

Západočeská univerzita v Plzni

**Fakulta pedagogická
Katedra anglického jazyka**

***VYUŽITÍ MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ PŘI VÝUCE
ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ***

Diplomová práce

Alice Byloková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Plzeň 2013

Vedoucí práce: Mgr. Danuše Hurtová

University of West Bohemia

Faculty of Education

Department of English

***Cross - Curricular Approach to Teaching English in Primary
School***

Thesis

Alice Byloková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Plzeň 2013

Supervisor: Mgr. Danuše Hurtová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 25.června 2013

.....

Alice Byloková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala paní Mgr. Danuši Hurtové za odborné metodické vedení, trpělivost, vstřícnost, i veškeré podněty a připomínky.

Tato stránka bude ve svázané práci Váš původní formulář *Zadání dipl. práce*
(k vyzvednutí u sekretářky KAN)

ABSTRAKT

Byloková, Alice, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogiky, červen 2013,
Využití mezipředmětových vztahů při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Vedoucí
práce: Mgr. Danuše Hurtová

Tato diplomová práce pojednává o mezipředmětových vztazích jako součásti primárního vzdělávání a zjišťuje možnosti jejich využití při výuce anglického jazyka. Cílem výzkumu bylo u konkrétního materiálu – učebnice Excellent! 1, včetně pracovního sešitu (Longman, 2009), používaného k výuce zjistit, jak dalece se otázce mezipředmětových vztahů věnuje, ověřit si pravdivostní hodnotu stanovené hypotézy a pokusit se nalézt další vhodné postupy a techniky, kterými by bylo možné učební materiály Excellent! 1 obohatit. Práce je rozdělená do dvou částí – praktické a teoretické (výzkum). Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření pomohlo identifikovat dysbalanci v předmětové zastoupení jednotlivých oblastí v rámci mezipředmětových vztahů v hodinách anglického jazyka při užití výše uvedeného zkoumaného materiálu, a podpořilo možnost příslušné harmonizace pomocí návrhů doplňkových aktivit, které práce rovněž přináší.

Klíčová slova:

mezipředmětové, základní vzdělání, učebnice, žáci, jazyk, předmět, nevyváženost

Interdisciplinary, primary education, textbook, pupils, language, subject, dysballance

OBSAH

I. ÚVOD	1
II. TEORETICKÁ ČÁST	3
Podstata a charakter mezipředmětových vztahů	3
Postavení mezipředmětových vztahů ve výuce, jejich implementace	4
Anglický jazyk v celosvětovém kontextu	5
Vývoj cizího jazyka v České republice	6
Legislativa k výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	7
Klíčové kompetence v základním vzdělávání	10
Mezipředmětové vztahy v Rámcově vzdělávacím programu	11
Žák 3. ročníku ZŠ– očekávané cíle a výstupy (1. období)	11
Strategie při výuce anglického jazyka	14
Učebnice a její funkce	16
III. METODY VÝZKUMU	18
Příprava výzkumných metod	18
Sběr informací a jejich zpracování	19
Anketa	19
Dotazníky	20
Analýza učebnice	20
IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE	24
Anketa – výstup	24
Dotazníky – výstup	25
Analýza učebnice – výstup	25
Hodnocení reliability	35

Navržené doplňkové aktivity	39
Aktivita 1	40
Aktivita 2	40
Aktivita 3	41
Komentáře výsledků	42
V. PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	43
Limity a omezení	44
Návrhy pro další výzkum	45
VI. ZÁVĚR	46
SUMMARY IN ENGLISH	47
Seznam literatury a internetové zdroje	
Seznam tabulek	
Seznam grafů	
Seznam příloh	

I. ÚVOD

Uvědomuji si, že zdaleka nebudu první, kdo se otázkou mezipředmětových vztahů dosud zaobíral nebo zaobírá. K tomuto tématu jsem však přistoupila zejména s ohledem na svou praxi učitelky jazyků, které se věnuji již od roku 1998, tj. více jak 14 roků. Po dobu mé praxe došlo v oblasti jazykové výchovy k mnohým proměnám nejen v oblasti školství, ale i ve struktuře společnosti a jejím přístupu ke vzdělávání. Ožehavá témata a témata, která evokují potřebu tvořit, zlepšovat, provádět reflexi a neustrnout, mne vždy zajímala. Při své praxi každý rok pracuji s učebnicemi, které byly, nebo i v současnosti jsou, vedeny jako vyhovující doložce MŠMT a zdají se být materiály komplexními, nicméně je potřeba tyto doplňovat, neboť některé prvky pro tuto komplexnost z mého pohledu postrádají.

S ohledem na tuto skutečnost jsem se rozhodla zkoumat výukový materiál pro výuku a osvojování anglického jazyka ve třetím ročníku základní školy a pokusit se též zjistit, čím by bylo možné stávající učebnice anglického jazyka, které využívám při své práci, obohatit. Stanovila jsem si tudíž tuto hypotézu, jež bych chtěla ověřit:

- Učebnice Excellent! 1 (Longman, 2009) spolu s pracovním sešitem nerovnoměrně pokrývá zastoupení jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů.

Pokud by tato hypotéza nebyla zamítnuta, navrhla bych vhodné doplnění, aby byly v učebnici Excelent! 1, včetně pracovního sešitu (Longman, 2009), jednotlivé aktivity v rámci mezipředmětových vztahů rovnoměrněji zastoupeny.

Práce je ve své struktuře v chronologickém sledu rozložena do jednotlivých, na sebe postupně navazujících kapitol, z nichž každá je na základě dalších skutečností ještě pro přehlednost rozčleněna na další jednotlivé dílčí celky. Toto podrobnější členění bylo zvoleno ve snaze o poskytnutí co nejpráhlednější interpretace a umožnění snazší orientace ve shromážděných poznatcích. Teoretická část se koncentruje na zjištěné empirické poznatky a odborné pohledy ve snaze získat více možností vhledu na danou problematiku, která je předmětem výzkumu. V kapitole bezprostředně navazující na tuto část jsou popsány metody a postupy, jichž bylo

použito k uskutečnění náležitého proniknutí do dané problematiky interdisciplinárních vztahů a k ověření pravdivostní hodnoty stanovené hypotézy. Výsledky těchto postupů a pohledů jsou pak následně interpretovány v další, tj. IV. kapitole této práce, v níž najdeme i přílušné komentáře k jednotlivým uskutečněným krokům výzkumu. V závěru práce se věnujeme pedagogickým aspektům, jež je třeba na základě výzkumu uvažovat a jež pak následně reflektují předchozí proces.

II. TEORETICKÁ ČÁST

Tato kapitola pojednává o mezipředmětových vztazích a s tím souvisejících významných skutečnostech tak, jak jsou vnímány z různých aspektů a pohledů profesionálů a odborníků, kteří se danou problematikou zabírali a zabírají. Níže uvedené jednotlivé pasáže nám umožní hlubší vhled do dané problematiky.

PODSTATA A CHARAKTER MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ

S termínem mezipředmětové vztahy se už jistě mnohý z nás několikrát setkal, avšak věnujme se zpočátku uvědomění si, co to mezipředmětové vztahy vlastně jsou, a zaměřme se krátce na jejich charakteristiku. V pedagogickém slovníku jsou mezipředmětové vztahy definovány jako: "... vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace. V předmětovém kurikulu jsou vyjadřovány v učebních osnovách jednotlivých předmětů jako tzv. mezipředmětová témata. Progresivním trendem v zahraničí je řešení mezipředmětových vztahů na úrovni kurikula jako celku." (Průcha, 1995, s. 118 - 119).

Hayes Jacobs hovoří o mezipředmětových vztazích jako o jednom z možných způsobů a přístupů, jak lze integrované kurikulum aplikovat ve výuce (Jacobs, 1989). Vychází tedy ne z předmětů, jako takových a snaže je uspořádat do určitého celku, nýbrž z celku, ke kterému je možné při výuce určitým způsobem přistupovat. Pro přehlednost uvádíme členění všech přístupů které zmiňuje a se kterými se ve výuce běžně setkáváme. Jedná se o tzv. tradiční přístup, kde je obsah kurikula řazen do jednotlivých předmětů podle jednotlivých vědních oborů, přičemž výuka každého probíhá izolovaně, vlastním tempem a s vlastní strukturou, dále přístup paralelního řazení obsahu, kdy obsahy dvou předmětů jsou koncipovány tak, aby se v průběhu výuky souběžně věnovaly vždy stejnému kurikulu, třetím v řadě je přístup doplňkového řazení obsahu, kdy se určité předměty pouze na určitou konkrétní dobu spojí v jeden celek za účelem prozkoumání nového tématu, liší se tudíž od paralelního. Následuje přístup mezipředmětový, při kterém probíhá vzájemné řazení napříč disciplínami, kde každá vystupuje se svou vlastní charakteristikou, avšak vzájemně se podporují a prolínají, přičemž

působení je pružné a bez striktního časového omezení a posledním přístupem ve výčtu je přístup jednodenního integrovaného modelu, jež se zaměřuje více na témata a problémy pramenící z dětského světa, jejich zájmy, než na náplň učiva (Jacobs, 1989).

POSTAVENÍ MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ VE VÝUCE, JEJICH IMPLEMENTACE

Otázku mezipředmětových vztahů v rámci výuky vnímáme jako klíčovou v současném modelu vzdělávání 21.století, a stejným způsobem vnímáme i anglický jazyk, neboť si stále více uvědomujeme globálnost světa i člověka. V současnosti možná prostupnost jednotlivých škol, včetně některých zahraničních, toto umocňuje. Můžeme však s jistotou zmínit, že celosvětově otázka mezipředmětových vztahů není otázkou novou. Např. již v roce 1989 se jí ve svém díle "Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation" zaobírá Heidi Jacobs, vyjadřující svůj poznatek, že lze jen zřídka vysvětlit studentům, proč je škola rozvržená právě tak, jak je. V reálném životě také nevstaneme a nevěnujeme se společenským vědám jen po předem určenou dobu v délce 50 min. Ve skutečném světě se setkáváme s problémy a situacemi, shromažďujeme data ze všech našich zdrojů a generujeme řešení. Rozdělený školní den této skutečnosti neodpovídá. Jak Jacobs dále uvádí v jednoduchém příkladu, ani naše chůze parkem není jen fyzický pohyb, ale i aktivity s tímto pohybem související, například sezení a trhání květin v jeho průběhu, čímž společně vytvářejí jeden funkční celek (Jacobs, 1989, s. 1 - 2).

Stejně tak, jako můžeme říci, že jazyk nespokojujeme bez užití ostatních smyslů, můžeme tímto způsobem nahlížet i na vzdělávání a řazení jeho obsahu. Člověk je tvor celistvý, tudíž i informace, které by měl nějakým způsobem zpracovat, by k němu měly přicházet ve své celistvé podobě bez dělení na jednotlivé fragmenty.

Letmým pohledem do historie se v krátkosti podíváme na vývoj mezipředmětových vztahů v evropských školách. Z materiálu společnosti Eurydice (2005), který tuto záležitost mapuje, vyplývá, že školy, které nabízejí určitý obsah kurikula i v jiných cizích nebo minoritních jazycích existují již několik desetiletí. Konkrétně zmiňuje, že do 70. let 20. století byl tento přístup

dostupný, zejména v oblastech, které se vyskytují v blízkosti hranic jednotlivých zemi užívajících vzájemně odlišný jazyk, s cílem dát jim stejný základ jako bilingvní dětem a umožnit jim osvojit si oba jazyky na profesionální úrovni, srovnatelné s rodilým mluvčím. Během 70. a 80. let 20. století byl tento vývoj ovlivněn Kanadským experimentem, při kterém dítě anglicky mluvících rodičů, kteří žili ve francouzsky mluvící oblasti Kanady, navštěvovalo francouzskou školu, neboť tito rodiče usoudili, že je životně důležité, aby se jejich dítě vzdělávalo v jazyce oblasti, ve které žijí, tj. ve francouzštině a osvojilo si základ jazyka (Eurydice, 2005). Vzhledem k tomu, že lze mezipředmětové vztahy chápat jako vzájemnou provázanost obsahů jednotlivých vědních oborů a návazně i školního kurikula, je nám jasné, že vzájemné vztahy mohou být tzv. všeobjímající a působící v různém směru. Zaměříme-li se na vztah jazyka a ostatních předmětů, pak vnímáme v českém prostředí dva hlavní typy vzájemného vnoření. Jedno z nich je vnímáno jako prostoupení jazyka do obsahu jiného předmětu, nebo jinak řečeno, výuka nejazykového předmětu v druhém jazyce, odlišném od mateřštiny. Tato metoda, jež se hojně začala užívat v 90. letech 20. století, je nazývána zkráceně CLIL, přičemž tato zkratka v angličtině znamená: “(*Content and Language Integrated Learning*)”, tj. v českém překladu - sjednocená výuka jazyka a obsahu (Eurodice, 2005). Druhým přístupem je vnesení nejazykového obsahu do výuky cizího jazyka. Tento přístup je v současnosti běžný zejména v českých školách.

ANGLICKÝ JAZYK V CELOSVĚTOVÉM KONTEXTU

S tím, jak se celá naše planeta stává místem, po kterém se lze pohybovat stále rychleji, cestovat do různých velmi vzdálených míst ve stále kratším časovém horizontu, nabývá znalost jazyka s globálním působením, a hlavně jeho provázanost a užití ve všech oblastech našeho života, stále většího významu. Jeho každodenní uplatnění se stává samozřejmostí a stejně tak i propojení různých oblastí našeho běžného života jeho prostřednictvím. Uvědomujeme si zároveň, jak se celosvětově osvojení druhého jazyka, kterým je bezesporu v mnoha zemích světa vnímán právě anglický jazyk, posouvá do stále ranějšího věku, neboť tím, že cestování do vzdálenějších oblastí je, pohlédneme-li na

technickou stránku věci, dnes již snadno uskutečnitelnou záležitostí, setkáváme se s jinou jazykovou kulturou ve stále časnějším věku.

