

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka

Integrovaná tematická výuka zahrnující ČJ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Veronika Janíková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Integrovaná tematická výuka zahrnující ČJ“ vypracovala samostatně a použila jsem jen literaturu a zdroje, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci 16. 4. 2024

Janková, Veronika

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Krejčí za odborné vedení mé diplomové práce a za věcné připomínky při konzultacích.

Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Janíková
Katedra:	Katedra českého jazyka
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Integrovaná tematická výuka zahrnující ČJ
Název v angličtině:	Integrated Thematic Instruction with inclusion of Czech (language)
Zvolený typ práce:	diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje integrované tematické výuce zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku modelu integrované tematické výuky. Empirická část pomocí kvantitativního výzkumu mapuje data o zapojení českého jazyka jako funkčního komunikačního prostředku do integrované tematické výuky.
Klíčová slova:	Integrovaná tematická výuka, integrované kurikulum, český jazyk, komunikativní kompetence
Anotace v angličtině:	This master's thesis concerns itself with Integrated Thematic Instruction involving Czech language in primary school. The theoretical part focuses on the characteristics of an Integrated Thematic Instruction model. The empiric part utilizes quantitative research to analyze data about integrating Czech language as a functional communication tool into an Integrated Thematic Instruction.
Klíčová slova v angličtině:	Integrated Thematic Instruction, integrated curriculum, czech (language), communicative competence
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	101 stran
Jazyk práce:	český jazyk

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2022/2023

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Specializace/kombinace: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (U1ST)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Veronika JANÍKOVÁ**
Osobní číslo: **D19808**
Adresa: **Pivín 267, Pivín, 79824 Pivín, Česká republika**
Téma práce: **Integrovaná tematická výuka zahrnující ČJ**
Téma práce anglicky: **Integrated thematic teaching with inclusion of Czech (language)**
Vedoucí práce: **Mgr. Veronika Krejčí**
Katedra českého jazyka a literatury

Zásady pro vypracování:

1. Pravidelné konzultace s vedoucím práce
2. Shromáždění odborné literatury a její studium
3. Zpracování osnovy práce a formulace cílů práce
4. Zpracování teoretické části práce
5. Sběr dat pro praktickou část práce
6. Realizace praktické části práce
7. Závěrečná doporučení pro praxi

Seznam doporučené literatury:

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-1-5.
VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-10-24]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-716-8958-0.
PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2002. 96 s. ISBN 8072381571.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Integrovaná tematická výuka.....	11
1.1 Charakteristika a definice ITV	11
1.1.1 Tematické vyučování	13
1.1.2 Mozkově kompatibilní prostředí jako podmínka pro ITV	15
1.1.3 Integrované kurikulum	16
1.2 Formy integrace.....	19
1.3 Výhody a nevýhody ITV	20
1.4 ITV v rámci RVP ZV	21
1.4.1 Průřezová témata	22
1.5 Rozdíl mezi projektovým vyučováním a ITV	23
1.5.1 Projektové vyučování	24
1.5.2 Rozdíly mezi projektem a ITV	25
2 Alternativní vzdělávání	26
2.1 Program Začít spolu	27
2.2 Projekt zdravá škola	27
3 Český jazyk v ITV na 1. stupni ZŠ	30
EMPIRICKÁ ČÁST.....	34
4 Metodologie výzkumu.....	35
5 Prezentace a interpretace výzkumných zjištění.....	38
5.1 Dílčí oblast: Používání ITV a výhody a nevýhody ITV.....	44
5.2 Dílčí oblast: Frekvence používání ITV	55
5.3 Dílčí oblast: Integrace průřezových témat	59
5.4 Dílčí oblast: Zapojení českého jazyka do ITV	63
6 Závěr výzkumu.....	87

7	Diskuze.....	91
	Závěr.....	94
	Seznamy	95

Úvod

O modelu integrované tematické výuky (dále ITV) jsem se v rámci studia na Pedagogické fakultě setkala v seminářích, kde jsme měli možnost si výuku tohoto typu také připravit. Už tehdy mě velmi zaujala myšlenka celého konceptu ITV, a to, že se žáci učí smysluplným věcem, s přesahem do reálných situací v rámci školního i mimoškolního prostředí a se zodpovědností za své výsledky. To je pro mě jako pro budoucí učitelku víc než důležité a motivující.

Domnívám se, že právě integrovaná tematická výuka je pro vzdělávání žáků velmi přínosná, ale v českém školství je zastoupena málo. Možná učitelé o ní nejsou tolik informováni, chybí jim odvaha zkoušet nové věci, anebo vyučují ve škole, kde vedení nepřikládá důležitost tomuto typu výuky.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jak lze zapojit český jazyk jako funkční komunikační prostředek do integrované tematické výuky na 1. stupni ZŠ. Při studiu tohoto tématu mě zajímalo, na jakých principech ITV stojí a jakým způsobem ovlivňuje žákův přístup ve vzdělávání. ITV se distancuje od tradičního pojetí výuky a otvírá dveře inovativním postupům, které mohou více zaujmout nejen žáky ale také učitele. V těchto myšlenkách jsem šla dále a uvažovala, jakým způsobem se propojuje ITV s vnitřní motivací žáka vzdělávat se a schopností zapamatovat si nové poznatky. Dále mě zajímalo, jak je do tohoto konceptu výuky zasazen český jazyk, a to jako funkční komunikační prostředek, nikoli jako vyučující předmět na základních školách.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části nejprve charakterizuji a definuji integrovanou tematickou výuku a další pojmy s ní související. Zabývám se podmínkami integrované tematické výuky, aby byla pro učitele a žáky přínosná. Zmiňuji také formy, výhody a nevýhody ITV, a začlenění ITV do českého školství. V další kapitole popisuji rozdíly mezi projektovou výukou a ITV, a klady a zápory používání těchto dvou typů výuky. Ve třetí kapitole poukazuji na alternativní školství a využívání ITV v tomto typu škol. V poslední kapitole teoretické části formuluji poznatky o využití českého jazyka v rámci ITV. Zde se opírám především o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který je výchozím bodem pro vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ.

V empirické části mé práce se zaměřuji na výzkumné šetření v oblasti využívání integrované tematické výuky se zaměřením na používání českého jazyka. Nejprve jsem si stanovila hlavní cíl mého výzkumu, který jsem následně rozpracovala do dalších dílčích cílů. Stanovila jsem si

výzkumné otázky a z nich vytvořila dotazníkové otázky pro mé šetření. Zformulovala jsem také několik předpokladů, ke kterým jsem se během vyhodnocování vracela. Výzkumné šetření probíhalo pomocí dotazníků s uzavřenými otázkami, jež byly určeny pro učitele na 1. stupni ZŠ.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Integrovaná tematická výuka

Základy modelu integrované tematické výuky položila americká pedagožka Susan Kovalik v roce 1993. Ve své knize *Integrovaná tematická výuka* definovala a charakterizovala tento model výuky s cílem přinést do systému vzdělávání nový typ výuky, který bude pro žáky podnětný, výuka bude pro ně zajímavá, žáci se budou rozvíjet, budou rádi navštěvovat školu a budou se chtít dále vzdělávat (Kovalik, 1995).

Jeden z podnětů pro vytvoření koncepce ITV byly pro Susan Kovalik (1995) i výsledky výzkumů učení, které ukazují, jakým způsobem a do jaké míry si je člověk schopen pamatovat informace. Jedinec si pamatuje pouze 10 % toho, co slyší. Pokud něco vidí, je schopen si zapamatovat 15 % informací. Jestliže člověk informace slyší a zároveň je i vidí, pamatuje si 20 %. Jedinec si pamatuje 40 % informací, jestliže o poznacích diskutuje. Pokud má jedinec příležitost získané informace prožít a ověřit si je v reálných situacích, pamatuje si až 80 % poznatků. Jedinec si pamatuje až 90 % informací, pokud se pokouší naučit poznatky i druhé.

Proces získávání informací by měl končit fází, kdy dítě znalosti získané ve škole použije v reálném životě a následně vidí, jaký dopad mělo jeho jednání na situaci. Žák postupně prochází následujícími fázemi: znalost získá a chce ji využít, postupně získanou znalost umí použít v modelových situacích ve škole a v konečné fázi dítě znalost skutečně využije v reálném životě i mimo školu (Havlíková, 2006).

V této kapitole se zaměřuji na charakteristické prvky a definici ITV a dalších pojmů spojených s tímto typem výuky. Zabývám se tématem motivace jako důležitým faktorem ve vzdělávání. Další část této kapitoly věnuji podmínkám při přípravě ITV, konkrétně se jedná o mozkově kompatibilní prostředí a vhodně připravené integrované kurikulum. Dále popisuji, jaké jsou formy ITV a s jakými výhodami a nevýhodami je možné se při používání ITV setkat. Věnuji se také poznatkům o využívání ITV na školách, především integraci průřezových témat. V poslední části této kapitoly se zaměřuji na rozdíly mezi ITV a projektovým vyučováním.

1.1 Charakteristika a definice ITV

V knize Susan Kovalik (1995, s. 22) je ITV charakterizováno následovně: „*Integrovaná tematická výuka je průnikem všech tří oblastí, je cestou, jak vytvářet „mozkově kompatibilní“ učební prostředí pro žáky a učitele.*“ Třemi oblastmi jsou myšleny základní

principy ITV, a to výzkum lidského mozku, příprava kurikula a výukové postupy použité ve výuce.

První ze tří principů je výzkum mozku, který je základem pro vytvoření tzv. *mozkově kompatibilního prostředí* ve třídě. Tento pojem lze vysvětlit jako správné použití výukových postupů, které jsou nejvhodnější pro přirozené fungování lidského mozku.

Kurikulum a jeho příprava je nedílnou součástí ITV a mělo by vycházet z potřeb, znalostí a schopností žáků navštěvujících třídu. Poslední princip modelu říká, že je potřeba, aby učitelé využívali vhodné metody a postupy při vyučování (Kovalik, 1995).

V publikaci *Integrovaná výuka na základní škole* (2002) od Ladislava Podroužka je pojem integrovaná výuka definován jako „*spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů*“ (Podroužek, 2002, s. 11).

Také Rakoušová (2008, s. 15) uvádí definici pojmu integrace. „*Integrace je vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.*“

Celý model ITV je postaven na jednom celoročním tématu, který se poté dále dělí na podtémata, zpravidla měsíční podtémata. Téma má být pro žáky představitelné, zajímavé, získané znalosti by se měly propojovat s běžným životem (Kovalik, 1995). Téma musí být přiměřené věku žáků, musí být realizovatelné v prostředí třídy nebo školy a podtémata musí na sebe navzájem navazovat a propojovat se s hlavním tématem. Integrovaná výuka propojuje nejen předměty, ale také cíle, který každý předmět přináší. Zároveň se zde formuluje i nový společný cíl (Kratochvílová, 2006; Rakoušová, 2008).

Integrovaná výuka a mezipředmětové vztahy spolu úzce souvisí. **Mezipředmětové vztahy** přináší z jednoho předmětu různé poznatky, jevy, pojmy, situace a propojují je s jiným předmětem. Jedná se o jednu z úrovní integrace. Rozdíl mezi integrovanou výukou a mezipředmětovými vztahy je především v cílech. Mezipředmětové vztahy cíle z různých předmětů nepropojují a nevytváří žádný nový společný cíl (Rakoušová, 2008).

1.1.1 Tematické vyučování

Rakoušová (2008, s. 74) uvádí také pojem **tematické vyučování**, které je modifikací k ITV a definuje ho následovně: „*Tematické vyučování je model koordinování obsahu učiva, při kterém dochází k záměrnému vytváření multilaterálních vazeb obsahu výuky.*“ Tematické vyučování zahrnuje používání a zapojování diskusních metod, situačních metod, inscenačních metod či didaktických her, dále metod samostatné práce nebo také badatelské metody. Tento typ vyučování probíhá v různých formách, řadí se sem např. blokové vyučování, besedy, tematický projekt, konference atd.

Tematické vyučování je postaveno na osmi základních principech, kterými jsou: tematičnost, efektivita, logičnost, empiričnost, smysluplnost, kontextovost, otevřenost a prosociálnost, jedná se o tzv. **TELESKOP**.

Tematičnost se zakládá na výběru vhodného tématu, které zaujme všechny žáky, propojí všechny předměty a poukáže na klíčové učivo. Na výběru tématu se mohou přímo podílet i žáci.

Efektivnost se zaměřuje na obsah učiva, které je poskládáno tak, aby žáci zvládli učivo v přiměřeném čase a mohli se věnovat osvojování a procvičování získaných znalostí a dovedností. Zároveň je potřeba se vyhnout tzv. obsahové duplicitě, která by mohla zapříčinit, že někteří žáci nerozpoznají, jestli se učivo stále opakuje či se jedná o nové učivo.

Princip **logičnosti** učitele nabádá k vhodnému a logickému uspořádání obsahu učiva tak, aby žák chápal příčiny, důsledky a návaznosti všech jevů ve vyučovacím procesu. Žáci si utváří souvislosti napříč získanými znalostmi. Princip logičnosti vede u žáků k dlouhodobějšímu zapamatování.

Empiričnost staví na zkušenosti žáka ve školním i mimoškolním prostředí. Žáci mají v rámci výuky příležitost sdílet obrázky, předměty, knihy a časopisy, které si přinesou ze svého domova. V rámci hudební výchovy mohou předvést své dovednosti ve hře na hudební nástroj nebo v hodině předmětu Člověk a jeho svět ukázat spolužákům sbírky hornin a minerálů. V jiných předmětech může pedagog zase dát prostor pro žákův umělecký projev, a to v podobě vlastních fotografií, ilustrací, videí, hlasových záznamů či literární činnosti.

Smysluplnost vyučování by se měla zakládat na smysluplnosti obsahu učiva pro žáka. Žáci poznávají a chápou, proč se o daném tématu učí a vidí v něm potenciál a uplatnění do budoucna. Tato složka tematického vyučování žáky vede k objevení vnitřní motivace k učení (Rakoušová, 2008).

Motivace vede žáky k rozhodování, co chtějí, co potřebují nebo co musí udělat. Motivaci lze dělit na pozitivní a negativní ale také na *vnější motivaci* a *vnitřní motivaci*. *Vnější motivace* je založena na tom, že žák musí splnit požadované zadání a úkoly pod podmínkami trestu či odměny. Jedinec zadanou práci udělá jen, aby se vyhnul nepříjemným důsledkům jako jsou výčitky či tresty nebo, aby získal odměnu či pochvalu. Pokud se žák vyhne trestu nebo slíbenou odměnu dostane, přestává mít motivaci pracovat dál.

Opakem je *vnitřní motivace* vycházející ze základních lidských potřeb každého jedince. Jedinec pod pohnutkou vnitřní motivace uspokojuje své potřeby, které nemusí být nutně spojené s příjemným prožitkem. Může se zde řadit např. osobní hygiena, udržování pořádku, dokončování práce. Vnitřní motivace se ale také pojí s příjemným prožíváním, kdy jedinec dělá to, co sám chce, co ho zajímá nebo co ho baví. V rámci vzdělávání by se měli pedagogové snažit u žáků rozvíjet vnitřní motivaci na základě čtyř podmínek: smysluplnosti, spolupráce, svobodné volby a zpětné vazby (Kopřiva a kol., 2006).

V rámci *kontextovosti* se žák učí pohlížet na problematiku z více hledisek a propojovat tak získané znalosti a poznatky. V rámci této složky Rakoušová (2008) zmiňuje pojem *metakognice*. Jedná se o činnost, kdy si žáci uvědomují proces získávání vědomostí. V *Pedagogickém slovníku* Průcha (2009, s. 152) pohlíží na *metakognici* ze tří oblastí: jedinec uvažuje a přemýšlí nad tím, jak poznává svět, dále je jedinec schopen kontrolovat svůj proces učení, nakonec jedinec kognitivně vyhodnocuje úlohy, a zároveň kontroluje vlastní proces poznávání.

Otevřenost v tematickém vyučování poukazuje na zájmy jak žáka, tak učitele. Učitel by měl zájmy žáků znát a respektovat je při formulaci témat a cílů. Pedagog může třídu také přednést téma a úlohy, na jehož výběru se podílí samotní žáci (Rakoušová, 2008).

Další složkou tematického vyučování je tzv. **prosociálnost**. Vyučující se zaměřují na podporu vhodného klimatu ve třídě, které vytváří prostor pro kvalitní realizaci žáků (Rakoušová, 2008). *Klima třídy* je dlouhodobý jev, který se postupně utváří. Na třídním klimatu se podílí nejen žáci a učitelé, kteří třídu navštěvují, ale také prostředí, ve kterém se žáci pohybují. Jedná se nejen o subjektivní pohled žáků a učitelů na situace ve třídním prostředí, ale také o realitu, která je ve třídě jasně daná. Mezi faktory ovlivňující klima třídy patří např. materiální vybavení a pomůcky, prostor učebny, počet žáků ve třídě a jejich osobnosti, žákovy zájmy a potřeby, učitelovy schopnosti, kompetence a postoj k výuce. Klima třídy se utváří nejen během vyučovacího procesu, ale také o přestávkách, třídních a školních akcích. Žáci se v rámci této

složky tematického vyučování učí také pracovat s chybou. *Práce s chybou* je nedílnou součástí kvalitního vzdělávání a žáky ve vzdělávání posouvá dál (Grecmanová, 2008).

1.1.2 Mozkově kompatibilní prostředí jako podmínka pro ITV

Susan Kovalik (1995) uvádí, že, aby se mohly zlepšovat výkony a výsledky žáků, musí být vytvořeno tzv. *mozkově kompatibilní prostředí*, které vychází z výzkumu lidského mozku. Nedílnou součástí mozkově kompatibilního prostředí je osm následujících složek: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí.

Nepřítomnost ohrožení je postavena na důvěře, kvalitních vztazích mezi žáky a mezi žákem a učitelem. Ve třídě jsou zavedena pravidla a k žákům je přistupováno jako k rovnocenným partnerům. Pro budování důvěrného prostředí ve třídě je dobré zapojovat do výuky aktivity ke stmelování třídy a budování vztahů.

Smysluplný obsah výuky vychází z již získaných zkušeností, měl by být přiměřený věku žáků, je srozumitelný, zajímavý a motivující k učení. Obsah je rozmanitý a propojený s reálným životem. Na tuto složku navazuje složka **možnost výběru**, která nabízí žákům pestrý výběr a možnosti ze skutečného světa. Každý výběr je smysluplný, vede ke splnění stanovených cílů a zvládnutí klíčového učiva.

Důležitou složkou mozkově kompatibilního prostředí je také **přiměřený čas**. Učitel volí během výuky pomalejší tempo, a tak dává žákům více času a prostoru pro práci. Je možnost zavést dvouhodinové bloky, během kterých žáci nejsou přerušováni v práci. Je nutné, aby byl dostatek času pro aplikaci nově získaných znalostí a aby měli žáci příležitost dobře pochopit nové vědomosti.

Složka **obohacené prostředí** má poskytnout žákům rozšířený materiál a pomůcky, které budou doplňovat a znázorňovat důležité učivo během výuky. Jedná se o obrázky, fotografie, videa, ale také noviny, původní dokumenty. Ve třídě by měl učitel často měnit výzdobu tak, aby byla aktuální a pro žáky atraktivní. Další důležitou složkou je **spolupráce**, kterou je možné rozvíjet v rámci práce ve skupinách. Žáci se učí spolupráci, zvykají si pracovat v týmu, učí se přecházet z jedné skupiny do druhé, čímž získávají nové zkušenosti do běžného života.

Okamžitá zpětná vazba je nedílnou součástí vhodného mozkově kompatibilního prostředí. Pedagog při zpětné vazbě hodnotí to, co je důležité pro další práci žáka. Zároveň se žáci učí

vytvářet zpětnou vazbu k sobě samému a ke svým spolužákům. Poslední složkou kompatibilního prostředí je **dokonalé zvládnutí**, které spočívá ve schopnosti používat získané znalosti a dovednosti v běžném životě (Kovalik, 1995).

1.1.3 Integrované kurikulum

Na pojem kurikulum je nahlíženo z různých pohledů a žádná přesná definice neexistuje. Z pedagogického hlediska je kurikulum definováno ve třech oblastech. Jedná se o vzdělávací program, o proces vzdělávání a jeho obsah, o veškeré znalosti, vědomosti a dovednosti, které žák získá ve škole (Podroužek, 2002).

V rámci plnění požadavků stanovených v RVP ZV je používán pojem **předmětové kurikulum**. Pokud ale dochází k integrování obsahů učiva a předmětů, je řeč o **integrovaném kurikulu** (Podroužek, 2002).

Předmětové kurikulum staví na transmisivním pojetí výuky. V publikaci *Vyučovat nebo učit?* od Tonucciho (1991) je transmisivní pojetí výuky chápáno následovně: žák přichází do školy, protože nic neví, a učitel je ve škole od toho, aby vše dítě naučil. Toto pojetí výuky předpokládá, že všichni žáci přichází do školy se stejnou úrovní vzdělání (Tonucci, 1991). Typické schéma předmětového kurikula jako procesu vzdělávání obsahuje motivaci, prezentaci učiva, procvičení a osvojení, prověření naučeného. Během výuky převládá výklad učitele, který předává žákům hotové poznatky, učivo je probíráno do hloubky a typické jsou bilaterální vazby, tedy vazby, které propojují pouze dva objekty mezi sebou. Předměty jsou obsahově i vztahově rozděleny, jsou od sebe izolovány, nepropojují se (Podroužek, 2002).

Naopak integrované kurikulum staví na konstruktivním pojetí výuky, kdy žák přichází do školy jako jedinec, který má již nějaké znalosti a dovednosti. Ve škole má možnost prohlubovat je a získávat další, které na sebe navazují. Konstruktivní pojetí výuky podporuje rozmanitost a výjimečnost žáků (Tonucci, 1991). Pro integrované kurikulum jsou typické multilaterální vazby, které propojují více objektů mezi sebou (např. předměty). Výhodami tohoto kurikula je možnost vyučovat v širších souvislostech, propojovat vztahy a souvislosti z různých oblastí, propojovat teorii a praxi a vytvářet syntézy mezi předměty. Integrované kurikulum se tedy zaměřuje na propojení a souvislosti v učivu. Zavádí se nové obsahové i organizační způsoby a metody ve vyučování (Podroužek, 2002; Korvas, Cacek, 2009).

Základem pro vytvoření funkční ITV je správně zformulované a připravené kurikulum, jehož příprava se podle Kovalik (1995) dělí do tří fází. Je potřeba zvolit vhodné **celoroční téma**,

stanovit **klíčové učivo**, které chce učitel během výuky osvojovat, a následně zvolit vhodné **aplikační úkoly**, které umožní dosáhnout stanoveného klíčového učiva.

Model celoročního tématu se skládá ze tří organizačních struktur: téma, podtémata, tematické části. Dále Kovalik (1995) uvádí, že všechny části celoročního tématu se mohou vzájemně propojovat a je možné se k nim vracet nebo pracovat na více částech zároveň.

Stanovení klíčového učiva je velmi důležitá část při tvoření celého kurikula. Pedagog se při sestavování klíčového učiva musí zaměřit na to, co chce, aby se žáci naučili, co si mají osvojit, které nové znalosti získat. Vyučující by se měl vyhnout možným rizikům, která mohou pro dobře sestavené klíčové učivo představovat problém, např. nepředávat žákům nepodstatné informace, anebo nepředávat vědomosti, které jsou pro žáky věkově nepřiměřené a nemají žádný vztah k žákovu současnému světu (Kovalik, 1995).

Poslední částí je tvorba a příprava aplikačních úkolů, díky kterým se žáci aktivně učí, získávají nové poznatky a propojují je se situacemi z běžného života. Správně zadané aplikační úkoly vychází z klíčového učiva (Kovalik, 1995). Důraz na správně sestavené a provedené aplikační úkoly klade i Čapek (2015), který uvádí, že úkoly musí být praktické a vycházet z reálných situací. Zadání má být jasné a srozumitelné, jsou používány jednoduché věty a žáci musí znát přesný cíl, kterého mají dosáhnout.

