

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Kristýna Drozdová

**INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA ZAHRNUJÍCÍ ČESKÝ
JAZYK NA 1. STUPNI ZŠ V OLOMOUCKÉM KRAJI**

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Integrovaná tematická výuka zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, řádně uvádím v seznamu literatury. Zároveň prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

.....

Bc. Kristýna Drozdová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Veronice Krejčí za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi během zpracování diplomové práce poskytla. Dále děkuji všem prvostupňovým pedagogům, kteří se zapojili do mého výzkumu. Velké poděkování patří také všem, kteří mě během psaní práce a studia neustále podporovali.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA	9
1.1 Vymezení pojmu integrace.....	9
1.2 Základní prvky tematického vyučování	11
1.3 Výhody integrovaného tematického vyučování.....	14
1.4 Nevýhody integrované tematické výuky	14
1.5 Potřebná podpora pro ITV	15
1.6 Problematika zavádění integrované tematické výuky na základních školách.....	16
1.7 Vývoj využívání integrace a integrované výuky v našich zemích	17
1.8 Využívání ITV v mezinárodním kontextu.....	21
2 FORMY INTEGROVANÉ TEMATICKÉ VÝUKY	24
2.1 Stabilní propojení předmětů celoročním tématem	24
2.2 Integrované slovní úlohy	26
2.2.1 Slovní úlohy zahrnující český jazyk.....	28
2.3 Projektové vyučování	31
3 ČESKÝ JAZYK	35
3.1 Jazyk, jeho podstata a funkce.....	35
3.2 Stručná historie českého jazyka	36
3.3 Útvary českého jazyka.....	36
4 OLOMOUCKÝ KRAJ	38
4.1 Základní charakteristika	38
4.2 Školství	38
4.3 Turistická místa	38
4.4 Zajímavosti	39
EMPIRICKÁ ČÁST	40
5 VÝZKUM	41
5.1 Metodologie – kvantitativní výzkum.....	41
5.2 Předvýzkum	42
5.3 Výzkumný vzorek.....	42
5.4 Cíle výzkumu.....	43

5.5	Hypotézy.....	43
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
6.1	Výsledky dotazníku.....	45
6.2	Výsledky hypotéz.....	68
DISKUZE	.....	70
ZÁVĚR	.....	72
Seznam použité literatury	.....	74
Internetové zdroje	.....	76
Seznam použitých zkratk	.....	77
Seznam obrázků	.....	78
Seznam tabulek	.....	79
Seznam grafů	.....	81
Přílohy	.....	82
Anotace	.....	89

ÚVOD

Jelikož je dnes propojenost vzdělávání s běžným životem velmi důležitá, snažila jsem se zaměřit na oblast, která v této spolupráci hraje významnou roli. Jedná se o integrovanou tematickou výuku, typ vyučování, který nabízí mnoho výhod. Žáci by měli vědět, že vše, co se naučí ve škole, jim bude v životě ku prospěchu. Všechny získané zkušenosti, dovednost a znalosti by jim měly dávat smysl, aby byli motivováni se nadále vzdělávat, zlepšovat a pracovat na sobě.

S mým výběr souvisí i právě absolvovaný kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), jehož cílem je skrze čtení a psaní ve vyučování přivést žáka k samostatnému a kritickému uvažování o světě. Schopnost kriticky pracovat s informacemi a textem by měla představovat výchozí body pro rozvíjení nezávislého a samostatného myšlení. Jedná se o osvědčené metody, které můžeme použít v každém předmětu. Zároveň jsou založeny na čtení a psaní, takže si žáci procvičují i český jazyk.

Dalším důvodem ke zvolení tohoto tématu jsou zkušenosti s metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning), kterou se snažíme zavádět na základní škole, kde pracuji. Jde o cílenou integraci (zavádění) cizího jazyka do ostatních odborných předmětů. Myslím, že by školy měly reagovat na realitu 21. století, kdy cizí jazyky hrají velmi významnou a důležitou roli. Využívané mezipředmětové přesahy patří k hlavním cílům moderního kurikula.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretickou a empirickou. Teoretická část se snaží čtenářům předat základní ucelené informace o integrované tematické výuce, jejích formách, českém jazyku a Olomouckém kraji. Cílem praktické části je zjistit, jestli je integrace předmětů pro pedagogy důležitá a zda její formy ve svých hodinách využívají.

První kapitola se zaměřuje na integrovanou tematickou výuku (ITV), vymezuje samotný pojem integrace. Dále popisuje výhody a nevýhody této výuky a potřebnou podporu pro její využívání v praxi. Na druhou stranu ale také zmiňuje některé problémy, které pedagogům brání v zavádění do praxe. V neposlední řadě také charakterizuje její vývoj v průběhu historie našeho státu a popisuje využívání ITV v některých evropských zemích.

Druhá kapitola definuje jednotlivé formy integrované tematické výuky, se kterými lze v praxi pracovat. Jde o projektové vyučování, stabilní propojování předmětů určitým tématem a integrované slovní úlohy. Diplomová práce se orientuje na význam a výhody těchto využívaných forem, ale také bere v potaz možná úskalí, která některé učitele mohou odrazovat.

Jelikož je diplomová práce zaměřena na integrovanou tematickou výuku zahrnující český jazyk, nemůžeme opomenout jeho stručnou charakteristiku. Dozvíme se základní informace o historii našeho mateřského jazyka a popíšeme si útvary, které v češtině existují.

Poslední teoretická kapitola se zaměřuje na samotný Olomoucký kraj. Popisuje jeho základní informace, stručně charakterizuje školství a vyzdvihuje zajímavá turistická místa, která člověk může navštívit.

Empirická část popisuje samotnou metodologii výzkumu, definuje kvantitativní výzkum a výzkumný vzorek. Vymezuje hlavní cíle diplomové práce, což je zjistit, jestli učitelé integrovanou tematickou výuku považují za důležitou a jestli ji někdy během své praxe využili. Dalším důležitým cílem bylo zjistit, co pedagogům brání, aby ITV zaváděli do své praxe, a jaká pozitiva v ITV shledávají. Dále jsme se zaměřili na předměty, které pedagogové integrují s českým jazykem.

Veškeré výsledky jsou prezentovány v tabulkách a grafech, v diskuzi jsme výsledky porovnávali s ostatními výzkumy. Fakta, která jsme díky dotazníku ověřili a kterých jsme dosáhli,+- shrnuje závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA

Následující kapitola charakterizuje pojem integrace a integrovanou tematickou výuku jako takovou. Vyzdvihneme její výhody, ale dozvíme se i nevýhody. Dále se podíváme na potřebné aspekty, které jsou důležité pro zavádění ITV do hodin.

1.1 Vymezení pojmu integrace

Pojem integrace, ve smyslu scelení, má v pedagogice různé významy. Často je spojován se školou, vzděláním a výukou. Proto vznikají ustálená spojení jako jsou integrovaná škola, integrovaná výuka či integrované vzdělání. (Podroužek, 2002)

Autor tyto tři termíny vymezuje následovně:

Integrovaná škola je popisována jako propojení různých stupňů a typů školního vzdělání do jedné organizační jednotky, například propojení mateřské školy a primárního stupně školy.

Integrované vzdělání definuje jako zapojení hendikepovaných žáků nebo žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do vzdělávacích programů běžných škol.

Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení učiva jednotlivých předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek. Tento typ výuky klade důraz na komplexnost a globální poznávání, kde se uplatňují různé mezipředmětové vztahy.

Autorka Alena Rakoušová (2008) integraci charakterizuje jako vzájemné pronikání a spojování jednotlivých obsahů předmětů, které jsou vytvořeny v nový vzdělávací obsah. Jejich integrovaný vzdělávací obsah bere v potaz cíle všech zahrnutých předmětů. Jedná se o pronikání jednoho předmětu do druhého. Integraci funguje jako protiklad izolace předmětů. Samotný obsah učiva jde ruku s metodami výuky i organizačními formami.

Jde o záměrné vytváření vzájemných vztahů mezi jednotlivými předměty a zároveň mezi osvojenými poznatky, které by měly sloužit k řešení problémů. Je kladen důraz na aktivitu žáka a jeho zkušenosti, důležité je propojení školy s běžným životem. (Rakoušová, 2008)

Podroužek (2002) uchopuje integrovanou výuku jako:

1. **Konsolidování učiva** ve smyslu sjednocení různých učebních předmětů v jeden samostatný, čímž by došlo ke snížení celkového počtu předmětů. Jedná se například o spojení chemie a fyziky, zeměpisu a biologie, dějepisu a občanské výchovy. Jde o tzv. vnější integraci, kdy je integrace zaměřena na sjednocování předmětů z podobných kognitivních oblastí.
2. **Koncentrování učiva**, které se zaměřuje na soustředění a řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých oborů a vytvoření nového učebního oboru, který by na

danou skutečnost nabízel různé pohledy, např. pohled na vzduch z hlediska biologie, fyziky, chemie a techniky. Jedná se o tzv. vnitřní integraci.

3. **Koordinace učiva**, která je založena na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho předmětu druhým. Příkladem může být součinnost obsahu dějepisu v občanské výchově. Při koordinaci by nemělo dojít k porušování obsahu jednoho učebního předmětu druhým. Pokud je to možné, měl by být zároveň sjednocen společný význam daných pojmů.

Podobně integraci popisuje i Alena Rakoušová (2008). Úrovní integrace se podle ní zabývá hned několik způsobů pojetí. Integrace se objevuje ve formě vnější a vnitřní. Co se týká vnější integrace, jde o konsolidaci a komasaci učiva. Do vnitřní řadíme koncentraci a koordinaci učiva.

KONSOLIDACE UČIVA

Jinými slovy upevňování učiva, během kterého docházelo k omezení probíraných předmětů najednou. Jedná se spíše o časovou úpravu, během které má žák větší možnost si učivo procvičit a prohloubit. Jde tedy o řazení témat několika kognitivně podobných předmětů, kdy vzniká samostatný předmět.

KOMASACE

Během komasace dochází ke snížení počtu předmětů v určitém období. U předmětů, které zbydou, se ale tímto zvyšuje počet hodin. V praxi to vypadá tak, že se žáci jednomu nebo dvěma předmětům určitý čas věnují naplno. Příkladem může být několikadenní projekt, kde žáci řeší slovní úlohy, které jsou založeny na přírodovědném obsahu. Propojují tak matematiku, přírodovědu/prvouku a zároveň i skrze čtení český jazyk.

KONCENTRACE

Alena Rakoušová (2008) ji popisuje jako realizaci, během které se určité téma nebo daný problém řeší naráz z různých hledisek všech předmětů. Koncentrace může být **úplná**, která je charakteristická tím, že se stanoví jeden základní předmět, který funguje jako střed vyučování, kolem něj se pak kupí předměty zbývající. Příkladem může být koncentrace určitého matematického jevu, sčítání a odečítání do sta. V českém jazyce mohou zacházet s písmeny nebo slovy, v tělesné výchově hrají soutěže, u kterých vyhodnocují výsledky, ve výtvarné výchově zpracovávají určitý počet něčeho, v hudební výchově pak počítají různé délky not.

Vedle úplné koncentrace autorka popisuje koncentraci **částečnou**, která integruje pouze malý počet předmětů, ze začátku jsou to dva, později je rozšiřuje na další. Tento typ je založený na vyhledávání principů na základě vlastní zkušenosti. Cílem by mělo být propojení s běžným životem. Vše musí žákům dávat smysl, musí to být něco, co si dokáží reálně představit a pracovat s tím. Další možností je vytváření skupin podle zkušenosti žáka

KOORDINACE

Jedná se o spolupráci mezi jednotlivými učebními předměty, ať už se jedná o jejich obsah, nebo metody a formy práce. Jeden předmět využívá a aplikuje poznatky z druhého předmětu a naopak, přičemž se oba vzájemně podporují a nesmí docházet k narušování obsahů. Koordinaci chápeme jako nejvyšší úroveň integrace, která má na žáka mnoho pozitivních účinků. Je značně náročná jak pro pedagogy, tak pro žáky. (Rakoušová, 2008)

Výše zmíněná autorka integraci rozděluje na **didaktickou**, která je zprostředkovávána ze strany učitele, dále **psychologickou** (ze strany žáka) a **obsahovou**, která se týká obsahu učiva. Definuje ji jako záměrné vytváření průniku vazeb mezi všemi těmito poznatky.

Podle Susan Kovalikové (1995) je model integrované tematické výuky (dále ITV) založen na třech principech, které do sebe zapadají a vzájemně na sobě závisí. **Prvním principem** je výzkum mozku, který nám poskytl nový pohled na učení. Právě tyto vědomosti by měly být základem všech rozhodnutí s cílem zlepšení výkonu žáka i učitele.

Druhým principem jsou podle autorky postupy učitelů během výuky. Práci s třiceti žáky, z nichž každý má jiné zázemí a potřeby, považuje za umění i vědu. Zároveň musí učitel pracovat s kurikulem, které žáky motivuje a připravuje je do společnosti a běžného života. Aby tohle všechno mohl fungovat dohromady, musí si pedagog neustále doplňovat a prohlubovat všechny poznatky a dovednosti, aby získával nové informace..

Třetím principem je tvoření kurikula na úrovni třídy, jeho příprava by neměla být svěřena vydavatelům učebnic. Musí totiž vznikat na základě podkladů, které učitel získává ve třídě díky komunikaci s žáky. Susan Kovaliková uznává, že by ho učitelé neměli tvořit od úplných základů, nýbrž by měli mít příležitost vybrat si obsah, který by měl být jejich tvůrčím aktem. Ten by měl být pro děti vzorem k celoživotnímu vzdělávání se.

Výše zmíněná autorka integrovanou tematickou výuku charakterizuje jako průnik všech tří principů, které by se měly vzájemně doplňovat a fungovat dohromady, aby bylo během výuky vytvořeno vhodné prostředí pro žáky i učitele. Je založena na jednom uceleném tématu a jeho rozepsání do rozvětvujících se témat a dovedností.

1.2 Základní prvky tematického vyučování

Tematické vyučování požaduje velmi široký pohled na obsah učiva, proto první písmena všech základních prvků nám tvoří slovo TELESKOP, jinými slovy astronomický dalekohled. Mezi základní prvky tohoto typu výuky podle Rakoušové (2008) patří:

TEMATIČNOST

Tematičnost označuje za nejdůležitější prvek, který je založen na několika aspektech jako je například týmová práce, ochota ostatních pedagogů zapojit se, rozvinuté znalosti a dovednosti učitelů, vysoká zásoba ověřených vyučovacích metod a forem, pedagogické zkušenosti, nashromážděné texty a materiál. Důležitým pilířem je plán, který tvoří určitý logický základ všeho. Téma umožňuje pronikání do ostatních předmětů, odkrývá důležitou podstatu učiva, mělo by být fascinující a velmi atraktivní pro žáky. Velkou roli hraje pozornost žáků, kteří se o téma zajímají hned od začátku, takže si věci lépe zapamatují.

EFEKTIVNOST

Díky logickému uspořádání učiva má učitel podle Rakoušové (2008) více prostoru k opakování, procvičování a upevňování učiva, čímž vyzdvihuje poznávací proces žáků. Způsob nahlížení pedagogů na téma hlouběji nedovoluje, aby dané učivo probíral duplicitně. Nedochozí tak k situacím, že se jedno téma probírá neustále dokola, neopakuje se. Smysl tématu příznivě působí na tzv. sémantickou paměť žáka, která je ovlivněna individuálním pocitem smysluplnosti probíraného tématu. Efektivita práce je na vysoké úrovni, pedagogové a žáci se zbytečně nezdržují, opakování určité látky probíhá v delším časovém období, proto se žákům může zdát, že se jedná stále o něco nového.

Stejný názor zastává i Alena Rakoušová (2011), podle které efektivnost spočívá v eliminaci duplicity učiva. Nedochozí tak k opětovnému výkladu učiva, ale dochází ke zkvalitňování poznávacího procesu žáka.

LOGIČNOST

Logicky uspořádané učivo umožňuje žákovi chápat jeho příčiny i následky, a také dlouhodobější zapamatování poznatků. Učivo by mělo jít ruku v ruce s logikou, žáci by si měli dokázat vše logicky zdůvodnit, aby jim vše dávalo smysl. Názorné tematické vyučování by mělo vést k ucelenému poznávání přírodního a společenskovedního dění. (Rakoušová, 2008)

EMPIRIČNOST

Empirismus je filozofický směr, který veškeré poznání odvozuje ze smyslových zkušeností, říká tedy, že všechny znalosti či vědomosti jsou silně propojeny s přímou osobní zkušeností. (Petráčková, 1997)

Při práci na daném tématu žáci čerpají hlavně ze svých mimoškolních aktivit a zkušeností ze života. Na druhou stranu je to právě škola, která aktivity žáků mimo školu může ovlivňovat, jelikož velmi často pracují s tím, co samotné žáky zajímá. Do školy si nosí obrázky, odborné

knihy, předměty, encyklopedie, hudební nástroje, ukázky přírodnin, ale také své vlastní ilustrace, básně, fotografie a další připravený materiál. (Rakoušová, 2008)

SMYSLUPLNOST

Tematická výuka by podle Rakoušové (2008) měla vycházet nejenom z vlastních zkušeností, žáci by měli pocítovat, že jejich učení a vzdělávání se dává jasný smysl. Dobře zvolené téma v žácích probouzí velkou vnitřní motivaci, která je směřuje stále výš. Čím více je základní myšlenka smysluplná, tím dlouhodobější zapamatování u žáků nastává. Jelikož je každá třída jiná a práce s žáky se liší, přístup pedagoga by měl být individuální a smysluplnost v každé třídě může znamenat něco jiného.

Motivaci lze charakterizovat jako popud žáka, nějaká vnitřní potřeba, že chce člověk něčeho dosáhnout a posunout se dál. Jde o jakési vnitřní síly, které nás popohání dopředu. (Obst, 2017)

KONTEXTOVOST

Smysl ITV není podle autorky založen na kvantitě poznatků, které by žáci měli zvládnout, ale na kvalitě chápání všech souvislostí mezi jednotlivými pojmy. Vyučování by mělo být založeno na kontextu, ze kterého žák dokáže poznávat realitu z více hledisek. Všechny své myšlenkové procesy žáci koordinují do jedné operace. Žák se snaží rozvíjet svou logickou inteligenci, jeho cílem je zapojit co nejvíce smyslů. Z četby uměleckých textů těží určitý citový zážitek, tyto text zkouší zpracovat výtvarně, rozvíjí svou slovní zásobu, mohou psát své verše, své texty. Důležité je, aby žáci pracovali produktivně, neučí se věci nazpaměť, snaží si vymyslet své poučky, vytvářejí si své pomůcky, nekreslí podle předlohy, nýbrž dávají přednost své fantazii. Texty spojují do souvislostí, porovnávají je. Cílem je samostatné vyhledávání informací a jejich kritické vyhodnocování. Nehledají vždy pouze jedno řešení, snaží se ukázat hned několik paralelních cest, které vedou k cíli.

OTEVŘENOST

Dále Rakoušová (2008) zmiňuje, že je integrovaná tematická výuka otevřená zájmům pedagoga i žáka během samotného vyučování, ale i také co se týká života v prostředí mimo školu. Poskytuje žákům dostatek příležitostí k rozvíjení vlastních zájmů. Výuka je silně propojena se současným světem a připravuje žáka na budoucnost. Učitelem dostatečně promyšlené téma by mělo zůstat otevřené názorům, zájmům i potřebám žáků.