Pro ty, kteří si kladou otázku, proč je to angličtina, která je považována za jazyk, kterým se v současnosti domluví opravdu velké množství lidí, je dobré si připomenout několik klíčových údajů. Celosvětový počet lidí, kteří používají anglický jazyk jako svůj první jazyk je v současné době cca 375 milionů a těch, kteří jej užívají jako svůj druhý jazyk je více jak 1,5 miliardy (mup.cz, 2012), celkový počet tak činí téměř dvě miliardy obyvatel naší planety a tento trend má vzrůstající tendenci. Vezmeme-li v úvahu, že celkový počet lidí na naší zemi je 7,086 miliard (gnosis9.net, 2013), jedná se o téměř třetinu všech obyvatel. Podotkněme, že v sociální interakci hraje vzájemné porozumění základní a ničím nezastupitelnou roli a anglický jazyk můžeme vzhledem k počtu jeho uživatelů tudíž bezesporu chápat jako sjednocující prvek.

VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V ČESKÉ REPUBLICE

V naší zemi se druhý – cizí jazyk dostává do popředí zejména v současné době, s počátkem v devadesátých letech dvacátého století, tj. po tzv. "Sametové revoluci", kdy dochází na základě proměny vládních struktur společnosti i k posunu v oblasti školství, který se nejvíce projevuje v jazykové výuce. Převážně anglický jazyk, jako první cizí jazyk v rámci školních osnov základního školství, začíná nahrazovat v té době téměř výhradně vyučovaný ruský jazyk a až na výjimky, v podobě škol s rozšířenou výukou jazyků, se na základních školách stává nově zaváděným předmětem, neboť vzniká potřeba komunikace v jazyce s celosvětovým působením. Spolu přichází i nové možnosti tzv. netradiční výuky, otevírá se prostor kreativním učitelům, kteří si uvědomují význam jazyka v širším kontextu, neboť z hlediska uplatnění na pracovním trhu se znalost alespoň jednoho světového jazyka stává stále větší měrou klíčovou.

Ráda bych zde citovala Prof. PhDr.Z. Matějčka, Csc., který říká: *“Vývoj řeči probíhá po celé*

dětství a v některých svých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život. Jestliže se řeč u našeho dítěte dobře rozvíjí, je to pro nás nejen svědectvím o jeho životní aktivitě, ale i o jeho "lidství", neboť řeč více než co jiného je definitivně vřazuje do lidské společnosti." (Matějček, 1996, s. 66). Kvalitní osvojení řeči je považováno za esenciální prvek, a proto dnes není ničím neobvyklým, setkáme-li se s výukou cizího jazyka již v mateřské škole, kde si jej předškolní děti osvojují většinou přirozenou formou, stejně jako jazyk mateřský, zejména pomocí různých her, říkanek, básniček a písniček. Tento způsob ještě zčásti přetrvává i v prvních dvou ročnících základní školy. Výuka zpravidla probíhá formou zájmového kroužku po vyučování, avšak některé školy již začínají řadit anglický jazyk v prvním a druhém ročníku do rozvrhu jako volitelný předmět. Počínaje třetím ročníkem se stává výuka prvního cizího jazyka, zpravidla anglického, součástí závazného kurikula.

I v případě, že anglický jazyk není zvolen jako první cizí jazyk, je možné si jej v rámci základního vzdělávání zvolit jako druhý cizí jazyk, má-li jej škola jako takový ve svém programu a je schopná jej nabídnout. Výuku druhého cizího jazyka škola zařazuje do výuky v rámci závazného kurikula nejpozději v osmém ročníku. Se zahájením středoškolského studia se studentovi otevírá další možnost začít se anglickému jazyku v rámci středoškolského vzdělávání věnovat, a stejně tak i při studiu vysokoškolském. Z výše uvedeného tudíž vyplývá, že příležitostí k osvojení anglického jazyka je v rámci studia celá řada a tato možnost nekončí ani v období pozdějším, kdy si lidé různého věku uvědomují důležitost celoživotního vzdělávání, navštěvují různorodé jazykové kurzy a věnují se dalšímu sebevzdělávání, které je dnes již nejen možností, ale prakticky i nutností.

LEGISLATIVA K VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Zamysleme se nyní nad příslušnou legislativou, která výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy přísluší. Tato legislativa je v kompetenci Národního ústavu pro vzdělávání, který poskytuje i metodické vedení. Při pohledu na legislativní zakotvení výuky

anglického jazyka na 1.stupni ZŠ je třeba vycházet z nových principů kurikulární politiky, jež jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) s oporou zákona č.561/2004 Sb. Na jeho základě jsou vytvářeny veřejně přístupné dokumenty na státní a školní úrovni. Zastřešujícím celkem, vymezujícím počáteční vzdělávání jako celek, je na státní úrovni Národní program vzdělávání. Z tohoto programu dále na státní úrovni vychází Rámcové vzdělávací programy a vymezují pro jednotlivé etapy vzdělávání závazné rámce. Na školní úrovni si každá škola vytváří svůj Školní vzdělávací program. Veškeré vzdělávací programy jsou volně přístupné široké veřejnosti. Součástí Rámcově vzdělávacích programů je i tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jež mohou školy při koncipování a tvorbě svého školního vzdělávacího programu využít (Národní ústav pro vzdělávání /NUV/ 2013).

Základní školy zahájily výuku podle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání, dále již RVP ZV, počínaje 1. 9. 2005. Tento program byl dále několikrát upravován, neboť je to otevřený dokument, a jako takový je možné jej průběžně doplňovat tak, aby vyhovoval potřebám soudobé společnosti. Jeho poslední úprava proběhla právě v letošním roce 2013, s účinností od 1. 9. 2013. Tato úprava, mimo jiné, zahrnuje právě oblast jazykové výchovy a postavení dalšího cizího jazyka ve výuce.

RVP ZV (2013), jako závazný dokument vymezuje základní principy. (*VIZ Příloha 1*) Současně RVP ZV (2013) na tomto poli základního vzdělávání mezi jinými hovoří o variabilnější organizaci a individualizaci výuky včetně její vnitřní diferenciaci podle potřeb a možností žáků, zohledňování těchto jejich potřeb a možností při dosahování cílů, zachování přirozených heterogenních skupin bez vyčleňování jedinců do speciálních tříd nebo škol, vytváření příznivého sociálního, emočního i pracovního klima, které stojí na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky, průběžné diagnostice a individuálním hodnocení výkonů včetně širšího využívání slovního hodnocení jako o některých z hlavních tendencí, které navozuje a podporuje (RVP ZV, 2013, s. 6 -7). Jistě je dobré si připomenout potřebu brát tyto soustavně v úvahu nejen při sestavování školního vzdělávacího plánu na základě RVP ZV, nebo při samotném konkrétním vedení žáků, ale hlavně již při přípravě na toto přímé působení. Nepochybně bychom měli mít s ohledem na RVP ZV (2013) na mysli i obecné cíle, a zaměřit se na cestu k jejich naplnění, jež spočívá v motivaci žáků pro

celoživotní učení, přístupu, který jim umožní osvojit si strategie učení, všestranné a otevřené komunikace a podnítí je k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů. Současně tato cesta spočívá i v takové práci s žáky, díky které si osvojí schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy nejen své vlastní, ale i druhých a která bude postupně formovat žáky ve svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které umí uplatnit svá práva a naplňovat své povinnosti, vyvolá v nich potřebu projevení pozitivních citů v chování, jednání a prožívání životních situací, rozvine v nich vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí, přírodě, povede žáky k tomu, aby aktivně rozvíjeli a chránili své fyzické, duševní a sociální zdraví a byli za ně zodpovědní. Tyto by měly být doprovázeny postupy vedoucími žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jiným kulturám a duchovním hodnotám, postupy, které pomohou žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v ohledem na jejich reálné možnosti a které spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi uplatní při vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2013, s. 9-10). Není to, tedy, jen samotný jazyk a jazyková výuka, jako taková, které je potřeba mít při výuce cizímu jazyku v ohnisku pozornosti. Výše uvedené cíle nám zčásti zdůvodňují samou potřebu uplatňování mezipředmětových vztahů v jazykové výuce, neboť teprve provázaností jednotlivých vzdělávacích oblastí je umožněno naplnění výše uvedených cílů včetně komplexního rozvoje osobnosti.

RVP ZV (2013) zmiňuje též důležitost motivace a užití heuristických metod, tvůrčího prostředí, individuálního přístupu ke každému žákovi jako osobnosti a dle jeho potřeb, vymezuje kompetence, jejichž osvojení umožní žákovi stát se kvalitním členem naší společnosti a podílet se na jejím celkovém rozkvětu. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání členíme do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále skládají z jednoho nebo několika obsahově blízkých vzdělávacích oborů. Obsah vzdělávacích oborů představují očekávané výstupy a učivo. Jednou z těchto devíti oblastí je oblast Jazyk a jazyková komunikace, v níž jsou začleněny vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Veškeré principy, tendence a cíle výše uvedené jsou tudíž zastřešující i pro tuto oblast. Vzdělávací obsah se dále zaměřuje zvláště na první, a zvláště na druhý stupeň základního vzdělávání. Pro 1. stupeň základního vzdělávání je dále tento obsah rozdělen na tzv. 1. období (pro 1. – 3.ročník) a 2. období (4. a 5. ročník). Jedná se o tematické okruhy

učiva, jejichž obsah je rámcově doporučený. Očekávané výstupy jsou charakterizovány s ohledem na praktické uplatnění v běžném životě a mají činnostní povahu. Tyto jsou dále rozpracovány ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který vychází z RVP ZV, a je vytvářen příslušnou školou (NUV, 2013).

KLÍČOVÉ KOMPETENCE V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Dnes již vzdělávání nestojí jen na encyklopedickém osvojování poznatků, jako tomu bylo zejména v době socialismu, kdy jejich množství i přístup k nim byly poměrně omezené. Množství informací, kterými jsme nyní obklopeni a setkáváme se s nimi prakticky na každém našem kroku, nám tuto činnost více méně ani neumožňuje, neboť by bylo velmi obtížné takové množství poznatků v krátkém časovém sledu absorbovat. Informace je proto potřeba v současnosti spíše třídit na podstatné a nepodstatné a umět se v tomto výběru orientovat, využít je pro život. Při vzdělávání v dnešní době je tudíž vždy třeba mít hlavně na mysli klíčové kompetence, které jsou dnes prioritou, neboť právě jejich osvojením se může jedinec dobře uplatnit ve společnosti. Měli bychom však zmínit podstatu výrazu "klíčové kompetence". S ohledem na RVP ZV (2013) můžeme klíčovými kompetencemi chápat soubor vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů, které jsou podstatné pro individuální rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Zároveň jsou spolu s tím za nejdůležitější v elementárním vzdělávání považovány kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní, kompetence občanské a kompetence sociální a personální (VIZ Příloha 2). S ohledem na dnešním svět, ve kterém dochází k vzájemné celosvětové interakci, můžeme komunikativní kompetence chápat jako jedny z předních a nejvýznamnějších. Zaměřme se však nyní na to, co tyto výše uvedené kompetence představují z pohledu Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, pohledme na jednotlivé složky, které by měly být naplněny na konci základního vzdělávání a ke kterým bychom měli postupně směřovat a podpořit je i v rámci výuky cizího jazyka, neboť osvojování klíčových kompetencí neprobíhá izolovaně, nýbrž v rámci celostního přístupu. RVP ZV charakterizuje

mezi jinými hlavně strukturu těchto kompetencí, jež bezprostředně podněcují k využití mezipředmětových vztahů:

Kompetence k učení

-uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy (RVP ZV, 2013, s. 11).

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Průřezová témata, která jsou členěná jako Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova a Mediální výchova nám nabízí optimální možnost zařazení mezipředmětových vztahů do výuky (RVP ZV, 2013, s. 107) a v principu jsou koncipována tak, aby jejich provázanost s určitým vzdělávacím oborem a potažmo vzdělávacím obsahem vyučovaného předmětu bylo podmínkou jejich realizace. Tato témata tudíž podněcují aktivity učitelů k tomu, aby tito svým aktivním přístupem umožnili žákům pracovat v projektech a věnovat se tak aktivitám, jež jsou blízké příslušným životním zkušenostem a prostředí, ve kterém tito žáci žijí. Člověka však neobklopují v současném světě jen blízká místa jeho každodenního pohybu, ale dnes již dokonce i děti předškolního a mladšího školního věku mají zkušenosti s místy tisíce kilometrů vzdálenými, kam cestují například v rámci rekreace. Vzdělávací obor cizí jazyk se jeví tudíž jako velmi vhodný zejména pro zařazování průřezových témat jako jsou Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, neboť nosnou myšlenkou obou těchto témat je mezikulturní vzájemnost, již lze očekávat nejen na regionální úrovni, ale zejména mezi jazykově odlišnými oblastmi.

ŽÁK 3.ROČNÍKU ZŠ - OČEKÁVANÉ CÍLE A VÝSTUPY (1. OBDOBÍ)

Nepochybně je vždy důležité vědět, kterým směrem se ubírat při sestavování

Školního vzdělávacího programu i návazného tematického plánu které jsou závaznými dokumenty na jejichž základě realizujeme výuku, proto naše cesta dále vede k obecným cílům uvedeným v RVP ZV. Od uplynulé verze Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy z r. 2007 došlo k jeho úpravě z hlediska výstupů pro 1. a 2.období, platných již ve školním roce 2013/2014. Dle nynější úpravy v RVP ZV (2013) jsou od žáka na konci 1. období očekávány mírně odlišné výstupy, které více vyhovují potřebám současné doby a upřednostňují řečové dovednosti, jež jsou v současnosti klíčové. Jejich naplnění lze vnímat tím, že žák rozumí pomalu sdělovaným jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou mu s pečlivou výslovností sdělovány, a dovede na ně verbálně i neverbálně reagovat, je schopen následně slova a slovní spojení, se kterými se setkal v průběhu výuky, užít a zopakovat, spojí u slova nebo slovního spojení jejich mluvenou a psanou formu. Též se od žáka očekává, že s vizuální oporou o textovou předlohu porozumí jednoduchému krátkému psanému nebo mluvenému textu, napíše slova nebo krátké věty (RVP ZV, 2013, s. 24).

