



# Zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy

## Diplomová práce

*Studijní program:* M7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Barbora Randáková**  
*Vedoucí práce:* PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Randáková**  
Osobní číslo: **P12000032**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy**  
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je zjistit, zda je možno zařadit úkolově orientované aktivity do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy a zda žáci vnímají tyto aktivity jako motivační. Zařazením úkolově orientované aktivity lze docílit smysluplného a aktivního zapojení žáků do výuky, což vede ke zvýšení jejich motivace a následnému lepšímu zapamatování vybraných jazykových jevů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Halliwell, S.1999. **Teaching English in the Primary Classroom**. Essex: Longman.

Ellis, R. 2005. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. 2005. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge University Press.

Nunan, D. 1989. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press.

Richards, J., Burns, A. 2012. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press.

Slattery, M., and J. Willis. 2001. **English for Primary Teachers**. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. 1996. **A framework for Task-based Learning**. Longman.

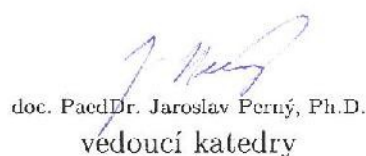
Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.**  
Katedra anglického jazyka

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2017**

  
prof. RNDr. Jan Píček, CSc.  
děkan

L.S.

  
doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2016

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **PODĚKOVÁNÍ**

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Zuzaně Šaffkové, Csc., M.A. za ochotu, vstřícnost, trpělivost a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Tereze Kodejšové a Mgr. Mirce Hrobníkové za možnost ověřit výzkumné otázky v praxi na ZŠ Sokolovské. Mé díky patří i žákům, kteří se na realizaci práce podíleli. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za vytrvalou podporu v průběhu mého studia.

## **ANOTACE**

Diplomová práce je věnována možnosti zařazení úkolově-orientovaných aktivit do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Cílem mé práce je ověřit v praxi, zda jsou úkolově-orientované aktivity pro žáky motivující a přispívají ke smysluplnému a aktivnímu zapojení žáků do výuky.

Teoretická část pojednává o metodách a přístupech při výuce anglického jazyka, dále se zaměřuje na charakteristiku úkolového vyučování, jednotlivé fáze v průběhu vyučovací hodiny a jeho význam pro osvojení jazyka.

Praktická část popisuje zařazení tří úkolově-orientovaných vyučovacích hodin do výuky anglického jazyka v páté třídě základní školy. Při ověřování vhodnosti úkolové výuky bylo prokázáno, že tento přístup lze zařadit do běžných hodin anglického jazyka, jelikož přispívá ke smysluplnému a efektivnímu procvičení vybraných jazykových jevů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

- výuka anglického jazyka
- 1. stupeň základní školy
- metody výuky anglického jazyka
- úkolové vyučování
- úkol
- výchovné cíle
- vzdělávací cíle

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the possibility of using Task-Based Language Learning in regular EFL classes at primary school. The main aim is to find out whether it is possible to use tasks as a motivational and meaningful tool in EFL classes and if it stimulates pupil's active participation.

The theoretical part of the thesis is focused on the description of different methods used in EFL teaching. It also deals with the characteristics, phases and benefits of Task Based Language Learning for language acquisition.

The practical part describes an implementation of three task-based lessons in EFL classes in the fifth class at primary school. It has been proved that this kind of approach can be used in regular EFL classes because it contributes to meaningful and effective practice of selected language phenomena.

## **KEY WORDS**

- teaching English
- primary school
- teaching methods
- task-based learning
- task
- educational goals
- instructional goals

# Obsah

1	Metody a přístupy využívané při výuce anglického jazyka.....	11
1.1	Stručný přehled vývoje metod v průběhu 20. století.....	11
1.2	Období „po metodách“ (The post-method era).....	12
2	Úkolové vyučování.....	15
2.1	Úvod do problematiky úkolového vyučování.....	15
2.2	Úkol (task).....	16
2.2.1	Vymezení pojmu úkol (task).....	16
2.2.2	Typy úkolů.....	17
2.3	Význam úkolového vyučování pro osvojení jazyka.....	19
3	Úkolové vyučování v hodině anglického jazyka.....	22
3.1	Struktura úkolového vyučování.....	22
3.1.1	Fáze před úkolem.....	23
3.1.2	Fáze během úkolu.....	23
3.1.3	Fáze po úkolu.....	25
4	Zásady plánování úkolu.....	27
4.1	Role učitele.....	30
4.2	Role žáka.....	31
4.3	Role výukového materiálu.....	32
5	Hodnocení úkolového vyučování.....	33
6	Výzkumné otázky.....	35
7	Metodika výzkumu.....	35
8	Kritéria návrhu úkolů.....	36
9	Zařazení úkolových aktivit do hodin anglického jazyka .....	37



9.1 Charakteristika školy.....	38
9.2 Charakteristika třídy.....	38
9.3 Vyučovací hodina 1 – úkol 1.....	40
9.3.1 Sebereflexe.....	45
9.4 Vyučovací hodina 2 – úkol 2.....	50
9.4.1 Sebereflexe.....	56
9.5 Vyučovací hodina 3 – úkol 3.....	60
9.5.1 Sebereflexe.....	64
10 Diskuze.....	69

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je možnost zařazení úkolově-orientovaných aktivit do běžných hodin anglického jazyka na prvním stupni základní školy. K volbě tématu mě vedl zejména kladný vztah k výuce anglického jazyka.

Při studiu na vysoké škole jsem měla možnost seznámit se s množstvím různých metod a přístupů k výuce cizího jazyka. V rámci profese učitele je mým úkolem volit vhodné a efektivní metody výuky, které budou odpovídat věkovým zvláštnostem žáků prvního stupně a zároveň budou poskytovat možnost účinného procvičení vybraných jazykových jevů. Vedle těchto klíčových požadavků, klade úkolové vyučování důraz také na smysluplnost, význam a motivující charakter aktivit.

Cílem práce je ověřit možnost zařazení úkolů jako prostředků výuky. Práce je rozdělena na dvě části. V první z nich, teoretické, popisují používané přístupy při výuce anglického jazyka z historické perspektivy a v současnosti. Dále je teoretická část věnována úkolovému vyučování, jeho charakteristice, popisu jednotlivých fází úkolu a jeho přínosu pro osvojení jazyka.

Praktická část se zabývá realizací modelových úkolově-orientovaných hodin anglického jazyka. V úvodu této části jsou stanoveny výzkumné otázky, které jsou v praxi ověřovány a následně v závěru praktické části zodpovězeny. Náplní praktické části jsou zejména plány tří modelových hodin, popis průběhu jejich realizace a detailní sebereflexe vztahující se k posouzení efektivnosti výuky. V závěru práce hodnotím přínos zařazení tohoto přístupu do hodin anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Metody a přístupy využívané při výuce anglického jazyka

Jednou z charakteristik dnešní doby je propojování světa, ke kterému dochází na základě globalizace. Jsou to procesy prohlubující a urychlující propojování společnosti, a to po stránce ekonomické, technologické, politické či kulturní. Důležitou a neopomenutelnou složkou globalizace je komunikace.

Jelikož se jedná o propojování společnosti na globální úrovni, komunikace probíhá zpravidla v anglickém jazyce, který lze považovat za hlavní světový jazyk a lze se jím domluvit téměř na celém světě. Proto se výuka anglického jazyka týká všech úrovní škol a v České republice bývá zařazována jako povinná již od 1. třídy základní školy. Tento fakt se odráží i v samotné výuce anglického jazyka, která prochází neustálými změnami přinášejícími nové metody a přístupy k výuce.

### 1.1 Stručný přehled vývoje metod v průběhu 20. století

Metody a přístupy k výuce anglického jazyka se v České republice v minulosti měnily podle toho, která dovednost byla považována za důležitou a jejich koncepce vycházely z vybrané teorie jazyka (psycholingvistika) či vybrané teorie osvojování jazyka (vývojová psycholingvistika).

Mezi léty 1850–1930 dominovala výuce cizích jazyků metoda gramaticko-překladová, která klade důraz na psaný jazyk, často neautentický a přizpůsobený úrovni a věku žáků. Jednou z hlavních charakteristik gramaticko-překladové metody je představení jazyka na základě důkladného rozboru jeho gramatických pravidel, která jsou následně uplatněna v překladových cvičeních (překlad jednotlivých vět či textů). Jedná se o mechanickou formu procvičování jazyka. Larsen- Freeman uvádí, že pro výuku anglického jazyka, vycházející z gramaticko-překladové metody je typické memorování gramatických pravidel, opakování izolované slovní zásoby, čtení klasické literatury a procvičování psaní (2000, 11). Mateřský jazyk hraje ve výuce zásadní roli. Samotná metoda již výuce nedominuje, avšak její prvky jsou využívány ještě dnes.

Na konci padesátých let 20. století vznikla v USA na základě rostoucí pozornosti věnované výuce cizích jazyků potřeba změny v metodice. Metoda gramaticko-

překladová byla podrobena značné kritice, zejména kvůli nadměrnému používání mateřského jazyka a častému zařazování mechanických cvičení v hodinách. V šedesátých letech proto vzniká audiolingvální metoda, která reaguje na metodu gramaticko-překladovou tím, že klade důraz na mluvený jazyk. Hlavní formou procvičování učiva se stávají drilová cvičení, během kterých žáci mechanicky opakují gramatické struktury.

Audiolingvální metoda vychází dle Richardse a Rodgerse (2001, 50) z principů strukturálního přístupu a behaviorální psychologie, avšak v mnohém připomíná metodu gramaticko-překladovou, zejména využíváním neautentického jazyka, často vytrženého z kontextu.

Mezi léty 1970–1980 nastává éra zásadní přeměny. Vzrůstá zájem o komunikativní přístup k výuce cizího jazyka. Ten usiluje o odvedení pozornosti od gramatiky, tedy jádra jazyka, k novému pojetí výuky, ve které není nejdůležitější obsah vyučování, ale samotný žák. V tomto pojetí je jazyk chápán jako nástroj komunikace a třída jako vhodné učební prostředí pro uskutečnění autentické komunikace. Hlavní cíl spočívá v rozvoji komunikační kompetence studentů, která vyžaduje i výraznou změnu výukového klimatu třídy.

Ve druhé polovině 20. století se objevují i další metody, jako Metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response = TPR), metoda Tiché cesty (The Silent Way) nebo Sugestopedie (Suggestopedia), které vycházejí z humanistického přístupu. Tyto metody se však nedokázaly začlenit do hlavního proudu výuky. Uvedené metody byly často striktně vyhraněné a stavěly na odlišnosti oproti metodám předcházejícím.

## **1.2 Období „po metodách“ (The post-method era)**

Během šedesátých a sedmdesátých let je zaznamenána změna v didaktice cizího jazyka a to odklon od konceptu jedné metody. Dle Richardse a Rodgerse (2001) může být důvodem ústupu od využívání zásad jedné specifické metody nesnadné pochopení samotné metody a neznalost způsobu její aplikace do výuky. Další riziko spočívá v nízké pravděpodobnosti, že se metoda dostane do širšího povědomí pedagogů, popřípadě metoda nenabízí dostatečnou příležitost pro praktické využití. Potřeby učitele a žáka jsou různorodé a v konceptu metody jako takové nebývají zohledněny. Allwright (1991 in Vojtková 2013) uvádí tyto zásadní výhrady k užívání jedné specifické metody

ve výuce cizích jazyků:

- „Metody staví na rozdílech, i když v praxi vidíme, že se různé metody realizují stejným nebo podobným způsobem.
- Metody zjednodušují pohled na studenta. Mají tendenci vidět studenty jako skupinu, nikoliv jako rozdílné individuality.
- Metody zabírají čas učitelům, kteří se místo analytického a kreativního přístupu k výuce zabývají tím, jak se naučit jednotlivé techniky metod.
- Metody mnohdy vytvářejí neshody mezi učiteli samotnými.
- Metody dávají laciný pocit učitelům, že vyučují správně, protože vyučují podle metody, zatímco by měli hledat své cesty a docházet ke svým závěrům.
- Metody předstírají, že znají odpovědi na všechny otázky.“

Od konce 20. století tedy není metoda vnímána jako hlavní faktor určující úspěch či neúspěch ve výuce cizích jazyků. Tato doba je nazývána „post-metodovou“ (The post-method era). „Post- metodová“ výuka „umožňuje dostat se nad metody a překonat limity pedagogiky založené na jedné metodě“ (Kumaravadivelu 2003, 34)<sup>1</sup>. Cílem je rozvíjet nejen jazykovou přesnost, ale především plynulost, která je důležitá právě pro komunikaci v běžných situacích reálného života. Žák je vnímán jako rovnocenný partner a snahou učitele je odhalit a plně rozvinout jeho potenciál.

Kumaravadivelu (2003, 34-36) předkládá tři parametry výuky, která je pro „post-metodové“ období charakteristická, tedy nevychází z principů jednotlivé metody.

Prvním parametrem je specifičnost (particularity). Ta je jakousi páteří „post-metodové“ pedagogiky a poukazuje na učitele, kteří mají své specifické charakteristiky a vyučují specifickou skupinu žáků s cílem dosáhnout specifických cílů ve specifickém vzdělávacím kontextu. Právě kontext zde hraje zásadní roli.

Druhý parametr – praktičnost (practicality) – se vztahuje k rozporu mezi teorií a praxí, konkrétně k rozporu mezi akademickou teorií a teorií osobní. Učitel, který je náležitě pedagogicky a didakticky vzdělán si vytváří osobní teorii sám na základě praxe a léty se jím vytvořená teorie zdokonaluje.

Třetím parametrem je možnost (possibility), která odkazuje na sociální, kulturní, politické, ekonomické a ideologické faktory ovlivňující především vyučovací proces

---

<sup>1</sup> Postmethod pedagogy allows us to go beyond, and overcome the limitations of method-based Pedagogy. (Přeloženo autorkou diplomové práce).

v tom smyslu, že sociokulturní realita se musí stát součástí výuky samotného jazyka.

Uvedené parametry ukazují na to, že učitel již není vázán na jednu teorii, či metodu, ale sám se rozhoduje, dle měnících se potřeb a preferencí žáků, jaké konkrétní postupy a strategie využije. Kumaravadivelu (2003) definuje tyto jednotlivé přístupy jako makrostrategie, které si učitel buduje na základě empirických, teoretických a pedagogických zkušeností, a které vytvářejí tzv. makrostrategický rámec. Makrostrategie jsou pro učitele obecným plánem výuky či vodítkem k vytvoření vlastních mikrostrategií uplatňovaných při výuce. Kumaravadivelu (2006 in Vojtková 2013 ) uvádí deset základních makrostrategií:

1. maximální využití příležitosti k učení
2. umožnění smysluplné interakce
3. omezení možných oblastí nedorozumění
4. aktivace samostatného objevování
5. upevnění povědomí o jazyce
6. kontextualizace vstupních informací o jazyce
7. integrace jazykových dovedností
8. prohlubování autonomie studentů
9. soulad se společenských kontextem
10. zvyšování kulturního povědomí

Jestliže učitelé vycházejí z výše uvedených makrostrategií při uplatňování svých vlastních strategií a technik, měli by dospět k úspěšné výuce jazyka. Jak uvádí Vojtková (2013) tento „rámec se v našem kontextu vyskytuje spíše implicitně v programech učitelského vzdělávání, v kurikulárních dokumentech a v evropských dokumentech udávajících směry jazykového vzdělávání (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, European Profile for Language Teacher Education).“

Richards a Renandya (2002, s. 12–13) charakterizují období „post-metodové“ z pohledu výzkumu a uvádějí dvanáct principů, které vycházejí z výsledků výzkumu a z teorií osvojování cizího jazyka:

1. automaticita (automaticity)
2. smysluplné učení (meaningful learning)
3. očekávání odměny (anticipation of reward)
4. vnitřní motivace (intrinsic motivation)

5. strategické investování (strategic investment) času, námahy
6. jazykové „ego“ (language ego)
7. sebedůvěra (self-confidence)
8. riskování (risk taking)
9. propojení jazyka a kultury (the language-culture connection)
10. efekt přirozeného jazyka (the native language effect)
11. mezijazyk (interlanguage)
12. komunikativní kompetence (communicative competence)

Uvedené principy jsou základem pro současné inovativní přístupy k výuce anglického jazyka, ke kterým patří i úkolové vyučování.

## **2 Úkolové vyučování**

Nové trendy ve výuce anglického jazyka vycházejí z komunikativního přístupu a jejich společným cílem je autentičnost osobnosti samotného žáka, jeho autonomie a aktivní přístup k výuce. Aktivita žáků, komunikativnost a samostatnost jsou i základními charakteristikami úkolového vyučování.

Úkolové vyučování v rámci výuky žáků mladšího školního věku, bylo aplikováno již před dvaceti lety během tzv. Bangalorského projektu (Bangalore project) vedeného indickým lingvistou N. S. Prahbu. Prahbu ve snaze zlepšit výuku anglického jazyka v indických školách prosazoval takový způsob osvojení jazyka, ve kterém žáci pochopí formu jenom potud, pokud pochopí význam. Tento předpoklad je splněn, pokud jsou žáci nuceni přemýšlet, řešit nejazykový problém a tím si nepřímo jazyk osvojovat. Vhodným nástrojem k splnění tohoto předpokladu je úkol.

### **2.1 Úvod do problematiky úkolového vyučování**

Úkolové vyučování (Task-Based Language Teaching) je přístup založený na využívání úkolů (tasks) jako centrální jednotky výuky cizího jazyka. Úkoly zabezpečují kontext, ve kterém se lépe aktivuje proces osvojování jazyka. Spíše než na jazyk je důraz kladen na samotný úkol. Jazyk se stává nástrojem komunikace a jeho cílem je pomoci úspěšně splnit úkol.

Jak uvádí Richards a Rodgers (2001), úkolové vyučování je dle většiny odborníků

logickým vývojem komunikativního vyučování, jelikož staví na principech, které jsou pro komunikativní vyučování charakteristické, tedy smysluplné využívání jazyka pro plnění úkolů.

Feez (in Edwards a Willis 2005, 16) uvádí tyto zásadní charakteristiky úkolového vyučování:

- Vyučování je zaměřeno spíše na proces než-li na produkt.
- Základním prvkem jsou smysluplné aktivity a úkoly zdůrazňující komunikaci a význam.
- Žáci se učí jazyk vzájemnou komunikací během smysluplných aktivit a úkolů.
- Úkoly mohou být takové, se kterými se může žák setkat ve svém životě, nebo se jedná o úkoly s pedagogickým účelem specifickým pro danou třídu.
- Úkoly mohou být rozděleny dle náročnosti.
- Náročnost úkolů závisí na mnoha faktorech, včetně předchozí zkušenosti žáků a složitosti úkolu.

## **2.2 Úkol (task)**

V rovině vzdělávání či v oboru psychologie se význam pojmu úkol (task) liší. Různé definice nabízí i samotná oblast výuky cizího jazyka. Nunan (2004) rozeznává dva typy úkolů: úkoly, týkající se reálného světa (real-world tasks) a pedagogické úkoly (pedagogical tasks). Jak vyplývá z názvu, úkoly, týkající se reálného světa, odkazují na využití jazyka během situací mimo třídu, zatímco pedagogické úkoly se odehrávají ve třídě.

### **2.2.1 Vymezení pojmu úkol (task)**

Definice úkolu s pedagogickým záměrem se opět u různých autorů liší. Například Nunan (2004, 4) vymezuje pedagogický úkol následovně: „Pedagogické úkoly vyžadují od žáků porozumění, spolupráci, manipulaci a produkci požadovaného jazyka a jsou současně zaměřeny na mobilizaci znalostí gramatiky. Přičemž důraz je kladen na význam aktivity spíše než-li na gramatickou formu.

Úkol by měl být úplný, tak aby mohl existovat jako samostatná jednotka zahrnující komunikaci a měl by obsahovat počáteční fázi, prostřední fázi a fázi



závěrečnou.<sup>2</sup> Význam a forma jsou zde chápány jako vzájemně související. Znalost gramatických pravidel umožňuje žákům splnit komunikativní cíl úkolu.

Při plnění úkolů, týkajících se reálného života, pracují žáci s jazykovými funkcemi, které mohou následně využít při komunikaci ve svém životě, mimo třídu. Úkoly a jejich náplň získávají pro žáky význam. Ellis (2003, 9-10) vymezuje obecné znaky úkolu následovně:

1. Úkol je plán práce – představuje plán žakovy aktivity.
2. Úkol je zaměřen primárně na význam – úkoly vyžadují praktické využití jazyka a vytvářejí dovednost osvojit si cizí jazyk prostřednictvím komunikace. Důraz na význam je kladen v tzv. úkolech s „mezerou“ (gap). Mezeru žáci vyplňují na základě logického uvažování, pomocí chybějící informace či názoru. Chybějící informace, tedy mezera, motivuje žáky k využití jazyka s cílem mezeru vyplnit. Není přesně vymezeno, jaký jazyk musí být ke splnění úkolu využit. Žáci si mohou vybrat, jakým způsobem dospějí k výsledku (outcome) úkolu.
3. Úkoly zabezpečují užití jazyka stejným způsobem, jakým je využíván v běžném životě – objevují se aktivity, ve kterých se žáci ptají a odpovídají na otázky, musí řešit určité nedorozumění apod.
4. Úkol může zahrnovat jakoukoliv ze čtyř jazykových dovedností. Během plnění úkolu mohou žáci poslouchat nebo číst text a poté vyjádřit, zda mu porozuměli. Dále mohou žáci vytvořit mluvený projev nebo psaný text či kombinovat jak produktivní dovednosti (psaní a mluvení), tak i dovednosti receptivní (čtení a poslech).
5. Úkol vyžaduje zapojení kognitivních procesů, jako jsou třídění, uspořádání, uvažování, myšlení a analýza informací, s cílem dosáhnout výsledku.
6. Úkol má předem definovaný komunikativní výsledek (outcome). Výsledek je prostředkem k určení, zda žáci úspěšně splnili daný úkol.

## 2.2.2 Typy úkolů

Prvním typem jsou úkoly cílené (focused tasks), ve kterých žáci využívají ke

---

<sup>2</sup> Pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The tasks should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Přeloženo autorkou diplomové práce).

komunikaci předem určené jazykové struktury. Larsen-Freeman a Anderson (2011) uvádějí příklad situace, která odpovídá takovému úkolu. Žáci odhadují identitu osoby, která si zapoměla kufr ve vozidle taxi služby. V této situaci je vysoce pravděpodobné, že žák použije určitá modální slovesa nebo příslovce (It might be a woman. She is probably a businesswoman.). Ne všechny cílené úkoly vyžadují mluvení. Například v úkolu, který vyžaduje od žáků vyhledání trasy na mapě města, žáci postupují dle instrukcí učitele a tím pádem získávají vstupní informace o jazyce zahrnující rozkazy, předložky spojené s určením směru a místa či názvy budov.

V necílených úkolech (unfocused tasks) si žáci sami mohou vybrat, jaké jazykové struktury využijí pro splnění úkolu. Příkladem necíleného úkolu, jak uvádí např. Larsen-Freeman a Anderson (2011), je naplánovat program výletu. Žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých pracují s jízdním řádem vlaků a seznamem destinací, které mohou v rámci výletu navštívit. Během plnění tohoto úkolu jsou žáci zapojeni do komunikace, ve které využívají slovní zásobu a gramatické struktury dle svých možností a znalostí.