PROSOCIONÁLNOST

Z hlediska rozvoje osobnosti je zapotřebí ve třídě vytvořit podporující a příjemné sociální klima. Chyba by se měla stát přirozeným prvkem, který žáky posouvá dál. Učitelé by měli podporovat proces poznávání, ne pouze předávat informace. Během tematické výuky se žáci aktivně podílejí

na tvorbě plánu, lépe rozumějí svým potřebám, chápou smysl výuky, uvědomují si cíle svých činností, navrhnou různé postupy učení, učitel si zakládá na individuálním přístupu. K řešení různých problémů jsou dostatečně motivovaní, uvědomují si propojení úkolů s praxí, všechno jim musí dávat smysl, jen tak si věci lépe zapamatují. Žáci by měli být ve třídě spokojeni, měli by fungovat dohromady, třída by měla být soudržná. Cílem není kvantita vyřešených úkolů, ale porozumění daným problémům a pomoc pomalejším žákům. Vzájemná pomoc podporuje spolupráci, v integrované výuce by se nemělo objevovat povyšování nad ostatními. Výuka je velmi individualizovaná, žáci neprožívají neúspěch. Integrované úlohy by měly motivovat žáky a poukazovat na propojení s životem. Prosociálnost je dána angažovaností žáků na výuce. Žák svou práci dokáže plánovat, hodnotit, uvědomuje si smysl vyučování a navrhuje další postupy. Učitel by měl respektovat individualitu každého žáka. (Rakoušová, 2011)

1.3 Výhody integrovaného tematického vyučování

Integrovaná tematická výuka nabízí hned několik výhod, které jsou pro žáky i učitele důležité. Pozitiv ITV najdeme hned několik. Autorka Alena Rakoušová (2008) je vnímá takto:

- Velkým pozitivem je úsilí žáků, které pramení z jejich zájmu a odpovědnosti. Tento typ výuky v žácích posiluje vlastní odpovědnost za odvedenou práci, nepřenáší ji na rodiče. Výuka je založena na vnitřní motivaci žáka, odpadá tak veškeré donucování ze strany učitele nebo rodiče. Dítě se musí spolehnout samo na sebe, popřípadě na spolužáky.
- Integrované tematické vyučování se zaměřuje na několik oborů najednou, proto umožňuje i plnění cílů mnoha předmětů naráz. Veškeré souvislosti pomáhají žákům pochopit jednotlivé jevy propojeně a komplexně.
- Tematické vyučování respektuje přirozenost poznávání dítěte, dává mu smysl, jelikož je propojeno v jeden celek. Jde o učení v souvislostech, látka v jednotlivých předmětech na sebe totiž navazuje a hodně se prolíná. Zároveň je založeno na propojování školy s běžným reálným životem. Žáci vidí, jak jednotlivé poznatky se vším souvisí a že se s mnoha věcmi běžně setkávají ve svém životě.
- Velkou výhodou je efektivita, učitel má dostatek času na procvičování učiva. Během výuky nedochází k duplikaci učiva, zmínit bychom ale mohli úsporu času, jelikož díky integraci předmětů na učivo nenahlížíme izolovaně, vše se navzájem doplňuje.
- Podporuje logické myšlení.

1.4 Nevýhody integrované tematické výuky

Jako u všech ostatních věcí i integrovaná tematická výuka má bohužel nějaké nevýhody nebo aspekty, které brání v jejím zavádění do praxe. Autorka jich zmiňuje méně.

- Jako první můžeme určitě zmínit časovou náročnost přípravy, ale také nelehkou organizaci během samotné výuky. Příprava tematické výuky je časově náročná, vyučující tedy velmi zatěžuje, možná právě proto u nás není výuka oblíbená a skoro se neuplatňuje.
- S tím souvisí i nedostatek učebních textů, námětů a materiálů, které by svou kvalitou odpovídaly principům ITV. Samotné vytváření vlastních materiálů nebo dohledávání kvalitních zdrojů je také časově náročné.
- Největší obtíže se objevují v přípravné fázi, a sice ve výběru tématu. Problém nastává, když se vyskytnou tendence uchopit jednoduché téma jen povrchně.
- Velkým negativem je také absence týmové spolupráce učitelů, nedostatečná výměna zkušenosti a nedůvěra některých pedagogů, kteří v ITV nevidí smysl.
- Dále bychom jako nevýhodu mohli zmínit nedostatek teoretických informací o ITV. Větší informovanost by mohla probudit v učitelích zájem o tento typ výuky.
- Za zmínku stojí i možná nedostatečná podpora vedení a rodičů.

1.5 Potřebná podpora pro ITV

Aby integrovaná tematická výuka mohla správně fungovat a měla nějaký význam, potřebujeme podporu hned několika subjektů, které spolu úzce souvisí. Každý podporu cítíme někde jinde, někomu bohužel dostatečná podpora chybí. Níže jsou vypsány základní subjekty a osoby, od kterých určitou pomoc očekáváme. (Kovalík, 1995)

STÁT

Autorka zmiňuje, že do školské politiky by měly být zahrnuty požadavky, aby se příprava kurikula a výukových postupů zakládala na výzkumu mozku. Mělo by se upustit od každoročního vylepšování a pozměňování kurikula na prvním stupni ZŠ. Místo toho by se mělo věnovat úsilí změně celého obsahu, na takovou změnu je potřeba od tří do pěti let. Posledním bodem by měla být revize stávající školské politiky ministerstva školství a doplnit nejnovější poznatky, které se týkají integrované tematické výuky.

OBEC

Obecní školní rada by měla stanovit poskytování kompatibilního učebního prostředí za hlavní cíl obce. Dále by pak měla zrevidovat dosavadní politiku a nasměrovat ji k novému systému. Nová školská politika by měla podporovat mozkově kompatibilní složky a struktury. Co se týká školského úřadu, ten by měl přehodnotit posloupnost učiva ve všech předmětech, rozsah učiva by měl být přiměřený věku žáků. Dalším bodem je věnování financí na další vzdělání pedagogických pracovníků, učitelé by měli být obeznámeni s nejnovějšími poznatky integrované tematické výuky, měli by se naučit ji zavádět do své výuky. (Kovalík, 1995)

ŠKOLA

Susan Kovalik (1995) říká, že učitelský sbor by se měl seznámit s jednotlivými výzkumy mozku a jejich dopady na práci ve třídě. Důležitým bodem je vytvoření časového plánu pro zavádění ITV. Učitelé by si měli být vědomi toho, že než bude plně integrovaný program ve formě celoročního tématu fungovat, trvá to tři až pět let. Jiné formy ITV však nezaberou tolik času, jen je potřeba se s nimi seznámit a zkusit je aplikovat na své žáky. Aby se mohla škola posunout vpřed, měla by se oprostít od starých praktik systému a využívat dostupné finance k dalšímu vzdělávání učitelů celého pedagogického sboru, aby byli všichni obeznámeni s poznatky z výzkumu a se zaváděním postupů do svých hodin.

RODIČE

Autorka rodiče zmiňuje jako důležitý aspekt, který by se s integrovanou tematickou výukou měl seznámit, dozvědět se o její efektivitě, výhodách a benefitech. Důležitou součástí je také morální a materiální podpora učitele během přechodu na ITV. Rodiče by měli projevit pochopení pro to, že ve třídě během přechodu nastanou další změny. Dál by se měli připravit na změnu struktury domácích úkolů, měli by dětem vysvětlit a ukázat, že učivo pak použijí v běžném životě.

1.6 Problematika zavádění integrované tematické výuky na základních školách

Podroužek (2002) zmiňuje hned tři velké problémy, které ztěžují zavádění ITV. Na tyto aspekty ale navazuje spousta dalších, které jsou potřebné a důležité pro její využívání. Bohužel se některé z nich vyskytují v takové míře, že pedagogy od zavádění ITV odrážejí.

NEEXISTENCE UČEBNÍCH TEXTŮ

Podle Podroužka (2002) chybí texty, jejichž koncepce by vycházela z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky. Vyučující jsou ze začátku nuceni využívat jednooborových učebních textů. Později by měla být práce založena na jejich vzájemném kombinování a důsledném výběru probíraných témat, což vyžaduje větší přípravu.

S tímto aspektem spíš souvisí fakt, že je časově náročné vytvořit nebo dohledat kvalitní materiál, který bychom během své praxe mohli využít a pracovat s ním.

NEPŘIPRAVENOST VYUČUJÍCÍCH

Co se týká 2. stupně, je to náročnější, jelikož ve většině případů je učitel aprobovaný na dva předměty. Integrovaná výuka by vyžadovala seznámení se s obsahy učiva určitých předmětů z podobných kognitivních oblastí. Důležitá by také byla spolupráce s ostatními vyučujícími konkrétních předmětů. Za zmínku určitě stojí i absolvování řady kurzů a jiných vzdělávacích

akcí, kde by vyučující získali teoretické, ale hlavně praktické informace týkající se integrované tematické výuky (Podroužek, 2002)

Na 1. stupni by to mohlo být podstatně jednodušší, protože po vystudování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou pedagogové aprobovaní na všechny vyučované předměty. To znamená, že se přímo nabízí jejich kombinace a propojování. Za zmínku ale také stojí nedostatečná teoretická informovanost a kvalitní ukázky praxe, což by mělo být ukotveno právě na vysokých školách.

NEDŮVĚRA ODBORNÍKŮ, VYUČJÍCÍCH A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTI

Autor popisuje, jak odborná veřejnost polemizuje nad tím, zda integrovaná tematická výuka dokáže žáky dostatečně připravit na výuku na středních školách. Stále je v našem vzdělávání bohužel preferována kognitivní složka, což jsou vědomosti a schopnosti žáků. Právě tyto dvě složky jsou snadněji měřitelné než zjišťování efektivity osvojených kompetencí žáků. Úroveň vzdělání se však nedá zredukovat jen na kognitivní oblast, v životě je důležité také sociální učení, dovednosti nebo morální a citová výchova. Učení v souvislostech a propojování s reálným životem by mělo být to hlavní.

1.7 Vývoj využívání integrace a integrované výuky v našich zemích

Přehled o frekvenci výskytu integrovaných předmětů v učebních programech a plánech můžeme získat díky rozboru různých školských dokumentů, mezi které patří školské zákony, vzdělávací programy, učební osnovy. (Podroužek, 2002)

OBDOBÍ OD POČÁTKU 20. STOLETÍ DO 40. LET 20. STOLETÍ

Podroužek (2002) tohle období popisuje následovně. V této době bylo naše školství ovlivňováno hlavně německým a rakouským. České měšťanské školy, které se dají označit za předchůdkyně současného druhého stupně základní školy, byly ovlivněny osnovami s názvem **Vzorné učební osnovy pro české chlapecké i dívčí škol měšťanské**, které byly vydány v roce 1910. Tyto dokumenty už se zajímaly o české poměry a zdůrazňovaly, že by měl být ve škole brán ohled na potřeby praktického života. Každá škola měla tyto osnovy rozpracovat a přizpůsobit svým poměrům. Za zmínku určitě stojí fakt, že už v této době byla využívána soustavnost a snažili se propojovat jednotlivé učební plány. Do hodin dějepisu se zařazovala občanská výchova, do obsahu přírodopisu například poznatky ze zdravotnictví a první pomoc. Tento plán byl v roce 1915 nahrazen dokumentem **Učební plán pro české obecné školy osmitřídní**, který byl totožný s původním dokumentem, akorát ještě více zdůrazňoval výchovnou stránku vyučování.

Už tehdy byly prováděny výzkumy, které se zabývaly tzv. **sceleným vyučováním**. Hlavním bodem nebyl samotný obsah předmětů, ale především pedagogicko-psychologické otázky. Objevovaly se otázky stylizace učiva a možností jeho scelování, aby byl umožněn celistvý

pohled na danou skutečnost. Sjednocované vyučování bylo ovlivněno tzv. experimentální pedagogikou, která byla založena na aktivitě, tvořivosti a názornosti. Na základě řešení tohoto druhu vyučování postupně vznikly tři koncepční směry.

První z nich je **Denzelův směr**, který stavěl na pečlivě vybraném věcném základu. I ostatní pedagogové často řešili otázku, který věcný základ je vlastně vhodný pro uspořádání obsahu daného předmětu. Na scelování obsahu předmětu a celkového vyučování v této době vznikaly další názory a postupy – Schubertův (přírodopisný základ), Dreherův (praktická činnost člověka a vztah k okolnímu prostředí) a Curtmannův (zeměpisný základ).

Druhým směrem byl **Grassmannův**, ve kterém byla vyzdvižována logická hlediska. Byl založen na jazykovém systému označování různých pojmů.

Posledním je **Jordanův směr**, který vznikl propojením dvou předešlých. Dnes je označován jako fenologické koncipování učiva, věci v obsahu učiva byly ovlivněny periodickými změnami v přírodě během roku.

Tyto směry bohužel moc neovlivnily snahy o scelené vyučování, ani vznik a šíření integrované tematické výuky. Spíš byly užitečné pro další uspořádávání obsahů učiva.

Podle Podroužka (2002) byla za integrovaný předmět v tomto období považována Občanská výchova a nauka, ve které se měl projevat výchovný princip, ale křížily se v ní prvky a poznatky z etiky, sociologie, politologie, historie a literatury.

OBDOBÍ OD PŘELOMU 40. A 50. LET DO ZAČÁTKU 90. LET 20. STOLETÍ

V roce 1948 byl vydán školský zákon s názvem **Učební plány a učební osnovy pro školy národní a střední**. Podstatou bylo vyučování na základě systematicky utříděných poznatků jednotlivých předmětů, důležitá byla orientace na budoucí povolání žáků. (Podroužek, 2002)

Autor vyučování popisuje jako časté opakování a prohlubování znalostí. Docházelo tak ke gradaci kvality i kvantity předávaného učiva a znalostí. Díky tomuto způsobu učení docházelo k tomu, že určitá problematika se probírala hned v několika předmětech najednou, pokaždé akorát z jiného úhlu pohledu.

V této době vznikaly různé učební osnovy, které byly hodně ovlivněny sovětským školstvím. Projevilo se to hlavně tím, že integrované předměty z našeho tradičního školství (prvouka a vlastivěda) byly zrušeny. Žáci ale v jednotlivých předmětech fungovali izolovaně, byli přetěžováni podrobnými informacemi a projevovala se u nich neschopnost uplatňovat své získané poznatky v běžném životě. Tím se potvrdil fakt, že kopírování zahraničního systému školství vždy nemusí sklídit očekávaný úspěch. (Podroužek, 2002)

Dále autor vyzdvihuje rok 1960, kdy vyšly **Učební osnovy pro základní devítiletou školu**, které se vrátily k původnímu tradičnímu členění vyučování. Zároveň tento dokument kladl důraz na psychologické a fyziologické zvláštnosti vyučování dětí daného věku. Z hlediska integrované tematické výuky ale tento plán nepřinesl žádné významné změny.

Roku 1976 byl vydán projekt s názvem **Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy**, který byl typický svým předimenzováním obsahu a rozsahu učiva, což nebylo úplně ideální. Nezbyl dostatek času pro opakování, tím se navyšoval počet neúspěšných a vystresovaných žáků. Zároveň se dostaly na povrch problémy jako je nepropojenost učebních předmětů a poznatků. Postupně byly osnovy pod tlakem pedagogů a rodičů pozměňovány a redukovány, aby žákům vyhovovaly. (Podroužek, 2002)

OBDOBÍ OD 90. LET 20. STOLETÍ DO ROKU 2004

Na základě společenských a politických změn po pádu totalitního režimu v roce 1989 byl v roce 1991 vytvořený dokument **Učební plán a osnovy pro základní školy**. Pedagogové si částečně mohli upravovat učební osnovy a plány. Postupně se zase zaváděla devítiletá školní docházka. V roce 1996 byly schváleny hned dva učební programy – **Obecná škola** a **Základní škola**, o rok později potom program **Národní škola**. (Podroužek, 2002)

Jednotlivé programy se podle něj u každého předmětu zaměřují na výčet oblastí učiva, které by si žák měl v daném období osvojit. Každý z nich se ale v určitých věcech liší.

Podroužek (2002) popisuje vzdělávací program **Základní škola**, který s integrovanou tematickou výukou (dále ITV) nepracuje, nevyužívá ji. Je založen na tradičním členění předmětů, stručně charakterizuje to, co by měl žák umět, ale nabízí také doplňující rozšíření základní učiva. Co se týká programu **Obecná škola**, ten také prvky integrované tematické výuky nevyužívá. Nabízí velkou škálu volitelných předmětů a zároveň zdůrazňuje jejich úzkou propojenost. Až třetí typ, **Národní škola**, se opíral o tradiční systém, ale zároveň už ve svých oblastech zaváděl ITV. Integrace se týkala hlavně předmětů jako je chemie, přírodopis, fyzika, občanská a rodinná výchova, zeměpis, dějepis a další. Výuka byla koncipována do tzv. bloků – Poznávání přírody (přírodopis, chemie, fyzika) nebo Estetická výchova (výtvarná a hudební výchova). Integrace se uplatňuje během získávání základních vědomostí, zároveň ale může sloužit i k poznávání hlubších souvislostí a vztahů mezi danými předměty, které už jsou nad rámec základního učiva.

Autor dále popisuje, že na základě historického vývoje je patrné, že ITV na základních školách není hojně využívána. Už v období 1. republiky se sjednocování učiva hodně zkoumalo. Jednotlivé výzkumy nám slouží jako cenný materiál pro další kroky, pomáhají při postupu

zavádění tohoto typu vyučování, ale v učebních programech se ITV objevuje až na přelomu 20. a 21. století.

Důležitým podnětem z hlediska zavádění ITV je podle Podroužka (2002) **Národní program rozvoje vzdělání v České republice**, ve kterém jsou formulovány požadavky tohoto druhu vyučování, ale také různá doporučení na vedení výuky, která mohou sloužit pedagogům.

I navzdory tomu, že integrovaná výuka představuje velmi perspektivní změny, nebyla často využívána. ITV byla omezená hlavně na 1. stupeň základních škol, kde se s ní můžeme setkat hlavně v předmětech prvouka v prvním vzdělávacím období (1. – 3. ročník) a přírodověda a vlastivěda ve druhém vzdělávacím období, čemuž odpovídá 4. a 5. ročník. (Podroužek, 2002)

Sám autor píše o tom, že právě v těchto předmětech je využívána vnitřní motivace hned několika předmětů naráz, které pak tvoří jeden vzdělávací celek, jenž je přizpůsobený danému ročníku. V prvouce se kříží biologie, geografie, historie a sociologie, v přírodovědě je to biologie, ekologie, chemie, geologie a fyzika a ve vlastivědě jde o koncentraci poznatků z geografie, historie a sociologie.

Podle Podroužka (2002) patřily prvouka, přírodověda a vlastivěda k problémovým předmětům, často byly spojovány s potížemi hledání a určení jejich označení. Během vývoje školství zaznamenáváme hned několik rozdílných názvů – názorné vyučování, reálie, věcné učení, nauka o vlasti, nauka o přírodě apod. Dalším problémem bylo nepochopení jejich významu, často se vykytovaly potíže s neujasněním obsahu, rozsahu a struktury učiva, proto jsou tyto předměty často označovány jako předměty okrajové.

Autor popisuje, že na 2. stupni základních škol nebyla podobná výuka často realizována. Snahy o vytvoření syntetických učebních předmětů v našem školství nebyly zatím přijímány. Naopak v zahraničí byla integrace předmětů využívána docela hojně a v oblibě. Světovým trendem je například integrace dějepisu a občanské výchovy.

Dále zmiňuje, že modelové učební programy Základní škola a Obecná škola pojem integrovaná výuka nezmiňují. Program Obecná škola se však snaží povinnou výuku doplnit o volitelné předměty a učební předměty tzv. prohloubeného výkladu. Předměty by měly být koncipovány tak, aby navazovaly na ty povinné, ale měly by být orientovány spíše prakticky s hlubším využitím. V praxi to vypadá tak, že týdenní počet povinných předmětů je nižší právě proto, aby si žáci vybírali z dalších předmětů dle svého výběru a zaměření.

