ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
CENTRUM BIOLOGIE, GEOVĚD A ENVIGOGIKY

VÝUKA POMOCÍ CLIL METODY V HODINĚ ZEMĚPISU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tuyet Nhung Nguyen

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor geografie-německý jazyk

Vedoucí práce: RNDr. Klára Vočadlová, Ph.D.

Plzeň 2021

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

V Plzni, 30. června 2021

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce RNDr. Kláře Vočadlové, Ph.D. za trpělivost, věnovaný čas, odbornou pomoc a cenné rady, bez kterých bych nedokončila tuto práci. Velké díky také patří 25. ZŠ Chválenická v Plzni, kde jsem mohla zrealizovat experimentální výukovou hodinu, a vyučující ZŠ Mgr. Martině Kloučkové, která mi byla po celou dobu experimentu oporou a mentorem.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK ... 3
ÚVOD ... 7
1 CÍLE A HYPOTÉZY ... 8
2 TEORIE ... 9
2.1 EXPERIMENT PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU ... 9
2.2 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY (RVP ZV) ... 10
2.3 VÝUKA NĚMECKÉHO JAZYKA ... 10
2.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky ... 10
2.3.2 Charakteristika a cíle DaF ... 12
2.3.3 Didaktické prostředky v DaF ... 13
2.3.4 Výukové metody rozvíjející základní schopnosti v DaF ... 13
2.4 VÝUKA ZEMĚPISU NA ZŠ ... 15
2.4.1 Postavení zeměpisu v rámci školství v ČR ... 15
2.4.2 Charakteristika a cíle výuky zeměpisu ... 15
2.4.3 Didaktické prostředky ve výuce zeměpisu ... 16
2.4.4 Výukové metody ve výuce zeměpisu ... 18
2.5 INTEGRACE JAZYKA DO OBOROVÝCH (NEJAZYKOVÝCH) PŘEDMĚTŮ ... 19
2.5.1 Bilingvní výuka ... 19
2.5.2 CLIL metoda ... 20
2.6 DISTANČNÍ VÝUKA ... 24
3 METODIKA ... 26
3.1 PŘEDVÝZKUM ... 26
3.2 EXPERIMENT ... 27
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 27
3.4 VÝUKOVÁ JEDNOTKA ... 28
3.4.1 Výběr tématu ... 28
3.4.2 Rozdělení výukové jednotky ... 29
3.5 DIDAKTICKÝ TEST ... 31
3.5.1 Otázky didaktického testu ... 31
3.5.2 Realizace didaktického testu ... 34
3.5.3 Vyhodnocení didaktického testu ... 34
3.6 DOTAZNÍK ... 36
3.6.1 Vyhodnocení dotazníku ... 37
3.7 PŘÍPRAVA CLIL AKTIVIT ... 38
4 VÝSLEDKY ... 39
4.1 ROZHOVOR ... 39
4.2 VÝUKOVÁ JEDNOTKA ... 39
4.3 REVIZE VÝUKOVÉ JEDNOTKY ... 44
4.4 NÁVRHY CLIL AKTIVIT ... 46
4.5 DIDAKTICKÝ TEST ... 48
4.5.1 Aplikace ... 48
4.5.2 Celkový rozdíl mezi pre- a posttesty celého výzkumného vzorku ... 48
4.5.3 Vyhodnocení testových otázek O2, O3, O5 ... 50
4.6 DOTAZNÍK ... 52
5 DISKUZE ... 55
ZÁVĚR ... 60

RESUMÉ 61
SEZNAM LITERATURY 63
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH 69
PŘÍLOHY I

SEZNAM ZKRATEK

CEFR = Common european framework of reference (Společný evropský referenční rámec pro jazyky)

CR = cestovní ruch

CLIL = Content and language integrated learning (integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka)

ČR = Česká republika

DaF = Deutsch als Fremdsprache (německý jazyk jako cizí jazyk)

DaZ = Deutsch als Zweitsprache (německý jazyk jako druhý jazyk)

DP = didaktický prostředek

EU = Evropská unie

IG = Instagram

NJ = německý jazyk

OMJ = (žák s) odlišný mateřský jazyk

PO = podpůrné opatření

RVP ZV= rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VJ = výuková jednotka

VM = výuková metoda

ZE = zeměpis

ZŠ = základní škola

ÚVOD

Cestování je pro mnohé z nás oblíbeným koníčkem. Ať už cestujeme po ČR nebo do zahraničí za účelem poznávání, relaxace nebo vzdělávání, vždy si z cestování odneseme vlastní zkušenosti a poznatky. Naučit žáky vnímat své okolí z pohledu zeměpisu (ať už z fyzického, nebo socioekonomického hlediska) je jak pro žáky, tak i pro učitele zeměpisu určitou výzvou a podle RVP i celkovým očekávaným výstupem zeměpisu po úspěšném absolvování základního vzdělávání.