V publikaci *Začít spolu* od Krejčové, Kargerové (2003) je uvedeno několik kroků, jak správně sestavit aplikační úkoly. Na začátku je potřeba si zvolit téma, cíl úkolu, klíčové učivo, které chceme osvojovat a vymežit čas, který budou žáci k plnění úkolu potřebovat. Autorky doporučují mít aplikační úkol dobře vybraný, promyšlený a reálně zpracovatelný. Dále doporučují mít úkol i písemně zformulovaný, aby se žáci mohli k jeho zadání vracet. Je vhodné používat v zadání aktivní slovesa, jako jsou *nakresli, vytvoř, diskutuj* atd. a jasné pokyny, co mají žáci dělat.

Aktivní slovesa vycházejí z *Bloomovy taxonomie cílů*, kterou roku 1956 publikovali američtí psychologové pod vedením B. S. Blooma. Skládá se ze 6 úrovní, kterými každý žák postupně prochází. Podstatou Bloomovy taxonomie je, aby si žáci dokonale osvojili klíčové učivo. V roce 2001 byla taxonomie revidována (Průcha, 2009).

První úroveň z Bloomovy taxonomie je **znalost**, kdy žák získává nové informace. Zde se používají aktivní slovesa jako: *vyjmenuj, definuj, najdi*. Druhá úroveň podle Bloomovy taxonomie je **porozumění**. Během této úrovně žák získané informace chápe a umí je vysvětlit.

Aktivními slovy této úrovně jsou např. *řekni hlavní myšlenku, popiš, vysvětli*. Ve třetí úrovni s názvem **využití** žáci řeší problémy a úlohy spojené s využitím informace, kterou získali. Učitel může pracovat se slovesy jako jsou: *nakresli, dej příklad, použij, naplánuj*. Čtvrtá úroveň nese název **analýza** a zaměřuje se na to, aby žák uměl informace třídit. V této úrovni se používají aktivní slovesa jako: *ptej se, použij, roztríd'*. V páté úrovni se žáci učí informace posuzovat a porovnávat s dalšími poznatky, jedná se o úroveň **hodnocení**. Při tvorbě úloh se používají např. slovesa: *porovnej, rozhodni, zhodnot'*. Poslední úroveň Bloomovy taxonomie je úroveň **syntézy**. Zde se žáci učí propojovat získané a osvojené informace a díky znalostem řešit nastalé problémy. Učitel využívá aktivní slovesa jako jsou: *vytvoř, zkonstruuuj, připrav, zorganizuj* (Kovalik, 1995, s.139-141).

Pro tvorbu aplikačních úkolů je také dobré, když učitel zná tzv. **teorii mnohačetné inteligence** od H. Gardnera. Díky těmto znalostem jsou pedagogové schopni pro žáky připravit úkoly, které jim budou blízké, ale zároveň i takové úkoly, které budou pro žáky výzvou (Tomková a kol., 2009). Gardner (2018) uvádí, že existuje 7 druhů inteligence: inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, tělesně-kinestetická, hudební, interpersonální a intrapersonální).

Jazyková inteligence zahrnuje schopnost osvojit si a dobře používat mluvený či písemný projev a jednodušeji si osvojovat jak mateřský, tak cizí jazyk. S logicko-matematickou inteligencí se pojí schopnost operovat s čísly, symboly a znaky, vyhodnocovat a analyzovat data či řešit logické úlohy. Prostorová inteligence se zaměřuje na orientaci v prostoru a představivost. Tělesně-kinestetická inteligence zahrnuje schopnosti v oblasti koordinace, hybnosti, rychlosti a uvědomování si vlastního těla. S hudební inteligencí se pojí především vnímání a rozlišování různých zvuků, melodií či rytmů. Interpersonální inteligence zahrnuje schopnost empatie, vnímání pocitů druhých lidí, ale řadí se zde i komunikační a sociální dovednosti. Intrapersonální inteligence se poté zaměřuje na porozumění sobě samému, uvědomění si jaké má jedinec silné a slabé stránky (MENSA ČESKO, [online]).

Učitel také nesmí zapomínat na individuální přístup k žákům a měl by dbát na to, aby se do řešení aplikačních úkolů zapojili všichni žáci ve třídě. Je vhodné připravit více stejně smysluplných aplikačních úkolů, ze kterých si žáci budou moct vybrat ten, který bude pro něj nejvíce přínosný. Jako poslední krok je nutné stanovit pravidla pro práci žáků. Žáci musí vědět, zda pracovat samostatně nebo ve skupině, z jakých zdrojů mají čerpat nebo v jaké podobě se očekává výsledek úkolu (ústní prezentace, písemná formulace atp.) (Krejčová, Kargerová, 2003; Kovalik, 1995).

Randle (1997) uvádí několik doporučení pro učitele, aby naplánovaná a zrealizovaná ITV byla pro všechny přínosná. Doporučuje, aby učitel pomocí ITV přibližoval žákům důležité přínosy této výuky v rámci celoživotního vzdělávání, a zároveň jim skrz svůj osobní přístup ukazoval kladný vztah ke vzdělávání. Pedagog by se měl učit spolupracovat s kolegy a být vzorem pro své žáky v tom, že je přirozené, že se všichni stále učíme. Učitel dává žákům příležitost objevovat jejich silné stránky. Také se ale zaměřuje na mapování problémů, které žáci aktuálně řeší. Díky těmto zjištěním může učitel lépe nastavit cíle ITV a připravit aplikační úkoly, které žáky posunou dál a umožní jim pochopit podstatu problému. Učitel by měl pomoci žákům rozpoznat jejich styl učení a předat jim dobré návyky pro aktivní učení (Randle, [online]).

1.2 Formy integrace

Na integraci učiva lze pohlížet jako na horizontální integraci, která má za úkol propojovat obsahy jednotlivých předmětů a na vertikální integraci, během které dochází k propojení teoretických poznatků s praxí (Podroužek, 2002). S tím se pojí i dělení integrace na konsolidování učiva, koncentrování učiva a koordinaci učiva.

Konsolidování učiva je chápáno jako spojování předmětů v jeden další nový předmět, např. dějepis a zeměpis se může na základě kognitivní podobnosti propojit mezi sebou. V tomto případě se jedná o tzv. vnější integraci, kdy jsou témata z obou předmětů stavěna vedle sebe, přičemž obsah předmětů zůstává samostatný. Propojují se zde bilaterální mezipředmětové vazby učiva (Podroužek, 2002). Pojmem **komasace** se rozumí stupňovitá forma konsolidace, jejíž definici uvádí ve své knize Rakoušová (2008, s. 19): „*Komasace je snížení počtu předmětů v daném období, ale vyšší dotace hodin pro tyto předměty.*“

V rámci **koncentrování učiva** je na jeden řešený problém pohlíženo z různých hledisek. Jeden jev probíraný v daném předmětu se snažíme integrovat do dalších předmětů, např. z matematiky, z českého jazyka, z vlastivědy atd. Žák si tak vytváří ucelený obraz o problematice. Jedná se o vnitřní integraci založenou na multilaterálních předmětových vazbách.

Koordinace učiva je nejvyšší stupeň vnitřní integrace ve výuce. Integrace staví na propojení obsahů a forem mezi předměty. Předměty se vzájemně propojují, ve výuce je využíváno bilaterálních mezipředmětových vazeb (Rakoušová, 2008; Podroužek, 2002).

1.3 Výhody a nevýhody ITV

Mezi hlavní výhody ITV patří, že žák získává komplexnější přehled na danou problematiku a má možnost si propojovat znalosti z odlišných oblastí mezi sebou. Podle výsledků různých výzkumů zaměřených na integrovanou výuku, které jsou uvedeny v publikaci od Korvase a Caceka (2009), probouzí integrovaná výuka u žáků motivaci ke vzdělávání a poznávání nových jevů a poznatků. Žáci si vytváří pozitivní vztah ke škole a současně se zlepšují v rámci studijních návyků a postojů. Rozvíjí se vztah mezi žákem a učitelem a spolupráce mezi spolužáky.

K dalším výhodám ITV patří rozvoj samostatnosti žáků při plnění aplikačních úkolů v rámci výuky. Také je kladen důraz na vhodné prostředí třídy, které podněcuje rozvoj spolupráce mezi žáky. Při integrované výuce dochází pomocí aplikačních úkolů k propojení teorie s praxí, žáci mají možnost si nově získané poznatky ověřit přímo v situacích z běžného života. Žáci také spolupracují s učitelem při výběru témat a plánování učiva. Pro žáky se tato skutečnost stává zajímavou zkušeností (Kantorová a kol., 2010; Kratochvílová, 2006).

Podle Drozdové (2023) patří k výhodám ITV učení v souvislostech a propojení učiva s reálným životem. Pozitivní dopad má ITV na žáky, kteří chápou smysluplnost učiva a jsou motivováni k práci. Zároveň je u nich podporován rozvoj logického myšlení.

Nevýhodou pro učitele může být časově náročná příprava ITV a následné řízení celé výuky. Je potřeba, aby příprava byla zpracována do detailů. Jednou z překážek využívání ITV může být také neznalost a nepřipravenost učitelů k sestavení integrovaného kurikula a k pozdější realizaci výuky. K vytvoření ITV neexistuje dostatek učebního materiálu, literatury, textů a učebnic, které by vycházely z integrovaného kurikula a nesly zásady ITV (Podroužek, 2002; Kratochvílová, 2006). Podle výzkumu Šnoblové (2014) se učitelé skutečně setkávají s překážkou spojenou s nedostatkem učebního materiálu. Drozdová (2023) zase uvádí ve výsledcích výzkumu, že mnozí učitelé si materiály pro ITV vytváří sami.

Podle výzkumu Drozdové (2023) patří taktéž mezi nevýhody časová náročnost přípravy a náročná organizace v průběhu výuky. Učitelé se také ve své praxi setkávají s překážkami jako je složitý výběr vhodného tématu, nedostatek teoretických informací o ITV či nedostatek příkladů dobré praxe a s tím se pojící i nedůvěra pedagogů k ITV.

Je nezbytné, aby vyučující vybral vhodný integrovaný kurikulární obsah tak, aby žáci učivo pochopili. V integrované výuce se tolik nevyužívají bilaterální mezipředmětové vazby, jsou totiž neefektivní v rámci výuky a propojování učiva (Korvas, Cacek, 2009).

Podle Korvase a Caceka (2009) by měli mít učitelé využívající ITV kompetence nad rámec základních, které má každý pedagog. Učitelé musí mít vůli věnovat se všem předmětům, které si pro integrovanou výuku zvolili. Důležité je mít znalost základních principů ITV, mít tvůrčí schopnost pro nové přístupy využitelné ve výuce, aktivní přístup, a pokud spolupracuje víc učitelů najednou, tak znalosti o zákonitostech týmové práce. Při přípravě integrované výuky je potřeba znát *Školní vzdělávací program* (dále ŠVP) a obsah předmětů, které chceme propojovat.

1.4 ITV v rámci RVP ZV

Na integraci obsahů a předmětů je poukázáno v *Národním programu rozvoje vzdělávání (2001)*, někdy taky nazývané *Bílá kniha*. Jsou zde sepsány základní myšlenky a principy vzdělávání v souladu se současnými potřeby společnosti či vědeckým pokrokem (Průcha, 2009, s. 28). V *Bílé knize* (2001) je doporučeno zařadit do vyučovacího procesu různé formy mezipředmětové integrace.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, který vychází z požadavků *Školského zákona*, se lze také setkat s pojmy integrace a integrovaná výuka. RVP ZV je kurikulární dokument, jež obsahuje cíle vzdělávání, klíčové kompetence, obsah vzdělávacích oblastí, cílové zaměření a očekávané výstupy. V návaznosti na RVP ZV vznikají *Školské vzdělávací programy*, které si každá škola vytváří sama (Průcha, 2009). V RVP ZV (2023, s. 15) je taktéž uveden nástin integrované výuky, a to: „Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět).“

Některé vzdělávací oblasti nabízí integraci cílů a obsahů v rámci své oblasti, jelikož se vzdělávací oblast skládá z vícero celků a témat. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, se kterou se setkávají žáci a pedagogové pouze na 1. stupni ZŠ, vytváří koncepci integrované výuky. Obsahuje celkem pět tematických celků, které se vzájemně propojují. RVP ZV (2023, s. 44) charakterizuje oblast *Člověk a jeho svět* následovně: „Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat“.

1.4.1 Průřezová témata

V rámci RVP ZV (2023) jsou uvedena tzv. **průřezová témata**, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata je možno vyučovat jako samostatný předmět, zároveň je tímto vytvořeno vhodné prostředí pro integraci obsahu témat do jiných povinných předmětů. RVP ZV tak přirozeně nabízí vyučovat i pomocí integrované výuky. Během základního vzdělávání se žák musí setkat s následujícími průřezovými okruhy: „*Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova*“ (RVP ZV, 2023, s. 125).

Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na žákovu osobnost a jeho individuální potřeby. Toto průřezové téma je možné podle RVP ZV (2023) propojit se vzdělávacími oblastmi *Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce*.

Důležitou oblastí k propojení je *Jazyk a jazyková komunikace*, a to na úrovni každodenního používání jazyka. Žák si zdokonaluje verbální i neverbální komunikaci v sociálním prostředí a zkvalitňuje mezilidskou komunikaci. V rámci tématu se žák rozvíjí po stránce osobnostní, sociální a morální. Vyučující by se měl zaměřit na prohlubování komunikačních dovedností, např. jak je využívána řeč těla. Zdokonalují se monologické i dialogické komunikační dovednosti jedince (např. základy rétoriky, pravidla při rozhovoru atd.), empatické naslouchání, komunikace v různých situacích (např. prosba, omluva, odmítnutí, vysvětlování atd.), efektivní strategie pro komunikaci v neobvyklých situacích (např. asertivní komunikace, komunikace jako obrana proti agresi a manipulaci, pozitivní komunikace atd.).

Výchova demokratického občana žákům přináší znalosti a dovednosti v oblasti občanské gramotnosti. Žáci získávají povědomí o tom, jak řešit problémy a konflikty, aniž by zapomínali na svoji důstojnost a respekt ke druhým, uvědomovali si svá práva i povinnosti. Základem je také osvojení si slušné a pozitivní komunikace. Průřezové téma lze podle RVP ZV (2023) integrovat do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Lze jej propojit i s oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, kde žák rozvíjí své komunikační schopnosti a dovednosti aktivního naslouchání.

V průřezovém tématu **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** se žáci seznamují s globálním myšlením a mezinárodním porozuměním. V rámci tohoto průřezového tématu se žáci setkávají s pojmy jako jsou humanismus, morálka, svobodná lidská vůle, práva

nebo kritické myšlení. Průřezové téma se ze své podstaty propojuje se všemi vzdělávacími oblastmi, nejvíce potom s oblastí *Člověk a jeho svět* a *Jazyk a jazyková komunikace*. Český jazyk je důležitým prostředkem při učení, získávání vědomostí, zpracovávání informací a utváření si názorů. Vzdělávací obor *Cizí jazyk* pokládá žákům základy k úspěšné komunikaci a poznávání jiných národů, stejně tak *Dramatická výchova* umožňuje vyjadřovat a prezentovat svoje postoje a názory a přijímat jejich role.

Multikulturní výchova žáky seznamuje s odlišnými kulturami, tradicemi, hodnotami. Žáci se učí respektovat etnické menšiny a různé národnosti. Multikulturní výchova úzce souvisí se vzdělávací oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, kde žáci rozvíjejí své schopnosti ke komunikaci s jedinci odlišných sociokulturních skupin a zároveň je upozorňuje na verbální i neverbální projevy vedoucími k rasové nesnášenlivosti mezi lidmi.

Environmentální výchova se propojuje nejvíce s oblastí *Člověk a jeho svět*. Žák je veden k pochopení vztahů mezi člověkem a životním prostředím. Téma se zabývá ekologickými, ekonomickými či environmentálními problémy a žáky učí, jak k těmto problémům přistupovat, jak na ně pohlížet a přemýšlet nad nimi. Důležitým prvkem je poznání přírody, ve které se lidé pohybují, a jaký vliv mají lidé na toto prostředí. Žáci se učí vytvářet a následně prezentovat své názory na životní prostředí.

Mediální výchova je důležitým průřezovým tématem, které žákům předkládá znalosti a dovednosti ze světa mediální komunikace a práce s médii. Žáci si postupně uvědomují, jaký vliv mají média na společenský život jedince, na jeho chování a rozhodování. Téma lze integrovat do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, která se zaměřuje na vnímání mluveného i psaného projevu, na pravidla mezilidské komunikace, na mediální komunikaci jako zdroj informací, na kritické čtení a následné vyhodnocení mediálních sdělení a informací (RVP ZV, 2023).

1.5 Rozdíl mezi projektovým vyučováním a ITV

ITV bývá někdy zaměňována s projektovým vyučováním. Společnými znaky těchto dvou typů výuky je volba tématu, smysluplnost v procesu získávání nových znalostí, budování spolupráce mezi žáky či rozvoj aktivity a samostatnosti žáků během vyučovacího procesu. Projektová výuka se může stát jednou z částí integrované výuky (Kratochvílová, 2006; Čapek, 2015).

1.5.1 Projektové vyučování

Projekt je organizovaná učební činnost, která vede žáky k určitému cíli. Cílem je praktický výsledek neboli produkt. Projektový úkol vychází z potřeb a zájmů žáka, a měl by být přiměřený jeho věku. Úkol, který žáci dostanou na počátku zadaný, se odehrává kolem daného tématu, na jehož výběru se mohou aktivně podílet. Úkol by si měli žáci propojit s běžným životem a k jeho řešení využít získané znalosti a zkušenosti z různých oblastí. Následně se zapojují a samostatně pracují na zakončení celého projektu, tedy na závěrečném produktu jako výstupu projektu. Učitel má roli poradce, dohlíží na žakovu práci a případně mu radí, kterým směrem při práci postupovat. Na závěr je velmi důležité vyhodnocení celého procesu práce a sebehodnocení jak učitele, tak žáka (Kratochvílová, 2006; Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V publikaci *Didaktika primární školy* (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 75) je uvedeno několik druhů projektové výuky. Lze je dělit podle charakteru problému (např. projekty problémové, konstruktivní atd.), podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům (např. projekt v jednom předmětu nebo integrovaná témata), podle místa (např. v rámci jedné třídy, několika tříd nebo celé školy), podle počtu žáků (např. individuální, skupinové, třídní, celoškolské), podle délky trvání (např. jednodenní, týdenní, celoroční).

V publikaci *Výukové metody* (Maňák, Švec, 2003) jsou uvedeny čtyři fáze, které na sebe navazují v průběhu řešení projektu. První fází je stanovení cíle, který bude pro žáky atraktivní a motivující v jejich práci. Druhá fáze je vytvoření plánu řešení, který zajišťuje vhodné rozložení úkolů, zmapování potřebných materiálů a sestavení postupu, jak dosáhnout cíle. Další fáze je realizace plánu, která zahrnuje vyhledávání a sběr vhodných informací, materiálů, pořizování dokumentace a následnou realizaci úkolů. Při této fázi se všichni členové projektu opírají o vytvořený plán. Poslední fází při řešení projektu je vyhodnocení, při kterém žáci prezentují své výsledky a vyhodnocují svoji práci, dochází k sebereflexi.

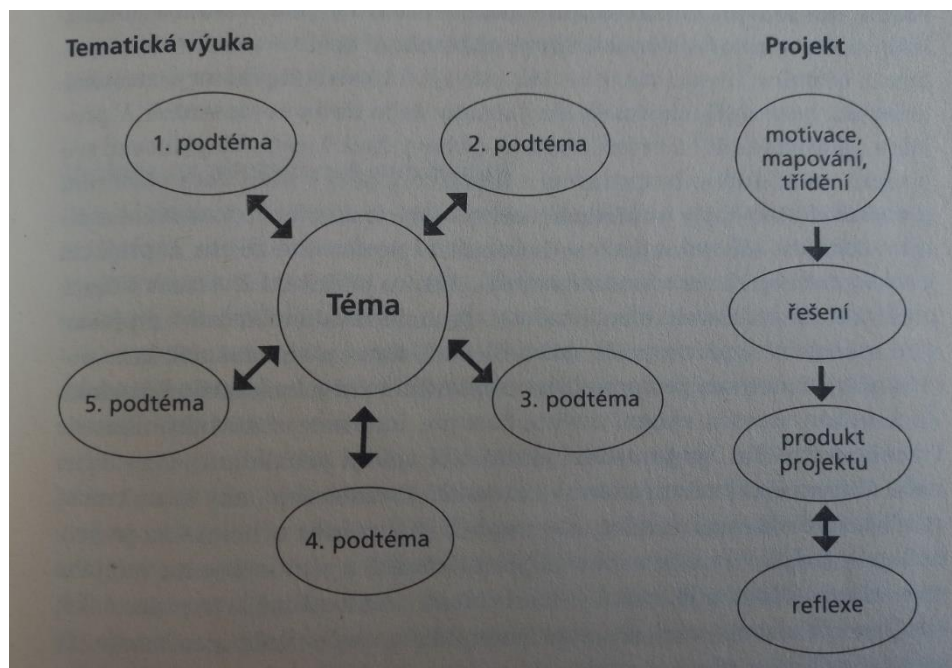
Žák při projektové výuce rozvíjí celou svoji osobnost, učí se získávat nové informace, pracuje s informačními zdroji, plánuje a později realizuje výsledný produkt, a tak získává nové zkušenosti. Během realizace projektu žák rozvíjí svoji samostatnost, tvořivost a kreativitu, učí se využívat již získané vědomosti, rozvíjí sociální a komunikační dovednosti (např. komunikace mezi spolužáky, spolupráce s nimi atd.). Žák přijímá zodpovědnost za výsledek projektu. (Kratochvílová, 2006; Zormanová, 2012).

Mezi negativní stránky projektové metody se podle Zormanové (2012) řadí časová náročnost řešení projektového úkolu a nedostatečná kompetenční vybavenost ze strany žáka ale i učitele. Je potřeba udržet stabilní hranici mezi volností žáků při práci a řízeným vypracováním úkolu. Pro učitele může být náročná příprava projektu a poté vyhodnocení celého procesu, a to jak z hlediska času, tak i materiálního zajištění (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

1.5.2 Rozdíly mezi projektem a ITV

ITV je na rozdíl od projektu dlouhodobý proces, který musí být do detailu naplánovaný, příprava bývá náročná a dlouhá. Projekt je naopak krátkodobějšího rázu, jeho proces se může v průběhu měnit a jeho příprava je z pohledu učitele jednodušší. Integrovaná výuka je řízena především učitelem, který má vše promyšlené a připravené. Projekt je řízen žáky, kteří přebírají zodpovědnost za jeho výsledek. Učitel během projektu na žáky dohlíží a směřuje jejich práci správným směrem (Čapek, 2015; Kratochvílová, 2006).

V publikaci *Učíme v projektech* (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009) je uvedeno grafické znázornění procesu tematické výuky a procesu projektové výuky, které umožňuje lépe pochopit rozdíl mezi těmito dvěma výukami z pohledu celé koncepce přípravy a jejich průběhu. Tematická výuka má jedno hlavní téma, které se dělí na další podtémata, naopak projektová výuka začíná u motivace, mapování a třídění poznatků a informací, a přes řešení se dostává k produktu neboli výslednému projektu a následné reflexi.



(Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15)

2 Alternativní vzdělávání

V této kapitole se zaměřuji na propojení alternativního vzdělávání s integrovanou tematickou výukou. Rozepisují všeobecné poznatky o alternativních školách a blíže se zaměřuji na některé typy alternativních škol.

V publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* od Průchy (2012) je alternativní vzdělávání neboli alternativní škola definována na základě odlišností od běžných škol. Alternativní školy využívají jiných způsobů organizace vyučovacího procesu, odlišné kurikulum, odlišné prostředí, kde výuka probíhá, jiné typy hodnocení žáků či budují různé typy vztahů s rodiči a rodinnými příslušníky. V rámci alternativního vzdělávání se školy ve výuce zaměřují na žáka a učitel je v roli poradce, který v případě potřeby směřuje žáka správným směrem.

Alternativní školy plní **funkci kompenzační**, která má za úkol odstranit nedostatky standartních škol. **Funkce diverzifikační** si zakládá na rozmanitých přístupech ve vyučování a vzdělávání se tak neformuje podle stanovených pravidel a požadavků. Některé alternativní školy ale vycházejí ze společných principů a k jisté jednotnosti ve školách i tak dochází. Další funkcí, kterou alternativní školy plní, je **funkce inovační**. Tato funkce se zabývá realizací nových a nestandardních metod výuky. Předkládá inovativní přístupy v komunikaci mezi žáky, rodiči a školou. Zaměřuje se také na zavedení odlišných předmětů ve výuce a zavedení nestandardních postupů v předávání obsahu učiva žákům (Průcha, 2012).