Co se týká programu Národní škola, v něm se objevuje alternativní výuka, která je založená na zavádění integrovaných předmětů. Jedná se například o předměty s názvem Poznávání přírody (6. – 9. ročník), Technika (8. a 9. ročník), Občanská a rodinná výchova (6. – 9. ročník) nebo

Estetická výchova (6. – 9. ročník). Základní části předmětů jsou doplněny například o dramatickou výchovu, komunikaci nebo seminář k regionální vlastivědě. (Podroužek, 2002)

UPLATŇOVÁNÍ INTEGRACE V SOUČASNÉ DOBĚ

Tvorba školních vzdělávacích programů (ŠVP) vychází z kurikulárního dokumentu s názvem **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. Významným specifíkem je to, že již striktně neurčuje a nevymezuje obsah vzdělávání, ale zaměřuje se hlavně na obecné kompetence žáků a očekávané kompetence, které by si žáci měli osvojit. (Podroužek, 2005)

Učební plán je koncipován tak, že obsah vzdělávání každého předmětu může být transformován do samostatného učebního oboru, anebo do integrovaných učebních oborů, které řadíme do vzdělávacích oblastí – Člověk a příroda, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Základní dokument RVP ZV umožňuje propojení vzdělávacího obsahu na úrovni témat či tematických okruhů. Integrace obsahu by měla respektovat logiku jednotlivých vzdělávacích oborů. Aby integrace fungovala, je podmíněna kvalifikovaným pedagogem. (Podroužek, 2005)

Všechna průřezová témata obsahují svou charakteristiku a popis přínosu k rozvoji osobnosti žáka ve všech oblastech. Obsah průřezových témat je rozpracován do jednotlivých tematických okruhů, každý z nich nabízí témata, jejichž výběr je v kompetenci školy. (RVP ZV, 2021)

„Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“ (RVP ZV, 2021, s. 132)

Učební plán v RVP ZV je doplněn o tzv. disponibilní hodiny, které by měly sloužit k diferenciaci vzdělávání v jednotlivých třídách, mělo by se tak vytvářet specifické zaměření třídy. (RVP ZV, 2021)

V českých školách se integrovaný přístup ke školnímu kurikulu dobře uplatňuje obzvlášť v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. Dochází k integraci vzdělávacího obsahu, vytváření integrovaných předmětů nebo propojování vzdělávacího obsahu. Podobný postup by však měly využít i vyšší stupně škol. (Tomková a kol., 2009)

1.8 Využívání ITV v mezinárodním kontextu

Podroužek (2002) říká, že naše pokusy o integrovanou výuku by se mohly, a možná dokonce i měly, opírat o zkušenosti s ITV na zahraničních školách. Na základě analyzovaných států v Evropě je jasné, že počet povinných předmětů je většinou nižší než u nás. Jednotlivé obsahy

učiva z podobných kognitivních oblastí jsou zařazovány do integrovaných učebních předmětů. Nejčastěji se jedná o přírodovědné, společenskovední a umělecké oblasti.

Co se týká integrace přírodovědných předmětů, uplatňuje se hned ve třinácti evropských státech. Podobně se integruje i společenskovední učivo, často se spojují předměty jako jsou dějepis, zeměpis, občanská výchova, náboženství a sociální nauka. Stále více a více jsou v dnešní době integrované i technické obory. (Podroužek, 2002)

BELGIE – FRANCOUZSKÉ SPOLEČENSTVÍ

Co se týká společného kurikula, fungují zde tzv. tři cykly – pozorovací (12 – 14 let), orientační (14 – 16 let) a rozhodovací (16 – 18 let). Ke společnému základu, kam patří náboženství, etika, francouzština, druhý jazyk, matematika, dějepis, zeměpis a tělesná výchova, mají na výběr z volitelných předmětů z oblasti vědy a techniky. Co se týká integrace, praktikují zde předměty jako **Přírodní vědy** spojující biologii, chemii a fyziku, **Uměleckou výchovu** (hudební a výtvarná) a **Technické a technologické vzdělání**. (Podroužek, 2002)

RAKOUSKO

Autor zmiňuje, že nižší sekundární vzdělání, tedy 2. stupeň ZŠ, lze studovat hned na několika typech škol, prvním z nich je hlavní škola (Hauptschule), která vedle povinných předmětů nabízí i ty integrované jako jsou **Dějepis a sociální nauka, Zeměpis a hospodářská nauka, Biologie a ekologie** nebo **Fyzika a chemie**. Vedle tohoto typu lze studovat na nižším stupni všeobecně vzdělávací škole, kde nabízí integrované předměty s názvy **Dějepis a sociální nauka, Zeměpis a hospodářská nauka, Biologie a ekologie** nebo **Technické a textilní práce**.

PORTUGALSKO

Podle Podroužka (2002) je portugalské základní vzdělání rozděleno na tři cykly. První odpovídá prvnímu stupni, druhý a třetí pak dalšímu stupni vzdělávání. Druhý, který trvá dva roky, zahrnuje portugalskou, cizí jazyk, matematiku, hudební, tělesnou a náboženskou výchovu. Do povinných integrovaných předmětů řadíme **Portugalské dějiny a zeměpis, Přírodní vědy, Uměleckou a technickou výchovu a Osobní a společenskou výchovu**.

Co se týká tříletého třetího cyklu, počet povinných předmětů se snížil, zbyly základní čtyři, portugalská, cizí jazyk, matematika a tělesná výchova. Povinné integrované ale zůstaly podobné, **Humanitní a společenské vědy** (dějepis a zeměpis), **Přírodní vědy** (chemie, biologie, fyzika) a **Základy umělecké výchovy**. (Podroužek, 2002)

LUCEMBURSKO

Od 12 do 15 let žáci navštěvují tzv. nižší sekundární vzdělávání. Které je rozděleno do dvou částí – všeobecné a odborné vzdělávání. Co se týká předmětů odborného vzdělávání, jejich počet

je opět nízký. Jedná se o lucemburštinu, němčinu, francouzštinu, matematiku, tělesnou výchovu a sport. Vedle těchto povinností jsou žákům nabízeny další povinné, ale integrované předměty. Jde například o **Uměleckou přípravu, Náboženskou výchovu, etiku a společenskou výchovu** nebo **Přírodní vědy**. (Podroužek, 2002)

2 FORMY INTEGROVANÉ TEMATICKÉ VÝUKY

Integrovanou tematickou výuku můžeme do hodin zařazovat v různých formách. Může se jednat o stabilní propojení předmětů jedním tématem, různě dlouhé projekty nebo integrované slovní úlohy. Definuujeme si jejich základní charakteristiku, výhody, nevýhody a zajímavosti.

2.1 Stabilní propojení předmětů celoročním tématem

Susan Kovaliková (1995) říká, že celoroční téma je vnitřním motorem třídy, které žáky zaujme. Zvolení takového tématu je citlivá záležitost, zaslouží si tedy pečlivý výběr. Jedním z kritérií pro výběr je jeho **obsah a použití se skutečným světem**, mělo by být spjato s reálným místem a časem. Téma by mělo mít určitý dopad na život každého žáka, na jeho vztahy s okolním světem a mělo by ho přivést k poznání, aby si uvědomil, že to, co se učí ve škole, pak využije v běžném životě.

Dále autorka zmiňuje potřebné **vhodné prostředky**, které bychom měli mít k dispozici. To znamená, že bychom ve třídě měli vytvořit prostředí a situace, se kterými se setkáváme v běžném životě, aby si žáci dokázali vše reálně představit.

Téma musí být **přiměřené věku**. Často se totiž v učebnicích setkáváme s pojmy, kterým děti nerozumí a učí se je nazpaměť. To, co se žáci ve škole učí, by pro ně mělo mít význam a měli by to dokázat použít ve skutečném životě mimo školu. U mladších dětí je porozumění založeno na jejich přímé zkušenosti, nikoliv na výkladu nebo abstraktních pojmech. David Elkind dlouhou dobu zkoumal účinky stresu na děti. Na základě těchto výzkumů tvrdí, že tlak, který žáci pociťují během učení nepředstavitelných věcí, může poškozovat mozek, jelikož se dané věci učí bez dostatečného pochopení nazpaměť. (Kovalik, 1995)

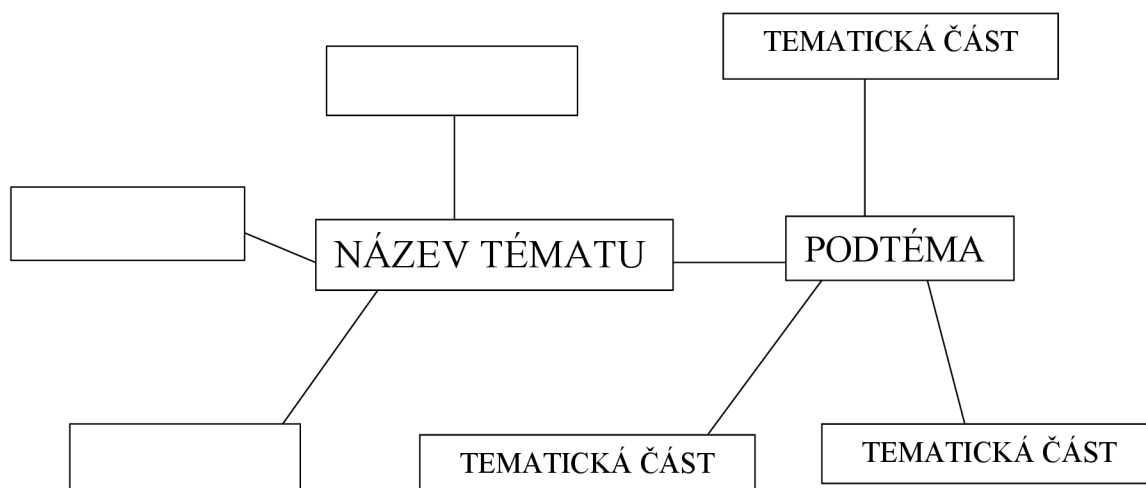
Podle autorky je dalším hlediskem také **název tématu**, který by měl děti zaujmout, uchvátit jejich představivost, ale zároveň by se v něm měla odrážet velká a významná myšlenka. Důležitá je také jeho **plynulost**. Téma by mělo být neustále propojováno a jeho přechod od jednoho měsíce k dalšímu by měl probíhat postupně.

Posledním kritériem podle Kovalikové (1995) je **vhodně zvolený čas**. Každý z nás musí pečlivě vybírat, jak se svým časem naloží. Potřebujeme zaznamenávat určité výsledky, abychom viděli, že čas, který tomu věnujeme, za to stojí.

Ze studia **výzkumu mozku** vyvodila osm podmínek výuky. K tomu, aby byla výuka efektivní, musí fungovat všech osm zásad. Mezi mozkově kompatibilní složky (zásady) řadíme: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí. (Nováčková, online)

VYTVÁŘENÍ CELOROČNÍHO TÉMATU

V první fázi bychom měli vymyslet celoroční téma s podtématy a jejich tematickými částmi. Ve druhé fázi stanovujeme klíčové učivo, které by se všichni žáci měli naučit. V poslední fázi tvoříme úkoly, které umožní žákům pochopit učivo a používat dané pojmy. (Kovalik, 1995)



Obrázek č. 1: Harmonogram celoročního plánování (Kovalik, 1995, s.23 – upraveno)

Výše zmíněný harmonogram plánování sestavila Barbara Pedersenová, učitelka, která pracovala na škole, která ITV přijala a využívala ji během své praxe. Zastává názor, že je pro učitele i pro žáky důležité vidět vytyčené cíle. Podle ní je zavádění ITV záležitost na delší dobu, proto je potřeba dělat věci krok po kroku, aby bylo dosaženo smyslu této výuky. (Kovalik, 1995)

PRVNÍ ROK

Susan Kovalíková (1995) hned na začátku zmiňuje, že je důležité vytvořit si téma, které bude zajímavé. To se neobejde bez nalezení klíčového učiva a nashromáždění dostatku materiálu. Učitel by zároveň měl rozšířit svou základnu znalostí a vytvořit aplikační úkoly. Minimálním cílem by mělo být uskutečnění daného tématu ve dvouhodinových blocích každý den po dobu aspoň jednoho měsíce. Dalším cílem by mělo být integrované využití alespoň jedné ze základních dovedností – vyprávění, psaní nebo počítání.

DRUHÝ ROK

Po ročním úvodu následuje propracování témat a jeho konkretizování. Chybět by nemělo zdokonalení výuky základních dovedností. Pro dosažení souladu, bychom měli třídu udržovat čistou, bez nepořádku a vzdát se zbytečných věcí, které ruší, využívat by se měly pouze tři barvy. Učitel by měl začít uspořádat své poznámky do jednoho celku. Minimálním výstupem

po tomto roce by mělo být uskutečňování dvouhodinového bloku denně po dobu minimálně čtyř měsíců a vyučovat matematiku nebo jazykový projev. (Kovalik, 1995)

TŘETÍ ROK

Během třetího roku bychom podle autorky měli znovu dané téma projít, měnit podtémata a tematické části tak, aby na sebe navazovaly a vzájemně se propojovaly. Učitel se stává člověkem, který vede žáky k dovednostem a postojům, které jsou potřebné k celoživotnímu vzdělávání. Měli bychom děti nechat samostatně, aby objevovali klíčová slova a vymýšleli různé činnosti. Minimálním cílem během třetího roku je realizování tématu půl dne a užití všech základních dovedností.

ČTVRTÝ A PÁTÝ ROK

V tomto období už více zapojujeme žáky. Snaží se pomáhat vyhledávat místa a osoby pro práci v terénu a zkouší vymyslet náměty pro tematické části. Učitel by měl žákům pomoci se sestavením nezávislého učebního projektu, kterému se budou věnovat po dobu šesti týdnů. Projekt by měl podporovat samostatnost žáků. Minimálním cílem by měla být realizace tématu celý den po celý rok s plnou integrací všech základních dovedností. (Kovalik, 1995)

2.2 Integrované slovní úlohy

Alena Rakoušová (2008) je popisuje jako úlohy, které jsou výsledkem obsahové, didaktické a psychologické integrace. Jejich cílem je umožnit učitelům, aby si učivo podle daného tématu dostatečně promyslel. Pomáhají žákům zapamatovat si získané poznatky a následně je aplikovat v reálném životě. Jsou nástrojem koordinace mezi jednotlivými oblastmi RVP. Zajišťují vzájemnou spolupráci obsahů předmětů ŠVP během tematické výuky.

VÝHODY INTEGROVANÝCH ÚLOH

Podle autorky mají hned několik zásadních výhod:

- Fungují na základě přirozenosti.
- Jsou pro žáka smysluplné, podporují tedy motivaci k učení.
- Obsah vychází z nejbližšího prostředí žáka, často vyzdvihují regionální prvky.
- Jsou pracovním prostředkem rozvoje všech klíčových kompetencí žáka.
- Vychází z preferovaných zájmů žáka, dokáží ve výsledku motivovat.
- Zajišťují vertikální (aplikace učiva mezi ostatní předměty) i horizontální (aplikace učiva do mimoškolního prostředí) integraci.
- Dokáží formovat postoje žáka, rozvíjí jeho emoce.
- Žák cítí velkou motivaci.
- Žák dokáže pozorované problémy v reálných situacích vyjádřit matematicky.

- Úlohy žákům umožňují logicky si uspořádat získané poznatky.
- Žák se učí vyhledávat informace a zjišťovat potřebné údaje pro řešení.
- U žáků je rozvíjena spolupráce.
- Úlohy se podílejí na rozvoji všech klíčových kompetencí.
- Podporují dlouhodobou a logickou paměť.
- Jsou úsporou času, žák si dané učivo nemusí osvojovat několikrát.

Co se týká výhod z hlediska učitele, autorka tvrdí, že integrované úlohy se podílí na proaktivním stylu učitele. Úsilí, které do svých hodin a žáků totiž investuje, se mu zase vrátí. Úlohy ušetří velké množství času, učitel se snaží obsah velmi promýšlet, odpadá tak duplicita. Během krátké doby lze probrat učivo ve větších souvislostech a získat dostatek času na procvičování.

NEVÝHODY INTEGROVANÝCH ÚLOH

Autorka uznává, že bychom jen těžce našli metodu výuky, hodnocení nebo uspořádání obsahu, která nemá vůbec žádné riziko a úskalí. Mezi nevýhody řadí malé množství podobných úloh, které by byly pedagogům k dispozici. Jejich příprava je totiž časově náročná. Za úspěšnými úlohami stojí několikahodinové až několikaleté vyhledávání různých zdrojů. Jako poslední negativum Rakoušová (2008) uvádí, že některé texty mohou být bohužel méně vydařené a mohou postrádat základní požadavky integrovaných slovních úloh.

ZPŮSOBY HODNOCENÍ INTEGROVANÝCH ÚLOH

K formám hodnocení Rakoušová (2008) řadí nejčastěji využívanou klasifikaci, sebehodnocení, slovní hodnocení a vzájemné hodnocení. Vhodné je využívat hodnocení, která se vyskytují v různých kombinacích. Na jednotlivé dílčí momenty ve výuce se nedají uplatnit všechny druhy hodnocení, proto je důležité vybrat ten nejvhodnější.

KLASIFIKACE

Hodnocení pomocí klasifikace je velmi problematické. Pokud žák úlohu vyřeší a odpoví na otázku, měl by dostat jedničku, pokud dělala úloha žákovi problém a nevyřešil ji, může dostat pětku. Nebo pedagog může přihlížet na celý postup řešení. V tomto případě ale nastává otázka, jak a podle kterých kritérií postup hodnotit, aby byl pedagog ke všem spravedlivý?

SEBEHODNOCENÍ

Smyslem sebehodnocení je zhodnotit vlastní výkon, postup v čase, plánování dalších činností a nových řešení, které žáka samotného vedou ke správnému výsledku. Žák si musí uvědomit, jestli se někam posunul, jestli udělal například od minule méně chyb. Neměl by ale spoléhat pouze na svou inteligenci, měl by postupovat výš. Sebehodnocení žáků by mělo být

spravedlivější než klasifikace od pedagoga. Často ale dochází k absenci objektivit, sebehodnocení závisí totiž i na adekvátnosti učitelova hodnocení žáka.

SLOVNÍ HODNOCENÍ

Pokud učitel hodnotí úlohu klasifikací, žák ví, že ji umí vyřešit na jedničku nebo na dvojku, což pro něj samotného nemá žádnou výpovědní hodnotu. Předpokladem slovního hodnocení je vysoká informační a motivační hodnota, aby u žáka docházelo k adekvátnímu sebehodnocení. Pedagog by měl brát ohled na snahu žáka a pokrok, který zvládl vzhledem k minulosti. Ve věcech, ve kterých se žák cítí silně, by měl posilovat jeho sebedůvěru. Důležitým bodem je také chyba, žák se s ní musí naučit pracovat a brát ji jako neodlučitelnou součást vlastního rozvoje.

VZÁJEMNÉ HODNOCENÍ

Předešlá forma hodnocení by měla být předpokladem pro další, složitější žakovské hodnocení. Pokud žáci pracují ve skupinách, kdy si vzájemně vyměňují zadání, řeší úlohu a následně provádí společnou kontrolu, je třeba, aby se navzájem ohodnotili. V rámci tohoto hodnocení se vyjadřují k důležitým bodům řešení, společně hledají chyby a dětským jazykem popisují, kde chyba vznikla, dohromady hledají příčiny. Každý žák si vyzkouší roli hodnotícího i hodnoceného. Velkou výhodou je to, že žáci lépe přijímají hodnocení od vrstevníků než od dospělého a do hodnocení se zapojují všichni.

2.2.1 Slovní úlohy zahrnující český jazyk

Níže máme uvedeny příklady integrovaných slovních úloh, které se kromě ostatních předmětů zaměřují na český jazyk. Žáci se tak učí v souvislostech, procvičují všechny základní složky našeho mateřského jazyka – mluvnici, literaturu i sloh.

Největší korýš na území České republiky – rak říční

Úloha je zařazena do podtématu Rak říční. Integrují se v ní český jazyk (procvičování vyjmenovaných slov), matematika (násobilka), výtvarná výchova a praktické činnosti.