Prabhu (1987, 46-47) ve své klasifikaci úkolů zohledňuje hledisko kognitivních operací, které žák využívá při plnění různých úkolů a dělí je na tři skupiny:

1. **Úkoly s chybějící informací** (information-gap tasks). Cílem je výměna informací mezi spolužáky za účelem splnění daného úkolu. Jak uvádí Nunan (1989), nejčastější formou úkolu s chybějící informací je práce ve dvojicích, kdy například oba žáci obdrží stejný obrázek, ale každému z nich chybí jiné předměty či jiná část obrázku. Žáci mají za úkol doplnit (či dokreslit) chybějící části svého obrázku na základě získaných informací od svého spolužáka.
2. **Úkoly vyžadující žákův názor či postoj** (opinion-gap tasks). Jak popisuje Prabhu (1987, 47), tyto úkoly „zahrnují vyjadřování vlastních preferencí, pocitů nebo postojů v reakci na danou situaci.“<sup>3</sup> Úkol může být založen na formulaci argumentů s cílem podpořit svou teorii či názor. Výstupy těchto úkolů pak není možno hodnotit jako správné či špatné a nelze očekávat stejný výstup od různých žáků.
3. **Úkoly vyvozovací** (reasoning-gap tasks) vyžadují aktivizaci procesů, jako jsou vyvozování, dedukce nebo logické uvažování, které vedou k tvorbě závěrů. Nové informace nejsou prezentovány přímo, ale jsou vyvozeny na základě

---

<sup>3</sup> Opinion-gap activity, which involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation. (Přeloženo autorkou diplomové práce)

informací vstupních.

Ellis (2009) dělí úkoly dle toho, zda si žáci zdokonalují receptivní dovednosti: poslech a čtení (input-providing tasks) nebo zda si rozvíjí naopak schopnosti produktivní: mluvení a psaní (output-prompting tasks). Ellis tak poukazuje na fakt, že úkoly nemusí být vždy orientované na produktivní dovednosti, ale pro jejich splnění mohou efektivně fungovat i receptivní podněty, vedoucí k procvičení dovedností poslechu a čtení.

Na základě analýzy aktivit v učebnicích cizího jazyka vymezuje Willis (2008) šest typů aktivit, které mají potenciál stát se smysluplnými úkoly. Jedná se o:

1. výčty nebo myšlenkové mapy (listing or brainstorming)
2. řazení a třídění (ordering and sorting)
3. přiřazování (matching)
4. porovnávání, hledání společných a odlišných znaků (comparing, finding similarities and differences)
5. řešení problémů (problem-solving)
6. sdílení osobních zkušeností a vyprávění příběhů (sharing personal experiences and story telling)

Dle druhu výstupu (outcome) lze také úkoly dělit na otevřené (opened tasks), které nemají předem dané jedno správné řešení, a úkoly zavřené (closed tasks). Příkladem otevřených úkolů bývají úkoly vyžadující žákův postoj či názor (opinion-gap tasks), jedná se o různé ankety, diskuse a žebříčky. Označení otevřené tedy plyne z faktu, že žáci si sami mohou vybrat z více variant řešení. Mezi úkoly zavřené, které mají předem stanovené jedno či více možných správných řešení, řadíme například úkoly s chybějící informací (information-gap activities).

### **2.3 Význam úkolového vyučování pro osvojení jazyka**

Dle Edwardse a Willisové (2005), anglický jazyk je ve většině zemí vyučován jako cizí jazyk s cílem zlepšit mezinárodní komunikaci. Proto je důraz kladen na formální přesnost jazyka, a v důsledku toho upřednostňují učitelé výuku gramatiky. Klasickým modelem výuky gramatiky je pro žáky opakování jazykových struktur, které předem vybere učitel. Poté následují otázky učitele s cílem získat odpověď obsahující

danou jazykovou strukturu. Například otázka: *What time do you usually get up in the morning?* Tuto otázku klade učitel s cílem získat předem stanovenou formu odpovědi: *I usually get up at 8.* Žák je nucen použít takové schéma odpovědi, které odpovídá učitelovu očekávání.

Tento způsob výuky odpovídá klasické struktuře hodiny anglického jazyka, která se skládá z fáze prezentace, procvičení a produkce (PPP). Jak uvádí Bilsborough (2013), mnoho zkušených pedagogů se uchyluje k plánování svých hodin právě na základě tohoto modelu, protože je to spolehlivý rámec, který umožňuje zaměřit se na izolované jazykové jevy, usnadňuje časové rozvržení a poskytuje přehledný systém o tom, co se žáci naučili. Avšak PPP slouží spíše potřebám učitelů a nezohledňuje fakt, že žáci mají různé učební styly .

Hlavní pozornost je v modelu PPP věnována přesnosti na úkor plynulého projevu. Většinu vyučování mluví učitel, který také řídí a kontroluje veškeré výukové činnosti. Tento model předkládá novou látku v lineárním postupu, který neodpovídá způsobu osvojování jazyka. Alternativou k pevně danému systému PPP může být úkolové vyučování. To ale neznamená, že třífázový model prezentace, procvičování a produkce by neměl být využíván. Naopak, úkolové vyučování bude v hodině anglického jazyka dobře fungovat, pokud bude učitel náležitě aplikovat či modifikovat PPP model a bude mu sám rozumět.

Jak uvádí Richards a Rodgers (2001), odborníci se zaměřili na význam úkolu při procesu osvojování cizího jazyka v druhé polovině 20. století, kdy se úkoly staly nástroji pro jejich výzkum, který se soustředil na strategie a kognitivní procesy žáků. Z výzkumu vyplývá, že zapojení žáků do plnění úkolu poskytuje lepší kontext pro aktivaci procesu učení se.

Dalším důležitým faktorem, který se stal předmětem mnoha výzkumů, je otázka: jakou roli hraje zpracování vstupních a výsledných informací (input and output processing) při osvojování cizího jazyka? Na tuto otázku odpovídají například Richards a Rodgers (2001) a zmiňují amerického lingvistu Stephena Krashena, který zdůrazňoval význam srozumitelných a smysluplných vstupních informací pro úspěšné osvojení cizího jazyka. Jiní lingvisté ovšem vyzdvihují i roli výsledných produktů v jazykovém rozvoji. Právě úkoly zabezpečují dostatečné příležitosti k získávání smysluplných vstupních informací a zároveň produktivnímu užití jazyka, které jsou zásadní pro plný

jazykový rozvoj.

První návrhy konceptu úkolového vyučování pramenily z humanistické teorie vyučování. Ta usiluje o naplnění žákova plného potenciálu skrze zohlednění emoční i kognitivní dimenze procesu učení. Humanistické přístupy, jak uvádí Ellis (2003), podporují žáky v rozeznávání a sdílení pocitů s ostatními a tím roste jejich sebeúcta a motivace k učení. Moskowitz (1977 in Ellis 2003, 31) prezentuje příklad tzv. humanistických cvičení (humanistic exercises) pro účely výuky, které mají podobné znaky jako úkol. Příkladem takového cvičení mohou být „karty identity“, na kterých jsou zaznamenány informace o žácích, například tři adjektiva vystihující žákovu osobnost. Tyto karty si žáci připevní na oděv a pohybují se volně po třídě na zvolenou hudbu. V okamžiku, kdy učitel hudbu zastaví, vyberou si žáci nejbližší stojícího partnera a s tím hovoří o informacích na kartě. Taková cvičení či úkoly mají dle Moskowitzové dva aspekty, a to jazykový a emoční. Po stránce jazykové je účelem uvedené aktivity procvičit tvoření otázek a formulace odpovědí a po stránce emoční může být cílem seznámení nové skupiny žáků.

Jak uvádí Willis (1996), otázka, kterou si kladou jak pedagogové, tak i žáci spočívá v tom, jakým způsobem přispívají úkoly ke zvládnutí obecných didaktických testů. Žáci mají obavu, zda úkoly nesnižují jejich šance na úspěch při skládání zkoušek či psaní testů, zejména pokud jsou tyto zkoušky zaměřeny na přesnost v užití jazyka a testují znalosti z oblasti gramatiky. Tato obava pramení z faktu, že úkoly obecně jsou zaměřeny především na rozvoj komunikativních dovedností. Hlavním cílem žáků při studiu bývá splnit průběžné, závěrečné a poté přijímací zkoušky, proto aktivity, které nezahrnují nácvik dovedností, nutných pro úspěšné zvládnutí testů, bývají žáky vnímány jako méně důležité.

Avšak již samotná struktura úkolového vyučování spolu s vhodným výběrem různých typů úkolů a materiálu (zejména textů) poskytuje žákům dostatek zkušeností s užitím jazyka, tak aby získali znalosti a dovednosti potřebné pro úspěšné plnění studia. Jednotlivé etapy plnění úkolu samy o sobě přispívají ke zlepšení různých typů dovedností. I když v samotném cyklu úkolu dochází především k upevnění komunikativních dovedností žáků, v rámci prezentace úkolu se věnují jazyku, který budou pro plnění úkolu potřebovat a v závěrečné fázi tento jazyk analyzují. Obě tyto fáze se zaměřují na přesnost a vedou k rozvíjení jazykového povědomí žáků.

### 3 Úkolové vyučování v hodině anglického jazyka

Zařazení úkolů do hodin anglického jazyka lze provést několika způsoby. Jednotlivé fáze plnění úkolu mohou odpovídat fázím samotné vyučovací hodiny. V tomto případě lze jeden úkol koncipovat v délce celé vyučovací jednotky. Druhým způsobem je zařazení kratších úkolů do hodiny cizího jazyka. Úkoly lze zařadit do částí opakovacích i vyvozovacích s cílem žáky motivovat a poskytnout jim smysluplný kontext.

#### 3.1 Struktura úkolového vyučování

Při stavbě hodin založených na principech úkolového vyučování je třeba zohlednit jednotlivé fáze, které má hodina zaměřená na úkol, jakožto základní složku, mít. Struktura hodin úkolového vyučování či samotného úkolu se u různých autorů liší. Jak uvádí Ellis (2003), autoři se shodují na třech základních fázích, které by měl úkol mít. První fáze, před úkolem (pre-task phase), se týká aktivit, které mohou žáci nebo učitel vykonat ještě před zahájením práce na samotném úkolu. Ve druhé fázi, během úkolu (during task phase), se žáci soustředí na plnění úkolu a jeho prezentaci a v poslední fázi, po úkolu (post-task phase), jsou zařazeny aktivity navazující na daný úkol.

Výše uvedené fáze úkolového vyučování dále jasně strukturuje Willis (1996) a prezentuje následující schéma:

<b>Pre-Task</b>		
Introduction to topic and task		
Teacher explores the topic with class, highlights useful words and phrases, helps students understand task instructions and prepare. Students may hear a recording of others doing a similar task.		
<b>Task cycle</b>		
<b>Task</b>	<b>Planning</b>	<b>Report</b>
Students do the task, in pairs or small group. Teacher monitors from a distance.	Students prepare to report to the whole class (orally or in writing) how they did the task, what they decided or discover.	Some groups present their reports to the class, or exchange written reports, and compare results.

<b>Language-focus</b>	
<b>Analysis</b>	<b>Practice</b>
Students examine or discuss specific features of the text or transcription of the recording.	Teacher conducts practice of new words, phrases and patterns occurring in the data, either during or after the analysis.

Upraveno dle Willis (1996, 38)

### 3.1.1 Fáze před úkolem

Fázi před úkolem (pre-task phase) charakterizuje Willis (1996) jako nejkratší, měla by trvat dvě až dvacet minut, záleží na tom, do jaké míry jsou žáci s tématem a druhem úkolu již seznámeni.

Ještě před zahájením první fáze je důležitá příprava ze strany učitele. Pokud se jedná o úkol převzatý z učebnice, ve které jsou již uvedeny náměty na navození tématu či seznámení s úkolem, většinu přípravy za učitele udělali již autoři učebnice. Jestliže učitel sestavuje nový úkol, musí například nasbírat učební materiál, pomocí kterého navodí dané téma (obrázky, texty) a vybrat slovní zásobu, kterou budou žáci ke splnění úkolu potřebovat.

První fáze tedy slouží k seznámení žáků s tématem a typem úkolu. Do této fáze jsou často zařazovány myšlenkové mapy, jsou využívány obrázky, mimika nebo osobní zkušenost učitele pro navození tématu úkolu. Během první fáze pomáhá učitel aktivizovat slovní zásobu, potřebnou pro plnění úkolu a zadává instrukce. V této fázi je důležité poskytnout žákům dostatek času na promyšlení, jakým způsobem budou úkol plnit. Pokud pracují žáci během úkolu s textem, mohou ve fázi před úkolem pracovat s částí tohoto textu.

### 3.1.2 Fáze během úkolu

Fázi během úkolu (during task phase) nazývá Willis (1996) cyklem úkolu (task cycle) a dále ji dělí na další tři části: fáze úkolu, fáze plánování a fáze prezentace.

V první fázi, zvané úkol (task phase), pracují žáci na samotném úkolu, nejčastěji ve dvojicích či malých skupinách. Žáci dostávají šanci vyjadřovat svoje myšlenky

a názory, přičemž si mohou volit jakoukoliv slovní zásobu, kterou znají. Důraz je v prvotní fázi kladen na spontánní vyjadřování a budování sebevědomí žáků v rámci malých skupin, ve kterých spolupracují. Učitel v této fázi zastává důležité role, které zahrnují tyto činnosti (Willis 1996, 54):

1. Učitel se ujistí, zda všechny páry či skupiny žáků pracují na zadaném úkolu a rozumí cílům tohoto úkolu.
2. Učitel povzbuzuje všechny žáky k zapojení do komunikace při práci na úkolu, bez ohledu na to, jaká je úroveň jejich vyjadřování.
3. Učitel zasahuje do komunikace v rámci dvojice či skupiny pouze tehdy, je-li svědkem úplného selhání komunikace.
4. Učitel si všímá, kteří žáci se ujímají vedení celé skupiny a více hovoří a naopak, kteří žáci jsou z komunikace vyřazeni. Při plnění dalších úkolů může učitel využít tuto zkušenost a sestavit jiné skupiny žáků, popřípadě rozdat žákům specifické role v rámci jedné skupiny.
5. Učitel sleduje, zda někteří žáci využívají ke komunikaci mateřský jazyk a následně zjišťuje, proč tomu tak bylo.
6. V neposlední řadě hlídá učitel dodržení stanoveného času pro tuto fázi.

Časový úsek vymezený pro fázi úkolu volí učitel spíše kratší než-li delší. Zamezí tomu, aby se žáci po splnění úkolu začali nudit. Po skončení této fáze může učitel sdělit žákům specifické konstruktivní komentáře k průběhu úkolu a pozitivně hodnotit práci žáků.

Při práci na úkolu mají žáci možnost komunikovat v cílovém jazyce a rozvíjí tak plynulost svého projevu. Žáci se učí novou slovní zásobu či fráze od svých spolužáků, ale otázkou zůstává, jakým způsobem se u žáků rozvíjí znalost gramatiky a přesnost (accuracy) vyjadřování? S cílem předejít rozvoji plynulosti na úkor rozvoje přesnosti jsou do cyklu úkolu zařazeny další fáze.

Bezprostředně po splnění úkolu proto následuje fáze plánování (the planning phase), během které mají žáci prostor na přípravu prezentace úkolu. Fakt, že budou žáci prezentovat své výsledky, psanou či ústní formou, je motivuje k zaměření se na formu a gramaticky správnou produkci jazyka. V této fázi se do popředí dostává rozvoj přesnosti projevu (accuracy).

Během fáze plánování pomáhá učitel žákům vyjádřit své myšlenky a stanoviska,



zaujímá tedy roli poradce (language adviser) a poskytuje žákům potřebný materiál: slovníky, učebnici, atd.

Třetí a závěrečnou částí cyklu úkolu je fáze prezentace (the report phase), během které skupiny či dvojice ústně či písemně prezentují výsledky úkolu ostatním skupinám. Rozsah časové dotace závisí na typu úkolu a počtu prezentujících skupin. Před zahájením prezentací sdělí učitel jasné instrukce. Příklad takové instrukce demonstruje Willis (1996, 56): *Nyní převyprávíte třídě příběh, který jste vymysleli. Vy, ostatní, budete dávat pozor a na konci každého příběhu dostanete minutu na to, abyste zapsali jednu věc, kterou jste si z příběhu zapamatovali.*

Učitel se během fáze prezentování staví do role předsedy (chairperson). Jeho úkolem je pronést úvodní slovo před zahájením samotných prezentací, určit, v jakém pořadí budou skupiny prezentovat, hlídat vymezený čas a na závěr poskytnout shrnutí. Důležitá je také zpětná vazba, kterou poskytuje učitel vždy s citem, snaží se nacházet co nejvíce pozitivních aspektů, všímá si pokroku žáků a jejich snahy.

### **3.1.3 Fáze po úkolu**

Po dokončení prezentací následuje poslední fáze úkolového vyučování, ve které jde o přechod od zkoumání významu jazyka ke zkoumání jeho formy. Závěr úkolu zahrnuje na dvě fáze: analýza (analysis) a procvičení (practice).

Většina aktivit (language analysis activities) zařazených do fáze zaměřené na jazykovou analýzu obsahuje jazykové jevy, které byly využívány během úkolu. Cílem analýzy je přimět žáky rozpoznat a přemýšlet o znacích dané jazykové formy a o možnostech užití jazyka. To žákům umožní tyto znaky v budoucnu rozpoznat, jak při komunikaci ve třídě, tak i mimo ni.

Jako první jsou tedy zařazeny aktivity zaměřené na analýzu jazyka (language analysis activities), které mohou být také nazývány aktivitami zvyšujícími povědomí (consciousness raising activities). Ve fázi analýzy však nejde o plnění aktivit, ve kterých by si žáci procvičovali jazykové fráze a schémata izolovaně, bez kontextu. Naopak, cílem je zkoumat jazyk, se kterým se žáci setkali během plnění úkolu. Jedná se o jazykové fráze či slovní zásobu, která se objevila například v textu, či nahrávce, ze které úkol vycházel.

Žáci mohou aktivity plnit ve dvojicích či samostatně. Učitel obchází třídu, sleduje

práci žáků a v případě potřeby jim pomáhá. Jeho povinností ale není dělat práci za žáky, naopak, žáci sami potřebují otestovat své hypotézy a učinit nová zjištění. Na konci si mohou žáci zapsat nová slovíčka či fráze do sešitů na slovní zásobu.

Na fázi analýzy plynule navazuje fáze procvičování, kdy si žáci upevňují vybrané jazykové jevy. Aktivity začleněné do této fáze (consciousness raising activities) přispívají k posílení jazykového povědomí žáků.

## 4 Zásady plánování úkolu

Při plánování úkolu musí učitel postupovat dle jeho struktury. Tu prezentuje například Ellis (2003, 21) a specifikuje jednotlivé komponenty úkolu: cíle, vstupní data, podmínky, postupy a výstupy.

Cíl úkolu, který je první složkou struktury, je v podstatě obecným účelem úkolu. Nunan (1989, 48–49) charakterizuje cíle úkolu jako prostředníky mezi úkolem a obecným studijním plánem a zdůrazňuje, že: „cíle se mohou vztahovat k obecným výstupům (outcomes), ať už komunikativním, emočním či kognitivním, a nebo mohou přímo popisovat učitelovo či žákovo chování.“<sup>4</sup>

Clark (1987, 226) kromě komunikativních cílů zdůrazňuje cíle kulturní a cíle, které vedou k autonomii žáků. Komunikativní cíle (communicative goals) chápe jako nejdůležitější výstup úkolového vyučování a poukazuje na to, že při plnění těchto cílů se žáci učí navazovat a udržovat

mezilidské vztahy a zároveň uskutečňovat výměnu informací, nápadů, názorů a postojů. Žáci se ale také zároveň učí poslouchat, číst a reagovat na různá užití cílového jazyka (např. v básních, příbězích, dramatu). Cíle sociokulturní (socio-cultural goals), vedou žáky k porozumění mezilidským vztahům v rámci dané jazykové skupiny a tyto cíle poskytují žákům náhled do kulturních tradic a historických kořenů anglicky mluvících národů. Tímto způsobem se u žáků vytváří pozitivní postoj k cizojazyčné kultuře. Clark [ibid.] dále definuje cíle, které vedou žáky k tomu, aby se naučili, jak se správně učit (learning-how-to-learn) a jak převzít zodpovědnost za vlastní učení. Příkladem takového cíle je umět si naplánovat práci tak, aby ji žák stihl v určitém časové tísní a naučit se, jak si vytyčit průběžné cíle pro splnění úkolu a stanovit způsob, kterým lze těchto průběžných cílů dosáhnout. Poslední typ cílů se týká jazyka a kulturního povědomí (language and cultural awareness). Cílem je, aby si žáci uvědomili roli cizího jazyka v jejich životě.

Druhým krokem pro plánování úkolu jsou vstupní data, tedy slovní či mimoslovní informace potřebné pro plnění úkolu (např. obrázky, mapy, psaný či mluvený text).

Důležitým předpokladem úspěšného splnění úkolu je také uvážení, za jakých podmínek budou žáci pracovat. Jedná se o způsob, jakým žáci získávají informace

<sup>4</sup> Goals may relate to a range of general outcomes (communicative, affective or cognitive) or may directly describe teacher or learner behaviour. (Přeloženo autorkou diplomové práce).

potřebné k úkolu. Například zda se jedná o úkol, ve kterém žáci debatují o informaci, kterou všichni znají (shared information), či úkol, během kterého zná každý z dvojice jinou část informací a vzájemně si snaží chybějící část doplnit (split information).

Nezbytnou podmínkou pro plánování úkolu je také rozmyslet, jakým způsobem budou žáci prezentovat své výsledky. Zda prezentace bude probíhat ve dvojicích či ve skupinách, zda se bude jednat o ústní či vizuální prezentaci, kolik času na prezentaci bude určeno, atd.

Poslední důležitou složkou přípravy úkolového vyučování je samotný výstup. Jedná se o výsledný produkt, například dokončená mapa, rozřešení problému, atd. Výstupem mohou být nejen produkty, ale i jazykové a poznávací procesy, u kterých je předpokládáno, že je plnění úkolu vyvolá – třídění, spojování, porovnávání nebo vyvozování.

Při plánování hodin úkolového vyučování a dílčích úkolů se nelze zabývat pouze úkolem a jeho strukturou. V úvahu musí učitel vzít i další faktory, které s výukou souvisejí. Leaver a Willis (2004, 28–30) uvádějí tyto nezbytné záležitosti:

1. Počáteční úroveň znalostí jazyka u žáků.
2. Prostředí, ve kterém se žáci nacházejí a jejich jazyková vybavenost.
3. Jazykové potřeby žáků – jaké cíle budou žáci plnit?
4. Motivace a ochota žáků se učit ve třídě i mimo ni.
5. Časová dotace a dostupné zdroje pro potřeby výuky a jejího plánování.