Právě díky cestování máme možnost se setkávat s novými lidmi z různých kultur. Navazování kontaktu a komunikace s lidmi, kteří nemluví naším mateřským jazykem, je velmi náročný proces. Ten si ale můžeme ulehčit právě učením se cizích jazyků. Německý jazyk, který patří mezi 15 nejpoužívanějších jazyků na světě, má toho s českým jazykem více společného než čeština s více používaným anglickým jazykem. Stačí, když se podíváme na dnešní geografickou polohu České republiky nebo do historie naší země (Habsburská monarchie, Rakousko-Uhersko, Protektorát Čechy a Morava) a hned je nám jasná propojenost těchto dvou jazyků.

Jak ale spojit zeměpis s německým jazykem na českých školách? To nám právě umožňuje CLIL metoda, která je hlavním motivem této diplomové práce. Co je vůbec CLIL metoda? Jak funguje? Co je jejím principem? Jaké jsou její silné stránky a s kterými problémy můžeme narazit během její aplikace? Je nějaký rozdíl mezi CLIL metodou a bilingvní výukou? To vše můžeme najít v teoretické části diplomové práce.

Teoretická část se také zaměřuje na charakteristiku výuky zeměpisu a německého jazyka a na vhodný výběr výukových metod a materiálních didaktických prostředků, které jsou pro zmíněné předměty typické.

Výběr výukových metod a didaktických prostředků pro experimentální část diplomové práce byl kvůli distanční výuce omezený. Otázka tedy zní, jaké výukové metody a didaktické prostředky namotivují žáky a upoutají jejich pozornost během distanční CLIL výuky? Vzhledem k dnešní digitální době, kdy jsou sociální sítě nezbytnou součástí života mnoha lidí, se nabízí Instagram jako vhodný didaktický prostředek pro vytvořenou CLIL výuku.

Vytvořená CLIL výuka byla aplikována na žácích 9. ročníků na vybrané ZŠ a její popis a úspěšnost je popsána a zhodnocena ve výsledcích a závěru. Diplomová práce také obsahuje revidovanou výukovou jednotku a návrhy CLIL aktivit pro klasickou prezenční formu výuky.

1 CÍLE A HYPOTÉZY

Hlavní myšlenkou této práce je aplikace cizího jazyka do výuky oborového předmětu (tzv. CLIL metoda). Na základě této myšlenky byly stanoveny následující cíle.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit a realizovat výukovou jednotku pro distanční výuku za využití CLIL metody. Ověření výukové jednotky se uskuteční na žácích devátých ročníků na vybrané ZŠ. Jako téma výukové jednotky byl zvolen cestovní ruch. Součástí práce je rovněž navržení revidované výukové jednotky na základě zkušeností získaných během experimentu. Práce také obsahuje návrhy krátkých CLIL aktivit na zvolené téma do prezenční výuky zeměpisu, přičemž některé jsou vhodné i do prezenční výuky německého jazyka.

Pro výzkum diplomové práce byly také stanoveny níže uvedené hypotézy.

H1: Žáci dosáhli po provedení výuky se zapojením CLIL metody v posttestu vyšší úspěšnosti v zeměpise i v německém jazyce než v pretestu.

H2: Podle výsledků z posttestu si více jak polovina žáků osvojila probraný gramatický jev německého jazyka.

H3: Více jak polovina žáků hodnotí CLIL metodu na základě dotazníku jako pozitivní.

H4: Žáci, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší, ohodnotili v dotazníku CLIL metodu jako pozitivní.

2 TEORIE

Teoretická část stručně klasifikuje typy experimentu pedagogického výzkumu. Dále se věnuje zařazením zeměpisu a německého jazyka do RVP ZV a základními principy a metodickými východisky jejich výuky. Metodické prvky obou předmětů a jejich propojení využívá i CLIL metoda, která je podstatou diplomové práce. I bilingvní výuka je postavena na integraci cizího jazyka do nejazykového předmětu, ale v českém školství ji nesmíme zaměňovat s CLIL metodou. Jejich odlišnosti jsou shrnuty do kapitoly 2.5. Důležitým metodickým východiskem výuky je i distanční výuka, během níž probíhala experimentální hodina CLILu. Její silné stránky a úskalí jsou popsány v kapitole 2.6.

2.1 EXPERIMENT PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Typy pedagogického výzkumu se podle Čábalové (2011) klasifikují podle různých kritérií (např. podle prostředí, základního paradigmatu nebo délky trvání). S Gavorou (2000) se shoduje na tom, že mezi nejzákladnější typy výzkumu v pedagogickém prostředí patří kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum a kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum. Chráska (2016) zařadil ještě 3. typ, a to experiment, který jako jediný ze zmíněných typů bude blíže popsán, jelikož byl použit v praktické části práce.

Principem pedagogického experimentu je záměrná manipulace s nezávislými proměnnými s cílem zjistit kauzální souvislosti (Doulík, 2008; Pelikán, 2007). To znamená, že učitel (popř. jiný experimentátor) zkouší při experimentálním vyučování vybranou výukovou metodu nebo učební pomůcku a na základě analýzy výsledků (nejčastěji pomocí pre – a posttestu) odhalí změnu finálního stavu od původního. K dosažení cíle je experimentátorovi k dispozici mnoho výzkumných metod sběru dat jako jsou dotazníky, didaktické testy, pozorování, rozhovory aj. (Vlčková, 2004).