Na počátku si uveďme, kdo je vlastně onen žák na konci třetího ročníku, jaká je jeho charakteristika, neboť on je tím, k němuž vzdělávání a výchova směřuje. Vezmeme-li v úvahu, že dítě nastupuje do první třídy ZŠ obvykle ve věku 6 roků, ale díky odkladu školní docházky někdy i téměř v 8 letech, pak jsou žáci třetího ročníku ve věku 8 – 10 roků. Rozpětí dvou roků, pokud nastane, může vytvořit mezi žáky jedné třídy poměrně velký věkový rozdíl, který je potřeba si uvědomit. Mnozí mohou namítnout, že pokud je mezi dvěma jedinci věkový rozdíl 24 měsíců, není to příliš. Vezmeme-li však v potaz věkovou kategorii, ve které se tento rozdíl nachází, zjistíme, že tato dva roky dlouhá perioda může být opravdu významná, neboť může představovat nejen rozdíl ve výšce a váze a fyzických schopnostech, ale i v tempu a unavitelnosti, odolnosti vůči zátěži, hravosti a zájmech. (Matějček, 1996) Všechny tyto individuální rozdíly dosažení cílů ovlivňují. Jinou hravostí se projevuje dítě osmileté a jinou desetileté, tudíž to, co je pro mladší, osmileté, přitažlivé a poutavé pak tudíž nemusí zaujmout druhé, o dva roky starší a vyspělejší, a bez patřičné zainteresovanosti je cesta k cíli složitější. Vždy však současně záleží i na přístupu pedagoga, který je schopen chápat žakovu osobnost jako komplexní s ohledem na tělesnou konstituci, temperament, inteligenci, tvořivost, paměť, představitivost, komunikační schopnosti, učební styl, motivaci, potřeby, character, vůli, interakci s druhými a umožnit žákovi jeho celkový osobnostní rozvoj. Využití provázanosti učiva v rámci mezipředmětových vztahů je pro tento osobnostní rozvoj optimální volbou

(Valenta, 2007).

Zprostředkování základní skladby učiva uváděného v RVP ZV by mělo být vedeno dle zaměřenosti jeho jednotlivých složek. Tyto se týkají jednak zvukové a jednak grafické podoby jazyka, kdy žák má být směřován k vnímání vzájemné vazby těchto podob, získání základních výslovnostních návyků a seznámení se s fonetickými znaky, včetně jejich rozlišení, osvojení a užití základní slovní zásoby týkající se komunikace dle příslušných tematických okruhů, práce se slovníkem a základní struktury mluvnice, která k elementární komunikaci přísluší. Tematické okruhy:” *domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda*” dané RVP ZV (RVP ZV, 2013, s. 25) nám právě k využití mezipředmětových, neboli interdisciplinárních vztahů, v rámci výuky cizího jazyka dávají konkrétní podnět.

Zpřesněním a konkretizací příslušného učiva počínaje konkrétním školním vzdělávacím programem té které školy, přes tematický plán až po konkrétní vyučovací jednotku, a volbou učiva, přístupů a metod, s ohledem na výše uvedené, by měl být zajištěn celkový rozvoj osobnosti a umožněno naplnění všech cílů. Tyto cíle by měly být zároveň dosažitelné, konkrétní, v jazyce žákovy výkonu i s ohledem na různé osobnostní charakteristiky a rysy žáků. V rámci úvah nad cíli nám vyvstane myšlenka celostního pojetí a potažmo mezipředmětové vztahy, které jej umožňují, neboť si jistě velmi dobře uvědomujeme, že dnes již jazyk, jakožto komunikátor, není jen o pamětném učení a encyklopedických znalostech, ale zejména o porozumění si vzájemně jak v mezilidské, tak i světové komunikaci, kde se jednotlivé oblasti vzájemně prolínají. Zároveň z díla Baladové (2007) vnímáme též tu skutečnost, že by si žáci měli jazyk osvojovat nenásilným a přirozeným způsobem v situacích jim blízkých, které se jich v každodenním životě bezprostředně dotýkají, což lze samozřejmě chápat jako znalosti takového charakteru, které budou zaměřeny na celou osobnost jako takovou. (Baladová, 2007) Komplexnost jedince, na kterého se zaměřujeme, obdobným způsobem vnímá i M. Slattery (2009), která své poznatky opírá o vnímání přirozeného vztahu mezi matkou a dítětem a spontánní vývoj řeči a komunikace v rodině jako integrovaného celku, bez izolace jednotlivých složek a hovoří o tom, jak působit tímto směrem v jazykové výchově. (Slattery, 2009)

Tyto postřehy jsou pro nás nesmírně důležité, neboť byť jsou žáci každý jiný, vždy jsou to celiství jedinci. Dodejme ještě, že vzájemné vnímání a naslouchání spolu s respektujícím přístupem, jež mezipředmětové vztahy podporují, nás vedou k lidsky nejdůležitějšímu cíli, jímž je harmonie, tolerance, život bez násilí a agrese.

STRATEGIE PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Přistupme nyní ke krátkému zamyšlení se nad strategiemi ve výuce anglického jazyka. Většina z nás dobře vnímá a zaznamenává rychlé tempo dnešní doby přinášející nové poznatky a změny podmínek, které v tomto důsledku přichází. Spolu s tím by měly být aktualizovány i přístupy ke vzdělávání. Velmi výstižný a prakticky nadčasový je známý verš z básně Jana Nerudy "Jen dál!" z básnické sbírky "Zpěvy páteční": "*Kdo chvílku stál, už stojí opodál.*" (users.ox.ac.uk, 2013). V dnešní době je skutečně velmi důležité neustrnout a neustále se zajímat o proměny světa, nové myšlenky a jejich možné uplatnění zejména ve výuce té nejmladší generace, neboť v jejich rukou bude jednou naše budoucnost, a budou to právě oni, kteří více než kterákoliv generace před nimi, budou řešit záležitosti z globálního pohledu.

Tak, jako lidé obecně nejsou všichni stejní, tak ani žáci nejsou věrnou kopií jeden druhého. Každý žák je naopak osobností, které má své individuální potřeby a vyžaduje tudíž jiné prostředky k jejich naplnění. Mezipředmětové vztahy spolu s jejich vhodnou aplikací ve výuce jsou tudíž velmi účinnou složkou výuky, neboť jsou velmi různorodé a díky své různorodosti, pokud jsou vhodně využity, mohou kvalitně uspokojit jednotlivé osobité vzdělávací potřeby každého jedince. Použijme motto Ignacia Estrady, které nás osloví hned na počátku publikace autorek G. Lojové a K. Vlčkové, která pojednává o stylech a strategiích učení ve výuce cizích jazyků: "*Když se děti nedokážou učit způsobem, jakým vyučujeme, pak bychom měli vyučovat tak, jak se učí.*" (Lojová, Vlčková, 2011, s. 7).

Jak a čím se však orientovat při působení na žáka, jako strategii využít, aby byly jeho potřeby uspokojeny? Práce pouze s jedním žákem nebude tak obtížná jako s celou skupinou žáků,

čítající při výuce cizího jazyka obvykle cca 15 žáků. Nosnou myšlenkou, ze které však musíme vycházet, je, že každý z jedinců je schopen se učit, avšak pro každého jsou optimální trochu jiné podmínky. Pro někoho může být optimální variantou rušné prostředí, které jej přiměje se více kontrolovat, a naopak pro někoho by byla takováto situace naúnosná, neboť mu vyhovuje pouze tiché prostředí, kde má vše přesně zorganizováno a rušivé podněty se tam nevyskytují. Jeden si musí pořizovat výpisky, aby si danou látku a poznatky zapamatoval, druhý si naopak potřebuje informace o dané problematice vyslechnout, třetí je schopen danou strukturu vnímat hlavně v rámci vizualizace a nejpřínosnější aktivitou je pro něj sledování obrazových záznamů. Vše souvisí s učebními styly, jejich třemi základní kategoriemi, které jsou dnes již ve všeobecném povědomí, a které vnímáme pod názvy auditivní, neboli sluchový, vizuální, neboli zrakový a kinestetický, neboli pohybový, které se však i vzájemně prolínají a u většiny jedinců působí současně, přičemž každý je zastoupen s jinou intenzitou.

Vraťme se však ještě trochu k historii a připomeňme si, že koncem 19.století se objevily první zmínky o kognitivních stylech a stylech učení. Systematické zkoumání začalo teprve ve 40.letech dvacátého století, přičemž k intenzivnějším výzkumům došlo až v 80.letech. Tato oblast je tedy oblastí poměrně novou. (Lojová, 2011, s. 15-17) Každé nové poznatky v této oblasti, které budou přicházet, i nadále pro nás budou důležité, neboť jejich uplatněním zefektivníme výuku cizího jazyka.

Pohledme ještě jednou na tematické okruhy příslušející k výuce cizího jazyka a výstupům za 1.období, tj. na konci třetího ročníku ZŠ a rozeberme si, do kterých vzdělávacích oborů a náplně jakých vyučovacích předmětů bezprostředně patří, nebo se dotýkají. V první řadě nás jistě napadnou obory Člověk a jeho svět, Člověk a kultura, nebo předmět Prvouka, do jejichž náplně lze tematické okruhy jako je domov, rodina, škola, povolání, lidské tělo, oblékání, jídlo, nákupy, volný čas, zvířata, příroda, bydliště, dopravní prostředky i kalendářní rok zahrnout. Stejně tak jsou však díky své struktuře tato témata i součástí oboru Matematika a její aplikace, potažmo předmětu Matematika, do nichž spadá i učivo zahrnující číselné osy a číselné uspořádání a do této náplně nepochybně patří okruh kalendářní rok (svátky, měsíce, dny v týdnu, hodiny). Vezmeme-li téma lidské tělo, pak jej vnímáme i z hlediska fyzického, tudíž jej chápeme i jako náplň vzdělávacího oboru Člověk a zdraví a z něj vycházejícího předmětu Tělesná výchova, ať už se jedná o samotný fyzický pohyb nebo i zdravý životní styl projevující se ve stravování, péči o lidské tělo, nebo aktivním odpočinku. Svět kolem

nás, který nás obklopuje, je zároveň i světem plným obrazů a zvuků, které jsou doprovodným jevem, provázejícím působení v ostatních oblastech. Zároveň tak můžeme díky tomu výše uvedené tematické okruhy uchopit i po stránce hudební nebo výtvarné prostřednictvím vzdělávacího oboru Umění a kultura a předmětů Hudební výchova a Výtvarná výchova a pozornost zaměřit na rytmizaci, výslovnost, správnou artikulaci a ostatní mluvní projevy. Jazyk a jazyková výchova tak zůstávají hlavním komunikátorem, který by měl všechny výše uvedené oblasti zastřešovat a propojovat tak, aby celistvý jedinec byl dobře uspořádanou jednotkou v celistvém světě. Zvýšeným upřednostňováním jednoho a nebo naopak opomíjením druhého by tak mohlo docházet k celkové disharmonii, která by ve svém důsledku jedince buď poškozovala, nebo na něj při nejmenším nepříznivě působila. Dovolme si vlastní malé přirovnání, při kterém přirovnáváme člověka k hodinovému stroji, kdy jen při plně funkčním soukolí je zajištěna funkčnost celého tohoto stroje. Ve výuce žáka cizímu jazyku nám půjde tudíž hlavně o to, abychom mu celistvým rozvojem jeho schopností a vědomostí v maximální míře umožnili a usnadnili nejen jeho orientaci, ale i aktivní roli v cizojazyčném prostředí. A bude-li tento jedinec harmonicky působit na své okolí, pak zároveň i jeho okolí bude harmonicky působit na všechny ostatní složky, jež zahrnuje.

UČEBNICE A JEJÍ FUNKCE

S ohledem na hypotézu, kterou jsme si stanovili, bychom se měli zamyslet také obecně nad učebnicí, jako takovou. Na první pohled na nás může působit jakákoliv běžná kniha, ve které najdeme text i ilustrace, ale přeci jen se od zábavné literatury v určitém směru liší. Jednak je učebnice chápána jako *“kurikulární projekt”* (Průcha, 1997, s. 273), čímž má autor na mysli koncepci učebnice s ohledem na ideologický a politický základ konkrétní země, v níž je užitá. Dále je chápána a utvářena jako *“zdroj obsahu vzdělávání pro žáky”* (Průcha, 1997, s. 273) a považujeme ji zároveň i za jeden z didaktických prostředků. Současně J. Průcha osvětluje slovy J. Maňáka (1994) význam pojmu didaktické prostředky a říká, že pojmem didaktické prostředky je míněno: *“...vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů.”* (Průcha, 1997, s. 277). Vezmeme-li v úvahu členění didaktických prostředků na dvě základní podskupiny tj. prostředky nemateriální a materiální povahy, pak učebnice řadíme

mezi prostředky materiální. Dle Maňáka (1994) jsou učebnice tzv. "*literární pomůcky*" (Průcha, 1997, s. 207) a dle J. Hendricha a kol. (1988) vnímáme název: "*textové materiály*" (Průcha, 1997, s. 277) a zároveň je tedy souhrnně označme jako didaktické texty. Učebnice může ve své podstatě plnit různé množství funkcí, avšak dle klasifikace Průchy (1997) můžeme vymezit tři základní funkce:

"1. funkce prezentace učiva

2. funkce řízení učení a vyučování

3. funkce organizační (orientační)." (Průcha, 1997, s. 278)

Tato klasifikace nám zároveň slouží jako podklad pro posouzení, zda je učebnice jako didaktický prostředek adekvátně vybavena, neboť jak výše uvedený autor dále uvádí: "*...tuto didaktickou vybavenost lze přesně zjišťovat a měřit....*". (Průcha, 1997, s. 279). Zmiňuje též 36 komponentů, které jsou slovně nebo obrazově vyjádřeny a každý slouží k uskutečnění určité funkce. Výsledný koeficient, který se pohybuje od 0 do 100% má pak výpovědní hodnotu, a to v tom směru, že čím je vyšší koeficient, tím je didaktická vybavenost učebnice vyšší, a učebnice je pak samozřejmě kvalitnější, neboť slovy Průchy (1997): "*didaktická vybavenost je tím, co určuje kvalitu učebnice vzhledem k jejímu využití pro učení žáků* ." (Průcha, 1997, s.280) Toto vše bychom tedy měli mít na zřeteli i při posuzování učebnice, jak z hlediska rovnoměrného pokrytí mezipředmětových vztahů, tak i jejího případného doplnění. Jedním ze základních pravidel je adekvátní obtížnost a složitost textu pro žáky, zároveň i jeho přitažlivost spolu se zohledněním jejich věku a tomu odpovídajících jazykových kompetencí.

V této kapitole jsme si nastínili, čeho všeho se daná problematika dotýká, osvětlili si podstatu mezipředmětových vztahů jako takových, zamysleli se nad tím, jak je anglický jazyk vnímán v celosvětovém kontextu, i jeho postavení v České republice, nahlédli na příslušnou legislativu i kurikulární dokumenty. Pohlédli jsme též na žáka 3.ročníku, pro něž je učebnice Excellent1 koncipována a pouvažovali nad její funkcí. Dotkli jsme se i strategií, které je důležité brát při výuce cizího jazyka v úvahu. V následující kapitole se zaměříme na praktický výzkum a metody užití k jeho realizaci.