Průcha (2012) dělí alternativní školy do tří oblastí, a to klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Do skupiny moderních alternativních škol, které si zakládají na dynamičnosti a flexibilitě vyučování, patří jak české, tak i zahraniční alternativy. Dále se zde řadí alternativní školy z hlediska organizačních forem vyučování a z hlediska alternativních metod a postupů. V rámci českých alternativ, jejichž dělení uvádí Svobodová (2003), patří do alternativního vzdělávání i Integrovaná tematická výuka.

Princip tematického integrovaného kurikula se tedy vyskytuje i v alternativních školách. Mezi alternativní školy, kde se aktivně využívá integrovaná tematická výuka, patří například Program *Začít spolu*, *Projekt zdravá škola* (Průcha, 2012).

2.1 Program Začít spolu

Program Začít spolu vychází z mezinárodního programu Step by Step, který vznikl v 90. letech v USA. Od roku 1996 je tento program využíván i na českých základních školách (Kantorová a kol., 2010). Program Začít spolu staví na pedagogickém přístupu orientovaném na dítě. Krejčová a Kargerová (2003, s. 13) charakterizují program Začít spolu následovně: „*Připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem.*“

Program se zaměřuje na individuální přístup k žákovi, spolupráci mezi školou a rodinou, na rozvoj v oblastech kritického myšlení, rozpoznávání problémů a jejich řešení. Rozvíjí u žáků představivost a fantazii, kladný vztah dítěte ke svému okolí a společnosti, která ho obklopuje. Zároveň jsou tyto školy otevřeny i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní den by měl obsahovat ranní kruh, kde se děti ráno setkávají a sdělují si zážitky a postřehy z dnů minulých, společnou práci a práci v centrech aktivit, kde jsou pro žáky připravené úkoly (Krejčová, Kargerová, 2003).

V rámci výuky, která probíhá ve vyučovacích blocích nebo tematických projektech, se často využívá i integrovaná tematická výuka. Ta velmi dobře vyhovuje všem podmínkám a požadavkům, které Program Začít spolu má. Podle Krejčové, Kargerové (2003) je používání ITV výhodné v předávání znalostí dětem a následné hlubší pochopení daného tématu. Důležité je pro něj společný výběr tématu, který musí být přiměřený věku dítěte, musí je zajímat a bavit, a především se pojit se skutečným světem. Vyučující hlavní téma rozdělují do dílčích podtémat a vytváří aplikační úlohy, jež jsou rozděleny do center aktivit.

2.2 Projekt zdravá škola

V publikaci *Program podpory zdraví ve škole* (2006) jsou uvedeny tři typy výuky. První způsob výuky se zaměřuje pouze na výklad, jedná se tedy o předávání informací žákům. Žáci nemají prostor pro diskusi a pokládání otázek. Informace jsou předkládány ve velkém množství, které si musí žáci zapamatovat. Druhý způsob výuky je postaven na diskusi, hrách, inovativních postupech a technikách. Žáci mají možnost si získané poznatky osvojovat pomocí modelových příkladů a situací, her, simulací. Pomocí tohoto způsobu výuky se u žáků buduje vnitřní motivace k poznávání a utváří si soubor dovedností a postojů. Žáci jsou aktivnější a mají prostor se ptát, zkoušet, diskutovat, tvořit.

Třetím způsobem výuky je *integrace do skutečného života*, kdy pedagogové vytváří pro žáky úlohy ze situací reálného světa. Konkrétní aktivity, které mohou učitelé žákům nabídnout, jsou např. návštěva a spolupráce s vybranou organizací, příprava akce pro rodiče, na jejíž organizaci se podílejí především žáci, hraní divadelního představení, jehož spoluautory jsou i děti, výroba výrobků využitelných v každodenních situacích i mimo školu atd. Žáci mají možnost zakoušet, jak se jim při práci daří a jaký je jejich výsledek snažení, díky tomu získávají zpětnou vazbu pro další práci. Žáci postupně získávají také skutečnou zodpovědnost, která vychází z pocitu, že dítě má vliv na proces dosahování cílů (Havlíková, 2006).

Projekt zdravá škola nabízí žákům a jejich rodinám program podporující zdraví. Projekt obsahuje tři základní oblasti: prostředí vyvolávající pohodu, smysluplné učení, otevřené partnerství.

Základním charakteristickým znakem tohoto projektu je zaměření na globální pojetí zdraví nejen ve školním prostředí, ale i s přesahem do mimoškolního prostoru. V rámci projektu se dbá na propojení tělesné, duševní a sociální složky jedince a životního prostředí. Vyučující používají ve výuce metody aktivizující žáky a metody rozvíjející žakovské dovednosti, zároveň se zaměřují na podněty ovlivňující zdraví žáka.

Projekt zdravá škola si zakládá na spolupráci s rodiči a rodinnými příslušníky žáků. Spolupráci vnímají jako důležitý „bod“ podpory zdraví. Ve školách mají také tzv. školní zdravotní službu, která se stará nejen o prevenci a podchycení nemocí, ale i o podporu žáků při návštěvě zdravotnických zařízení. Projekt zdravá škola podporuje nejen žáky a jejich rodiny, ale také vytváří vhodné prostředí po pedagogy (Havlíková, 2006).

V rámci vyučovacího procesu v Projektu zdravá škola se pedagogové zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí podporující zdraví. Podle Havlíkové (2006) se jedná o následující klíčové kompetence: jedinec rozumí základním pojmům ohledně zdraví a nemoci, chápe důležitost prevence a je schopen vyhledat a využít zdravotnické služby. Jedinec si uvědomuje, že jeho prioritou by mělo být zdraví, tedy měl by rozpoznávat vnější faktory působící na jeho zdraví. Další klíčovou kompetencí je schopnost objevit a řešit problémy. Jedinec je schopen také vnímat zodpovědnost za vlastní chování a způsob života, tzn. že dokáže reflektovat rizika ohrožující jeho zdraví a pracovat s omezením, které mu přináší jeho aktuální zdravotní stav. Kompetentní jedinec ví, kde má své limity. Mezi klíčové kompetence podporující zdraví patří dále péče o duševní zdraví, umění pracovat se stresem, znalost techniky spojené s duševní hygienou. Jedinec ovládá schopnost komunikace a spolupráce s druhými lidmi. Poslední

klíčovou kompetencí je aktivní podílení se na tvorbě vhodného prostředí, které podporuje zdraví.

Mezi hlavní zásady zdravého učení se řadí smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení. Zásada smysluplnosti se pojí s tzv. **prožitkovým učením**, které si zakládá na experimentování, učení se skrz vlastní činnost, žáky směřuje k tomu zažít a vyzkoušet věci v praxi, žáci se učí rozhodovat a posilovat vlastní zodpovědnost, rozvíjí spolupráci, komunikaci a prosociální chování (Havlíková, 2006).

3 Český jazyk v ITV na 1. stupni ZŠ

Jazyk český je národním jazykem nebo také mateřským jazykem všech příslušníků českého národa. Spisovná čeština je jako jediný útvar používaný všemi uživateli na území České republiky, zároveň se jedná o jediný útvar českého jazyka, který je používán ve školním vyučování. Spisovná čeština se dělí na psanou a mluvenou formu, jež si žáci postupně osvojují ve vyučování (Kolářová, 2012).

Jedna ze vzdělávacích oblastí v RVP ZV je **Jazyk a jazyková komunikace**. Tato vzdělávací oblast se poté dále dělí na vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Obsahem vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** je poznávání a osvojování si českého jazyka tak, aby žáci dokázali rozumět, vnímat a pracovat s různými jazykovými sděleními, aby se uměli vhodně vyjadřovat a komunikovat s druhými, a aby dokázali prezentovat své názory a myšlenky (RVP ZV, 2023).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je dělen do tří oblastí: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Všechny tyto tři oblasti se navzájem prolínají a propojují. Cílem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozvoj a osvojení si mateřského jazyka. Žáci získávají komunikační dovednosti a zároveň si vytváří základ pro úspěšné zvládnutí učiva v dalších vzdělávacích oblastech (RVP ZV, 2023; Vala a kol., 2015).

Okrajově se do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura řadí i Dramatická výchova, jakožto doplňující vzdělávací obor. Žáci zde rozvíjí verbální i neverbální komunikaci, získávají dovednosti potřebné při správném přednesu či vystupování (RVP ZV, 2023).

Klíčové kompetence

V 70. let 20. století se v německé pedagogice objevují náznaky **klíčových kompetencí**, které měly za úkol jedince naučit žít v dané době a přizpůsobovat se změnám společnosti. V 90. letech 20. století uvádí *Bílá kniha* podnět k definování klíčových kompetencí na evropské úrovni (NÚOV, [online]).

Kompetence jsou složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, které žákům pomáhají zvládat úkoly, ke kterým se dostávají nejen ve škole, ale i mimo ni. Jsou schopni řešit situace v běžném životě a vytváří si dobrý základ pro svůj budoucí život. Kompetence usnadňují další poznávání, a tím jsou žáci schopni získané znalosti skutečně využít. Klíčové kompetence se

vzájemně prolínají a jejich osvojování je dlouhodobým procesem. Klíčové kompetence se rozvíjí cíleně a systematicky (NÚOV, [online]).

Podle RVP ZV (2023, s. 10) jsou klíčové kompetence souborem „*vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“. Klíčové kompetence se rozvíjí již od předškolního věku dítěte a vytváří se tak základ pro celoživotní učení. Klíčové kompetence se rozvíjí ve všech vzdělávacích oblastech a vzájemně se propojují. Veškerý obsah vzdělávacích oblastí se musí zaměřovat na rozvoj klíčových kompetencí. Mezi kompetence, které se rozvíjí, patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.

V RVP ZV (2023, s. 11) je uvedeno přesné znění komunikativních kompetencí, které by měli žáci na konci základního vzdělávání být schopni využívat v běžném životě:

- *„formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“.*

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Každá vzdělávací oblast v RVP ZV má své **cílové zaměření**, které navazuje na obecnou charakteristiku dané vzdělávací oblasti a pomáhá rozvíjet klíčové kompetence. Každá škola si v ŠVP stanovuje výchovné a vzdělávací strategie, které vychází z cílového zaměření každé vzdělávací oblasti. Díky stanoveným strategiím škola dosahuje klíčových kompetencí uvedených taktéž v RVP ZV (2023).

V RVP ZV (2023, s. 14) je **cílové zaměření** charakterizováno následovně: „*Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí.*“

Cílové zaměření ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* vede žáky k:

- „*pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama“ (RVP ZV, 2023, s. 17-18).*

Očekávané výstupy

Každá vzdělávací oblast v RVP ZV obsahuje soubor očekávaných výstupů, které představují jistou úroveň, které by měli žáci na konci 1. i 2. období na 1. stupni dosáhnout. Na konci 1. období, tedy na konci 3. ročníku, se jedná o **orientační** (nezávaznou) úroveň, která má učitele nasměřovat k ideálním postupům během 2. období. Na konci 5. ročníku se mluví o **závazné** úrovni, které musí žák dosáhnout. Očekávané výstupy jsou formulovány tak, aby byly ověřitelné a použitelné v praxi (RVP ZV, 2023).

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Komunikační a slohová výchova* jsou v 1. období na funkční používání jazyka zaměřeny tyto očekávané výstupy:

- „(ČJL-3-1-01) *žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- (ČJL-3-1-02) *žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- (ČJL-3-1-03) *žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- (ČJL-3-1-10) *žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení“ (RVP, 2023, s. 19).*

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Komunikační a slohová výchova* jsou ve 2. období na funkční používání jazyka zaměřeny tyto očekávané výstupy:

- „(ČJL-5-1-01) *žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*

- *(ČJL-5-1-02) žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*
- *(ČJL 5-1-03) žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *(ČJL-5-1-04) žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (RVP, 2023, s. 19).*

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

V empirické části se zaměřuji na zmapování dat o používání ITV na 1. stupni ZŠ a o používání českého jazyka jako funkčního komunikačního prostředku v integrované tematické výuce na 1. stupni ZŠ.

V první části jsou položeny výzkumné otázky ke zmapování dat o využívání ITV na 1. stupni ZŠ, o frekvenci používání, o výhodách a nevýhodách této výuky a o typu a zapojení průřezových témat v rámci integrace. Druhá část výzkumných otázek je poté zaměřena na zmapování dat o funkčním využití českého jazyka v ITV, o propojování komunikativních klíčových kompetencí do vzdělávacích oblastí, o integraci cílového zaměření a očekávaných výstupech vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* do dalších vzdělávacích oblastí.

V empirické části jsem pracovala s dotazníkem, který se řadí mezi kvantitativní výzkum. Podle Chrásky (2016) musí dotazník obsahovat připravené a srozumitelně zformulované položky neboli otázky. Dotazník umožňuje shromažďovat data od velkého počtu respondentů. Autor dále uvádí, že odpovědi na dotazníkové otázky můžeme dělit do dvou forem: otevřené (nestrukturované), u kterých respondent vytváří odpověď sám, a uzavřené (strukturované), u kterých respondent vybírá odpověď z předem nachystaných možností (Chráska, 2016).

Dotazník se skládá z různých forem **uzavřených otázek**. Obsahuje jak dichotomické otázky, které nabízí respondentovi možnost jedné odpovědi ze dvou navzájem se vylučujících možností, tak polytomické otázky, které lze dále dělit na výběrové a výčtové. U výběrových otázek respondenti vybírají jednu odpověď z více než dvou uvedených možností. S tímto typem otázek se také pojí škálové otázky, u kterých respondent vybírá možnosti z předem stanovené škály. Výčtové položky umožňují respondentovi vybírat více odpovědí z většího počtu možností. Výčtové otázky lze také doplnit položkou „jiné“, kde respondent v případě potřeby napíše svoji vlastní odpověď (Chráska, 2016).

V rámci dotazníku tedy pracuji s **dichotomickými otázkami** (např. „*Využíváte ITV ve svém vyučování na 1. stupni ZŠ?*“), s **výběrovými otázkami** (např. „*Preferujete na 1. stupni ZŠ integraci průřezových témat do stávajících vyučovacích předmětů, nebo jejich realizaci v nově vytvořeném samostatném předmětu?*“), s **škálovými otázkami** (např. „*Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně se věnujete budování následující komunikativní kompetence: „žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“? K oblastem vyberte z následujících:*

*Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.“), a s **výčtovými otázkami** (např. „Co Vás vede k realizaci ITV?“).*

Dotazník je dělen do dvou sad otázek, které jsou rozděleny podle toho, jestli učitelé využívají ITV nebo nevyužívají ITV ve svém vyučování. Otázky v obou sadách jsou téměř stejné, rozdíl je pouze ve třech otázkách, na které odpovídá buď jedna nebo druhá skupina respondentů. Učitelé, kteří využívají ITV ve svém vyučování, odpovídají celkem na **37 otázek** a pedagogové, kteří nevyužívají ITV ve svém vyučování, odpovídají celkem na **36 otázek**.

Dotazníkové otázky jsou sloučeny do dílčích oblastí: *Používání ITV a výhody a nevýhody ITV, Frekvence používání ITV, Integrace průřezových témat, Zapojení českého jazyka do ITV*. Na konci vyhodnocení každé dílčí oblasti se nachází krátké shrnutí zjištěných výsledků.

Dotazníky byly anonymní a určené pro učitele na 1. stupni ZŠ. Nejprve jsem dotazník vložila do dvou facebookových skupin pro učitele na ZŠ, jednalo se o skupiny s názvem *Učitelé + a Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK)*. Také jsem dotazník rozeslala svým známým, kteří pracovali jako učitelé na 1. stupni ZŠ. Jelikož se mi vrátilo velmi málo odpovědí, oslovila celkem **590 základních škol** (jak běžných škol, tak i malotřídních škol) a rozeslala jim dotazníky prostřednictvím emailové schránky. Adresy jsem získala na webových stránkách jednotlivých škol. Jejich návratnost byla malá. Při vyhodnocení dotazníku jsem pracovala se **128 odpověďmi**.

Cíle výzkumného šetření a předpoklady

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak lze zapojit český jazyk jako funkční komunikační prostředek do integrované tematické výuky na 1. stupni ZŠ.

Dílčí cíle vyplývající z hlavního cíle výzkumného šetření:

- Zjistit, zda vyučující využívají ITV ve vyučování.
- Zjistit, v čem pedagogové vidí výhody a nevýhody ITV.
- Zjistit, jak časté je používání ITV na školách.
- Zjistit, jak probíhá integrace průřezových témat do výuky.
- Zjistit, jak probíhá zapojení českého jazyka do ITV.

Výzkumné otázky, které vychází z dílčích cílů:

VO1: Využívají pedagogové ITV ve vyučování?

VO2: Co vede vyučující k realizaci ITV?

VO3: Jaké výhody a jaké nevýhody spatřují učitelé v používání ITV?

VO4: Jak často je ITV ve škole používána během jednoho školního roku?

VO5: Využívají vyučující ITV celoroční, měsíční, týdenní nebo denní?

VO6: Preferují vyučující integraci průřezových témat uvedených v RVP ZV do jiných vzdělávacích oblastí, nebo naopak preferují vytvoření samostatného předmětu?

VO7: Ve kterých vzdělávacích oblastech vyučující rozvíjí komunikativní klíčové kompetence?

VO8: Ve kterých vzdělávacích oblastech učitelé integrují cílové zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*?

VO9: Ve kterých vzdělávacích oblastech učitelé podporují osvojování očekávaných výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* zaměřených na funkční využívání jazyka?

Předpoklady:

P1: Více než 50 % respondentů nevyužívá ITV ve svém vyučování.

P2: Více než 50 % učitelů realizují ITV skrz přesvědčení o její smysluplnosti.

P3: Mezi nejčastěji uvedené výhody ITV pro žáky patří vytváření komplexního pohledu na danou problematiku.

P4: Pedagogové vidí největší nevýhodu ITV v časové náročnosti na přípravu.

P5: Pedagogové na 1. stupni ZŠ zařazují ITV do výuky častěji ve 2. období než v 1. období.

P6: Více než 50 % respondentů využívajících ITV využívá jednodenní ITV.

P7: Učitelé preferují integraci průřezových témat do vzdělávacích oblastí.

P8: Pedagogové nejvíce rozvíjí komunikativní klíčové kompetence ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura* a *Člověk a jeho svět*.

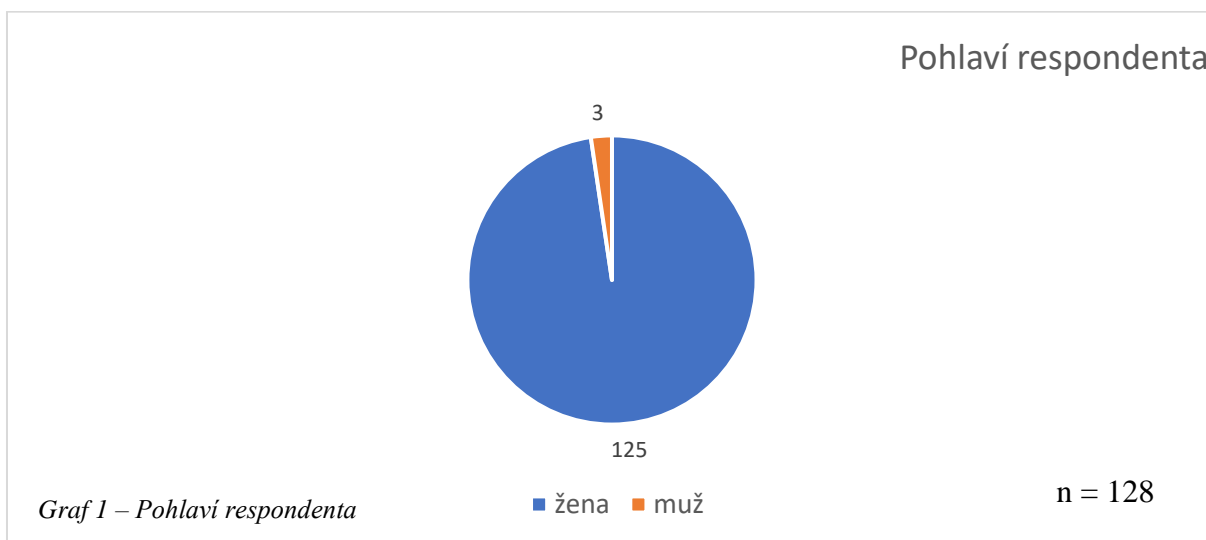
P9: Pedagogové nejvíce integrují cílové zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* a ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*.

P10: Pedagogové nejméně podporují osvojování očekávaných výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* zaměřených na funkční využívání českého jazyka ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*.

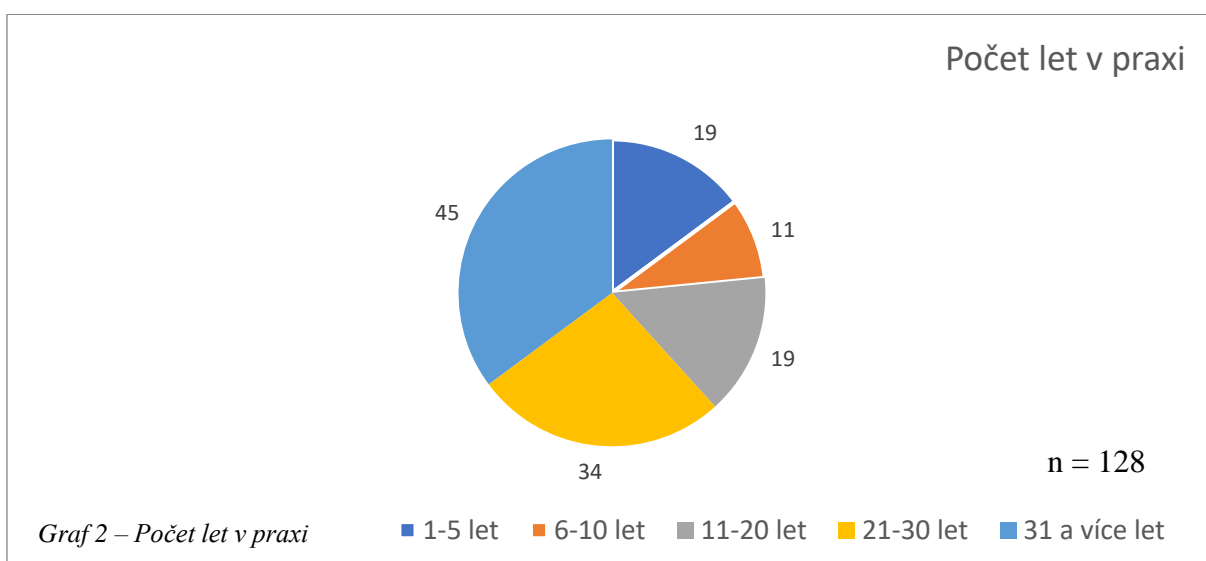
5 Prezentace a interpretace výzkumných zjištění

V úvodu dotazníkového šetření jsem se pokládala celkem 4 uzavřené otázky, které se týkaly pohlaví respondenta, délky praxe, typu školy, na kterém učitelé pracují, a používání ITV ve vyučování.