Shavelson a Stern (1981), kromě již zmíněných, doplňují následující faktory, které je třeba zohlednit:

- **Obsah** – co se budou žáci během úkolu učit.
- **Materiály** – s nimi žáci pracují a manipulují během hodiny.
- **Žáci** – je třeba zohlednit jejich schopnosti, potřeby a zájmy.
- **Třída jako komunita** – zohlednit třídu jako celek a vztahy v rámci ní.

Důležitým faktorem při plánování je dle Elisse (2003) také výběr tématu úkolu, který závisí na tom, zda je pedagogickým záměrem budovat obecnou dovednost či specifické užití cizího jazyka.

Prabhu (1987) např. zařazoval, v rámci Bangalorského projektu, témata souvisejících přímo se vzdělávacím plánem tamější školy a životy žáků – písmena abecedy, mapy, školní rozvrh apod. Jiná témata byla soustředěna okolo společenského

a rodinného života – rodina, pošta, jízdní řády a nebo sloužila k budoucímu využití – účty, psaní životopisu. Ať už bude vybráno jakékoliv téma pro úkol, vždy je potřeba, aby měl pro žáky smysl a mohli v něm v dostatečné míře využít jazyk.

Jedním z dalších kroků při plánování úkolu je problematika organizace výuky, tedy zda budou žáci pracovat ve skupinách, ve dvojicích či individuálně? Touto otázkou se zabývá například Ellis (2003), který zdůrazňuje důležitost interakce během úkolu.

Willis (1996, 38) v charakteristice fáze úkolu přímo píše: „žáci pracují na úkolu, ve dvojicích či malých skupinách.“<sup>5</sup> Neznamená to ale, že všechny úkoly vyžadují interakci. Naopak mnoho úkolů zaměřených např. na dovednost čtení či psaní vyžaduje individuální práci žáka a také tzv. vzájemné úkoly (reciprocal tasks) mohou být plněny najednou v rámci celé třídy.

Jak uvádí Ellis (2003) každá forma práce na úkolu má své výhody. Individuální práce na úkolu pomáhá posílit žákovu autonomii a schopnost sebeřízení. Pokud žák pracuje individuálně, je odkázán pouze na své zdroje a znalosti. Je proto nutné se ujistit, že úkoly, které plní žáci individuálně, jsou adekvátně obtížné vzhledem k úrovni znalostí žáků.

Potenciální výhody práce ve dvojicích či skupinách oproti individuální práci shrnuje Ellis (2003, 267) následovně:

1. Žáci mají více prostoru pro mluvení. V hodinách vedených učitelem a při frontální výuce mluví 80 % z hodiny pouze učitel. Během práce ve skupinách vzniká více příležitostí pro promluvu žáka.
2. Při skupinové práci se žáci ocitají v různých rolích, ve kterých mohou jednat, zatímco v hodinách vedených učitelem jsou většinu času v pasivní roli.
3. V rámci skupinové práce může učitel lépe zohlednit individuální potřeby žáků. V běžných hodinách je výuka přizpůsobena potřebám průměrného žáka.
4. Žáci při mluvení v malé skupině nejsou v takovém stresu, jako při mluvení před celou třídou. Tím se snižují obavy žáků z mluvení.
5. V rámci skupiny si mohou žáci navzájem pomáhat a tak posilovat motivaci k učení.
6. Pro žáky je vzájemná spolupráce na úkolu chápána často jako zábava a často také upřednostňují tento způsob plnění úkolu před individuální prací.

---

<sup>5</sup> Students do the task, in pairs or small groups. (Přeloženo autorkou diplomové práce)

7. Skupinové práce pomáhají žákům stát se samostatně jednajícím a rozhodujícím členem týmu.
8. V důsledku spolupráce poznávají žáci jeden druhého, učí se vzájemně respektovat a zlepšovat tak vztahy ve třídě.
9. Práci ve skupině je podpořen i samotný proces učení se, protože žáci se učí dovednosti, které k úspěšnému zvládnutí učiva přispívají: ochota riskovat, schopnost ověřit si vlastní výsledky, atd.

Přílišné zařazování skupinových či párových prací nemá pouze kladný vliv na výuku. Nevýhodou může být fakt, že žáci se během skupinových prací příliš nesoustředí na formu jazyka a pokud ano, je tomu tak pouze v případě, je-li na blízku učitel. Další riziko spočívá v udržení kázně během plnění úkolu, jelikož jsou žáci během skupinových prací často hluční. Časté je také užití mateřského jazyka při komunikaci či nežádoucí prosazování některých žáků, kteří nutí ostatní ze skupiny dělat práci za ně.

#### 4.1 Role učitele

Kromě základních komponent plánování úkolu vymezuje např. Nunan (1989) také role učitele a žáka. Jak uvádějí Willis a Willisová (2007), během úkolového vyučování zastává učitel svou tradiční roli, kterou je poskytování informací o jazyce. V rámci výuky pomocí úkolů musí především zajistit, aby žáci v co největší míře užívali „reálný“ jazyk v kontextu, který se podobá reálnému životu.

Učitelova hlavní role se mění z poskytovatele znalostí a vědomostí na toho, kdo řídí promluvu žáků (manager of discourse). Většinu času stráví učitel během hodiny monitorováním a řízením diskusí a přípravou žáků na plnění úkolu.

Jednotlivé role učitele během úkolového vyučování jsou charakterizovány následovně (Willis a Willis 2007, 148–151):

1. Učitel jako **vedoucí diskuse**. Většina úkolů začíná diskusí vedenou učitelem, až poté následuje skupinová či párová práce. Je také možné, aby celý proces plnění úkolu byl vedený učitelem, v tom případě musí učitel zastávat roli jak organizátora, tak i roli vedoucího diskuse. Hodina vedená učitelem vyžaduje důkladnou přípravu, zejména u žáků mladšího školního věku. Učitel musí vzít v potaz případné potíže, které by mohly během jednotlivých fází hodiny nastat a připravit si jejich řešení.

2. Učitel jako **manažer skupinové práce**. Skupinová či párová práce s sebou přináší více příležitostí k užití jazyka a je nutné, aby byl učitel schopný zorganizovat tento typ práce, tak aby byly výsledky žáků co nejlepší. Jedním z úkolů učitele je zajistit, aby žáci rozuměli tomu, co mají dělat, dříve než začnou pracovat ve skupinách a poté sledovat jejich společnou práci.
3. Učitel jako ten, kdo **práci usnadňuje**. Při sestavování úkolů je důležité najít rovnováhu, tak aby byl úkol pro žáky výzvou a zároveň nebyl příliš snadný. Pokud představuje učitel nový druh úkolu a není si jistý, zda ho žáci mohou zvládnout, je lepší zvolit jednodušší variantu, než-li zadat úkol nesplnitelný.
4. Učitel jako **zdroj motivace**. Důležité je poskytovat žákům veškerou podporu. Tu může učitel zajistit dvěma způsoby. Jednak při podávání zpětné vazby žákům, která by měla vyznít pozitivně. Učitel by měl zdůraznit úspěchy žáků, při prezentaci skupinové práce před třídou vybrat fráze či slovíčka, která skupina použila správně. Být pozitivní však neznamená nebýt kritický a ignorovat chyby. Druhým způsobem, kterým lze dosáhnout vyšší motivace u žáků, je zdůrazňování jejich pokroku.
5. Učitel jako znalec jazyka a rádce. Tato role spočívá v pomoci žákům ujasnit si význam a použití jazyka. Učitel se zapojuje do procesu jako rovnocenný partner, ale takový partner, který má větší znalosti a zkušenosti. Úkolem učitele není žáky opravovat, nýbrž jim radit a ukázat způsob, jakým si mohou žáci své chyby sami opravit.
6. Učitel ve své **tradiční roli**. Během plnění úkolu vystávají chvíle, ve kterých se učitel staví do tradiční role – vysvětluje, demonstruje příklady, informuje, hodnotí, vyžaduje užití daných jazykových forem, atd. Tuto roli zastává učitel zpravidla v závěrečných fázích úkolu.

## 4.2 Role žáka

V rámci úkolového vyučování jsou stanoveny i specifické role žáka, které při plnění úkolu zastává. Některé z nich se shodují s rolí žáka během hodin založených na principech komunikativního přístupu a další jsou stanoveny přímo pro vyučování pomocí úkolu. Výčet těchto rolí nabízí např. Richards a Rodgers (2001, 23):

1. Žák v roli **účastníka skupinové práce** (group participant). V rámci této role se žák

učí pracovat ve skupině, naslouchat ostatním žákům nebo například organizovat práci. Pro žáky, kteří jsou zvyklí na individuální práci, vyžaduje tato forma organizace určité přizpůsobení.

2. Žák v roli **dohlížejícího** (monitor). Úkoly jsou do hodin zařazovány z mnoha důvodů, jedním z nich je snaha ulehčit proces učení se. Úkoly mají být sestaveny tak, aby měl žák možnost sám dohlížet na to, jakým způsobem jazyk využívá při komunikaci. Přitom se žák soustředí nejen na význam sdělení, ale také na formu, ve které je sdělení předáno.
3. Žák jako ten, kdo **riskuje a zlepšuje se** (risk-taker and innovator). Mnoho úkolů zahrnuje sdělování informací v jazyce, který žáci ještě zcela neznají a nemají s ním zkušenost. K porozumění může žák využít signály neverbální komunikace, může požádat o zopakování či vyjádření jinými slovy. Žák si zlepšuje dovednost odhadnout význam sdělení za pomoci kontextu či nápovědy, vysvětlování a diskutování o významu se spolužáky. Toto vše vede žáka ke zlepšení schopnosti zkoušet, ověřovat si a znovu zkoušet, jakým způsobem jazyk použije.

### 4.3 Role výukového materiálu

Výukový materiál je důležitým faktorem nejen ve výuce založené na plnění úkolů. Existuje nespočet druhů materiálu, který lze využít při realizaci úkolového vyučování. Základní dělení materiálu spočívá v tom, zda se jedná o materiál autentický či neautentický (pedagogický). Pojem neautentický či pedagogický materiál zahrnuje veškerý materiál, který byl vytvořen pro potřeby výuky. Většina učebnic pracuje s tímto typem materiálu. Naopak, „autentickými materiály rozumíme veškeré materiály, které nebyly původně vytvořeny pro výuku a nesloužily k didaktickým účelům,“ Bruzlová (2014, 1). Autentické materiály byly vytvořeny rodilými mluvčími pro potřeby rodilých mluvčí dané země. Bruzlová (2014) dále uvádí přínos autentického materiálu pro obohacení výuky cizího jazyka, který spatřuje především v tom, že žáky seznamuje se skutečně používaným neupraveným jazykem, což přispívá k obohacení věcných znalostí žáka v oblasti jazykových prostředků a zvyšuje žakovu motivaci. To, že jsou žáci seznámeni s autentickým jazykem, jim napomáhá k lepší orientaci v cizojazyčném prostředí a k posílení jejich sociokulturních kompetencí.

Shepherd (2004) věnuje pozornost autentickému materiálu z hlediska jeho



možných zdrojů, kterými nejsou pouze novinové a časopisové články, nýbrž jimi mohou být i písničky, filmy, webové stránky, letáky, plakáty apod. Výběr materiálu musí korespondovat s tématem úkolu, splňovat potřeby a zájmy žáků a musí vést žáky k užití požadované jazykové struktury či slovní zásoby.

## **5 Hodnocení úkolového vyučování**

Obdobně jako u všech ostatních metod a přístupů k výuce cizího jazyka, hraje klíčovou roli hodnocení, které obsahuje zpětnou vazbu jak pro žáky, tak pro pedagogy. Ellis (2003, 323) hovoří o tzv. empirickém hodnocení (empirical evaluation), které zkoumá, zda byly splněny stanovené cíle a uvádí dva typy: mikro-hodnocení (micro-evaluation), týkající se jednoho úkolu, a makro-hodnocení (macro-evaluation), které se zaměřuje na celý program či kurz založený na principech úkolového vyučování.

Mikro-hodnocení se týká jednotlivého úkolu a slouží ke dvěma účelům. Je využíváno ke zjištění, zda byl daný typ úkolu vhodně zvolen s ohledem na příslušnou skupinu žáků či k identifikaci nedostatků v koncepci úkolu, na základě kterých lze zajistit úpravu úkolu, tak aby jeho plnění bylo efektivní. V rámci mikro-hodnocení má své místo i hodnocení od žáků (student-based evaluation), které pomáhá identifikovat žákův přístup a názor na úkol. Tato forma hodnocení má své opodstatnění, jelikož za efektivní jsou považovány takové úkoly, které žáky baví. Ellis (2003) a Willis a Willis (2007) navrhují krátké dotazníky jako nejjednodušší nástroj zpětné vazby od žáků. V těchto dotaznících se mohou žáci vyjádřit k tomu, co se jim na úkolu líbilo, co by případně změnili.

Mikro-hodnocení dále zjišťuje, zda byly splněny předem stanovené cíle. Například, pokud bylo jedním z cílů úkolu užití určité jazykové formy, hodnotitel (učitel) zkoumá, zda byla tato forma skutečně během úkolu náležitě užita. Aby bylo hodnocení skutečně přesné a efektivní, je nejlepším řešením pořizovat video-nahrávky z hodin.

Mikro-hodnocení také zahrnuje hodnocení zaměřené na proces učení se (learning-based evaluation), tedy zkoumá, zda úkol přispěl k lepšímu osvojení jazyka. Tato forma hodnocení je nejtěžší, jelikož viditelný přínos úkolu k osvojení jazyka lze zaznamenat až po delší době, kdy jsou úkoly využívány.

Nunan (1989, 135–137) uvádí seznam otázek, které učitelé slouží jako nástroj pro hodnocení celkové efektivity úkolu:

- Je úkol vhodný vzhledem k jazykové úrovni žáků?
- Jedná se o úkol s pedagogickým záměrem či úkol odrážející reálnou situaci?
- Jsou žákům cíle úkolu jasné?
- Jaký typ vstupních informací využiji/jsem využil? Jsou autentické?
- Jaké dovednosti jsou rozvíjeny? Jsou vhodně zvoleny vzhledem k cílům úkolu?
- Vzbuzuje úkol zájem žáků?
- Objevila se nějaká nečekaná situace během plnění úkolu?
- Je úkol koncipován, tak aby nebyl pro žáky příliš snadný či naopak složitý? Popřípadě, jak zajistit odpovídající náročnost s ohledem na věk žáků.

Většinu otázek lze stanovit a předběžně zodpovědět i během výběru či tvoření úkolu. Otázky může zodpovědět učitel sám, nejlépe na základě audio nebo video-nahrávky, nebo lze poprosit kolegu, který otázky na základě pozorování hodiny zodpoví, čímž je zajištěna zároveň větší objektivita hodnocení.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Výzkumné otázky

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

#### **Výzkumná otázka č. 1:**

*Je možné zařadit úkol (task) jako prostředek výuky do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy?*

#### **Výzkumná otázka č. 2:**

*Přispívá zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy k úspěšnému procvičení jazykových jevů?*

#### **Výzkumná otázka č. 3:**

*Vede zařazení úkolových aktivit do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy ke zvýšení motivace k učení se?*

### 7 Metodika výzkumu

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

- Sebereflexe
- Test určený žákům (viz příloha I)
- Minidotazník pro žáky (viz příloha J)

Metoda sebereflexe, jako nedílná součást pedagogických kompetencí, umožňuje zhodnotit postupy ve výuce a jejich funkčnost. Jak uvádějí Hrabal a Pavelková (2010), pod pojmem sebereflexe učitele rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti a autodiagnostických údajů s cílem zvýšit své profesní kompetence. Průcha, Walterová a Mareš (1995) definují cíl sebereflexe učitele jako zhodnocení sama sebe, rozhodnutí, co a jak změnit a zvolení strategie pro budoucnost. Samotný proces reflexe má několik fází. Tyto fáze popisují Slavík a Siňor (1993) následovně:

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

Test byl žákům zadán vždy po realizaci jednoho úkolu s cílem zjistit, zda si žáci učivo řádně zopakovali i v písemné formě. Výsledky testů přispěly k posouzení efektivity úkolů. Test byl zaměřen na zapamatování slovní zásoby a procvičených větných struktur.

Dotazník, jehož cílem bylo zjistit míru motivace žáků, definují Průcha, Walterová a Mareš (1995, 54) jako „výzkumný a diagnostický prostředek k shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob.“ Podstatou je soubor otázek předkládaný v písemné formě a jeho využití pro výzkum a praxi je velmi široké. Otázky do dotazníku byly voleny s ohledem na věk žáků a s cílem získat zpětné informace týkající se realizovaných úkolově-orientovaných hodin anglického jazyka. Otázky a výroky v dotazníku byly formulovány krátce a jednoduše, tak aby byly pro žáky 5. třídy dostatečně srozumitelné. To samé platí i pro možné varianty odpovědí, s výjimkou otázky 6 (Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila?), zde bylo potřeba vysvětlit, o které fáze se konkrétně jedná a co je pro ně společné ve všech třech úkolech. Cílem dotazníku bylo získat od žáků zpětnou vazbu zahrnující žákův názor na organizaci výuky, jejich pocity z hodin a ze samotné koncepce úkolu.

## **8 Kritéria návrhu úkolů**

Z teoretických poznatků a metodických zásad úkolového vyučování vyplývají kritéria, ze kterých je třeba při plánování úkolů vycházet.

Úkoly musí být především *smysluplné*, tzn. vycházejí z potřeb žáků, jejich zkušeností a vedou ke smysluplnému užití jazyka v hodině, který lze následně využít i v běžném životě.

Úkolové vyučování upřednostňuje *význam před formou*, tedy pozornost je zaměřena na to, co říkám, nikoli jak to říkám. Jak uvádí Vojtková (2014), postupně se plněním úkolově-orientovaných aktivit u žáků vytváří tzv. procedurální znalosti, tj. jakým způsobem jazyk používat.

Dalším požadavkem nejen úkolové výuky je žákův *aktivní přístup k výuce*. Žák se během plnění úkolu mění z pasivního posluchače na aktivního účastníka výuky. Toto kritérium splňují samotné úkoly, které mají charakter problémové situace a vyžadují účast všech žáků s cílem problém vyřešit.

Cílem každého úkolu je dojít k určitému *výsledku*, který je prostředkem k určení, zda žáci daný úkol úspěšně splnili a zároveň slouží jako motivující faktor. Výsledky úkolu bývají nejčastěji hmatatelné (mapy, obrázky) a dokazují, zejména žákům, že aktivita v hodině měla určitý cíl a smysl.

Dalším kritériem je fakt, že úkoly mají být pro žáky *motivující a zajímavé*. Jako motivace slouží jak nejběžnější organizační forma úkolově-orientované výuky skupinová či párová práce, tak již zmíněné řešení problému.

Úkoly musí také vést k *plnění* předem stanovených *jazykových cílů*, které vycházejí z očekávaných výstupů pro dané ročníky.

Úkoly byly navrženy tak, aby sloužily k procvičení a upevnění již naučené slovní zásoby a jazykových funkcí. Doba trvání úkolu byla přizpůsobena délce jedné vyučovací hodiny anglického jazyka (45 minut), celkem byly v praxi realizovány tři úkoly.

## **9 Zařazení úkolových aktivit do hodin anglického jazyka**

Možnost zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka jsem ověřovala na základní škole Sokolovské v Liberci. Realizace tří modelových hodin proběhla v jedné ze dvou skupin žáků 5. třídy. Ve třídě jsem před vlastní výukou strávila tři naslechové hodiny, během kterých jsem měla možnost pozorovat styl výuky, přístup učitelky k žákům, komunikaci mezi jednotlivými aktéry výuky a projevy žáků. Konzultovala jsem také probrané učivo a jazykovou úroveň žáků s jejich třídní učitelkou a také přímo s vyučující anglického jazyka.

## 9.1 Charakteristika školy

Základní škola Sokolovská o kapacitě 400 žáků má devět ročníků, každý ročník je rozdělen nejméně do dvou tříd (1. A, 1. B). Škola je bohatě vybavena, najdeme zde odborné učebny informatiky, dvě tělocvičny, hřiště a školní bazén. Vzhledem ke zmíněnému zázemí mají žáci od 6. třídy možnost výuky se sportovním zaměřením na volejbal. Kromě sportovních aktivit škola nabízí rozšířenou výuku v oblasti výtvarné kultury, možnost účasti v pěveckém sboru Pavlovická Jitřenka či možnost zájmové výuky jazyků.

Anglický jazyk se žáci mohou učit již od 2. ročníku v rámci zájmového kroužku. Jako povinný předmět je anglický jazyk zařazen ve 3. ročníku a v 7. ročníku se k němu přidává jako povinný i jazyk německý. Výuku jazyků zajišťují zkušení, plně kvalifikovaní pedagogové. Žáci se úspěšně účastní olympiád v anglickém jazyce a jsou aktéry projektu *English time*, díky kterému proniká anglický jazyk i do výuky ostatních předmětů za spolupráce rodilých mluvčích.

Hlavním cílem školy je poskytovat žákům úplné základní vzdělání s důrazem na všestrannost získaných vědomostí a dovedností a co možná nejširší uspokojení individuálních potřeb.

## 9.2 Charakteristika třídy

Skupina, se kterou jsem pracovala, byla tvořena žáky dvou pátých tříd 5. A a 5. B. Celkem tyto třídy navštěvuje 47 žáků, kteří jsou pro účely výuky anglického jazyka rozděleni na tři skupiny. Rozdělení žáků na skupiny umožňuje individuální přístup učitele a z hlediska výuky cizího jazyka poskytuje jednotlivým žákům více prostoru v hodině se aktivně zapojit a komunikovat. V „mé“ skupině bylo 18 žáků, z toho 11 chlapců a 7 dívek.

Ačkoli jsou žáci z různých kmenových tříd, panují mezi nimi kladné a přátelské vztahy. Třída na mě působila harmonicky, jelikož v průběhu hodin nebylo poznat, že se jedná o žáky ze dvou tříd. Kladné vztahy se projevily zejména při vzájemné komunikaci žáků během skupinových a párových prací. Žáci neměli problém spolupracovat se spolusedícím žákem ani s náhodně vybraným spolužákem. V rámci skupiny si žáci vždy práci rozdělili mezi sebe, tak aby měl každý člen skupiny možnost se na plnění úkolu

podílet. Tento fakt také vyplývá z toho, že jsou žáci na kooperativní formy výuky zvyklí nejen v anglickém jazyce, ale i v ostatních předmětech.

Zájem dívek i chlapců o zapojení do výuky byl ve všech aktivitách zhruba stejný. Výraznější zájem projevily dívky ve fázi plánování v hodině s tématem „*Free time activities*“, jelikož se jednalo o kreslení společné aktivity, a to činilo některým chlapcům potíže. Všichni žáci se ale ochotně a bez výhrad do aktivit zapojovali a snažili se dosáhnout stanoveného cíle hodiny.

Až na jednu výjimku (neochotného chlapce) je s žáky dobrá komunikace a ve skupině nepanují závažné kázeňské problémy.

