadají stále do sekce ISCED 2.

V následujícím seznamu jsou uvedeny ročníky zahraničních škol dle přirovnání k našemu systému. Pro jednotnost je taktéž uveden ročník českého gymnázia, ačkoliv se

jedná o osmileté gymnázium, kde je značení taktéž odlišné. Dále se v tabulce nachází sloupec Level AJ, kde je uvedena průměrná jazyková úroveň konkrétních ročníků v anglickém jazyce (dle SERRJ). Úroveň daných tříd byla určena jejich vyučujícími.

VIDEOHOVOR	Název školy	Ročník	Počet žáků	Věk	Level AJ
<b>1.</b>	ZŠ Křemže	7.	26	12–13	A2 / A2+
	MMS Freistadt	6.	23	11–12	A2
<b>2.</b>	ZŠ Křemže	8.	24	13–14	A2+
	MMS Freistadt	8.	23	13–14	A2+
<b>3.</b>	Gymnázium J. V. Jirsíka	9.	23	14–15	B1
	Dorenweerd College	8.	26	13–14	B1+ / B2

Neméně důležitá se pro efektivní průběh aktivity stává volba ročníků, které spolu budou komunikovat. Nicméně ideální kombinaci ovlivňuje mnoho faktorů. Kombinace tříd v rámci prvního videohovoru byla například ovlivněna možnostmi učitele, se kterým byla navázána spolupráce. Tento učitel angličtiny na škole MMS Freistadt vyučoval v nynějším školním roce angličtinu pouze v ročníku šestém, přičemž možnost spolupráce na škole ZŠ Křemže byla pouze v ročníku sedmém a osmém. Videohovor byl i tak domluven spolu s přijetím výzvy, a to rozdílné jazykové úrovně žáků. Během přípravy je v tomto případě důležité, žáky se situací dopředu seznámit a rozvíjet jejich dovednosti komunikovat tak, aby jim komunikační partner s rozdílnou jazykovou úrovní porozuměl (mluvit pomaleji, schopnost zopakovat otázku jiným způsobem, použití neverbální komunikace). Podobná situace nastala i u třetího videohovoru, kdy se podařilo navázat spolupráci s učitelkou nizozemského gymnázia (dle přirovnání k českému školnímu systému), která vyučovala angličtinu ve třídě, jejíž průměrná jazyková úroveň byla mezi úrovní B1+ až B2. Tato úroveň anglického jazyka je až na výjimky v českém prostředí obvyklá na konci středních škol (ISCED 3). Aby byla zachována spolupráce mezi žáky podobného věku a zároveň jsme se stále pohybovali na školní vzdělávací úrovni ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání), byl ke spolupráci osloven devátý ročník (kvarta) českého gymnázia.

V následujících kapitolách budou postupně specifika realizovaných mezinárodních videohovorů popsána, a především zhodnocena a reflektována (příprava, průběh aktivit). První videohovor bude popsán detailněji za účelem lepšího porozumění, u ostatních

budou už popsány pouze odlišné a pro tuto práci zajímavé situace a poznatky. Nakonec budou zahrnuty analýzy dotazníků. Dle možností učitelů a aktuální situace byly v době realizace aktivit pořízeny fotografie, které budou součástí následujících rozborů.

### 9.1 Videohovory Česko – Rakousko 1

VIDEOHOVOR	Název školy	Ročník	Počet žáků	Věk	Level AJ
1.	ZŠ Křemže	7.	26	12–13	A2 / A2+
	MMS Freistadt	6.	23	11–12	A2

#### SPECIFIKA ORGANIZACE

7. ročník ZŠ Křemže je na hodiny angličtiny rozdělený na dvě části dle jejich dovedností. Spolupracovala jsem tak se dvěma učitelkami. Na přípravu a samotnou aktivitu jsme žáky spojily do jedné skupiny. Na této škole je výhodou, že mají pro žáky k dispozici 24 tabletů a 30 sluchátek. Žáci tak na používání zařízení byli zvyklí a v této oblasti jsme se nemuseli déle připravovat.

Na rakouské straně měli pro žáky zase k dispozici školní notebooky s videokamerami. Jelikož využívají jednotného velice specifického nastavení školní sítě, které má různé omezení, domluvili jsme se na tréninkovém videohovoru (dva žáci se svými školními notebooky), abychom vyzkoušeli, zda se vůbec možné propojení skrze platformu Google Meet. V rámci přípravy byla rakouská strana schopna vyčlenit půl hodinu na zmíněný tréninkový videohovor a poté pouze jednu vyučovací hodinu na přípravu celé třídy.

Po úvodním rozhovoru jsme se s rakouským učitelem domluvili, že budou žáci komunikovat ve dvojicích na každé straně. Důvodem pro toto rozhodnutí bylo snížení obav žáků, které v reakci na aktivitu projeví. Někteří žáci si přáli zůstat sami.

Dalším specifickým tohoto hovoru byla přítomnost dvou nadprůměrně nadaných žáků. Jeden z žáků 7. ročníku žil po nějakou dobu ve Velké Británii, a tak je v angličtině mimořádně nadaný (výslovnost, absence přízvuku). Shodou okolností i na druhé straně (rakouské) byla žákyně, která má zase britského rodiče. Žáci souhlasili, že nebudou ve dvojicích a budou komunikovat spolu. Za úkol poté neměli vymyslet otázky, ale témata, která se týkají jejich zálib a rádi by si o nich v angličtině popovídali.

### 9.1.1 Příprava

#### ZŠ KŘEMŽE, 7. ROČNÍK

Žákům byly rozdány tablety a sluchátka. Dále jsem jim aktivitu představila. Reakce žáků na aktivitu jsem zaznamenala pouze kladné, nejčastěji přímo nadšené. Dále děti v angličtině či češtině sdílely, co o Rakousku ví, přičemž jsem jejich poznatky zaznamenávala na tabuli do myšlenkové mapy. Mnoho žáků zmínilo, že bylo v Rakousku na dovolené. Nejčastěji přispívali znalostmi spojenými právě s turismem země (naši sousedé, Alpy, německý jazyk, lyžování, ...).

#### Fotografie č. 1: Příprava 7. ročníku, ZŠ Křemže

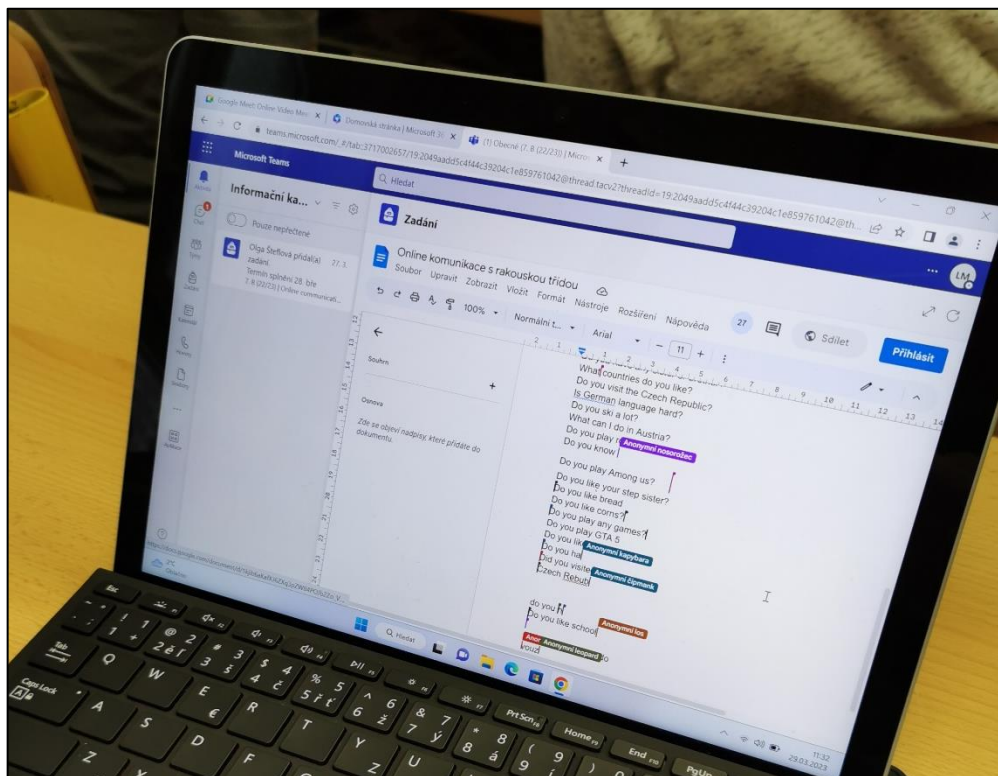


Žáci poté do sdíleného dokumentu zaznamenávaly otázky (viz Fotografie č. 2), které by chtěli žákům během videohovoru pokládat. O otázkách diskutovali ve dvojicích. Učitelka sedící u počítače otázky opravovala (gramatické chyby).

Druhou vyučovací hodinu jsme diskutovali komunikační situace, které by mohly nastat. Probírali jsme rozdílné jazykové úrovně a techniky, jak druhému pomoci s porozuměním. Žáci si mezi sebou ve dvojicích zkusili zodpovědět jednotlivé otázky, na které se ptali i nás učitelé. Ve třídě panovala velice dobrá atmosféra.

Dále jsme společně vymýšleli, jaké prostory ve škole můžeme využít, abychom měli dostatek prostoru a klidu. Žáci si zkusili vytvářet „meet“ (viz Fotografie č. 3). Na konci hodiny jsme se snažili spojit s rakouskou stranou v rámci tréninkového hovoru. Zjistili jsme, že to není možné a rakouská strana bude muset upravit nastavení své sítě.

**Fotografie č. 2:** Tvorba otázek ve sdíleném dokumentu



**Fotografie č. 3:** Meet trénink



Při tréninku jsme přišli na to, že v návaznosti na změnu organizace (namísto jednotlivců budou na každé straně dvojice), není možné, aby sluchátka využívali oba žáci. Připojení pro školní drátové sluchátka je na tabletech pouze jedno. Žáci vymýšleli různé řešení. Někteří využili vlastních bezdrátových sluchátek a k tabletu si je jeden ze dvojice připojil bezdrátově. Někteří se zase k meetu připojili svým tabletem a vypli si funkci mikrofon, aby tak stále mohli být ve dvojici, ale mluvili do jednoho meetu.

## **MMS FREISTADT, 6. ROČNÍK**

Příprava dle pokynů fakticky neproběhla. Žáci byli se vším pouze seznámeni. Učitel uvedl, že žákům pomohl s jejich obavami ohledně nedostatečné jazykové vybavenosti. Proběhla krátká diskuse na téma „Co víme o Česku, jaké jsou mezi námi rozdíly?“. Třída otázky nevymýšlela, s učitelem se rozhodli, že se budou ptát zpětně na otázky, které vymyslí česká strana.

## **REFLEXE PŘÍPRAV**

Původně bylo zamýšleno, aby přípravu aktivity s žáky dělal jejich vyučující angličtiny. V tomto případě jsem z časových důvodů a přání učitelky vedla přípravu já, přičemž byla učitelka přítomná a také se zapojovala. Výhodou bylo, že jsem žáky dobře znala z mého předchozího působení na této škole, nicméně v rámci zeměpisu, tudíž jsem neměla přehled o jejich dovednostech v anglickém jazyce. K dispozici jsem měla dvě vyučovací hodiny, času tedy nebylo mnoho. Tím byla celá příprava významně ovlivněna. Uvědomila jsem si, že je velice těžké tyto aktivity realizovat tak, jak by bylo v návaznosti na teoretická východiska práce nejvhodnější, pokud nejsem jejich regulérní vyučující a organizace by byla pouze v mé režii. Snažila jsem se postupovat dle plánu přípravy, avšak jsem musela mít na paměti, že se u ničeho nemůžeme zastavit déle, abychom vše stihli. Zároveň mnoho věcí proběhlo jinak, než jsem plánovala. Například tablety a sluchátka, které má škola k dispozici, byly bohužel ihned po příchodu do třídy rozdány, pozornost žáků se tak od tohoto momentu tříštila. K porovnávání kulturních rozdílů vůbec nedošlo, pouze jsme sdíleli, co o Rakousku víme. Nutno podotknout, že žáci se o evropských státech v zeměpisu doposud neučili. Toto sdílení probíhalo většinou v angličtině. Domnívám se, že pro efektivní aktivitu rozvíjející interkulturní komunikativní dovednosti, by bylo potřeba více času, klidu a žákům dopředu například zadat úkolem, aby si o státu zjistili, co je zajímavé. Za naprosto ideální považuji do budoucna spolupráci s učitelem zeměpisu. V mém případě by se jednalo o propojení vyučování angličtiny a zeměpisu v mé režii, jelikož jsou oba předměty mojí aprobací.