Existuje mnoho podob pedagogického experimentu, které jsou rozděleny podle určitých kritérií. Na základě ověřování nezávisle proměnných a jejich působení se pedagogický experiment dělí dle Chrásky (2016) na a) techniku jedné skupiny (kvaziexperiment), který bude jako jediný z uvedených blíže specifikován, b) techniku paralelních skupin, c) techniku rotace faktorů.

Kvaziexperiment je podle Harrise et al. (2006) utříděn do 4 základních skupin:

- kvaziexperiment bez kontrolní skupiny,
- kvaziexperiment s kontrolní skupinou bez pretestu,

- kvaziexperiment s kontrolními skupinami a pretesty,
- kvaziexperimentální analýza časových řad.

Vybraný kvaziexperiment pro praktickou část diplomové práce je blíže popsán v metodice v kap. 3.2.

2.2 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY (RVP ZV)

Každý školní předmět základního vzdělávání je něčím specifický a jedinečný, ale všechny spojují dvě věci, a to naplnění obecných cílů po absolvování základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí žáka (Balada et al., 2017). Všeobecné cíle základního vzdělávání jsou v RVP ZV shrnuty do 9 bodů a jejich stanovení pomáhá právě k rozvoji 6 klíčových kompetencí, které vyhovují dané společnosti a které jsou v ní žádané.

Jednotlivé předměty (více, či méně) se od sebe liší didaktickými cíli, charakteristikou a způsobem předávání učební látky (metodikou). Výjimkou není ani vztah mezi zeměpisem a německým jazykem, na nichž se diplomová práce zaměřuje. Charakteristika, obsah učiva a cíle výuky těchto dvou zmíněných předmětů jsou odlišné už jen z toho důvodu, že každý patří do dvou různých vzdělávacích oblastí. Zeměpis/geografie je zařazen do oblasti Člověk a příroda pod názvem Zeměpis (geografie) a německý jazyk je zahrnut do oblasti Jazyk a jazyková komunikace pod označením Cizí jazyk, pokud je považován za první cizí jazyk, a Další cizí jazyk, pokud je na pozici druhého (popř. třetího) cizího jazyka (Balada et al., 2017). Vlastnosti obou předmětů jsou popsány v kapitolách 2.3 a 2.4.

2.3 VÝUKA NĚMECKÉHO JAZYKA

2.3.1 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

Učení se cizích jazyků je jedno z hlavních cílů vzdělávání EU, jehož účelem je podpořit zaměstnanost, mobilitu a ekonomickou konkurenceschopnost mezi členy EU (Evropská komise, 2018). Mnohojazyčnost je zařazena do života občanů EU už v útlém věku a je dále rozvíjena ve školství členských států EU. Představa Evropské komise (2018) je, aby se každý občan EU naučil minimálně dva cizí jazyky. Měřítko ke zjištění jazykové úrovně nám slouží Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR), který nabývá celkem 6 hodnot od A1-C2. Následující tabulka 1 podrobně popisuje charakteristiku jednotlivých jazykových úrovní.

Tabulka 1: Jazykové úrovně pro německý jazyk podle CEFR *(Goethe Institutu, 2021)*

Jazyková úroveň	Charakteristika
A1	Uživatel rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.
A2	Uživatel rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejich nejnaléhavějších potřeb.
B1	Uživatel rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volním čase apod. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
B2	Uživatel dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
C1	Uživatel rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
C2	Uživatel snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.

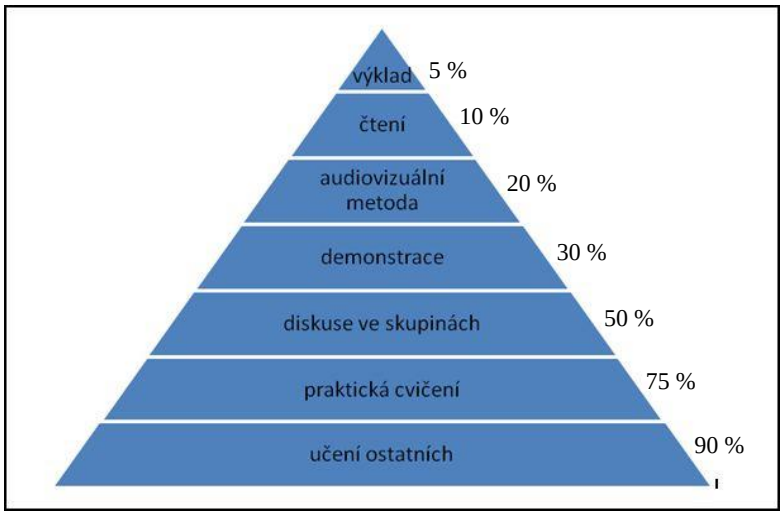
2.3.2 CHARAKTERISTIKA A CÍLE DAF

Výuka německého jazyka na českých základních školách je považována za výuku cizího jazyka (viz RVP) a je označována jako DaF (Deutsch als Fremdsprache). DaF se odlišuje od druhého principu DaZ (Deutsch als Zweitsprache – Německý jazyk jako druhý jazyk) tím, že výuka probíhá mimo německy mluvící zemi. Další rozdíly značí následující tabulka 2.