### 9.3 Vyučovací hodina 1 – úkol 1

**Datum realizace:** 28. 4. 2017

**Třída:** 5.

**Cíl:**

- **výchovný:** Žák se učí spolupracovat ve dvojici. Žák naslouchá názorům druhých. Žák v hodině dodržuje pokyny učitele. Úkol přispívá ke stmelení kolektivu – co máme společného.
- **vzdělávací:** Žák si upevní užití sloves v 1. osobě čísla jednotného i množného, v přítomném čase ve větě. Žák umí napsat, vyslovit a užít ve větě názvy dní v týdnu.

**Klíčové kompetence:**

- k řešení problémů: „*Žák vnímá nejružnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.*“ (RVP ZV 2016, 11)

**Učivo:** slovní zásoba: slovesa spojená s denní a sportovní činností (*go to school, watch, play, ride a bike, read, go singing, go dancing, ...*), dny v týdnu, přítomný čas

**Pomůcky:**

- tabulka s denním rozvrhem 18x
- psací potřeby včetně pastelek
- modelový obrázek činnosti pro učitele 1x
- bílý papír 18x

**Motivace:**

- úvodní fáze – luštění slov s přeházenými písmeny
- hlavní fáze – samotná práce na úkolu
- organizační forma – práce ve dvojicích

**Tabule:**

- nadpis *Free time activities*
- fáze úkolu
- příprava slov s přeházenými písmeny nad tabulkou (*oMdnay, usadTey, undaSy,*



*Fdiyar, tuSrydaa)*

- příprava tabulky – dny v týdnu
- struktura věty: *On ... I ...*
- struktura otázky *Do you play (football, voleyball) too? / Do you go (dancing, swimming) too?*

### **Postup ve vyučovací hodině (struktura úkolu):**

**Popis úkolu:** Úkol je navržen v délce jedné vyučovací hodiny (45 minut), jeho funkce je nejen opakovací, jak slovní zásoby, tak i gramatické struktury vět v přítomném čase, ale i komunikativní. Tématem úkolu jsou dny v týdnu a běžné či sportovní činnosti dne. Dílčím cílem úkolu je pro každého žáka vytvořit týdenní rozvrh činností. Poté pracují žáci ve dvojicích a jejich úkolem je ze svých rozvrhů zjistit, jakou stejnou činnost v týdnu vykonávají oba členové dvojice a nakreslit ji. Hlavním výstupem úkolu je obrázek vystihující tuto činnost. S obrázky lze pracovat i následující hodiny, jelikož mohou sloužit jako pomůcky pro opakování slovní zásoby, například v úvodních fázích hodin anglického jazyka v rámci jazykové rozcvičky.

Úkol byl zpracován dle návrhu autorky diplomové práce.

### **I. Fáze před úkolem:**

**Cíl fáze:** Navození slovní zásoby a seznámení s tématem úkolu.

1. Pozdrav se žáky, úvodní otázka. Cíl: Uvedení do hodiny anglického jazyka, do tématu a navození slovní zásoby.

*Good morning children, sit down, please. Today, you will have the English lesson with me.*

*What do you do after school?* Aktivitu učitel zapisuje na tabuli. Na aktivity, které žáci nezmíní, ale měli by znát, se učitel žáků doptá: *Who goes singing / dancing / swimming after school?*

*Today you will be working on a task. Look at the blackboard this is your task:*

#### *Free time activities*

- a) *Write down your free time activities.*
  - b) *Write down your partner's free time activities.*
  - c) *Does your partner have the same free time activities?*
  - d) *Choose one and draw it.*
2. Na tabuli je připravena tabulka (8 sloupců, 3 řádky) a nad záhlavím tabulky jsou

připravena slova, ve kterých jsou přeházená písmena. Žáci mají za úkol písmena uspořádat tak, aby vzniklo smysluplné slovo (názvy pěti dní v týdnu). Pokud žák slovo odhalí a je vyvolán učitelem, jde k tabuli zapsat správný název dne do záhlaví tabulky.

*Look at the blackboard, there are five words, but the letters are mixed up. Do you know these words? / Come to the blackboard and write the correct word.*

- Učitel se zeptá, které dny nám na tabuli chybí, aby byl kompletní celý týden? Názvy zbylých dvou dní zapíše na tabuli učitel. Cíl: Vyvození tématu hodiny a zopakování názvů dní v týdnu.

*There are five days of the week. But the week has got seven days. Which days are missing?*

- Názvy dní jsou správně zapsány v záhlaví tabulky (na tabuli). Žáci jednotlivě, poté celá třída dohromady, přeríkávají dny v týdnu. Cíl: Zopakování dní v týdnu – výslovnost, psaná forma.

*Good job, the week has got seven days. The first day of the week is ... ? The second day is ... ? And now we will say them together. Monday, Tuesday, ...*

- Učitel říká, co dělá v jednotlivé dny týdne a zapisuje do tabulky příslušnou činnost, kterou daný den vykonává (*play tennis, watch TV*). Učitel doplní každý den jednu činnost. Cíl: Model promluvy pro žáky – užití přítomného času prostého.

*Ok, so this is my week.* Učitel ukazuje na zatím nevyplněný rozvrh týdne na tabuli. *On Monday I play volleyball.* Učitel zapíše do sloupce pod pondělí: *play volleyball.* *On Tuesday I go dancing. On Wednesday I watch TV.*

- Učitel se ptá žáků, co dělají oni? Dotázaní žáci odpovídají ústně. Cíl: Model promluvy pro žáky – otázka v přítomném čase.

*What about you, Káťa, Petr, ... ? What do you do on Monday?*

- Učitel rozdá každému žákovi tabulku týdenního rozvrhu, nevyplněnou.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me							

*Here you are, it's your week. First of all write your name at the top of the paper.*

- Žák má za úkol napsat ke každému dni v týdnu jednu činnost, kterou daný den vykonává.

*And now, write your activity to each day.* Učitel demonstruje příklad s jedním žákem: *Péto, what do you do on Monday?* Žák odpoví např.: *On Monday I go singing.*

*So, Péta will write verbs: go singing under the Monday.* Vše ukazuje učitel na tabuli.

Pozn.: Pokud by někteří žáci stále nevěděli, co mají dělat, učitel zopakuje instrukci v českém jazyce, postup ukazuje na tabuli na svém rozvrhu.

Příklad vyplněné tabulky v této fázi:

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Sunday
Me	go singing	ride a bike	watch TV	go dancing	draw	play games

## II. Fáze během úkolu:

### A) Fáze úkolu

**Cíl fáze:** Zjištění, jaké aktivity vykonává spolužák ve svém volném čase, a zda oba členové dvojice vykonávají v průběhu týdne stejné aktivity.

1. Práce ve dvojici: První z dvojice říká spolužákovi, co který den v týdnu dělá. Druhý z dvojice poslouchá a činnosti si do příslušného pole v tabulce zapisuje. Žáci se vymění. Cíl: Zjištění volnočasových aktivit spolužáka – příprava na následující fáze úkolu, procvičení větné struktury: *On ... I ...*

*Good, now you will work in pairs.* Žáci zůstávají ve dvojici se spolužákem z lavice. Učitel ukáže na příkladech: *Jana and Marek will work together. Miša and Péta will work together.*

*What are your partner's free time activities? Write your partner's free time activities to the second line.* Učitel ukáže na tabuli, kam mají žáci činnosti zapisovat. *Exchange your roles.*

Pozn.: Instrukce je pro žáky 5. třídy složitější, jelikož obsahuje více úkonů. Proto ji učitel řekne česky v případě potřeby.

Příklad vyplněné tabulky v této fázi:

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me	go singing	ride a bike	watch TV	play football	draw	go dancing	play games
Miša	go swimming	watch TV	go dancing	play the piano	play football	play tennis	watch TV

Ukázky vyplněných tabulek od žáků viz příloha A.

2. Žáci mají ve dvojici zjistit, jaké činnosti mají v týdnu společné? Žáci vyberou jednu z těchto činností. Pokud nenajde dvojice žádnou stejnou činnost, každý sám určí svou nejoblíbenější činnost. Cíl: Zjištění společné aktivity, procvičení otázky: *Do you play (football) too? Do you (go swimming) too?*

*Now you know what your partners do. Look at your week. Does your partner have the same activity? For example, you play football on Thursday. Does your partner play football too?*

Modelová otázka na tabuli: *Do you play (football, voleyball) too? Do you go (dancing, swimming) too?*

*Find the same activity and underline it. If you don't have the same activity, choose your favourite one.*

Učitel v českém jazyce upozorní, že žáci hledají stejnou činnost v průběhu týdne, nemusí ji oba členové dvojice vykonávat ve stejný den.

### **B) Fáze plánování:**

**Cíl fáze:** Nakreslit společně aktivitu, kterou v průběhu týdne vykonávají oba členové dvojice. V případě, že žáci nenašli stejnou aktivitu, kreslí oba členové dvojice svou nejoblíbenější činnost.

1. Žáci kreslí společně vybranou aktivitu (viz příloha B).

*Now you will draw your activity on the paper together.* Učitel rozdává jeden papír do dvojice.

*If you don't have the same activity, each of you will draw your favourite activity. You will have two pictures.*

### **C) Fáze prezentace:**

**Cíl fáze:** Seznámit ostatní žáky s výsledkem úkolu.

1. Dvojice zůstane v lavici a ukáže třídě obrázek činnosti. Zbytek třídy hádá, o jakou činnost jde. V případě, že činnost spolužáci odhalí, dvojice souhlasí a potvrdí to větou: *Yes, we watch TV.* Činnosti spolužáků si snaží ostatní zapamatovat. Cíl: Prezentování výstupů úkolů se zapojením odhadování.

*Well done, you are finished. Now you will show your picture to the rest of the class and they will guess, what activity do you like (what is it?).*

*For example, look at this picture. What is it? What do I do in my free time?* Učitel má připravený jeden obrázek činnosti, který ukáže třídě. Žáci hádají, o jakou činnost jde.

*Yes, I ride a bike.*

*Now, Jana and Marek, show your picture. What is it?* Pokračují další dvojice.

### **III. Fáze po úkolu:**

**Cíl fáze:** Procvičení stavby vět v přítomném čase a užití předložky *on* pojící se se dny v týdnu, zkouška zapamatovaných informací.

1. Učitel ukazuje na dvojici žáků a ptá se ostatních, jakou činnost tato dvojice ráda vykonává. Ostatní odpovídají na základě zapamatovaných informací. Učitel se zeptá na 3–5 dvojic. Cíl: Upevnění otázky a odpovědi v přítomném čase prostém.

*Great, what about Pája and Michal? What do they do in their free time? Do you remember?* Ostatní hádají. Dvojice odpovídá celou větou.

2. Jaká předložka se ve větě objevuje a pojí se s názvy dní?

*What preposition is used with the days of the week?* Pokud žáci nevědí, učitel říká modelové věty, na kterých pomocí intonace zdůrazní přeložku *on*. *On Monday I play tennis. I go swimming on Saturday.*

3. Učitel pokládá otázky jednotlivým žákům: *What do you do on Wednesday, Klára?* Procvičení struktury věty: *On ... I ... (On Monday I read a book.)* Struktura věty napsána na tabuli jako opora.

## **9.3.1 Sebereflexe**

### **Příprava na hodinu**

Před hodinou bylo nutno udělat přípravu na tabuli, která spočívala v zapsání modelových vět, postupu při plnění úkolu, nadpisu *Free time activities* a konečně v náčrtu tabulky týdenního rozvrhu a zapsání slov s přeházenými písmeny (názvy dní v týdnu) nad záhlaví tabulky. Tato příprava ušetřila čas v hodině, který byl následně věnován práci na úkolu, sloužila žákům jako vizuální opora a učiteli jako pomůcka k zadávání instrukcí.

### **I. Fáze před úkolem**

V úvodu hodiny jsem se s žáky pozdravila a znovu se představila celým jménem. V mateřském jazyce jsem nejprve žákům sdělila, že budeme společně pracovat ve třech hodinách, ve kterých budeme plnit různé úkoly – *tasks*. Úvodní fáze byla důležitá

z hlediska utvoření příjemné atmosféry ve třídě a sloužila k seznámení žáků s pojmem *task*, který je pro tuto i následující hodiny klíčový.

Cílem této fáze bylo seznámit žáky s tématem úkolu, aktivovat slovní zásobu a namotivovat žáky. Žáků jsem se nejprve zeptala, zda ví, co to jsou „*free time activities*“. Otázka byla pro žáky srozumitelná, jelikož se na odpověď hlásilo asi pět žáků. Vyvolaný žák správně přeložil pojem jako volnočasové aktivity. Po odhalení tématu byly vidět pozitivní reakce žáků (úsměv, slovní poznámky), protože tato oblast je žákům mladšího školního věku blízká a cítí se v ní jistě. Následovala otázka, co dělají žáci ve svém volnu nebo co můžeme dělat ve svém volnu? Věděla jsem, že mohu použít sloveso *can*, jelikož se problematice jeho užití ve větě a otázce věnovali v předchozích hodinách. Abych si byla jistá, že žáci vědí, na co se jich ptám, uvedla jsem příklad (*For example: We can ride a bike.*) a sloveso jsem zapsala k nadpisu na tabuli. Otázka žáky motivovala k promluvě, jelikož se hlásila většina třídy. Žáci měli zájem sdělit svoje nápady.

Dále jsem žáky seznámila s postupem v dnešní hodině. Jednotlivé kroky (4) jsme si společně přeložili (*1. Write down your free time activities. 2. Write down your partner's free time activities. 3. Does your partner have the same free time activities? 4. Choose one and draw it.*). Vždy jsem přečetla anglickou instrukci (*Write down your free time activities.*) a žáci odpovídali česky, co budou v tomto kroku dělat. Seznámení s fázemi úkolu a český překlad vedl k lepší orientaci žáků v průběhu hodiny a k pochopení instrukcí v jednotlivých fázích. Pokud by žáci v této fázi úkolu zcela nepochopili zadání, nemohli by náležitě plnit stanovený úkol.

K aktivaci slovní zásoby došlo pomocí zmíněného brainstormingu a také následujících aktivit, mezi které patřilo dále luštění slov s přeházenými písmeny. Žáci neměli problém slova odhalit, k čemuž jim dopomohla velká písmena začleněna v názvu (*onMyda*), a následně správně zapsat do záhlaví tabulky. Žáci měli na tabuli vypsanych pět dní týdne v příslušném pořadí, jak jdou za sebou, proto jim nečinilo problém doplnit do prázdných polí v záhlaví tabulky chybějící dva dny. Pokud tedy bylo prázdné třetí pole, jednalo se o třetí den v týdnu a tím je středa. Většina žáků měla problém s výslovností některých dnů (*Thursday, Wednesday*), proto jsem tyto dny nejprve vyslovila já a poté všichni společně dvakrát nahlas zopakovali, což vedlo

k zafixování správné výslovnosti. Během následujícího společného procvičování dní v týdnu jsme si zopakovali výslovnost všech sedmi dní.

Jako model promluvy a zároveň instrukce pro další činnost sloužil popis mého týdne (*On Monday I play tennis. On Tuesday I watch TV. On ...*) a zápis aktivit do týdenního rozvrhu na tabuli. Žáci tento model následně dobře využívali při popisu týdne svému spolužákovi ve fázi během úkolu, což jsem si ověřila poslechem rozhovoru žáků.

Dle plánu hodiny měli žáci seznámit třídu s tím, co dělají v jednotlivé dny ve svém volném čase. Ale vzhledem k časové dotaci a faktu, že o svém týdnu budou žáci hovořit ve fázi během úkolu, jsem tuto otázku vynechala a přistoupili jsme rovnou k doplňování prvního řádku tabulky. K pochopení instrukce v anglickém jazyce (*Write your activity to each day.*) přispěla ukázka doplnění aktivit do týdenního rozvrhu učitelem (na tabuli) a také konkrétní příklad jednoho žáka (Učitel: *Tadeáš, what do you do on Monday?* Tadeáš: *On Monday I play football. Tadeáš will write his activity: play football under the word Monday*). Přesto se někteří žáci ptali, co mají dělat, když v jeden den vykonávají více aktivit a zda je možné si aktivity vymýšlet. Dále se žáci ptali na anglické překlady svých aktivit např.: dělat karate, gymnastiku, chodit do ZUŠ. S překladem těchto aktivit jsem žákům poradila (*do karate, do gymnastics, go to music school*). Z těchto otázek vyplývá, že instrukce před začátkem aktivity musí vyloučit všechny další nežádoucí možnosti a je proto vhodnější vše vysvětlit a upřesnit v mateřském jazyce, abychom předešli otázkám v průběhu plnění úkolu a tím se nezdržovali.

## **II. Fáze během úkolu**

### **A) Fáze úkolu**

V této fázi pracovali žáci ve dvojici, což z instrukce pochopili bez jejího opakování. Jako první jsem na tabuli ukázala krok číslo 2 v popisu úkolu (*Write down your partner's free time activities.*). A dodala otázku: *What are your partner's free time activities?* Abych předešla tomu, že žáci pouze opíší aktivity ze spolužákovy tabulky, dodala jsem v českém jazyce, jakým způsobem mají žáci zjistit aktivity svého spolužáka – jeden z dvojice popisuje svůj týden a využívá strukturu věty na tabuli (*On ... I ...*) a druhý z dvojice zapisuje aktivity do druhého řádku tabulky. Užití anglického jazyka u žáků jsem si ověřila poslechem každé dvojice a otázkou: *Tell me, what do you do on*

*Monday?* Tato aktivita nečinila žákům problémy, jelikož k popisu svých volnočasových aktivit používali jednoduché věty v přítomném čase a slovní zásobu, která byla během předešlé fáze procvičena.

Žáky jsem v průběhu plnění jednotlivých kroků upozorňovala na zbývající čas s cílem podpořit žákovu schopnost rozvrhnout si činnost tak, aby splnil daný požadavek včas a nezabýval se vedlejšími činnostmi. Následoval třetí krok, který jsem opět ukázala na tabuli (3. *Does your partner have the same free time activities?*). Jelikož jsme si větu přeložili v úvodní fázi, bylo nyní žákům jasné, co mají dělat. Ale bylo třeba opět dodat, jakým způsobem žáci společnou aktivitu zjistí, a to pomocí modelových otázek na tabuli. Dále jsem pokračovala v instrukci v anglickém jazyce (*If you don't have the same activity, you will choose your favourite one.*), avšak bylo vidět, že je instrukce příliš obsáhlá (žáci se tvářili nejistě nebo se ptali, co mají dělat). Proto jsem zadání objasnila v českém jazyce a zdůraznila poslední část instrukce: pokud nenajdou ani jednu stejnou aktivitu, vyberou si svou nejoblíbenější činnost každý sám. V průběhu hledání stejné aktivity jsem opět vyslechla každou dvojici a kontrolovala, zda používají modelové otázky a odpovědi z tabule. Žáci tuto strukturu věty využívali, často ale zapomínali na slovíčko *too*, což nebylo zásadní chybou.

## **B) Fáze plánování**

Na úvod fáze jsem opět poukázala na tabuli na krok číslo 4 (*Choose one and draw it.*) a poprosila jsem žáky o objasnění. Instrukce jsem ponechala v anglickém jazyce. Během kreslení se ale ukázalo, že dvojice se stejnou aktivitou nevěděly, zda mají kreslit jeden obrázek společně nebo každý sám. Proto bych spíše volila i názorné předvedení instrukce nebo bych požádala některého žáka o přeložení instrukce, abych si ověřila, zda byla dostatečně srozumitelná.

Samotná činnost kreslení byla pro žáky zábavná, jelikož zejména dívky byly při kreslení velmi pečlivé a z reakcí žáků byl vidět jejich zájem. Snahu žáků jsem ještě podpořila připomínkou, že aktivity by měli ostatní spolužáci z obrázku poznat. To vedlo některé žáky k opomenutí zbytečných detailů a k soustředění se na charakteristické znaky.

Cílem fáze plánování bylo nakreslit společnou či nejoblíbenější aktivitu, což se v časové dotaci žákům podařilo. Zejména dívky ale projevíly zájem o delší časovou



dotaci na kreslení obrázku, z časových důvodů to ale nebylo v této hodině možné. Plán hodiny by bylo dobré upravit tak, aby čas na kreslení byl alespoň 13 minut, v této hodině měli žáci necelých 10 minut.

### **C) Fáze prezentace**

Instrukce k prezentování nebylo nutné opakovat ani překládat, k čemuž jistě přispěla i ukázka na příkladu mé aktivity. Měla jsem svůj obrázek cyklisty, který jsem žákům ukázala a poté se jich zeptala, o kterou činnost jde? Obdobně měla nejprve každá dvojice obrázek ukázat třídě, avšak některé obrázky byly menší, tudíž bylo potřeba je vzít a obejít s nimi třídu, tak aby všichni měli možnost obrázek vidět, což mimo jiné přispělo k časovému skluzu. Všechny aktivity žáci rozpoznali, z čehož vyplývá, že i když nebyl čas na jejich nakreslení příliš dlouhý, byl alespoň dostačující pro účel rozpoznání aktivit.

### **III. Fáze po úkolu**

Z časového důvodu nebylo možné zařadit cvičení zaměřené na upevnění slovní zásoby týkající se volnočasových aktivit nebo dní v týdnu, což bylo hlavním účelem této fáze. Proto jsem se ve zbývajícím čase zeptala žáků na to, jakou předložku jsme ve spojení s názvy dní používali? Cílem mé otázky bylo, aby si žáci uvědomili, že používáme pouze předložku *on*. Pro zopakování názvů činností jsem se žáků ptala, zda si pamatují, co dělají dvě vybrané dvojice žáků. U jedné z dvojic si žáci vzpomněli na aktivitu a u druhé ne. Z tohoto důvodu by bylo lepší žáky před fází prezentace lépe na tento úkol připravit tak, aby si pamatovali aktivity ostatních. Takovou variantou by mohlo být hádání a zapisování aktivit spolužáků v průběhu prezentace a až ve fázi po úkolu by se žáci dozvěděli, zda byl jejich odhad aktivity správný či nikoli.

### **Hodnocení plnění cílů a kompetencí**

Žáci používali v mluvené i písemné formě přítomný čas prostý a názvy dnů v týdnu pro identifikaci svých volnočasových aktivit. Vzhledem k tomu, že jejich úkolem bylo nalézt společné činnosti, museli se zapojit do jednoduché komunikace. Ta se odehrála v rámci dvojice žáků, která musela při plnění úkolu spolupracovat a vzájemně si naslouchat, bez toho by nedošlo k úspěšnému splnění úkolu. V průběhu hodiny se žáci dozvídali oblíbené aktivity svých spolužáků či aktivity, které mají dokonce společné. Činnost proto přispěla k tomu, aby se o sobě žáci více dozvěděli

a mohli sdílet své zkušenosti s ostatními, což vede ke stmelování třídního kolektivu. V průběhu hodiny žáci postupovali dle jednotlivých kroků při plnění úkolu, k čemuž přispěl jejich písemný záznam na tabuli a také fakt, že se žáci řídili instrukcemi učitele. Kompetence k řešení problémů byla rozvíjena samotným konceptem úkolu, kdy jsou žákům v jednotlivých fázích předkládány problémové situace, které musí řešit a dojít tak k určitému výsledku.