III. METODY VÝZKUMU

V této kapitole přistoupíme k praktické části výzkumu, jež zahrnuje kvalitativní i kvantitativní rozbor učebnice Excellent! 1, vydavatelství Longman (2009), která je využívána ve školním roce 2012/2013 k výuce anglického jazyka žáků prvního stupně základních škol a je zařazena do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací předmět anglický jazyk na základě schválení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Ověříme si tak pravdivostní hodnotu vyslovené hypotézy, že učební materiály Excellent1 (Longman, 2009) nerovnoměrně pokrývají zastoupení jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů.

PŘÍPRAVA VÝZKUMNÝCH METOD

Prvním krokem v ověření hypotézy byla přípravná etapa. Tato byla věnovaná sondě, vedené snahou zmapovat si v první řadě danou oblast mezipředmětových vztahů včetně příslušných učebnic a odborných materiálů a zaměřila se na stanovení podmínek výzkumu, určení sledovaných jevů, dále se soustředila jak na současný, tak i historický vhled do dané problematiky.

S oporou o odbornou literaturu Knechta a Janíka (2008) byly ke shromáždění informací a postupu při výzkumu použity tyto metody:

- studium a analýza odborné literatury
- metoda přímého pozorování
- metoda dotazování (rozhovor, dotazník)
- studium a rozbor didaktického materiálu – Excellent 1!
- rozbor Rámcového vzdělávacího plánu
- analýza učiva jednotlivých předmětů 3. ročníku.

K vytvoření náhledu na danou problematiku bylo při studiu a analýze odborné literatury prováděno její nejprve informativní, poté běžné a následně důkladné čtení. Následně proběhla formulace hypotézy s cílem si ji ověřit. Poté bylo přikročeno ke sběru informací.

SBĚR INFORMACÍ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Sběr informací byl prováděn v průběhu let 2012 a 2013. Výše uvedený učební material je ve školním roce 2012/2013 využíván k výuce v Základní škole v Řevnicích ve Středočeském kraji, které leží poblíž hlavního města Prahy. Vzhledem k tomu, že zde, v této škole, působím v rámci prvostupňového vzdělávání nejen jako vyučující anglického jazyka, ale i jako učitelka kmenové třídy a výše uvedený učební material ke své práci využívám, vnímám tento výzkum i jeho očekávaný výsledek i s ohledem na jeho následné využití ještě mnohem významněji.

Anglický jazyk je v této škole vyučován již od nástupu žáků do první třídy, kdy jeho výuka nejprve probíhá 1x týdně formou kroužku v rámci nepovinných mimoškolních aktivit. Ve druhém ročníku je anglický jazyk veden jako nepovinný předmět, který je zařazen do rozvhu a vyučován 2x týdně. Počínaje třetím ročníkem je anglický jazyk vyučován jako povinný předmět s týdenní hodinovou dotací v rozsahu dvou vyučovacích hodin ve třetím ročníku a tří vyučovacích hodin ve čtvrtém a pátém ročníku. S výše uvedenou učebnicí zároveň pracovalo ve školním roce 2012/2013 v této základní škole osm skupin žáků, čítající každá přibližně stejný počet žáků, tj. 11 až 15 dětí. Čtyři skupiny těchto žáků byly vyučovány učitelem, který byl současně u těchto skupin i vyučujícím ostatních předmětů v daném ročníku. V následujícím školním roce bude s touto učebnicí pracovat již deset skupin žáků, u kterých bude možné přínosným způsobem využít výsledky výzkumu. Ve školním roce 2014/2015 se počet skupin opět zvýší díky tomu, jak se škola již doposud rozrostla vzhledem k silným populačním ročníkům.

ANKETA

Nejprve proběhla anketa (VIZ *Příloha 3*) spočívající v ústním dotazování

respondentů. V rámci tohoto ústního dotazování v rámci byly použity pevně nastavené parametry otázek (*VIZ Příloha 3*). Stanovený zastupující vzorek tvořilo celkem 300 respondentů. Dotazování respondenti byli zvoleni na základě těchto parametrů:

Respondentem může být jakákoliv dospělá osoba, doprovázející současně dítě, u něž lze předpokládat, že je ve věku mezi 6 – 10 roky. Respondentovi bude současně s dotazem ukázána i fyzická podoba učebnice a pracovního sešitu pro případné lepší upamatování na dřívější zkušenost.

Místem dotazování bylo zvoleno hlavní město Praha, konkrétně vestibul Hlavního nádraží, kde bylo možno očekávat pohyb různorodé skladby lidí, a to s cílem zjistit, nakolik je výše uvedený didaktický učební materiál Excellent! znám laické veřejnosti i mimo místo, kde víme, že je používán, a zda jej případně najdeme mezi těmi nejvíce populárními, jako jsou Happy House, Happy Street, Chit Chat nebo Project, vydávané vydavatelstvím Oxford University Press, a obohatit se pro potřeby výzkumu dalšími přínosnými informacemi.

DOTAZNÍKY

Prvotním záměrem byl i terénní sběr dat a využití dotazníkového šetření, proto po proběhlé anketě byly rozeslány dotazníky (*VIZ Příloha 4*), tentokrát vzorku odborné veřejnosti, v počtu celkovém 230 dotazníků. Rozeslány byly do základních škol po celé České republice se záměrem zjistit, nakolik je daný učební materiál využíván v rámci elementárního vzdělávání a zda je možná podpora stanovené hypotézy, případně se na jejich základě podělit o zkušenosti. Výběr respondentů byl proveden náhodným výběrem z celorepublikového seznamu základních škol tak, aby byl ve výběru zastoupen každý kraj. Dotazníky byly rozeslány ředitelům jednotlivých konkrétních škol prostřednictvím elektronické pošty spolu s průvodním dopisem.

ANALÝZA UČEBNICE

Praktickou součástí výzkumu byla i analýza učebnice a pracovního sešitu

Excellent!¹(Longman, 2009) z pozice učitele, která se ukázala být v rámci výzkumu klíčovou. K volbě této metody přispěla i tato skutečnost, kterou Knecht a Janík (2008) zmiňují ve své publikaci s odkazem na Průchu (Průcha, 2006, s. 11): *”výzkum učebnic se systematicky neprovádí”*(Knecht, Janík, 2008, s. 137), a která podpořila provedení výzkumu formou analýzy učebnice.

V rámci kvantitativní analýzy bylo dvěma na sobě nezávislími učiteli za účelem ověření hypotézy zjišťováno, zda a které prvky ostatních předmětů jsou v rámci mezipředmětových vztahů zastoupené a v jakém počtu. Analýza byla provedena konkrétním rozбором jednotlivých kapitol a lekcí, kdy u každé kapitoly a lekce bylo zjišťováno, který školní předmět je v konkrétní lekci zastoupen a v jakém počtu aktivit. Toto vše bylo postupně sepisováno a zaznamenáváno do tabulek, které byly nejprve k tomuto účelu vytvořeny (VIZ Příloha 5). Tabulky tvoří názvy těchto jednotlivých předmětů: Matematika, Prvouka, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti a Tělesná výchova, a současně obsahují i číselné označení jednotlivých kapitol učebnice a pracovního sešitu. Pro zjištění počtu jednotlivých zastoupených předmětů byla použita byla tzv. čárkovací metoda, kdy byla každá nalezená aktivita vyznačena zaškrtnutím do příslušné kolonky. Pro lepší přehlednost zobrazení výsledků analýzy byly vytvořeny výsečové grafy. Dále byla pomocí počítačového programu SAS Enterprise Guide Version 4.2 otestována hypotéza a poté byla provedena analýza reliability. Analýza učebních materiálů probíhala za jejich současného využití v přímém působení v rámci výuky.

Metodologie zařazování aktivit k předmětům v rámci analýzy:

Kritéria pro zařazení aktivity do jednotlivých předmětů jsem se snažila co nejvíce objektivizovat. Obecně jsem se vybrala za nosná tato pravidla:

- 1) zařazení aktivity do oblasti působnosti jednoho předmětu nevylučuje její zařazení do oblasti působnosti jiného předmětu,
- 2) počet předmětů do nichž může být zařazena daná aktivita není omezen (resp. je omezen celkovým počtem předmětů, který je roven šesti),
- 3) aktivita obecně nemusí být zařazena do oblasti působnosti žádného z vybraných předmětů,

- 4) zařazení aktivity do oblasti působnosti předmětu je dáno konkrétní aktivitou, kterou žáci provádějí podle metodické příručky, přičemž předmět je specifikován Rámcovým vzdělávacím programem (RVP ZV, 2013) pro daný předmět a pro daný věk dětí (tj. například příslušnost aktivity do oblasti působnosti výtvarné výchovy určuje skutečnost, že žáci malují, vybarvují či provádějí jiné činnosti specifické pro výtvarnou výchovu, nikoliv skutečnost, že popisují v anglickém jazyce barvy, či popisují malování; obdobně při rozhodování o zařazení aktivity pod oblast působnosti napříkladu prvouky je rozhodující věk dětí a tak do oblasti působnosti prvouky je zařazena pouze taková aktivita, která se přímo týká témat, která jsou zařazena do výuky prvouky v daném ročníku, nebo pozdějším – elementární znalosti z předchozích let výuky se již za prvouku nepovažují).

Je zřejmé, že v některých případech nelze jednoznačně určit, zda určitá aktivita spadá do oblasti působnosti daného předmětu, či nikoliv. Proto jsem pro zařazování aktivit do oblastí působnosti jednotlivých předmětů volila tato kritéria pro jednotlivé předměty:

- 1) Matematika: práce s čísly, počítání, práce s jinými matematickými pojmy (přiřazování, třídění, uspořádání, množiny, geometrické tvary apod.),
- 2) Prvouka: práce s informacemi v oblasti společenských, humanitních a přírodních věd (živá a neživá příroda) na úrovni odpovídající RVP ZV (2013) s ohledem na prvouku a příslušný výstup pro 1. období, tj. třetí ročník ZŠ, případně na úrovni vyšší,
- 3) Hudební výchova: zpěv,
- 4) Výtvarná výchova: malování, vybarvování, kreslení, spojování bodů tužkou, apod.,
- 5) Tělesná výchova: pohybové aktivity, sport,
- 6) Pracovní činnosti: manuální vytváření, či upravování předmětů.

Z výše uvedeného vyplývá, že metodologie výběru předmětu v rámci výše uvedené kvantitativní analýzy není zaměřena na obsah, ale na metody práce, tedy nikoliv na to, o čem je anglicky komunikováno, ale jaké další činnosti žáci při této komunikaci provozují.

Výše uvedená metoda byla zvolena jako nejpříznivější k tomu, aby přinesla získání nových poznatků, na jejichž základě budou obohaceni nejen kolegové, kteří již výše uvedené učebnice Excellent! 1 k výuce využívají, ale i mnozí další pedagogové – učitelé anglického jazyka na 1.

stupni ZŠ, kteří se s tímto výukovým materiálem dosud nesešli, nebo k němu doposud neprojevili důvěru, a nebo i z nějakého jiného důvodu podle výše uvedené učebnice zatím neučí. Výsledek výzkumu jistě obohatí o nové poznatky a materiály i ostatní, nejazykové pedagogy, nebo laickou veřejnost např. z řad rodičů.

Práce proběhla ve třech, po sobě jdoucích, etapách – přípravné etapě, realizační etapě a etapě vyhodnocení. V metodické části jsme se zaměřili na to, jakým způsobem jsme při výzkumu postupovali a v následující kapitole se soustředíme na konkrétní výstupy a jejich zhodnocení.

IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

Nyní přistupujeme ke kapitole, ve které se zaměříme na rozklíčování jednotlivých oblastí zkoumaného fenomenu, jímž je oblast mezipředmětových vztahů ve vztahu k anglickému jazyku a jeho výuce na 1. stupni ZŠ, respektive v rámci této práce ve vztahu k žákovi nebo žákům 3. ročníku základní školy, z pohledu zjištěných výsledků.

V rámci rozčlenění jednotlivých oblastí zde hovoříme dále o předmětovém zastoupení těchto oblastí předměty Matematika, Prvouka, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti a Tělesná výchova. Práce v rámci zjišťování probíhala u každé zvolené metody vždy ve dvou krocích. Prvotně byla pozornost věnována užití metodě, jež byly ke zjištění použita, a byla charakterizována z pozice jejího výsledku. Následně proběhla úvaha nad zjištěnými výsledky a s ohledem na skutečnost, kterou jsme očekávali. Jednotlivé výsledky proběhlých šetření, užití k tomuto účelu provedených jednotlivých postupů, na základě jak statistických, tak matematických metod, jsou opatřeny i příslušným komentářem.

Dlužno dodat, že byť byl výzkum proveden na základě důkladného sběru informací s následným pečlivým přístupem ke zpracování, je třeba zmínit i skutečnou míru spolehlivosti každé užití metody. Vždy je třeba uvažovat i o určité míře zkreslení, která může v rámci práce s daty i lidským jedincem nastat. Za jednu z užitých metod byl tudíž následně zvolen i test reliability, neboli spolehlivosti daného měření.

ANKETA – VÝSTUP

Zaměříme se nejprve na výsledky ankety (*VIZ Příloha 3*), jejíž realizace proběhla dle metod uvedených v předchozí kapitole. Z časového hlediska byla tato technika poměrně snadno realizovatelná vzhledem k velkému množství osob, pohybujících se v tomto velmi frekventovaném, již výše zmíněném, místě dotazování. Výsledek ankety byl však vskutku překvapivý a nepředpokládaný, neboť z celkového počtu 300 respondentů se v rámci ústního dotazování se nenašel ani jeden, který by znal, nebo používal učebnici nebo pracovní sešit *Excellent! 1* (Longman, 2009), které jsou součástí tohoto výzkumu.