Tabulka 2: Rozdíl mezi DaF a DaZ *(Kuhnecke, 2021)*

	DaF	**DaZ**
Funkce	volitelný předmět, výuka cizího jazyka, vyšší úspěšnost při volbě povolání	předpoklad povinný předmět
způsob osvojení	výuka ve škole	přirozené prostředí
Způsob výuky	prostředí a mateřský jazyk k dispozici	bez pomoci mateřského jazyka – větší potíže s osvojením

Základními principy DaF výuky jsou tzv. výuka úkoly (volně přeloženo z Aufgabenorientierter Unterricht) a aktivní výuka (volně přeloženo z Handlungsorientierter Unterricht) zaměřující se na komunikační schopnosti řečníka. Nejde tedy o to, které gramatické jevy řečník ovládá, ale o to, aby druhým (německy mluvícím) rozuměl a aby dokázal používat německý jazyk v každodenní situaci (Storch, 1999; Brinitzer et al., 2016). K dosažení této ideální DaF výuky se můžeme opřít o Dalovu pyramidu učení (obrázek 1). Dalova pyramida představuje podíl aktivity žáka ve výuce (čím více je žák aktivně zapojen do procesu učení, tím lépe si učivo zapamatuje) a také říká, že čím více smyslů je ve výuce stimulovaných, tím vyšší bude pravděpodobnost úspěšného výsledku učení (Klečková, 2011; Brinitzer et al., 2016).



Obrázek 1: Dalova pyramida učení *(Kalhous & Obst, 2002)*

2.3.3 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY V DAF

Výuka cizího jazyka by měla co nejintenzivněji zapojovat všechny smysly žáků a pro zvýšení motivace žáků by měla probíhat hravou formou (Storch, 1999). To vše ovlivňují i didaktické prostředky (dále pouze DP), jejichž výběr musí být cílený, fakticky odůvodněný a během něhož se musí počítat s mnohými proměnnými (podrobnější popis proměnných najdeme v mé bakalářské práci) vyskytující se (nebo se mohou vyskytovat) ve výuce. Při výběru DP by měl učitel umět odpovědět na otázky nacházející se v tabulce 3 v kap. 2.4.3.

V DaF výuce zle využít nespočet DP. Mimo základní DP (viz obr. 2 v kap. 2.4.4) uvádí Brinitzer et al. (2016) deskové hry, karetní hry (př. pexeso) nebo předmět na házení (př. žonglovací míče), který udává tempo aktivity a určuje pořadí hráčů během her (např. slovní fotbal). Další DP jsou zmíněné v následující kap. 2.3.4.

2.3.4 VÝUKOVÉ METODY ROZVÍJEJÍCÍ ZÁKLADNÍ SCHOPNOSTI V DAF

Smyslem DaF výuky není jen rozšířit slovní zásobu (ať už aktivní, nebo i pasivní), zabývat se výslovností nebo umět gramatické jevy, ale i rozvíjet čtyři základní schopnosti, a to čtení, psaní, poslech a mluvení (Brinitzer et al., 2016). V téhle podkapitole jsou uvedeny některé výukové metody, které rozvíjejí zmíněné čtyři základní schopnosti.

ČTENÍ

Jak namotivovat žáky ke čtení a zároveň zvýšit procento úspěšnosti učení prostřednictvím čtení v porovnání s Dalovou pyramidou učení? Brinitzer et al. (2016) a Storch (1999) doporučují začít s popisem obrázků/fotek, které doprovázejí vybraný text. Dalším motivačním krokem je tvorba hypotéz o obsahu textu na základě jeho nadpisu. Tyto „předpřípravy“ slouží k seznámení se s tématem obsahu, k osvojení si nové slovní zásoby nebo k aktivizaci již osvojených znalostí.

Vhodnými výukovými metodami podporující porozumění textu jsou podle Brinitzer et al. (2016) např. Slunce a Měsíc (Sonne und Mond), Balík překvapení (Überraschungspaket) nebo Poloviční text (Halber Text), který je vhodný pro žáky s minimální jazykovou úrovní A2+.

Po samotné četbě obvykle následují úkoly a otázky ke zjištění pochopení obsahu celého textu (Brinitzer et al., 2016; Storch, 1999).

PSANÍ

Zatímco se před čtením textu pouze doporučuje práce s obrázky/fotkami nebo tvorba hypotéz, tento krok hraje před samotným psaním textu důležitou roli. Aktivizace slovní zásoby a její určení pro konkrétní téma je oporou pro osnovu textu (Brinitzer et al., 2016) a vizuální stránka (prostřednictvím obrázků/fotek) zvyšuje efektivnost učení (Petty, 2008).

Mezi asociační metody pro psaní patří např. clustering, diamant nebo pětilístek (Čapek, 2015). Do her pro rozvoj psaní zařazuje Hladík (2014) třeba hru jedenáctka, nákupní lístek, pravda nebo lež, závod ve slovíčkách aj. Inspiraci můžeme najít i u Brinitzer et al. (2016) a Čapka (2015), kteří uvádějí ve svých dílech spoustu jiných aktivit rozvíjející psaní.