Žáci projevovali enormní nadšení k realizaci videohovorů. Jejich nadšení si vysvětlují částečně i svým nadšením, které jsem vůči aktivitě projevovala a zároveň jejich reakcí na informaci, že rakouští žáci jsou mladší a budou potřebovat pomoci, čímž se rozptýlila jejich nervozita. Naopak tomu dle učitele bylo na rakouské straně.



### 9.1.2 Specifika a reflexe průběhu

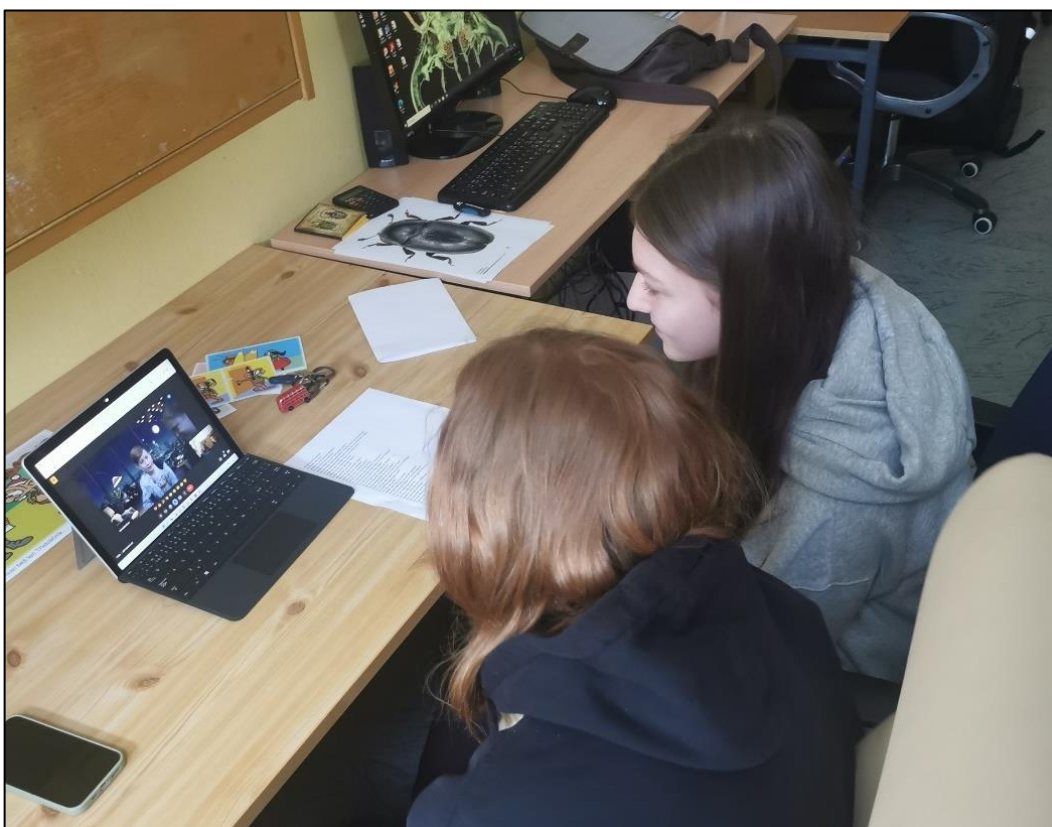
Byla jsem informována o absenci několika žáků na české straně. První možností bylo žáky různě pospojovat do skupinek. V tomto případě by ale žáci, kteří by byli spojeni, neměli takový prostor pro vyjadřování, jako by to bylo v případě dvou žáků na každé straně. Z tohoto důvodu jsme narychlo zapojili dva žáky z vedlejší třídy (také 7. ročník), kteří měli o aktivitu zájem a v rychlosti jim vysvětlili, o co se jedná.

Všichni žáci si před začátkem videohovoru ještě jednou prošli otázky, které se-stavily, načež některé si vyškrtali (netvořili je oni, nevyhovovali jim), dodatečně si přidali další, které vymysleli později doma.

Žákům byl sdělen čas, kdy musí hovor ukončit, popřípadě se vracet zpátky do třídy. Sdělili jsme si také, kam kdo půjdeme. Většina žáků (především slečny) chtělo jít ze třídy pryč. Některé žákyně se domluvily s jinými učiteli, že budou v jejich kabinetě, chtěly být izolovány od zbytku třídy, nechtěly být slyšeny ostatními.

Proběhla distribuce kódů. Žáci si našli místo ve společných prostorách škol (na schodech), v kabinetech, v jiné třídě.

#### **Fotografie č. 4:** Žákyně v kabinetu



**Fotografie č. 5:** Žákyně na schodech během videohovoru



**Fotografie č. 6:** Žáci na chodbě během videohovoru



Bez větších potíží se nakonec všichni propojili. Někteří žáci ovšem neměli dobré internetové spojení, jelikož si vybrali špatné místo ve škole. Jeden český žák projevoval známky nezájmu a arogance vůči aktivitě. Dvě dvojice nepřišly zpět ve sjednaný čas, jednu jsme nemohli déle najít.

## RELEXE PRŮBĚHU AKTIVITY

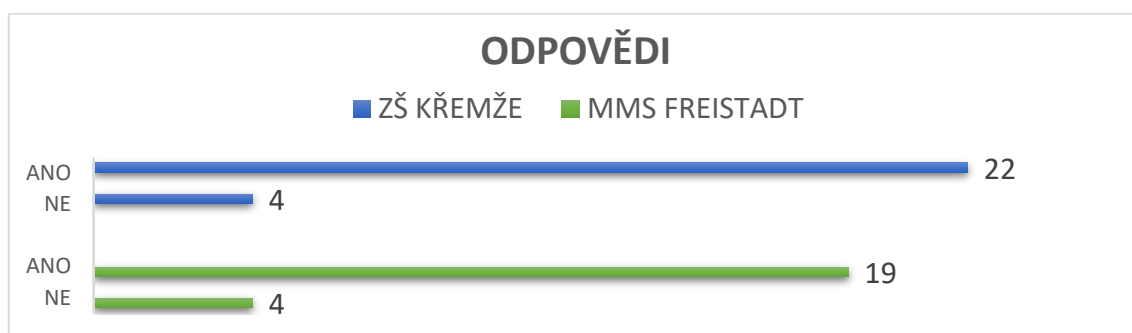
Již při pozorování jednotlivých videohovorů bylo očividné, že někteří rakouští žáci jsou velice nervózní a naši žáci v komunikaci vyvíjí výrazně větší úsilí. Na základě mého pozorování jsem nabyla názoru, že na tento typ komunikační aktivity v cizím jazyce, je pro 6. ročník ještě příliš brzy. Situaci nenapomohl ani fakt, že žáci nebyli na aktivitu dostatečně připraveni.

Dvojici, která aktivitu do určité míry sabotovala, tvořili již zmínění žáci, kteří se o aktivitě dozvěděli v den realizace aktivity a přišli z druhé třídy sedmého ročníku. Přípravu tedy i díky této zkušenosti pokládám za klíčovou. Domnívám se, že žáci by k aktivitě po- cíťovali větší motivaci a zodpovědnost, kdyby se na ní déle připravovali, sdíleli přípravu se spolužáky a učitelem.

Jako chybu bych nyní také označila nedostatečnou organizaci rozdělení žáků při videohovoru v prostoru. Ač jsme žákům byli po celou dobu nablízko (procházeli jsme prostory), po jejich přesunech (důvodem síla připojení) jsme o některých neměli dosta- tečný přehled. Důvěřovali jsme si, avšak ke konci to u jedné dvojice bylo problematické, jelikož ztratili pojem o čase a chvíli nám trvalo, než jsme je našli. Bylo by lepší, kdyby- chom se s žáky dopředu přesně domluvili, kde, kdo bude a učitel by si to poznamenal. Tyto místa by také měly být dopředu vyzkoušena, zda je na nich dostatečně silné inter- netové připojení.

### 9.1.3 Analýza dotazníků

#### 1) *Těšil/a jsi se se na videohovor s českými/rakouskými žáky? Proč ano/ne?*

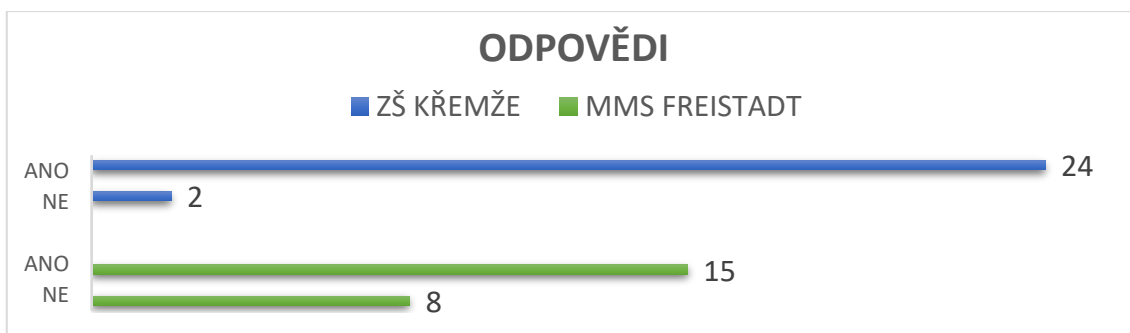


➡ Žáci jako důvod kladné odpovědi uvádí nejčastěji, že se těší na novou zkušenost, na mluvení v angličtině a rozhovor s cizincem. Jeden žák například odpovídá: „*Celkem ano, přijde mi hustý, povídat si s někým z ciziny.*“ Četnou se stala také odpověď, ve které

žáci vyjadřují spokojenost s absencí na předmětu, který by jinak měli. Čtyři žáci, kteří odpověděli, že se na aktivitu netěší, jako důvody uvedli strach, stres a nervozitu. Strach a nervozitu uváděli i někteří žáci, kteří se na aktivitu těšili.

➡ Důvody, proč se žáci těšili, byly vesměs podobné. Četnější odpovědi rakouských žáků bylo poznávání nových lidí, dva žáci také vyjadřují přímý zájem o rozhovor s českými žáky (se sousedy).

## **2) Cítil/a jsi se na aktivitu dostatečně připravený/á? Pokud ne, co by bylo potřeba si ještě procvičit?**

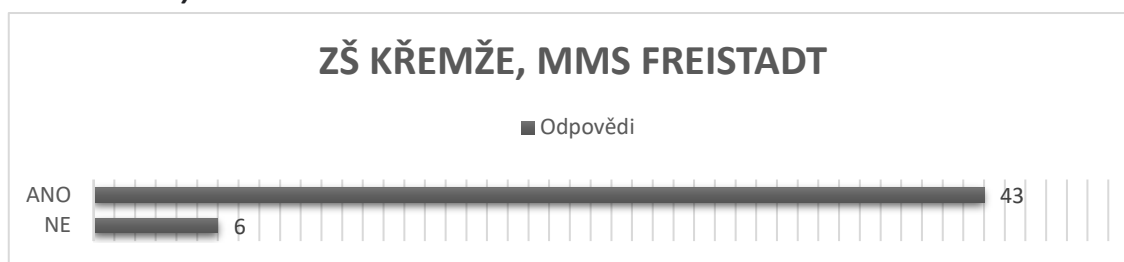


➡ 2 žáci, kteří odpovídají, že se necítili dostatečně připraveni, jako důvody uvádí nedostatečné dovednosti v angličtině a nejistoty v oblasti výslovnosti.