## 9.4 Vyučovací hodina 2 – úkol 2

**Datum:** 5. 5. 2017

**Třída:** 5.

**Cíl:**

- **výchovný:** Žák se učí naslouchat druhým a respektovat jejich názory. Žák účinně spolupracuje ve skupině a aktivně přispívá k plnění úkolu.
- **vzdělávací:** Žák umí sestavit větu za využití vazby *there is / there are*. Žák utvoří otázku: *Is there ... ? Are there ... ?* Žák samostatně odpovídá na otázky učitele celou větou. Žák umí správně napsat a vyslovit slovní zásobu obsahující názvy místností a vybraného nábytku v domě.

**Klíčové kompetence:**

- sociální a personální: „*Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.*“ (RVP ZV 2016, 12)

**Učivo:** vazba *there is / there are*, užití předložky *in (in the bathroom)*, slovní zásoba: dům, názvy místností, nábytek a ostatní vybavení domu

**Pomůcky:**

- tabule
- psací potřeby – barevné pastelky
- plán domu 18x (viz příloha C)
- list s instrukcemi 18x (viz příloha D)

**Motivace:**

Úvodní fáze: žák odpovídá na otázky, mluví o sobě a svém domě

Hlavní fáze:

- organizační forma: práce ve dvojicích a následně ve skupinách
- snaha mít správný finální plán domu

**Tabule:**

- modelová struktura věty: *There is ... in the ... There are ... in the ...*
- modelová struktura otázky: *Is there ... in the ...? Are there ... in the ...?*
- nadpis: *In the house* a jednotlivé kroky úkolu

**Postup ve vyučovací hodině (struktura úkolu):**

**Popis úkolu:** Úkol je sestaven tak, aby odpovídal délce jedné vyučovací jednotky (45 minut). Jeho funkce je zejména opakovací a komunikační. Úkol je zaměřen na upevnění slovní zásoby týkající se domu, místností a vybavení. Dílčími cíli úkolu jsou správné užití předložky *in* ve spojení s názvy místností a užití vazby *there is / there are*. Hlavním cílem a zároveň výstupem úkolu je vytvořit finální podobu plánu domu, ke které dojdou žáci pomocí plnění jednotlivých kroků.

Úkol byl zpracován dle návrhu autorky diplomové práce.

**I. Fáze před úkolem:**

**Cíl fáze:** Navození slovní zásoby a seznámení s tématem úkolu.

1. Pozdrav se žáky, úvodní otázky na navození anglického jazyka a seznámení s úkolem.

*Good morning, children. Sit down, please.*

*Tadeáš, are you fine today? Míšo, how old are you? Honzo, do you have a pet (dog, cat)? Učitel zakončí otázkou: Majdo, do you live in a house? Who lives in a house?*

*Raise your hand. Ok, today we will talk about a house.*

*Today you will work on a task. Look at the blackboard, this is your task. We will translate it together.*

*In the house*

- a) *Draw the missing things to the plan of a house alone.*
- b) *Compare your plan with your partner.*
- c) *Compare your plan with your classmates in a group and draw the missing parts.*
- d) *In the group write four sentences about the house.*
- e) *Tell us your sentences.*

2. Každý žák obdrží plán domu s jednotlivými místnostmi od učitele a také list s instrukcemi, které popisují chybějící předměty v domě. Učitel se nejprve

s žáky baví o plánu domu, ptá se na doplňující otázky, čímž rozvíjí téma a slovní zásobu. Cíl: Aktivizace slovní zásoby k tématu „*In the house*“.

*First of all, take the picture of the house. What can you see there? What is in the house?*

Žáci ústně odpovídají, co vše vidí v plánu domu.

*Well done, so how many rooms are there? Which rooms can you see? What can you do in the living room, bathroom, bedroom, ...? What can you see in the living room, kitchen, ...? Do you want to live in this house?*

3. Dále žáci otočí list s instrukcemi a mají do plánu domu zakreslit chybějící nábytek či předměty, vše dle instrukcí a každý sám. Žáci v první lavici dostanou stejné zadání (instrukce k tomu, co mají do plánu dokreslit), ale dvojice žáků za nimi sedící dostane jiné instrukce (dokreslují jiné předměty). Každý žák pracuje zatím sám.

*Now look at this list (učitel ukáže list papíru s instrukcemi). There are a few sentences about the house. Read them.*

*Are all the things in the picture? What is missing?*

*Draw the missing things to the plan of this house. Now you are working alone.*

5. Když mají žáci hotovo, musí své plány porovnat se spolužákem ve dvojici. Zda každý správně doplnil všechny chybějící předměty do plánu domu. Umístění předmětů v rámci pokoje nehraje roli, ale předpokládáme například, že obraz bude viset na stěně. Učitel monitoruje práci ve dvojicích a dohlíží na užití anglického jazyka při komunikaci. Cíl: Vzájemná kontrola mezi žáky a sjednocení podoby plánu domu, tak aby měli oba žáci z dvojice stejné předměty ve všech místnostech domu.

*In pairs, do you have the same pictures? What can you see in every room?*

*You can use your instructions, but you have to make a question. For example: the first sentence – There is a window in the bedroom. Make a question: Je v ložnici okno?*

Vyvolaný žák odpovídá. Poté učitel zobecní pravidlo pro tvoření otázky. *There is ... → Is there ...? There are ... → Are there ...?*

*Ask your partner about his or her picture. But do not show your picture to your partner.*

*And what about an answer? Is there a window in the bedroom, Jirko? Žák odpovídá.*

*You can answer: Yes, there is. / No, there isn't. / Yes, there are. / No, there aren't.*

Modelová struktura věty a otázky na tabuli:

- *There is ... in the ... There are ... in the ...*
- *Is there ... in the ...? Are there ... in the ...?*

Učitel upozorní, že se mají žáci zaměřit pouze na přítomnost předmětu v pokoji, nikoli na jeho polohu.

Pozn.: V případě potřeby učitel upřesní instrukce, popřípadě znovu demonstruje na příkladu jedné dvojice žáků, či česky doplní informace (např.: pokud se jejich obrázek bude lišit, je třeba se podívat znovu na zadání a zjistit, jak to má být doopravdy.)

6. Pokud se plány žáků ve dvojici neshodují, musí si žáci přečíst znovu instrukce a zjistit, kdo udělal chybu v dokreslování plánu a za pomoci spolužáka chybu opravit. Cíl: Zjistit, kdo udělal chybu při dokreslování plánu a spolupracovat při identifikaci a opravě chyby.

*You should have the same things with the same colours in every room. If you find a mistake, you will read your instructions again, find and correct your mistake. You can help each other.*

## **II. Fáze během úkolu:**

**Cíl fáze:** Upevnění a procvičení slovní zásoby. Výstupem bude finální plán domu.

### **A) Fáze úkolu:**

1. Práce ve čtveřicích či pěticích (za sebou sedících dvojic). Žáků je celkem 18, budou tedy dvě skupiny po čtyřech žácích a 2 skupiny po pěti žácích. Každá z dvojic má jinou část informací. První dvojice či trojice se stejným zadáním (A nebo B) popisuje svůj plánek a dle jejich pokynů dokresluje druhá dvojice či trojice chybějící informace. A naopak. Žáci se mohou i ptát, pro ověření, zda mají vše doplněno. *Is there a vase in the kitchen? Is the vase red?* Žáci komunikují pouze ústně v anglickém jazyce, aniž by se dívali na plánek druhé dvojice. Cíl: Výměna informací za účelem získat výslednou podobu plánu domu.

*Now you have the same plan of the house. Turn around and make two teams of four and two teams of five. For example Honza and Jirka will work with Kája and Elen (učitel ukazuje).*

Instrukce demonstruje učitel stále na příkladu jedné čtveřice žáků. *Honza and Jirka have different information about the house from that of Kája and Elen. Now you have to make the same plan of the house.*

*For example.: Honza and Jirka will talk about their plan and Kája and Elen will draw what Honza and Jirka say. Describe every room in the house. What is there? What*

*colour is it?*

*Don't show your picture to your partners.* Učitel ukáže, že dvojice žáků se smí dívat pouze na svůj plánek.

Pozn.: Instrukce je obsáhlá, pokud učitel uvidí, že žáci nerozumí zadání, zopakuje anglické instrukce a zároveň doplní český překlad.

2. Když mají žáci hotovo, přihlásí se a učitel plány porovná. Pokud je vidět, že si skupina s popisem domu dala záležet a v místnostech nic nechybí, mohou všichni své plány porovnat vizuálně a zjistit, zda jejich instrukce byly správné a plány se shodují. Pokud tomu tak není, vrátí se opět k původnímu zadání a společně se pokusí zjistit, kde nastala chyba. Cíl: Vizuelní porovnání plánů domu a případná identifikace chyb v dokreslování.

*Ok, if you are finished, raise your hand and I will come to you.*

*Look at every room. Are there the same things with the same colours? If not, look at instructions in the paper again and correct your mistake.*

### **B) Fáze plánování:**

**Cíl fáze:** Popis místností v plánu domu pomocí čtyř či pěti vět za využití vazby *there is / there are*.

1. Žáci vyberou jeden plánek domu a pod něj napíše čtyřčlenná skupina čtyři věty (pětičlenná skupina 5 vět) popisující, co se v místnosti nachází, a jakou to má barvu za použití vazby: *there is ... / there are ...* a předložky *in* ve spojení s názvem pokoje. Každá skupina bude popisovat jeden učitelem přidělený pokoj. Je na žácích, zda bude jeden žák zapisovatelem a ostatní budou věty vymýšlet nebo se budou v zapisování střídát. Cíl: Vyjádření v písemné formě, gramatická správnost vět a popis vybraných místností domu, respektive chybějících předmětů, za účelem následné společné kontroly.

*Choose one of your plans and write at least four sentences about one room in the house.*

*What can you see in the room? What colour is it?*

*The first group will write four sentences about a living room.* Učitel ukazuje skupinu, kterou má na mysli. *First of all write the title on the first line – The living room.* Učitel ukáže první linku pod obrázkem domu.

*The second group will write about a bathroom. The third group will write about a bedroom. The fourth will write about a kitchen.*

*Write four sentences under your picture using there is / there are.*

### **C) Fáze prezentace:**

**Cíle fáze:** Seznámit ostatní žáky s výsledkem úkolu, tedy výsledným plánem domu a porovnat, zda mají všechny čtveřice stejný plán.

1. Každá skupina bude před třídou prezentovat svůj výsledný plán domu (viz příloha E) a popíše přidělenou místnost. Nejprve členové skupiny plán ukáží celé třídě a poté pomocí čtyř vět popíší, co se v přiděleném pokoji nachází.

*Now it is the time for presentation. The first group can go to the blackboard. Show us your plan. Very nice, and now tell us about a living room. What is in the living room? Each of you will say one sentence.*

2. Ostatní žáci poslouchají a kontrolují, zda se popis místností shoduje s jejich plánem, jelikož ve výsledku mají všechny čtveřice stejný plán (lišit se může pouze poloha jednotlivých věcí v rámci místnosti). Cíl: Kontrola výsledného plánu.

*And you (učitel ukáže na zbytek třídy) will check if you have the same plan. If you hear a mistake, raise your hand.*

### **III. Fáze po úkolu:**

**Cíl fáze:** Uvědomit si, jakou vazbu a předložku žáci při popisu domu používali, zopakovat, kdy se používá *there is / there are* a procvičení užití vazby na popisu třídy.

1. Učitel se zeptá žáků, kdy použili vazbu *there is* a kdy vazbu *there are*? Žáci mohou rozdíl v užití vazeb vysvětlit v českém jazyce.

*When do we use there is? And when do we use there are? What's the difference? You can use Czech.*

2. Rozdíl v užití vazby *there is / there are* procvičují žáci na popisu třídy. Učitel klade otázky a žáci odpovídají.

*Ok, perfect. What can you see in this classroom? Are there any windows? Is there a vase?*

## **9.4.1 Sebereflexe**

### **I. Fáze před úkolem**

Prostřednictvím úvodních otázek jsme s žáky snadno přešli ke konverzaci v anglickém jazyce. Poslední otázka (Kdo bydlí v domě?) žákům napověděla téma hodiny, které bylo žákům známé již ze třetího ročníku. Jako v předchozí hodině jsme se

dále zaměřili na překlad jednotlivých kroků úkolu, což vedlo k lepší orientaci žáků v průběhu hodiny. Objasnit jsem musela zejména slovo *compare*, které žáci neznali. Po rozdáni plánů domu následoval jeho popis, při kterém vyvolání žáci odpovídali na otázku *What can you see in the house?* pouze jednoslovně. Musela jsem je tedy požádat o odpověď celou větou, přičemž jsem předpokládala, že odpoví pomocí vazby *there is / there are*. Přesto většina žáků logicky odpověděla dle struktury v otázce: *What can you see in the house? I see a chair*. Jelikož byla odpověď správně, žáky jsem neopravovala. Až po položení otázky typu: *How many rooms are there?*, jsem vyžadovala odpověď s využitím vazby *there are* – *There are five rooms*. V této fázi bylo vhodné žáky více namotivovat pro další práci v hodině a to tím, že jsem jim nejprve v českém jazyce sdělila, že nyní mají pouze rozpracovaný plán domu a jejich úkolem je mít na konci hodiny správný výsledný plán, který musí obsahovat všechno vybavení. Jaké předměty chybí, se budou dozvídat v průběhu hodiny od svých spolužáků. Sbírání dílčích informací jsem přirovnala ke skládání puzzle, kde je také nejdůležitější výsledek. Jelikož samotné téma pro žáky není nové, byla tato motivace důležitá pro další zájem žáků o práci na úkolu.

Následovala fáze dokreslování předmětů do plánu domu dle instrukcí. Zhruba polovina žáků potřebovala při čtení instrukcí poradit se slovní zásobou, kterou již zapoměli (*vase, picture*) nebo kterou neznali (*hall*). Slovíčko “*hall*“ jsem napsala na tabuli i s českým překladem, aby ho zaregistrovali všichni žáci, zafixovali si i jeho český ekvivalent a mohli tak pracovat na úkolu. Potíže žákům činila i výslovnost slovíčka *vase*, proto jsem slovíčko třikrát nahlas a zřetelně vyslovila a žáci ho sborově dvakrát zopakovali. Praktická zkouška výslovnosti žáky zbavila nejistoty a mohli tak slovíčko dále v hodině bez problémů využívat.

Při porovnávání plánu se spolužákem všichni využívali papír s instrukcemi a tvořili z nich otázky ověřující přítomnost předmětů v místnostech. Struktura odpovědi nebyla zapsána na tabuli, proto si žáci práci ulehčili a odpovídali pouze *Yes / No*. Toto jsem postřehla u první dvojice a poté jsem práci žáků přerušila a v anglickém jazyce je upozornila na odpověď celou větou a zapsala ji na tabuli (*Yes, there is. / No, there aren't.*) Na odpověď celou větou by bylo účinnější žáky upozornit před začátkem aktivity, aby nebylo nutné ji následně přerušovat, čímž se krátí čas na plnění úkolu a ne všichni žáci jsou schopni se od činnosti odpoutat a věnovat pozornost doplňujícím



instrukcím. Instrukce pro tuto fázi nebylo třeba překládat do mateřského jazyka.

## **II. Fáze během úkolu**

### **A) Fáze úkolu**

Dle přípravy na hodinu jsem měla začínat rozřazením do skupin a poté doplnit kompletní instrukce. Abych se ale vyhnula předčasné diskusi žáků ve skupině, pořadí jsem změnila. Nejprve jsem žáky upozornila, ať dávají pozor a nic nedělají (*Now listen to me and don't move. Now you will work in groups, ...*). Instrukce jsem dořekla dle plánu, avšak byly obsáhlé a žáci vykřikovali, že tomu nerozumí. Rozhodla jsem se hlavní instrukce ponechat v anglickém jazyce (*Now you will work in groups, for example Honza and Jirka with Kája and Elen, ... What are the missing things in your plan? Your partners will tell you.*) a zeptala se žáků, zda porozuměli. Jeden žák zdatný v anglickém jazyce vcelku správně vysvětlil, co bude náplní této aktivity a tímto instrukce objasnil celé třídě. Já jsem pouze doplnila organizační pokyny v českém jazyce (Aby si žáci zkontrolovali, kdo má instrukce A, kdo B, čímž si ujasní, od koho mají informace získávat. Neukazovat svůj plán protější dvojici žáků. Komunikovat pouze v anglickém jazyce za pomoci modelové struktury z tabule.). Po zadání instrukcí jsem žákům povolila přesun do skupin, který proběhl rychle, protože skupiny tvořili za sebou sedící žáci. V popisu jednotlivých místností se žáci střídali a každý se tak zapojil do komunikace. Žáci se zaměřili na popis dokreslovaných předmětů a zjistili, že právě tyto předměty chybí v plánu druhé dvojice. Na základě možnosti využít k popisu jednoduché věty s pomocí modelových struktur na tabuli nevznikla u žáků potřeba komunikovat v mateřském jazyce. Po této fázi si mohli žáci vzájemně plány ukázat a porovnat je vizuálně, což vedlo k ověření správnosti plánu, tedy ke kontrole přítomnosti jednotlivých předmětů v místnostech. K minimálnímu výskytu chyb vedla jak přesná formulace instrukcí k dokreslení předmětů, tak i dvojité kontrola během hodiny – nejprve se spolusedícím žákem a poté v rámci skupiny.

### **B) Fáze plánování**

Vzhledem ke zbývajícím časové dotaci jsem instrukce upravila. Místo čtyř vět měli žáci za úkol napsat pouze dvě věty popisující danou místnost. Avšak v tomto případě by neměli všichni členové skupiny prostor se při této činnosti zapojit. Proto jsem zvolila variantu, kdy měl každý člen skupiny sám napsat dvě věty o daném pokoji. Tato

varianta zajistila, že se zapojili všichni členové skupiny, přičemž prokázali schopnost koncipovat smysluplnou větu za použití vazby *there is / there are* a správné použití slovní zásoby. Tímto jsem se také vyhnula riziku, že by věty za celou skupinu sestavil pouze jeden žák. Princip skupinové práce byl přesto zachován, jelikož měli žáci možnost konzultovat nejasnosti ohledně sestavování svých vět se členy své skupiny. Během monitorování skupinové práce jsem zaregistrovala vzájemnou komunikaci v rámci skupin, kdy se žáci navzájem mohli obohatit o zkušenosti či poznatky svých spolužáků. Rada od vrstevníka je pro samotného žáka mnohdy cennější než-li od učitele.

### **C) Fáze prezentace**

Úvodní instrukce bylo třeba cíleně mířit na první skupinu a výrazně doplnit gesty, tak aby byla prezentace této skupiny příkladem pro ostatní. Neznámé bylo pro žáky slovo *show* (*Show your picture to everyone*), půjčila jsem si proto plán první skupiny a ukázala ho celé třídě s opakovaným zdůrazněním slovíčka *show*. Po ukázce žáci první skupiny význam slovíčka pochopili a nebyl potřeba dodávat český překlad. Každý člen skupiny si vybral jednu ze svých dvou vět a řekl ji ostatním. Z toho vyplývá, že skupina prezentovala jeden pokoj pomocí čtyř až pěti vět, které zároveň pro ostatní žáky sloužily jako kontrola, zda se tyto předměty nachází ve vybrané místnosti i v jejich plánech. Většina žáků stejné skupiny vymyslela podobné věty, což bylo důsledkem malého množství předmětů nacházejících se v místnosti, které bylo možno popsat.

### **III. Fáze po úkolu**

V první části fáze se jednalo o rozdíl mezi vazbou *there is / there are*. Otázky v anglickém jazyce (*When do we use there is / there are? What is the difference?*) bylo třeba přeložit do českého jazyka, jelikož jí žáci nerozuměli a nemohli tak odpovídat. Vysvětlit rozdíl v užití vazeb nebylo pro vyvolaného žáka obtížné, jelikož vazbu probírali již v minulých hodinách a procvičovali ve všech předešlých fázích úkolu. Pro uvědomění si rozdílu jsem raději ještě požádala žáky, aby přeložili dvě věty: „Ve třídě je tabule.“ (využití vazby *there is*) a „Ve třídě jsou tři okna“ (využití vazby *there are*). Na závěr fáze měli žáci popisovat, co se ve třídě nachází. Většina žáků se již nehlásila, protože aktivita pro ně nebyla příliš zajímavá. Z toho důvodu jsem aktivitu pojala jiným způsobem a v českém jazyce jsem se žáků zeptala, zda znají hru: Myslím si věc. Žáci

projevili zájem o hru. Myslela jsem tedy na jednu věc, která je v určité místnosti. Žákům jsem uvedla možné příklady otázek, pomocí kterých mohou zjistit, o jaký předmět jde: *Is it big? Is it in the bedroom? Is it a bed?* Jelikož je nábytek různobarevný, ptali se žáci spíše na jeho umístění a poté směli rovnou hádat, o jaký předmět jde. Změna způsobu procvičení byla pro žáky více motivující a vedla k zapojení většího množství žáků do aktivity. Procvičování v závěrečné fázi bylo tedy primárně cíleno na tvorbu otázek a slovní zásobu.

### **Hodnocení plnění cílů a kompetencí**

Správnému užití vazby *there is / there are* byl v hodině věnován dostatek prostoru, jelikož byla vazba procvičována během všech fází úkolu. Ve fázi před úkolem si žáci upevnili ústní užití vazby, ve fázi během úkolu byla část fáze věnována správnému užití vazby i v písemné formě. Principem tvoření otázek se žáci zabývali již v předminulé hodině, proto stačilo princip žákům pouze připomenout. Z tohoto důvodu byli žáci při tvoření otázek v hodině úspěšní. K procvičování otázek sloužila i část závěrečné fáze hodiny. Žáci byli při plnění úkolu učitelem vedeni ke komunikaci pomocí celých vět, zejména při odpovídání na otázky. Vyjadřování ve větách přispělo ke správnému užití vazeb a upevnění struktury věty. Slovní zásoba byla žákům předložena jak v psané podobě (instrukce k dokreslování), tak i v podobě mluvené (model promluvy učitele). V rámci skupinové práce byla u žáků rozvíjena schopnost naslouchat druhým a vzájemně spolupracovat, jelikož se žáci dohodli, že se budou v promluvě střídat a tím se stala jejich práce efektivnější. Aktivní zapojení každého žáka do skupinové práce bylo zajištěno psaním vět popisujících přidělenou místnost.

## **9.5 Vyučovací hodina 3 – úkol 3**

**Datum:** 19. 5. 2017

**Třída:** 5.

**Cíl:**

- **výchovný:** Žák v hodině postupuje dle instrukcí učitele. Žáci si navzájem pomáhají ve dvojici a tolerují se.
- **vzdělávací:** Žák umí napsat, vyslovit a používat ve větě vybranou slovní zásobu k tématu oblečení a barvy. Žák správně užívá sloveso *have got* ve třetí osobě

číslo jednotného.