DOTAZNÍKY - VÝSTUP

Nastala očekávání výsledků další etapy, při které byly rozeslány v hojném počtu, již v předchozí kapitole zmíněné, dotazníky. Z celkového počtu činícího 230 dotazníků se vrátilo celkem 65 vyjádření příslušných respondentů, přičemž současně všechna tato vyjádření konstatovala, že učebnici anglického jazyka *Excellent! 1* (Longman, 2009) v příslušné škole neužívají. V procentech stanovená návratnost dotazníků, respective reakce na ně byla 28,3%, což jistě není znedbatelný počet. Bohužel jsme se však ani při metodě této metody výzkumu, tj. prostřednictvím dotazování formou dotazníku (*VIZ Příloha 4*), nesetkali s nikým, kdo by z řad učitelské veřejnosti využíval ke své práci výše uvedené učební materiály *Excellent! 1* (Longman, 2009). Všech 65 respondentů, kteří na dotazník reagovali a jejichž skladba v rámci zastoupení jednotlivých krajů byla opět pestrá, se vyjádřilo v tom směru, že výše uvedenou učebnici neužívají. Výsledek této metody šetření otevřel prostor pro další případné úvahy, které však nejsou předmětem tohoto výzkumu, o tom, proč se učebnice *Excellent! 1* nezdá, s ohledem na výsledek dotazníkového šetření, být titulem, který by učitelé anglického jazyka pro výuku volili.

ANALÝZA – VÝSTUP

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, klíčovou se nakonec stala, zejména s ohledem na výsledek ankety a šetření formou dotazníků, analýza učebnice a pracovního sešitu s využitím dvou na sobě nezávislých pozorovatelů., přičemž Osobou 1 je první z učitelů, který výše uvedenou učebnici *Excellent! 1* spolu s pracovním sešitem (Longman, 2009) využívá ke své práci, a to jak v pozici učitele anglického jazyka, působící na žáky třetího ročníku základní školy, tak i v pozici učitele působícího na tutéž skupinu žáků v rámci ostatních předmětů, jejichž zastoupení je v rámci hodnocených mezipředmětových vztahů posuzováno, a zároveň Osobou 2 je druhý z učitelů, který též výše uvedenou učebnici *Excellent! 1* spolu s pracovním sešitem (Longman, 2009) využívá ke své práci, a to jak v pozici učitele anglického jazyka, působící na žáky třetího ročníku základní školy, tak i v pozici učitele působícího na tutéž skupinu žáků v rámci ostatních předmětů, jejichž zastoupení je v rámci hodnocených

mezipředmětových vztahů posuzováno.

Hlavním záměrem této analýzy bylo prokázat platnost, nebo vyvrátit platnost stanovené hypotézy prostřednictvím kvantitativní analýzy dat. Vedlejším záměrem bylo prokázat, že podklady pro tuto analýzu nejsou závislé na subjektivním zhodnocení přiřazení aktivit předmětům a že byla pravděpodobně při hodnocení dodržena stanovená metodologie přiřazování.

První úlohou bylo tedy vyvrácení, nebo prokázání stanovené hypotézy. Toto lze kvantitativně provést prostřednictvím statistického testování hypotéz, jež jsme užili, přičemž je nutné si uvědomit tři základní fakta:

- 1) hypotézu statisticky prokázat nelze, proto statistici hovoří o zamítnutí, nebo nezamítnutí hypotézy (nikoliv o jejím prokázání, nebo přijetí),
- 2) statisticky lze testovat pouze hypotézy, které jsou exaktně formulovány a je zcela zřejmé, co tvrdí,
- 3) hypotézu nelze prokázat, ale lze říci, že pozorovaná data této hypotéze s nějakou mírou pravděpodobnosti neodpovídají, tj. jak velká je pravděpodobnost, že pokud hypotéza platí, budeme pozorovat právě ta data, která pozorujeme, nebo data, která hypotéze odpovídají méně (my prohlásíme hypotézu za zamítnutou tehdy, když tato pravděpodobnost bude nejvýše rovna 1% - statistici říkají, že hypotéza se testuje na 1% hladině významnosti) (Chráska, 2007)

Protože hypotéza byla vyjádřena negativně, tj. byla vyjádřena takto: “Učebnice Excellent! 1 (Longman, 2009) spolu s pracovním sešitem nerovnoměrně pokrývá zastoupení jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů.”, bylo nutné si pro statistický test hypotézy vytvořit hypotézu “opačnou”, abychom test vůbec mohli provést. Statistická hypotéza (tzv. nulová hypotéza) tedy následně zněla: “Učebnice Excellent! 1 (Longman, 2009) spolu s pracovním sešitem rovnoměrně pokrývá zastoupení jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů.”

Pokud bychom tuto hypotézu zamítli, znamenalo by to, že její opak, tedy původní hypotézu nezamítáme a naopak.

K testu hypotézy jsme použili Pearsonův Chí-kvadrát test rovnosti frekvencí, kterým lze

testovat kupříkladu i pravidelnost hrací kostky, přičemž za pravidelnou se považuje taková, která dává se stejnou pravděpodobností všechny možné výsledky. (Chráška, 2007)

Testovali jsme nulovou hypotézu zvlášť pro učebnici, pracovní sešit a poté i pro situaci, když je vezmeme dohromady a všechny tyto tři možnosti byly vzaty zároveň pro dvě různé osoby, které přiřazování aktivit nezávisle na sobě prováděly. Průběžné výsledky testu jsou popsány pod každou dílčí tabulkou.

Tabulka 5

Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí – Učebnice (Osoba 1)

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	12	17.91	12	17.91
Prvouka	32	47.76	44	65.67
Hudební výchova	16	23.88	60	89.55
Výtvarná výchova	0	0	60	89.55
Pracovní činnosti	1	1.49	61	91.04
Tělesná výchova	6	8.96	67	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	42.0299
DF	4
Pr > ChiSq	<.0001

Dle zjištění (VIZ Tabulka 5) P-hodnota testové statistiky byla menší než 0,01 a tudíž jsme na 1% hladině významnosti mohli zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci učebnice Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného osobou 1. Chi-Square vyjadřuje hodnotu testové statistiky, která se řídí asymptoticky Chí-kvadrát rozdělením se 4 stupni volnosti, DF je počet stupňů volnosti, který je roven počtu předmětů mínus jedna a Pr>ChiSq vyjadřuje pravděpodobnost, že za platnosti nulové hypotézy bude testová statistika ještě vyšší, než jaká je vypočtena z daných dat (tzv. P-hodnota testu). Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z učebnice do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit osobou 1 na 1% hladině významnosti zamítáme. Převvedeme-li

tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme kontatovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozložené.“ Z tabulky je poměrně zjevné zjištění prvního učitele, v rámci statistiky vedeného jako Osoba 1, které hovoří v souvislosti s učebnicí Excellent! 1 (Longman, 2009) o nedostatečném pokrytí kurikula pracovních činností a tělesné výchovy.

Tabulka 6

Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí - Pracovní sešit (Osoba 1)

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	17	32.08	17	32.08
Prvouka	3	5.66	20	37.74
Hudební výchova	0	0	20	37.74
Výtvarná výchova	17	32.08	37	69.81
Pracovní činnosti	15	28.30	52	98.11
Tělesná výchova	1	1.89	53	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	23.6981
DF	4
Pr > ChiSq	<.0001

Dle zjištění (VIZ Tabulka 6) P-hodnota této testové statistiky je menší než 0,01 a tudíž na 1% hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci pracovního sešitu Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného Osobou 1. Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z pracovního sešitu do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit osobou 1 na 1% hladině významnosti zamítáme. Převědeme-li tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme kontatovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozložené.“

Tabulka 7

Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí - Učebnice (Osoba 2)

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	21	18.92	21	18.92
Prvouka	55	49.55	76	68.47
Hudební výchova	18	16.22	94	84.68
Výtvarná výchova	0	0	94	84.68
Pracovní činnosti	2	1.80	96	86.49
Tělesná výchova	15	13.51	111	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	70.0360
DF	4
Pr > ChiSq	<.0001

Dle zjištění (VIZ Tabulka 7) P-hodnota testové statistiky je menší než 0,01 a tudíž na 1% hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci učebnice Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného Osobou 2. Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z učebnice do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit osobou 2 na 1% hladině významnosti zamítáme. Převédeme-li tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme konstatovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozloženy.“

Tabulka 8

Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí - Pracovní sešit (Osoba 2)

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	12	22.22	12	22.22
Prvouka	2	3.70	14	25.93
Hudební výchova	0	0	14	25.93
Výtvarná výchova	21	38.89	35	64.81
Pracovní činnosti	15	27.78	50	92.59
Tělesná výchova	4	7.41	54	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	22.8519
DF	4
Pr > ChiSq	0.0001

Dle zjištění (VIZ Tabulka 8) P-hodnota testové statistiky je menší než 0,01 a tudíž na 1% hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci pracovního sešitu Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného Osobou 2. Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z pracovního sešitu do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit osobou 2 na 1% hladině významnosti zamítáme. Převédeme-li tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme konstatovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozloženy.“

Tabulka 9

**Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí -
Učebnice (oba hodnotitelé dohromady)**

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	33	18.54	33	18.54
Prvouka	87	48.88	120	67.42
Hudební výchova	34	19.10	154	86.52
Výtvarná výchova	0	0	154	86.52
Pracovní činnosti	3	1.69	157	88.20
Tělesná výchova	21	11.80	178	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	110.3146
DF	4
Pr > ChiSq	<.0001

Dle zjištění (VIZ Tabulka 9) P-hodnota testové statistiky je menší než 0,01 a tudíž na 1% hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci učebnice Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného oběma osobami. Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z učebnice do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit oběma osobami na 1% hladině významnosti zamítáme. Převedeme-li tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme konstatovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozloženy.“

Tabulka 10

**Pearsonův Chi-kvadrát test vyrovnaných frekvencí -
Pracovní sešit (oba hodnotitelé dohromady)**

Předmět	Frekvence	%	Kumulativní frekvence	Kumulativní %
Matematika	29	27.10	29	27.10
Prvouka	5	4.67	34	31.78
Hudební výchova	0	0	72	67.29
Výtvarná výchova	38	35.51	72	67.29
Pracovní činnosti	30	28.04	102	95.33
Tělesná výchova	5	4.67	107	100.00

Chi-kvadrát test shodných frekvencí	
Chi-Square	44.1682
DF	4
Pr > ChiSq	<.0001

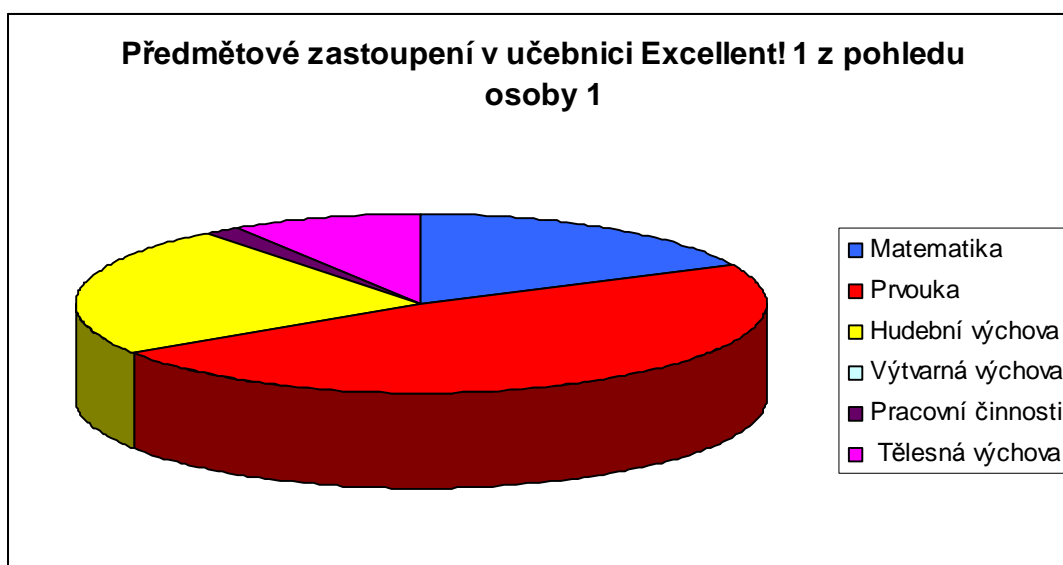
Dle zjištění (VIZ Tabulka 10) P-hodnota testové statistiky je menší než 0,01 a tudíž na 1% hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že rozdělení aktivit do jednotlivých předmětů v rámci pracovního sešitu Excellent! 1 je rovnoměrné podle přiřazení aktivit provedeného oběma osobami. Nulovou hypotézu rovnoměrnosti rozložení aktivit z pracovního sešitu do předmětů za předpokladu přiřazení aktivit oběma osobami na 1% hladině významnosti zamítáme. Převédeme-li tento výrok do běžného jazyka, pak můžeme kontaktovat: „Není pravda, že aktivity jednotlivých předmětů v rámci mezipředmětových vztahů jsou rovnoměrně rozloženy.“

Shromážděná data, která byla s použitím statistických metod zpracována, jsme dále zpracovali formou výsečových grafů (VIZ Graf 1,2,3,4). Tyto výsečové grafy nám díky svému grafickému znázornění zpřehledňují pohled na celou postatu analýzy, byť jejich výpovědní hodnota není natolik přesná, předcházející tabulky. (VIZ Tabulka 5,6,7,8,9,10). Z těchto grafů je jasně patrná nerovnoměrná struktura pokrytí mezipředmětových vztahů s ohledem na předmětové kurikulum. V těchto výsečových grafech je prostřednictvím jednotlivých barevně rozlišených výsečí znázorněno poměrné zastoupení každého jednotlivého předmětu, s ohledem na jeho příslušnou náplň. Největší výseč představuje největší pokrytí, naopak čím je výseč

menší, tím je pokrytí menší.