POSLECH

Poslech bývá pro žáky velmi náročný, jelikož to, co člověk slyší, může stěží ovlivnit (např. tempo, pauzy, výslovnost) (Brinitzer et al., 2016), a navíc podle Dalovy pyramidy učení (viz obr. 1) si člověk pomocí poslechu pamatuje pouze 20 % učiva. Pro snazší práci s poslechem se kladou otázky, vztahující se k poslechu, před samotnou aktivitou, aby se žáci soustředili na cílené jevy. Poslechy jsou často doprovázeny obrázky/fotkami, které podporují vizuální stránku učení. Textová podoba audionahrávky rovněž pomáhá k úspěšnému zvládnutí aktivity s poslechem, jelikož zahrnuje i vizuální oporu (Brinitzer et al., 2016).

Webové stránky jako Deutsche Welle, Goethe Institut nebo Deutsch perfekt nabízejí zdarma aktivity zaměřené (i) na poslech pro DaF výuku a u většiny z nich jsou poslechy doplněny cvičeními. Na YouTube najdeme i kanály s kvalitním obsahem jako jsou Easy German, Deutsch lernen durch Hören nebo Deutsch lernen mit der DW. Využitím YouTube a webových stránek ve výuce si udržíme krok s dnešním digitálním světem a přiblížíme se i zájmu žáků, což může vést ke zvýšení motivace žáků.

MLUVENÍ

Během komunikačních aktivit se žák aktivně podílí na procesu učení, a proto se díky těmto aktivitám zvyšuje efektivnost učení. Podle Dalovy pyramidy učení se žák však nejvíce naučí, pokud se sám stane „učitelem“ a sám učí druhé (např. své spolužáky a spolužačky) o osvojených znalostech a dovednostech.

K procvičování mluvení slouží mnoho aktivit, např. řízené nebo volné mluvení. Řízené mluvení slouží k procvičování a zopakování konkrétního gramatického jevu s cílem

jazykové správnosti, a tak během této aktivity jsou opravovány chyby daného gramatického jevu. Řízené mluvení také slouží k rozvoji slovní zásoby a je předcházejícím krokem k volnému mluvení (Brinitzer et al., 2016). Pointou aktivity volné mluvy je schopnost umět se vyjadřovat v německém jazyce, tudíž by chyby měly být akceptovány. Dalšími aktivitami, kterými je schopnost mluvení zdokonalována, jsou např. dialogy (cikcak dialog, skelet-dialog, nonstop mluvení), dotazník ve formě živého binga nebo hádanky (Brinitzer et al., 2016). Hladík (2014) ještě navrhuje Hádání zemí, Zprávu dne, A jak to bylo dál, Výmluvy a mnoho dalších.

2.4 VÝUKA ZEMĚPISU NA ZŠ

2.4.1 POSTAVENÍ ZEMĚPISU V RÁMCI ŠKOLSTVÍ V ČR

V českém školství je zeměpis na úkor matematiky a předmětů ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace upozaděn, a to také dokazuje rámcový učební plán obsažený v RVP ZV (Balada et al., 2017). Přitom globální problémy jako chudoba, otázky týkající se vody (pitná voda, množství podzemní vody, spotřeba vody apod.), turismus a jeho negativní dopady na danou oblast, spotřební společnost, globální oteplování aj., které se řeší už od začátku 21. století, ovlivňují jak současný svět a jeho kvalitu života, tak i budoucnost Země (Reinfried et al., 2015). Všechny zmíněné globální problémy (a mnoho dalších nezmíněných) mají určitou geografickou souvislost, kokr. prostorové rozšíření, a proto by zeměpis neměl být ve školství pouze „odpočinkovým“ předmětem.

2.4.2 CHARAKTERISTIKA A CÍLE VÝUKY ZEMĚPISU

Reinfried et al. (2015) rozšířili revidovanou verzi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů o sociální a afirmativní cíle, které odpovídají požadavkům výuky zeměpisu/geografie. Detailnější popis se nachází v bakalářské práci Nguyen (2018). Aby byly všechny cíle (jak podle Bloomovy taxonomie, tak podle očekávaných výstupů v RVP ZV) splněny a aby výuka zeměpisu byla kvalitní, tak by se mělo, podle Reinfrieda et al. (2015), ve výuce zeměpisu klást následující otázky:

- Kde to je?
- Proč to tam je?
- Jak se to tam dostalo?
- Co je na daném místě/v dané oblasti významného?
- Jak dané místo/oblast souvisí s jinými oblastmi?

- Jaké jsou důsledky geografických podmínek prostředí a prostorového propojení daného místa nebo prostoru?
- Kdo z toho má výhody a nevýhody?
- Jaké jsou přednosti nebo problémy daného prostoru a jeho obyvatel?
- Která možná řešení existují pro dané problémy?

Jak lze vyčíst z výše uvedených otázek, zeměpis klade důraz na vyšší kognitivní cíle, hledá vztahové souvislosti v prostoru (popř. i v čase) a následné zákonitosti geografických jevů. Vzhledem k jeho komplexnosti využívá ve svém oboru i jiné vědní disciplíny a hledá mezi nimi propojení. Ať už mluvíme o fyzice (př. tlaková výše a tlaková níže), přírodopisu (př. biomy), ekologii (př. odpady, udržitelný rozvoj) nebo ekonomii (př. hospodářství států), všechny tyhle obory mají v zeměpisu své místo.