„Rak říční je velký až 18 centimetrů (18 cm). Žije pod přev____slými břehy potoků. Je velm____citlivý na znečištění vody. S postupujícím zhoršováním kval____ty vod ub____valo i raků. V současnosti je rak vážně ohrožený a přísně chráněný. V____skytuje se už jen v někol____ka lokal____tách horních toků čistých potoků. Rak říční však není jediný druh žijící na území České republ____ky. Jiný druh raka se naz____vá rak kamenáč. Rak kamenáč se u nás v____skytuje vzácně. Dosahuje délky až devíti centimetrů (9 cm). Žije v horských a podhorských potocích a je také přísně chráněný. Kolikrát je rak kamenáč menší než rak říční? O kolik cm je tak říční větší než rak kamenáč?“ (Rakoušová, 2008, s. 117, 118)

Ke slovní úloze autorka vytvořila hned několik instrukcí a možných úkolů:

„ČESKÝ JAZYK

1. *Přečti si text*
2. *Zkontroluj si doplnění i, í/y, ý. Odůvodňuj.*
3. *Úkoly pro porozumění četbě (je třeba diferenciovat podle věku, ročníku a schopnosti žáků):*
 - a. *Jmenuj dva druhy raka.*
 - b. *Kolik centimetrů délky může dosáhnout rak říční a kolik rak kamenáč?*
 - c. *Proč hrozí rakům vyhynutí?*
 - d. *Uveď názvy, označující přirozené prostředí, ve kterém raci žijí.*
4. *Úkoly na procvičení jazykových jevů:*
 - a. *Proč píšeme ve spojení „Česká republika“ velké písmeno?*
 - b. *Uveď souřadná slovní spojení k „Česká republika“.*
 - c. *Uveď nadřazené slovo ke slovu „potok“.*
 - d. *Uveď synonymum ke slovu „lokalita“.*
 - e. *Vysvětli slovo „kvalita“.*

MATEMATIKA

5. *Odpověz na poslední dvě otázky textu. Utvoř zápis, napiš rovnici, můžeš i znázornit. Nezapomeň na otázku odpovědět písemně.*
6. *Převed' 18 cm na:*
 - a. *decimetry*
 - b. *milimetry*

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

7. *Ilustrace slovní úlohy. Žáci si mohou vypracovat ilustraci k dalším slovním úlohám. Vytvoří si tak knihu ohrožených živočichů. “ (Rakoušová, 2008, s. 118, 119)*

Neznám ___ější kočkovitá šelma

Úloha spadá do projektu s názvem Kočkovité šelmy, který je určen pro 5. třídu. Integruje český jazyk, matematiku, přírodovědu, vlastivědu, hudební výchovu, výtvarnou výchovu a praktické činnosti. Žáci by si měli hlavně zopakovat a procvičit jazykové jevy a učivo o zlomcích. Výchovně vzdělávacím cílem je smysluplné pochopení probíraného tématu. Během vyučovacího bloku žáci poslouchají hudební ukázky, vyluští křížovku, vytváří myšlenkovou mapu, řeší slovní úlohu, soutěží, čtou, převypráví děj, zpívají, tančí, pracují s mapou a vytvářejí koláž. (Rakoušová, 2008)

„Lev s mohutnou hřívou dělá velkolep___ dojem, proto ho l___ dé nazval ___ králem zv ___ řat. Lv_ samec prosp_ deně nejev___ še osmnáct hodin. Jak velkou část dne lev prosp_? V_ sledek v_ jádři zlomkem.“ (Rakoušová, 2008, s. 146)

K této úloze autorka vypisuje hned několik instrukcí, které se týkají českého jazyka:

1. „Přečti úlohu.
2. *Doplň, co je třeba (i, í/y, ý, souhlásky).*
3. *Vyhledej v jedné z vět pravopisnou chybu a oprav ji. Zdůvodni své rozhodnutí.*
4. *Vyskočuj slovo lev v jednotném i množném čísle.*
5. *Ke slovu šelma utvoř slovo.*
 - a. *nadřazené*
 - b. *podřazené*
 - c. *příbuzné*
 - d. *citově zabarvené – lichotivé*
6. *Ke slovu den přiřaď:*
 - a. *synonymum*
 - b. *opozitum*
7. *Urči druhy slov v celém textu a urči, která slova patří mezi druhy ohebné a která mezi neohebné. Zdůvodni proč.*
8. *Následující podřazená slova ke slovu šelma seřaď podle abecedy: kočka, kočička, kocour, kocourek, kocouřisko.*
9. *Vyhledej slovo hanlivé v předchozím cvičení 8.*
10. *Vyznač stavbu slova podle tvoření slov u slova kočkovitá.*
11. *Vyznač slabičnou stavbu slova u slova lev.*
12. *Urči mluvnické kategorie u slov: lev, prospí.*
13. *Urči druh posledních tří vět.*
14. *Urči počet vět v prvním souvětí.*
15. *Urči základní skladební dvojice v těchto větách.*
16. *V posledních dvou větách je podmět nevyjádřen, uveď oba nevyjádřené podměty.*
17. *Utvoř ke všem slovesům infinitiv.*
18. *Časuj sloveso vyjádřit ve všech časech.*
19. *Utvoř z prvního souvětí věty holé. Rozviij podměty a přísudky u první holé věty a vymýšlej několikanásobné podměty.*
20. *Utvoř větné vzorce všech vět kromě nadpisu.“ (Rakoušová, 2008, s. 146)*

Největší korýši u nás – raci

„Rak ř __čnı je velmi citl __vı na znečištění, proto ob __vı pouze čisté proudící potoky. Podle přítomnosti raků ř __čnıch je možné usuzovat na č __stotu vody. El __ška a Vláda měř __li délku dvou raků ž __jıcıch v Rakovnickém potoce. El __ška zj __stila, že rak ř __čnı dosahuje délky sto osmdesát mil __metrů. Vláda měřil raka kamenáče a naměřil délku o 90 mm kratší, než měl rak ř __čnı. Kol __ka cm dosahoval rak kamenáč?“ (Rakoušová, 2008, s. 25)

Autorka úlohu řadí do třetího ročníku, zabývá se odčítáním do 1000 a převody jednotek délky. Žáci se dokonale dokáží identifikovat s vrstevníky, protože v ní vystupují také děti. Navíc je úloha situována do jejich blízkého prostředí, takže podporuje regionální prvky. Žáci jsou nuceni pracovat s textem, dozví se základní informace o racích. Během chvílky tak získávají velké množství propojených vědomostí a dovedností.

Podle RVP ZV má žák řešit nadstandardní úlohy a problémy, měl by tedy ve velké míře uplatňovat logické myšlení. Důležité také je, aby byly úlohy spojené s běžným životem, žák tak řeší problémy každodenní praxe. Díky těmto úlohám žáci rozvíjí své abstraktní a kritické myšlení. Úlohy by měly v dětech probouzet zvědavost a motivaci úlohu vyřešit.

Co se týká pedagoga, důležité je to, aby se žákům nezadávaly slovní úlohy stejného typu, akorát s jinými čísly nebo s pouhou obměnou početního výkonu. Musíme dbát na to, aby si děti nenacvičily jeden algoritmus, pomocí kterého budou řešit vše. Měli bychom úlohy střídat. Cílem není kvantita vyřešených úloh, ale jejich kvalita.

2.3 Projektové vyučování

Projekty tvoří důležitou a zábavnou část dnešních vyučovacích hodin. V následující podkapitole si charakterizujeme projektové vyučování, jeho stručnou historii, základní znaky, druhy a přínosy. Podíváme se i na to, jaká je v projektu role učitele.

CHARAKTERISTIKA

Nadefinovat projektové vyučování jednoznačně není jednoduché. Autoři vyzdvihují různé charakteristické rysy. Pro někoho je důležitý materiální výstup, u jiného je důležitá smysluplnost činnosti žáků nebo skupinová práce. Projekt by měl vycházet z potřeb a zájmů dítěte, měl by uspokojit jeho potřebu získat a hledat nové informace. Dítě na něm nemusí pracovat samo, může zapojit i rodiče. Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace z reálného života. Jedná se o interdisciplinární (mezioborovou) formu výuky, která ve výsledku přinese konkrétní produkt. Vzniklý výstup pak děti ve škole nebo i mimo ni prezentují. Většinou se uskutečňuje ve skupině, podporuje tak skupinovou práci. (Coufalová. 2006)

STRUČNÁ HISTORIE

Podle Coufalové (2006) kořeny dnešního projektu nacházíme již na přelomu 19. a 20. století v USA, kde vzniklo hnutí progresivní výchovy. Na konci 19. století byla tradiční škola kritizována kvůli nerespektování žáka a omezování jeho aktivity a zájmů. Příznivci hnutí usilovali o to, aby se obsah vyučování přiblížil přirozeným činnostem žáka a aby bylo zrušené členění výuky na jednotlivé předměty.

Na začátku 20. století byl poprvé použitý termín „**home project**“, což byla mimoškolní práce žáků, která navazovala na práci ve škole. Například téma pěstování a prodej brambor.

Otcem projektové výuky je zakladatel amerického vzdělávacího progresivismu – **John Dewey**, který usiloval o to, aby měly děti vnitřní motivaci se vzdělávat. Učivo mělo tedy vyplývat z každodenního života, neodsuzoval tradiční vzdělávání, aby vše skloubil dohromady, prosazoval tzv. činnou školu neboli učení konáním. Sám označení „projektová metoda“ nepoužíval, ale zasloužil se o její teoretické základy. Vyučování se orientovalo na konkrétní úkoly a situace ze života dětí.

Tento historický nástin potvrzují i Lipson a kolektiv (1993), možná začínají hlouběji v historii, kořeny této výuky podle nich najdeme už kolem roku 1800. Většina autorů tehdejší doby poukazuje na reformu kurikula okolo roku 1930, smysluplný popis této výuky dokonale vystihl John Dewey. Učivo by podle něj nemělo být fragmentováno na izolované informace, mělo by být pro žáky smysluplné a využitelné v běžném životě.

Na jeho myšlenky navázal **William Heard Kilpatrick**, jenž kladl důraz na zájmy dětí a navrhoval koncentrovat učivo do projektů, které se vztahovaly k jejich životu.

Experimentální ověřování projektové metody prováděl E. Collings, který místo klasických předmětů zavedl čtyři druhy zaměstnání – vycházky, ruční práce, zábava a povídky. Poté zjistil, že lepších vědomostních výsledků dosáhli žáci, kteří pracovali s projektovou metodou.

Americká pedagogika ovlivnila i školství v mnoha dalších zemích. Největšími propagátory u nás byli **Václav Příhoda, Jan Uher, Stanislav Vrána** nebo **Karel Velemínský**, kteří studovali přímo o Johna Deweye. Projektová metoda se uplatňovala v tzv. pokusných školách, které měly potvrzovat nové přístupy ke vzdělávání. Tyto školy vznikaly od roku 1929, žáci v nich byli rozdělováni podle schopností, zájmů a potřeb. Zároveň v nich využívali i projektovou metodou.

Dnešní základní školské dokumenty v České republice projektové metody podporují a nabízí pro jejich využívání dostatečný prostor. Kladou důraz na aktivitu žáka na vlastním vzdělávání a řešení úkolů, které vychází z jeho životních situací.

Učit se být, poznávat, žít společně a s ostatními a jednat jsou základní čtyři pilíře, které se v projektu na 1. stupni ZŠ mohou naplnit.

TYPY PROJEKTŮ

Výše zmíněná autorka říká, že projekty můžeme rozlišovat podle různých kritérií, je důležité si určit, co od projektu očekáváme a na co se zaměříme.

1. Podle účelu můžeme mluvit o projektech, které vedou k estetické zkušenosti (poslech historického příběhu), dále jsou to projekty, které usilují o řešení určitého problému (zkoumání, zda mlha padá). Nebo jsou to projekty, která směřují k získání dovedností.
2. Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům se můžeme bavit o projektu, který se zaměřuje pouze na jeden předmět nebo děti pracují na projektech, které integrují učivo různých předmětů najednou. Na 1. stupni je realizace integrovaných projektů celkem častá, na 2. stupni jsou projekty spíš zaměřeny na jeden předmět.
3. Co se týká samotné organizace, projekt může probíhat v předem určené části hodiny daného předmětu nebo ho lze vypracovávat během kognitivně podobných předmětů, aniž bychom měnili rozvrh. Některé projekty mohou žáci vypracovávat i mimo výuku nebo dokonce mimo školu. Společně s žáky si učitel může určit, že například každá první hodina bude věnována práci na projektu.
4. Pokud bereme v potaz místo konání, ideálním prostředím pro samotnou realizaci je pobyt na škole v přírodě. Kromě samotné třídy můžeme využít například družinu, školní dvůr nebo žáci mohou částečně pracovat i doma. Při spolupráci s jinými institucemi se část práce může přesunout třeba do muzea nebo na nějakou výstavu.
5. Podle navrhovatele můžeme mluvit o žákovském nebo spontánním projektu, který bude vycházet ze zájmu dětí ve třídě. Dalším druhem je umělý projekt, který je připravený učitelem. Vyskytnout se může i kombinace obou zmíněných.
6. Podle počtu zapojených žáků realizujeme většinou projekty, do kterých se zapojí celá třída. Žáci mohou pracovat ve skupinách, ve dvojicích nebo dokonce samostatně. Pokud pracujeme na náročnějším projektu, můžeme spolupracovat i s další třídou. Výjimečně se objevují i projekty, na kterých spolupracuje dokonce celá škola.
7. Podle velikosti vymezujeme projekty malé a velké.

ČASOVÝ ROZSAH PROJEKTOVÉ VÝUKY

Autoři Maňák a Švec (2003) říkají, že podle stanovených cílů a vybraných témat mohou projekty trvat různě dlouhou dobu. Vymezují tak projekty:

- krátkodobé, které trvají dvě a více hodin,
- střednědobé, které trvají zhruba jeden až dva dny,

- dlouhodobé neboli tzv. projektový týden,
- mimořádně dlouhodobé trvající několik týdnů nebo i měsíců.

PŘÍNOSY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

I u projektů najdeme hned několik výhod a předností. Podle Maňáka a Švece (2003) projekty:

- zvyšují motivaci a odpovědnost žáků,
- poskytují příležitosti k praktickému řešení problémů,
- jsou propojeny s reálným životem,
- podporují ochotu spolupracovat s ostatními spolužáky,
- doplňují tradiční výuku o přímou zkušenost,
- rozvíjí u dětí vytrvalost, sebekritičnost i sebedůvěru,
- podporují tvořivou činnost.

ÚSKALÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY

Důvodu, kvůli kterým někteří učitelé projektovou výuku do svých hodin nezařazují, je hned několik. Jedním z nich je například špatný výběr tématu projektu, i když učitel své žáky dobře zná, může připravit projekt, který se bohužel mine svým účinkem a nesklidí žádný úspěch. Obsah i samotná organizace projektu musí být dostatečně promyšlena, což je časově náročné. Při nedostatečném promyšlení může dojít k tomu, že slabší žáci se budou schovávat za práci ostatních, je důležité, aby na projektu spolupracovali všichni ve skupině. Pedagog by měl odhadnout míru volnosti a odpovědnosti žáka, což nemusí být vždy jednoduché. Učitel by měl žákům dávat jasně a několikrát najevo, že projekt se jim bude v reálném životě hodit, aby si dostatečně uvědomovali, že je to smysluplné. Někteří učitelé možná necítí dostatečnou podporu kolegů a chybí jim větší spolupráce. Kritici poukazují na neefektivnost projektů, uvádějí, že žák již nemůže objevit to, co objevili už lidé před ním. Někteří odpůrci dokonce odsuzují to, že během projektového vyučování si žáci pouze hrají. Pravdou však je skutečnost, že hra je základem pro rozvoj tvořivosti a fantazie. (Coufalová, 2006)

ROLE UČITELE V PROJEKTU

Ve srovnání s tradičním vyučováním se role pedagoga podstatně mění. Nedochozí k běžnému výkladu učiva, učitel se stává spoluautorem a spíše takovým průvodcem a poradcem žáků. Jeho úkolem je vytvořit vhodné podmínky a prostředí pro tvoření projektu, aby žák mohl objevovat a získávat nové informace. Učitel a žák se během projektu stávají partnery a přáteli, kteří chtějí dosáhnout stejného cíle. V nižších ročnících je učitel ten, kdo má řídicí funkci, ve vyšších ročnících se klade důraz na samostatnost žáků. (Coufalová, 2006)

3 ČESKÝ JAZYK

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na propojování integrované tematické výuky s hodinami českého jazyka, tato kapitola bude věnována právě našemu mateřskému jazyku. Popíšeme si jeho funkci, stručnou historii a také jednotlivé útvary, které češtinu tvoří.

3.1 Jazyk, jeho podstata a funkce

Dorozumívání mezi lidmi může být uskutečňováno pohyby (rukou, hlavou), posunky a jinými ustálenými znaky (signály), ale zpravidla prostřednictvím řeči. Právě jazyk je nejdokonalejší, ale zároveň složitý dorozumívací prostředek lidí na celém světě. (Havránek, Jedlička, 1998)

Jazyky, které si lidé vytvořili v průběhu dlouhého vývoje, nazýváme přirozené. Vedle nich jsou ale také existují jazyky umělé, které jsou vytvořené pro různé speciální potřeby. Patří sem například esperanto nebo systém znaků v matematice či chemii. (Bauer, 2005)

Jazyk se dnes označuje za něco zcela samozřejmého a všedního. I když jej ale využíváme každý den, lze jej označit za zvláštní jev. Je předmětem vědeckého zkoumání jazykovědy, která vymezila jeho tři základní významy – prvním je **langue** (systém znaků, které můžeme použít pro komunikaci), druhým **parole** (praktické jazykové promluvy, kterými vyjadřujeme své názory) a posledním **langage** (propojení systému znaků s praktickými promluvami). Jazykověda se snaží jazyk prozkoumat a popsat z hlediska jeho vnitřní stavby, ale také z hlediska jeho fungování. (Hubáček a kol., 2002)

Výše zmínění autoři dále zmiňují, že pojmenování jazyk vzniklo metonymickým přenesením slova jazyk ve významu orgánu lidského těla. Stejně jako všechny ostatní jazyky jej nemůžeme používat libovolně, jeho fungování je ukotveno v základních pravidlech.

Souhrn všech slov nazýváme slovní zásoba. S vývojem souvisí, že některá slova se již nepoužívají, některá slova mění svůj význam a vznikají nám úplně nová slova. Do českého jazyka proniklo hodně slov z němčiny, angličtiny, ruštiny a polštiny. (Melichařík, 2009)

Zastaralá slova nebo slovní spojení, která jsou dnes nahrazena slovy novými nazýváme **archaismy**, patří sem například lučba (chemie) nebo roucho (oděv). Slova, která popisují určitou zaniklou skutečnost, jsou **historismy** (sudlice, dráb). Nedávno vytvořená slova, která definují nějakou novou skutečnost, označujeme jako **neologismy**. Řadíme sem například slova počítač, manažer nebo tunelovat. (Eislerová, 2006)

Jazyk jako takový musí mít určitý systém, aby fungoval správně. Bauer (2005) zakládá jazykovou komunikaci na stavění od nejjednodušších znaků k složitějším. To znamená, že z hlásek se skládá slovo, ze slov pak věta, z vět tvoříme souvětí, dále nám vznikají odstavce, kapitoly a nakonec souvislý text.

3.2 Stručná historie českého jazyka

Podle Melichaříka (2009) je řeč stará jako samotné lidstvo, které ji využívalo k dorozumívání při práci a lovu. Každý kolektiv lidí měl pravděpodobně svůj jazyk, který však byl jednoduchý, obsahoval pouze nejnütnější slova. Později vznikl jazyk kmenový a následně národní.

Hubáček a kolektiv (2002) popisují, že vývoj všech jazyků je ovlivněn hospodářským, sociálním, politickým a kulturním životem. Náš mateřský jazyk vznikl zhruba v 9. století, v době Velké Moravy. Některé české znaky a slova se objevují už ve staroslověnských textech z 10. a 11. století. Od konce 13. století se může o češtině, která se objevovala v různých jazykových a literárních památkách, mluvit jako o samostatném jazyku. Od 14. století se čeština považovala za vyspělý a jednotný jazyk.

Český jazyk řadíme do skupiny slovanských jazyků. Ty jsou rozděleny do tří skupiny – západní (čeština, slovenština, polština), východní (ruština, ukrajinština, běloruština) a jižní (srbština, chorvatština, makedonština). Stejně jako zbytek slovanských jazyků se čeština vyvinula z praslovanštiny. (Melichařík, 2009)

3.3 Útvary českého jazyka

SPISOVNÝ JAZYK

Podle Hubáčka a kolektivu (2002) se jedná o nejdůležitější útvar, jelikož se využívá ve všech oficiálních oblastech, na úřadech, ve školách, v hromadných sdělovacích prostředcích a v odborné i umělecké literatuře. Tento prestižní útvar národního jazyka se jako celonárodně závazný, má nejpropracovanější výrazové prostředky. Lze ho diferencovat do tří skupin – knižní, neutrální a hovorovou.

DIALEKT

Hubáček a kolektiv (2002) dialekt neboli nářečí popisuje jako útvar, který se využívá na určitém ohraničeném území. Slouží většinou jako nástroj jazykové komunikace v oblastech běžného styku hlavně na venkově. V České republice je lze shromáždit do čtyř nářečních skupin. Jde o nářečí česká, hanácká, moravskoslovenská a slezská. Jednotlivé dialekty mají své specifické zvukové, slovníkové i mluvnické prostředky.