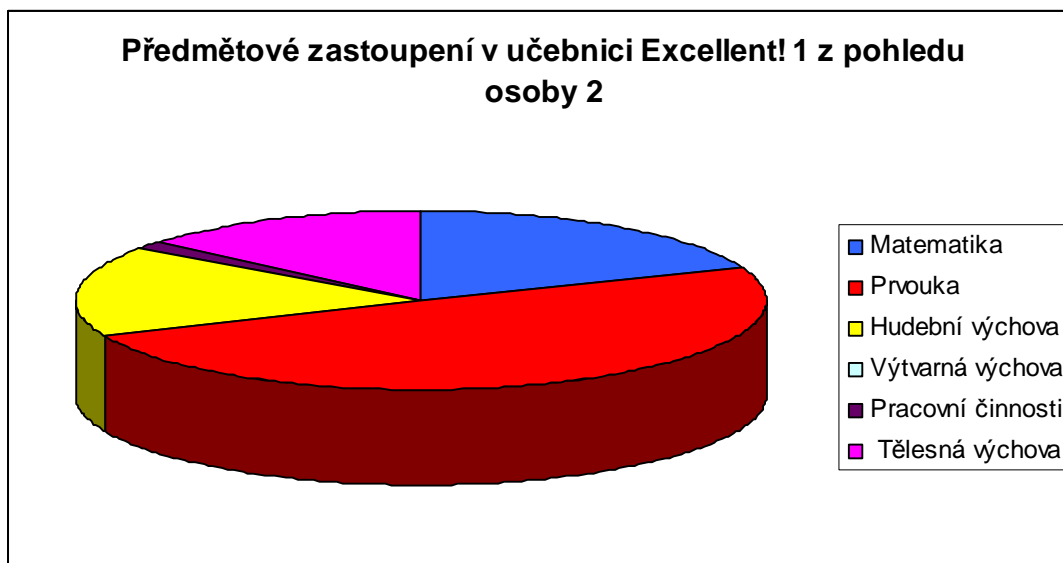
Graf 1 představuje pohled prvního učitele – Osoby 1 na zastoupení jednotlivých obsahů daných předmětů v učebnici Excellent! 1. Dle tohoto pohledu je největší měrou zastoupeno kurikulum předmětu Prvouka, naopak nejmenší měrou je zde zastoupeno kurikulum předmětu Pracovní činnosti.

Graf 1



Graf 2 představuje pohled druhého učitele – Osoby 2 na zastoupení jednotlivých obsahů daných předmětů v učebnici Excellent! 1. Dle tohoto pohledu zde též je největší měrou zastoupeno kurikulum předmětu Prvouka a nejmenší měrou je zastoupeno kurikulum předmětu Pracovní činnosti.

Graf 2

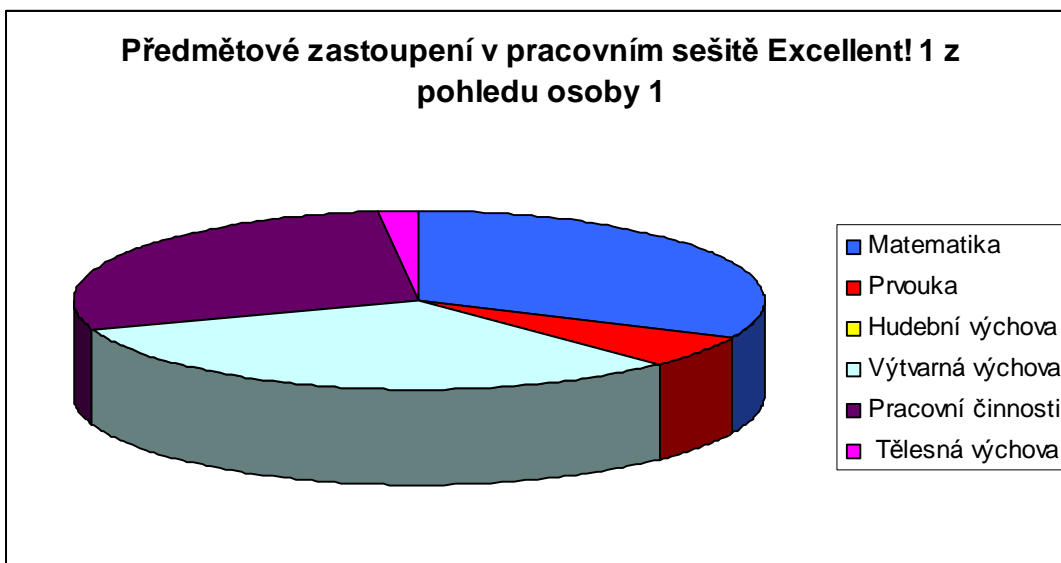


Nedostatečně rovnoměrné pokrytí kurikula v rámci mezipředmětových vztahů vyplývá jednoznačně z pohledu obou, na sobě nezávislých, hodnotitelů (VIZ Grafy 1,2). Současně nám je i tento graf vodítkem k tomu, abychom lépe určili, v které oblasti je potřeba se pokusit tuto disparci vyrovnat. Oblast, která je v učebnici zjevně opominuta, není prakticky viditelná ani ve výsečovém grafu, a tudíž bychom zde mohli její existenci nevědomky přehlédnout. Je tedy nanejvýš vhodné se proto následnou úvahu, ve které se budeme zamýšlet, na kterou oblast a v jaké míře se konkrétně orientovat ve snaze v rámci rovnoměrnějšího využití mezipředmětových vztahů, vzali v úvahu kromě výsečových grafů i statistické zpracování.

Pohledem na následující dva grafy (VIZ Graf 3, 4), získáme přehledné informace o pohledu dvou na sobě nezávislých učitelů, uvedené v těchto grafech jako Osoba 1 a Osoba 2 na předmětové zastoupení náplně jednotlivých oblastí kurikula v pracovním sešitě Excellent! 1 (Longman, 2009).

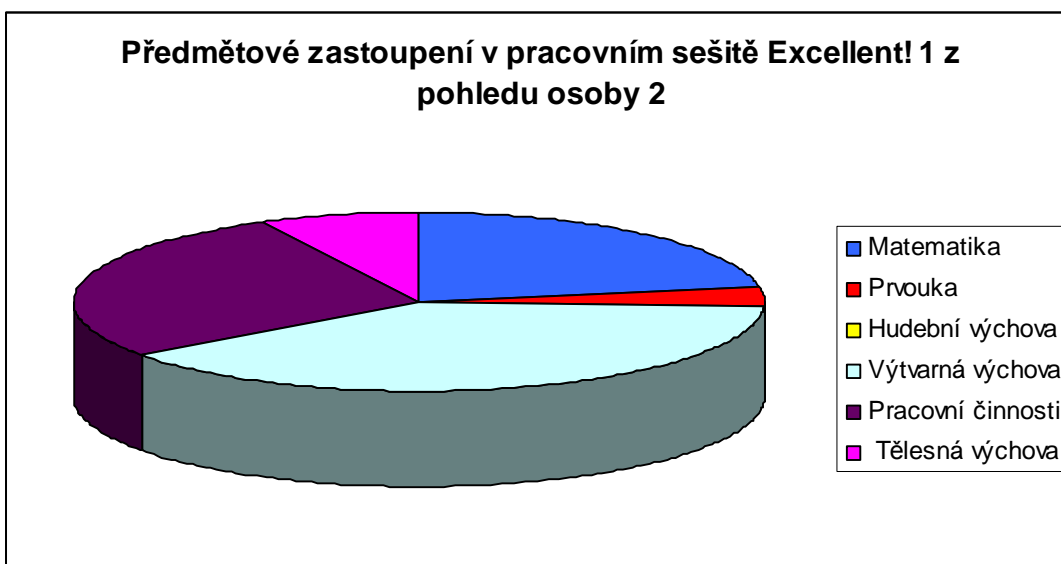
Pohled osoby 1 na předmětové zastoupení kurikula v pracovním sešitě Excellent! 1 (Longman, 2009), (VIZ Graf 3), charakterizován takto: největší měrou zastoupeno kurikulum předmětu Výtvarná výchova, a naopak velmi malou měrou je zde zastoupeno kurikulum předmětu Hudební výchova.

Graf 3



Dle pohledu osoby 2 na předmětové zastoupení kurikula v pracovním sešitě Excellent! 1 (Longman, 2009), (VIZ Graf 4), je největší měrou zastoupeno kurikulum předmětu Výtvarná výchova, a je z něj též patrné velmi malou měrou zastoupené kurikulum předmětu Hudební výchova.

Graf 4



I v grafech nahlížejících na pracovní sešit Excellent! 1 (Longman, 2009) se samozřejmě promítají opět pohledy dvou, na sobě nezávislých hodnotitelů (VIZ Grafy 3,4).

Shrneme-li předchozí statistické zjištění (*VIZ Tabulka 5,6,7,8,9,10*), i zjištění znázorněné ve výše uvedených grafech (*Viz Grafy 1,2,3,4*), pak chápeme, že u učebnice *Excellent! 1* je v rámci mezipředmětových vztahů největší měrou zastoupeno kurikulum předmětu *Prvouka*, naopak nejmenší měrou je zde zastoupeno kurikulum předmětu *Pracovní činnosti*, a to z pohledu obou, na sobě nezávislých hodnotitelů (*VIZ Grafy 1,2.*). Měli bychom tedy uvažovat nad tím, jak se pokusit tuto zjevnou disproporci, alespoň částečně vyrovnat.

HODNOCENÍ RELIABILITY

Dále bylo provedeno hodnocení reliability, nebo-li spolehlivosti provedené analýzy. Toto hodnocení (tj. míry shody mezi hodnocením obou osob) lze provést pomocí tzv. váženého koeficientu Kappa (Cohenovo Kappa), který je používán pro hodnocení reliability, resp. míry shody mezi dvěma hodnotiteli. (Chráska, 2007). Vážený koeficient je použit proto, že hodnota, kterou mohou osoby přiřadit je počet aktivit v každé jednotlivé kapitole knihy i pracovního sešitu, a jedná se tedy o ordinální proměnnou. Roli v hodnocení reliability hrají tedy na rozdíl od testování hlavní hypotézy nejen celkové počty aktivit přiřazených jednotlivým předmětům, ale i jejich rozložení mezi jednotlivé kapitoly. Podle Fleisse (1981) znamená hodnota váženého koeficientu Kappa nad 0,75 vynikající míru shody hodnotitelů, hodnota mezi 0,4 a 0,75 je považována za dobrou míru shody a hodnota pod 0,4 za slabou míru shody.

Reliabilitu jsme testovali pro každý předmět zvlášť pro učebnici a pro pracovní sešit. Výsledky jsou dány v následujících tabulkách vyjádřeny jako míra shody hodnotitelů, což převedeno do běžného jazyka znamená, že popisují, nakolik se oba hodnotitelé shodují ve svém posouzení zkoumaného materiálu – učebnice *Excellent! 1* a pracovního sešitu *Excellent! 1* (Longman, 2009), nebo-li nakolik je tuto konkrétně provedenou metodu možno považovat za spolehlivou.

Tabulka 11

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v matematice - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.5161
ASE	0.1107
95% Dolní mez int. spol.	0.2992
95% Horní mez int. spol.	0.7331

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 12

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v prvouce - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.3527
ASE	0.0993
95% Dolní mez int. spol.	0.1581
95% Horní mez int. spol.	0.5473

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) slabá.

Tabulka 13

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v hudební výchově - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.4444
ASE	0.3041
95% Dolní mez int. spol.	-0.1515
95% Horní mez int. spol.	1.0000

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 14

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) ve výtvarné výchově - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.6168
ASE	122638
95% Dolní mez int. spol.	-1.0000
95% Horní mez int. spol.	1.0000

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 15

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v pracovních činnostech - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	-0.0976
ASE	0.0705
95% Dolní mez int. spol.	-0.2357
95% Horní mez int. spol.	0.0406

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) velmi slabá.

Tabulka 16

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v tělesné výchově - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	-0.0976
ASE	0.0705
95% Dolní mez int. spol.	-0.2357
95% Horní mez int. spol.	0.0406

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) velmi slabá.

Tabulka 17

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) celkově - učebnice

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.5808
ASE	0.0559
95% Dolní mez int. spol.	0.4712
95% Horní mez int. spol.	0.6903

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 18

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v matematice - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.5263
ASE	0.1770
95% Dolní mez int. spol.	0.1795
95% Horní mez int. spol.	0.8731

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 19

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v prvouce - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	-0.1905
ASE	0.0926
95% Dolní mez int. spol.	-0.3719
95% Horní mez int. spol.	-0.0090

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) velmi slabá.

Tabulka 20

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v hudební výchově - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.6168
ASE	122638
95% Dolní mez int. spol.	-1.0000
95% Horní mez int. spol.	1.0000

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 21

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) ve výtvarné výchově - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.5066
ASE	0.1343
95% Dolní mez int. spol.	0.2434
95% Horní mez int. spol.	0.7698

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 22

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) v tělesné výchově - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.4978
ASE	156460
95% Dolní mez int. spol.	-1.0000
95% Horní mez int. spol.	1.0000

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 23

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) celkově - pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.6362
ASE	0.0700
95% Dolní mez int. spol.	0.4991
95% Horní mez int. spol.	0.7734

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Tabulka 24

Míra shody hodnotitelů (reliabilita) celkově - učebnice i pracovní sešit

Vážený Kappa koeficient	
Vážené Kappa (K)	0.6052
ASE	0.0441
95% Dolní mez int. spol.	0.5186
95% Horní mez int. spol.	0.6917

Míra shody hodnotitelů je tedy podle škály Fleiss (1981) dobrá.

Hodnoty ASE znamenají asymptotickou standardní chybu a čím jsou tedy nižší, tím menší je šance, že Kappa má ve skutečnosti jinou hodnotu. Dolní a horní mez intervalu spolehlivosti určují interval který s pravděpodobností 95% pokrývá skutečnou hodnotu koeficientu Kappa. Převědeme-li výše uvedené výroky do běžného jazyka, pak lze obecně říci, že míra shody hodnotitelů je ve většině předmětů dobrá. Pouze v některých konkrétních případech tomu tak není, nicméně celkově lze míru shody označit za dostatečnou pro otestování hypotézy.

NAVRŽENÉ DOPLŇKOVÉ AKTIVITY

Jak již vyplynulo z výsledku analýzy, je třeba uvažovat o vhodném doplnění učebnice i pracovního sešitu Excellent! 1 (Longman, 2009). Ze své praxe bych zde tudíž ráda zmínila některé z nich, které jsem již měla možnost si vyzkoušet v praxi, zažít je i s ohledem na reakci žáků a na základě toho je vnímám jako vhodné a přínosné. Jedná se o aktivity z

oblasti pracovních činností, neboť ty jsou po souhrnném zhodnocení zastoupeny ve výše uvedené učebnici a pracovním sešitě nejmenší měrou. U jednotlivých aktivit zde uvedu stručný popis, nebo případný odkaz na zdroj, který by měl dostačujícím způsobem objasní podstatu dané činnosti a umožnit zainteresovanému pedagogovi její využití ve vlastní práci s výše uvedeným učebním materiálem:

AKTIVITA 1

Název: Coat of arms

Podstatou práce je vytvoření vlastního erbu. Díky této práci si žáci zopakují v anglickém jazyce pojmy týkající se barev, psacích potřeb (tužka, pero, pastelka, papír apod.), seznámí se základními matematickými pojmy (čára, rovný, měřit, čísla apod.), případná další slova lze doplňovat podle zájmu konkrétních žáků. Potřebný materiál: list papíru nebo čtvrtka a běžné psací potřeby, pravítko, lepidlo, nůžky, které mají žáci u sebe každodenně k dispozici. Přibližná časová dotace uvedená v příručce pro tuto činnost je 45 minut. (Švecová, 2003, s. 2)

Tuto aktivitu jsem měla možnost si vyzkoušet i se dvěma paralelními skupinami žáků. Mohu tudíž potvrdit uváděnou délku doby, pro kterou je aktivita vymezena. Z vlastní zkušenosti navrhuji, aby výše uvedené práci byla věnována o něco kratší, než je stanovená doba, aby bylo možné ještě nějaký čas věnovat rekapitulaci, reflexi a doznění dojmů. Foto z naší práce (*VIZ Příloha 9*).