2.4.3 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY VE VÝUCE ZEMĚPISU

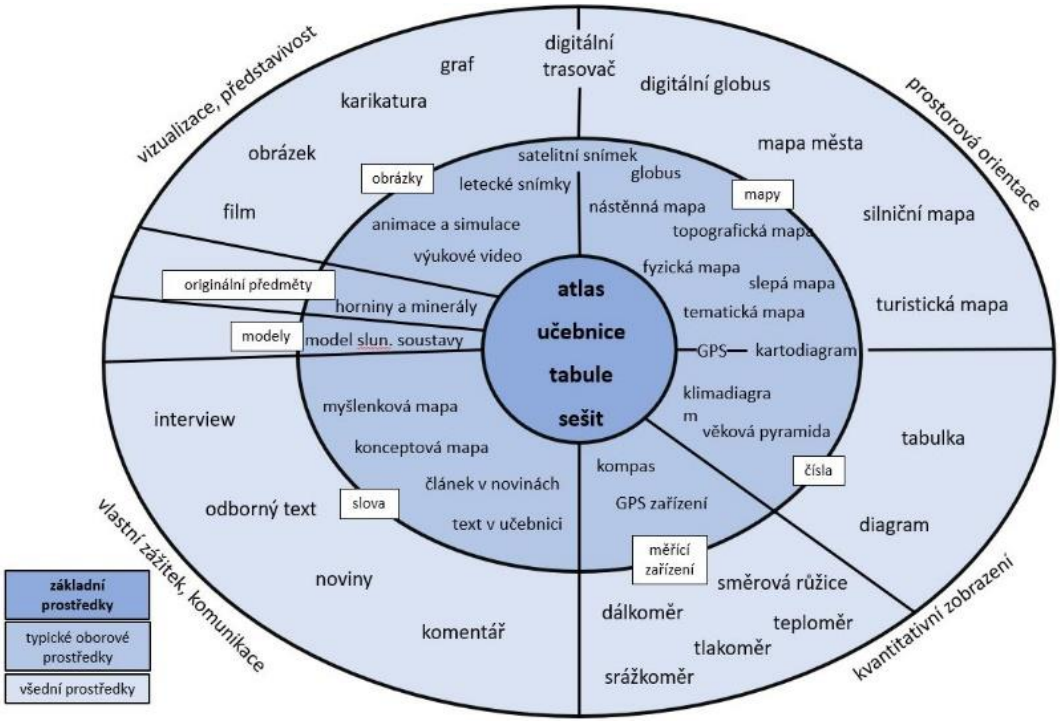
Didaktická transformace je obrovskou výzvou pro každého učitele a je nesmírně obtížné přetvářet a zjednodušit učivo z kurikulárních dokumentů tak, aby bylo pro žáka srozumitelné (Knecht, 2007). K dosažení úspěšné didaktické transformace slouží učitelům didaktické prostředky (dále jen DP), které žákům znázorňují učivo a přiblíží jim ho do takové míry, aby co nejvíce simulovaly reálný svět (jevy, předměty aj.).

Je nesmírně důležité vybírat správné prostředky a vhodně je napasovat do výuky (Čapek, 2015; Brinitzer et al., 2016). Není zcela pravidlem, že moderní výuka se rovná moderní technice a naopak (Čapek, 2015). Při výběru DP se musí zohlednit mnoho faktorů vztahující se jak k výuce (např. cíle, obsah, organizační stránka, technické vybavení prostoru, kompetence učitele apod.), tak i k cílené skupině (styly učení, jejich zájmy, věk, pohlaví apod.) (Reinfried et al., 2015; Steiner, 2021). Otázky v níže uvedené tabulce 3 nám mohou pomoci k výběru vhodných DP nejen do výuky zeměpisu, ale i do výuky německého jazyka.

Tabulka 3: Podpůrné otázky při výběru vhodného didaktického prostředku *(upraveno podle Brinitzer et al., 2016)*

Zaměření	**Příklady zohledňujících otázek**
K čemu?	Je DP pro žáky motivující? Znázorňuje (názorně vysvětluje) DP obsah učiva? Které kompetence mohou být použitím DP osvojeny? Je DP vhodný k zajištění cílů výuky , procvičování a prohlubování učiva?
Co?	Který obsah učiva se zprostředkuje? Je obsah učiva adekvátně znázorněn?
Jak?	Hodí se DP k zamýšlené organizační formě?
Kdo se učí?	Je DP vhodný/odpovídající věku žáků? Co už žáci ví o tématu? Jaké jsou žákovy pracovní kompetence ve vztahu k DP?
Kdo vyučuje?	Které kompetence potřebuje učitel/ka k použití DP (fakta, obsluha techniky, …)?
Kdy?	Je DP vhodně zvolena ve vztahu k denní době, dni v týdnu, ročnímu období? Ve které fázi výuky by měl být DP použit?
Jak dlouho?	Kolik času je potřeba na práci s DP?
Kde?	Kde se DP aplikuje (třída, tělocvična, venkovní prostor …)?
Jak moc efektivní?	Ospravedlňují očekávané účinky úsilí o použití DP?