Uvnitř těchto skupin se ale objevují rozdíly, takže zde vznikají tzv. interdialekty, přechodná pásma mezi nářečím a spisovným jazykem. Patří sem například obecná hanáčtina, obecná moravská slovenština a obecná laština. Nejdůležitější je však obecná čeština, která ovládla většinu Čech, ale postupně proniká i na Moravu, typické jsou například výrazy mladej kluk, bejt, nýst, kupujou, voběd, mlíko a další. (Bauer, 2005)

SLANG

Hubáček a kolektiv (2002) jej řadí k sociolektům, což jsou útvary vymezené podle sociálních hledisek, které se realizují především na mluvnické bázi. Má podobu nespisovného jazyka, který je realizován v běžném dorozumivacím styku mezi lidmi, kteří jsou vázáni stejným pracovním prostředím nebo zájmy. Uvnitř této skupiny se vydělují profesionalismy, což jsou nespisovné neutrální termíny, které se objevují v určité pracovní skupině. Nejčastěji jde o lékařské, motoristické nebo železniční prostředí.

ARGOT

Často bývá označován jako „tajná mluva“, kterou využívají lidé pohybující se na okraji lidské společnosti. Většinou jde o zloděje, vandráky, recidivisty a prostitutky. Hlavním cílem tohoto útvaru jazyka je záměr utajit pojmenovávanou skutečnost. (Hubáček a kol., 2002)

4 OLOMOUCKÝ KRAJ

Diplomová práce je orientována na základní školy v Olomouckém kraji, proto tato kapitola popisuje jeho základní charakteristiku, informace o školství a další zajímavosti.

4.1 Základní charakteristika

Olomoucký kraj najdeme na severu Moravy, svých 104 kilometrů hranic sdílí s Polskem. Díky své rozloze 5 267 km² se řadí na osmou pozici ze všech čtrnácti krajů. Olomoucký kraj tvoří pět okresů – Jeseník, Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Krajským městem je Olomouc, která má 99 489 obyvatel. (Olomouc Region, 2020)

Sousedí se čtyřmi kraji – na východě s krajem Moravskoslezským, na jihovýchodě s krajem Zlínským, na jihu s Jihomoravským a na západě s Pardubickým. (Olomoucký kraj, 2020)

Publikace Olomouc Region (2002) zmiňuje, že je Olomoucký kraj se svými 632 tisíci obyvatel sedmým nejpočetnějším krajem České republiky. K nejvíce zalidněným městům patří Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Průměrný věk obyvatel je 43 let.

4.2 Školství

Olomoucký kraj se pyšní mnoha mateřskými, základními i středními školami. Vzdělání patří k nejdůležitějším prioritám této oblasti. Přímou v Olomouci sídlí druhá nejstarší univerzita v České republice – Univerzita Palackého, která studentům nabízí studium na osmi fakultách. Vedle této prestižní univerzity v kraji najdeme i soukromé vysoké školy jako je Vysoká škola logistiky o.p.s. nebo Moravská vysoká škola o.p.s., která nabízí škálu manažerských a ekonomických oborů. (Olomouc Region, 2020)

4.3 Turistická místa

Často navštěvovaným místem je pohoří Hrubý Jeseník a jeho nejvyšší vrchol Praděd, který je zároveň nejvyšším místem Moravy. K dalším významným pamětihodnostem tohoto kraje patří také Ruční papírna Velké Losiny nebo hrady Bouzov a Helfštýn, který se nachází nedaleko města Týn nad Bečvou. (Chalupa a kol., 2019)

Ve východní části kraje se rozkládá Hranický kras, ve kterém najdeme nejhlubší zatopenou jeskyni na světě – Hranickou propast. Jde o nejstarší krasový útvar u nás zaznamenaný na mapě, do mapy ji nakreslil už roku 1624 Jan Amos Komenský. (Nebeský, 2021)

Výše zmíněný autor zmiňuje, že nedaleko tohoto turistického místa mohou lidé navštívit i Zbrašovské aragonitové jeskyně, které vznikly účinky uhličitých kyselých vod. Jedná se o nejteplejší jeskyně u nás, které se mohou pyšnit bohatou historií.

Podle Chalupy a kolektivu (2019) k nejcennějším historickým památkám řadíme morový sloup Nejsvětější Trojice na Horním náměstí, který je zapsaný na seznamu UNESCO.

4.4 Zajímavosti

Velmi důležitý je průmysl potravinářský, přímo v Olomouci sídlí firmy mlékárna Olma, čokoládovny Nestlé Česko nebo Solné mlýny Olomouc. Ve městě Přerov je zastoupen optický průmysl. Energetický význam má vodní elektrárna Dlouhé Stráně. (Chalupa a kol., 2019)

Autoři dále zmiňují, že na území tohoto kraje leží několik lázeňských center, ke kterým patří například lázně Jeseník nebo Teplice nad Bečvou.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Empirická část je věnována využívání integrované tematické výuce na 1. stupni základních škol v Olomouckém kraji. V této kapitole si představíme hlavní cíle výzkumného šetření, definujeme kvantitativní výzkum, charakterizujeme si výzkumný vzorek, seznámíme se s použitými metodami a s průběhem sběru a analýzy dat. Na konci získané výsledky prodiskutujeme a vyvodíme určitý závěr.

5.1 Metodologie – kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum se odvíjí od slova kvantita, to znamená četnost nebo velikost. Pokud tedy probíhá šetření jisté skutečnosti na základě kvantit, musí být tento jev měřitelný a vyjádřitelný číslem. Je vhodný, chce-li výzkumník výsledky zobecňovat do větších celků.

Tento typ výzkumu se vyznačuje několika specifickými znaky, které musí být při jeho provedení dodrženy. Olecká a Ivanová (2010) zmiňují tyto požadavky:

- Výzkumník si vůči zkoumané zkušenosti zachovává nezávislost a neutralitu a nijak ji osobně neovlivňuje.
- Volba zkoumané skutečnosti by měla být objektivní.
- Cílem je vyobrazit příčinné vztahy mezi stanovenými proměnnými.
- Problémy či jevy, které zkoumáme, jsou formulovány pomocí hypotéz, které následně potvrzujeme nebo vyvracíme.
- Všechny termíny musí být zobrazitelné jako konkrétní fakta, aby mohlo dojít k jejich změření, musí dojít k tzv. operacionalizaci.

Prvním krokem každého správně provedeného výzkumu je samotná příprava. V této fázi si musíme dostatečně utříbit myšlenky a jednoznačně definovat formulaci toho, co má být zkoumáno prostřednictvím výzkumného problému, ten má nejčastěji podobu tázací věty a řeší vztah mezi dvěma proměnnými. Z uvedených důvodů výše vyplývá, že tento vztah musí být empiricky měřitelný.

Druhou částí je plán výzkumu, který obvykle začíná stanovením cílů výzkumu, tedy důvodem pro jeho uskutečnění. Jako další si musíme určit výzkumný terén a počet výzkumníků.

Následně ke každému stanovenému cíli navrhne hypotézu, předpokládanou odpověď. U každé hypotézy se provede operacionalizace, popíšeme tedy, jak by se měli respondenti zachovat a odpovídat, aby byla tato hypotéza potvrzena.

Nejčastějšími metodami shromažďování dat tohoto výzkumu jsou pozorování, rozhovor, studium dokumentů, experiment či dotazník, který byl zvolen jako stěžejní metoda pro empirickou část této diplomové práce. Jedná se o nejtýpější způsob sběru dat, jelikož je časově i finančně ekonomický. Výzkumník je schopen pokrýt rozsáhlé oblasti a zároveň respondentům zaručuje anonymitu. U dotazníku se mohou objevit i nevýhody, jako je nevhodné sestavení dotazníku či špatná formulace otázek.

Jakmile u jakéhokoliv výzkumu máme zvolenou vhodnou metodu, doporučuje se provést tzv. pilotní výzkum, aplikovat ji na malém vzorku respondentů a upravit popřípadě možné nedostatky před řádným výzkumem.

Po provedení šetření se přechází k analýze dat, u které by měla být odstraněna neúplná nebo nesrozumitelná data. Následně se data zpracují a kategorizují v rámci třídění 1. a 2. stupně. Třídění 1. stupně nám sděluje informace o jednom znaku, například *v souboru je 80 mužů, tzn. 58 % všech respondentů*. Třídění 2. stupně vymezuje tento znak v dalších kategoriích, například, *že 52 mužů, tedy 65 %, pochází ze Středočeského kraje*.

Veškeré výsledky mohou být prezentovány ve formě absolutních četností (tabulky, číselná data) nebo četností relativních (grafy). Na základě získaných hodnot se následně rozhoduje, zda je potvrzena hypotéza nulová, stanovená výzkumníkem, či se zamítne a tím pádem bude platný její opak, což je hypotéza alternativní. V posledním kroku probíhá prezentace dosažených výsledků. (Olecká, Ivanová, 2010)

5.2 Předvýzkum

Jako první a důležitá stavební část pro další kroky byl proveden předvýzkum. Bylo nutné provést rešerši relevantní literatury týkající se samotné metodiky a odborné literatury věnující se integrované tematické výuce. Tato fáze probíhala jako studium vybrané literatury, hlavním cílem bylo získat co nejvíce informací o ITV.

5.3 Výzkumný vzorek

Respondenty tvořili učitelé 1. stupně na základních školách v Olomouckém kraji. Vzhledem k tématu bylo jedním z nebytných kritérií výzkumného souboru pedagogické vzdělání nebo současné studium pedagogického oboru, s čímž je také spjato dosažení plnoletosti.

Vytvořený online dotazník jsem rozeslala svým kolegům z jedné základní školy v Hranicích. Dále jsem o vyplnění poprosila své spolužáky z vysoké školy, kteří také studují obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Přes email jsem se snažila oslovit další pedagogy a zástupce ředitele z různých

základních škol v Olomouckém kraji, kteří by dotazník přeposlali svým kolegům. Jako poslední možnost sběru dat jsem zvolila facebookové stránky Učitelé+ a Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK). Výzkumného šetření se zúčastnilo **96 pedagogů**, z toho 90 žen a 6 mužů. Z obecných znaků jsme se dále ptali na délku praxe, počet žáků ve třídě, aprobaci a na okres, ve kterém působí.

5.4 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda pedagogové považují integrovanou tematickou výuku za důležitou a zda ji ve svých hodinách využívají. Dále se práce zaměřuje na pozitiva ITV a aspekty, které brání zavádění ITV do praxe. Posledním hlavní cíl směřoval na dotaz ohledně předmětů, se kterými integrují český jazyk. Pro empirickou část byl zvolen kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníkové šetření.

5.5 Hypotézy

Na základě stanovených výzkumných problémů byly vytvořeny následné stěžejní hypotézy. Ke každé nulové hypotéze je přiřazena hypotéza alternativní a dále je provedena operacionalizace, která odkazuje na dále zmíněný dotazník.

Hypotéza 1

H₀: Více než 80 % pedagogů považuje integrovanou tematickou výuku za důležitou.

H_A: Méně než 80 % pedagogů považuje integrovanou tematickou výuku za důležitou.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že více než 80 % respondentů odpoví na otázku „*Považujete integraci (propojování, spojování) předmětů na 1. stupni za důležitou?*“ odpovědí „*ano*“.

Hypotéza 2

H₀: Více než 80 % pedagogů někdy využilo integrovanou tematickou výuku v praxi.

H_A: Méně než 80 % pedagogů někdy využilo integrovanou tematickou výuku v praxi.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že více než 80 % respondentů odpoví na otázku „*Využili jste někdy integrovanou tematickou výuku v praxi?*“ odpovědí „*ano*“.

Hypotéza 3

H₀: Nejčastěji učitelé integrují (propojují) český jazyk s prvoukou/přírodovědou.

H_A: Nejčastěji učitelé integrují (propojují) český jazyk s jiným předmětem. Nejedná se o prvouku/přírodovědu.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že nejvíce respondentů k otázce „*S jakými předměty nejčastěji kombinujete český jazyk ve svých hodinách?*“ vybere odpovědi „*prvouka*“ a „*přírodověda*“.

Hypotéza 4

H₀: Více než 80 % pedagogů považuje učení v souvislostech za pozitivum ITV.

H_A: Méně než 80 % pedagogů považuje učení v souvislostech za pozitivum ITV.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že více než 80 % respondentů vybere k otázce „*V čem vidíte pozitiva ITV?*“ odpověď „*učení v souvislostech*“.

Hypotéza 5

H₀: Více než 50 % pedagogů postrádá dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, aby ITV mohli zavádět do svých hodin.

H_A: Méně než 50 % pedagogů postrádá dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, aby ITV mohli zavádět do svých hodin.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že více než 50 % respondentů vybere k otázce „*Které z nich vám chybí? Kde podporu nemáte??*“ odpověď „*dostatek vhodných materiálů, námětů do praxe*“.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola prezentuje výsledky, které jsme získali díky online dotazníku na téma **Integrovaná tematická výuka zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji**.

Prostřednictvím online dotazníku byl proveden průzkum mezi pedagogy 1. stupně na základních školách v Olomouckém kraji o celkovém povědomí o integrované tematické výuce. Dotazník byl pro účastníky srozumitelný, nepotřebovali žádné dodatečné vysvětlení.

6.1 Výsledky dotazníku

Dotazník se skládal z 24 otázek. Na většinu z nich odpovídali všichni respondenti. Ze základních informací jsme zjišťovali jejich pohlaví, délku praxe, aprobaci, počet žáků ve třídě a okres, ve kterém působí. Další otázky byly směřovány na integrovanou tematickou výuku. První dotaz směřoval na důležitost ITV mezi pedagogy, kde se s ní setkali a v jakých ročnících ji zavádějí. Několik otázek se orientovalo na formy ITV, které pedagogové ve své praxi využívají. Nesměl chybět i dotaz na výhody, popřípadě nevýhody této metody a aspekty, které pedagogy odrazují. Zajímaly nás také předměty, se kterými lze český jazyk integrovat, a zároveň předměty, které takto učitelé integrují v praxi. Ptali jsem se také na praxi učitelů a názor na využívání v České republice.

Online dotazník si zobrazilo 202 osob, z toho pouze 96 jej vyplnilo, což je návratnost 47,5 %. Překvapilo mě, že dotazník otevřelo velké množství lidí, ale 106 z nich dotazník nevyplnilo. Zdůvodňuji si to tím, že možná je téma dotazníku nezaujalo nebo pro ně nebyl určený. Sběr odpovědí probíhal zhruba týden.

Níže uvádíme všechny vytvořené otázky a k nim odpovědi respondentů. U některých je vytvořená tabulka, u některých graf. Některé otázky mají pro lepší přehlednost vytvořené obě varianty.

Pohlaví respondentů

Tabulka č. 1: Odpovědi na otázku „Jaké je vaše pohlaví?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Žena	90	93,8
Muž	6	6,3
Celkem	96	100

První dotaz byla zaměřený na pohlaví respondentů. V tabulce č. 1 vidíme, že z celkového počtu 96 lidí na otázky zodpovědělo 90 žen a 6 mužů. Takový markantní rozdíl v číslech se dal očekávat, jelikož na 1. stupni najdeme převážně pedagožky než pedagogy.

Délka praxe

Tabulka č. 2: Odpovědi na otázku „Jaká je délka vaší praxe?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
0–5 let	23	24
6–15 let	21	21,9
16–25 let	15	15,6
26–35 let	22	22,9
36 let a více	15	15,6
Celkem	96	100

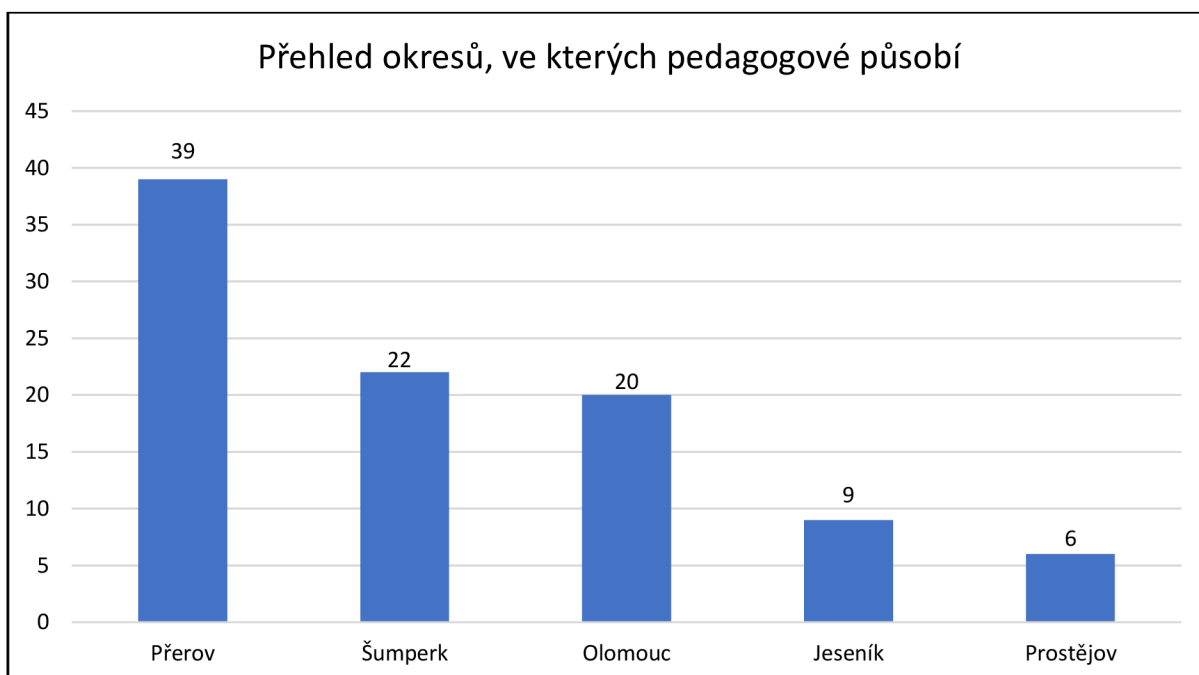
Co se týká praxe, nejvíce byla zastoupena délka 0–5 let, což odpovídá období začínajícího pedagoga. Tuto odpověď označilo 23 lidí, kteří tvoří skoro čtvrtinu všech respondentů. O jednoho dotazovaného méně, tedy 22, měla odpověď 26–35 let. Období 6–15 let označilo 21 lidí. Poslední dvě kategorie, 26–25 let a 36 let a více, označil stejný počet respondentů.

Okres působitě

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku „Ve kterém okrese působíte?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Přerov	39	40,6
Šumperk	22	22,9
Olomouc	20	20,8
Jeseník	9	9,4
Prostějov	6	6,3
Celkem	96	100

Nejvíce respondentů působí na některé základní škole v okrese Přerov. Jedná se o 39 dotazovaných, což je 40,6 %. Jelikož právě v tomto okrese také učím a poprosila jsem své kolegy o vyplnění dotazníku, tak jsem s podobným zastoupením počítala. Druhý nejvíce zastoupený okres byl Šumperk, dotazník vyplnilo 22 respondentů, tedy 22,9 %. Na třetím místě skončil s 20 respondenty okres Olomouc. Dále jde o okresy Jeseník, kde dotazník vyplnilo 9 respondentů, a Prostějov se 6 respondenty.



Graf č. 1: Přehled okresů, ve kterých pedagogové působí

Aprobace pedagogů

Tabulka č. 4: Odpovědi na otázku „Jaká je vaše aprobace?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
1. stupeň	58	60,4
1. stupeň + SP	16	16,7
Momentálně studuji (1. stupeň)	13	13,5
Jiný obor	5	5,2
2. stupeň	3	3,1
Momentálně studuji (1. st. + SP)	1	1
Celkem	96	100

Jelikož se dotazník diplomové práce zaměřuje na pedagogy 1. stupně, 58 respondentů (60,4 %) má vystudovanou aprobaci Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Necelých 17 % (16 dotazovaných) má vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. Odpověď momentálně studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zvolilo 13 respondentů, což je 13,5 %. Jiný obor má vystudováno 5 dotazovaných. Pouze 3 respondenti vybrali odpověď 2. stupeň. Poslední a zároveň jediný respondent označil, že momentálně studuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Pro větší přehlednost uvádíme graf.