Jeden žák také u své kladné odpovědi uvádí, že spoléhal i na dovednosti spolužáka, se kterým byl ve dvojici.

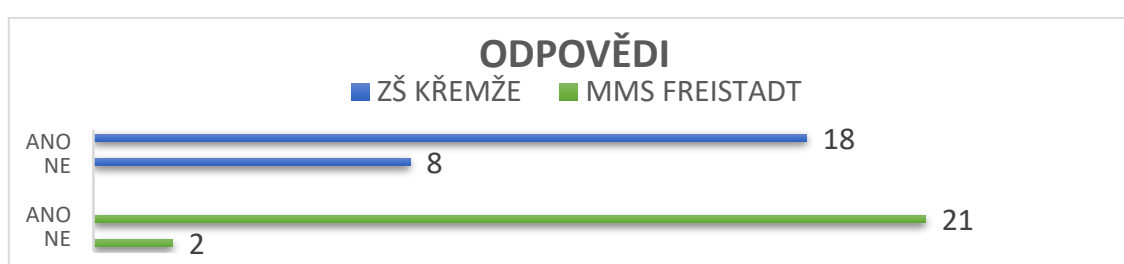
➡ Pokud žáci odpovídali ne, důvodem byly opět dovednosti v cizím jazyce. Jak již bylo výše zmíněno, domnívám se, že vyšší podíl záporných odpovědí byl zapříčiněn nevhodným věkem pro tuto aktivitu a nedostatečná příprava. Pokud by se měli žáci účastnit konverzací se zahraničními žáky, musela by se třída déle připravovat v mnoha ohledech. Ke zvážení by byla i změna aktivit během online komunikace. Pro šestý ročník by mohl být mnohem efektivnější a méně stresující online chat.

**3) Během přípravy jsme společně vymýšleli, jak vyřešit různé problémy (technické, komunikační).**



Tyto odpovědi poukazují na rozvoj klíčových kompetencí během přípravy na aktivitu, i přesto že příprava nebyla na obou stranách tak obsáhla, jak bylo původně zamýšleno.

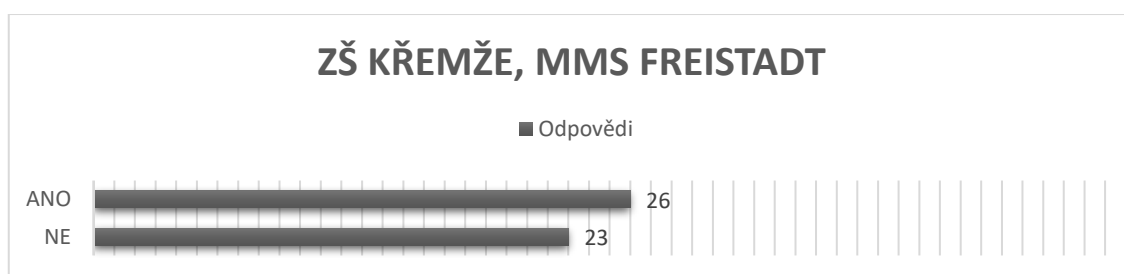
**4) Videohovor s českými/rakouskými žáky mě bavil. Proč ano/ne?**



➡ Ke kladným odpovědím děti uvádí následující: zábava, zajímavé, možnost mluvit pouze v angličtině. Odpověď ne označili žáci především kvůli jednostranné iniciativě během komunikace. Nebavilo je také na odpovědi dlouho čekat, nelíbilo se jim časté ticho či strohé odpovědi.

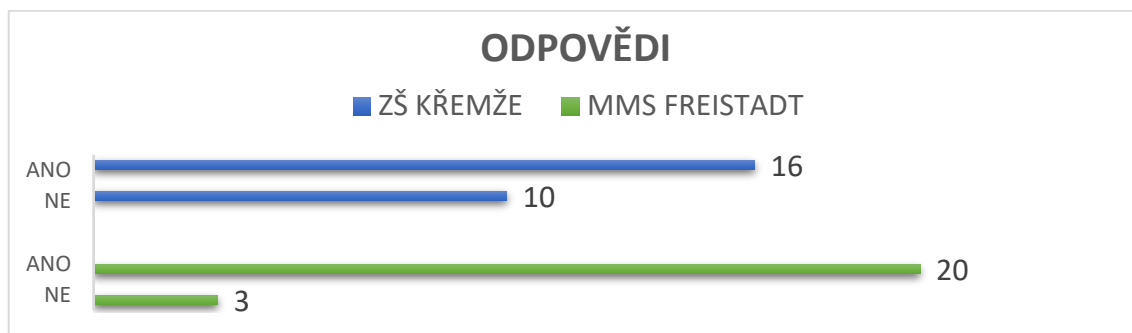
➡ Zde je zajímavé, že podíl odpovědi ne je nižší. Žáci nejčastěji uvádí, že to pro ně bylo zábavné a vtipné. Líbilo se jim, že měli čeští žáci připravené otázky. Jeden žák také zmiňuje, že se naučil pár slov česky, další si pochvaluje výměnu kontaktů na sociální síti.

**5) Díky této aktivitě jsem si zlepšil/a v komunikaci v angličtině.**



Výsledky na obou stranách nabývaly podobných hodnot. Za úspěšné považuji, že polovina žáků na obou stranách pocítila zlepšení, ačkoliv podmínky nebyly ideální.

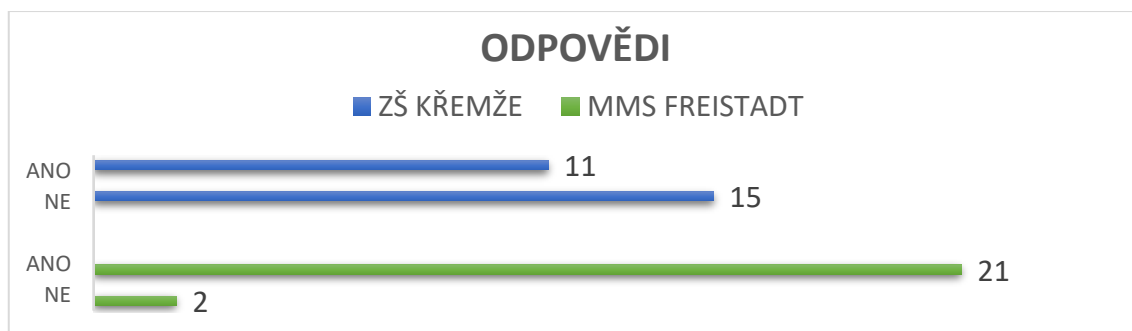
### 6) Po tomto hovoru se chci učit více/intenzivněji anglicky. Proč?



➡ V tomto případě sledujeme zajímavý jev. Z deseti, kteří uvedli, že se nechtějí nyní více učit anglicky, 5 z nich uvedlo jako důvod to, že jim nynější úroveň stačí. Je možné, že si tento názor vytvořili na základě této konverzace s žáky, kteří uměli anglicky méně a získali tak pocit, že není potřeba učit se více. Například jeden žák komentuje blíže: „*Ne, dokázal bych se pobavit i s mojí úrovní angličtiny.*“. Dva žáci také uvádí, že by větší počet hodin angličtiny ve škole nechtěli. Žákyně, jejíž motivace se po tomto hovoru naopak zvýšila, komentuje: „*Ano, protože jsme zjistili, že se dokážeme domluvit trochu anglicky, za pár let už budeme umět mluvit dobře a domluvíme se všude.*“

➡ Zde můžeme pozorovat vyšší míru motivace. Ač není možné z tak malého počtu žáků vyvozovat objektivní výsledky, zdá se, že žáky motivovala k intenzivnějšímu studiu zkušenost, při níž jiní žáci uměli anglicky více.

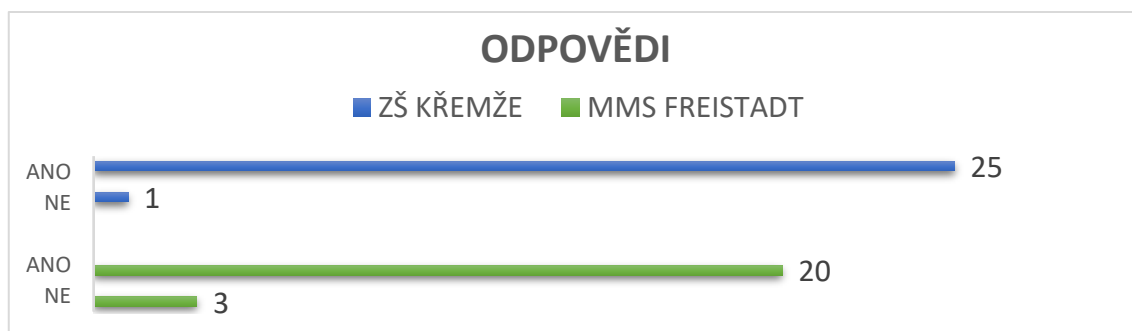
### 7) Po tomto hovoru mě více zajímá okolní svět, ostatní evropské státy, další národy/kultury.



Můžeme pozorovat, že rakouským žákům se jejich zájem o okolní svět zvýšil více, než žákům českým. Důvodem slabšího zájmu českých žáků může být negativnější zážitek z celého videohovoru. Zajímavé totiž je, že se četnost odpovědí podobá hodnotám u otázky č. 6. Nicméně u obou otázek záleží také na tom, zda rakouští žáci odpovídali

s rozvahou. Je také možné, že otázka je pro tuto věkovou kategorii zavádějící a příliš náročná.

### 8) Chtěli byste si tuto aktivitu v hodinách angličtiny ještě někdy zopakovat?



Tyto výsledky jsou důležitým postřehem pro učitele těchto tříd. Poukazují na to, že žáci chtějí komunikovat v mezinárodním online prostředí a jsou motivováni zkoušet to znovu.

## 9.2 Videohovory Česko – Rakousko 2

VIDEOHOVOR	Název školy	Ročník	Počet žáků	Věk	Level AJ
<b>2.</b>	ZŠ Křemže	8.	24	13–14	A2+
	MMS Freistadt	8.	23	13–14	A2+

### SPECIFIKA ORGANIZACE

U tohoto videohovoru se podařilo propojit dvě třídy stejného věku a stejné jazykové úrovně. Zároveň na obou stranách proběhla hlavní část přípravy s jejich angličtináři, přičemž bylo přípravné části věnováno dostatek času. Zároveň měly obě školy již předchozí zkušenost s předešlým videohovorem a bylo tak předpokládáno, že aktivita proběhne bez větších technických a organizačních potíží.

#### 9.2.1 Příprava

K těmto přípravám poskytují obě učitelky zpětnou vazbu. Obě také uvádí, že děti na aktivitu reagovaly nadšeně. Učitelka české třídy k rozvoji digitálních kompetencí během přípravy dodává, že žáci: „... se učili pracovat ve sdíleném Google dokumentu. Zlepšovali své dovednosti používání tabletu, sdíleli vymyšlené otázky pro rakouskou stranu, spolupracovali. Někteří nejednali eticky, vymazávali si vzájemně sdílené otázky.“. K rozvoji

ostatních kompetencí přidává následující komentář: „Byly rozvíjeny především kompetence k řešení problémů a komunikativní. Kompetence sociální, personální a občanské pouze v malé míře. Nebyl na to dostatek času, zároveň aktivitu sledávám jako vhodnou hlavně pro komunikativní a digitální kompetence.“. Dle jejího názoru byla příprava dostatečná, ač by mohla být intenzivnější, přičemž dodává, že na to není čas. Co se týče rozvoje interkulturních komunikativních kompetencí, obě učitelky uvádí, že byl čas pouze na sdílení základních informací o Rakousku/Česku. Jedna z učitelek také podotýká, že k tématu nemá dostatečné znalosti a doporučuje tuto část realizovat v hodinách zeměpisu.