**Klíčové kompetence:**

- k učení: „Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.“ (RVP ZV 2016, 10)

**Učivo:** slovní zásoba – oblečení, užití slovesa *have got* ve 3. osobě čísla jednotného

**Pomůcky:**

- psací potřeby
- lístečky na rozřazení do dvojic 18x + 1x pro učitele (viz příloha F)
- pracovní list 9x (viz příloha G)
- rozhovor 18x (viz příloha H)
- stopky

**Motivace:**

Úvodní fáze:

- úvodní aktivita – vyhledej si dvojici, která zahrnuje volný pohyb po třídě
- organizační forma: práce ve dvojicích
- hledání rozdílů mezi dvěma obrázky
- závěrečná hra „Anglický král“

**Tabule:**

- nadpis: *Find seven differences*
- pod nadpisem obrázka s rozdíly na papíře velikosti A1
- jednotlivé kroky úkolu
- modelová struktura: *She has got ... She hasn't got ...*

**Postup ve vyučovací hodině (struktura úkolu):**

**Popis úkolu:** Úkol je sestaven tak, aby pokryl čas jedné vyučovací jednotky, tedy 45 minut. Funkce úkolu je opakovací a komunikační. Žáci procvičují svůj postřeh a pozorovací schopnosti. Tématem úkolu je oblečení a jeho barvy. Cílem úkolu je opakování a upevnění slovní zásoby sedmé lekce, včetně užití slovesa *have got* (zejména rozdíl v užití ve třetí osobě čísla jednotného) a zlepšení komunikace mezi žáky. Výstupem úkolu je list, na kterém jsou popsány všechny rozdíly mezi dvěma obrázky.

Úkol je upraven dle návrhu z knihy: Willis Jane: *Framework for Task-Based Learning* (1996, 156– 157).

### **I. Fáze před úkolem:**

**Cíl fáze:** Navození slovní zásoby a seznámení s tématem úkolu.

1. Pozdrav se žáky.

*Good morning children. Sit down, please. We will start immediately.*

2. Žáci vytvoří dvojice, ve kterých standardně nepracují tak, že si každý vylosuje obrázek s oblečením (triko, boty) a musí si následně najít dvojici se stejným obrázkem (př.: modrá trička tvoří jednu dvojici). Žáci se hledají pomocí věty:  
*I have got a blue T-shirt.*

*Choose one picture and don't show it to anyone.* Učitel obejde všechny žáky.

*Find a partner with the same picture. Use a sentence: I have got ...* Učitel ukáže názorně se svým obrázkem a hledá ve třídě žáka s obrázkem stejným. *I have got a red skirt. Who else has got a red skirt?* Větu učitel opakuje, dokud nenajde dvojici – Pouze ukázka, učitel se nezapojuje do plnění úkolu.

*If you have a new partner, take your pencil case and sit down together.*

3. Žáci sedí v nové dvojici. Na základě obrázků tipují žáci, jaké by mohlo být téma hodiny?

*Perfect, so you have got a pair. Look at your picture, what do you think? What is a topic of today's lesson?*

4. Vysvětlení, o čem bude dnešní úkol a seznámení s cílem úkolu. Žáci budou ve dvojici hledat co nejvíce rozdílů mezi dvěma obrázky (rozdíly v barvách či druhu oblečení). Rozdílů je celkem sedm.

*Look at the blackboard, there is today's task:*

*Find seven differences*

- a) *In pairs - find as many differences as you can.*
- b) *How many differences did you find?*
- c) *Write the differences using the whole sentence.*
- d) *Tell us one difference.*
- e) *Reading a conversation.*

*Ok, your task is to find as many differences between two pictures as you can.*

*Write them under the pictures – write just notes.* Učitel píše na tabuli, např.: pod první

obrázek napíšeme *blue trousers*, pod druhý obrázek *yellow trousers*.

Pozn.: Instrukce obsahuje více žákům neznámých slovíček (*differences, notes*). V případě nepochopení, vysvětlí učitel zadání úkolu v českém jazyce.

## II. Fáze během úkolu:

**Cíl fáze:** Upevnění a procvičení slovní zásoby – oblečení + sloveso *have got* ve 3. osobě čísla jednotného (*has got*).

### A) Fáze úkolu:

1. Učitel rozdá jeden pracovní list se dvěma obrázky do dvojice, obrázky dolů. Když mají obrázky všechny dvojice, dá učitel pokyn, žáci obrázek otočí a začínají hledat co nejvíce rozdílů. Čas na hledání rozdílů jsou dvě minuty. Cíl: Najít za dvě minuty co nejvíce rozdílů a zapsat je pod obrázky.

*Now I will give you the pictures, but don't look at them.* Učitel dorozdá listy. *First of all write your names on the paper.*

*You have got two minutes to find as many differences as you can.*

*You can start now.*

2. Žáci hledají rozdíly a zapisují je ve formě poznámky pod obrázky. Učitel monitoruje a kontroluje, zda všichni vědí, co mají dělat.
3. Před koncem limitu učitel žáky upozorní. A následně práci ukončí a pochválí dvojici, která našla nejvíce rozdílů.

*You have got one more minute, thirty seconds, ... , stop.*

*How many differences did you find ? Who has got one, two, three – seven differences?*

Žáci se hlásí.

### B) Fáze plánování:

**Cíl fáze:** Všechny nalezené rozdíly zapsat celou větou či souvětím, tak aby je mohla dvojice žáků sdělit ostatním skupinám.

1. Žáci mají za úkol popsat nalezené rozdíly celou větou. Pod první obrázek píše jednu větu, např.: *She has got a hat.*, a pod druhý obrázek druhou větu popisující rozdíl: *She hasn't got a hat.* (Ukázky vyplněných pracovních listů viz příloha CH.)

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

*You have got an example in your paper. But you can use just a simple sentence. Look at the blackboard, there are sentences you can use.*

Tabule: *She has got ... / She hasn't got ...*

Učitel uvede jeden příklad, jak daný rozdíl lze popsat.

**C) Fáze prezentace:**

**Cíle fáze:** Prezentace vybraných rozdílů ostatním dvojicím. Společné nalezení všech sedmi rozdílů.

1. Na tabuli jsou vytištěny na papíře velikosti A1 oba identické obrázky, se kterými pracují žáci.
2. Každá dvojice žáků popíše jeden rozdíl, který našla. Ten zapíše učitel ve formě poznámky na tabuli pod obrázky a ukazuje na obrázku tento rozdíl, čímž kontroluje správnost.
3. Následující dvojice se snaží popsat jiný rozdíl, než který byl již řečen. Pokud další dvojice nový rozdíl nenašla, učitel se zeptá, zda někdo jiný našel ještě nějaký rozdíl? Pokud ano, dopíše ho učitel na tabuli.
4. Pokud na tabuli ještě chybí nějaký rozdíl, dá učitel znovu čas žákům na hledání zbylého/ zbylých rozdílů. Kdo ho / je najde, přihlásí se. Učitel dá ještě krátký čas ostatním, aby rozdíl také našli, poté ho vybraná dvojice prozradí ostatním.

*You are finished. Now choose one difference and tell us the difference using two sentences.*

*Tomáš and Tadeáš will begin.* Učitel česky doplní instrukci, tak aby žáci věděli, že pokud možno mají zmínit jiný rozdíl, než jaký byl řečen a také, že mají žáci kontrolovat podle obrázku, zda jsou zmíněné rozdíly správné, spolu s učitelem na tabuli.

### III. Fáze po úkolu:

**Cíl fáze:** Rozbor rozhovoru dvou žáků, kteří hledají také rozdíly mezi stejnými dvěma obrázky. Objasnění rozdílu v užití tvaru slovesa *have got / has got*.

1. Žáci od učitele obdrží do dvojice rozhovor dvou žáků Toma a Jane, kteří dělali stejný úkol – hledali rozdíly mezi stejnými dvěma obrázky.

*So here you have a conversation between Tom and Jane, they did the same task as you (they were also looking for differences). Again write your name on the paper.*

2. Nejprve si každý přečte rozhovor sám v tichosti.

*First of all read the text on your own, don't speak.*

3. Poté čte rozhovor učitel po větách a žáci je překládají.

*Now I will read sentences in the conversation and you will tell me what it means in Czech?*

4. Dále mají žáci z rozhovoru zjistit, kolik rozdílů našli Tom a Jane?

*Read the conversation again silently and tell me, how many differences did Tom and Jane find?*

5. V textu mají žáci vyhledat sloveso *have got* ve třetí osobě – sloveso barevně zvýraznit. Učitel se žáků zeptá na rozdíl v užití slovesa *have got* a *has got*?

Pozn.: Instrukce v českém jazyce.

6. Pokud zbývá čas, zahrají si žáci hru: „Na krále“, která spočívá v co nejrychlejším překladu zadaného slovíčka do anglického jazyka. Slovíčko vždy překládá dvojice žáků, přičemž rychlejší z dvojice vyhrává a pokračuje v dalším kole s jiným spolužákem. Na konec se uskuteční finální duel a králem se stává jeden žák. Pro hru bude využita následující slovní zásoba: *trousers, shorts, gloves, hat, jacket, T-shirt, skirt, socks, boots, shoes, glasses, coat, shirt, dress*.

#### 9.5.1 Sebereflexe

Před začátkem hodiny byla opět nutná příprava na tabuli, která zahrnovala nadpis *Find seven differences*, pod ním pět kroků v postupu úkolu, modelovou strukturu věty (*She has got ... She hasn't got ...*) a přípravu zvětšeného plakátu obrázků, mezi kterými budou žáci hledat rozdíly. Plakát jsem nemohla pověsit již před začátkem hodiny, jelikož by žáci mohli začít hledat rozdíly již během úvodní části hodiny a samotná aktivita by ztrácela smysl. Zbylou přípravu jsem opět udělala před hodinou za účelem



nezdržovat se v průběhu plnění úkolu.

### **I. Fáze před úkolem**

Jelikož bylo venku nádherné počasí, začala jsem hodinu otázkami: *It is a nice weather outside, right? Will you go outside after school? What will you do?* A žáci mně i ostatním sdělovali, jaké mají odpolední plány. Po vyslechnutí několika odpovědí jsme začali s první aktivitou – rozřazením do dvojic dle obrázků. Instrukci jsem dle plánu předvedla se svým obrázkem (*a blue T-shirt*) a hledala jsem po třídě žáka s obrázkem stejným. Přesto, že slovní zásobu měli žáci znát z předchozího ročníku, dělal jim překlad některých částí oblečení problém, zejména slovíčka *glasses, gloves, skirt*. Tato slova jsem následně zapsala na tabuli, jelikož z neznalosti samotného slovíčka vyplývala i neznalost jeho písemné podoby. Přesun do dvojic byl rychlý, jelikož žákům k dorozumění stačila pouze jedna věta a přemístění penálu. Dalším krokem bylo odhalení tématu hodiny, které bylo opět rychlou záležitostí. Žáci dle obrázků poznali, že se jedná o téma oblečení. Následovalo vysvětlení jednotlivých fází plnění úkolu, zde bylo potřeba seznámit žáky se slovem *difference* a napsat jeho překlad na tabuli. Pro jistotu jsem se ještě zeptala na slovo *conversation*, které vyvolaný žák správně přeložil.

### **II. Fáze během úkolu**

Před rozdělením obrázků jsem sdělila instrukce k hledání rozdílů. Časovou dotaci jsem raději dvakrát zopakovala, aby si žáci uvědomili, že mohou hledat jen po omezenou dobu. Předpokládala jsem, že se nyní budu muset uchýlit k instrukcím v českém jazyce, jelikož žáci neznali slovo *notes*. Přesto jsem hovořila pouze anglicky s doprovodem několika příkladů na tabuli. Příkladů jsem zvolila více, aby mi žáci porozuměli a také bylo více možností, jak rozdíl zapsat (buď se na 1. obrázku vyskytovala nějaká věc a na 2. obrázku nikoli, nebo se na obou obrázkách vyskytovala jiná věc). Poté jsem se žáků zeptala, zda je vše jasné a všichni souhlasně kývali. Motivujícím bylo pro žáky najít co nejvíce rozdílů, tedy všech sedm. Po uplynutí stanoveného času jsme provedli vyhodnocení. S výjimkou dvou dvojic, které našly šest rozdílů, objevili všichni všech sedm rozdílů. Stanovená časová dotace byla tedy přiměřená. Pokud bychom chtěli dosáhnout větší soutěživosti, bylo by možné čas zkrátit.

## **A) Fáze plánování**

Náplní další fáze bylo sepsání rozdílů do vět. Při zadávání instrukcí jsem vycházela z předpokladu, že pokud žáci porozuměli předešlé instrukci pomocí názorných příkladů, mohlo by tomu tak být i nyní. Proto jsem zapsala dva příklady zápisu fiktivních rozdílů na tabuli. *She has got shorts. / She has got a skirt. She has got socks / She hasn't got socks.* Tyto příklady jsem uvedla jako dva typy možného zápisu rozdílů. Díky předpřipravené modelové větě na tabuli a díky těmto příkladům, byla instrukce opět jasná a nevznikla potřeba jejího překladu. Žáci se ve dvojici střídali v zápisu rozdílů. Členové některých dvojic se střídali po jedné větě a jiní zase po dvou větách. Bylo vidět, že je třída na skupinovou práci či práci ve dvojicích zvyklá a žáci jsou schopni efektivně spolupracovat a podílet se na plnění úkolů. Z toho, že doposud žáci pracovali v tichosti a nezabývali se jinými činnostmi lze usoudit, že je aktivita bavila. Práce ve dvojicích zde byla vhodně zvolena, jelikož si žáci navzájem pomohli a všechny dvojice byly s prací na této fázi hotovy téměř nastejno. Mohli jsme se tedy přesunout k fázi následující.

## **B) Fáze prezentace**

Instrukce byla stručná a jasná. Jako první dvojici jsem vybrala dvě dívky, které seděly v první lavici. Ty bezprostředně zareagovaly na zadané instrukce a sdělily ostatním rozdíl za použití dvou vět. Zbytku třídy byl tedy poskytnut příklad prezentace a nebylo potřeba instrukci opakovat. V českém jazyce jsem pouze dodala připomínku, aby si ostatní dvojice rozdíl ověřily a označily. Tímto si žáci zároveň kontrolovali, kolik rozdílů již bylo řečeno a jaké zbývají. Rozdíl jsem během prezentace ukazovala i na zvětšeném plakátu na tabuli, tak aby rozdíl viděli i ti, kteří ho nenašli.

## **III. Fáze po úkolu**

Žákům jsem rozdala rozhovory, každému jeden. Nejprve jsem zdůraznila, aby se každý podepsal. Tuto instrukci považuji za jednu z nejjednodušších, avšak ani po druhém zopakování jsem neviděla na všech papírech podpis. Zřejmě nešlo o neporozumění instrukci, ale u některých šlo, jak jsem měla možnost pozorovat, o lenost a u jiných o nepozornost. Všechny jsem tedy rychle obešla a podpisy zkontrolovala. Následovala instrukce: *First of all read the text on your own, don't speak.* Většina žáků zahájila čtení potichu, ale necelá polovina dvojic začala číst text ve

dvojici, tak, že si rozdělili role a četli rozhovor nahlas. Tyto dvojice jsem znovu upozornila v anglickém jazyce, aby četli potichu a samostatně. Navrhuji před zahájením čtení, aby některý ze žáků instrukci objasnil ostatním. Popřípadě učitel.

Dalším krokem bylo čtení rozhovoru učitelem a překlad od žáků. Samotná slovní zásoba byla žákům, až na výjimku slova *only*, známá, avšak potíže jim činilo vyjádřit smysl věty vlastními slovy. Důležitý byl fakt, že žáci obsahu textu rozuměli. Toto se prokázalo i v další aktivitě, tzn. v hledání počtu rozdílů, které našli Tom a Jane. Šest dvojic z devíti správně tipovalo čtyři rozdílů, zbylé tři dvojice našly po pěti rozdílech. Matoucí mohla být struktura rozhovoru, kdy jeden rozdíl popisovali Tom a Jane ve více větách. To mohlo vést žáky k domněnce, že jich Tom a Jane našli více než čtyři. Poslední aktivitou v rámci práce s rozhovorem bylo vyhledávání slovesa *have got* v textu konverzace v jakémkoli tvaru – *have got / has got / hasn't got*. Opakování užití tohoto slovesa v průběhu hodiny vedlo ke snadnému a rychlému plnění této aktivity.

Na závěr byla slíbená hra, kterou mají žáci velmi rádi a jsou zvyklí ji často hrát. S žáky jsme stihli jedno kolo hry, během které si vyzkoušeli všechna slovíčka z hodiny a také jsem do hry zařadila slovíčka, se kterými během plnění úkolu nepracovali (*shorts, socks, jacket*). Ani tato slovíčka žákům nečinila obtíže. Před hrou bylo ještě stanoveno pravidlo, kdo promluví, když nemá, ze hry vypadává. Jelikož žáky hra baví a vypadnout nechtěli, motivovalo je pravidlo k tomu být potichu a nechat ostatní hru dohrát. Pravidlo tedy dopomohlo ke snadnějšímu udržení kázně během aktivity.

### **Hodnocení plnění cílů a kompetencí**

Naplnění výchovných cílů bylo podpořeno prací ve dvojicích, při které si žáci vzájemně pomáhali a respektovali se. Každá dvojice se samostatně rozhodla si práci rozdělit, tak aby se mohli zapojit oba členové. Princip spolupráce při plnění úkolu byl tedy uplatněn samotnými žáky, přičemž nebylo nutné vedení ze strany učitele. V jednotlivých fázích hodiny postupovali žáci dle instrukcí učitele a nezabývali se jinými aktivitami, které do hodiny nepatří. Instrukce byly pro žáky srozumitelné a jednoznačné, pouze v některém kroku bylo třeba instrukce doplnit či upřesnit. Vzdělávacím cílem byla schopnost naučené znalosti a slovní zásobu využít a aplikovat. V mluveném projevu byla schopnost budována zejména ve fázi po úkolu, kdy byla slovní zásoba upevněna pomocí hry na „Anglického krále“. V písemné podobě byla

slovní zásoba i užití slovesa *has got* procvičováno formou popisu rozdílů ve větách. Na otázky učitele odpovídali žáci ve větách a jejich odpovědi měly smysl a logicky navazovaly na položené otázky. Nejen pomocí odpovědí na otázky, ale i formulací dotazů a vět žáci prokázali schopnost se souvisle vyjádřit a formulovat své myšlenky. Tento fakt přispívá k rozvoji kompetence k učení, jejíž budování je ale dlouhodobé a mělo by se uskutečňovat ve všech předmětech výuky v průběhu celého studia na základní škole.

## 10 Diskuze

### Výzkumná otázka č. 1:

*Je možné zařadit úkol (task) jako prostředek výuky do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy?*

Sebereflexe realizovaných hodin a výsledky dotazníků ukazují, že je možno zařadit úkol jako prostředek výuky do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Metodu úkolového vyučování je vhodné zařazovat do hodin díky jednotlivým fázím, ve kterých plnění úkolu probíhá. Tyto fáze umožňují hodinu jasně strukturovat, což vede zároveň k možnosti přesného plánování výuky a její organizace. Úkol lze koncipovat v délce celé vyučovací jednotky nebo lze zařadit krátké úkoly pro zpestření výuky.

Samotná struktura úkolu umožňuje procvičení slovní zásoby či vybraných jazykových jevů, jelikož nabízí fáze, ve kterých je pozornost zaměřena na mluvení (plynulost), ale také fáze zabývající se písemnou stránkou jazyka (přesnost). Důležitá je zejména učitelova příprava úkolu. Učitel musí volit takové úkoly, které povedou k plnění předem stanovených cílů a zároveň budou motivujícím nástrojem pro žáky. Samotná příprava vyžaduje kreativitu a angažovanost učitele, ale ve výsledku přináší úkol pozitivní výsledky.

### Výzkumná otázka č. 2:

*Přispívá zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy k úspěšnému procvičení jazykových jevů?*

Jak již bylo zmíněno, samotná struktura úkolu je sestavena tak, aby zde byl prostor pro dostatečné procvičení vybraných jazykových jevů. Fáze před úkolem napomáhá žákům aktivizovat (v našem případě) již osvojenou slovní zásobu, popřípadě žáky seznamuje s výrazy novými, které budou pro plnění úkolu stěžejní. Užití této slovní zásoby, fráze či gramatického jevu je dále vyžadováno ve zbylých fázích úkolu. Pozornost je v jednotlivých krocích úkolu věnována zejména schopnosti jazykový jev využít v komunikaci, při řešení nějakého problému či situace. Jelikož jsou tyto problémy a situace blízké reálnému životu, upevňují si žáci učivo, aniž by k tomu byli nuceni. Ve fázi plánování či po úkolu se žáci zaměřují na přesnost a správnost použití

jazyka.

Úkoly byly zaměřeny na opakování vybraných témat čtvrtého ročníku a byly sestaveny tak, aby si žáci zopakovali nejen slovní zásobu příslušného tématu, ale také větné struktury, které lze při komunikaci na dané téma využít.

Cíle všech úkolů byly předem stanoveny spolu s naplňováním klíčových kompetencí. Zda bylo procvičení jazykových jevů úspěšné, bylo ověřeno krátkým testem, zadaným vždy následující hodinu po realizaci úkolu. Výsledky testů ukazují (viz příloha I), že si žáci během úkolu náležitě zopakovali slovní zásobu a správnou tvorbu vět. V celkovém počtu 54 testů (3 témata, 18 žáků) se známka 1 objevila 28x, známka 2 se objevila 18x a známka 2–3 byla přidělena 8x. Ve skupině žáků, kteří byli do výzkumu zapojeni, byli také tři žáci s dysgrafií, kterým činilo převedení znalostí do písemné podoby značné obtíže. Slovíčka píší převážně tak, jak se vyslovují. V jejich testech se vyskytovaly chyby spočívající ve vynechání písmen ve slově, záměně písmen či přehozeném slovosledu.

### **Výzkumná otázka č. 3:**

*Vede zařazení úkolových aktivit do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy ke zvýšení motivace k učení se?*

Jednou z klíčových podmínek, která by měla být splněna, aby ve třídě docházelo k efektivnímu procesu výuky je právě motivace. Přesto, že žáci prvního stupně většinou nemají vybudovanou dlouhodobou motivaci k učení, lze podporovat alespoň motivaci dočasnou, která žákům pomáhá k dosahování dílčích cílů. Jak uvádí Willis (1996), úspěch a uspokojení jsou klíčovými faktory napomáhající k udržení motivace. Pokud žáci cítí, že dosáhli něčeho smysluplného díky svému úsilí, zvyšuje se šance, že se jejich snažení při další příležitosti ještě zvýší. Právě práce na úkolech, které mají pro žáky smysl, slouží jako nástroj k docílení smysluplných výstupů, které dávají celému průběhu úkolu jasný a splnitelný cíl, jehož dosažení žákům přináší již zmíněné uspokojení. Ke zjištění zájmu žáků o práci na úkolech byl vytvořen dotazník, dle kterého většina žáků (13) považuje úkoly za zajímavé či zábavné (viz příloha K). Co se týká oblíbenosti jednotlivých fází úkolu, je stav téměř vyrovnaný. Fázi před úkolem upřednostňují 4 žáci, to samé platí i pro fázi práce na úkolu. Zbylé dvě fáze úkolového vyučování získaly obě po pěti hlasech. Toto ukazuje, že žáci byli ve všech fázích úkolu

motivování pro práci na aktivitách, které byly voleny s cílem žáky zaujmout, což se dle výsledků dotazníků potvrdilo u všech fází úkolu.