AKTIVITA 2

Název: Já jsem námořník

Aktivita, která je mou vlastní invencí, spočívá v pracovní činnosti, jednoduchém fyzikálním pokusu v rámci prvouky a využití výtvarných technik z oblasti výtvarná výchova. K práci s žáky potřebujeme papír, tužku, pastelky nebo vodové barvy, lepidlo, malou krabici. Jistým benefitem je i pozivní přístup a dobrá nálada. Klíčové pojmy se vztahují k tématu, které propojuje napříč učebnicí jednotlivé kapitoly.

Nejprve vezmeme list papíru, který přeložíme. Na jednu stranu listu papíru nakreslíme malou loďku. Tu vystříhneme tak, že odstraníme její okolí, přičemž loďka i druhá polovina papíru jsou stále spojené. Můžeme pro doplnění atmosféry vybrat i jakýkoliv krátký popěvek vhodný k tématu a ten při práci s žáky zpívat. Jednou z oblíbených je: "A Sailor Went to Sea."

(youtube.com, 2013) Celou řadu populárních nápěvků v anglickém jazyce je možno nalézt na internetu a jejich výčet by byl velmi obsáhlý, proto jej zde nebudeme uvádět. Po vystřížení loďky položíme loďku na hladinu vody v umyvadle. Proběhne jednoduchý fyzikální pokus, při kterém se loďka narovná do svislé polohy a ční nad hladinu. Následně vytvoříme z krabice akvárium, které si vyzdobíme obrázky ryb, vodních rostlin apod. V úvahách vedených nad touto aktivitou které byly obdobně jako u předchozí, uvažovány s představou, že každý člověk by měl mít v povědomí potřebu někam patřit, směřovaly myšlenky k uplatnění aktivity v celostním pojetí. Časová dotace 45 – 90 minut. Za výhodnější považuji v rámci propojení mezipředmětových vztahů delší časovou dotaci s tím, že možné plynule přejít do předmětu výtvarná výchov a tam pokračovat v doplňkových aktivitách. Foto z naší práce (*VIZ Příloha 10*).

AKTIVITA 3

Název: Pas malého cestovatele

I tuto aktivitu jsem pro žáky navrhla dle vlastní invence. Její podstata tkví v sebepojení, vědomí vlastní identifikace a vytvoření užitečné věci, kterou si mohou vzít kdykoliv s sebou a prezentovat se jí i v reálném světě. Propojení školy a reálného světa je zde klíčové..Časová dotace je zde 45 min. a předpokladem je, že aktivita probíhá celoročně, opakovaně v určitých intervalech, s postupným obohacováním vytvořeného materiálu. Práce spočívá v tom, že si žáci postupně vytváří malou brožurku, jež je v prvopočátku jako složený dvojlist papíru, do kterého postupně zaznamenávají zábavnou formou klíčové informace o sobě a svém okolí. Prvotní etapa tkví v tom, že probíhá nejen výroba brožurky včetně seznámení žáků s jednotlivými pokyny v anglickém jazyce, jako je např. slož, obkresli, vystříhni, nýbrž dochází i k povzbuzování žáků k vlastní komunikaci, která je pro tuto věkovou kategorii klíčová. Vlastní zápis jména, věku, toho co má žák rád, ale i dalších věcí je na volbě učitele a probíraného kurikula. Za velmi vhodnou lze považovat výrobu vlatního razítka, nebo zrealizovat otisk prstu žáka do tohoto “pasu”, přičemž z obou těchto činností byli žáci, kteří pod mým vedením pracovali, nadšeni. Foto z naší práce (*VIZ Příloha 11*).

ZÁVĚREČNÉ KOMENTÁŘE VÝSLEDKŮ

Prostřednictvím této kapitoly věnované jsme postupně praktickým způsobem ověřovali stanovenou hypotézu. Můžeme konstatovat, že danou hypotézu se nám nepodařilo vyvrátit, vzhledem k tomu že výukové materiály Excellent! (Longman, 2009), jak jsem již zmínila výše, užívám v praxi, výsledek statistické analýzy výukového materiálu mne příliš nepřekvapil. Mnohem více mne však překvapil výstup ohledně ankety i dotazníkového šetření. Tyto skutečnosti jsem bezesporu neočekávala a možná se jednou stanou předmětem dalšího zkoumání.

S ohledem na výše zjištěné výsledky analýzy učebnice a pracovního sešitu, jsem se rozhodla přistoupit k výběru alespoň několika vhodných aktivit, viz výše, kterými se můžeme pokusit toto již popsané nerovnoměrné rozložení pokrytí zastoupení jednotlivých předmětů v rámci interdisciplinárních vztahů pokusit alespoň částečně vybalancovat. V následující kapitole přesuneme naši pozornost na příslušné další uvažované aspekty.

V. PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Přikročme nyní touto kapitolou k další významné části. Přesuňme do fáze, kterou je reálné využití poznatků výzkumu, kdy nahlédneme na výsledek výzkumu s ohledem na jeho další využití v rámci kontinuálního pedagogického působení učitele anglického jazyka v primární sféře, tj. na prvním stupni základních škol, neboť za tímto účelem byl výzkum prováděn a spočívá v něm hlavní smysl celé práce.

Na základě deklarované skutečnosti, zmíněné již v předchozí kapitole, že stanovená hypotéza nebyla zamítnuta, je umožněno pedagogovi, který pracuje, nebo hodlá pracovat s výše uvedeným výukovým materiálem Excellent! 1, získat nosné informace, rychlejší a hlubší vhled do dané struktury, na jehož základě se bude moci lépe připravit na svou práci s cílovou skupinou žáků, jež bude pod jeho vedením pracovat. Je však jeho vlastní volbou, zda využije některé výše navržené doplňkové aktivity, které jsou uvažovány tak, aby přispěly k rovnoměrnějšímu zastoupení jednotlivých mezipředmětových vztahů v rámci jejich zařazení do výuky anglického jazyka v uvažovaném třetím ročníku základní školy, nebo zvolí své vlastní, jež vlastním úsilím vytvoří nebo převezme z jiných zdrojů. Soustavně by měl však koncentrovat svou pozornost k tomu, aby se ve výuce anglického jazyka vybíral a volil ve výuce jednotlivé aktivity se snahou rovnoměrnější zařazení obsahů ostatních předmětů v rámci mezipředmětových vztahů s ohledem na zjištěnou strukturu, jak již byla zmíněna v předchozí kapitole. K tomu si zde připomeňme i skutečnost, že v rámci přirozený vývoje poznání, který probíhá tzv. ve spirále, můžeme očekávat, že každý pozitivní přínos, takto přidaná hodnota, ve svém důsledku opětovně přinese další přínos, obohacení, vytvoření nové a vylepšení původní struktury, která pak opět působí na své okolí, neboť jak ve svém díle uvádí F. Čížek (1974): *“Pokrok poznání nikdy neprobíhá po přímce, ale vždy dochází k návratům k některým výchozím bodům, ovšem ne přímo, ale na vyšší úrovni, kdy je poznání obohaceno o výsledky dosavadního vývoje vědy. Lidské poznání není přímá linie, nýbrž křivka, jež se nekonečně přibližuje řadě kruhů.”* (Čížek, 1974, s. 323). Je-li ve smyslu původní struktury uvažován učitel jakožto nositel poznání, pak jeho přínos je nejenom pro žáka, nýbrž bez pochyby i pro celou společnost, neboť ve vzdělanosti společnosti tkví její kvalita.

LIMITY A OMEZENÍ

Je jasné, že je potřeba chápat aspekty tohoto výzkumu nejen s ohledem na jeho benefity, ale i s ohledem na určitá omezení, která jsem si v průběhu provádění výzkumu uvědomila. Jedná se o fakta, která je zapotřebí vzít v úvahu, pokud budeme uvažovat o následném využití výsledku výzkumu a následné optimalizaci rozložení jednotlivých předmětů ve výuce anglického jazyka v rámci mezipředmětových vztahů s tím, že do jednotlivých oddílů nebo příslušných lekcí zařadíme další vhodné aktivity, neboť v reálné praxi je podstatné množství skutečností, které je vždy potřeba při procesu vzdělávání žáků vzít v úvahu a při přípravě práce s nimi i při samotné práci toto zohlednit. Prvotní podstatnou záležitostí, kterou je potřeba vnímat je velikost skupiny, na kterou bude pedagog působit, kde optimální skupinou žáků se mně osobně z pozice pedagoga zdá být skupina čítající maximálně 15 dětí. Z praxe však vím, že existují i školy, kde je v ročníku pro jazykovou výuku vytvořena pouze jedna skupina o počtu 27 žáků. Dále bychom si měli uvědomit i vnitřní strukturu dané skupiny, jež může celý výukově-výchovný proces velmi významně ovlivnit. K otázce vnitřní struktury a co si pod tím představit, bychom v první řadě zmínili úroveň fyzického a psychického vývoje jedinců ve skupině, následovanou různými vzdělávacími potřebami žáků, neboť se ve skupinách v dnešní době velmi často vyskytují jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, na základě poruch učení a chování, které však mohou být různého charakteru, jichž by ve výčtu byla celá řada, tudíž jen pro příklad uvádím jedny z nejčastějších, jimiž jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie a syndrom ADHD. Bohužel počet žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, v dnešní době v základních školách narůstá. Koncepci práce ve vyučovacích hodinách však ovlivňují i postoje jednotlivců, jejichž základ tkví velkou měrou v rodině, resp. v sociokulturním prostředí, ve kterém tito daní jedinci, mějme na mysli žáci, vyrůstají. Každého žáka je nutno chápat jako zcela jedinečnou individualitu, která se liší, mimo jiné, nejen charakterovými vlastnostmi a temperamentem, ale i způsobem osvojování si nových poznatků, proto bychom za poměrně zásadní měli považovat též různorodé učební styly. Byla o nich již dřívější zmínka v této práci, proto je zde dále nebudeme rozvádět, nýbrž svou pozornost upřeme ještě na jednu podstatnou a neopominutelnou složku, a tou je učitel a jeho role. Ačkoliv je naprosto jasné a nezpochybnitelné, že právě žák je tím, na koho se v rámci edukativního procesu působí,

pedagog zde má klíčovou roli, tudíž výsledek celého výchovně-vzdělávacího působení záleží hlavně i na jeho kvalitách a kompetencích. Jako hlavní z těchto kvalit a kompetencí bych vyzvihla samostatnost, flexibilitu, kreativitu, schopnost pracovat neustále na svém sebevzdělávání a schopnost provádět pravidelně sebereflexi i reflexi své práce. Z výzkumu vyplynulo ještě jedno úskalí, které si někteří učitelé cizího jazyka v dnešní době nemusí plně uvědomovat. Tímto úskalím je skutečnost, že v rámci působení učitele cizího jazyka by nemělo docházet jen k předávání jednotlivých fragmentů žákům, jako například jen slovní zásoby v podobě jednotlivých slovíček, což se dnes ještě mnohde děje, ale tento učitel by se měl být zaměřit na všestranný rozvoj žáka, tudíž působit celostně. Mějme stále na mysli prvostupňové vzdělávání, pak pokud vezmeme v úvahu, že tato činnost, míněno příslušná jazyková výuka o osvojení si jazykových kompetencí, dojde svého naplnění v rámci rovnoměrného využití mezipředmětových vztahů a tudíž rovnoměrného zastoupení jednotlivých předmětů, pak daný vyučující musí být zároveň schopen působit v rámci tohoto prvostupňového vzdělávání i na poli těchto ostatních předmětů, což se však možná v praxi ještě ne všude daří.

NÁVRHY PRO DALŠÍ VÝZKUM

Další práce na tomto výzkumu by mohla v budoucnu přinést další zajímavé výsledky, pokud by se podařilo získat dostatečný počet učitelů, kteří by byli ochotni s výše uvedenými výukovými materiály pracovat a poskytnout následně zpětnou vazbu, která by reflektovala jejich práci. Považovala bych za velmi přínosné mít tudíž možnost podělit se i o další nové myšlenky vyplývající z praxe, kterými by jednotliví vyučující mohli dát tomuto výukovému materiálu částečně nový rozměr a učinit jej tak ještě přitažlivějším.

Výsledek výzkumu mne vede i k úvaze, že by bylo dobré se v budoucnu zamyslet nad tím, jaké další vhodné kroky byl bylo možno učinit, aby se výukový materiál Excellent! 1 (Longman, 2009) skutečně dostal do širšího povědomí a byl využíván k výuce na prvním stupni ZŠ hojněji než dosud.

VI. ZÁVĚR

V okamžiku, kdy probíhaly prvotní, spíše intuitivní myšlenky a úvahy nad daným tématem práce, byly tyto současně doprovázeny jednou souběžnou klíčovou myšlenkou, a to, aby byl výsledek práce co možná nejpřínosnější pro praxi nejen současného pedagoga, ale i toho, který se o svém působení na poli výuky anglického jazyka teprve rozhoduje. Smyslem celého počínání se stal nejenom nástroj, který lze využít, ale i hlubší poznání dané oblasti a s tím spojené reflexe. Můžeme vnímat, že Excellent! 1 není jednou částí ze zcela běžné řady velmi frekventovaných učebnic, je však materiálem, se kterým lze velmi dobře pracovat, pokud je učitel dostatečně samostatný, kreativní a iniciativní, pracuje takovým způsobem, že je sám aktivní ve svém vlastním přístupu k žákům i náplni výuky. Ne každý pedagog je však schopen se takto z různých důvodů projevit, ať už je to z důvodu, že je spíše pohodlnější povahy, a nebo je zkrátka pro něj jakákoliv vlastní invence nereálnou skutečností. Toto je však nutno přijmout jako fakt, se kterým se ve své praxi u svých kolegů ještě mnohokrát setkáme. Takový učitel potřebuje, aby pro něj učebnice a výukové materiály, jež užívá, byly co možná nejkompaktnější. Jsem ráda, že jsem se analýzou výše uvedené učebnice a pracovního sešitu Excellent! 1 (Longman, 2009) mohla zaměřit na rozklíčování dané problematiky. Nyní je možno se lépe orientovat v konkrétní skladbě a potřebách. Pokud by tato práce přispěla nejen k vylepšení přístupu k výše uvedeným učebním materiálům a práci s nimi, ale i k jejich rozšíření v povědomí učitelů anglického jazyka na 1.stupni základních škol a tím častějšímu výběru tohoto titulu k výuce, budu to považovat za velmi přínosné.