Reinfried et al. (2015) rozdělili DP podle jejich využití do 3 skupin, a to do *základních, typických oborových* a do *všedních prostředků* (viz obr. 2). V základních DP jsou uvedeny atlas, učebnice, tabule a sešit. Pod typickými oborovými DP si můžeme představit takové DP, které jsou typické pro výuku zeměpisu. Mezi ně řadíme globus, letecké snímky, GPS zařízení, klimadiagram nebo různé tematické mapy. Do výuky zeměpisu by měly být zařazeny i prostředky ze všedního života (=všední prostředky), se kterými se běžně setkáváme, ať už se bavíme o krajinných fotkách z Instagramu (dále pouze IG), o digitálním trasovači na Google Maps nebo o článku z novin/internetu. Z množství běžně užívaných zeměpisných/geografických nástrojů (viz obr. 2) také vyplývá důležitost zeměpisu v reálném světě, proto by měl mít zeměpis větší zastoupení na českých základních školách. Zmíněné příklady DP od Reinfrieda et al. (2015) také přispívají ke splnění jimž navržených afirmativních cílů, které jsou považovány za klíčové ve výuce zeměpisu (viz kap. 2.4.2.). DP využité v experimentální části mé diplomové práce jsou blíže popsány v kap. 3.4.2.



Obrázek 2: Příklady didaktických prostředků pro výuku zeměpisu *(upraveno dle Reinfrieda et al., 2015)*

2.4.4 VÝUKOVÉ METODY VE VÝUCE ZEMĚPISU

Výukové metody (dále jen VM) jsou chápány jako cesta ke splnění stanovených cílů a jako prostředek pro interakci mezi učitelem a žákem (Kalhous & Obst, 2002; Žák, 2012). Čapek (2015) považuje VM také jako znak profesionality učitele, které mu slouží jako nástroj/nářadí pro vykonávání jeho práce.

Výhoda zeměpisu (stejně jako výuka německého jazyka) spočívá v tom, že se do jeho výuky hodí mnoho VM, popř. jejich variace. Ale jak správně vybrat VM? Bendl et al. (2008) uvádějí devět faktorů ovlivňující volbu VM, mezi nichž patří např. stanovené cíle, organizační formy, vnější podmínky výuky jako technická vybavenosti školy, počet žáků, učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady nebo osobnost učitele a jeho odborné a metodické vybavenosti a zkušenosti.

Při výběru VM se také musíme zaměřit na její efektivnost. Aby byla VM didakticky účinná, musí nést následující znaky, které shrnul Mojžíšek (1975) do 11 bodů (upraveno podle Mojžíška in Kalhous & Obst, 2002):

Výuková metoda …

- předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkreslené;
- rozvíjí poznávací procesy;

- je racionálně a emotivně působivá (strhne žáka k prožitku učení a poznávání);
- respektuje systém vědy a poznání;
- je výchovná – rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka;
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích;
- je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu;
- je adekvátní žákům;
- je adekvátní učiteli;
- je didakticky ekonomická;
- je (duševně) hygienická.

Existuje mnoho klasifikací VM podle různých kritérií. Kalhous & Obst (2002) považují klasifikaci od Lernera (1986) za nejvhodnější, neboť jeho klasifikace zohledňuje jak poznávací činnosti žáka, tak i základní charakteristiku činnosti učitele. Mezi nejpoužívanější patří také klasifikace VM od Maňáka a Švece (2003). Klasifikace VM podle Čapka (2015) je kontroverznější taxonomií, která se zcela vymyká výše uvedeným („klasickým“) klasifikacím, neboť se autor snaží současnou didaktiku (nejen prostřednictvím VM) zmodernizovat. Čapek (2015) rozdělil VM na ty, které učitel ovládá a používá a na takové, které učitel nezná, nebo zná a nepoužívá.

V experimentální části mé DP byly využity metody analýza fotografie, řízené čtení a diskuse, které jsou blíže popsány v metodické části viz kap. 3.4.2.

2.5 INTEGRACE JAZYKA DO OBOROVÝCH (NEJAZYKOVÝCH) PŘEDMĚTŮ

Jak už bylo zmíněno v kap. 2.3.1, cílem vzdělávání v rámci EU je podpora mnohojazyčnosti ve školství členských států EU. Zapojením cizích jazyků do nejazykových předmětů (př. do dějepisu, zeměpisu, tělesné výchovy) zvyšuje jazykové kompetence ve všech ohledech a oborech všedního života a také se žákům rozšíří možnosti při výběru budoucího povolání (Evropská komise, 2018). Integrovaná výuka je jednou z cest, jak dosáhnout vytyčeným cílům EU.

2.5.1 BILINGVNÍ VÝUKA

Bilingvní neboli dvojjazyčná výuka je takové vzdělávání, ve kterém jsou nejazykové předměty vyučovány ve dvou rozdílných jazycích – v úředním jazyce dané země a v cizím jazyce, jehož předpokládaná vstupní úroveň u žáků je velmi vysoká (Kroker, 2018; Šmídová et al., 2012). V rámci území EU jsou jako cizí jazyky vybrány světové jazyky jako

anglický jazyk, francouzský jazyk, španělský jazyk nebo německý jazyk, které mohou žáci v budoucnu lépe uplatnit (podrobněji v kap. 2.3.1). V bilingvní výuce je cizí jazyk hlavním komunikačním prostředkem (Coyle et al., 2010), jehož konečná úroveň u žáků by se měla pohybovat od C1-C2 (podle CEFR viz tabulka 1).