Ke zvýšení motivace také přispívají často volené organizační formy úkolově-orientované výuky. První z nich, párová práce, se dle dotazníků jeví jako pro žáky nejlepší. Zejména spolupráce mezi žáky je jimi samotnými vnímána jako nejoptimálnější. Druhou zvolenou organizační formou byla skupinová práce. Téměř polovině žáků se ve skupině pracovalo dobře a jedné čtvrtině žáků dokonce výborně. Dva žáci v dotazníku uvedli, že se jim ve skupině pracovalo špatně. Jelikož jsem při pozorování skupinové práce neshledala větší problémy v domluvě žáků, může být důvodem žákova preference samostatné práce. Dle dotazníků preferují samostatnou práci čtyři žáci. Z toho vyplývá, že je třeba při plánování úkolů střídat různé organizační formy, tak aby se dobře pracovalo pokud možno všem žákům.

Motivace byla posílena vždy v úvodní fázi hodiny, kdy byli žáci náležitě seznámeni s jednotlivými kroky plnění úkolu. Žákům tedy bylo jasné, k jakému výsledku se mají v průběhu hodiny dobrat, a tím se zvyšovala jejich snaha cíle dosáhnout. Vliv motivace byl nejvíce pozorovatelný v hodině s tématem „*In the house*“. Žákům byl na začátku hodiny nastíněn cíl (získat finální podobu plánu). V průběhu dalších fází úkolu byla viditelná snaha žáků získat všechny potřebné informace a jejich aktivní zapojení do výuky. Dle většiny žáků by měly být úkoly do výuky občas zařazovány.

Díky realizaci úkolově-orientovaných hodin bylo možné vyzkoušet jednu ze současných metod výuky anglického jazyka, která je, jak prokázalo praktické ověření, vhodným zpestřením výuky, a která zároveň splňuje stanovené jazykové, mimojazykové cíle a zvyšuje motivaci žáků k učení se.

## ZÁVĚR

Současná výuka cizích jazyků je charakteristická množstvím inovativních metod, které se do České republiky dostávají převážně ze zahraničí. Některé přístupy jsou známé a v praxi často využívané (např. Komunikativní, Problémové, Projektové vyučování) a s jinými se učitelé seznamují v průběhu své učitelské praxe. Pro účely diplomové práce byla vybrána méně využívaná metoda, jejímž stěžejním prvkem jsou smysluplné aktivity a úkoly zaměřené na komunikaci a praktické užití jazyka. Jazyk zde není chápán jako cílová kategorie, nýbrž jako prostředek k rozvoji komunikace.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda je možné zařazovat úkolově-orientované aktivity do běžných hodin anglického jazyka a zda je jejich využití při výuce efektivní. Vybrané poznatky z odborné literatury, uvedené v teoretické kapitole, posloužily jako výchozí teoretický rámec pro následné plánování úkolové výuky. Na základě těchto poznatků byly navrženy tři modelové vyučovací jednotky, jejichž cílem bylo v praxi ověřit využitelnost a efektivitu úkolově zaměřené výuky.

V průběhu realizace modelových hodin se ukázalo, že úkolové vyučování je efektivním a z hlediska charakteristiky žáků mladšího školního věku i vhodným přístupem, který lze do výuky zařadit s cílem zvýšit motivaci žáků k učení se. V rámci úkolu lze volit různé organizační formy s ohledem na preference a pocity žáků. Díky tomu se hodina stává dynamickou a ne jednotvárnou. Typická skupinová a párová práce také přispívají k budování vybraných klíčových kompetencí, které jsou závaznou cílovou kategorií v současných kurikulárních dokumentech. Jedná se zejména o rozvoj kompetence k učení, sociální a personální a komunikativní.

Poznatky, získané v praktické části práce, nelze zobecnit, jelikož samotný výzkum má i své limity. Tyto limity spočívají v malém vzorku žáků, kteří se na realizaci podíleli. Výsledky mohlo ovlivnit jak klima skupiny, tak jejich předchozí znalosti a zkušenosti s výukou jazyka či charakteristiky jednotlivých žáků. Rozsah práce neumožňuje problematiku zkoumat hlouběji, ve více třídách s větším množstvím modelových hodin. Při dlouhodobém zkoumání vlivu úkolově-orientovaných aktivit na výuku cizího jazyka by bylo možné zjistit, do jakých ročníků je vhodné výuku zařazovat vzhledem k úrovni a věku žáků a jaké typy úkolů vedou k osvojení vybraného jazykového jevu. Dalším předmětem zkoumání by mohla být délka úkolových aktivit. Tedy zjištění, zda jsou



efektivnější krátké úkoly, zařazované do hodiny jako zpestření, či koncepce úkolového vyučování jako celek.

Teoretické zmapování oblasti úkolového vyučování i samotný praktický výzkum je pro mne, budoucí učitelku, přínosný jednak v rozšíření a upevnění znalostí metodiky výuky anglického jazyka a jednak i v zdokonalení strategií a technik praktického vedení hodin, jejich hodnocení a následného vyvození efektivnějších postupů.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BILSBOROUGH, K., 2013. *TBL and PBL: Two learner-centred approaches* [online]. [cit. 15. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches>
- BRUZLOVÁ, N., 2014. *Autentický materiál* [online]. [cit. 28. 4. 2017]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Bara/Downloads/Autentick%C3%BD%20materi%C3%A1l%20-%20PhDr.%20Nad%C4%9B%C5%BEda%20Bruzlov%C3%A1%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Bara/Downloads/Autentick%C3%BD%20materi%C3%A1l%20-%20PhDr.%20Nad%C4%9B%C5%BEda%20Bruzlov%C3%A1%20(4).pdf)
- CAMERON, L., 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 77434 9.
- CLARK, J., 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning* [online]. Oxford: Oxford University Press. [cit. 15. 1. 2017]. Dostupné z: [https://archive.org/stream/ilhem\\_20150323\\_1348/%5BJohn\\_L.\\_Clark%5D\\_Curriculum\\_Renewal\\_in\\_School\\_Forei#page/n1/mode/2up](https://archive.org/stream/ilhem_20150323_1348/%5BJohn_L._Clark%5D_Curriculum_Renewal_in_School_Forei#page/n1/mode/2up)
- EDWARDS, C., WILLIS, J., 2005. *Teachers exploring tasks in english language teaching*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 1-4039-4557-8
- ELLIS, R., 2005. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 4421597.
- ELLIS, R., 2009. *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*. Blackwell Publishing [online]. [cit. 15. 4. 2017]. Dostupné z: <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>
- HALLIWELL, S., 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman. ISBN 05-820-7109-7.
- HARMER, J., 2007. *How to teach English*. New [2nd] ed. Harlow: Pearson/Longman. ISBN 978-1-4058-5309-5.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8
- KAMALI, J., 2014. *Post Method Survival* [online]. [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814025786>

- KUMARAVADIVELU, B., 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Learning* [online]. New Haven and London: Yale University Press. [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné z:  
[http://www.ugr.es/~isanz/archivos\\_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf](http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf)
- KUMARAVADIVELU, B., 1994. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. *TESOL Quarterly* [online], roč. 28, č. 1, s. 27–48 [cit. 1. 5. 2017]. Dostupné z: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>
- KUMARAVADIVELU, B., 2001. *Toward a Postmethod Pedagogy*. *TESOL Quarterly* [online], roč. 35, č. 4, s. 537–560 [cit. 15. 5. 2017]. Dostupné z:  
<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>
- KUMARAVADIVELU, B., 2006. *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. *TESOL Quarterly* [online], roč. 40, č. 1, s. 59–81 [cit. 16. 3. 2017]. Dostupné z:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.6139&rep=rep1&type=pdf>
- LEAVER, B., WILLIS, J., 2004. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education* [online]. Washington: Georgetown University Press. [cit. 11. 1. 2017]. Dostupné z:  
<https://books.google.cz/books?id=Qbp09ssUz5gC&printsec=frontcover&dq=task-based+learning+framework&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwibmYWR2YDSAhWjYpoKHbatDsgQ6AEIJTAB#v=onepage&q=task-based%20learning%20framework&f=false>
- NUNAN, D., 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. ISBN 0 521 37915 6.
- NUNAN, D., 2004. *Task-Based Language Teaching* [online]. Cambridge: Cambridge University Press. [cit. 10. 1. 2017]. ISBN 0 521 54947 7. Dostupné z:  
<http://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/Task-based%20Language%20Teaching.pdf>
- PRABHU, N.S., 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437084 4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha:

Portál. ISBN 80-7178-029-4.

RICHARDS, J., BURNS, A., 2012. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-01586-9.

RICHARDS, J., RENANDYA, W., 2002. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* [online]. Cambridge: Cambridge University Press. [cit. 18. 1. 2017]. ISBN 978-0-511-50041-1. Dostupné z: [http://www.academia.edu/8643499/Richards\\_Jack\\_C.\\_and\\_Renandya\\_Willy\\_A.\\_Eds.\\_METHODOLOGY\\_IN\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_AN\\_ANTIHOLOGY\\_OF\\_CURRENT\\_PRACTICE\\_2002\\_](http://www.academia.edu/8643499/Richards_Jack_C._and_Renandya_Willy_A._Eds._METHODOLOGY_IN_LANGUAGE_TEACHING_AN_ANTIHOLOGY_OF_CURRENT_PRACTICE_2002_)

RICHARDS, J., RODGERS, T. S., 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-00843-3.

SHAVELSON, R., STERN, P., 1981. *Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior* [online]. Published in Review of Educational Research, vol 51., 1981, pp. 455-498. [cit. 26. 1. 2017]. Dostupné z: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2006/P6639.pdf>

SÁNCHEZ, A., 2004. *The Task-based Approach in Language Teaching* [online]. [cit. 13. 3. 2017]. Dostupné z: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48051/46021>

SHEPHERD, S., 2004. *Using authentic materials* [online]. [cit. 2. 5. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-authentic-materials>

SLAVÍK, Jan, aj., 1993. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika* [online], roč. 43, č. 2, 155–164 [cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Bara/Downloads/Pedag\\_1993\\_2\\_06\\_Kompetence\\_155\\_164.pdf](file:///C:/Users/Bara/Downloads/Pedag_1993_2_06_Kompetence_155_164.pdf)

STERN, H.H., 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [online]. Oxford: Oxford University Press. [vid. 5. 2. 2017]. ISBN 0 19 437065 8. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=p6T3eo5ltFAC&pg=RA15-PA35&hl=cs&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=p6T3eo5ltFAC&pg=RA15-PA35&hl=cs&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

THORNBURY, S., 2009. *Methods, post-method, métodos* [online]. [cit. 16. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/methods-post-method-m%C3%A9todos>

VOJTKOVÁ, N., 2013. *Nové trendy ve výuce cizích jazyků aneb jakou metodu vlastně používám* [online]. [cit. 4. 4. 2017] Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/down-656/>

VOJTKOVÁ, N., 2014. *Úkolově orientovaná výuka angličtiny* [online]. [cit. 3. 4. 2017] Dostupné z: <http://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/nove-metody/ukolove-orientovana-vyuka-anglictiny-task-based-learning-tbl/>

WILLIS, J., 1996. *A framework for Task-Based Learning* [online]. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman. [cit. 1. 2. 2017]. ISBN 0582 25973 8. Dostupné z: <http://documents.mx/documents/jane-willis-a-framework-for-task-based-learning.html>

WILLIS, J., 2008. *Six types of task for TBL* [online]. [cit. 16. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/six-types-task-tbl>

WILLIS, J., WILLIS, D., 2007. *Doing Task-based Teaching* [online]. Oxford: Oxford University Press. [cit. 1. 2. 2017]. Dostupné z: <https://archive.org/stream/DoingTaskBasedTeaching/Doing%20Task-based%20teaching#page/n2/mode/1up>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A: Free time activities – Ukázky týdenního rozvrhu

Příloha B: Free time activities – Ukázky kresby společné aktivity

Příloha C: In the house – Plán domu

Příloha D: In the house – Instrukce k úkolu

Příloha E: In the house – Ukázky výsledného plánu domu

Příloha F: Find seven differences – Kartičky na rozřazení do dvojic

Příloha G: Find seven differences – Pracovní list

Příloha H: Find seven differences – Rozhovor

Příloha CH: Find seven differences – Ukázky vyplněných pracovních listů

Příloha I: Ukázky testů

Příloha J: Dotazník pro žáky

Příloha K: Ukázky vyplněných dotazníků pro žáky

**Příloha A: Free time activities – Ukázky týdenního rozvrhu**

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me	run	dancing	floorball	dancing	I go to Maják	sleep	basketball
	swim	play the guitar	singing in work	swim	singing	sleep english	visit friends

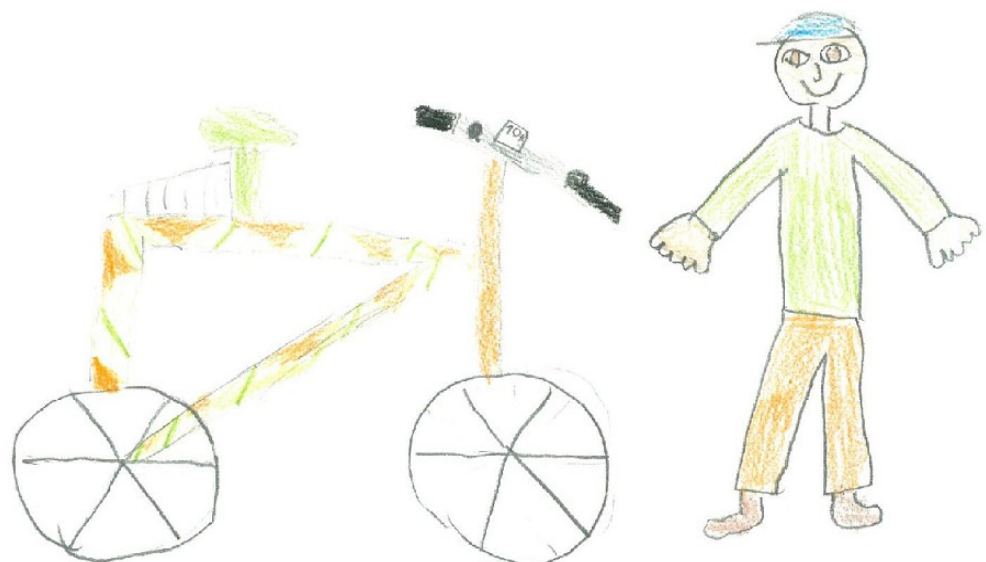
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me	play floorball	play floorball	play floorball	play floorball	ride a bike	visit grandmother	tidy my room
HONZA	swim	ride a bike	visit mother in work	study english	go swim	study english	ping-pong

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me	go dancing	play a guitar	study	go dancing	study	ride a bike ride a penny bike	shopping
	do karate	study	do karate	do karate	ride a bike	visit a grand mother	study

Study and ride a bike

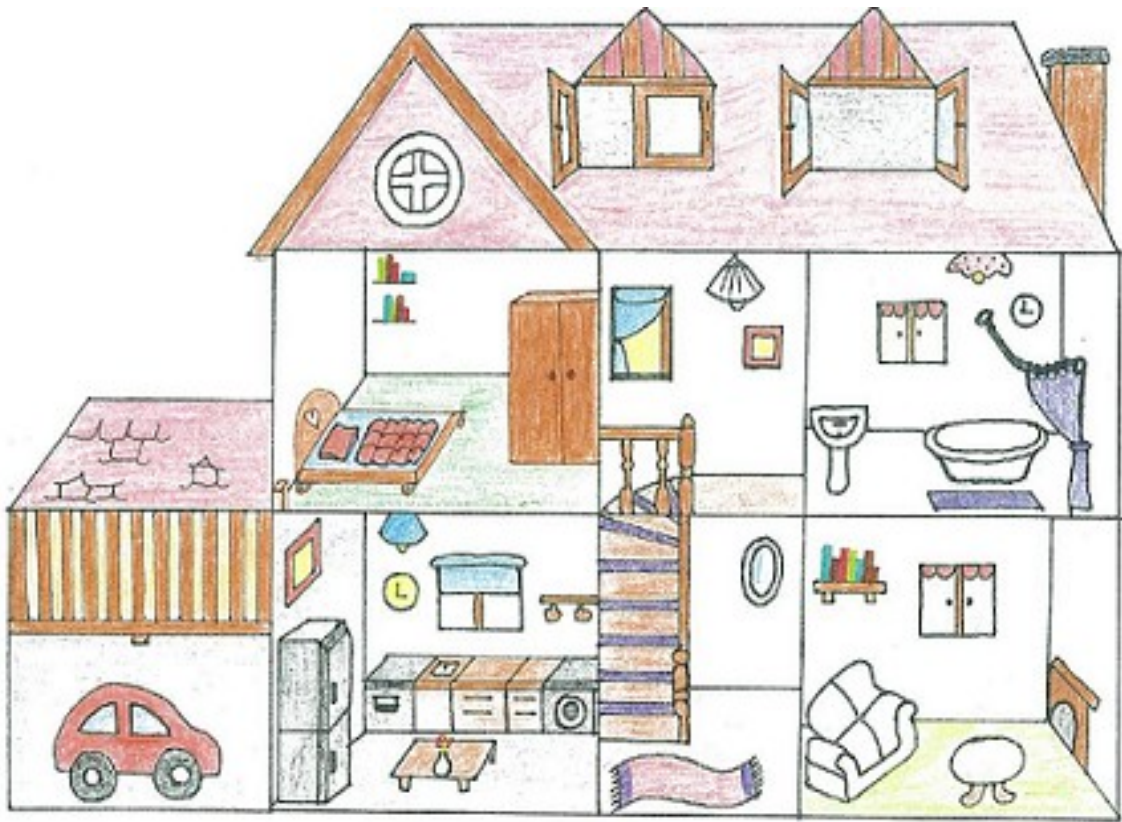
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Me	go outside	play the guitar	watching TV	play volleyball	play on computer	visit grandmother	sleep
Magda	go to fencing	play violin	go to fencing	plays on triple flute	go to fencing	visit grandmother	study english

**Příloha B: Free time activities – Ukázky kresby společné aktivity**





**Příloha C: In the house – Plán domu**



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Příloha D: In the house – Instrukce k úkolu**

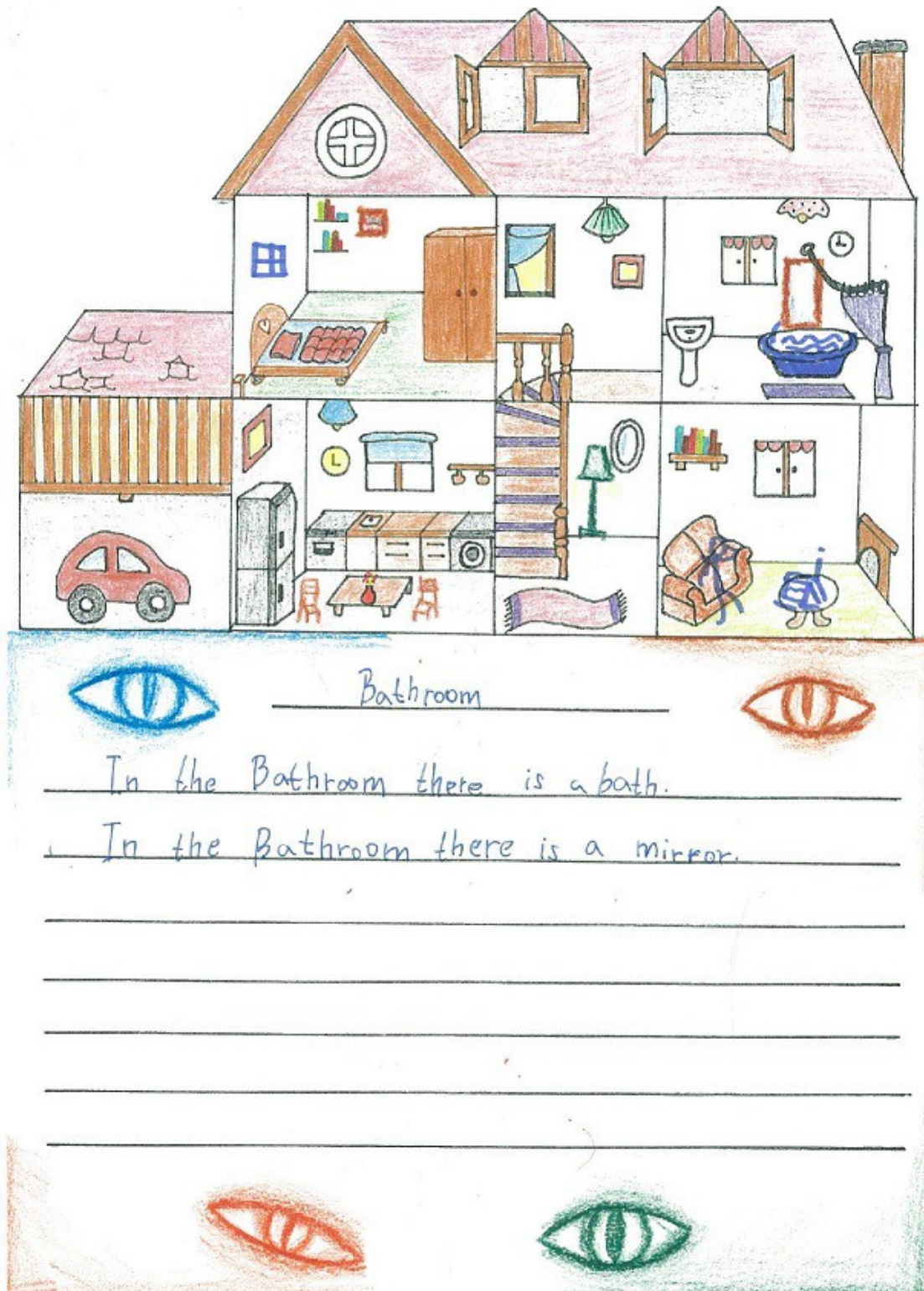
**IN THE HOUSE (A)**

1. There is a window in the bedroom.
2. In the living room, there is a TV on the table.
3. The bath in the bathroom is blue.
4. There is a vase in the kitchen. The vase is red.
5. There are two chairs in the kitchen.