#### **Fotografie č. 6:** Příprava žáků ZŠ Křemže



#### **9.2.2 Specifika a reflexe průběhu**

Aktivita probíhala do určité míry tak, jak bylo plánováno. Objevily se drobné problémy s připojením k internetu. Rakouská učitelka k tomu později dodává, že je to pro jejich školní síť velká zátěž a do budoucna by bylo potřeba tyto aktivity realizovat v menším počtu žáků, aby nedošlo k pozdější frustraci některých žáků, kteří se na aktivitu těšili, ale z technických důvodů nemohli konverzovat plynule. Dle mého názoru je to velice dobrý návrh v případě, že konkrétní škola opravdu nemá možnosti silnějšího internetového



připojení. Organizace takové aktivity bude však o to náročnější, jelikož se budou muset videohovory (časy, rozdělení tříd, prostory) plánovat dvakrát. Z této zkušenosti také vyplývá, že je dobré si internetové připojení v tak velkém počtu vyzkoušet alespoň rychlým tréninkovým hovorem dopředu, abychom technickým problémům předcházeli.

**Fotografie č. 7, 8:** Probíhající videohovor č. 2

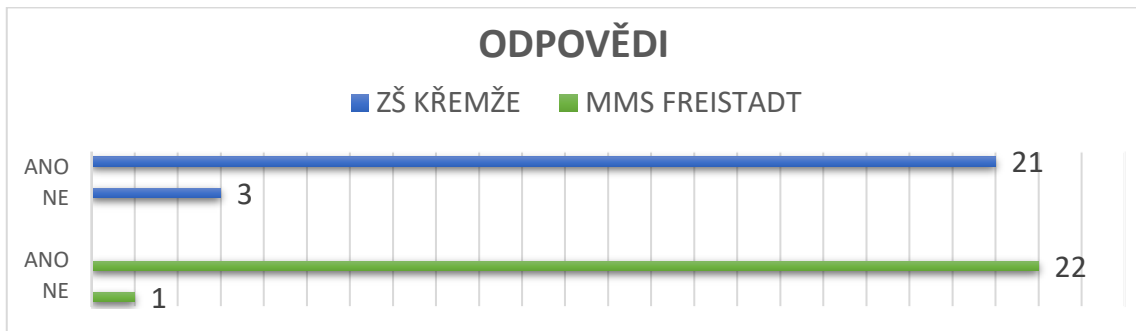


**Fotografie č. 9, 10:** Žáci na chodbě během videohovoru č. 2



### 9.2.3 Analýza dotazníků

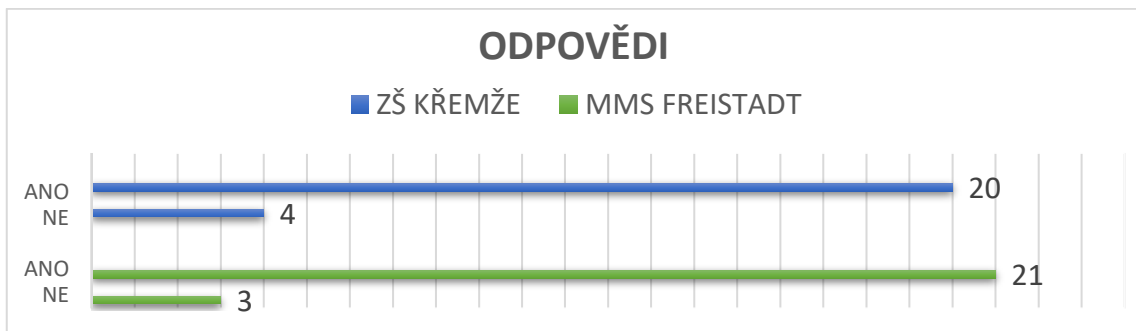
#### 1) Těšil/a jsi se se na videohovor s českými/rakouskými žáky? Proč ano/ne?



➡ Nejčtenějšími odpověďmi byly: *nová zkušenost, rozhovor v angličtině (nemohu použít ČJ), poznávání nových lidí, poznávání cizinců.*

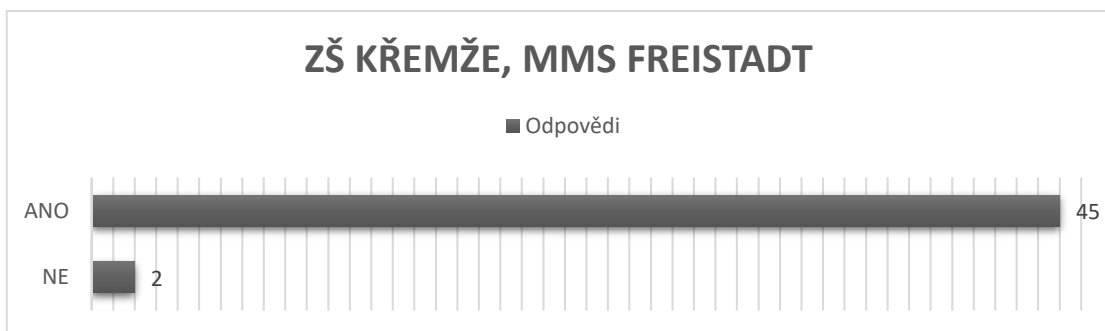
➡ Zde byly odpovědi podobné. Dva žáci také odpovídají, že se těší na to, že poznají občany jejich sousedního státu.

#### 2) Cítil/a jsi se na aktivitu dostatečně připravený/á? Pokud ne, co by bylo potřeba ještě procvičit?

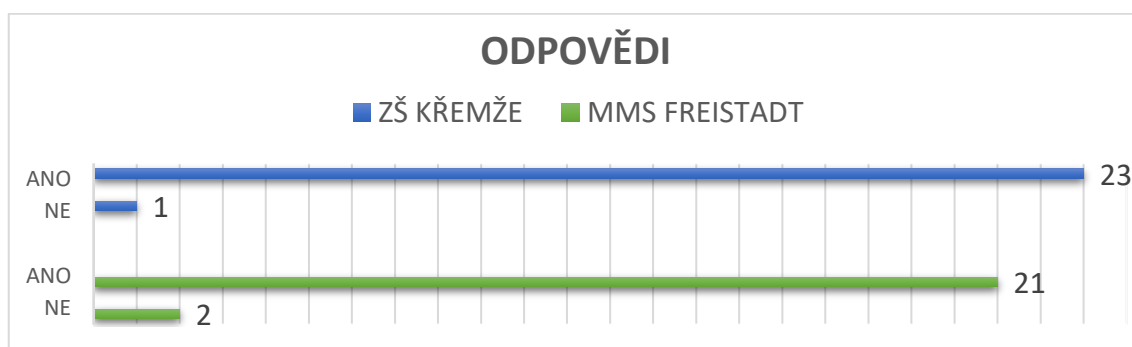


➡ Čeští žáci by zmiňují potřebu rozšířit jejich slovní zásobu v angličtině. Jedna žákyně odpovídá, že jí angličtina nejde, a tak se necítí připravená.

#### 3) Během přípravy jsme společně vymýšleli, jak vyřešit různé problémy (technické, komunikační).



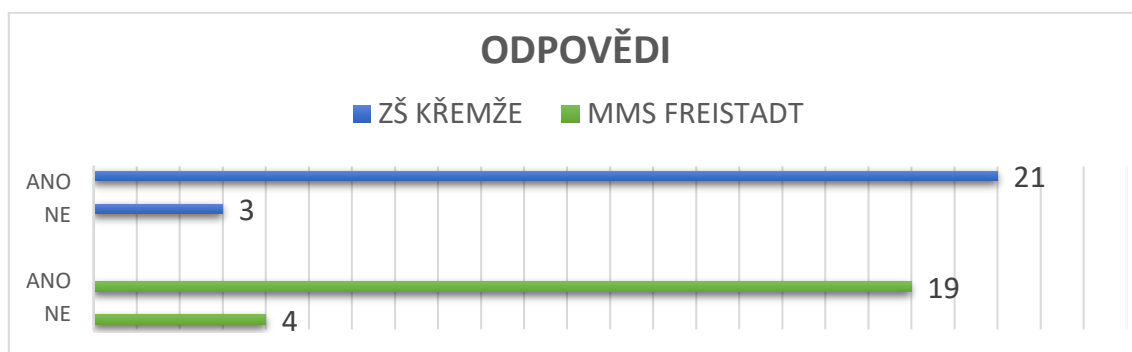
#### 4) Videohovor s českými/rakouskými žáky mě bavil. Proč ano / ne?



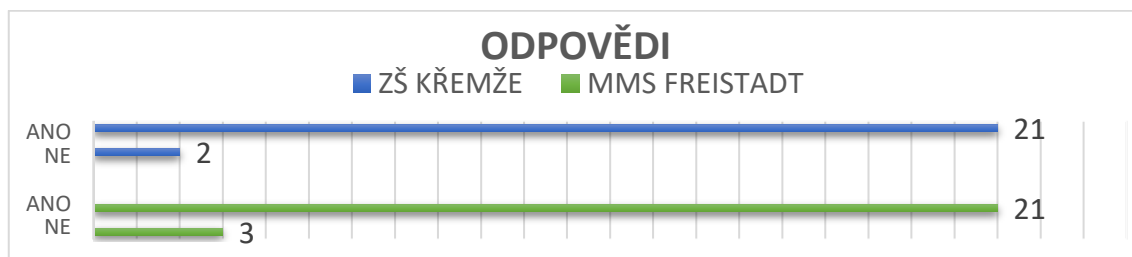
➡ „Líbilo se mi to, byla to sranda, jak jsme to tam obě strany komolily.“ Zde je možné pozorovat, že se někteří žáci nebáli mluvit s chybami a jejich prioritou bylo si nějakým stylem popovídat. Domnívám se, že v této třídě je během vyučování efektivně zacházeno s chybou a žáci tak nejsou demotivováni mluvit s chybami. Další žákyně detailněji také popisuje podobný pohled na aktivitu: „Velice se mi líbily ty otázky, které jsme měli napsané na papíře, obzvláště ta s oblíbeným typem ponožky. Byla jsem ráda, že jsem si mohla něco takového vyzkoušet. Připojení sice nebylo úplně ideální a má angličtina také ne, ale i tak mě to docela bavilo.“ Další žák zase oceňuje vlastnosti svého komunikačního partnera: „Líbilo se mi, jak byli žáci z Rakouska přátelští a jak dobře mluvili anglicky.“ Tato a některé další odpovědi poukazují na rozvoj interkulturních komunikačních dovedností během hovorů.

➡ Dva žáci jako svůj důvod uvádí, že se dozvěděli, jak Češi žijí/co je pro Čechy typické. Několik žáků dále vyjadřuje, že se jim aktivita líbila, avšak jim jejich zážitek zneprjemňovalo nedostatečné internetové připojení.