Počet žáků ve třídě

Tabulka č. 5: Odpovědi na otázku „Kolik žáků máte většinou ve třídě?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
12 a méně	21	21,9
13–18	28	29,2
19–25	37	38,5
26 a více	10	10,4
Celkem	96	100

Nejvíce respondentů má většinou ve třídě 19–25 žáků, jde o 37 pedagogů, kteří tvoří 38,5 % všech dotazovaných. Třídy s počtem 13–18 žáků má většinou 28 učitelů, což je 29,2 %. Překvapilo mě, že odpověď 12 žáků a méně označilo celkem 21 respondentů (21,9 %). Nejmenší počet odpovědí získala odpověď 26 žáků a více, s takovým počtem většinou pracuje 10,4 % respondentů.

Důležitost integrace ve výuce

Tabulka č. 6: Odpovědi na otázku „Považujete integraci (propojování, spojování) předmětů na 1. stupni za důležitou?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	94	97,9
Ne	2	2,1
Celkem	96	100

Jde o téměř jednoznačnou odpověď, jelikož 97,9 % všech dotazovaných označilo, že považují integraci předmětů za důležitou. Tuto odpověď vybralo 94 respondentů, které tvořilo 88 žen a 6 mužů. Pouze 2 ženy z celkového počtu říká, že integraci předmětů nepovažují za důležitou.

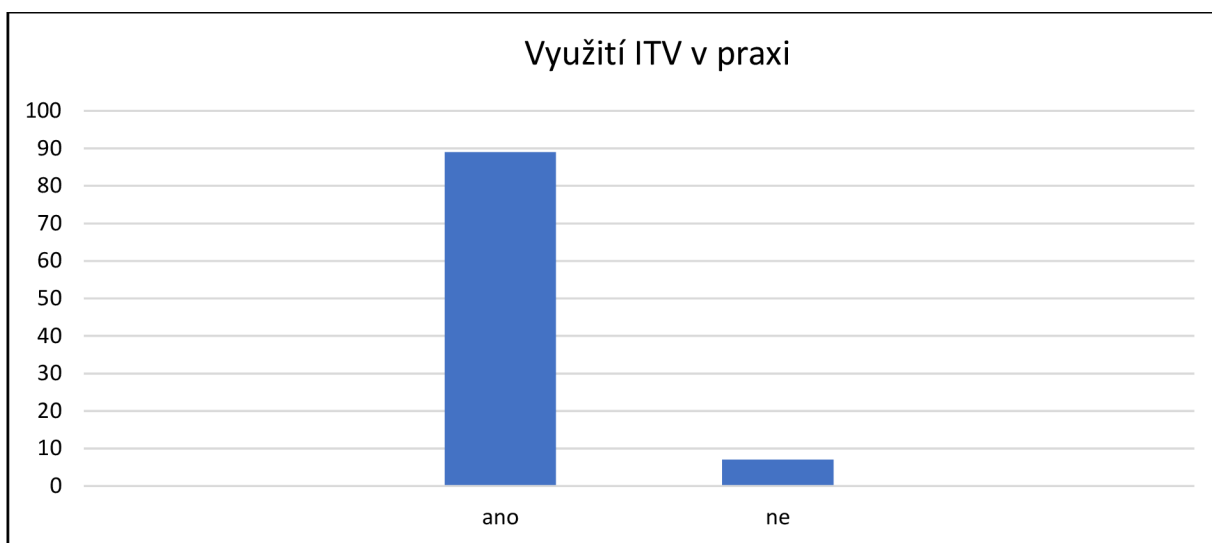
Setkání s integrovanou tematickou výukou

Tabulka č. 7: Odpovědi na otázku „Kde jste se s ITV setkali?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
V zaměstnání	58	60,4
Během samostudia (internet, odborná literatura)	39	40,6
Na teoretických hodinách na VŠ	28	29,2
Na kurzech/seminářích	27	28,1
Během praxe na VŠ	16	16,7
Zatím nikde	3	3,1
Jinde	2	2,1
Celkem	96	100

Na otázku č. 7 odpovídalo opět 96 respondentů. Jedná se o první otázku, u které se dalo vybírat i více odpovědí. Více než polovina dotazovaných (60,4 %) označila, že se s ITV setkala v zaměstnání. Druhou nejčastější odpovědí bylo setkání během samostudia (40,6 %). Na teoretických hodinách na vysoké škole se s tímto typem výuky setkala 28 pedagogů (29,2 %), na kurzech a seminářích 27 lidí (28,1 %). Během praxe na vysoké škole se s ITV setkala 16 učitelů (16,7 %), 2 respondenti označili odpověď jinde. Pouze 3 učitelé se s integrovanou tematickou výukou zatím nikde neselekali.

Využití ITV



Graf č. 2: Využití ITV v praxi

Celkem 89 respondentů někdy integrovanou tematickou výuku ve svých hodinách využilo, jde o 92,7 %. Pouze 7 učitelů (7,3 %) ji zatím během své praxe nevyužilo. Za zmínku určitě stojí informace, že i když ITV v praxi zatím nevyužili, tak ji všichni považují za důležitou a zároveň všech 7 respondentů je ženského pohlaví.

Pokračování ve využívání ITV

Tabulka č. 8: Odpovědi na otázku „Pokud ano, pokračovali jste na základě vaší zkušenosti ve využívání ITV?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	81	91,01
Ne	8	8,99
Celkem	89	100

Na otázku číslo 9 odpovídali pouze ti, kteří na předešlou otázku odpověděli kladně, což bylo 89 učitelů. Zbývajících 7 pedagogů otázky č. 9–16 přeskočilo. Následující otázky jsou totiž zaměřené právě na samotnou praxi. Na základě primární zkušenosti s ITV v jejím využívání nadále pokračovalo 81 respondentů, což je 91,01 %. Smysl v pokračování v tomto typu výuky postrádalo 8 učitelů, kteří ji už v dalších hodinách nevyužili.

Smysluplnost ITV

Tabulka č. 9: Odpovědi na otázku „Myslíte, že ITV dává žákům smysl?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	88	98,88
Ne	1	1,12
Celkem	89	100

Podle 98,88 % dotazovaných dává integrovaná tematická výuka žákům smysl. Pouze 1 pedagog smysl postrádá, jedná se o ženu, která v současné době studuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Zavádění ITV do praxe

Tabulka č. 10: Odpovědi na otázku „Ve kterém ročníku ITV zavádíte?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
1. ročník	35	39,33
2. ročník	31	34,83
3. ročník	39	43,82
4. ročník	35	39,33
5. ročník	33	37,08
Celkem	89	100

Jelikož pedagogové každým rokem mění i ročník, ve kterém učí, v následující otázku tedy mohli vybrat více možností. Rozdíly v odpovědích nebyly tak markantní, největší zastoupení získal 3. ročník, který označilo 39 respondentů. V 1. a 3. ročníku integrovanou tematickou výuku zavádí stejný počet lidí, jedná se o 35 učitelů (39,33 %). O 2 respondenty méně získal 4. ročník a o další 2 méně 2. ročník.

Využívané formy ITV

Tabulka č. 11: Odpovědi na otázku „Které formy ITV ve svých hodinách využíváte?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Propojení několika předmětů jedním tématem	72	80,90
Kratší (několikahodinové) projekty	51	57,30
Celodenní projekty	38	42,70
Integrované slovní úlohy	37	41,57
Stabilní spojování předmětů	20	22,47
Celkem	89	100

Nejčastěji využívanou formou integrované tematické výuky je propojování několika předmětů jedním tématem, takovou odpověď označilo 72 lidí (80,90 %). Kratší (několikahodinové) projekty ve svých hodinách využívá 57,30 % respondentů. Celodenní projekty označilo 38 lidí (42,70 %), integrované slovní úlohy využívá 37 lidí (41,57 %). Stabilní spojování předmětů ve svých hodinách aplikuje 20 pedagogů (22,47 %).

Nejčastěji využívaná forma ITV

Tabulka č. 12: Odpovědi na otázku „Kterou jednu formu ITV ve svých hodinách využíváte nejčastěji?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Propojení několika předmětů jedním tématem	40	44,94
Kratší (několikahodinové) projekty	16	17,98
Celodenní projekty	15	16,85
Integrované slovní úlohy	10	11,24
Stabilní spojování předmětů	8	8,99
Celkem	89	100

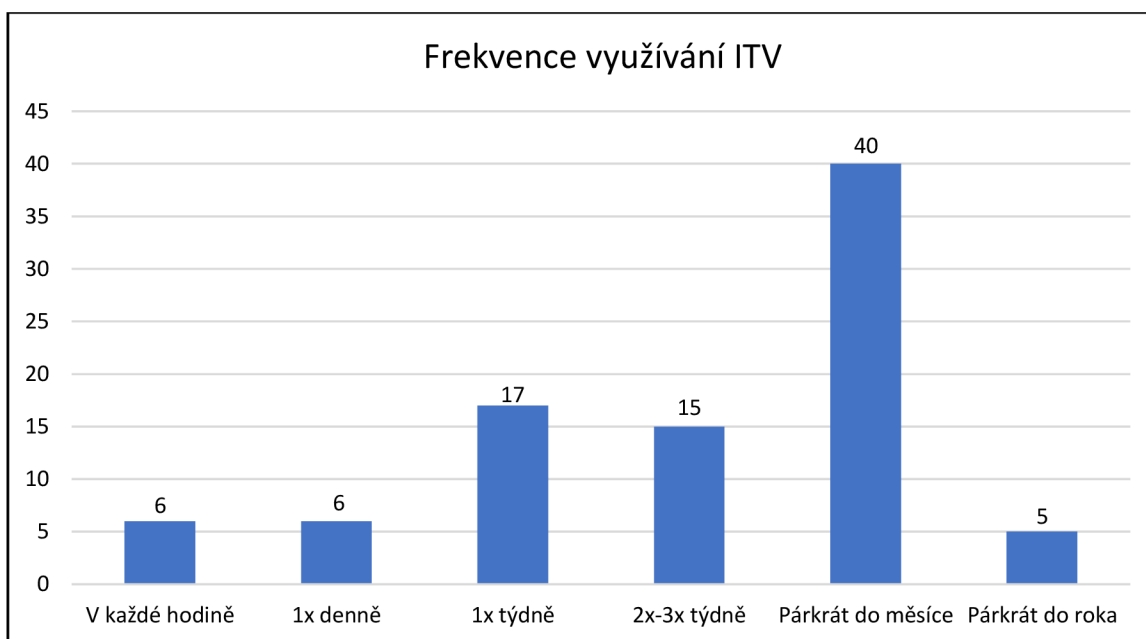
Předešlá otázka se ptala na veškeré využívané formy ITV, pedagogové mohli označit více odpovědí, tedy všechny formy, které ve svých hodinách využívají. V otázce č. 13 měli vybrat pouze jednu nejčastější. Nejvíce využívané je propojování několika předmětů jedním tématem, což označilo 40 pedagogů (44,94 %). Kratší (několikahodinové) projekty do svých hodin zařazuje 16 učitelů (17,98 %), celodenní projekty 15 respondentů (16,85 %) a integrované slovní úlohy 10 pedagogů (11,24 %). Stabilně spojené předměty má 8 pedagogů (8,99 %).

Frekvence využívání ITV

Tabulka č. 13: Odpovědi na otázku „Jak často ITV ve svých hodinách využíváte?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
V každé hodině	6	6,74
1x denně	6	6,74
1x týdně	17	19,11
2x–3x týdně	15	16,85
Párkrát do měsíce	40	44,94
Párkrát do roka	5	5,62
Celkem	89	100

Formy integrované tematické výuky využívají pedagogové různě, to se týká i časového harmonogramu. Odpověď „v každé hodině“ označilo 6 pedagogů (6,74), stejný počet učitelů využívá ITV 1x denně. Jednou týdně ji využívá 17 respondentů (19,11 %), zhruba 2x–3x týdně 15 učitelů (16,85 %). Největší zastoupení má odpověď „párkrát do měsíce“, tuto odpověď označila skoro polovina respondentů, jedná se o 40 učitelů (44,94 %). Párkrát do roka ji využívá 5 pedagogů (5,62 %).



Graf č. 3: Frekvence využívání ITV

Využívaná integrace českého jazyka s ostatními předměty

Tabulka č. 14: Odpovědi na otázku „S jakými předměty nejčastěji kombinujete český jazyk ve svých hodinách?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Prvouka	56	62,9
Přírodověda	47	52,8
Matematika	46	51,7
Vlastivěda	43	48,3
Výtvarná výchova	41	46,0
Hudební výchova	35	39,3
Pracovní činnosti	29	32,6
Anglický jazyk	17	19,1
Informatika	16	18,0
Tělesná výchova	13	14,6
Jiný předmět	1	1,1
Celkem	89	100

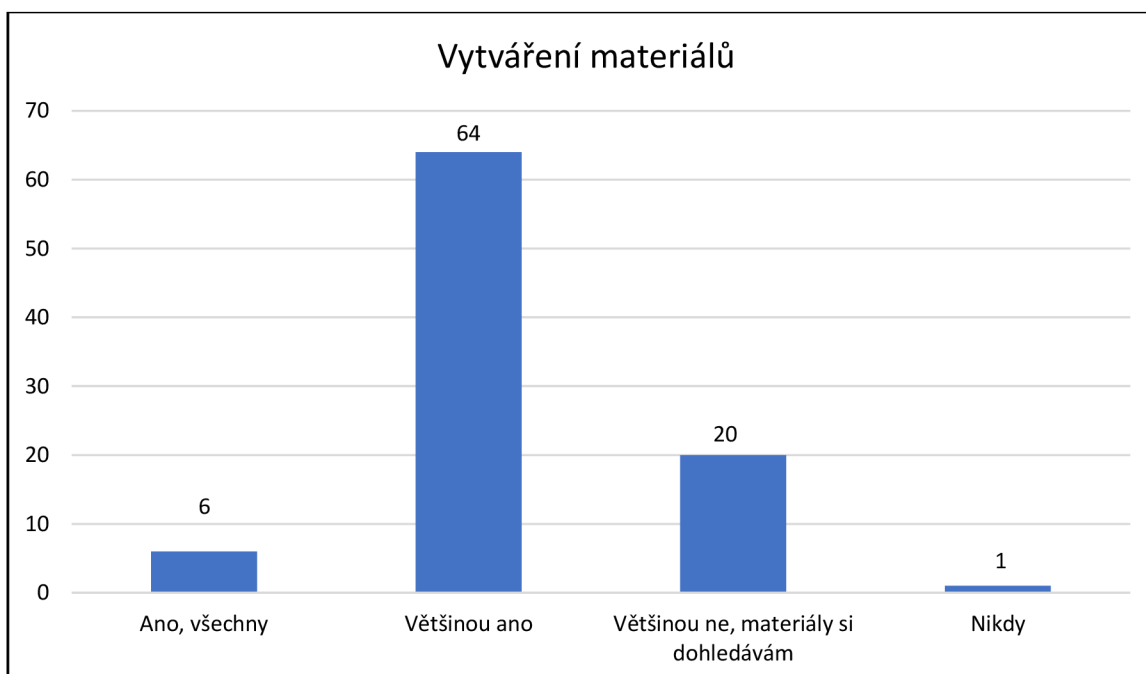
Nejčastěji český jazyk pedagogové propojují s prvoukou, tuto odpověď zvolilo 56 pedagogů (62,9 %). Kombinaci českého jazyka a přírodovědy využívá 47 respondentů (52,8 %), matematiku vybralo 46 dotazovaných (51,7 %), vlastivědu 43 (48,3 %), výtvarnou výchovu 41 (46 %), hudební výchovu 35 (39,3 %), pracovní činnosti 29 (32,6 %). Anglický jazyk zvolilo 17 pedagogů (19,1%), informatiku 16 (18 %). Na posledním místě skončila tělesná výchova, kterou označilo 13 učitelů (14,6 %). Jiný předmět označil 1 respondent (1,1 %), nenapsal však, o jaký předmět se jedná.

Vytváření materiálů pro ITV

Tabulka č. 15: Odpovědi na otázku „Vytváříte si materiály pro ITV sami?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano, všechny	6	6,7
Většinou ano	64	71,9
Většinou ne, materiály si dohledávám	20	22,5
nikdy	1	1,1
Celkem	89	100

Úplně všechny materiály si vytváří 6 respondentů (6,7 %), většinu materiálů si tvoří 64 učitelů (71,9 %), což jsou skoro tři čtvrtiny. Celkem 20 pedagogů (22,5 %) odpovědělo, že si většinu materiálů dohledává, takže téměř si materiál nevytváří. Jeden respondent (1,1 %) si nikdy materiál pro integrovanou tematickou výuku nevytvořil.



Graf č. 4: Vytváření materiálů

Využití ITV v budoucnu

Tabulka č. 16: Odpovědi na otázku „Pokud jste ITV ve svých hodinách zatím nevyužili, dokážete si představit, že byste s ní ve svých hodinách pracovali?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	6	85,7
Ne	1	14,3
Celkem	7	100

Na tuto otázku odpovídalo pouze 7 respondentů, kteří v otázce č. 8 odpověděli negativně, tedy, že integrovanou tematickou výuku doposud v praxi nevyužili. Otázka se zaměřovala na využití ITV v budoucnosti, 6 učitelů (85,7 %) odpovědělo, že by si dokázali představit aplikaci ITV do svých hodin. Pouze 1 z nich (14,3 %) nemá zájem s ITV pracovat.

Praxe kolegů

Tabulka č. 17: Odpovědi na otázku „Zavádí ji do svých hodin vaši kolegové?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	57	59,4
Ne	36	37,5
Nevím	3	3,1
Celkem	96	100

Na otázky č. 18–24 odpovídali opět všichni respondenti, nevztahují se totiž k vlastní praxi, ale k obecným názorům na integrovanou tematickou výuku. Aktuální otázka se zaměřovala na to, jestli integrovanou tematickou výuku ve svých hodinách využívají kolegové respondenti. Kladně odpovědělo 57 pedagogů (59,4 %), záporně 36 z nich (37,5 %). Odpověď „nevím“ zaznačili 3 učitelé (3,1 %).

Možná integrace českého jazyka s ostatními předměty

Tabulka č. 18: Odpovědi na otázku „S jakými předměty se podle vás dá integrovat český jazyk?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Vlastivěda	85	88,5
Prvouka	83	86,5
Přírodověda	78	81,3
Hudební výchova	75	78,1
Výtvarná výchova	67	69,8
Matematika	67	69,8
Informatika	55	57,3
Anglický jazyk	55	57,3
Pracovní činnosti	54	56,3
Tělesná výchova	37	38,5
Jiný předmět	2	2,1
Celkem	96	100

Podle 85 dotazovaných (88,5 %) se dá český jazyk integrovat s vlastivědou. Hned za ní skončila prvouka, kterou vybralo 83 učitelů (86,5 %). Celkem 78 pedagogů (81,3 %) zastává názor, že češtinu lze propojovat s přírodovědou. Podobně je na tom hudební výchova, kterou označilo 75 respondentů (78,1 %). Výtvarnou výchovu a matematiku označilo 67 pedagogů (69,8 %). Stejně na tom je i informatika s anglickým jazykem, oba předměty označilo 55 dotazovaných (57,3 %). Podle 54 dotazovaných (56,3 %) se dá čeština propojovat i s pracovními činnostmi. Na posledním místě skončila tělesná výchova, kterou vybralo 37 respondentů (38,5 %). Pouze 2 lidé ze všech (2,1 %) označili, že český jazyk lze propojovat s jiným předmětem.

Pozitiva ITV

Tabulka č. 19: Odpovědi na otázku „V čem vidíte pozitiva ITV?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Učení v souvislostech	86	89,6
Propojení s reálným životem	83	86,5
Žáci chápou smysluplnost učiva, jsou motivovaní	66	68,8
Podpora logického myšlení	64	66,7
Úspora času	25	26,0
Nedochází k duplikaci učiva	20	20,8
Jiné pozitivum	2	2,1
Celkem	96	100

Ve dvacáté otázce jsme se zaměřili na pozitiva integrované tematické výuky. Učení v souvislostech vyzdvihuje 86 respondentů (89,6 %), propojení s běžným životem označilo 83 dotazovaných (86,5 %). Velkou výhodou také 66 učitelů (68,8 %) vidí v samotné motivaci žáků, kteří zároveň chápou smysluplnost učiva. Podle 64 pedagogů (66,7 %) tento typ výuky podporuje logické myšlení. Více než čtvrtina dotazovaných (26 %) jako výhodou označila úsporu času, 20 učitelů (20,8 %) vidí výhodou v tom, že nedochází k duplikaci učiva, 2 pedagogové našli ještě jiné pozitivum.