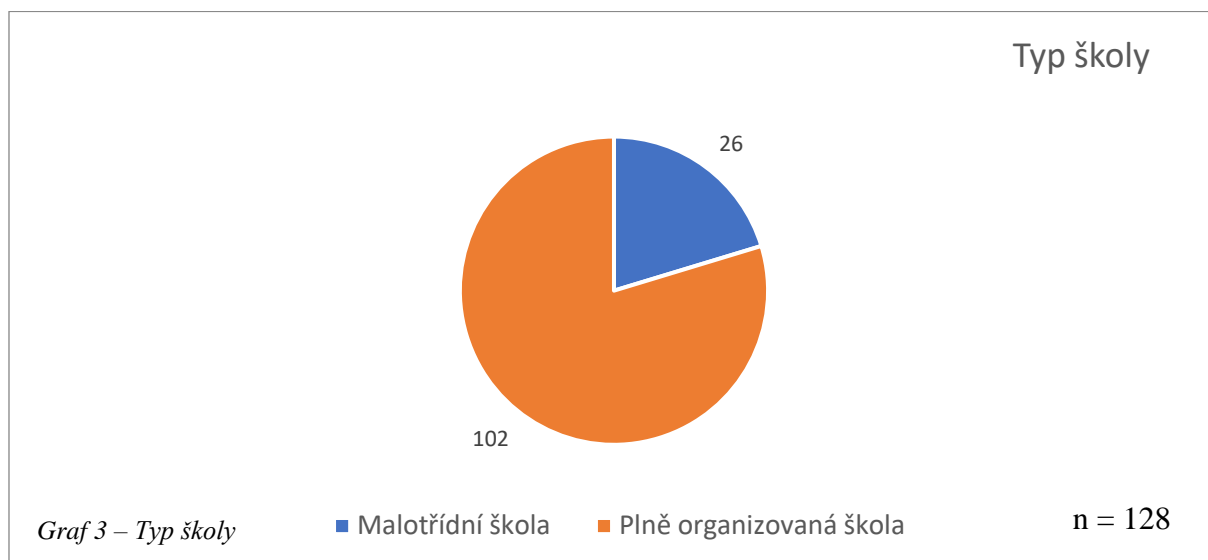
Výsledky jsem vzájemně propojovala a snažila se zmapovat, jaké je používání ITV na plně organizované škole a malotřídní škole, a jaké jsou výsledky, když vše propojím i s uvedenou délkou praxe na školách.



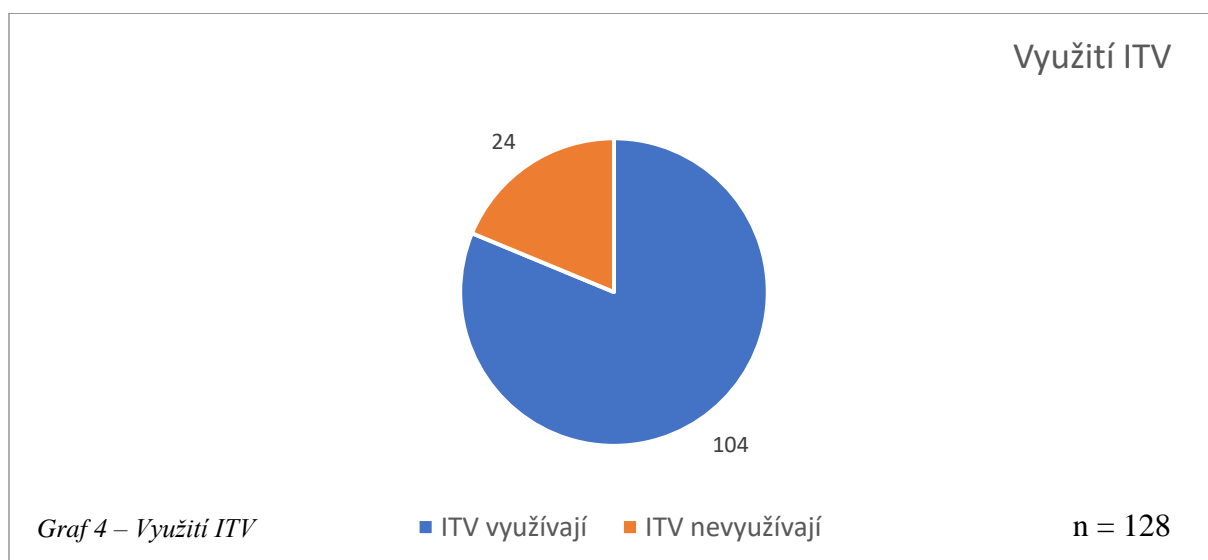
Cílovou skupinou výzkumu se stali pedagogové vyučující na 1. stupni ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo 125 žen (97,7 %) a 3 muži (2,3 %), celkem tedy 128 vyučujících.



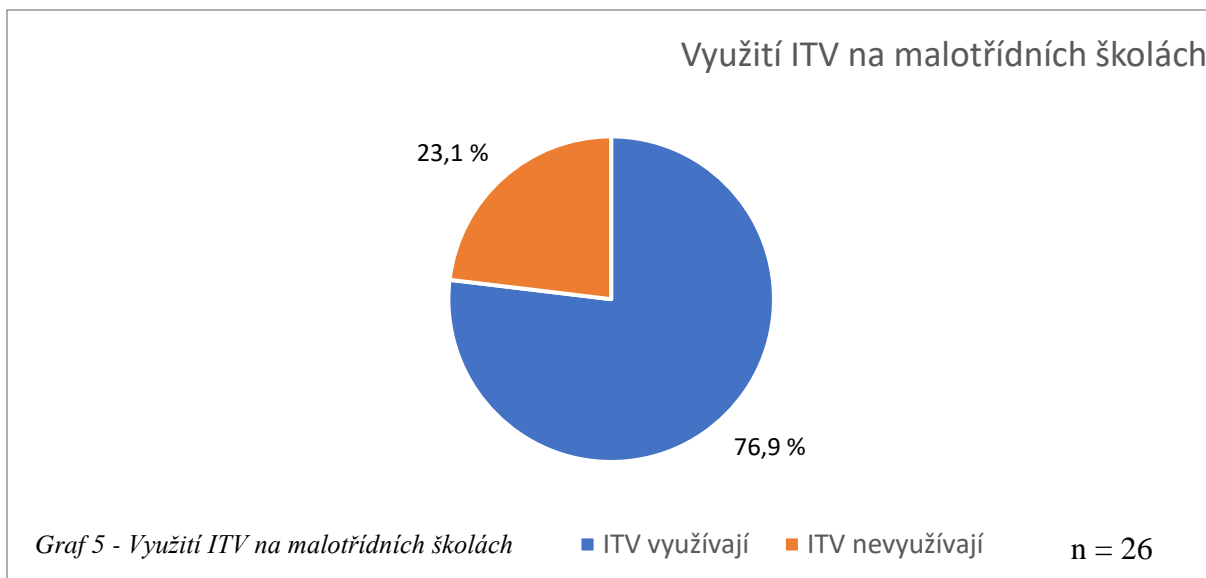
Na otázku, jak dlouhou mají jako učitelé praxi, odpovědělo 19 respondentů (14,8 %), že se ve školství pohybují **1-5 let**, u 11 respondentů (8,6 %) je praxe ve školství dlouhá **6-10 let**, 19 respondentů (14,8 %) zase uvedlo, že je jejich praxe dlouhá **11-20 let**, 34 respondentů (26,6 %) odpovědělo, že se ve školství jako učitelé pohybují **21-30 let**, praxi dlouhou **31 let a více** má potom 45 respondentů (35,2 %).



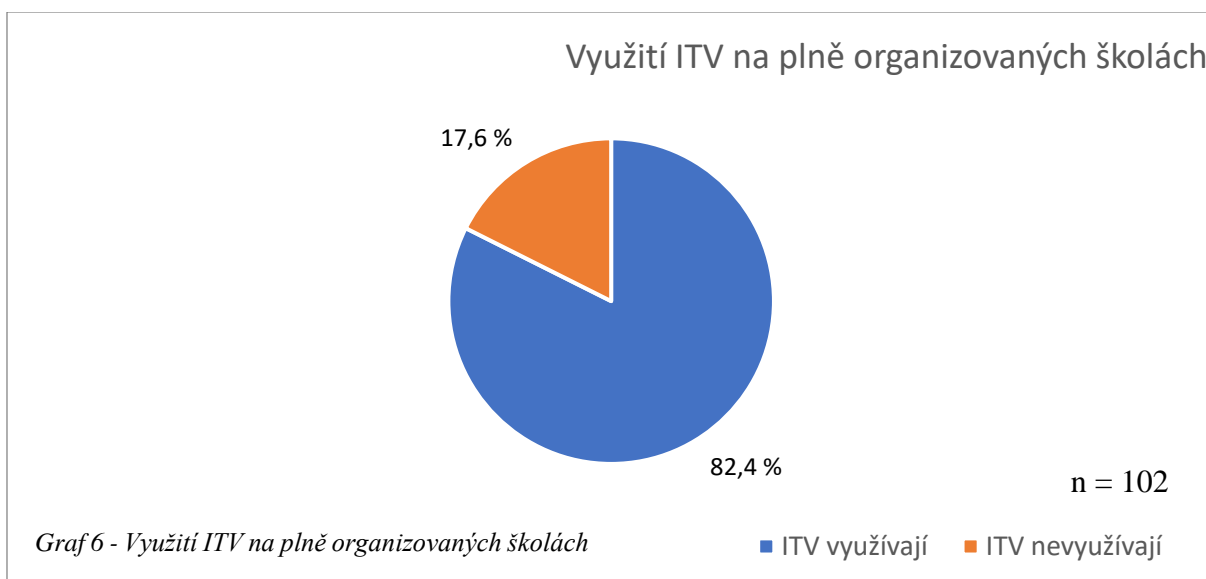
Z celé skupiny respondentů jich 102 (79,7 %) vyučuje na **plně organizované základní škole** a 26 respondentů (20,3 %) uvedlo, že jejich praxe probíhá na **malotřídních školách**.



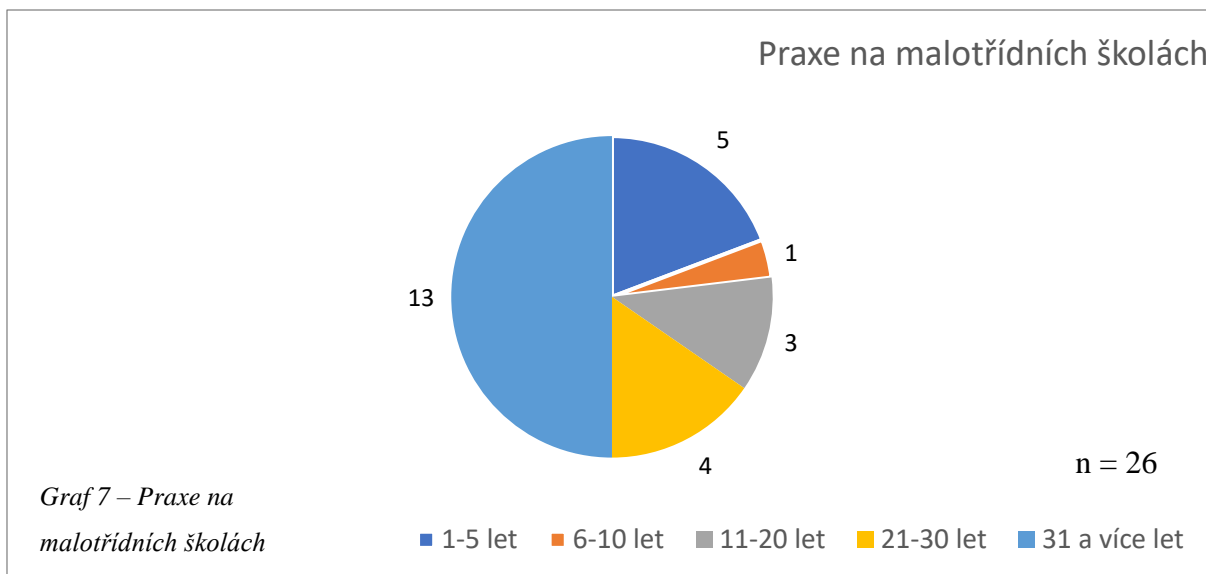
Z celkového počtu 128 respondentů jich **104** uvedlo, že ITV ve svém vyučování využívá. Naopak **24 respondentů** ITV do vyučování nezařazuje.



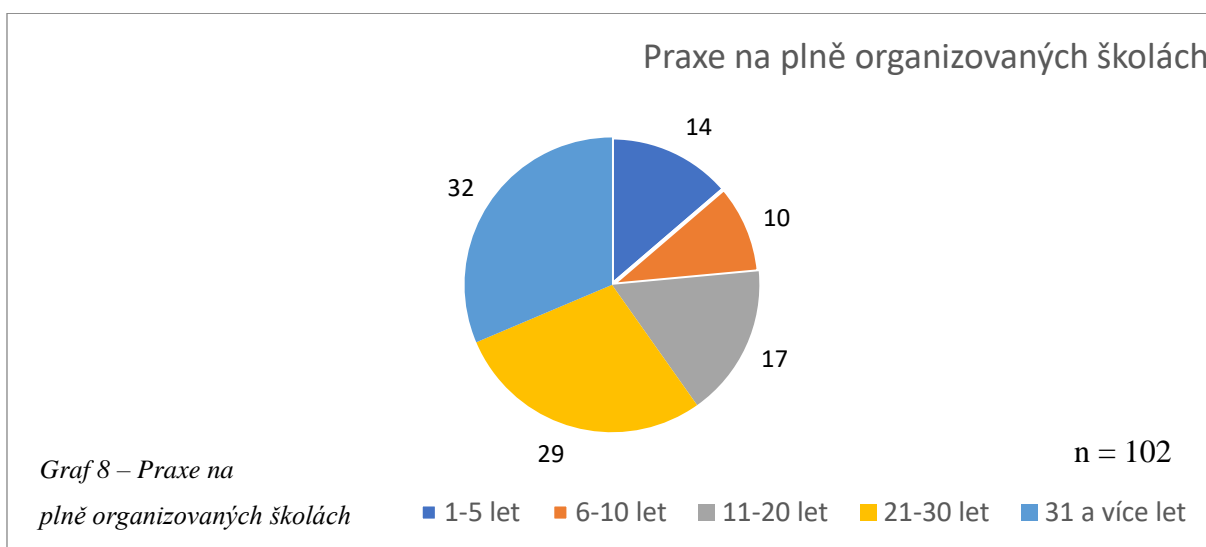
Z celkového počtu 26 respondentů, kteří uvedli, že pracují na malotřídní škole, jich 20 (76,9 %) odpovědělo, že ve svém vyučování využívají ITV. Zbýlých 6 učitelů (23,1 %) z této skupiny uvedlo, že ITV ve vyučování nepoužívají.



Ze skupiny 102 respondentů, kteří vyučují na plně organizované škole, jich 84 (82,4 %) uvedlo, že aktivně využívají ITV ve vyučování. Naopak 18 učitelů (17,6 %) z této skupiny odpovědělo, že ITV nepoužívají.



Nejvíce učitelů, kteří pracují na malotřídní škole, uvedlo, že je jejich praxe dlouhá 31 let a více, jednalo se o 13 respondentů (50 %). Z těchto 13 učitelů jich 12 realizuje ITV a pouze jeden se ITV nevěnuje. Právě 4 učitelé (15,4 %) na malotřídních školách mají praxi 21–30 let, z nich 1 využívá ITV ve vyučování a 3 pedagogové ITV nepoužívají. Učitelů s praxí 11–20 let učících na malotřídních školách odpovídali pouze 3 (11,5 %). Dva učitelé z této skupiny ve vyučování realizují ITV a jeden respondent odpověděl, že ITV nevyužívá. Právě jeden respondent (3,8 %) uvedl, že pracuje na malotřídní škole, jeho praxe je dlouhá 6–10 let a ITV zařazuje do svého vyučování. Ve skupině učitelů, kteří učí na malotřídní škole a jejichž praxe je 1–5 let, jsou 4 pedagogové (%) využívající ITV a jeden vyučující, který ITV nepoužívá.



Nejvíce pedagogů ze skupiny učitelů vyučujících na plně organizovaných školách mají praxi jako učitelé 31 let a více, jedná se o 32 učitelů (31,7 %). Z nich 25 respondentů uvedlo, že realizují ITV ve svém vyučování, naopak 7 učitelů z této skupiny ITV nevyužívají. Právě

z 29 učitelů (28,4 %) s praxí 21–30 let na plně organizovaných školách jich 23 využívá ITV, právě 6 vyučujících ze skupiny se ITV nevěnují. Právě 17 vyučujících (16,7 %), kteří pracující na plně organizovaných školách, odpovědělo že je jejich praxe 11–20 let. Z této skupiny učitelů jich 17 využívá ITV ve vyučování, nikdo neodpověděl, že by ITV nepoužíval. Deset pedagogů (9,6 %) na plně organizovaných školách má praxi 6–10 let, právě 7 z nich používá ITV, pouze 3 učitelů ITV do vyučování nezařazují. Ve skupině učitelů, kteří mají na plně organizovaných školách praxi 1–5 let, uvedlo 12 z nich, že se věnují ve vyučování ITV, jen 2 respondenti odpověděli, že ITV nepoužívají.

Shrnutí:

V úvodní části dotazníku jsem se zaměřila na zmapování základních dat o respondentech. Otázky byly směřovány k pohlaví respondentů, k typu školy, kde vyučují, k délce praxe, kterou mají jako učitelé na 1. stupni ZŠ a zda využívají ITV ve svém vyučování. Následně jsem výsledky analyzovala a propojila jsem data o typu školy, délky praxe na škole a využívání ITV během vyučování.

Na dotazník odpovídalo celkem 104 respondentů, kteří využívají ITV ve svém vyučování a 24 respondentů, kteří ITV nevyužívají. Na malotřídních školách 20 učitelů (76,9 %) z 26 uvedlo, že využívají ITV a zbylých 6 vyučujících (23,1 %) odpovědělo, že ITV ve vyučování nerealizují. Na plně organizovaných školách jich 84 respondentů (82,4 %) ze 104 odpovědělo, že ITV realizují, naopak 18 učitelů (17,6 %) ITV nepoužívají. Můžeme tedy uvést, že využití ITV na obou typech školy má podobný trend, tedy že 79,7 % učitelů využívá ITV. Tyto výsledky nelze zobecnit na celou populaci učitelů, jelikož je pravděpodobné, že na dotazník odpovídali především motivovaní učitelé.

Ze sesbíraných informací lze vytvořit závěr, že nejméně učitelů, jak na malotřídních školách, tak i v plně organizovaných školách, odpovídalo na dotazník s délkou praxe 6-10 let. Jednalo se celkem o 11 respondentů (8,6 %) ze 128 odpovídajících.

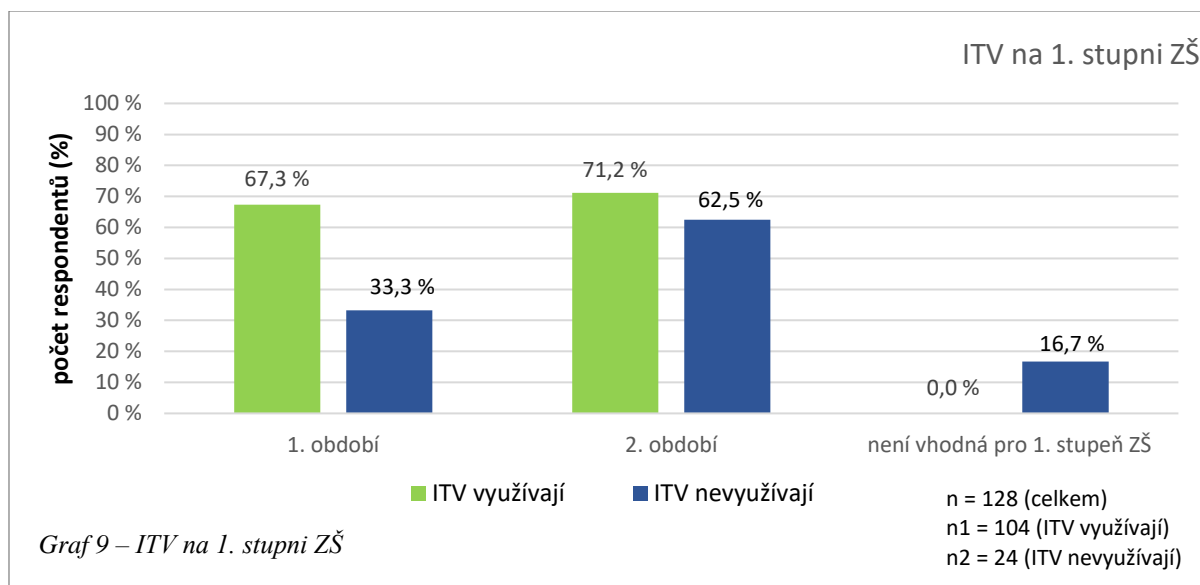
Naopak nejvíce odpovídali učitelé s praxí 31 let a více jak na malotřídních školách, tak i v plně organizovaných školách, jednalo se celkem o 45 vyučujících (35,2 %) ze 128 respondentů. V této skupině bylo také nejvíce učitelů, kteří využívají ITV ve vyučování, tuto informaci uvedlo 37 pedagogů (28,9 %) z celkového počtu 128 respondentů. Je tedy povzbudivé, že i učitelé s touto délkou praxe se snaží aktivně využívat inovativní typy výuky.

Na dotazník také odpovědělo celkem 19 učitelů (14,8 %) s praxí 1–5 let a celkem 16 z nich (84,2 %) uvedlo, že využívají ITV ve vyučování. Lze tedy vyvodit následující: že i když se jedná o vyučující s krátkou praxí, nebojí se do vyučování zařazovat moderní přístupy. V dotazníku se ale také objevila následující odpověď od jednoho začínajícího učitele: „*Malá délka praxe, ještě bych si na ni (na ITV) netroufla.*“

5.1 Dílčí oblast: Používání ITV a výhody a nevýhody ITV

Následující sada otázek s číslem 1–7 je zaměřena na mapování dat k používání ITV a k zjištění, jaké výhody a nevýhody pedagogové spatřují ve využívání ITV.

1. Otázka: „Ve kterém období na 1. stupni ZŠ ITV zařazujete nebo byste chtěl/a zařadit?“



Ze skupiny 104 respondentů, kteří odpověděli, že ITV ve vyučování využívají, 70 respondentů (67,3 %) uvedlo, že ITV využívají nebo by využívalo v 1. období (1.–3. ročník), a zároveň 74 respondentů (71,2 %) uvedlo, že ITV využívají nebo by využívalo ve 2. období (4.–5. ročník). Nikdo z dotazovaných této skupiny nezastává názor, že by ITV nebyla vhodná pro 1. stupeň ZŠ.

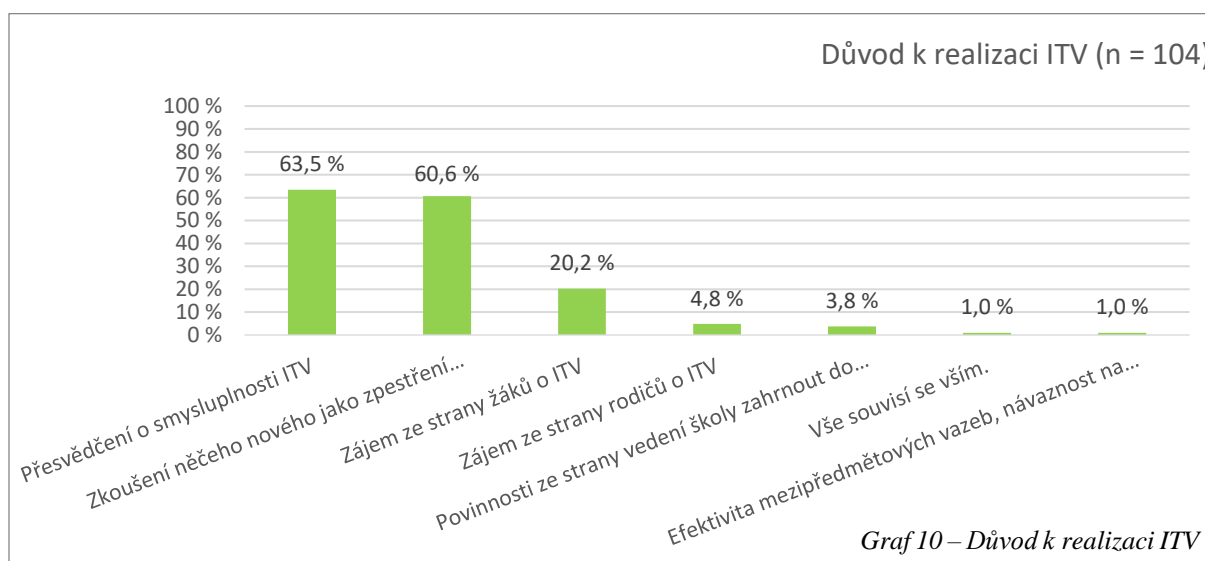
Ze skupiny 24 respondentů, kteří na začátku dotazníku odpověděli, že ITV ve vyučování nepoužívají, jich 8 (33,3 %) uvedlo, že by ITV využili v 1. období (1.–3. ročník), zároveň 15 respondentů (62,5 %) by ITV využila také ve 2. období (4.–5. ročník). Podle 4 respondentů (16,7 %) této skupiny není ITV vhodná pro 1. stupeň ZŠ.