#### 5) Díky této aktivitě jsem si zlepšil/a v komunikaci v angličtině.



## 6) Po tomto hovoru se chci učit více / intenzivněji anglicky. Proč?



Zde jsou na obou stranách uváděny důvody, které potvrzují zvýšení vnitřní motivace, například:

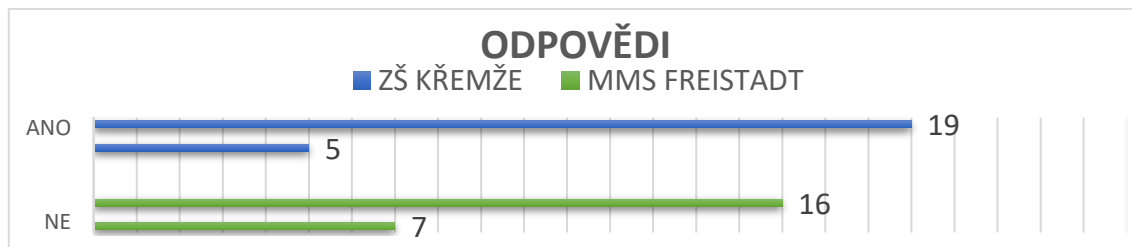
„Ano, abych si mohl najít kamarády z ciziny.“

„Ano, abych jim více rozuměla, protože povídat si s cizinci, je zajímavé.“

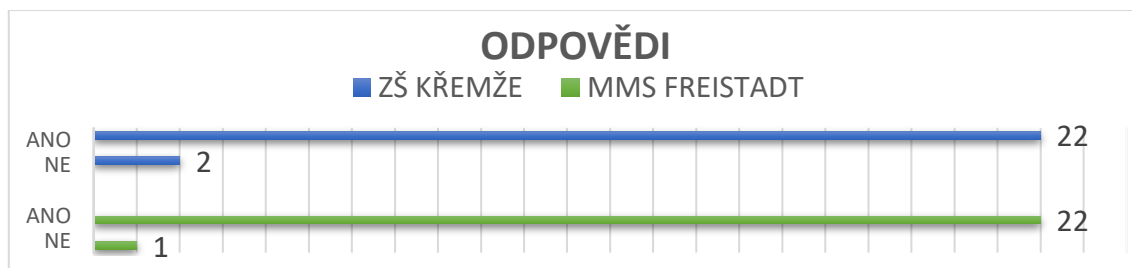
„Ano, zjistil jsem, že spoustu věcí neumím.“

K zamýšlení nad vlivem aktivity na žákovu motivaci, přivádí odpověď jedné žákyně, která odpovídá: „Ano, jsem podstatně odhodlanější učit se anglicky, ale pochybuji že mi to vydrží.“. Jelikož je v tomto dotazníku obzvláště zřetelné, že motivace ke studiu anglického jazyka se opravdu zvýšila, je poté otázkou, zda se jedná pouze o výrazné zvýšení pouze na chvíli, anebo zda zážitek ovlivňuje „zápal“ žáků v dlouhodobějším časovém horizontu.

## 7) Po tomto hovoru mě více zajímá okolní svět, ostatní evropské státy, další národy/kultury.



## 8) Chtěli byste si tuto aktivitu v hodinách angličtiny ještě někdy zopakovat?



Žáci uvádí mnoho důvodů, které poukazují na to, že žáci v aktivitě vidí opravdový smysl. Například jeden žák odpovídá (přeloženo): „Ano, protože pokaždé, když něco takového budeme dělat, zlepšíme se v mluvení.“

### 9.3 Videohovory Česko – Nizozemí

VIDEOHOVOR	Název školy	Ročník	Počet žáků	Věk	Level AJ
3.	Gymnázium J. V. Jirsíka	9.	23	14–15	B1
	Dorenweerd College	8.	26	13–14	B1+ / B2

#### SPECIFIKA ORGANIZACE

Jak již bylo dříve zmíněno, tento videohovor byl specifický rozdílnou jazykovou úrovní. Nizozemští žáci tak byli o rok mladší od českých. V této třídě jsem měla na starosti přípravu a průběh aktivity já. Na nizozemské straně byla učitelka, která k aktivitě přistupovala s velkým nadšením a velice zodpovědným a nápaditým přístupem.

#### 9.3.1 Příprava

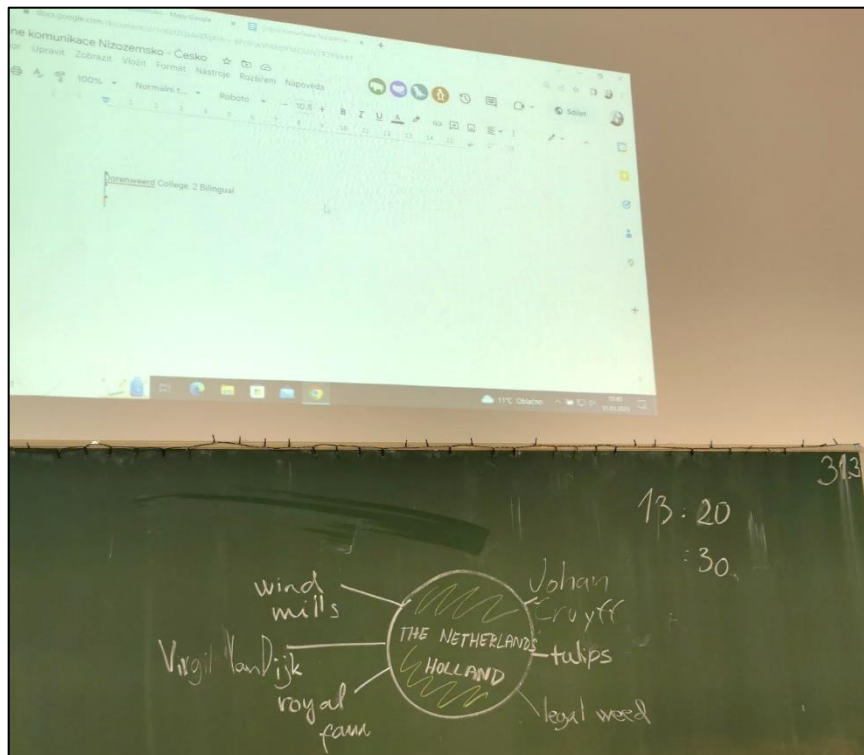
##### GYMNÁZIUM J.V.J., 9. ROČNÍK (KVARTA)

V této třídě pro mě bylo velice náročné, žáky na aktivitu dobře připravit. Z časových důvodů jsem měla na přípravu pouze jednu vyučovací hodinu, přičemž jsem žáky nikdy předtím neučila. Během přípravy jsem musela čelit různým kázeňským problémům, což znepríjemnilo celkovou atmosféru ve třídě a podmínky pro diskusi.

##### Fotografie č. 11: Příprava na videohovor, kvarta



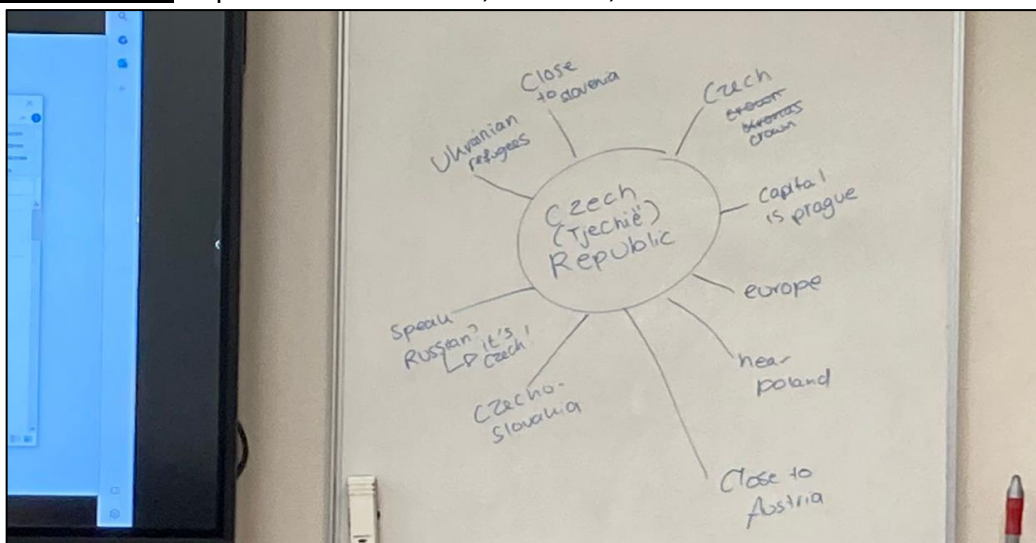
**Fotografie č. 12:** Příprava na videohovor, práce se sdíleným Google dokumentem



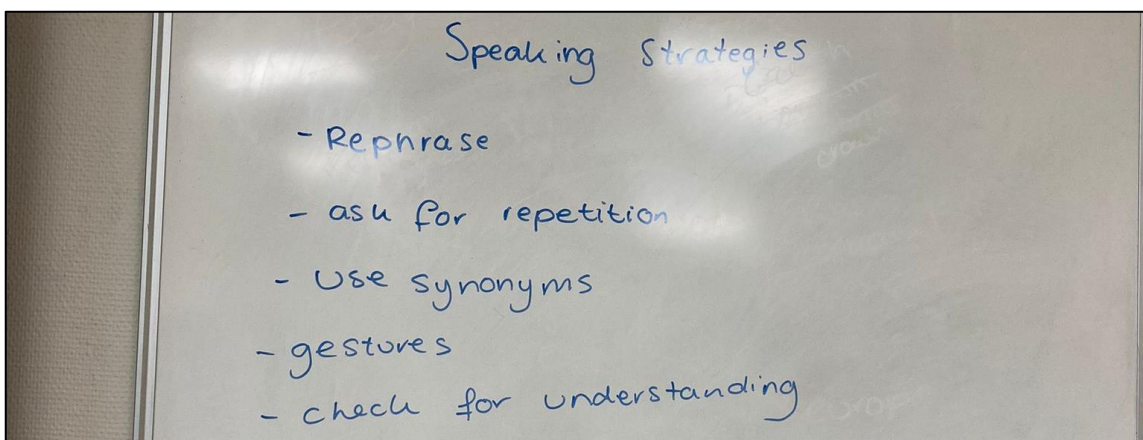
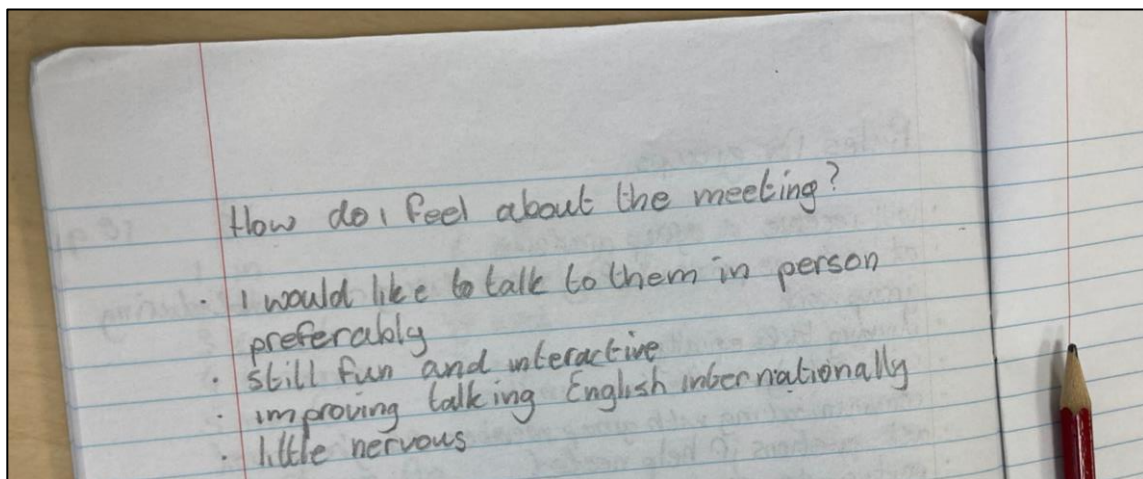
### **DORENWEERD COLLEGE – 8. ROČNÍK**

Přípravě se třída věnovala minimálně dvě vyučovací hodiny. Všechny pokyny k přípravě byly ukázkově naplněny. Využíváno bylo myšlenkové mapy, aplikace Mentimeter a především diskusí. Učitelka přípravu reflektuje a říká, že by ocenila konkrétnější rozpis přípravných aktivit a jejich cílů. Podotýká, že dle pokynů byla příprava příliš orientovaná na učitele v centru dění. Zvolila by jiné aktivity, u kterých by tomu bylo naopak. Potvrzuje, že je na přípravu potřeba dostatek času (ideálně 4 vyučovací hodiny).