SUMMARY IN ENGLISH

This thesis deals with cross – curricular approach to teaching English in Primary school and focuses particularly on 3rd grade pupils. The thesis investigates the approach to the interdisciplinary integration on behalf of the Frame Work Education Programme for Elementary Education (2013) in Czech schools and reveals how the approach is balanced according to the content. The subject of the research is an English textbook Excellent! 1 (Longman, 2009), which is made up of two books – Pupils Book and Activity Book.

The research is set in two basic parts – theoretical and practical. Each of them is divided into subchapters. The theoretical part summarises information about interdisciplinary approach, young learners and teaching English. The research in the practical part reveals the dysballance of the cross – curricular approach. The need of better integrated topic is outlined.

SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.amazon.com/Statistical-Misconceptions-Schuyler-W-Huck/dp/0805859047> s. 171
Retrieved June 14, 2013

BALADOVÁ, G. a kol. (2007). *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně* ZŠ. Praha: VÚP, ISBN, 978-80-87000-47-2. Retrieved November 10, 2012, from:

<http://cizijazyk.vuppraha.cz/>

CALABRESE, Immacolata and Silvana RAMPONE, *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: OUP, 2007, 208 s

ČÍŽEK, F.: *Teorie a empirie: příspěvek k marxistickému pojetí metodologie vědeckého poznání* (1. vyd.). Praha: Svoboda, 1974, 429 s.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, EURYDICE, 78s. ISBN 92-79-00580-4

FLEISS, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). New York: John Wiley. ISBN 0-471-26370-2

GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s., ISBN 80-85931-79-6.

<http://gnosis9.net/populace.php> Retrieved June 15 2013

HAYES JACOBS, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, ASCD, ISBN 0-87120-165-8

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Grada: Praha, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4

LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. (2011) *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. (1. vyd.). Praha: Portál, 232 s., ISBN 978-80-7367-876-0

KNECHT, P., JANÍK, T. (2008) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-174-4, 196s., Retrieved October 12, 2012, from:

http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_z_pohledu_pedagogickeho_vyzkumu.pdf#page=9

MATĚJČEK, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, s. 66

MATĚJČEK, Z. (2011) *Praxe dětského psychologického poradenství*, Praha: Portál, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0

MŠMT: *Rámcově vzdělávací plán pro základní vzdělávání*, Retrieved April 20, 2013 from:

<http://nuv.cz/file/319> (2013-04-20)

http://www.mup.cz/cz/download/media/hydepark-ln_2012-05-15.pdf

<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> (2013-04-20)

<http://owl.english.purdue.edu/owl/section/2/10/> , Retrieved March 7, 2013

PRŮCHA, VALTEROVÁ, MAREŠ. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 118-119

SLATTERY, Mary and Jane WILLIS. (2001) *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 156s ISBN 978-0-19-437562-7

ŠVECOVÁ, H.: (2003). *Cross-curricular Activities*. Oxford: Oxford University Press

<http://users.ox.ac.uk/~tayl0010/zpevy.htm> (2013-05-20)

Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). New York: John Wiley. ISBN 0-471-26370-2

VALIŠOVÁ, A., VALENTA, J: (2007) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0

A Sailor Went to the Sea, dostupné z

<http://www.youtube.com/watch?v=eYtBOvjr-jM> (2012-11-10)

PŘÍLOHY

Příloha 1..... Základní principy RVP ZV (2013)

Příloha 2 Klíčové kompetence

Příloha 3 Anketa

Příloha 4 Dotazník

Příloha 5 Tabulka 1

Příloha 6..... Tabulka 2

Příloha 7..... Tabulka 3

Příloha 8..... Tabulka 4

Příloha 9.....foto 1

Příloha 10.....foto 2

Příloha 11.....foto 3

PŘÍLOHA 1

Základní principy RVP ZV (2013)

- *navazuje svým pojetím a obsahem na Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání;*
- *vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jichž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;*
- *zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;*
- *stanovuje standardy pro základní vzdělávání), jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV;*
- *podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky, a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;*
- *umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- *je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavku přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání. (RVP ZV, 2013, s.6)*

PŘÍLOHA 2

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

na konci základního vzdělávání žák:

- *vybírání a využívání pro efektivní učení vhodných způsobů, metod a strategií, plánování, organizování a řízení vlastního učení, projevu ochoty věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledávání a třídění informací a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*
- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje, a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky, či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich*

Kompetence k řešení problémů

- *vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů, a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- *vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, odlišné a podobné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*
- *samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy*
- *ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schop je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí*

Kompetence komunikativní

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, sovisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojí do diskuse, obhajuje 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 vyjádření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*

Kompetence sociální a personální

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na útváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a úcty*

Kompetence občanské

- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací druhých lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*
- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka*

- *respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit*
- *chápe základní ekologické souvislosti a enviromentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti*

Kompetence pracovní

- *používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky*
- *přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot*
- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření*
- *orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení. (RVP ZV, 2013, s.11-14)*

PŘÍLOHA 3

ANKETA:

Podklady pro tazatele:

Anketa je prováděna ústní formou na veřejném místě. Tazatel osloví takového respondenta, jímž je dospělá osoba doprovázející dítě, které vzezřením odpovídá dítěti mladšího školního věku a u nějž lze předpokládat, že navštěvuje první stupeň základní školy

Tazatel: 1) “ Dobrý den, mohl(a) bych se Vás zeptat, zda znáte tuto učebnici Excellent! 1 ? ”

a) Respondent odpoví ANO, pak následuje:

Tazatel: Kde jste se s ní setkal?

Respondent vyjádří odpověď

Tazatel provede záznam odpovědi a poděkování za rozhovor.

b) Respondent odpoví NE, pak následuje:

Tazatel poděkuje respondentovi za rozhovor.

PŘÍLOHA 4

Dotazník

k výzkumné části diplomové práce s názvem: Využití mezipředmětových vztahů při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Alice Byloková

1. Kde se Vaše škola nachází?

- a) ve městě
- b) v obci s méně než 3000 obyvatel (vesnice)

2. Využíváte k výuce AJ učebnici Excellent! 1, vydavatelství Longman?

- a) ano
- b) ne, využívám učebnici

V případě, že u této otázky odpovíte ne, uveďte prosím, jakou jinou učebnici využíváte a odešlete prosím dotazník zpět. Děkuji.

3. Pokud ano, v jakém ročníku a kolik žáků vyučujete? (více možností)

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.

4. Vyhovuje Vám výše uvedená učebnice?

- a) ano
- b) ne

5. Pokud ne, jakou učebnicí byste výše uvedenou rád(a) nahradil(a), případně z jakého důvodu? (doplňte)

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

6. Jaké mezipředmětové vztahy při výuce AJ dle výše uvedené učebnice+prac.sešitu Excellent1! využíváte? (více možností) (Známkuje 1-5, jako ve škole, vzhledem k četnosti, s jakou je využíváte (1=hodně,5=vůbec))

- a) matematika
- b) prvouka

- c) výtvarná výchova
- d) hudební výchova
- e) pracovní činnosti
- f) tělesná výchova
- g) další(doplňte které)

7. Domníváte se, že jsou tyto výše uvedené předměty v Excellent 1! (Longman) rovnoměrně zastoupeny (stejným množstvím aktivit?)

- a) ano
- b) ne

8. S jakým předmětem Vám připadají ve výše uvedené řadě Excellent 1! mezipředmětové vazby jako nedostatečné? (Škrtněte, co se nehodí.)

- a) matematika
- b) prvouka
- c) výtvarná výchova
- d) hudební výchova
- e) pracovní činnosti
- f) tělesná výchova
- g) další.....(uved'te název)

9. Doplnujete toto nedostatečné zastoupení nějakými dalšími aktivitami? (Pokud ano, prosím uveďte, kterého vyuč. předmětu se týkají)

- a) ano.....
.....
- b) ne

10. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, můžete, prosím, stručně uvést nějakou aktivitu (aktivity), kterou výše uvedenou řadu Excellent 1! doplňujete?

.....

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku, zašlete jej prosím na alicebylokova@centrum.cz.

Alice Byloková (studentka FPE)

PŘÍLOHA 5

Tabulka 1: Počet aktivit spadajících do jednotlivých předmětů dle UNITS v učebnici,
zaznamenaných osobou 1

Učebnice	PŘEDMĚTY					
UNITS	Matematika	Prvouka	Hudební výchova	Výtvarná výchova	Pracovní činnosti	Tělesná výchova
1	3	0	2	0	0	0
2	1	4	1	0	0	0
3	1	0	1	0	0	0
4	0	2	1	0	0	0
5	0	0	1	0	1	2
6	0	2	1	0	0	0
7	1	4	1	0	0	0
8	0	4	1	0	0	0
9	0	5	1	0	0	0
10	2	2	1	0	0	3
11	0	2	1	0	0	0
12	1	4	1	0	0	0
13	2	1	1	0	0	0
14	1	0	1	0	0	0
15	0	2	1	0	0	1
CELKEM	12	32	16	0	1	6

Pozn.: Hodnocení osobou 1.

PŘÍLOHA 6

Tabulka 2: Počet aktivit spadajících do jednotlivých předmětů dle UNITS v pracovním sešitě, zaznamenaných osobou 1

Pracovní sešit	PŘEDMĚTY					
UNITS	Matematika	Prvouka	Hudební výchova	Výtvarná výchova	Pracovní činnosti	Tělesná výchova
1	4	0	0	0	1	0
2	3	0	0	0	1	0
3	0	0	0	3	1	0
4	0	0	0	2	1	0
5	1	0	0	3	1	0
6	0	0	0	1	1	0
7	2	0	0	1	1	0
8	0	1	0	0	1	0
9	0	1	0	0	1	0
10	2	0	0	1	1	0
11	2	0	0	2	1	0
12	1	1	0	1	1	0
13	2	0	0	0	1	1
14	0	0	0	2	1	0
15	0	0	0	1	1	0
CELKEM	17	3	0	17	15	1

Pozn.: Hodnocení osobou 1.

PŘÍLOHA 7

Tabulka 3: Počet aktivit spadajících do jednotlivých předmětů dle UNITS v učebnici,
zaznamenaných osobou 2

Učebnice	PŘEDMĚTY					
UNITS	Matematika	Prvouka	Hudební výchova	Výtvarná výchova	Pracovní činnosti	Tělesná výchova
1	5	2	2	0	0	1
2	1	6	1	0	0	1
3	2	1	1	0	1	1
4	2	5	1	0	1	1
5	0	3	1	0	0	1
6	1	2	1	0	0	1
7	2	4	1	0	0	0
8	0	6	1	0	0	1
9	0	5	1	0	0	2
10	2	6	2	0	0	2
11	0	2	1	0	0	0
12	1	6	2	0	0	1
13	3	3	1	0	0	1
14	1	1	1	0	0	1
15	1	3	1	0	0	1
CELKEM	21	55	18	0	2	15

Pozn.: Hodnocení osobou 2.

PŘÍLOHA 8

Tabulka 4: Počet aktivit spadajících do jednotlivých předmětů dle UNITS v pracovním sešitě, zaznamenaných osobou 2

Pracovní sešit	PŘ E D M Ě T Y					
UNITS	Matematika	Prvouka	Hudební výchova	Výtvarná výchova	Pracovní činnosti	Tělesná výchova
1	4	1	0	2	1	0
2	2	0	0	0	1	0
3	0	0	0	3	1	0
4	0	0	0	2	1	0
5	2	0	0	2	1	1
6	0	0	0	3	1	0
7	2	0	0	1	1	0
8	0	0	0	0	1	0
9	1	0	0	0	1	0
10	0	0	0	0	1	0
11	0	0	0	3	1	1
12	0	0	0	1	1	0
13	1	1	0	0	1	1
14	0	0	0	4	1	0
15	0	0	0	0	1	1
CELKEM	12	2	0	21	15	4

Pozn.: Hodnocení osobou 2.

PŘÍLOHA 9



PŘÍLOHA 10



PŘÍLOHA 11



SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1:</i>	<i>Příloha 5</i>
<i>Tabulka 2:</i>	<i>Příloha 6</i>
<i>Tabulka 3:</i>	<i>Příloha 7</i>
<i>Tabulka 4:</i>	<i>Příloha 8</i>
<i>Tabulka 5</i>	27
<i>Tabulka 6:</i>	28
<i>Tabulka 7:</i>	29
<i>Tabulka 8:</i>	29
<i>Tabulka 9:</i>	30
<i>Tabulka 10:</i>	31
<i>Tabulka 11:</i>	36
<i>Tabulka 12:</i>	36
<i>Tabulka 13:</i>	36
<i>Tabulka 14:</i>	36
<i>Tabulka 15:</i>	37
<i>Tabulka 16:</i>	37
<i>Tabulka 17:</i>	37
<i>Tabulka 18:</i>	37
<i>Tabulka 19:</i>	38
<i>Tabulka 20:</i>	38
<i>Tabulka 21:</i>	38
<i>Tabulka 22:</i>	38
<i>Tabulka 23:</i>	39
<i>Tabulka 24:</i>	3

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Předmětové zastoupení v učebnici Excellent! 1 z pohledu osoby 1	32
Graf 2: Předmětové zastoupení v učebnici Excellent! 1 z pohledu osoby 2	33
Graf 3: Předmětové zastoupení v pracovním sešitě Excellent! 1 z pohledu osoby 1 ...	34
Graf 4: Předmětové zastoupení v pracovním sešitě Excellent! 1 z pohledu osoby 2 ...	34