2. Otázka: „Co Vás vede k realizaci ITV na 1. stupni ZŠ?“

Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří ITV využívají.

Tabulka č.1: Odpovědi k otázce č. 2

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
Přesvědčení o smysluplnosti ITV	66	63,5
Zkoušení něčeho nového jako zpestření dosavadního vyučování	63	60,6
Zájem ze strany žáků o ITV	21	20,2
Zájem ze strany rodičů o ITV	5	4,8
Povinnosti ze strany vedení školy zahrnout do vyučování ITV	4	3,8
Všem souvisí se vším.	1	1
Efektivita mezipředmětových vazeb, návaznost na reálný život	1	1



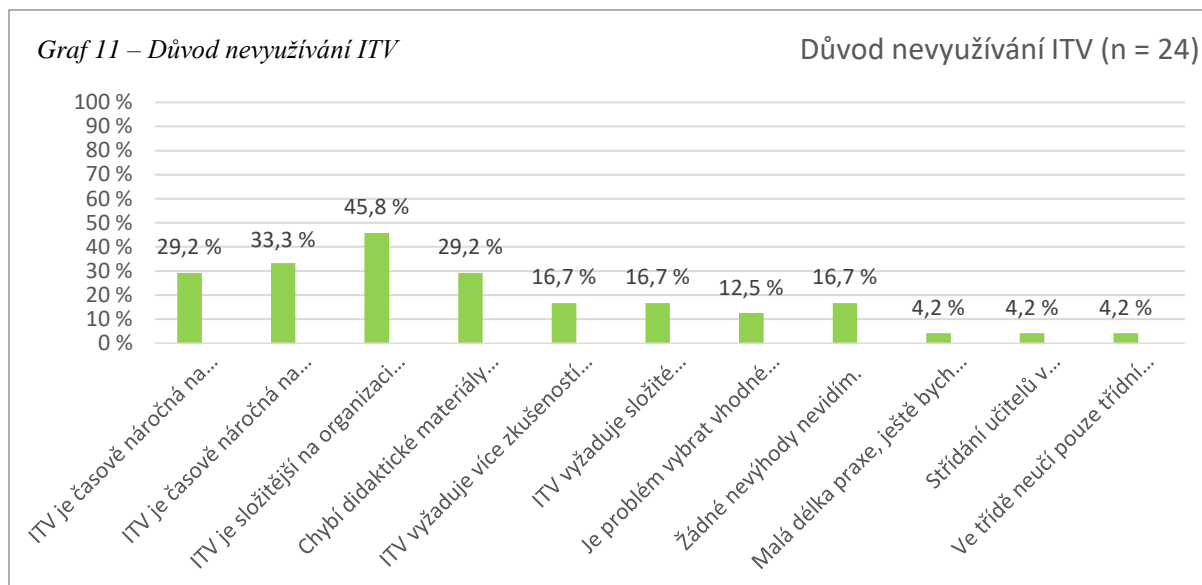
Na tuto otázku odpovídali učitelé, kteří využívají ITV. Právě 66 učitelů (63,5 %) ze 104 vede k realizaci ITV na 1. stupni ZŠ přesvědčení o smysluplnosti ITV. Dále pak 63 vyučujících (60,6 %) ITV používají v rámci zkoušení něčeho nového jako zpestření dosavadního vyučování. Jeden respondent uvedl, že ITV využívá skrz efektivitu mezipředmětových vazeb a návaznosti na reálný život.

3. Otázka: „Z jakého důvodu nevyžíváte ITV ve svém vyučování na 1. stupni ZŠ?“

Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří ITV nevyžívají.

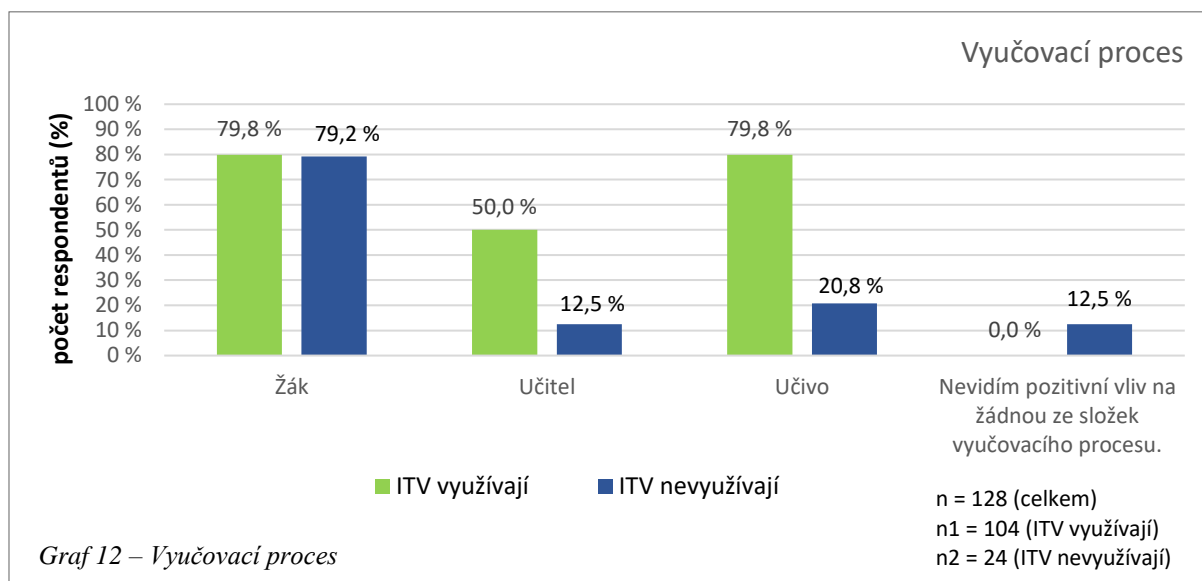
Tabulka č.2: Odpovědi k otázce č. 3

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
ITV je časově náročná na přípravu.	7	29,2
ITV je časově náročná na realizaci.	8	33,3
ITV je složitější na organizaci (vedení žáků, dosahování výchovně vzdělávacích cílů apod.).	11	45,8
Chybí didaktické materiály pro přípravu a realizaci ITV.	7	29,2
ITV vyžaduje více zkušeností než „běžná“ výuka.	4	16,7
ITV vyžaduje složité přeorganizování prostoru ve třídě, případně vyžaduje více prostoru než „běžná“ výuka.	4	16,7
Je problém vybrat vhodné téma pro ITV.	3	12,5
Žádné nevýhody nevidím.	4	16,7
Malá délka praxe, ještě bych si na ni netroufla.	1	4,2
Střídání učitelů v jednotlivých předmětech, spojování ročníků	1	4,2
Ve třídě neučí pouze třídní učitel, ale střídají se v ní další vyučující = náročné na domluvu a čas	1	4,2



Na otázku, jaké jsou důvody k nerealizaci ITV na 1. stupni ZŠ, odpovídalo 24 učitelů. 11 respondentů (45,8 %) uvedlo, že ITV je složitější na organizaci (vedení žáků, dosahování výchovně vzdělávacích cílů apod.). Dalším důvodem, který uvedlo 8 pedagogů (33,3 %), je, že ITV je časově náročná na realizaci. Mezi další důvody patří chybějící didaktické materiály pro přípravu a realizaci ITV. Jeden respondent uvedl, že má malou délku praxe, a tudíž by si ještě na ITV netroufl. Další učitel odpověděl, že důvodem, proč nevyužívá ITV, je střídání učitelů v jednotlivých předmětech a spojování ročníků. Jeden pedagog napsal, že ve třídě nevyučuje pouze třídní učitel, ale střídají se v ní další vyučující, tudíž je vše náročné na domluvu a čas. Z této skupiny 4 učitelé (16,7 %) uvedli, že žádnou nevýhodu u ITV nevidí, ale i přesto ITV nevyužívají.

4. Otázka: „Ve kterých složkách vyučovacího procesu (žák, učitel, učivo) vidíte výhody v rámci používání ITV na 1. stupni?“



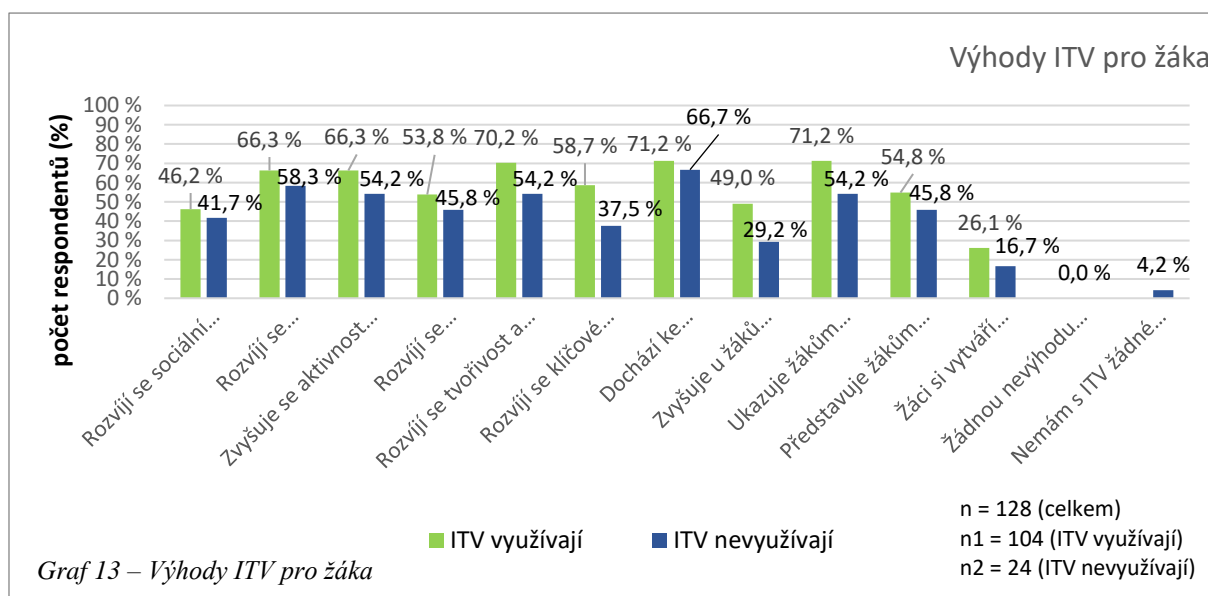
Podle výzkumu 83 učitelů (79,8 %), kteří ITV využívají, vidí výhody v používání ITV na 1. stupni ve složkách vyučovacího procesu *učivo* a *žák*, 52 respondentů (50 %) používajících ITV ve vyučování uvedlo, že výhody spatřují u složky *učitel*. Ve skupině pedagogů, kteří ITV nevyužívají, vidí 19 (79,2 %) z nich pozitivní vliv ITV v rámci vyučovacího procesu *na žáka*, 5 respondentů (20,8 %) odpovědělo, že vidí pozitivní vliv ITV na složku *učiva*, 3 respondenti (12,5 %) vidí výhody ITV na složce vyučovacího procesu *učitel*. 3 pedagogové (12,5 %) uvedli, že nevidí pozitivní vliv na žádnou ze složek vyučovacího procesu.

5. Otázka: „V čem může ITV pozitivně ovlivnit žáka na 1. stupni ZŠ?“

Tabulka č.3: Odpovědi k otázce č.5

Odpovědi	Počet respondentů, kteří využívají ITV (+ vyjádření v %)	Počet respondentů, kteří nevyužívají ITV (+ vyjádření v %)
Rozvíjí se sociální dovednosti.	48 (46,2 %)	10 (41,7 %)
Rozvíjí se komunikační dovednosti.	69 (66,3 %)	14 (58,3 %)
Zvyšuje se aktivnost žáků.	69 (66,3 %)	13 (54,2 %)
Rozvíjí se samostatnost žáků.	56 (53,8 %)	11 (45,8 %)
Rozvíjí se tvořivost a produkční myšlení.	73 (70,2 %)	13 (54,2 %)

Rozvíjí se klíčové kompetence.	61 (58,7 %)	9 (37,5 %)
Dochází ke komplexnějšímu rozvoji žáka.	74 (71,2 %)	16 (66,7 %)
Zvyšuje u žáků motivaci k učení.	51 (49 %)	7 (29,2 %)
Ukazuje žákům smysluplnost vzdělávání (propojení školy se situacemi z běžného života).	74 (71,2 %)	13 (54,2 %)
Představuje žákům komplexnější pohled na danou problematiku.	57 (54,8 %)	11 (45,8 %)
Žáci si vytváří pozitivní vztah ke škole.	27 (26,1 %)	4 (16,7 %)
Žádnou nevýhodu nevidím.	0 (0 %)	0 (0 %)
Nemám s ITV žádné zkušenosti.	X	1 (4,2 %)



Z celkového počtu 124 respondentů, kteří využívají ITV ve vyučování, jich 74 (71,2 %) uvedlo, že největšími výhodami pro žáka v používání ITV je komplexnější rozvoj žáka a ukazování smysluplnosti vzdělávání (propojení školy se situacemi z běžného života). Právě 73 respondentů (70,2 %) uvedlo, že výhody spatřují také v rozvoji tvořivosti a produkčního myšlení. Nikdo z uvedených 104 respondentů se nedomnívá, že by používání ITV nemělo žádnou výhodu pro žáka.

Z 24 pedagogů, kteří ITV ve vyučování nevyužívají, se 16 (66,7 %) domnívá, že mezi výhody ITV patří komplexnější rozvoj žáka. Jeden z respondentů (4,2 %) této skupiny uvedl, že nemá s ITV žádné zkušenosti a nemůže tedy hodnotit pozitivní dopady ITV na žáky.

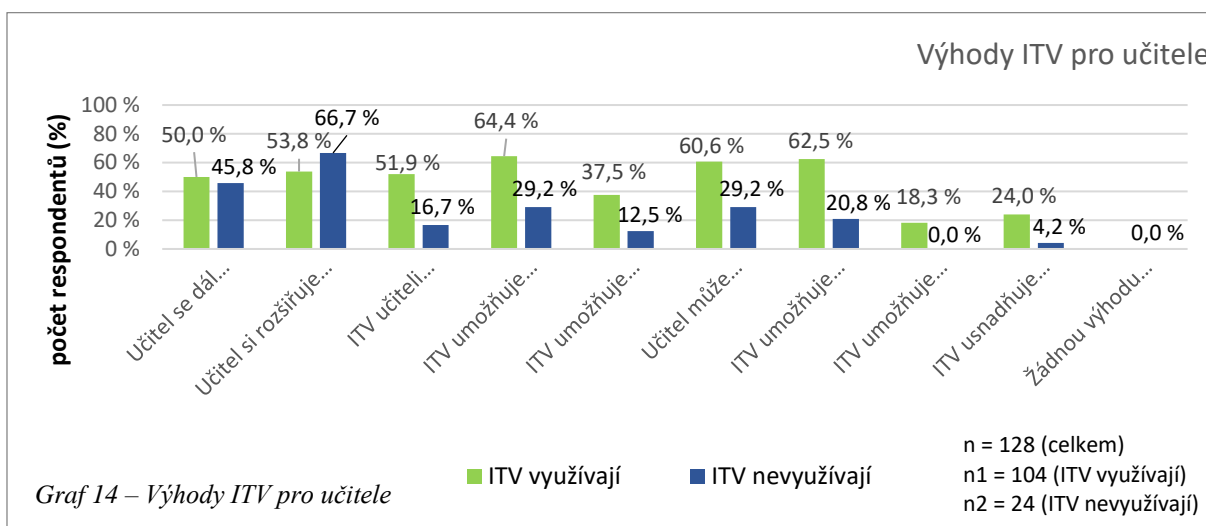
Mezi další výhody, které byly zvoleny vysokým počtem respondentů, patří rozvoj komunikačních dovedností a zvýšení aktivity žáků.

6. Otázka: „V čem vidíte výhody pro učitele v používání ITV na 1. stupni ZŠ?“

Tabulka č.4: Odpovědi k otázce č. 6

Odpovědi	Počet respondentů, kteří využívají ITV (+ vyjádření v %)	Počet respondentů, kteří nevyužívají ITV (+ vyjádření v %)
Učitel se dál vzdělává a zvyšuje svou odbornost.	52 (50 %)	11 (45,8 %)
Učitel si rozšiřuje učitelské kompetence a získává nové zkušenosti pro další realizaci ITV.	56 (53,8 %)	16 (66,7 %)
ITV učitelům usnadňuje plánování výuky (např. smysluplnější řazení aktivit).	54 (51,9 %)	4 (16,7 %)
ITV umožňuje učitelům snazší vytvoření motivace pro aktivity a úkoly ve výuce.	67 (64,4 %)	7 (29,2 %)
ITV umožňuje učitelům snazší dosahování očekávaných výstupů.	39 (37,5 %)	3 (12,5 %)
Učitel může snadněji rozvíjet kompetence žáků.	63 (60,6 %)	7 (29,2 %)
ITV umožňuje učitelům efektivněji s žáky procvičovat učivo.	65 (62,5 %)	5 (20,8 %)
ITV umožňuje učitelům věnovat více prostoru diagnostice žáků.	19 (18,3 %)	0 (0 %)

ITV usnadňuje učitelům realizaci výuky (koordinace žáků apod.).	25 (24 %)	1 (4,2 %)
Žádnou výhodu nevidím.	0 (0 %)	0 (0 %)



Ze skupiny respondentů, která využívá ITV ve vyučování, jich 67 (64,4 %) odpovědělo, že vidí výhodu pro učitele v používání ITV ve snazším vytvoření motivace pro aktivity a úkoly ve výuce. Zároveň 65 pedagogů (62,5 %) poté uvedlo, že ITV umožňuje učitelům efektivněji s žáky procvičovat učivo. Polovina respondentů, tedy 52 vyučujících (50 %) se domnívá, že díky ITV se učitel dále vzdělává a zvyšuje svoji odbornost.

Z 24 pedagogů, kteří odpověděli, že nevyžívají ITV ve svém vyučování, se jich 16 (66,7 %) domnívá, že ITV může mít pozitivní dopad na učitele v oblasti rozšíření učitelových kompetencí a získávání nových zkušeností pro další realizaci ITV. Podle výzkumu se 11 pedagogů (45,8 %) domnívá, že se učitel díky ITV dále vzdělává a zvyšuje tím svou odbornost.

7. Otázka: „V čem spatřujete nevýhody v používání ITV na 1. stupni ZŠ?“

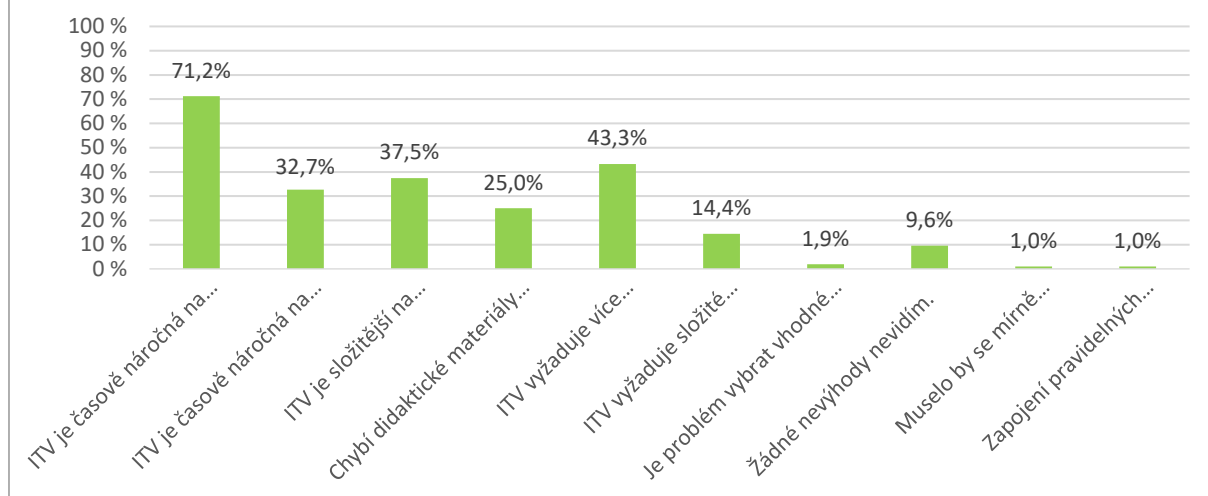
Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří ITV využívají.

Tabulka č.5: Odpovědi k otázce č.7

Odpovědi	Počet respondentů	Vyjádření v %
ITV je časově náročná na přípravu.	74	71,2
ITV je časově náročná na realizaci.	34	32,7
ITV je složitější na organizaci (vedení žáků, dosahování výchovně vzdělávacích cílů apod.).	39	37,5
Chybí didaktické materiály pro přípravu a realizaci ITV.	26	25
ITV vyžaduje více zkušeností než „běžná“ výuka.	45	43,3
ITV vyžaduje složité přeorganizování prostoru ve třídě, případně vyžaduje více prostoru než „běžná“ výuka.	15	14,4
Je problém vybrat vhodné téma pro ITV.	2	1,9
Žádné nevýhody nevidím.	10	9,6
Muselo by se mírně přeorganizovat ŠVP a didaktické materiály (sešity a učebnice), aby pak komplexně sedělo učivo.	1	1
Zapojení pravidelných tematických bloků a projektových dnů	1	1

Graf 15 – Nevýhody ITV

Nevýhody ITV (n = 104)



Ze 104 respondentů, kteří ITV využívají, jich 74 (71,2 %) zastává názor, že ITV je časově náročná na přípravu. Naopak 10 vyučujících (9,6 %) uvedlo, že žádnou nevýhodu na používání ITV na 1. stupni ZŠ nevidí. Jeden respondent uvedl, že by se skrz používání ITV muselo mírně přeorvanizovat ŠVP a didaktické materiály (sešity a učebnice), aby pak komplexně sedělo učivo. Jeden respondent také odpověděl, že vyučují v blocích, ve třídě mají prostor, koberec, a do vyučování zapojují pravidelné tematické bloky a projektové dny.

Shrnutí:

V rámci této dílčí oblasti jsem se zaměřila na zmapování dat k používání ITV, výhodám a nevýhodám ITV. Snažila jsem se zjistit, co vede vyučující k realizaci ITV, a naopak co je pro učitele překážkou ve využívání ITV. Dále jsem se otázky zaměřovala na zjištění informací k výhodám a nevýhodám v používání ITV z pohledu učitelů, kteří ITV využívají i těch, kteří ITV nerealizují.

Z výzkumného šetření jsem zjistila, že učitelé, kteří využívají ITV, tento koncept výuky zařazují nebo by zařadili do 1. i do 2. období na 1. stupni ZŠ. Naopak učitelé nevyužívající ITV, by tuto výuku zařadili především do 2. období na 1. stupni ZŠ. Někteří z této skupiny zastávají názor, že ITV není vhodné začlenit do výuky na 1. stupni ZŠ. I přesto, že 26 učitelů uvedlo, že nevyužívají ITV, 20 z nich odpovědělo, že by ITV do výuky zařadilo. Lze tedy vytvořit závěr, že i učitelé této skupiny jsou přesvědčeni o smysluplnosti této výuky.

Důvodem, proč učitelé realizují ITV ve vyučování, je především přesvědčení o smysluplnosti ITV a zkoušení něčeho nového jako zpestření dosavadního vyučování. Lze tedy tvrdit, že mnoho učitelů vnímá ITV jako inovativní koncepci výuky, která zpestřuje „běžnou“ výuku a výuka je tak pro žáky i učitele zajímavější. Naopak důvod, proč ITV učitelé nevyužívají, je především ve složitosti organizace, jako je např. vedení žáků nebo dosahování výchovně vzdělávacích cílů.