**Fotografie č. 13:** Příprava na videohovor, 8. ročník, NL

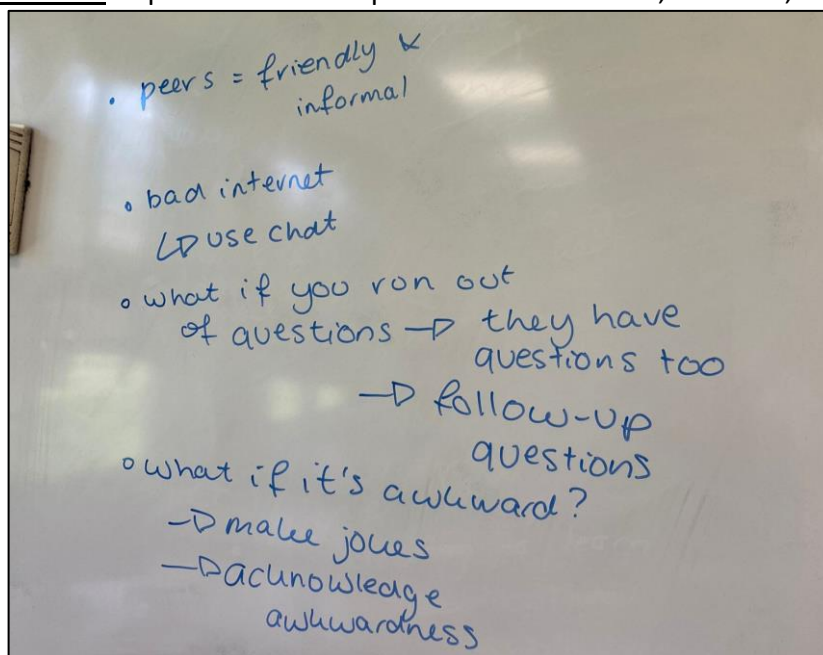


**Fotografie č. 14, 15, 16:** Přípravné aktivity, 8. ročník, NL





**Fotografie č. 17:** Přípravná aktivita – problematické situace, 8. ročník, NL



### 9.3.2 Specifika a reflexe průběhu

V této třídě bylo výrazně více žáků, kteří chtěli komunikovat sami.

Hovor provázelo mnoho technických problémů. Děti na nizozemské straně měly problém s internetovým připojením. Hovory se zasekávaly, některé dvojice si museli pouze chatovat. Jiné dvojice to vyřešili tak, že se spojili s jinou dvojicí. Přibližně 8 dvojic muselo řešit technické potíže, které pro ně průběh aktivity narušily. Zde se stalo chybou to, co bylo již ostatně zmíněno v rámci předchozích reflexí, že se nevyzkoušelo, zda školní síť snese takový nápor. Tato škola by na realizaci byla potřeba rozdělit na poloviny.

**Fotografie č. 18:** Průběh videohovoru, 9. ročník



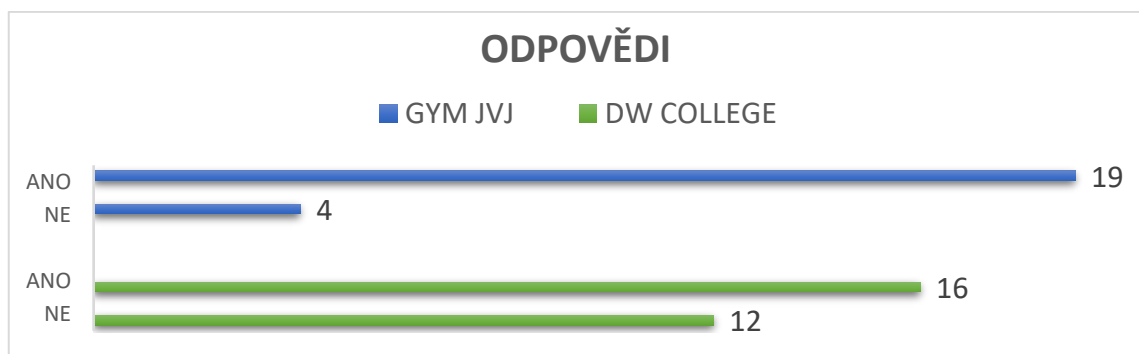
**Fotografie č. 19, 20:** Průběh videohovoru, 9. ročník



Zajímavým postřehem bylo, že se většina žáků již nedržela předem vymyšlených otázek. Tito žáci si povídali spontánně a přirozeně dle situace a tématu hovoru.

### 9.3.3 Analýza dotazníků

1) *Těšil/a jsi se se na videohovor s českými/nizozemskými žáky? Proč ano/ne?*



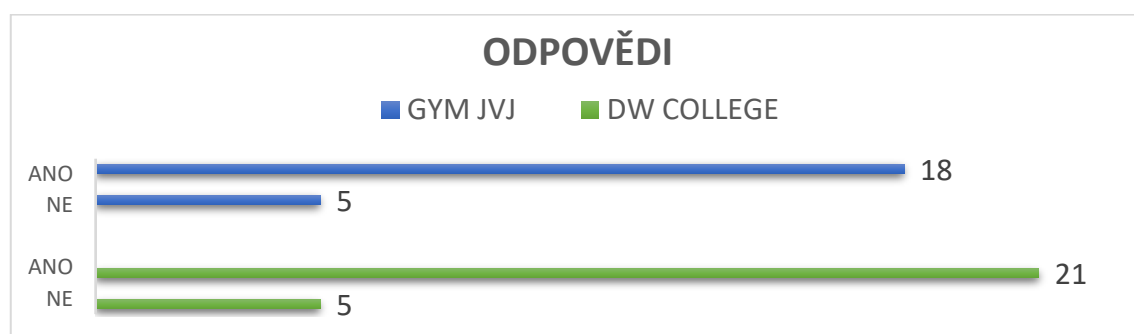
Kladné odpovědi měly stejné důvody, jako tomu bylo v předchozích dotaznících.

Co se týká negativních odpovědí, oproti předchozím dotazníkům zde vidíme u nizozemské strany nejnižší, který se v rámci všech dotazníků u této otázky objevil. Někteří žáci důvod neuvedli, nicméně šest žáků uvedlo, že se obávali, že to bude „trapné“. Jeden žák se netěšil, protože nedůvěřoval síle školní wifi a další uvádí nervozitu.

Na české straně jako důvod například jeden žák uvádí, že je introvert a komunikovat online je pro něj ještě těžší.

Tento důvod se mi zdá naprosto pochopitelný, kdybych třídu lépe znala, zvažovala bych nabídnutí chatu pro tohoto žáka a například se pokusila o spojení, kdy i na druhé straně bude někdo, kdo také preferuje chat. Nemyslím si, že je v tomto věku potřeba na žáka v online podmínkách v tomto směru tlačit.

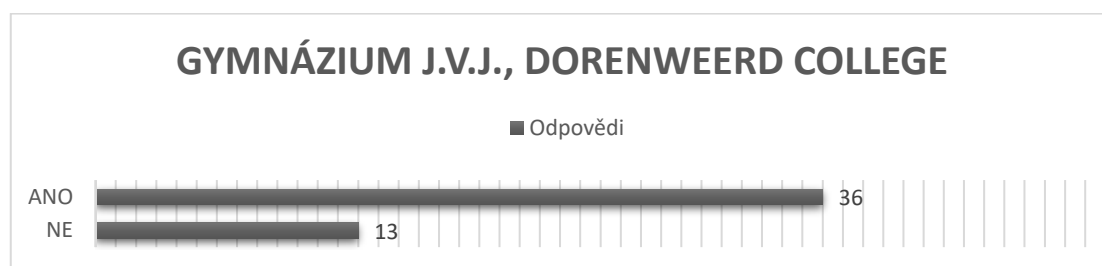
**2) Cítil/a jsi se na aktivitu dostatečně připravený/á? Pokud ne, co by bylo potřeba ještě procvičit?**



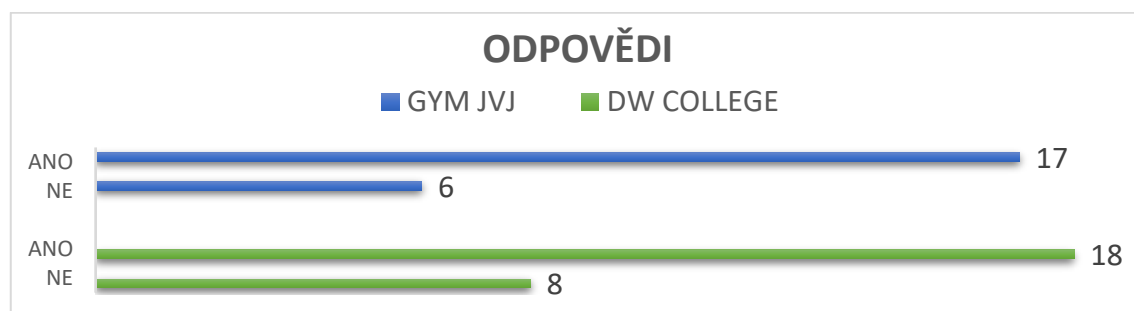
➡ Ti, kteří se necítili dostatečně připravení, uvádí, že by potřebovali více procvičovat výslovnost, celkově více mluvit. Jedna žákyně by o aktivitě chtěla vědět ve větším předstihu.

➡ Další žák zase uvádí, že angličtina pro něj problém není, ale není si jistý obecně v komunikaci s cizími lidmi.