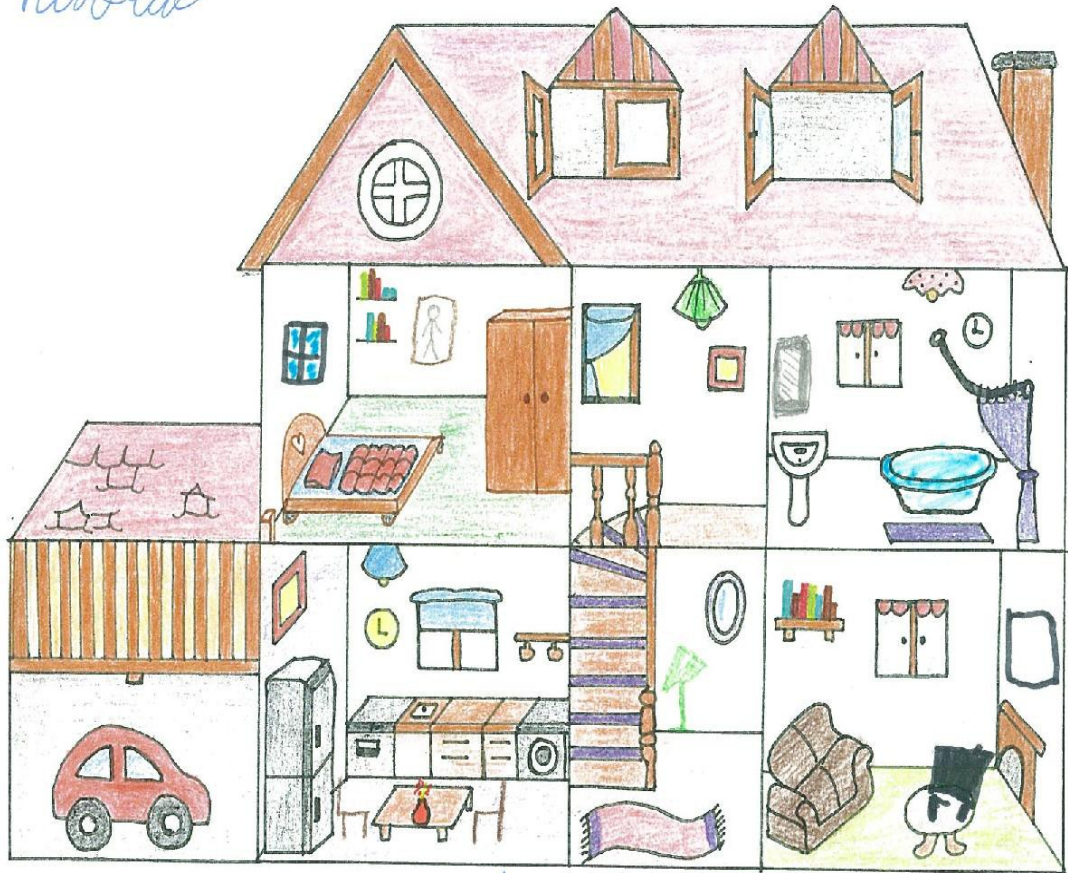
**IN THE HOUSE (B)**

1. There is a picture in the bedroom.
2. In the bathroom, there is a mirror.
3. There are two chairs in the kitchen.
4. The lamp in the hall is green.
5. The sofa in the living room is brown.

Příloha E: In the house – Ukázky výsledného plánu domu



'Normal'



bathroom

In bathroom there is one mirror.  
In bathroom there is carpet.

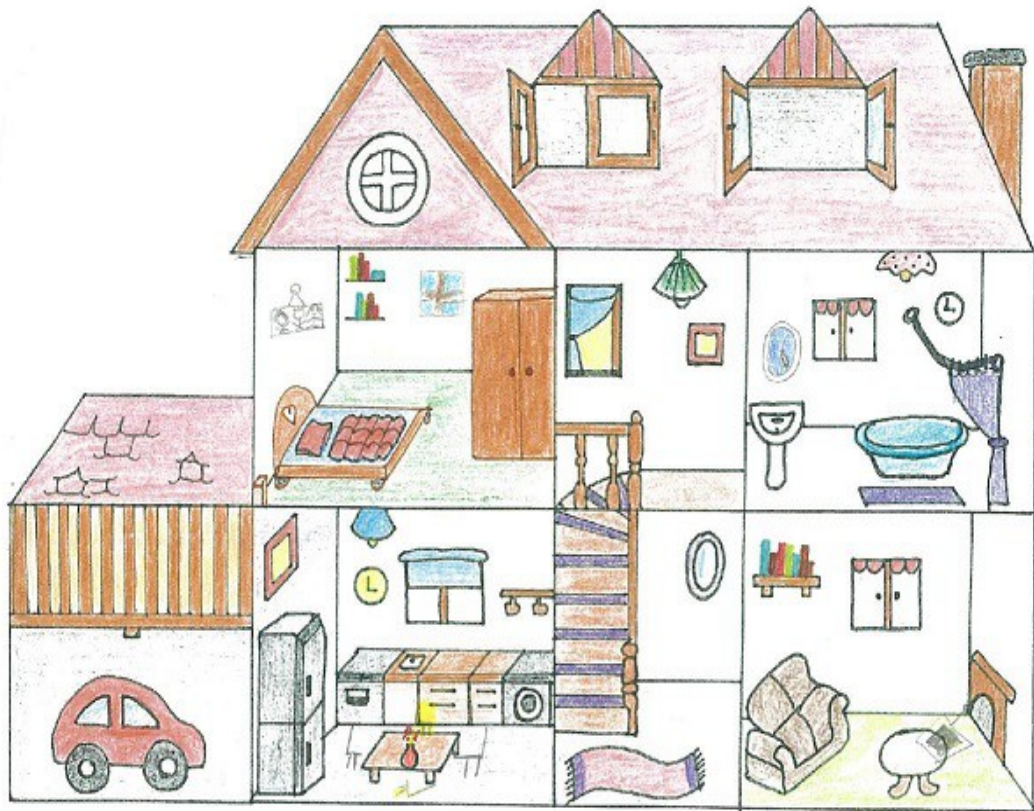
---

---

---

---

---



## MY BEDROOM

There is bed in the bedroom. There is one window in the bedroom.

---

---

---

---

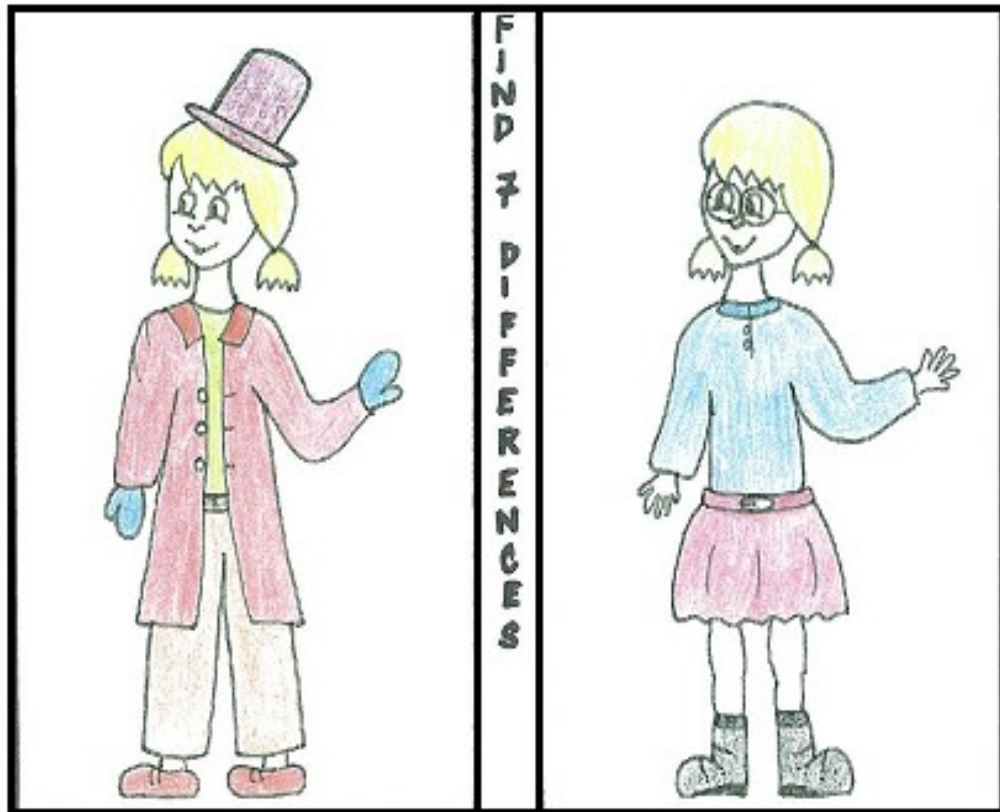
---

---

**Příloha F: Find seven differences – Kartičky na rozřazení do dvojic**



Příloha G: Find seven differences – Pracovní list



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*In the picture one she has got..... but in the picture two she has got....*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Příloha H: Find seven differences – Rozhovor**

FIND SEVEN DIFFERENCES

**Tom:** *Ok, let's start. Jane, do you see a difference?*

**Jane:** *Hmm. Yes, I can see the first difference. The hat!*

**Tom:** *Oh, well done. In picture one she has got a hat but in picture two she hasn't got a hat.*

**Jane:** *Yes, I will write it.*

**Tom:** *And I see another\* difference. Look at her hands.*

**Jane:** *You are right. In picture one she has got blue gloves.*

**Tom:** *Yes, and in picture two she hasn't got gloves. But where are other differences?*

**Jane:** *It is easy. In picture one she has got brown trousers but in picture two she has got a pink skirt. That is also a difference.*

**Tom:** *Good job, Jane. What about her hair?*

**Jane:** *No, her hair is blond in both\* pictures. But her T-shirt is different.*

**Tom:** *Oh, yes, in picture one the T-shirt is green but in picture two her T-shirt is blue.*

**Jane:** *Well done, Tom.*

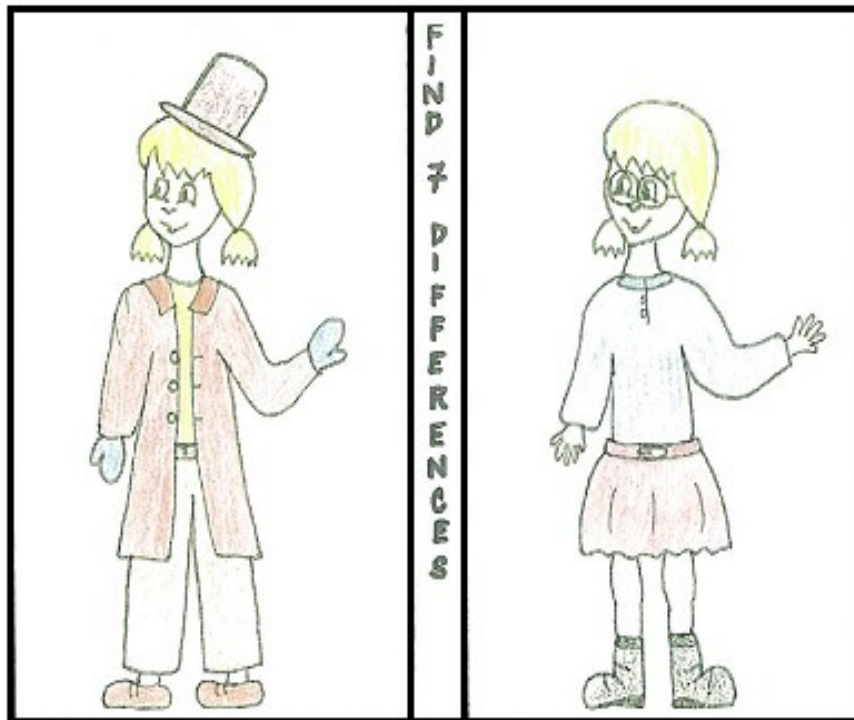
**Tom:** *Oh no, Jane, we have got only five seconds. It's over.*

*\*another – další*

*\*both – oba, obě, obojí*



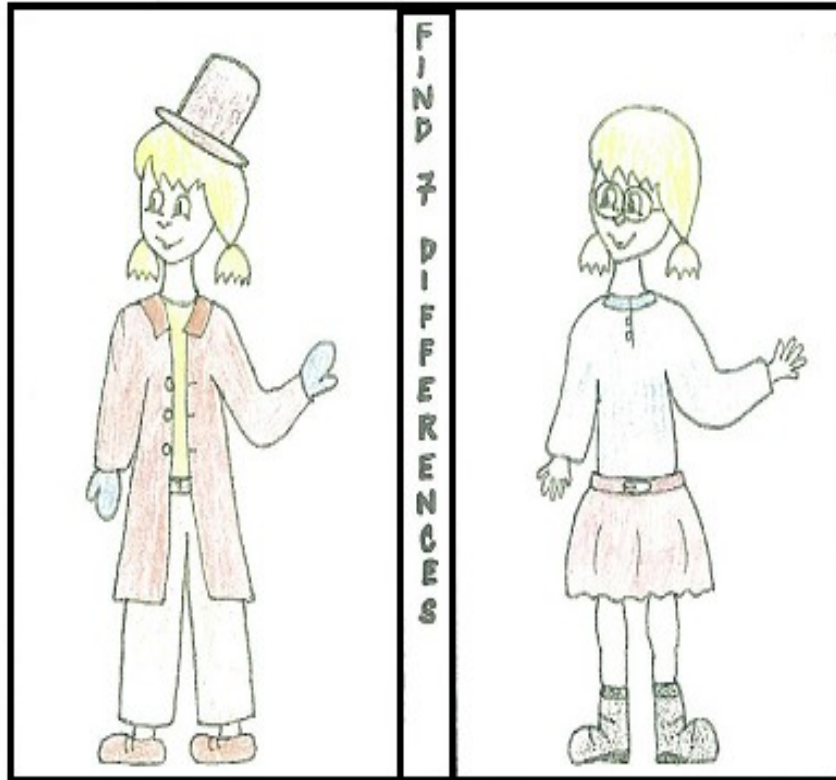
Příloha CH: Find seven differences – Ukázky vyplněných pracovních listů



- |                                    |                |
|------------------------------------|----------------|
| 1. <u>hat</u>                      | <u>Ø</u>       |
| 2. <u>Ø</u>                        | <u>glasses</u> |
| 3. <u>coat</u>                     | <u>Ø</u>       |
| 4. <u>gloves</u>                   | <u>Ø</u>       |
| 5. <u>shoes</u>                    | <u>boots</u>   |
| 6. <u>T-shirt</u>                  | <u>skirt</u>   |
| 7. <u>trousers</u> <i>trousers</i> | <u>skirt</u>   |

In the picture on the left she has got ..... but in the picture  
on the right she has got ...

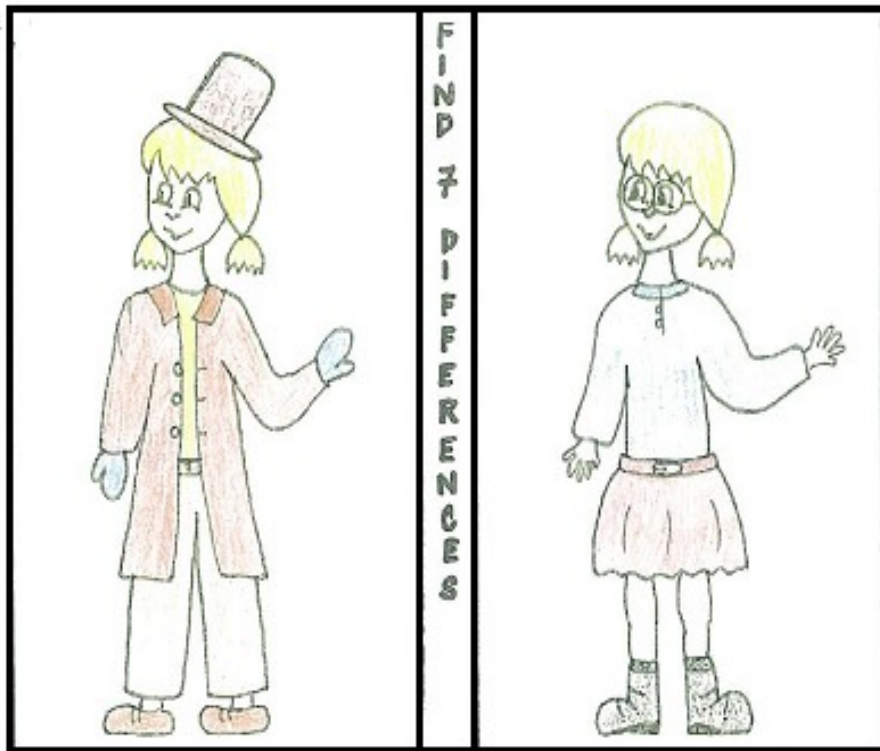
- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <u>She has got a hat.</u>                    | <u>She hasn't got a hat. ✓</u>  |
| <u>She hasn't got glasses.</u>               | <u>She has got glasses. ✓</u>   |
| <u>She has got a coat.</u>                   | <u>She hasn't got a coat. ✓</u> |
| <u>She has got gloves.</u>                   | <u>She hasn't got gloves. ✓</u> |
| <u>She has got shoes.</u>                    | <u>She has got boots. ✓</u>     |
| <u>She has got a T-shirt.</u>                | <u>She has got a skirt. ✓</u>   |
| <u>She has got trousers. <i>trousers</i></u> | <u>She has got a skirt. ✓</u>   |



1. hat
2. coat
3. gloves
4. trousers
5. shoes
6. /
7. /

1. /
2. /
3. /
4. /
5. /
6. glasses
7. skirt

In the picture one she has got .... but in the picture  
 two she has got .... She has got a hat. She hasn't got a hat. She has  
 got a coat. She hasn't got a coat. She has got glasses.  
 She hasn't got gloves. She has got trousers. She hasn't got  
 trousers. She has got shoes. She hasn't got shoes. She hasn't got  
 glasses. She has got glasses. She hasn't got a skirt.  
 She has got a skirt.



1. hat
2. coat
3. T-shirt
4. trousers
5. gloves
6. shoes
7. yellow

- glasses ✓
- \_\_\_\_\_ ✓
- \_\_\_\_\_ ✓
- skirt ✓
- \_\_\_\_\_ ✓
- socks ✓
- blue ✓

In the picture on the left she has got .... In the picture on the right she has got ...

He has got a hat. She hasn't got a hat. She has got a coat. He hasn't got a coat. He has got a yellow T-shirt. She hasn't got a yellow T-shirt. He has got trousers. She hasn't got trousers. He has got gloves. She hasn't got gloves. He has got shoes. She hasn't got shoes.

## Příloha I: Ukázky testů

### TEST 1 – FREE TIME ACTIVITIES

DAN HOL-

1. Write the correct word.

OdMany MONDAY

plya ollbeavyll play volleyball

uSaynd SUNDAY

simw swim

2. Translate.

V pátek navštěvuji babičku. I visit grandmother on Friday.

Hraješ také fotbal? Do you play football too?

3. Answer the question.

What do you do on Wednesday? I study English.

### TEST 1 – FREE TIME ACTIVITIES

Emma Kalmáčková  
3.5

1. Write the correct word.

OdMany Monday

plya ollbeavyll play volleyball

uSaynd Sunday

simw swim

2. Translate.

V pátek navštěvuji babičku. I visit my grandmother on Friday.

Hraješ také fotbal? Do you play football too?

3. Answer the question.

What do you do on Wednesday? I study on Wednesday.

SPECIÁLNA

TEST 2 – IN THE HOUSE

1. What is it?



stool



table



shower



bed

2. Translate.

Is there a sofa in the living room?

Je pohovka v obývacím <sup>iz</sup> pokojí?   
 Nie, ani.

TEST 3: FIND SEVEN DIFFERENCES

1. Translate.

sukně skirt

vysoké boty boots

brýle glasses

2. Write three (3) sentences about this girl. What is she wearing?

She has got red shoes.  
She has got yellow  
T-shirt. She has got a  
red coat.



## Příloha J: Dotazník pro žáky

### 1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedícím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

### 2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

výborně



dobře



celkem dobře



špatně



### 3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

### 4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):

zajímavé



zábavné



nic neobvyklého



nudné



### 5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.:

---

### 6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnosti, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

### 7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities    úkol č. 2: In the house    úkol č. 3: Find seven differences

## Příloha K: Ukázky vyplněných dotazníků pro žáky

### DOTAZNÍK – ÚKOLY

1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedicím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):



3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):



5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: *Naučila jsem se jak se řečnou rozdílů.*

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnosti, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities      úkol č. 2: In the house      úkol č. 3: Find seven differences



## DOTAZNÍK – ÚKOLY

1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedicím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

výborně



dobře



celkem dobře



špatně



3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):

zajímavé



zábavné



nic neobvyklého



nudné



5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: Zopakovala jsem si předložky.

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnostech, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities

úkol č. 2: In the house

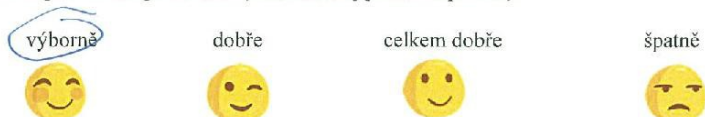
úkol č. 3: Find seven differences

## DOTAZNÍK – ÚKOLY

1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedicím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

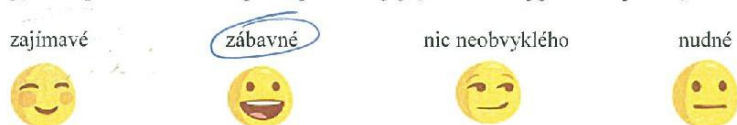
2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):



3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):



5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: nic nového

6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnostech, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities

úkol č. 2: In the house

úkol č. 3: Find seven differences

## DOTAZNÍK – ÚKOLY

### 1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedicím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

### 2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

výborně



dobře



celkem dobře



špatně



### 3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

### 4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):

zajímavé



zábavné



nic neobvyklého



nudné



### 5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: *Učím se si něco připomenout*

### 6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnosti, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

### 7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities      úkol č. 2: In the house      úkol č. 3: Find seven differences

## DOTAZNÍK – ÚKOLY

1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedícím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

výborně



dobře



celkem dobře



špatně



3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):

zajímavé



zábavné



nic neobvyklého



nudné



5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: Všechno už jsme probírali ale je dobře že jsme si to procvičili.

6. Která fáze úkolu Ti nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnosti, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities

úkol č. 2: In the house

úkol č. 3: Find seven differences

## DOTAZNÍK – ÚKOLY

### 1. Nejlépe se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):

- samostatně
- ve dvojici s kamarádem (spolusedícím)
- ve dvojici s náhodně vybraných spolužákem
- ve skupině

### 2. Ve skupině se mi pracovalo (Zakroužkuj jednu odpověď):



### 3. Úkoly by měly být do výuky zařazovány (Zakroužkuj jednu odpověď):

- často
- občas
- nikdy

### 4. Úkoly, které jsme v hodinách plnili pro mě byly (Zakroužkuj jednu odpověď):



### 5. Naučil/a ses během úkolu něco nového z anglického jazyka? Uveď jeden příklad.

Př.: leavroy

### 6. Která fáze úkolu Tě nejvíce bavila? (Zakroužkuj jednu odpověď):

- úvodní (úvod do tématu, např. diskuse o tom, co je v domě, moje aktivity během týdne)
- práce na úkolu (např. doplňování chybějících předmětů do plánu, hledání rozdílů)
- plánování (např. psaní vět o místnostech, popis rozdílů mezi obrázky)
- prezentace (např. prezentace plánu ostatním spolužákům, prezentace obrázků aktivit)

### 7. Který úkol se Ti nejvíce líbil?

úkol č. 1: Free time activities

úkol č. 2: In the house

úkol č. 3: Find seven differences