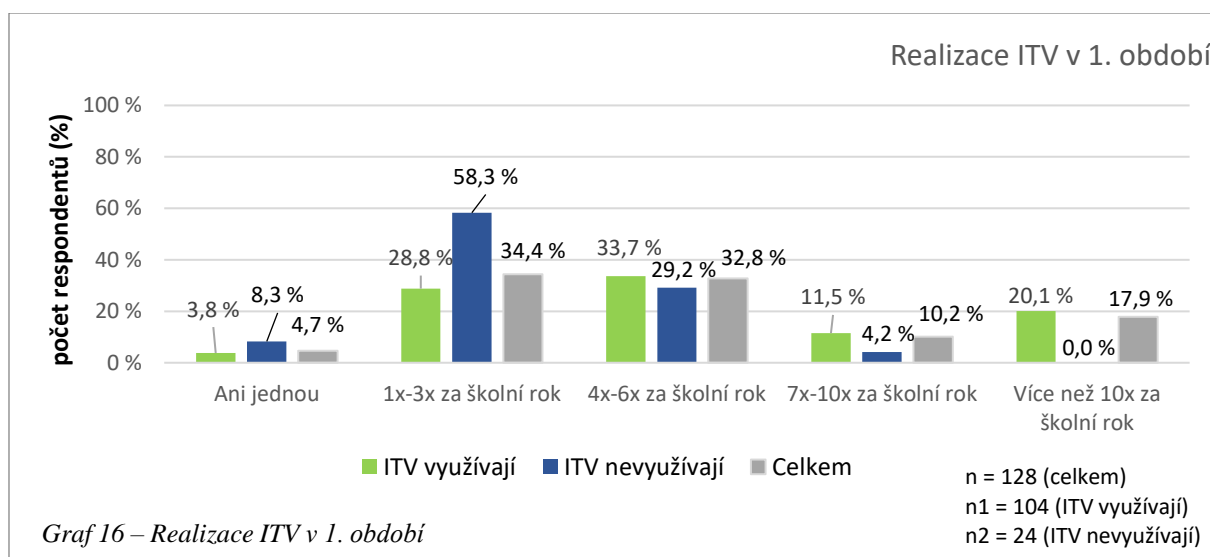
Alespoň polovina učitelů, kteří ITV zařazují do výuky, uvádí, že vidí pozitivní vliv ITV na všechny složky vyučovacího procesu. ITV cílí nejen na rozvoj žáka či osvojování učiva, ale má pozitivní dopady i na samotného učitele, a to i přesto, že nejvíce učitelů spatřuje nevýhody ITV v časové náročnosti na jeho přípravu. Vyučující ve skupině nepoužívající ITV se domnívají, že pozitivní vliv má ITV především na žáka. Lze tedy usoudit, že někteří pedagogové kvůli nepoužívání ITV nevidí výhody v žádných dalších oblastech, než je pozitivní působení na žáka.

Mezi největší výhody v používání ITV spatřují vyučující, kteří realizují ITV, komplexnější rozvoj žáka a ukazování smysluplnosti vzdělávání, tzn. propojení školy se situacemi z běžného života. I teoreticky je podloženo, že ITV se zakládá na komplexním rozvoji žáka a propojování získaných poznatků s reálnými situacemi. Lze tedy potvrdit, že praxe odpovídá stanovené teorii. Pedagogové využívající ITV uvádí jako největší nevýhodu časovou náročnost na přípravu ITV.

5.2 Dílčí oblast: Frekvence používání ITV

V rámci sady otázek s číslem 8–10 je úkolem zjistit, jak časté je používání ITV na školách a jaký typ ITV je nejčastěji učiteli využíván.

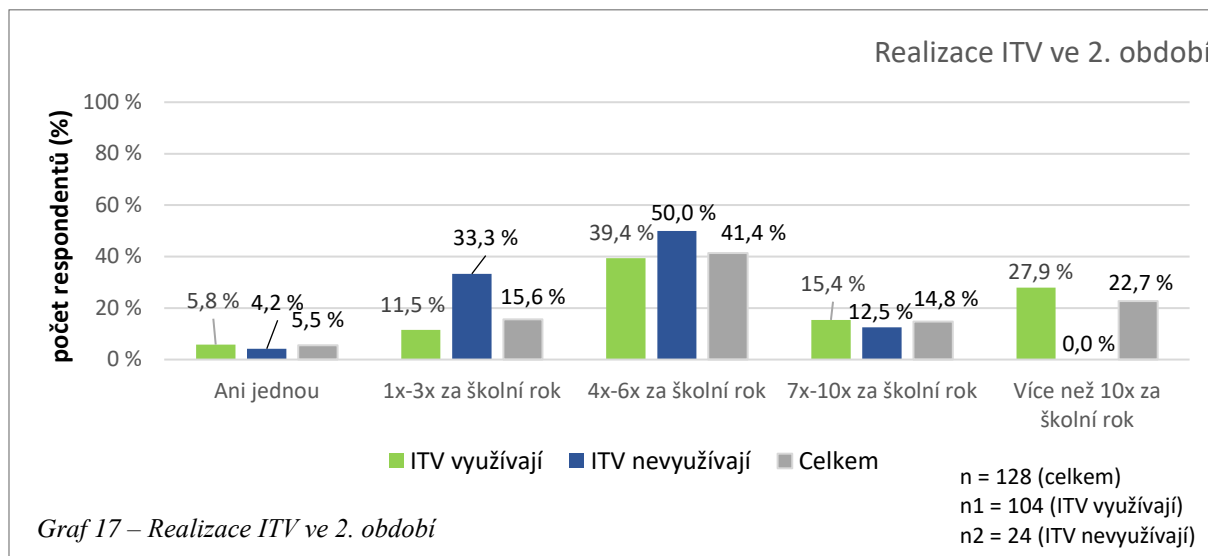
8. Otázka: „Jak často během jednoho školního roku v 1. období (1.–3. ročník) realizujete nebo byste chtěl/a realizovat ITV?“



Podle výzkumu, ze 104 respondentů kteří používají ITV, 35 vyučujících (33,7 %) realizuje nebo by chtělo realizovat ITV v 1. období 4x–6x za školní rok. Použití ITV ve výuce v 1. období více než 10x za školní rok preferuje 23 respondentů (22,1 %). Naopak 4 vyučující (3,8 %) uvedli, že by ITV v 1. období nezrealizovali ani jednou za školní rok.

Ve skupině učitelů, kteří nevyužívají ITV, 14 z nich odpovědělo (58,3 %), že by ITV v 1. období realizovalo 1x–3x za školní rok. Ani jednou za školní rok by nerealizovali ITV 2 vyučující (8,3 %). Žádný respondent nevedl, že by ITV v 1. období využil více než 10x za školní rok.

9. Otázka: „Jak často během jednoho školního roku ve 2. období (4.–5. ročník) realizujete nebo byste chtěl/a realizovat ITV?“



Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že 41 učitelů (39,4 %), kteří využívají ITV, zařazuje ITV ve 2. období (4.–5. ročník) 4x–6x za školní rok. Z této skupiny dalších 29 respondentů (27,9 %) uvedlo, že ITV ve 2. období využívá více než 10x za školní rok. 6 pedagogů (5,8 %) poté nevyžívá ITV ve 2. období ani jednou.

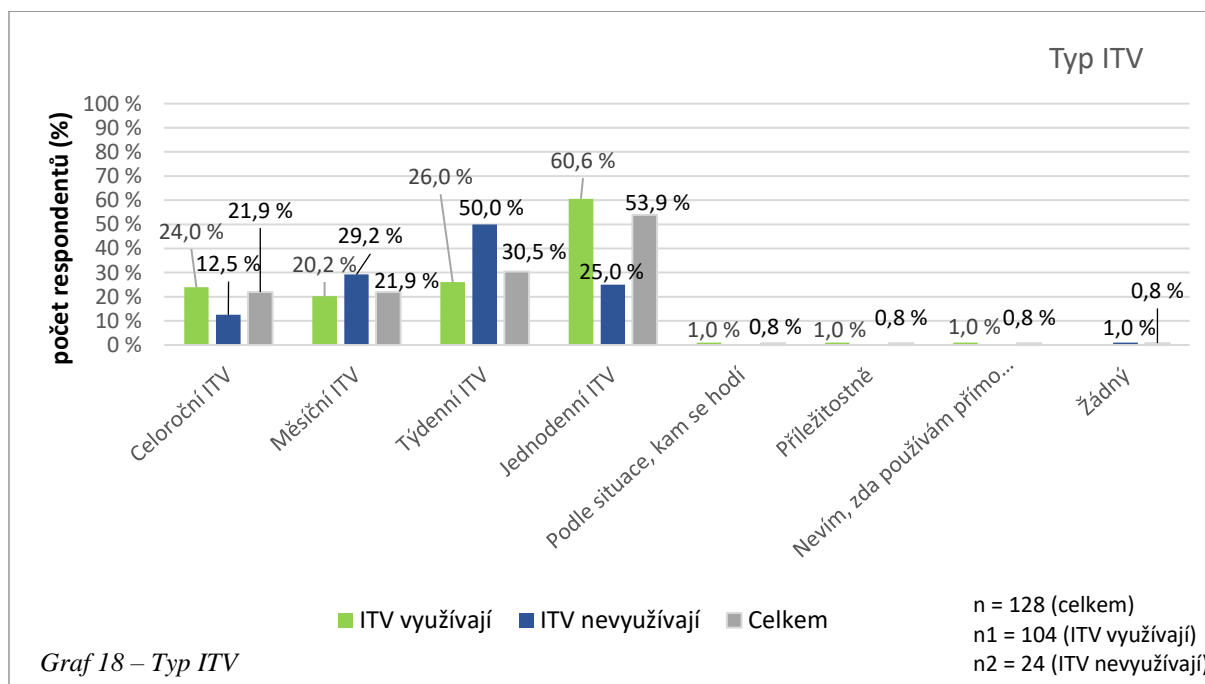
Polovina učitelů (50 %), kteří ITV nevyžívají vůbec, uvedlo, že by ITV zařadilo do 2. období 4x–6x za školní rok. Naopak jen jeden respondent odpověděl, že by ITV ve 2. období nevyužil ani jednou.

10. Otázka: „Který typ ITV využíváte nebo byste využila ve svém vyučování na 1. stupni ZŠ?“

Tabulka č.6: Odpovědi k otázce č.10

Odpovědi	Počet respondentů, kteří využívají ITV (+ vyjádření v %)	Počet respondentů, kteří nevyžívají ITV (+ vyjádření v %)	Celkový počet respondentů (+ vyjádření v %)
Celoroční ITV	25 (24 %)	3 (12,5 %)	28 (21,9 %)
Měsíční ITV	21 (20,2 %)	7 (29,2 %)	28 (21,9 %)
Týdenní ITV	27 (26 %)	12 (50 %)	39 (30,5 %)

Jednodenní ITV	63 (60,6 %)	6 (25 %)	69 (53,9 %)
Podle situace, kam se hodí	1 (1 %)	X	1 (0,8 %)
Příležitostně	1 (1 %)	X	1 (0,8 %)
Nevím, zda používám přímo ITV, nikdy jsem se s tímto pojmem nesetkala. Český jazyk a čtení s porozuměním zahrnuju do výuk.	1 (1 %)	x	1 (0,8 %)
Žádný	x	1 (4,2 %)	1 (0,8 %)



Ze 104 učitelů využívajících ITV ve vyučování, jich 63 (60,6 %) odpovědělo, že ve své výuce využívají jednodenní ITV. 25 učitelů (24 %) používá celoroční ITV ve vyučování. Jeden respondent napsal, že ITV používá podle situace, kam se hodí. Další pedagog uvedl, že ITV využívá příležitostně. Jiný respondent odpověděl: „*Nevím, zda používám přímo ITV, nikdy jsem se s tímto pojmem nesetkala. Český jazyk a čtení s porozuměním zahrnuju do výuk.*“

Ve skupině, kde ITV nevyžívají, z 24 respondentů 12 (50 %) uvedlo, že by na 1. stupni ZŠ realizovali týdenní ITV. Jednodenní ITV by do vyučování zařadilo 6 pedagogů (25 %). Jeden respondent odpověděl, že by nevyužil žádný z uvedených typů ITV.

Shrnutí:

V dílčí oblasti *Frekvence používání ITV* jsem se zaměřila na to, jak často učitelé během jednoho školního roku využívají nebo by využívali ITV ve vyučování. Další otázka byla směřována k zjištění informace, které typy ITV učitelé používají nebo by používali. Zjišťovala jsem tedy, jestli se vyučující pevně drží celoroční koncepce ITV od Susan Kovalik nebo vytváří její modifikace podle učitelových možností.

Pedagogové využívající ITV nejčastěji tento typ výuky realizují 4x–6x za jeden školní rok, a to jak v 1. tak i ve 2. období. Učitelé, kteří ITV nepoužívají, zastávají názor, že by v 1. období ITV do výuky zařadili 1x–3x za školní rok, ve 2. období by až 50 % respondentů realizovalo ITV 4x–6x během jednoho školního roku. Lze vytvořit závěr, že obě skupiny mají na frekvenci používání ITV ve vyučování podobný názor.

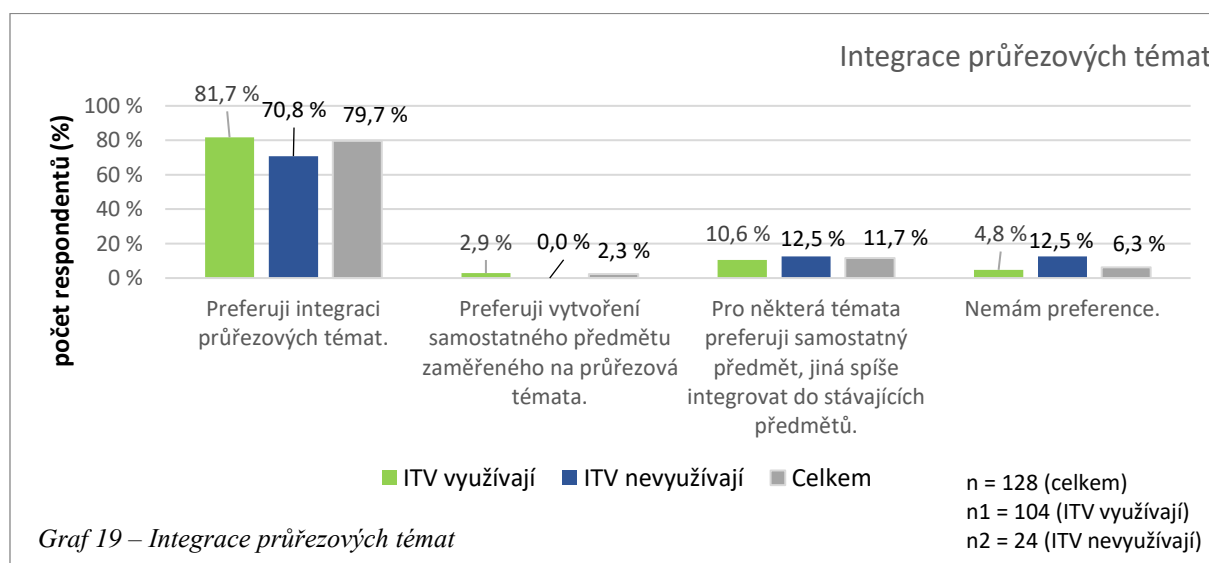
Na otázku, který typ ITV ve vyučování učitelé využívají nebo by využívali, obě skupiny dotazovaných odpověděli naprosto odlišně. Učitelé využívající ITV nejčastěji zapojují do vyučování jednodenní ITV. Naopak učitelé nevyužívající ITV uvedli, že nejčastěji by ve výuce využívali týdenní ITV, jednalo se o 12 respondentů (50 %) z 24 odpovídajících. Je pravděpodobné, že pokud vyučující nemají zatím zkušenost s ITV, domnívají se, že pokud do výuky ITV zařadit, je nejvhodnější vícedenní ITV. Možná že ve spojení s nevýhodou ITV (časově náročné na přípravu) se učitelé neodvažují do realizace této výuky pustit.

I přesto že Susan Kovalik (1995) uvádí, že ITV by měla vycházet z celoročního tématu, postupem času začaly vznikat modifikace ITV. O této modifikaci se zmiňuje i Čapek (2015). Domnívám se tedy, že učitelé z obou skupin vychází z konceptu ITV, dodržují základní principy této výuky, pouze si pro její realizaci stanovují jinou časovou dotaci.

5.3 Dílčí oblast: Integrace průřezových témat

V níže uvedených otázkách respondenti obou skupin odpovídali na otázky týkající se integrace průřezových témat, jelikož mohou být vhodným prostředkem pro vytváření ITV. Jedná se o otázky s číslem 11-13.

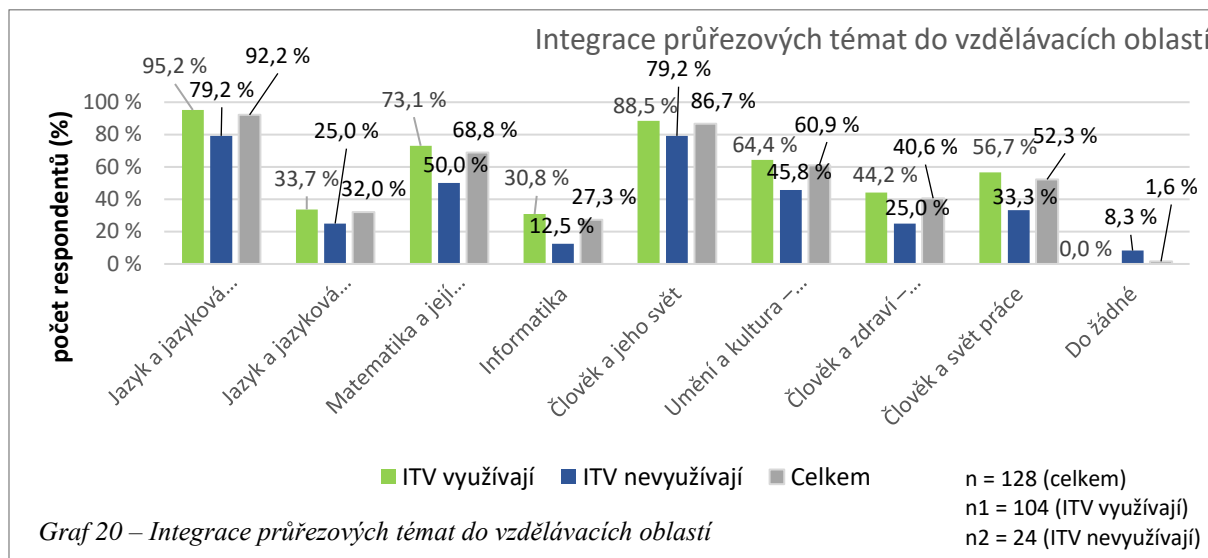
11. Otázka: „*Preferujete na 1. stupni ZŠ integraci průřezových témat do stávajících vyučovacích předmětů, nebo jejich realizaci v nově vytvořeném samostatném předmětu?*“



Podle výzkumu ze 104 učitelů, kteří ITV používají, preferuje integraci průřezových témat 85 z nich (81,7 %). Pouze 3 pedagogové (2,9 %) uvedli, že preferují vytvoření samostatného předmětu zaměřeného na průřezová témata. Dále 11 pedagogů (10,6 %) pro některá průřezová témata preferují samostatný předmět, jiná témata spíše preferují integrovat do stávajících předmětů. Žádné preference ohledně integrace průřezových témat má 5 respondentů (4,8 %).

Ze skupiny respondentů, kteří nevyžívají ITV, jich 17 (70,8 %) odpovědělo, že preferují integraci průřezových témat. Ani jeden z respondentů nevedl, že by preferoval vytvoření samostatného předmětu zaměřeného na průřezová témata. Žádné preference ohledně integrace průřezových témat mají 3 učitelé (12,5 %).

12. Otázka: „Do kterých vzdělávacích oblastí integrujete průřezová témata na 1. stupni ZŠ?“

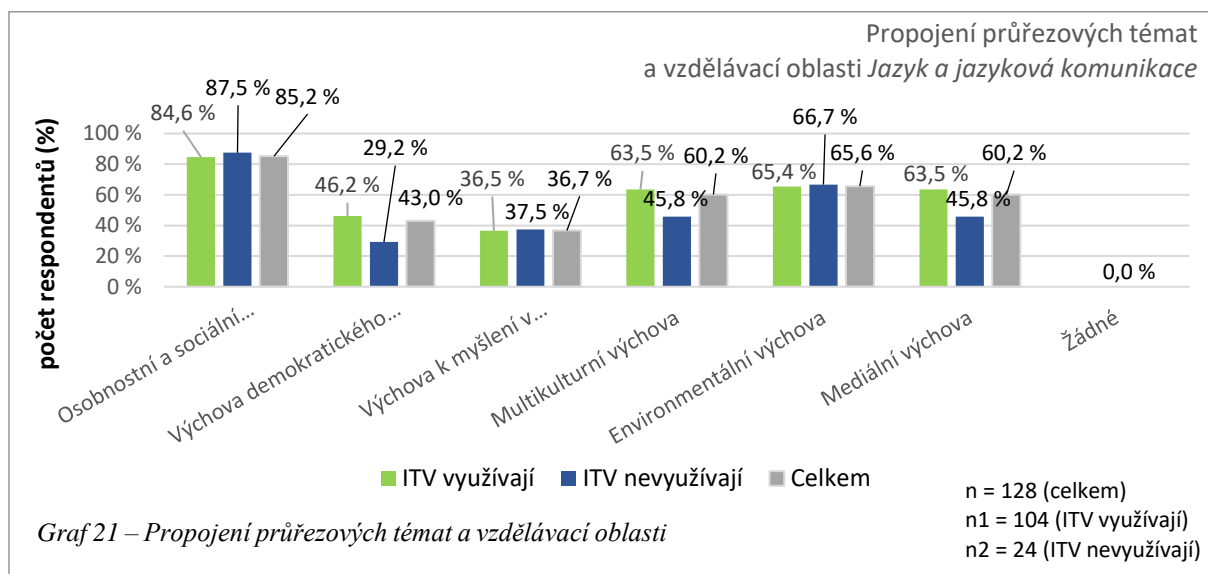


V obou skupinách více než polovina respondentů odpověděla, že průřezová témata integrují do vzdělávacích oblastí *Člověk a jeho svět* a *Jazyk a jazyková komunikace*.

V obou skupinách nejméně učitelé integrují průřezová témata do vzdělávací oblasti *Informatika*. Ve skupině učitelů, kteří využívají ITV, jich uvedlo tuto informaci 32 (30,8 %). Ve druhé skupině, která nevyžívá ITV, právě 3 učitelé (12,5 %) uvedli, že integrují průřezová témata do vzdělávací oblasti *Informatika*.

Právě 2 respondenti (8,3 %), kteří nevyžívají ITV, odpověděli, že neintegrují průřezová témata na 1. stupni ZŠ do žádné ze vzdělávacích oblastí.

13. Otázka: „Která průřezová témata integrujete do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – vzdělávací obor Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ?“



Ze 104 respondentů využívajících ITV, právě 88 (84,6 %) odpovědělo, že do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* integruje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Nejméně učitelé, tedy 38 (36,5 %) uvedlo, že to oboru *Český jazyk a literatura* integrují průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Nikdo z této skupiny nevedl, že by do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* neintegroval některé z průřezových témat.

Ve skupině respondentů, kteří ITV nepoužívají, jich 21 (87,5 %) odpovědělo, že do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* integrují průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Nejméně učitelů z této skupiny, tedy 7 (29,2 %) uvedlo, že do oboru *Český jazyk a literatura* integrují průřezové téma Výchova demokratického občana. Stejně jako v první skupině i v této nikdo z respondentů neodpověděl, že by do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* neintegroval některé z průřezových témat.

Shrnutí:

Tato dílčí oblast se zaměřovala na zmapování dat ohledně integrace průřezových témat napříč vzdělávacími oblastmi, dále jaké mají učitelé zkušenosti s využíváním průřezových témat.

Podle odpovědí obou skupin nejvíce učitelé preferují integraci průřezových témat do stávajících vzdělávacích oblastí a dávají tak přednost před vytvářením samostatného předmětu. Sami učitelé v dalších otázkách vztahujících se k průřezovým tématům potvrzují, že jsou schopni průřezová témata integrovat s několika vzdělávacími oblastmi dohromady.

Pokud vycházíme ze situace, že učitelé podporují integraci průřezových témat do stávajících předmětů, lze vyvodit závěr, že průřezová témata se mohou stát dobrým společným prvkem při tvorbě ITV. Vyučující mohou pracovat s tématy průřezových oblastí, propojovat je a uceleně pomocí ITV na ně pohlížet z různých hledisek. Pro žáky může být toto pojetí průřezových témat komplexnější a přínosnější.