**3) Během přípravy jsme společně vymýšleli, jak vyřešit různé problémy (technické, komunikační).**

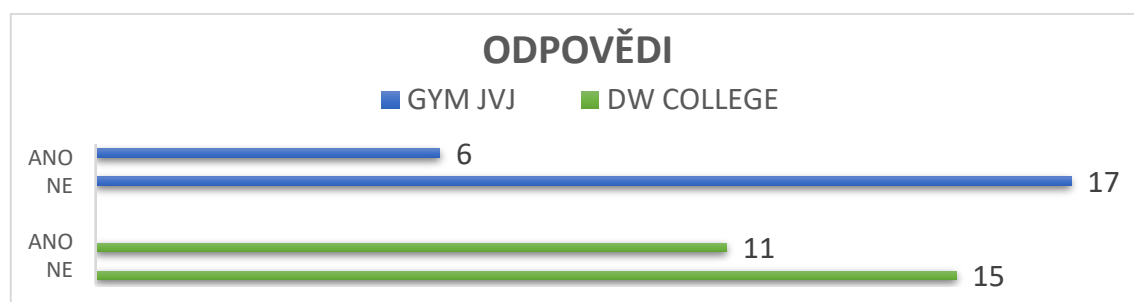


**4) Videohovor s českými/nizozemskými žáky mě bavil, bylo to skvělé. Proč ano / ne?**

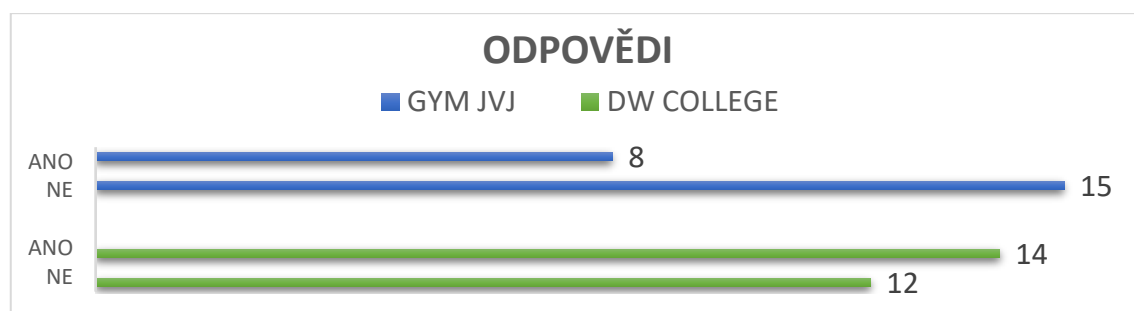


V případě, že žáci odpovídali ne, ve všech případech to bylo z technických důvodů. Například jeden žák zdůvodňuje svou odpověď takto: „*Kluci byli fajn, ale stálé technické problémy velmi ovlivnily hovor a často jsme se neslyšeli a bylo to dost o ničem.*“

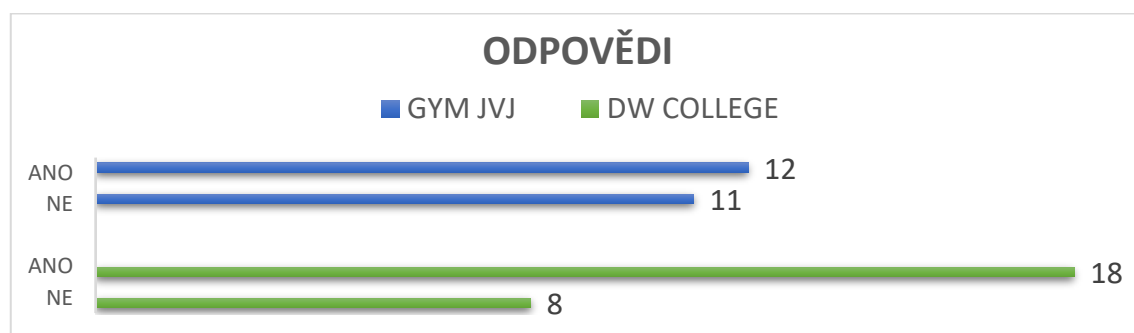
**5) Díky této aktivitě jsem si zlepšil/a v komunikaci v angličtině.**



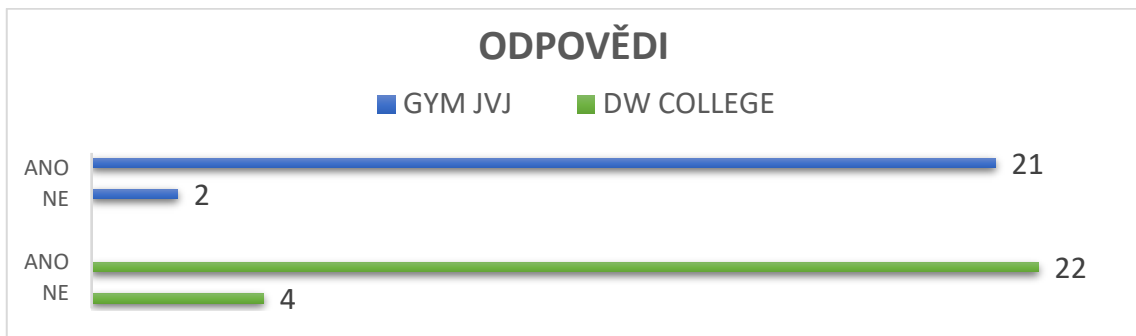
**6) Po tomto hovoru se chci učit více / intenzivněji anglicky. Proč?**



**7) Po tomto hovoru mě více zajímá okolní svět, ostatní evropské státy, další národy/kultury.**



**8) Chtěli byste si tuto aktivitu v hodinách angličtiny ještě někdy zopakovat?**



Zde je opět zajímavé sledovat, že i přes nejčtenější technické problémy ze všech třech videohovorů, jsou děti stále odhodláni a motivováni k zopakování aktivity.

## ZÁVĚR

Již ze zpracování teoretické části této práce vyplývalo, že aktivity využívající mezinárodní online komunikaci mohou být vhodným nadoborovým nástrojem, jak do výuky zařadit mnoho důležitého, o čem se v dnešní době v pedagogickém prostoru tak často diskutuje. Jelikož může být konkrétní aktivita založená v přípravné fázi na spolupráci, diskusi, řešení technický problémů, naskytne se zde pro učitele inovativní možnost, autenticky rozvíjet u žáků tolik potřebné klíčové kompetence. Později mají žáci možnost online komunikovat v rozlišném kulturním prostředí s pomocí digitálních technologií. Zde se opět nabízí možnost rozvoje kompetencí (zejména digitálních, komunikativních) a postojů v rámci průřezových témat. Především ale nabídneme žákům autentické komunikační situace se zahraničními vrstevníky, což se může stát důležitou hybnou silou pro jejich motivaci ke studiu mezinárodního jazyka. Aktivity mohou mít dále dle preferencí konkrétního učitele různé formy, zahrnovat různé úkoly, nehledě na metodu CLIL, přičemž se zde otevírají další možnosti mezipředmětových vztahů. Mé počáteční nadšení pro aplikaci do praxe se po sepsání teoretických východisek práce ještě zvýšilo.

Toto nadšení a znalost možností, které mezinárodní online komunikace nabízí, je dle mého názoru klíčové v situaci, když by se měl učitel rozhodnout, zda aktivity do své výuky zařadit. Naplánovat aktivity v mezinárodním online prostředí je organizačně velice náročné. Problematické je například vůbec samotné navázání zahraniční spolupráce mezi školami. Pokud učitel nemá předchozí, nebo vlastní kontakty či možnosti spolupráce se zahraničními školami, je nutné vynaložit mnoho úsilí, což by mohlo učitele od aktivit odradit. Vhodnější by tak bylo, zapojit se do již dobře fungujících projektů, kde jsou přihlášeny školy, které o mezinárodní online komunikaci a aktivity s tím související mají zájem. Například v evropském prostoru již několik let fungující projekt eTwinning je naprosto ideální variantou. ETwinning má také například svou vlastní webovou platformu, která přihlášeným školám poskytne jednotný prostor pro online spolupráci. Školy, se kterými jsem spolupracovala v rámci této diplomové práce, do projektu bohužel zapojené nebyly. Avšak pozitivem může být, že se žáci naučili online komunikovat skrze platformy, které jsou dostupné široké veřejnosti, tudíž různé problémy s tím spojené a nutnost je vyřešit, jsou zkušenostmi, které budou žákům do budoucna prospěšnější.

Stěžejním tématem se pro praktickou část této práce staly videohovory. Videohovory byly vybrány jako aktivita, která bude v praxi ověřena, a to z důvodu poskytnutí nejvyšší míry autenticity cizojazyčné komunikace. Žáci online konverzovali v několika dílčích videohovorech. Pro české žáky byly naplánovány videohovory s žáky z Rakouska a Nizozemí. Na videohovory se žáci nejprve připravovali. Příprava byla naplánovaná tak, aby rozvíjela dovednosti žáků. Ne vždy byl pro adekvátní přípravu čas, ani jedna příprava neproběhla přesně tak, jak bylo zamýšleno. Nevýhodou samozřejmě bylo, že jsem byla ve školách pouze jako návštěvník a výuku jsem tak neměla na starosti já a časové možnosti tím pádem byly velice omezené. Nebylo také úplně časově reálné předat své nadšení a všechny důležité informace učitelům, kteří byli ochotní, na aktivitě se mnou spolupracovat. Z těchto důvodů jsem tak musela ve dvou ze tří případů vést přípravu a samotnou aktivitu ve třídách já. Jednu třídu jsem bohužel dopředu neznala vůbec, což zapříčinilo různé negativní situace během přípravy a realizace aktivity. Praxe také ukázala, že videohovory, při kterých by na každé straně byl pouze jeden žák, jsou pro žáky 2. stupně základních škol příliš stresující. V rámci přípravy na první videohovor jsme u žáků pozorovali enormní nervozitu a strach. To stejné probíhalo na druhé straně (zahraniční). S žáky jsme se tedy domluvili, že mohou vytvořit dvojice. Drtivá většina tuto možnost využila a mohli jsme pozorovat úlevu a následné nadšení z aktivity. Tato organizace tak byla zachována i v dalších videohovorech. Po realizaci všech videohovorů bych pro žáky 2. stupně ZŠ jinou variantu již nevolila. Jako vhodné sledávám, pokud se žákům nabídne možnost komunikovat online sám za sebe. V den realizace také může někdo oproti plánu chybět a poté někteří žáci dají přednost možnosti být sám, oproti variantě komunikace ve trojici.

Cílem bylo aktivitu v praxi ověřit a získat zpětné vazby. Domnívám se, že realizace, které v rámci praktické části proběhly, napomohly k dosáhnutí tohoto cíle. Tyto zkušenosti mohou napomoci pro efektivnější realizace do budoucna.

Na základě pedagogického pozorování, zpětných vazeb od učitelů a dotazníků od žáků vyplynulo mnoho poznatků k tomu, na co při příští realizaci dát obzvláště pozor a co udělat efektivněji, aby videohovory proběhly s co nejlepšími výsledky:

- 1) Snažit se online propojit žáky se stejnou jazykovou úrovní a stejného ročníku (věku).
- 2) Aktivitu v této podobě realizovat až od sedmého ročníků a výše.

- 3) Žáky na aktivitu dostatečně připravit a vyhradit si pro přípravu více času.
- 4) Probádat lepší způsoby, jak rozvíjet interkulturní komunikativní kompetence.
- 5) Upravit přípravné aktivity tak, aby učitel nebyl jejich centrem.
- 6) Vyzkoušet sílu internetového připojení celé třídy dopředu (tréninkový videohovor).  
V případě potřeby naplánovat videohovory dva a třídu rozdělit.
- 7) Zajistit pro žáky prostor, kde budou co nejvíce klidu od okolních zvuků.
- 8) Řádně zmapovat, kde se žáci budou při videohovorech nacházet.
- 9) Dbát na předchozí přípravu otázek, které mohou žáci v případě potřeby využít.
- 10) Aktivitu dostatečně reflektovat, klíčové může být pro učitele například to, v čem se žáci chtějí po těchto autentických zkušenostech zlepšit.
- 11) Poskytnout co nejvíce podpory žákům, které aktivita stresuje.

Cílem také bylo, aby aktivita naplňovala svůj potenciál (rozvoj kompetencí, zvýšení motivace, zájmu o další předměty, o okolní svět). I přes všechny problémy (obzvláště technické) jsme mohli v dotaznících pozorovat, že aktivita tento potenciál opravdu naplňuje. Výsledky třídy, kterou nejméně ovlivnily technické problémy, zároveň se jednalo o žáky stejného věku a jazykové úrovně (videohovor č. 2), ukázaly na možnost výborných výsledků (zejména zvýšení vnitřní motivace). Tato třída se dokonce na přání žáků sešla o měsíc později online znovu. Kdyby žáci na rakouské straně neukončovali svou docházku na jejich škole, chtěli by se příště sejít osobně, jak později uvedla vyučující této třídy. Z této situace vychází podnět k zamyšlení a to, zda by nebylo nejprůhodnější, mezinárodní online komunikaci domluvat se státy, které s námi sousedí, aby tam v případě zájmu byla snáze realizovatelná tato varianta, kdy se žáci obou škol sejdou (například v rámci společného výletu, vzájemná návštěva škol).

Po zpracování obou částí této práce bych aktivity, zahrnující mezinárodní online komunikaci, doporučila zařadit do výuky alespoň čas od času. Pokud se aktivity povedou naplánovat tak, aby nenastaly nějaké větší potíže, jedná se prokazatelně o aktivitu, která zvyšuje efektivitu výuky.