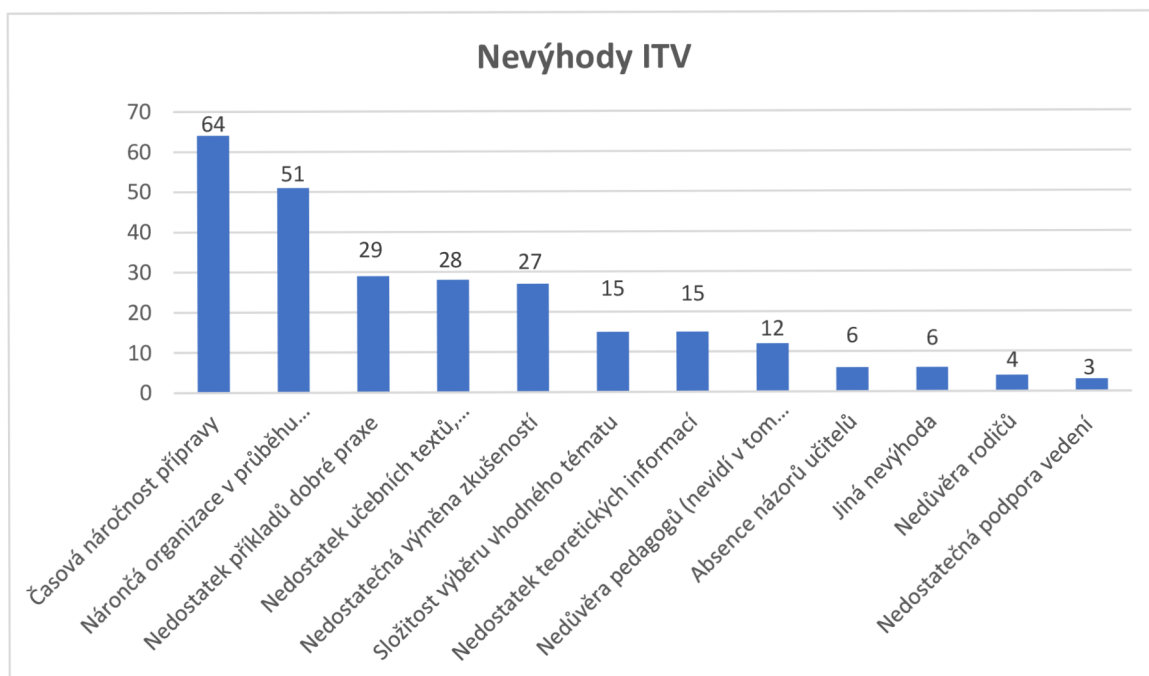
Překážky zavádění ITV

Tabulka č. 20: Odpovědi na otázku „Co podle vás brání zavádění ITV do výuky? Jaké jsou její nevýhody?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Časová náročnost přípravy	64	66,7
Náročná organizace v průběhu výuky	51	53,1
Nedostatek příkladů dobré praxe	29	30,2
Nedostatek učebních textů, materiálů, námětů	28	29,2
Nedostatečná výměna zkušeností	27	28,1
Složitost výběru vhodného tématu	15	15,6
Nedostatek teoretických informací	15	15,6
Nedůvěra pedagogů (nevidí v tom smysl)	12	12,5
Absence názorů učitelů	6	6,3
Jiná nevýhoda	6	6,3
Nedůvěra rodičů	4	4,2
Nedostatečná podpora vedení	3	3,1
Celkem	96	100

Na výhody integrované tematické výhody v předešlé otázce také navazují její nevýhody. Pedagogové mohli zvolit více odpovědí. Celkem 64 respondentů (66,7 %) jako nevýhodu označilo časovou náročnost přípravy, s tím souvisí i náročná organizace během samotné výuky, což označilo 51 odpovídajících (53,1 %). Celkem 29 dotazovaných (30,2 %) postrádá dostatek příkladů dobré praxe, 28 lidí (29,2 %) vidí nevýhodu v nedostatku učebních textů, materiálů, námětů a 27 z nich (28,1 %) si stěžuje na nedostatečnou výměnu zkušeností. Zavádění ITV do praxe také podle 15 učitelů (15,6 %) brání složitost vhodného tématu, stejný počet označil za nevýhodu nedostatek teoretických informací. Podle 12 pedagogů (12,5 %) je to nedůvěra

pedagogů, kteří v integrované tematické výuce nevidí smysl. Názor ostatních učitelů chybí 6 respondentům (6,3 %). Stejný počet shledává nevýhodu ještě jinde, bohužel nebylo uvedeno kde přesně. Nedůvěru rodičů označili 4 učitelé (4,2 %) a nedostatečnou podporu vedení 3 z nich (3,1 %). Pro lepší přehlednost uvádíme graf.



Graf č. 5: Nevýhody ITV

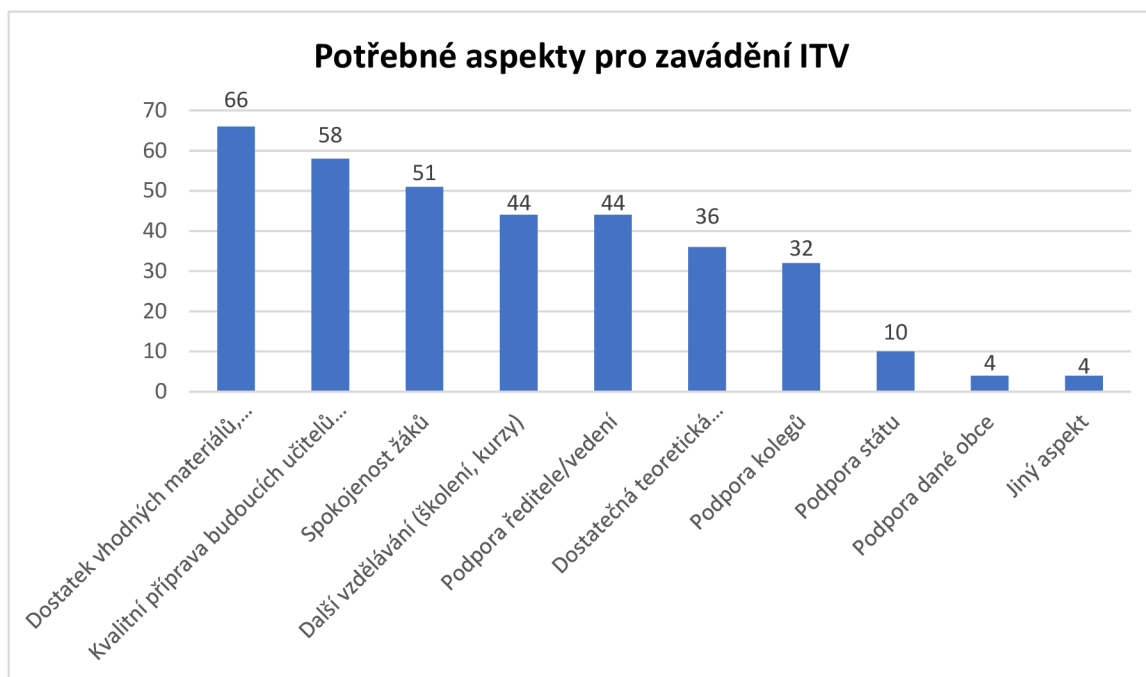
Potřebné aspekty pro zavádění ITV

Tabulka č. 21: Odpovědi na otázku „Jaké aspekty jsou podle vás potřebné pro zavádění ITV?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Dostatek vhodných materiálů, námětů do praxe	66	68,8
Kvalitní příprava budoucích učitelů na VŠ	58	60,4
Spokojenost žáků	51	53,1
Další vzdělávání (školení, kurzy)	44	45,8
Podpora ředitele/vedení	44	45,8
Dostatečná teoretická informovanost	36	37,5
Podpora kolegů	32	33,3
Podpora rodičů	14	14,6
Podpora státu	10	10,4
Podpora dané obce	4	4,2
Jiný aspekt	4	4,2
Celkem	96	100

Nejdůležitější potřebný aspekt pro zavádění integrované tematické výuky je podle 66 respondentů (68,8 %) dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, dále je to kvalitní příprava budoucích učitelů na vysokých školách, což označilo 58 lidí (60,4 %). Velmi důležitá a potřebná je i spokojenost žáků, kterou vybralo 51 vyučujících (53,1 %). Celkem 44 pedagogů (45,8 %) za potřebný aspekt označilo další vzdělávání, takže veškeré kurzy a školení. Stejný počet respondentů za důležité považuje podporu ředitele/vedení. Pocit podpory kolegů

potřebuje pocítovat 32 pedagogů (33,3 %), podpora rodičů je potřebná pro 14 učitelů (14,6 %). Dalším důležitým aspektem pro zavádění ITV je podle 10 učitelů (10,4 %) podpora státu a podpora dané obce, kde škola sídlí, Tu označili 4 respondenti (4,2 %). Jiný, ale blíže neurčený aspekt, označili také 4 lidé (4,2 %). Větší přehlednost může znázornit následující graf.



Graf č. 6: Potřebné aspekty pro zavádění ITV

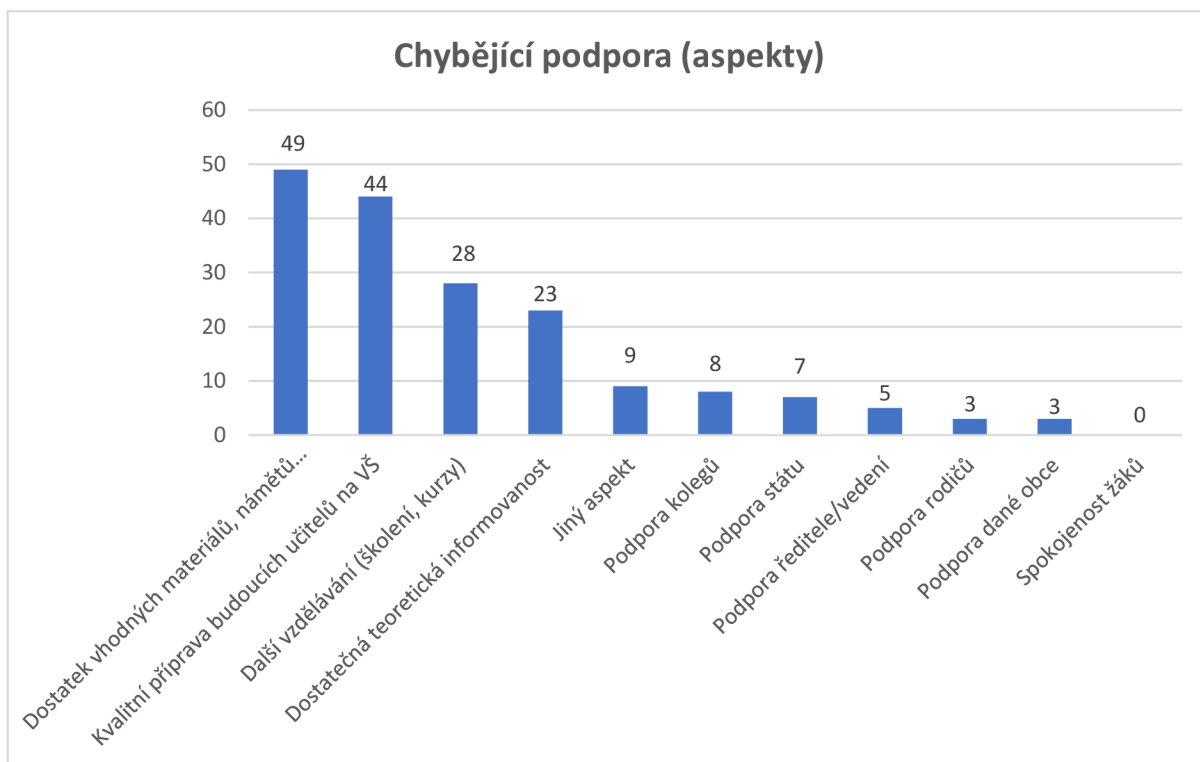
Chybějící podpora (aspekty) pro zavádění ITV

Tabulka č. 22: Odpovědi na otázku „Které z nich vám chybí? Kde podporu nemáte?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Dostatek vhodných materiálů, námětů do praxe	49	51,0
Kvalitní příprava budoucích učitelů na VŠ	44	45,8
Spokojenost žáků	0	0
Další vzdělávání (školení, kurzy)	28	29,2
Podpora ředitele/vedení	5	5,2
Dostatečná teoretická informovanost	23	24,0
Podpora kolegů	8	8,3
Podpora rodičů	3	3,1
Podpora státu	7	7,3
Podpora dané obce	3	3,1
Jiný aspekt	9	9,4
Celkem	96	100

V předešlé otázce dotaz směřoval na veškeré potřebné a důležité aspekty pro zavádění integrované tematické výuky. Aktuální otázka se zaměřuje na aspekty, které pedagogům v České republice chybí. Za zmínku určitě stojí zajímavost, že první i druhá odpověď u obou otázek byla stejná. Větší polovině respondentů (51 %) chybí dostatek vhodných a kvalitních materiálů a námětů do praxe. Za chybějící aspekt označilo celkem 44 učitelů (45,8 %) kvalitní přípravu budoucích učitelů na vysokých školách. Nabídka dalšího vzdělávání (školení, kurzy)

chybí 28 pedagogům (29,2 %), další chybějící aspekt je také dostatečná teoretická informovanost, což vybralo 23 pedagogů (24 %). Jiný aspekt označilo 9 učitelů (9,4 %), podporu kolegů postrádá 8 pedagogů (8,3 %), podpora státu chybí 7 učitelům (7,3 %). O předposlední místo se dělí podpora rodičů a dané obce, obě možnosti zvolili 3 respondenti (3,1 %). Ani jednou nebyla označena odpověď spokojenost žáků. Lepší přehled nabízí následující graf.



Graf č. 7: Chybějící podpora (aspekty)

Využívání ITV v České republice

Tabulka č. 23: Odpovědi na otázku „Je podle vás ITV využívána v České republice hojně?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Nedokážu posoudit	70	72,9
Ano	15	15,6
Ne	11	11,5
Celkem	96	100

Největší procento respondentů (72,9 %) označilo, že nedokáží posoudit, zda je integrovaná tematická výuka využívána v České republice hojně. Podle 15 vyučujících (15,6 %) je ITV využívána hojně, 11 pedagogů (11,5 %) zastává názor, že učitelé v České republice integrovanou tematickou výuku nevyužívají dostatečně.

Vhodný vzdělávací stupeň pro ITV

Tabulka č. 24: Odpovědi na otázku „Který vzdělávací stupeň je podle vás nejvhodnější pro využívání ITV?“

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
MŠ	48	50
1. stupeň ZŠ	92	95,8
2. stupeň ZŠ	56	58,3
SŠ	24	25
Celkem	96	100

Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že nejvhodnější vzdělávací stupeň pro využívání integrované tematické výuky je právě 1. stupeň, na který je zaměřena i diplomová práce. Tuto odpověď označilo 92 respondentů (95,8 %). Jako druhý nejvhodnější vzdělávací stupeň se podle 56 učitelů (58,3 %) jeví 2. stupeň. Přesně polovina respondentů, tedy 48, označila mateřskou školu. Na posledním místě skončila střední škola, kterou zvolilo 24 učitelů (25 %).

6.2 Výsledky hypotéz

Hypotézy jsme vytvořili na základě výzkumných problémů (otázek). Níže najdeme hypotézy s vysvětlením, která nám na základě odpovědí z dotazníku potvrzují nebo vyvracejí nulovou hypotézu.

Hypotéza 1

H₀: Více než 80 % pedagogů považuje integrovanou tematickou výuku za důležitou.

H_A: Méně než 80 % pedagogů považuje integrovanou tematickou výuku za důležitou.

Z výzkumu vyplývá, že z celkového počtu 96 respondentů jich 94, tedy 97,9 %, integrovanou tematickou výuku považuje za důležitou. Tato data tedy potvrzují hypotézu nulovou. Hypotéza alternativní je zamítnuta.

Hypotéza 2

H₀: Více než 80 % pedagogů někdy využilo integrovanou tematickou výuku v praxi.

H_A: Méně než 80 % pedagogů někdy využilo integrovanou tematickou výuku v praxi.

Bylo zjištěno, že z celkového počtu 96 pedagogů jich 89, tedy 92,7 %, někdy integrovanou tematickou výuku ve své praxi využilo. Nulová hypotéza byla potvrzena, alternativní zamítnuta.

Hypotéza 3

H₀: Nejčastěji učitelé integrují (propojují) český jazyk s prvoukou/přírodovědou.

H_A: Nejčastěji učitelé integrují (propojují) český jazyk s jiným předmětem. Nejedná se o prvouku/přírodovědu.

Po analýze dat bylo zjištěno, že z celkového počtu 89 respondentů jich 56, tedy 63,6 %, integruje český jazyk s prvoukou, 47 pedagogů (53,4 %) jej propojuje s přírodovědou a 46 (52,3 %) s matematikou. Nulová hypotéza byla tedy potvrzena a alternativní zamítnuta.

Hypotéza 4

H₀: Více než 80 % pedagogů považuje učení v souvislostech za pozitivum ITV.

H_A: Méně než 80 % pedagogů považuje učení v souvislostech za pozitivum ITV.

Dokázali jsme, že celkem 86 respondentů (89,6 %) z celkového počtu 96 považuje „učení v souvislostech“ za pozitivum integrované tematické výuky. Nulová hypotéza byla tedy potvrzena a alternativní zamítnuta.

Hypotéza 5

H₀: Více než 50 % pedagogů postrádá dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, aby ITV mohli zavádět do svých hodin.

H_A: Méně než 50 % pedagogů postrádá dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, aby ITV mohli zavádět do svých hodin.

Z výzkumu vyplývá, že 49 pedagogům (51 %) chybí dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe. Nulová hypotéza byla tedy potvrzena a alternativní zamítnuta.

DISKUZE

Diplomová práce obohatila mé teoretické i praktické znalosti ohledně integrované teoretické výuky. Dle mého názoru jsme popsali, proč je tento typ vyučování důležitý a proč by se učitelé neměli bát jej zavádět do praxe. Vymezili jsme hned několik pozitiv

Důležitost ITV

Jsem ráda, že většina učitelů ITV považuje za důležitou, což potvrzuje **97,9 %** učitelů z Olomouckého kraje. Tento fakt potvrzuje i Jeská (2012), která prováděla výzkum mezi 60 učiteli z Moravskoslezského, Jihomoravského a Jihočeského kraje. Z výše zmíněného počtu respondentů totiž 53 z nich, tedy **88 %**, považuje integraci obsahu výuky na 1. stupni základní školy za důležitou součást dnešní praxe.

Důležitostí integrace obsahu výuky na 1. stupni ZŠ se zabývala i Šnoblová (2014). Odpověď „rozhodně ano“ vybralo **43 %** pedagogů, „spíše ano“ pak **35 %**. Na otázku, jestli učitelé považují tuto integraci za důležitou, 22 % řeklo, že neví. Negativně však neodpověděl nikdo.

Využívání ITV

Šnoblová (2014) zjišťovala, jestli pedagogové integrovanou výuku využívají ve své praxi a pokud ano, tak v jaké míře. **83 %** dotazovaných ITV využívá, převážně se jedná o projektové vyučování nebo tematické celky. Jeden z dotazovaných integraci využívá v rámci českého jazyka, přírodovědy, výtvarné výchovy a hudební výchovy, čímž jsme potvrdili propojování českého jazyka a přírodovědy z výsledků našeho výzkumu. Zaujalo mě, že jeden respondent působící ve školství více než 21 let integrovanou výuku do své praxe nezařazuje, a dokonce ani tento pojem nezná.

Nedostatek materiálů a námětů do praxe

Z našeho výzkumu vyplynulo, že **51 %** učitelů postrádá dostatek vhodných materiálů a námětů do praxe, tento důvod označili za nejčastější aspekt, který brání zavádění integrované výuky. Tento fakt potvrdil i výzkum Šnoblové (2014), která zjišťovala, jestli si pedagogové myslí, že k tomuto typu výuky existuje dostatek učebních materiálů. Pouze 3 učitelé (13 %) odpovědělo kladně, 6 učitelů (26 %) vybralo odpověď „nevím“ a **61 %** dotazovaných by uvítalo více takových materiálů. Někteří chybí pracovní listy, nápady na aktivity a projekty, někdo by ocenil integrované úlohy, 2 respondenti by dokonce uvítali metodiky, které by vysvětlovaly, jak učivo vhodně integrovat.