5.4 Dílčí oblast: Zapojení českého jazyka do ITV

Sada otázek s číslem 14–34 jsou otázky směřující k integraci českého jazyka jako funkčního komunikačního prostředku do dalších vzdělávacích oblastí. Otázky mapují potencionální realizaci ITV z hlediska propojování vzdělávacích oblastí, ve kterých je podporován rozvoj komunikačních kompetencí, naplňování cílových zaměření vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* a osvojování vybraných očekávaných výstupů vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*.

Tato dílčí oblast je rozdělena do následujících tří podoblastí: klíčové komunikativní kompetence (otázka č. 14–18), cílová zaměření vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* (otázka č. 19–26), očekávané výstupy vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* (otázka č. 27–34). Na tyto otázky odpovídaly obě skupiny respondentů.

14. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence: „žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu“?“

K oblastem vyberte z následujících: Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.“

Tabulka č.7: Odpovědi k otázce č.14

Vzdělávací oblast	Nevěnují se	Věnují se méně	Věnují se více
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	2	4	121
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	32	24	69
Matematika a její aplikace	5	24	98
Informatika	37	30	57
Člověk a jeho svět	6	9	112
Umění a kultura	16	29	80
Člověk a zdraví	26	50	49
Člověk a svět práce	18	39	69

Odpovídající pedagogové z obou skupin (128 respondentů) nejvíce rozvíjí komunikativní kompetenci „žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Podle výzkumu jako další vzdělávací oblast, kde učitelé osvojují tuto klíčovou kompetenci, je *Člověk a jeho svět*, následuje poté oblast *Matematika a její aplikace*.

15. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje“?“

K oblastem vyberte z následujících: Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.“

Tabulka č.8: Odpovědi k otázce č. 15

Vzdělávací oblast	Nevěnují se	Věnují se méně	Věnují se více
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	2	5	120
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	32	17	79
Matematika a její aplikace	6	25	95
Informatika	36	30	60
Člověk a jeho svět	5	9	112
Umění a kultura	13	25	88
Člověk a zdraví	21	40	65
Člověk a svět práce	15	40	71

Pedagogové ve výzkumném šetření uvádějí, že klíčovou kompetenci „žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje“ rozvíjí především ve vzdělávací oblasti *Jazyk*

a jazyková komunikace – Český jazyk. Osvojováním kompetence se také zabývají v oblasti *Člověk a jeho svět* a v oblasti *Matematika a její aplikace*. Nejméně tuto klíčovou kompetenci rozvíjí učitelé v oblasti *Člověk a zdraví* a *Člověk a svět práce*.

16. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „*žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*“?

K oblastem vyberte z následujících: Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.“

Tabulka č.9: Odpovědi k otázce č. 16

Vzdělávací oblast	Nevěnují se	Věnují se méně	Věnují se více
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	2	6	120
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	30	17	81
Matematika a její aplikace	8	22	98
Informatika	36	23	69
Člověk a jeho svět	6	17	105
Umění a kultura	11	32	85
Člověk a zdraví	20	43	67
Člověk a svět práce	17	32	79

Respondenti v dotazníku odpověděli, že komunikativní kompetenci „*žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*“ nejvíce rozvíjejí ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Právě 105 učitelů zdůrazňuje rozvoj klíčové

kompetence v oblasti *Člověk a jeho svět*. Celkem 98 pedagogů se snaží tuto kompetenci maximálně rozvíjet i v oblasti *Matematika a její aplikace*. Nejméně vyučujících osvojuje komunikativní kompetenci ve vzdělávací oblasti *Informatika*.

17. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“?“

K oblastem vyberte z následujících: *Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.*“

Tabulka č.10: Odpovědi k otázce č. 17

Vzdělávací oblast	Nevěnují se	Věnují se méně	Věnují se více
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	6	23	99
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	33	24	71
Matematika a její aplikace	9	42	77
Informatika	35	9	84
Člověk a jeho svět	9	24	95
Umění a kultura	19	47	62
Člověk a zdraví	34	55	39
Člověk a svět práce	24	47	57

Vyučující rozvíjí komunikativní kompetenci „žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“ nejvíce ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*, jedná se celkem o 95,3 %. Právě 95 respondentů (74,2 %) uvedlo, že se snaží maximálně rozvíjet tuto klíčovou kompetenci v oblasti *Člověk a jeho svět*. Dalšími vzdělávacími oblastmi, kde pedagogové podporují rozvoj komunikativní kompetence jsou *Informatika* a *Matematika a její aplikace*. Nejméně vyučující rozvíjí tuto komunikativní kompetenci v oblasti *Člověk a zdraví*.

18. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“?“

K oblastem vyberte z následujících: Nevěnuji se., Věnuji se méně., Věnuji se více.“

Tabulka č.11: Odpovědi k otázce č. 18

Vzdělávací oblast	Nevěnují se	Věnují se méně	Věnují se více
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	3	5	120
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	31	10	87
Matematika a její aplikace	11	25	92
Informatika	36	19	73
Člověk a jeho svět	6	15	107
Umění a kultura	13	32	83
Člověk a zdraví	20	35	73
Člověk a svět práce	17	27	82

Respondenti odpovídající na tuto otázku se shodli, že rozvoj komunikativní kompetence „žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“ je důležitý ve všech vzdělávacích oblastech, tudíž vždy více než polovina respondentů (více než 64 respondentů) uvedla, že komunikativní kompetenci maximálně rozvíjí ve všech oblastech. Nejvíce rozvíjí tuto komunikativní kompetenci učitelé ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Druhou oblastí, kde vyučující podporují rozvíjení kompetence, je *Člověk a jeho svět*, další v pořadí je oblast *Matematika a její aplikace*.

Shrnutí otázek č. 14–18:

V této podoblasti jsem se zaměřovala na zmapování poznatků v rámci rozvoje klíčových komunikativních kompetencí. Respondenti museli u každé otázky uvést, do jaké míry se věnují rozvoji dané komunikativní kompetence v rámci každé vzdělávací oblasti. Podle výzkumného šetření vyučující zapojují rozvoj komunikativních kompetencí do všech vzdělávacích oblastí. Nejvíce učitelé rozvíjí tyto kompetence v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk* a v oblasti *Člověk a jeho svět*.

Mnoho učitelů ale i uvedlo, že se rozvoji některých klíčových kompetencí nevěnují. Důvodem může být, že učitelé usoudili, že nelze ve vzdělávací oblasti kompetenci rozvíjet anebo vyučující předmět vycházející z dané oblasti nevyučují. Ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk* a *Informatika* lze vidět, že přibližně stejný počet respondentů odpověděl, že rozvoji kompetence se v této oblasti nevěnuje.

Z výsledků lze vyčíst, že učitelé se snaží rozvíjet komunikativní kompetence nejen v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*, ale i v ostatních oblastech. Můžeme tedy uvést, že při potencionální realizaci ITV mohou učitelé rozvíjet i uvedené komunikativní kompetence a rozvíjet tak český jazyk jako funkční komunikační prostředek.

19. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci vnímali jazyk jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství?“

Tabulka č.12: Odpovědi k otázce č. 19

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	120	93,8 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	43	33,6 %
Matematika a její aplikace	19	14,8 %
Informatika	16	12,5 %
Člověk a jeho svět	88	68,8 %
Umění a kultura	73	57 %
Člověk a zdraví	7	5,5 %
Člověk a svět práce	29	22,7 %
V žádné	4	3,1 %

Podle výzkumu 120 učitelů (93,8 %) z celkového počtu 128 respondentů uvedlo, že cílové zaměření „*pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*“ rozvíjí ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Právě 88 pedagogů (68,8 %) odpovědělo, že v oblasti *Člověk a jeho svět*, kde jsou zahrnuty předměty jako *Hudební výchova* a *Výtvarná výchova*, toto cílové zaměření také integrují. Nejméně cílové zaměření vyučující integrují ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, jedná se o 7 respondentů (5,5 %). Právě 4 učitelé (3,1 %) uvedli, že cílové zaměření neintegrují v žádné vzdělávací oblasti.

20. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci vnímali jazyk jako důležitý nástroj celoživotního vzdělávání?“

Tabulka č.13: Odpovědi k otázce č. 20

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	121	94,5 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	79	61,7 %
Matematika a její aplikace	51	39,8 %
Informatika	43	33,6 %
Člověk a jeho svět	87	68 %
Umění a kultura	60	46,9 %
Člověk a zdraví	18	14 %
Člověk a svět práce	36	28 %
V žádné	1	0,8 %

Ze 128 respondentů jich 121 (94,5 %) uvedlo, že cílové zaměření „*pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*“ rozvíjí ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Právě 87 respondentů (68 %) odpovědělo, že uvedené cílové zaměření integrují do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* a 79 respondentů (61,7 %) se snaží naplňovat cílové zaměření v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Učitelé se nejméně věnují cílovému zaměření ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, jedná se pouze o 18 učitelů (14 %). Jeden respondent uvedl, že se cílovým zaměřením nezabývá v žádné ze vzdělávacích oblastí.

21. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství?“

Tabulka č.14: Odpovědi k otázce č. 21

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	125	97,7 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	38	29,7 %
Matematika a její aplikace	27	21,1 %
Informatika	20	15,6 %
Člověk a jeho svět	80	62,5 %
Umění a kultura	85	66,4 %
Člověk a zdraví	10	7,8 %
Člověk a svět práce	32	25 %
V žádné	1	0,8 %

Podle výzkumného šetření ze skupiny 128 učitelů jich 125 (97,7 %) rozvíjí cílové zaměření „rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Právě 85 respondentů (66,4 %) propojuje toto cílové zaměření i se vzdělávací oblastí *Umění a kultura*. Další vzdělávací oblastí, kde pedagogové integrují uvedené cílové zaměření, je *Člověk a jeho svět*, jedná se o 80 respondentů (62,5 %). Nejméně pedagogů, je to 10 respondentů (7,8 %), propojuje cílové zaměření v oblasti *Člověk a zdraví*. Jeden respondent uvedl, že cílové zaměření neintegruje do žádné ze vzdělávacích oblastí.

22. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti?“

Tabulka č.15: Odpovědi k otázce č. 22

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	97	75,8 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	92	71,9 %
Matematika a její aplikace	16	12,5 %
Informatika	36	28,1 %
Člověk a jeho svět	84	65,6 %
Umění a kultura	65	50,8 %
Člověk a zdraví	10	7,8 %
Člověk a svět práce	26	20,3 %
V žádné	2	1,6 %

Ve skupině 128 respondentů jich 97 (75,8 %) odpovědělo, že podporují rozvoj cílového zaměření „rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk* a 92 učitelů (71,9 %) ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Právě 84 vyučujících (65,6 %) se snaží naplňovat uvedené cílové zaměření v oblasti *Člověk a jeho svět*. Pouze 16 respondentů (12,5 %) integrují cílové zaměření do oblasti *Matematika a její aplikace*. Nejméně vyučujících, jedná se o 10 respondentů (7,8 %) podporují integraci cílového zaměření v oblasti *Člověk a zdraví*. Přesně 2 vyučující (1,6 %) odpověděli, že uvedené cílové zaměření neintegrují do žádné vzdělávací oblasti.

23. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřuje na to, aby žáci vnímali a postupně si osvojovali jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací, k vyjadřování svých potřeb i prožitků a ke sdělování svých názorů?“

Tabulka č.16: Odpovědi k otázce č. 23

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	127	99,2 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	69	54 %
Matematika a její aplikace	58	45,3 %
Informatika	48	37,5 %
Člověk a jeho svět	93	72,7 %
Umění a kultura	71	55,5 %
Člověk a zdraví	29	22,7 %
Člověk a svět práce	49	38,2 %
V žádné	1	0,8 %

Pedagogové odpovídající na dotazníkové otázky nejvíce podporují rozvoj cílového zaměření „*vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků žáka a ke sdělování názorů*“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*, jedná se o 127 učitelů (99,2 %). V oblasti *Člověk a jeho svět* integruje uvedené cílové zaměření právě 93 pedagogů (72,7 %). Jako další nejčastěji zastoupená vzdělávací oblast, kde učitelé podporují integraci cílového zaměření, je *Umění a kultura*, jedná se o 71 respondentů (55,5 %). Učitelé nejméně podporují naplňování uvedeného cílového zaměření ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, jedná se o 29 učitelů (22,7 %). Jeden respondent uvedl, že toto zaměření nepropojuje s žádnou vzdělávací oblastí.

24. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace?“

Tabulka č.17: Odpovědi k otázce č. 24

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	119	93 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	65	50,8 %
Matematika a její aplikace	29	22,7 %
Informatika	35	27,3 %
Člověk a jeho svět	93	72,7 %
Umění a kultura	63	49,2 %
Člověk a zdraví	27	21,1 %
Člověk a svět práce	36	28,1 %
V žádné	2	1,6 %

Podle výzkumného šetření se 119 pedagogů (93 %) ze 128 respondentů zaměřuje na cílové zaměření „zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. V oblasti *Člověk a jeho svět* integruje cílové zaměření 93 učitelů (72,7 %). Právě 65 vyučujících (50,8 %) podporuje integraci cílového zaměření do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Nejméně respondentů, jednalo se o 27 učitelů (21,1 %), rozvíjí uvedené cílové zaměření ve vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*. Dva respondenti nepropojují toto cílové zaměření do žádné vzdělávací oblasti.

25. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci samostatně získávali informace z různých zdrojů a zvládali práci s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření?“

Tabulka č.18: Odpovědi k otázce č. 25

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	120	93,8 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	53	41,4 %
Matematika a její aplikace	34	26,6 %
Informatika	62	48,4 %
Člověk a jeho svět	85	66,4 %
Umění a kultura	49	38,3 %
Člověk a zdraví	7	5,5 %
Člověk a svět práce	20	15,6 %
V žádné	2	1,6 %

Ze 128 respondentů jich 120 (93,8 %) rozvíjí cílové zaměření „samostatné získávání informací z různých zdrojů a zvládání práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Toto zaměření 85 učitelů (66,4 %) dále integruje do oblasti *Člověk a jeho svět* a 62 vyučujících (48,4 %) do vzdělávací oblasti *Informatika*. Nejméně vyučujících, tedy 7 (5,5 %) podporuje naplňování cílového zaměření v oblasti *Člověk a zdraví*. Dva respondenti (1,6 %) odpověděli, že nepodporují integraci cílového zaměření do žádné vzdělávací oblasti.

26. Otázka: „Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci získávali sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a kultivovaný projev jako prostředek prosazení sebe sama?“

Tabulka č.19: Odpovědi k otázce č. 26

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk	126	98,4 %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	61	47,7 %
Matematika a její aplikace	33	25,8 %
Informatika	22	17,2 %
Člověk a jeho svět	83	64,8 %
Umění a kultura	91	71,1 %
Člověk a zdraví	35	27,3 %
Člověk a svět práce	40	31,3 %
V žádné	0	0 %

Právě 126 vyučujících (98,4 %) uvedlo, že rozvíjí cílové zaměření „získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a kultivace projevu jako prostředku prosazení sebe sama“ ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Další oblastí, kde učitelé integrují uvedené cílové zaměření, je *Umění a kultura*, jedná se o 91 pedagogů (71,1 %). Právě 83 vyučujících (64,8 %) se zaměřují na rozvoj cílového zaměření v oblasti *Člověk a jeho svět*. Jen 22 učitelů (17,2 %) podporuje integraci cílového zaměření ve vzdělávací oblasti *Informatika*.

Shrnutí otázek č. 19–26:

V této podoblasti jsem se v rámci výzkumného šetření zaměřovala na cílová zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Výsledky šetření ukazují, že učitelé podporují rozvoj cílových zaměření nejen v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, ale také v dalších vzdělávacích oblastech.

Nelze říci, ve kterých vzdělávacích oblastech je integrace cílových zaměření největší, protože každé cílové zaměření je podle učitelů propojeno s dalšími oblastmi různě. Pokud bychom měli výsledky zobecnit, lze říci, že nejčastěji se vyučující zaměřují na integraci cílových zaměření v oblastech *Člověk a jeho svět* a *Umění a kultura*. Nejméně probíhá integrace ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*.

Z výsledků tohoto šetření lze vytvořit závěr, že potenciální ITV, kterou by učitelé realizovali, může propojovat a rozvíjet i cílová zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Učitelé propojující vzdělávací oblasti v rámci ITV, mohou tedy do ITV zahrnout i osvojování těchto cílových zaměření.

27. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“ (ČJL-3-1-01)?“

Tabulka č.20: Odpovědi k otázce č. 27

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	112	87,5 %
Matematika a její aplikace	80	62,5 %
Informatika	29	22,7 %
Člověk a jeho svět	101	78,9 %
Umění a kultura	32	25 %
Člověk a zdraví	4	3,1 %
Člověk a svět práce	26	20,3 %
V žádné	0	0 %

Očekávaný výstup ČJL-3-1-01 respondenti osvojují především ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*, jedná se o 112 učitelů (87,5 %). Právě 101 vyučujících (78,9 %) podporuje osvojování očekávaného výstupu v oblasti *Člověk a jeho svět*. Očekávaný výstup osvojuje 80 učitelů (62,5 %) také ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace*. Nejméně respondentů, jedná se o 4 učitele (3,1 %) uvedlo, že podporují osvojování očekávaného výstupu v oblasti *Člověk a zdraví*.

28. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti“ (ČJL-3-1-02)?“

Tabulka č.21: Odpovědi k otázce č. 28

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	113	88,3 %
Matematika a její aplikace	105	82 %
Informatika	53	41,4 %
Člověk a jeho svět	106	82,8 %
Umění a kultura	56	43,8 %
Člověk a zdraví	30	23,4 %
Člověk a svět práce	53	41,4 %
V žádné	2	1,6 %

Právě 113 pedagogů (88,3 %) ze 128 respondentů uvedlo, že očekávaný výstup ČJL-3-1-02 osvojují ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Tento očekávaný výstup vyučující rozvíjí i v dalších vzdělávacích oblastech, 106 respondentů (82,8 %) podporuje osvojování v oblasti *Člověk a jeho svět*, 105 vyučujících (82 %) poté v oblasti *Matematika a její aplikace*. Ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* osvojuje uvedený očekávaný výstup 30 vyučujících (23,4 %). Dva respondenti (1,6 %) odpověděli, že nepodporují osvojování uvedeného očekávaného výstupu v žádné vzdělávací oblasti.

29. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru“ (ČJL-3-1-03)?“

Tabulka č.22: Odpovědi k otázce č. 29

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	113	88,3 %
Matematika a její aplikace	70	54,7 %
Informatika	39	30,5 %
Člověk a jeho svět	96	75 %
Umění a kultura	66	51,6 %
Člověk a zdraví	45	35,2 %
Člověk a svět práce	50	39,1 %
V žádné	3	2,3 %

Právě 113 respondentů (88,3 %) ze 128, uvedlo, že osvojují očekávaný výstup ČJL-3-1-03 ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Ve oblasti *Člověk a jeho svět* podporuje osvojování uvedeného očekávaného výstupu 96 učitelů (75 %). Ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* osvojuje očekávaný výstup 70 učitelů (54,7 %). Více než polovina respondentů, přesně 66 vyučujících (51,6 %), odpovědělo, že se snaží naplňovat očekávaný výstup i ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Tři respondenti (2,3 %) uvedli, že tento očekávaný výstup neosvojují v žádné vzdělávací oblasti.

30. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení“ (ČJL-3-1-10)?“

Tabulka č.23: Odpovědi k otázce č. 30

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	113	88,3 %
Matematika a její aplikace	77	60,2 %
Informatika	41	32 %
Člověk a jeho svět	86	67,2 %
Umění a kultura	21	16,4 %
Člověk a zdraví	3	2,3 %
Člověk a svět práce	16	12,5 %
V žádné	1	0,8 %

Očekávaný výstup „žák píše věcně i formálně správně jednoduché sdělení“ nejvíce respondenti osvojují ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*, jedná se o 113 pedagogů (88,3 %). Další vzdělávací oblastí, kde celkem 86 učitelů (67,2 %) osvojuje očekávaný výstup, je *Člověk a jeho svět*. Právě 77 respondentů (60,2 %) uvedlo, že podporují osvojování očekávaného výstupu v oblasti *Matematika a její aplikace*. Jen 3 pedagogové (2,3 %) se snaží osvojovat tento očekávaný výstup ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*. Jeden respondent uvedl, že neosvojuje očekávaný výstup v žádné vzdělávací oblasti.

31. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“ (ČJL-5-1-01)?“

Tabulka č.24: Odpovědi k otázce č. 31

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	115	89,4 %
Matematika a její aplikace	82	64,1 %
Informatika	45	35,2 %
Člověk a jeho svět	103	80,5 %
Umění a kultura	42	32,8 %
Člověk a zdraví	6	4,7 %
Člověk a svět práce	29	22,7 %
V žádné	1	0,8 %

Očekávaný výstup ČJL-5-1-01 respondenti nejvíce osvojují ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*, jedná se o 115 pedagogů (89,4 %). Právě 103 učitelů (80,5 %) uvedlo, že podporují osvojování očekávaného výstupu v oblasti *Člověk a jeho svět*. V oblasti *Matematika a její aplikace* očekávaný výstup osvojuje právě 82 pedagogů (64,1 %). Nejméně učitelů, tedy pouze 6 (4,7 %) odpovědělo, že očekávaný výstup naplňují i ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*. Jeden respondent uvedl, že neosvojuje očekávaný výstup v žádné vzdělávací oblasti.

32. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“ (ČJL-5-1-02)?“

Tabulka č.25: Odpovědi k otázce č. 32

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	95	74,2 %
Matematika a její aplikace	87	68 %
Informatika	52	40,6 %
Člověk a jeho svět	106	82,8 %
Umění a kultura	27	21,1 %
Člověk a zdraví	6	4,7 %
Člověk a svět práce	24	18,8 %
V žádné	5	3,9 %

Ze skupiny 128 respondentů jich 106 (82,8 %) uvedlo, že očekávaný výstup ČJL-5-1-02 vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* osvojují ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Právě 95 vyučujících (74,2 %) naplňuje osvojování očekávaného výstupu v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. 87 respondentů (68 %) poté naplňuje očekávaný výstup v oblasti *Matematika a její aplikace*. Pouze 6 respondentů (4,7 %) odpovědělo, že rozvíjí uvedený očekávaný výstup v oblasti *Člověk a zdraví*. Pět vyučujících (3,9 %) neosvojuje očekávaný výstup v žádné vzdělávací oblasti.

33. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení“ (ČJL-5-1-03)?“

Tabulka č.26: Odpovědi k otázce č. 33

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	107	83,6 %
Matematika a její aplikace	91	71,1 %
Informatika	56	43,8 %
Člověk a jeho svět	90	70,3 %
Umění a kultura	26	20,3 %
Člověk a zdraví	12	9,4 %
Člověk a svět práce	27	21,1 %
V žádné	6	4,7 %

Ze skupiny 128 učitelů jich více než polovina (50 %) uvedla, že osvojují očekávaný výstup ČJL-5-1-03 ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk* (107 vyučujících – 83,6 %), v oblasti *Matematika a její aplikace* (91 respondentů – 71,1 %), v oblasti *Člověk a jeho svět* (90 vyučujících – 70,3 %). Ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* podporuje osvojování očekávaného výstupu 12 vyučujících (9,4 %). Právě 6 učitelů (4,7 %) neosvojuje uvedený očekávaný výstup v žádné vzdělávací oblasti.

34. Otázka: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (ČJL-5-1-04)?“

Tabulka č.27: Odpovědi k otázce č. 34

Vzdělávací oblast	Počet respondentů	Vyjádření v %
Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk	108	84,4 %
Matematika a její aplikace	94	73,4 %
Informatika	54	42,2 %
Člověk a jeho svět	117	91,4 %
Umění a kultura	43	33,6 %
Člověk a zdraví	13	10,2 %
Člověk a svět práce	33	25,8 %
V žádné	1	0,8 %

Právě 1117 respondentů (91,4 %) uvedlo, že očekávaný výstup ČJL-5-1-04 osvojují ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Očekávaný výstup rozvíjí v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk* právě 108 učitelů (84,4 %). Ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* podporuje osvojování očekávaného výstupu 94 učitelů (73,4 %). Nejméně vyučujících, tedy 13 (10,2 %), odpovědělo, že uvedený očekávaný výstup osvojuje v oblasti *Člověk a zdraví*. Jeden respondent uvedl, že očekávaný výstup neosvojuje v žádné vzdělávací oblasti.