Jsem ráda, že jsem si toto téma zvolila a obohatila se tak o cenné znalosti a zkušenosti do mé budoucí praxe. Přála bych si, aby se povědomí o využívání mezinárodní online komunikace dostávalo k co nejvíce učitelům, protože to má smysl.



## **SUMMARY**

The theoretical part of this thesis covers various topics related to the using of international online communication in the field of education. It was necessary to examine curricular documents, with a focus on the Educational Policy Strategy of the Czech Republic until 2030+, which emphasizes the acquisition of students' competencies. In line with the essence of this topic, particular attention was paid to digital and communicative competencies. In order to make the using of international online communication in teaching as effective as possible, important pedagogical and psychological aspects were further explored.

This diploma thesis had several objectives. Since the use of online space in education has only recently received more attention, unfortunately it remains a relatively unexplored topic, also for students in pedagogical fields. Therefore, it was essential to gain sufficient professional overview, specific knowledge, and the latest findings on the subject, with a focus on effective practical applications of international online communication in teaching.

The task in the practical part of this thesis was to prepare and organize an activity utilizing international online communication that would fulfill its potential based on the findings from the theoretical part. The primary objective was the development of competencies, followed by increasing students' internal motivation to study English, acquiring new knowledge within interdisciplinary relationships to enhance interest (with an emphasis on geography), and the development of skills related to cross-curriculum themes.

The second objective of the practical part was to implement and reflect on the activities based on their progress, utilizing pedagogical observation and analysis of anonymous questionnaires. The activity was successfully implemented and reflected upon, providing information on what worked well and what needs improvement for future implementations. During further implementation, the following aspects are necessary:

- 1)** Strive to connect students online with the same language proficiency level and grade (age).
- 2)** Implement such activities from the seventh grade and above.

- 3)** Sufficiently prepare students for the activity and allocate more time for preparation.
- 4)** Explore better ways to develop intercultural communicative competencies.
- 5)** Adjust preparatory activities to minimize the teacher's central role.
- 6)** Test the strength of the entire class's internet connection in advance (practice videocalls). If needed, plan multiple videocalls and divide the class.
- 7)** Provide students with a quiet space away from surrounding noises.
- 8)** Properly map out where students will be located during videocalls.
- 9)** Ensure prior preparation of questions that students can use if necessary.
- 10)** Thoroughly reflect on the activity, particularly focusing on students' desired improvements based on these authentic experiences.
- 11)** Provide support to students who may find the activity stressful.

Also the goal for the activity was to fulfill its potential in terms of competency development, increased motivation, interest in other subjects, and the world around. Despite all the challenges, especially technical ones, the questionnaires showed that the activity did indeed fulfill this potential. For example, the results from the class least affected by technical issues, consisting of students of the same age and language proficiency level, demonstrated the possibility of excellent outcomes (particularly in terms of increased internal motivation).

After processing both parts of this thesis, I recommend incorporating activities involving international online communication into teaching at least occasionally, perhaps once every six months. If the activities can be planned to avoid major difficulties, they have been proven to enhance the effectiveness of education.

## BIBLIOGRAFIE

Baladová, G. (2009). Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR. *Metodický portál*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/3024/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-CIZI-JAZYKY-V-CR.html>

Beelen, J., & O'Dowd, R. (2021). *Virtual exchange and Internationalisation at Home: navigating the terminology*. EAIE. Retrieved February 1, 2023, from <https://www.eaie.org/blog/virtual-exchange-iah-terminology.html>

Bělecký, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Boháčková, P., & Sladkovská, K. (2015). Videokonference s neznámou třídou ve výuce angličtiny. *Metodický portál: Články*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20537/VIDEOKONFERENCE-S-NEZNAMOU-TRIDOU-VE-VYUCE-ANGLICTINY.html>

Carbová, A. (2017). *Rozvoj technologicko-didaktické znalosti obsahu u učitelů anglického jazyka na středních školách* [Disertační práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. <https://theses.cz/id/zunxs3/20924359>

Council of Europe. (2006). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2. české vydání). Univerzita Palackého.

Council of Europe. (2019). *DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION HANDBOOK: Being online Well-being online Rights online*. <https://rm.coe.int/16809382f9>.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, as-sessment – Companion volume: Learning, teaching, as-sessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.

ČŠI. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: výroční zpráva ČŠI*. <https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy>

Dočekal, D., Müller, J., Harris, A., & Heger, L. (2019). *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Mladá fronta.

Dvořáčková, V., Hochmanová, D., & Trčková, D. (2021). *Anglická terminologie pro učitele: praktický průvodce*. Grada.

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

DZS. (2020). *15 let s eTwinningem*. <https://www.etwinning.cz/ke-stazeni/>

DZS. (2022). *Naše budoucnost – krásná, udržitelná, společná IN eTwinning*. <https://www.etwinning.cz/ke-stazeni/>

European Commission. (2014). *Zvláštní průzkum Eurobarometr 243: Evropané a jejich jazyky*. Retrieved April 3, 2023, from [http://data.europa.eu/88u/dataset/S518\\_64\\_3\\_EBS243](http://data.europa.eu/88u/dataset/S518_64_3_EBS243)

European Commission. (2019). *Digital education at school in Europe: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2021). *Erasmus+ 2021-2027: enriching lives, opening minds through the EU programme for education, training, youth and sport: enriching lives, opening minds through the EU programme for education, training, youth and sport* (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture). Publications Office. <https://op.europa.eu/s/ytrH>

Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Klusáček, M., & Pokorný, A. (2021). *Instruktorský slabikář – Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Nadace Pangea.

Hendrick, C., & Macpherson, R. (2021). *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí* (Druhé, revidované vydání). Euromedia Group.

Hudecová, D. (2004). *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií*. [https://www.msmt.cz/file/9647\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/9647_1_1/)

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

JRC. (2022). *DigComp governance*. Evropská komise. Retrieved April 3, 2023, from [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-governance\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-governance_en)

Kalaš, I. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo-Mladé letá.

Kaplanová, V. (2021). *Využití vybraných moderních technológií v distanční výuce českého jazyka pro žáky 2. stupně ZŠ* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Masarykova univerzita.

Kubjátová, E. (2008). *Uplatnění interkulturního komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků v České republice prostřednictvím evropského vzdělávacího programu eTwinning* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/akwc6/>

Lindner, R. (2015). Developing communicative competence in global virtual teams: A multiliteracies approach to telecollaboration for students of business and economics: A multiliteracies approach to telecollaboration for students of business and economics. *CASALC Review*, 5(1), 233. <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/20578>

MPO. (2013). *Digitální Česko v. 2.0, Cesta k digitální ekonomice*. <https://www.mpo.cz/dokument127530.html>

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Neumajer, O. (2020). *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V%C2%A0POJMECH.html>

NÚV. (2019). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů: DigCompEdu*. Joint Research Centre Evropské komise. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21855/EVROPSKY-RAMEC-DIGITAL-NICH-KOMPETENCI-PEDAGOGU-DIGCOMPEDU.html>

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Ollivier, C. (2018). *Towards a socio-interactive approach to foster autonomy in language learners and users: E-lang project "Digital literacy for the teaching and learning of language"*. European Centre for Modern Languages. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-EN-A4\\_28112018\\_112607.pdf?ver=2018-11-28-112607-390](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-EN-A4_28112018_112607.pdf?ver=2018-11-28-112607-390)

Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada Publishing.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Punie, Y., Kluzer, S., & Vuorikari, R. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Sadler, R. W., & Dooly, M. (2022). Telecollaboration. In N. Ziegler (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp. 245-257). Routledge, Taylor & Francis Group.

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.

Sieglová, D. (2020). *Cesta k cizím jazykům: 100+10 metod, strategií, cvičení a rad pro učitele i samostudium*. Grada.

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Grada Publishing.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (Second edition). Cambridge University Press.

Večeřová, K., & Štěpánková, J. (2017). Modelová cvičení rozvíjející IKK se zaměřením na small-c culture. In M. Zachová, S. Nováková, M. Voltrová, K. Kubíková, M. Kostelníková, J. Kostincová, I. Mišterová, M. Karpetová, M. Šamalová, J. Zerzová, P. Jahodová, M. Pešková, K. Večeřová, E. Slavíková, L. Acar, D. Holubová, J. Štěpánková, & A. Artemov, *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2* (pp. 88-97). Západočeská univerzita v Plzni.

Zachová, M., Nováková, S., Voltrová, M., Kubíková, K., Kostelníková, M., Kostincová, J., Mišterová, I., Karpetová, M., Šamalová, M., Zerzová, J., Jahodová, P., Pešková, M., Večeřová, K., Slavíková, E., Acar, L., Holubová, D., Štěpánková, J., & Artemov, A. (2017). *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2*. Západočeská univerzita v Plzni.

Ziegler, N., & González-Lloret, M. (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Wolters Kluwer Česká republika.

## PŘÍLOHY

### Příloha 1 – Komunikativní kompetence SERRJ úrovně A1, A2, A2+

<b>A1 komunikativní kompetence</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ dokáže se jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky týkající se jich samotných, toho, kde bydlí, lidí, které znají, věcí, které mají, a na podobné otázky odpovídat</li><li>▪ dokáže iniciovat jednoduché výroky v oblastech nejnáléhavějších potřeb nebo týkající se velmi známých témat a reagovat na ně</li></ul>
<b>A2 komunikativní kompetence</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ užívání jednoduchých každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení; zdravení lidí; zjišťování, jak se jim daří; reagování na novinky</li><li>▪ zvládání velmi stručných společenských rozhovorů</li><li>▪ kladení dotazů na to, co dělají v práci a ve volném čase, a odpovídání na podobné dotazy;</li><li>▪ pozvání a reakce na ně</li><li>▪ diskuse o tom, co dělat, kam jít a jak si setkání domluvit</li><li>▪ činění různých nabídek a jejich přijímání, jednoduchá jednání v různých obchodech, na poštách nebo v bankách</li><li>▪ získávání jednoduchých informací o používání veřejné dopravy: o autobusech, vlacích a taxících, dotazování na základní informace, dotazování na směr a vysvětlování cesty, nakupování lístků</li><li>▪ žádost a poskytování běžně užívaného zboží a služeb</li></ul>
<b>A2+ komunikativní kompetence</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ schopnost iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou a omezenou konverzací „z očí do očí“</li><li>▪ schopnost porozumět natolik, že zvládne jednoduchou, běžnou slovní výměnu bez zjevného úsilí, dorozumět se, vyměňovat si názory a informace týkající se známých témat v předvídatelných každodenních situacích za předpokladu, že mu druhý účastník v případě nutnosti pomůže</li><li>▪ schopnost úspěšně komunikovat v rámci základních témat, pokud může požádat o pomoc při vyjádření toho, co chce říci</li><li>▪ schopnost vypořádat se s různými každodenními situacemi s předvídatelným obsahem, i když běžně musí slevit z přesnosti sdělení a vyhledávat vhodná slova</li><li>▪ poměrně snadná interakce v přehledných situacích za předpokladu, že se mu dostane určité pomoci, avšak účast v přirozené diskusi je značně omezená.</li><li>▪ jednoduché vyjádření toho, jak se cítí</li></ul>

- rozsáhlejší popis každodenních stránek jeho prostředí, např. lidí, míst, pracovních nebo studijních zážitků
- popis činností a osobních zážitků z minulosti
- popis zvyků a rutinních záležitostí; popis plánů a opatření
- vysvětlení toho, co se mu na něčem líbí či nelíbí
- krátké základní popisy událostí a činností;
- popis oblíbených domácích zvířat a majetku;
- užití jednoduchého popisného jazyka ke stručným výrokům o předmětech a majetku a k jejich porovnání.