Pozitiva ITV

Co se týká přínosu integrované výuky, tedy pozitiv, nejčastěji učitelé zmiňovali učení v souvislostech, propojení s reálným životem nebo smysluplnost učiva pro žáky. Dále to byla podpora logického myšlení a úspora času.

Jeská (2012) ve svém výzkumu zjistila, že učitelé oceňují propojení učiva s praxí, větší systematickosti nebo nahlížení na problém z více stran. Dalším velkým pozitivem podle nich bylo to, že učivo není vytržené z kontextu a žák si jednotlivé poznatky dokáže dát do souvislostí. Myslím tedy, že pozitiva z obou výzkumů se kříží a dokazují, že integrovaná výuka má smysl.

I výzkum Šnoblové (2014) výše zmíněná pozitiva potvrzuje. Učitelé se shodli, že informace jsou propojené, logické, ucelené, učivo je předkládáno jako celek a v souvislostech, což slouží k lepšímu zapamatování. Díky ITV dětem můžeme ukázat, že v životě vše se vším souvisí a svět není tvořen izolovanými sférami.

Integrované předměty

Dále jsme se zaměřili na předměty, se kterými lze integrovat český jazyk. Na prvním místě skončila prvouka, kterou označilo 63,6 % pedagogů, dále to byla přírodověda, kterou vybralo 53,4 % respondentů, na třetím místě skončila matematika, kterou zvolilo 52,3 % učitelů. V porovnání s výsledky od Kateřiny Kuchnové (2011) zjištěné informace můžeme až na pár výjimek potvrdit. Její dotaz směřoval na nejlépe integrující předměty. V provedeném výzkumu z pohledu učitelů vyhrála prvouka (přírodověda, vlastivěda), kterou označilo 49 % dotazovaných, dále český jazyk (24 %) a výtvarná výchova (10 %). Matematiku označilo pouze 1 % učitelů. Líbilo se mi i zaměření na žáky, na nejlépe integrující předměty se totiž ptala i jich. Podle 40 % žáků nejvíce integrujícím předmětem je prvouka (přírodověda, vlastivěda), dále je to český jazyk (30 %) a matematika, kterou označilo 21 % dětí.

Andrys (2017) z České školní inspekce zjišťoval, jak se učitelé vzdělávají v oblasti využití ICT při výuce. Zaujalo mě, že nejvíce učitelů navštěvuje kurz k integrování ICT do výuky a studia. Jistá propojenost tedy funguje i v rámci informatiky s ostatními předměty, což je vzhledem k revizi RVP velmi přínosné.

Samri se svými kolegy (2020) potvrzuje důležitost kritického vyučování, které by mělo být základem dnešního školství 21. století. Výuka by měla vycházet z běžného života a zájmů žáků, čímž jsem si opět zdůvodnila svůj výběr.

ZÁVĚR

Stěžejním cílem této práce bylo zjistit, zda je integrovaná tematická výuka pro pedagogy důležitá a zmapovat využití ITV mezi učiteli.

Diplomová práce vznikla především se záměrem proniknout hlouběji do oblasti integrované tematické výuky. Zaměřuje se na integrovanou tematickou výuku zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Obsahuje teoretickou a empirickou část.

Cílem teoretické části bylo předat ucelené informace o integrované tematické výuce, jejich výhodách, ale i nevýhodách, které brání jejímu zavádění do praxe. Dále práce vymezila jednotlivé formy ITV a popsala český jazyk a Olomoucký kraj.

Tato část diplomové práce byla rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsme se zaměřili na integrovanou teoretickou výuku. Charakterizovali jsme její význam a zaměřili se na její výhody i nevýhody. Dále tato kapitola zmínila potřebnou podporu pro její využívání, ale na druhou stranu zmínila i problémy, které pedagogům mohou bránit v zavádění do praxe. Stručně jsme si charakterizovali vývoj ITV v našich zemích a její využívání v některých evropských zemích.

Druhá kapitola definovala jednotlivé formy integrované tematické výuky, které lze v praxi využívat. Jde o projektové vyučování, stabilní propojování předmětů určitým tématem a integrované slovní úlohy.

Zbývající dvě kapitoly jsou podstatně kratší. Třetí kapitola popisuje samotný český jazyk. Vysvětlili jsme si jeho funkci, popsali stručnou historii a jednotlivé útvary. Co se týká poslední kapitoly, charakterizovali jsme Olomoucký kraj, popsali jsme jeho základní informace, školství a turistická místa.

Nejdůležitějším cílem bylo zjistit, jestli pedagogové integrovanou tematickou výuku považují za důležitou. Z odpovědí respondentů můžeme vyvodit, že ji za důležitou považují, jelikož odpověď „ano“ vybralo 97,9 % učitelů, což je velmi vysoké procento. Na to nám navazoval i další výzkumní problém, a sice, jestli ITV někdy během své praxe využili. Nulová hypotéza u této výzkumné otázky byla také potvrzena, jelikož 92,7 % respondentů jakoukoliv formu ITV ve svých hodinách využilo. Dalším důležitým cílem bylo zjistit, co pedagogům brání ve využívání tohoto typu výuky. Z odpovědí vyšlo, že se jedná o nedostatek vhodných materiálů a námětů do praxe. Tuto odpověď vybralo 51 % respondentů. Předposledním cílem bylo zjistit, jaká pozitiva podle učitelů integrovaná tematická výuka nabízí. Nejčastější odpovědí bylo učení

v souvislostech, což označilo 89,6 % respondentů. Ověřili jsme, že český jazyk lze propojovat téměř s každým předmětem, nejvíce jej však pedagogové integrují s prvoukou, přírodovědou a matematikou. Všechny odpovědi zvolilo více než 50 % dotazovaných.

Diplomová práce tedy dokázala ověřit všechny předem vytyčené hlavní cíle, potvrdila tak důležitost integrované tematické výuky mezi pedagogy.

Seznam použité literatury

1. BAUER, Alois. Čeština na dlani: přehled světové a české literatury : český jazyk. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2005. ISBN 80-7346-042-4.
2. Business in the Czech Republic and the Olomouc Region. Olomouc: Olomouc Region, 2015. ISBN 978-80-87982-20-4.
3. COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
4. EISLEROVÁ, Jana. Český jazyk v kostce: pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií. Havlíčkův Brod: Fragment, 2006. ISBN 80-253-0198-2.
5. HAVRÁNEK, Bohuslav a Alois JEDLIČKA. Stručná mluvnice česká. 26. vydání, ve Fortuně 2. vydání. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-555-0.
6. HUBÁČEK, Jaroslav, Jana SVOBODOVÁ a Eva JANDOVÁ. Čeština pro učitele. Vyd. Čtvrté. Opava: Vade mecum Bohemiae, s.r.o., 2002. ISBN 80-86041-30-1.
7. CHALUPA, Petr, Martin WEINHÖFER a Dušan KRÁČMAR. Zeměpis 8: učebnice pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia. Brno: Nová škola – Duha, [2019]. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-88285-05-2.
8. Information about the Olomouc Region for entrepreneurs. 1nd edition. Šternberk: Olomouc Region, 2020. ISBN 978-80-7621-038-7.
9. KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. Integrovaná tematická výuka: model. 2., opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-1-5.
10. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
11. MELICHAR, Jiří a Vlastimil STYBLÍK. Český jazyk: Přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem. 14. - ve Fortuně 3., přepracované - dotisk. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 80-7168-892-4.
12. NEBESKÝ, Jiří J. K. Srdce Moravské brány – vlastivěda města Hranice. Hranice: Tichý typ, 2021. ISBN 978-80-905913-3-2.
13. OBST, Otto. Obecná didaktika. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
14. OLECKÁ, Ivana, Kateřina IVANOVÁ. Metodologie vědecko-výzkumné činnosti. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5
15. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.

16. PODROUŽEK, Ladislav. Člověk a příroda: Jak využívat integrované učební texty ve výuce. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-456-2.
17. PODROUŽEK, Ladislav. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. Plzeň: Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-157-1.
18. RAKOUŠOVÁ, Alena. Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2529-1.
19. RAKOUŠOVÁ, Alena. Integrované slovní úlohy pro primární školu: práce učitele se vzdělávacím obsahem. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-429-2.
20. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

Internetové zdroje

1. ANDRYS, Ondřej. *Doporučení České školní inspekce pro práci škol, školských zařízení a jejich zřizovatelů (příspěvek k implementaci MAP) [online]*. Brandýs nad Labem, 2017. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: https://www.brandysko.cz/assets/File.ashx?id_org=904&id_dokumenty=43907
2. LIPSON, M. Y., VALENCIA, S. W., WIXSON, K. K., & PETERS, C. W. (1993). *Integration and Thematic Teaching: Integration to Improve Teaching and Learning. Language Arts*, [online] 1993. [cit. 2022-04-010]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41482091>
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyimi-zmenami.pdf>
4. JESKÁ, Helena. *Integrovaná tematická výuka na 1. stupni ZŠ [online]*. Brno, 2012. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ywc0h/DP_JESKA.pdf
5. KUČHOVÁ, Kateřina. *Integrovaná tematická výuka na 1. stupni základní školy [online]*. Olomouc, 2011. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://theses.cz/id/tpe40q/DP-3_verze.pdf
6. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Respektovat a být respektován [online]*. Copyright ©ABeCe s.r.o. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.respektovani.com/detailc.php?idc=63>
7. SAMRI, Ferdinandus; REWO, Josep Marsianus; LAKSANA, Dek Ngurah Laba. *ELECTRONIC THEMATIC TEACHING MULTIMEDIA WITH LOCAL CULTURE BASED MATERIALS AND ITS EFFECT ON CONCEPTUAL MASTERY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS*. European Journal of Education Studies [online]. 2020. [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3474>
8. ŠNOBLOVÁ, Petra. *Využití integrované výuky v primárním vzdělávání žáků [online]*. Plzeň, 2014. Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4dux7/>

Seznam použitých zkratek

ITV – integrovaná tematická výuka

MŠ – mateřská škola

např. – například

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. – strana

SŠ – střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzn. – to znamená

tzv. – tak zvaný

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Harmonogram celoročního plánování (Kovalik, 1995, s.23 – upraveno)

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Odpovědi na otázku „Jaké je vaše pohlaví?“

Tabulka č. 2: Odpovědi na otázku „Jaká je délka vaší praxe?“

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku „Ve kterém okrese působíte?“

Tabulka č. 4: Odpovědi na otázku „Jaká je vaše aprobace?“

Tabulka č. 5: Odpovědi na otázku „Kolik žáků máte většinou ve třídě?“

Tabulka č. 6: Odpovědi na otázku „Považujete integraci (propojování, spojování) předmětů na 1. stupni za důležitou?“

Tabulka č. 7: Odpovědi na otázku „Kde jste se s ITV setkali?“

Tabulka č. 8: Odpovědi na otázku „Pokud ano, pokračovali jste na základě vaší zkušenosti ve využívání ITV?“

Tabulka č. 9: Odpovědi na otázku „Myslíte, že ITV dává žákům smysl?“

Tabulka č. 10: Odpovědi na otázku „Ve kterém ročníku ITV zavádíte?“

Tabulka č. 11: Odpovědi na otázku „Které formy ITV ve svých hodinách využíváte?“

Tabulka č. 12: Odpovědi na otázku „Kterou jednu formu ITV ve svých hodinách využíváte nejčastěji?“

Tabulka č. 13: Odpovědi na otázku „Jak často ITV ve svých hodinách využíváte?“

Tabulka č. 14: Odpovědi na otázku „S jakými předměty nejčastěji kombinujete český jazyk ve svých hodinách?“

Tabulka č. 15: Odpovědi na otázku „Vytváříte si materiály pro ITV sami?“

Tabulka č. 16: Odpovědi na otázku „Pokud jste ITV ve svých hodinách zatím nevyužili, dokážete si představit, že byste s ní ve svých hodinách pracovali?“

Tabulka č. 17: Odpovědi na otázku „Zavádí ji do svých hodin vaši kolegové?“

Tabulka č. 18: Odpovědi na otázku „S jakými předměty se podle vás dá integrovat český jazyk?“

Tabulka č. 19: Odpovědi na otázku „V čem vidíte pozitiva ITV?“

Tabulka č. 20: Odpovědi na otázku „Co podle vás brání zavádění ITV do výuky? Jaké jsou její nevýhody?“

Tabulka č. 21: Odpovědi na otázku „Jaké aspekty jsou podle vás potřebné pro zavádění ITV?“

Tabulka č. 22: Odpovědi na otázku „Které z nich vám chybí? Kde podporu nemáte?“

Tabulka č. 23: Odpovědi na otázku „Je podle vás ITV využívána v České republice hojně?“

Tabulka č. 24: Odpovědi na otázku „Který vzdělávací stupeň je podle vás nejvhodnější pro využívání ITV?“

Seznam grafů

Graf č. 1: Přehled okresů, ve kterých pedagogové působí

Graf č. 2: Využití ITV v praxi

Graf č. 3: Frekvence využívání ITV

Graf č. 4: Vytváření materiálů

Graf č. 5: nevýhody ITV

Graf č. 6: Potřebné aspekty pro zavádění ITV

Graf č. 7: Chybějící podpora (aspekty)

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy

Dobrý den, milí pedagogové,

jmenuji se Kristýna Drozdová, momentálně jsem studentkou posledního ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci a zároveň již učím na základní škole. Věnujte, prosím, několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku.

Moc děkuji za pomoc.

Základní informace

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaká je délka Vaší praxe?

- 0-5 let
- 6-15 let
- 16-25 let
- 26-35 let
- 36 a více

3. V jakém okrese působíte?

- Olomouc
- Prostějov
- Šumperk
- Přerov
- Jeseník

4. Jakou máte aprobaci?

- 1. stupeň
- 1. stupeň + speciální pedagogika
- 2. stupeň
- momentálně studuji (1. stupeň)
- momentálně studuji (1. stupeň + speciální pedagogika)

- jiný obor

5. Kolik žáků máte většinou ve třídě?

- 12 a méně
- 13-18
- 19-25
- 26 a více

Integrovaná tematická výuka – typ vyučování, během kterého dochází k pronikání a propojování více předmětů, jde o to, že například v hodinách českého jazyka budeme pracovat s textem, který bude popisovat určité přírodovědné téma a zároveň v něm budou žáci počítat

6. Považujete integraci (propojování, spojování) předmětů na 1. stupni za důležitou?

- ano
- ne

7. Kde jste se s integrovanou výukou setkali? Označte klidně více možností.

- během teoretických hodin na vysoké škole
- během praxe na vysoké škole
- během samostudia (internet, odborná literatura)
- na kurzech/seminářích
- v zaměstnání
- zatím nikde
- jinde –

8. Využili jste někdy integrovanou tematickou výukou v praxi?

- ano
- ne

Pokud ANO - pokračujte prosím v dotazníku a vynechejte pouze otázku č. 17

Pokud NE - následující otázky nevyplňujte a pokračujte až od otázky č. 17

9. Pokud ano, pokračovali jste na základě vaší zkušenosti ve využívání ITV?

- ano
- ne

10. Myslíte, že ITV dává žákům smysl?

- ano
- ne

11. Ve kterém ročníku ITV zavádíte? Vyberte jednu nebo více možností.

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník

12. Které formy ITV ve svých hodinách využíváte? Vyberte klidně více možností.

- stabilní spojování předmětů
- celodenní projekt
- kratší (několikahodinové) projekty
- propojení několika předmětů jedním tématem
- integrované slovní úlohy
- jiné –

13. Kterou jednu formu ITV ve svých hodinách využíváte nejčastěji?

- stabilní spojování předmětů
- celodenní projekt
- kratší (několikahodinové) projekty
- propojení několika předmětů jedním tématem
- integrované slovní úlohy
- jiné –

14. Jak často ITV ve svých hodinách využíváte?

- v každé hodině
- 1x denně
- 1x týdně
- 2x-3x týdně
- párkrát do měsíce
- párkrát do roka

15. S jakými předměty nejčastěji kombinujete český jazyk ve svých hodinách? Můžete vybrat více možností.

- matematika
- anglický jazyk
- přírodověda
- prvouka
- vlastivěda
- pracovní činnosti
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- tělesná výchova
- informatika
- jiný předmět –

16. Vytváříte si materiály pro ITV sami?

- ano, všechny
- většinou ano
- většinou ne, materiály si dohledávám
- nikdy

17. Pokud jste ITV ve svých hodinách zatím nevyužili, dokážete si představit, že byste s ní pracovali?

- ano
- ne

18. Zavádí ji do svých hodin vaši kolegové?

- ano
- ne
- nevím

19. S jakými předměty se podle vás dá integrovat český jazyk? Můžete vybrat více možností.

- matematika
- anglický jazyk
- přírodověda

- prvouka
- vlastivěda
- pracovní činnosti
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- tělesná výchova
- informatika
- jiný předmět –

20. V čem vidíte pozitiva ITV? Vyberte jednu nebo více možností.

- učení v souvislostech
- propojení s reálným životem
- žáci chápou smysluplnost učiva, jsou motivovaní
- podpora logického myšlení
- nedochází k duplikaci učiva
- úspora času
- jiné pozitivum –

21. Co podle vás brání zavádění ITV do hodin? Jaké jsou nevýhody? Můžete vybrat více možností.

- časová náročnost přípravy
- náročná organizace během výuky
- nedostatečná podpora vedení
- absence názorů učitelů
- nedůvěra pedagogů (nevidí v tom smysl)
- nedostatečná výměna zkušeností
- nedostatek teoretických informací
- nedostatek příkladů dobré praxe
- složitost výběru vhodného tématu
- nedostatek učebních textů, materiálů, námětů
- nedůvěra rodičů
- jiná nevýhoda –

22. Jaké aspekty jsou podle vás potřebné pro zavádění ITV? Můžete označit více možností.

- podpora státu
- podpora dané obce
- podpora ředitele/vedení
- podpora kolegů
- podpora rodičů
- spokojenost žáků
- dostatečná teoretická informovanost
- kvalitní příprava budoucích učitelů na VŠ
- dostatek vhodných materiálů, námětů do praxe
- další vzdělávání (školení, kurzy)
- jiné –

23. Které z nich vám chybí? Kde podporu nemáte?

- podpora státu
- podpora dané obce
- podpora ředitele/vedení
- podpora kolegů
- podpora rodičů
- spokojenost žáků
- dostatečná teoretická informovanost
- kvalitní příprava budoucích učitelů na VŠ
- dostatek vhodných materiálů, námětů do praxe
- další vzdělávání (školení, kurzy)
- jiné –

24. Využívají podle vás ITV učitelé v České republice hojně?

- ano
- ne
- nedokážu posoudit

25. Který vzdělávací stupeň je podle vás nejvhodnější pro využívání ITV?

- MŠ

- 1. stupeň na ZŠ
- 2. stupeň na ZŠ
- SŠ

Mockrát děkuji za Váš čas, který jste tomuto dotazníku věnovali.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Drozdová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Integrovaná tematická výuka zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji
Název v angličtině:	Integrated thematic teaching including the Czech language at primary school in Olomouc region
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na integrovanou tematickou výuku v Olomouckém kraji. Teoretická část se zabývá obecnými pojmy jako je integrace, projektové vyučování, český jazyk a Olomoucký kraj. Tato sekce je doplněna o informace o výhodách a nevýhodách tohoto typu vyučování. Praktická část mapuje využívání integrované tematické výuky prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který je proveden formou dotazníku.
Klíčová slova:	Integrovaná tematická výuka, integrace předmětů, projektové vyučování, český jazyk, Olomoucký kraj
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on an integrated thematic teaching in Olomouc region. The theoretical part deals with general terms, such as integration, project teaching, Czech language and Olomouc region. Further information about advantages and disadvantages of this type of teaching can be found there as well. The empirical part deals with quantitative research that uses the questionnaire method to map integrated thematic teaching in Olomouc region.
Klíčová slova v angličtině:	Integrated thematic teaching, subject integration, project teaching, Czech language, Olomouc region
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy
Rozsah práce:	89
Jazyk práce:	český