Shrnutí otázek č. 27–34:

V této podoblasti jsem se zaměřovala na osvojování a propojování vybraných očekávaných výstupů ze vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk* do dalších vzdělávacích oblastí.

Při vytváření dotazníkových otázek jsem předpokládala, že očekávané výstupy *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk* budou automaticky osvojovány, a tudíž není důvod se respondentů ptát, zda se skutečně těmto očekávaným výstupům v oboru *Český jazyk* věnují. Učitelé tedy měli odpovídat, ve kterých vzdělávacích oblastech kromě oboru *Český jazyk*, rozvíjí uvedené očekávané výstupy. Bohužel se po přečtení výsledků domnívám, že část respondentů zaměnila odpovědi a místo vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk* uváděli oblast *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*. Tato skutečnost může být důvodem zkreslení získaných výsledků, které říkají, že nejvíce se očekávané výstupy oboru *Český jazyk* osvojují v oboru *Cizí jazyk*.

Z odpovědí lze také vyčíst, že téměř všichni učitelé integrují očekávané výstupy do dalších vzdělávacích oblastí. Pouze několik jednotlivců uvedlo, že nepodporují osvojování v žádné další oblasti. Předpokládáme tedy, že učitelé této skupiny osvojují očekávané výstupy pouze v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk*.

Podle výzkumného šetření lze vytvořit závěr, že pokud se v rámci ITV propojí několik vzdělávacích oblastí, je zde možnost rozvíjet i uvedené očekávané výstupy. Respondenti nejčastěji uváděli, že očekávané výstupy osvojují ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*, v oblasti *Člověk a jeho svět*, v oblasti *Matematika a její aplikace*, v oblasti *Umění a kultura*. Nejméně propojují učitelé očekávané výstupy se vzdělávací oblastí *Člověk a zdraví*.

6 Závěr výzkumu

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jak lze zapojit český jazyk jako funkční komunikační prostředek do integrované tematické výuky na 1. stupni ZŠ. V rámci výzkumu jsem mapovala data nejen o používání ITV ve vyučování, ale také do jaké míry učitelé integrují český jazyk jako komunikační prostředek do vzdělávacích oblastí RVP ZV, a tím vytváří prostředí pro realizaci ITV.

Stanovila jsem dílčí cíle vyplývající z hlavního cíle výzkumného šetření. Z těchto cílů jsem dále vycházela při vytváření výzkumných otázek a předpokladů.

Vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů:

VO1: Využívají pedagogové ITV ve vyučování?

P1: Více než 50 % respondentů nevyužívá ITV ve svém vyučování.

Z výzkumu vyplývá, že z celkové skupiny 128 respondentů jich 104 (81,3 %) využívá ITV ve vyučování, 24 respondentů (18,7 %) ITV ve vyučování nevyužívá. **Předpoklad se tedy nepotvrdil.**

Zde se mohou projevit limity výzkumu v malé návratnosti dotazníku. Pokud jsem dotazník posílala do 590 škol a vrátilo se mi pouze 128 odpovědí, je pravděpodobné, že na dotazník odpovídali především motivovaní učitelé s blízkým vztahem k ITV.

VO2: Co vede vyučující k realizaci ITV?

P2: Více než 50 % učitelů realizují ITV skrz přesvědčení o její smysluplnosti.

Učitelé vede k realizaci ITV především přesvědčení o smysluplnosti ITV, zkoušení něčeho nového jako zpestření dosavadního vyučování. Dále učitele podněcuje k realizaci ITV zájem ze strany žáků i rodičů o ITV. Někteří vyučující ITV zařazují do vyučování jen z důvodu povinného nařízení vedení školy.

Právě 63,5 % respondentů uvedlo, že ITV realizují především z důvodu přesvědčení o smysluplnosti, kterou ITV poskytuje. **Předpoklad se potvrdil.**

V03: Jaké výhody a jaké nevýhody spatřují učitelé v používání ITV?

Respondenti uváděli, že výhody v používání ITV spatřují především v komplexnějším rozvoji žáka a v propojování školy se situacemi z běžného života. Zároveň se podle respondentů rozvíjí tvořivost a produkční myšlení, komunikační dovednosti a aktivní přístup žáků. Učitelé také spatřují pozitivita ITV ve snazším vytvoření motivace pro aktivity a úkoly ve výuce či rozšiřování učitelských kompetencí a získávání nových zkušeností pro další realizaci ITV. Díky ITV také učitelé efektivněji s žáky procvičují učivo.

Mezi nevýhody, které učitelé uváděli, patří časová náročnost na přípravu a realizaci ITV, potřeba více zkušeností, než vyžaduje „běžná“ výuka. Pro učitele je také ITV složitější na organizaci (např. vedení žáků, dosahování výchovně vzdělávacích cílů).

P3: Mezi nejčastěji uvedené výhody ITV pro žáky patří vytváření komplexního pohledu na danou problematiku.

Z celkového počtu 128 respondentů jich 90 (70,3 %) uvedlo, že vidí výhodu ITV pro žáky ve vytváření komplexního pohledu na danou problematiku. Jednalo se o nejčastěji uvedenou odpověď. Již v teoretické části zmiňují, že mezi největší výhody při používání ITV je, že si žáci vytváří komplexnější pohled na danou problematiku. **Předpoklad se potvrdil.**

P4: Pedagogové vidí největší nevýhodu ITV v časové náročnosti na přípravu.

Právě 74 vyučujících (71,2 %) z celkového počtu 104 respondentů vidí největší nevýhodu používání ITV v časové náročnosti na přípravu. Podle Podroužka (2002) je taktéž nevýhodou ITV časově náročná příprava. **Předpoklad se potvrdil.**

V04: Jak často je ITV ve škole používána během jednoho školního roku?

P5: Pedagogové na 1. stupni ZŠ zařazují ITV do výuky častěji ve 2. období než v 1. období.

V 1. období učitelé nejčastěji využívají nebo by chtěli využívat ITV 1x–3x za školní rok. Ve 2. období učitelé uvedli, že ITV využívají nebo by využili ITV 4x–6x za školní rok.

Ze skupiny 104 respondentů, kteří využívají ITV, jich 74 (71,2 %) odpovědělo, že zařazují nebo by chtěli zařadit ITV do 2. období na 1. stupni ZŠ. Celkem 70 učitelů (67,3 %) uvedlo, že ITV využívají nebo by využívali v 1. období na 1. stupni ZŠ. **Předpoklad se potvrdil.**

VO5: Využívají vyučující ITV celoroční, měsíční, týdenní nebo denní?

P6: Více než 50 % respondentů využívajících ITV využívá jednodenní ITV.

Právě 63 učitelů (60,6 %) ze skupiny 104 respondentů, kteří využívají ITV, uvedlo, že nejčastěji realizují jednodenní ITV. Respondenti využívající ITV dále uváděli, že používají i týdenní, měsíční a celoroční ITV. Naopak učitelé nevyužívající ITV odpověděli, že nejčastěji by realizovali týdenní ITV, jednalo se o 50 % odpovídajících. **Předpoklad se potvrdil.**

VO6: Preferují vyučující integraci průřezových témat uvedených v RVP ZV do jiných vzdělávacích oblastí, nebo naopak preferují vytvoření samostatného předmětu?

P7: Učitelé preferují integraci průřezových témat do vzdělávacích oblastí.

Podle výzkumného šetření vyučující nejvíce preferují integraci průřezových témat do vzdělávacích oblastí, jedná se celkem o 102 učitelů (79,7 %). V teoretické části uvádím, že je v RVP ZV integrace průřezových témat taktéž nastíněná. **Předpoklad se potvrdil.**

VO7: Ve kterých vzdělávacích oblastech vyučující rozvíjí komunikativní klíčové kompetence?

P8: Pedagogové nejvíce rozvíjí komunikativní klíčové kompetence ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura a Člověk a jeho svět.

Podle výzkumného šetření lze uvést, že vyučující rozvíjí komunikativní klíčové kompetence ve všech vzdělávacích oblastech RVP ZV. Nejvíce jsou tyto klíčové kompetence osvojovány ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura a Člověk a jeho svět*. Nejméně učitelé rozvíjí komunikativní kompetence v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk a Informatika*. **Předpoklad se potvrdil.**

VO8: Ve kterých vzdělávacích oblastech učitelé integrují cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace?

P9: Pedagogové nejvíce integrují cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Podle výsledků šetření lze uvést, že učitelé se snaží rozvíjet cílové zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* ve všech dalších vzdělávacích oblastech.

Podle výsledků podoblasti zaměřené na zmapování propojení cílových zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* lze vytvořit závěr, že nejvíce učitelé integrují cílové zaměření do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* a do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. **Předpoklad se potvrdil.**

V09: *Ve kterých vzdělávacích oblastech učitelé podporují osvojování očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zaměřených na funkční využívání českého jazyka?*

P10: *Pedagogové nejméně podporují osvojování očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zaměřených na funkční využívání českého jazyka ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.*

Učitelé v dotazníkovém šetření uvedli, že vybrané očekávané výstupy rozvíjející český jazyk jako funkční komunikační prostředek osvojují ve všech vzdělávacích oblastech. Nejméně dochází k rozvoji těchto očekávaných výstupů v oblasti *Člověk a zdraví*. V průměru se osvojování očekávaných výstupů *Jazyk a jazyková komunikace* věnuje ve vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* právě 11,6 % odpovídajících učitelů. Jedná se o nejnižší průměr mezi všemi vzdělávacími oblastmi. **Předpoklad se potvrdil.**

7 Diskuze

Empirickou část diplomové práce jsem věnovala zjišťování dat o používání ITV ve školách a o tom, jak lze český jazyk jako funkční komunikační prostředek rozvíjet v ITV.

V úvodu dotazníkového šetření jsem zjistila, zda oslovení respondenti ITV ve svém vyučování využívají či nikoli. Podle získaných dat, ITV využívá 104 vyučujících (81,3 %) z celkem 128 odpovídajících. Domnívám se, že takto vysoký počet učitelů, který využívá ITV, je dán především díky tomu, že na dotazník odpovídali vyučující s blízkým vztahem k tomuto typu výuky. Je pravděpodobné, že vyučující, kteří ITV nevyužívají, neměli potřebu tento dotazník vyplňovat. Na tuto skutečnost může poukazovat i fakt, že z 590 oslovených škol a ze 2 velkých facebookových skupin pro učitele odpovědělo pouze 128 vyučujících 1. stupně ZŠ.

V první a druhé dílčí oblasti jsem se věnovala tomu, co je důvodem pro realizaci či nerealizaci ITV ve výuce, jaké výhody a nevýhody jako učitelé v ITV spatřují, ve kterých obdobích učitelé využívají nebo by využívali ITV, jaká je frekvence používání ITV, a který typ ITV používají nebo by používali.

I když 24 učitelů ze 128 odpovídajících uvedlo, že ITV nevyužívají, 20 vyučujících z nich odpovědělo, že by ITV zařazovalo jak do 1. tak i do 2. období na 1. stupni ZŠ. Vyučující z této skupiny tedy také spatřují v ITV smysl, ale z různých důvodů tento typ výuky nepoužívají. Důvodem, proč pedagogové ITV nerealizují, je především ve složitosti organizace, např. vedení žáků či dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Naopak učitelé využívající ITV jsou přesvědčeni nejen o smysluplnosti ITV, ale také tento model výuky vnímají jako zpestření dosavadního vyučování.

Stejně důležitý pozitivní dopad ITV na všechny složky vyučovacího procesu (žák, učitel, učivo) vidí pouze učitelé využívající ITV. Naopak vyučující, kteří nevyužívají ITV, zastávají názor, že pozitivní dopad má ITV především na žáky. S tímto zjištěním se pojí i výhody ITV, kde každá skupina učitelů má odlišný pohled na výhody ITV. Respondenti, kteří používají ITV uvedli, že ITV ukazuje žákům smysluplnost vzdělávání a pedagogům umožňuje snazší motivaci pro aktivity a úkoly ve výuce. I Drozdová (2022) uvádí ve výsledcích výzkumného šetření, že mezi pozitiva ITV učitelé považují skutečnost, že žáci chápou smysluplnost učiva a jsou motivováni. Tuto informaci uvedlo 66 učitelů z 96 (tedy 68,8 %).

Naopak učitelé nevyužívající ITV odpověděli, že díky ITV se u žáků rozvíjí komunikační dovednosti a učitelé si rozšiřují učitelské kompetence a získávají nové zkušenosti pro další

realizaci ITV. Obě skupiny se ale shodli, že největší výhodou v používání ITV je, že dochází ke komplexnějšímu rozvoji žáka, což je také jedním z důležitých principů ITV. I ve výsledcích výzkumu Šnoblové (2014) respondenti v odpovědích taktéž poukazovali na přínos ITV v její komplexnosti a ucelenosti.

Mezi hlavní nevýhody patří skutečnost, že ITV je časově náročná na přípravu. Náročná příprava ITV se může pojit i s neznalostí této koncepce výuky či nedostatkem učebního materiálu pro tvorbu ITV. Ve výsledcích výzkumného šetření Drozdové (2022) lze také dohledat, že největší nevýhodu ITV spatřují učitelé v časové náročnosti na přípravu. Podle výzkumu Šnoblové (2014) bylo taktéž zjištěno, že nejvyšší počet respondentů uvedl jako nevýhodu ITV „*pracnější přípravu*“.

Ve výzkumu Drozdové (2022) uvedlo 95,8 % respondentů, že ITV je vhodné realizovat na 1. stupni ZŠ. Tyto data se doplňují se zjištěnými informacemi z mého výzkumu, kdy pouze 3,1 % respondentů odpovědělo, že ITV není vhodná pro 1. stupeň ZŠ.

Na využití ITV v 1. období 1. stupně ZŠ měly obě skupiny respondentů odlišný pohled. Právě 33,7 % učitelů využívajících ITV uvedlo, že je vhodné ITV zařadit do vyučování 4x–6x během jednoho školního roku. Pokud propojíme výsledky s daty získanými u otázky, který typ ITV učitelé využívají, lze vyvodit závěr, že učitelé této skupiny více využívají jednodenní typ ITV, a tím pádem jsou schopni tento koncept výuky častěji do vyučování zařazovat.

Pedagogové, kteří ITV nevyužívají, nejčastěji odpovídali, že by ITV v 1. období zařazovali do vyučování 1x–3x během jednoho školního roku. S tímto se může pojit zase zjištění, že učitelé nevyužívající ITV by nejčastěji ve vyučování realizovali týdenní ITV. Ve 2. období 1. stupně se obě skupiny respondentů shodli, že nejčastěji využívají nebo by využívali ITV 4x–6x během jednoho školního roku.

Kromě nejvíce uváděných odpovědí, že vyučující využívají nebo by využívali jednodenní či týdenní ITV, respondenti dále odpověděli, že do vyučování zavádějí i celoroční ITV. Jednalo se o 25 vyučujících, kteří ITV běžně v praxi realizují. Můžeme tedy pracovat se skutečností, že existují vyučující, kteří se snaží co nejpřesněji držet modelu Susan Kovalik.

Ve třetí dílčí oblasti se zabývám zpracováním dat o průřezových tématech. Podle odpovědí vyučující spíše upřednostňují integraci průřezových témat do vzdělávacích oblastí než vytváření samostatného předmětu. Zároveň se učitelé snaží průřezová témata propojovat se všemi vzdělávacími oblastmi, lze tedy říci, že na daná témata se ve výuce pohlíží z různých

hledisek. Průřezová témata se tedy mohou stát také dobrým propojovacím prvkem pro vytváření ITV.

V dílčí oblasti, která se věnuje propojení českého jazyka s ITV, jsem se snažila zaměřit na to, zda učitelé rozvíjí komunikativní kompetence ve všech vzdělávacích oblastech. Podle zjištěných výsledků lze říci, že učitelé ve větší či v menší míře integrují tyto klíčové kompetence do všech vzdělávacích oblastí. Podle zjištěných výsledků učitelé, kteří využívají ITV ve vyučování, ale i ti co ITV nevyužívají, rozvíjí cílová zaměření i očekávané výstupy vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk* i v dalších vzdělávacích oblastech. Nejčastěji probíhá integrace těchto cílových zaměření a očekávaných výstupů do vzdělávacích oblastí *Člověk a jeho svět* a *Matematika a její aplikace*. Jen malý počet učitelů uvedl, že některé cílové zaměření nebo očekávaný výstup neosvojují v žádné vzdělávací oblasti. Můžeme tedy vytvořit závěr, že český jazyk jako funkční komunikační prostředek je osvojován ve všech vzdělávacích oblastech, a tedy při potencionální realizaci ITV dochází přirozeně k jeho rozvoji.

Závěr

Téma mé diplomové práce je *Integrovaná tematická výuka zahrnující český jazyk* a hlavním cílem práce bylo zjistit, jak lze zapojit český jazyk jako funkční komunikační prostředek do integrované tematické výuky na 1. stupni ZŠ.

V teoretické části jsem se v první kapitole věnovala podrobnější charakteristice ITV. Zaměřila jsem se na popis základních principů modelu ITV, které položila Susan Kovalik, na pojmy spojené s ITV, na výhody a nevýhody ITV ve školách. Dále jsem shrnula, co je projektová výuka a jaké jsou rozdíly mezi projektem a ITV. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na zmapování poznatků o ITV v rámci RVP ZV a na bližší popis průřezových témat s přesahem do možné integrace v dalších vzdělávacích oblastech. Ve třetí kapitole se věnuji alternativním školám a jejich hlavním charakteristickým znakům. Charakterizuji zde dvě alternativní školy, které ve svém vyučování využívají ITV. V poslední kapitole se věnuji českému jazyku jako funkčnímu komunikačnímu prostředku. Zaměřuji se na charakteristiku klíčových kompetencí, cílové zaměření a očekávané výstupy, to vše s přesahem do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

V empirické části mé práce jsem pracovala s výzkumným šetřením zaměřeným na zmapování dat o využívání ITV a zapojení českého jazyka jako funkčního komunikačního prostředku v ITV na 1. stupni ZŠ. Výzkumné šetření jsem provedla pomocí dotazníku určených pro učitele na 1. stupni ZŠ. Výzkum jsem rozdělila do několika dílčích oblastí: *Používání ITV a výhody a nevýhody ITV, Frekvence využívání ITV, Integrace průřezových témat, Zapojení českého jazyka do ITV*.

Během vyhodnocování jsem pomocí grafu či tabulky a následným komentářem popsala všechny výsledky šetření a na konci každé dílčí oblasti jsem vytvořila shrnutí získaných výsledků. V rámci každého shrnutí jsem se snažila zaměřit na nejdůležitější a nejzajímavější poznatky, které se vztahují k používání ITV ve vyučování či potencionálnímu propojení ITV s českým jazykem. Z výsledků výzkumného šetření jsem následně vytvořila závěry stanovených předpokladů.

V poslední části mé práce se věnuji diskusi, kde jsou shrnuty a propojeny získané výsledky ze všech dílčích oblastí výzkumného šetření.

Seznamy

Seznam tištěných publikací

1. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
2. DROZDOVÁ, Kristýna. *Integrovaná tematická výuka zahrnující český jazyk na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji*. Olomouc, 2022. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
3. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.
4. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
5. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
7. KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.
8. KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Český jazyk: [pro studující učitelství 1. stupně základní školy]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3358-6.
9. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
10. KORVAS, Pavel a CACEK, Jan. *Integrovaná výuka a tělesná výchova na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4988-8.
11. KOVALIK, Susan a OLSEN, Karen D. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Vzdělávání pro 21. století. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
12. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
13. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
14. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

15. NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
16. PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-723-8157-1.
17. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
18. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
19. RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
20. ŠNOBLOVÁ, Petra. *Využití integrované výuky v primárním vzdělávání žáků*. Plzeň, 2014. diplomová práce (Mgr.). ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. Fakulta pedagogická
21. TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
22. TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletin.
23. VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.
24. VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Step by step (Portál). Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
25. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam elektronických zdrojů

1. MENSA ČESKO. *Kolik existuje typů inteligence?*. [online]. 2013. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: [Mensa Česko: nadané děti: Kolik existuje typů inteligence? - Novinky, aktuální dění](#)
2. NÚOV. *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online]. 2012. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: [K vývoji konceptu klíčových kompetencí, Národní ústav odborného vzdělávání \(nuov.cz\)](#)
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-10-24]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
4. RANDLE, Inga. *The measure of success: Integrated thematic instruction*. The Clearing House. 71(2), 85-87. [online]. 1997. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/measure-success-integrated-thematic-instruction/docview/196856099/se-2>

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví respondenta

Graf č. 2 – Počet let v praxi

Graf č. 3 – Typ školy

Graf č. 4 – Využití ITV

Graf č. 5 – Využití ITV na malotřídních školách

Graf č. 6 – Využití ITV na plně organizovaných školách

Graf č. 7 – Praxe na malotřídních školách

Graf č. 8 – Praxe na plně organizovaných školách

Graf č. 9 – ITV na 1. stupni ZŠ

Graf č. 10 – Důvod k realizaci ITV

Graf č. 11 – Důvod nevyužívání ITV

Graf č. 12 – Vyučování proces

Graf č. 13 – Výhody ITV pro žáka

Graf č. 14 – Výhody ITV pro učitele

Graf č. 15 – Nevýhody ITV

Graf č. 16 – Realizace ITV v 1. období

Graf č. 17 – Realizace ITV ve 2. období

Graf č. 18 – Typ ITV

Graf č. 19 – Integrace průřezových témat

Graf č. 20 – Integrace průřezových témat do vzdělávacích oblastí

Graf č. 21 – Propojení průřezových témat a vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: odpovědi k otázce: „*Co Vás vede k realizaci ITV na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 2: odpovědi k otázce: „*Z jakého důvodu nevyžíváte ITV ve svém vyučování na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 3: odpovědi k otázce: „*V čem může ITV pozitivně ovlivnit žáka na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 4: odpovědi k otázce: „*V čem vidíte výhody pro učitele v používání ITV na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 5: odpovědi k otázce: „*V čem spatřujete nevýhody v používání ITV na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 6: odpovědi k otázce: „*Který typ ITV využíváte nebo byste využila ve svém vyučování na 1. stupni ZŠ?*“

Tabulka č. 7: odpovědi k otázce: Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence: „*žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*“?

Tabulka č. 8: odpovědi k otázce: Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „*žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*“?

Tabulka č. 9: odpovědi k otázce: Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „*žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*“?

Tabulka č. 10: odpovědi k otázce: Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „*žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*“?

Tabulka č. 11: odpovědi k otázce: Ve kterých vzdělávacích oblastech v rámci celého 1. stupně ZŠ se věnujete budování následující komunikativní kompetence „*žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*“?

Tabulka č. 12: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci vnímali jazyk jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství?*“

Tabulka č. 13: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci vnímali jazyk jako důležitý nástroj celoživotního vzdělávání?*“

Tabulka č. 14: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství?*“

Tabulka č. 15: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti?*“

Tabulka č. 16: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřuje na to, aby žáci vnímali a postupně si osvojovali jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací, k vyjadřování svých potřeb i prožitků a ke sdělování svých názorů?*“

Tabulka č. 17: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace?*“

Tabulka č. 18: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci samostatně získávali informace z různých zdrojů a zvládali práci s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření?*“

Tabulka č. 19: odpovědi k otázce: „*Ve které vzdělávací oblasti v rámci celého 1. stupně ZŠ se zaměřujete na to, aby žáci získávali sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a kultivovaný projev jako prostředek prosazení sebe sama?*“

Tabulka č. 20: odpovědi k otázce: „*Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“ (ČJL-3-1-01)?*“

Tabulka č. 21: odpovědi k otázce: „*Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková*

komunikace: „*žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*“ (ČJL-3-1-02)?“

Tabulka č. 22: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*“ (ČJL-3-1-03)?“

Tabulka č. 23: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 1. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*“ (ČJL-3-1-10)?“

Tabulka č. 24: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*“ (ČJL-5-1-01)?“

Tabulka č. 25: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*“ (ČJL-5-1-02)?“

Tabulka č. 26: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*“ (ČJL-5-1-03)?“

Tabulka č. 27: odpovědi k otázce: „Ve kterých vzdělávacích oblastech podporujete osvojování následujícího očekávaného výstupu 2. období vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*“ (ČJL-5-1-04)?“