S bilingvní výukou se také váže pojem **jazyková imerze**, která vyjadřuje poměr zastoupení cizího jazyka ve výuce a zařazení této výuky do vzdělávání (CLIL Linguistic, 2021; Šmídová et al., 2012). Podle prvního kritéria dělí Šmídová et al. (2012) imerzi na úplnou (celý průběh vzdělávání v cizím jazyce) a částečnou imerzi (část vzdělávacího obsahu vyučován v cizím jazyce). Podle doby zařazení bilingvní výuky se imerze dělí na ranou (od mateřské školy) a pozdní (od druhého stupně ZŠ) (Coyle et al., 2010).

Bilingvní výuka se zaměřuje na obsahové cíle nejazykového předmětu a cíle cizího jazyka jsou upozaděny, jelikož pro zavedení bilingvní výuky je vysoká vstupní jazyková úroveň u žáků (i u učitelů) předpokládána.

Jeden z přístupů bilingvní výuky je CLIL metoda, která bude popsána v následující kapitole.

2.5.2 CLIL METODA

CLIL A BILINGVNÍ VÝUKA

Zásadními rozdíly mezi CLILem a bilingvní výukou jsou vzdělávací cíle a úroveň aplikovaného jazyka. Jedná se o tzv. duální přístup vzdělávání, kdy aplikovaný jazyk je použit jako komunikační prostředek za účelem učení se a vyučování obou předmětů. Z toho vyplývá, že se CLIL zabývá jak obsahovými cíli nejazykového předmětu, tak i jazykovými cíli předmětu aplikovaného jazyka (Coyle et al, 2010; Šmídová et al., 2012). Podle Coyle et al. (2010) neodporuje zmíněný znak CLILu rozdílnému důrazu cílů v určitém čase (např. v jedné výukové jednotce), i když Šmídová et al. (2012) doporučují, aby oba typy cíle měly stejnou váhu. Pro zavedení CLILu není podmínkou u žáků vysoká úroveň aplikovaného jazyka, která je v bilingvní výuce vyžadována. Jazyková úroveň učitele by měla být přibližně o 2 stupně vyšší než u žáků, přičemž učitel nepotřebuje žádný diplom nebo certifikát o jeho dosažené jazykové úrovni (Národní institut pro další vzdělávání, 2011). Nicméně Vojtková (2014) a Seidlová (b. r.) považují za ideální stav tehdy, kdy učitel je aprobovaný v obou předmětech vybraných pro CLIL metodu (např. učitel s aprobací zeměpisu a německého jazyka).

Coyle et al. (2010) používá pojem aplikovaný jazyk, jelikož aplikovaným jazykem v integrované výuce nemusí být nutně cizím jazykem, ale může být pro žáka jinou formou jazyka (např. druhým jazykem).Pro účel diplomové práce se bude dále používat výraz cizí jazyk jako synonymum k pojmu aplikovaný jazyk.

CHARAKTERISTIKA

Oproti tradičnímu (někdy poněkud zastaralému) vzdělávacímu systému přináší CLIL do výuky dosti značné výhody a inovace do výuky obou předmětů. Ať už se bavíme o VM (aktivizující, komunikativní metody) nebo o organizačních formách výuky, CLIL se pyšní v těchto ohledech svojí rozmanitostí a flexibilitou a vše je postavené tak, aby výuka byla především orientovaná na žáka (Šmídová et al., 2012; Tejkalova, 2010).

Díky vzájemnému se obohacování mezi vybranými předměty jsou znalosti postupně objevovány a aktivně předávány do souvislostí tak, aby se dosáhlo stanoveným obsahovým a kognitivním cílům obou předmětů, aby vnesly mezipředmětové vazby a aby se do výuky zařadila průřezová témata, která jsou podle RVP ZV povinností. CLIL také zvyšuje kompetence žáků cizího jazyka a klade důraz na jeho obsah (Šmídová et al., 2012).

CLIL nese i svá úskalí, která Šmídová et al. (2012) shrnuli i s jeho kladnými stránkami do následující tabulky 4.

Tabulka 4: Výhody a úskalí CLIL metody (dle Šmídové et al., 2012)

VÝHODY CLIL	
1. vyšší nároky CLILu na kognitivní procesy žáků, které nejsou běžně obsaženy v učebnicích cizích jazyků	4. zvyšování možnosti uplatnění žáků na trhu práce (i v zahraničí) a přípravy na další studium
2. nácvik kompenzačních strategií a rozvíjení komunikativních dovedností efektivním způsobem	5. rozšiřování interkulturní kompetence žáka
3. práce s reálným obsahem/informacemi využitelnými v praktickém životě	6. zvyšování profesní kvalifikace učitele
RIZIKA CLIL	
1. nedostatečná jazyková kompetence žáků používat cizí jazyk v odborném předmětu	4. neochota učitelů spolupracovat v CLIL týmu
2. nedostatek relevantních učebních materiálů a nástrojů hodnocení pro CLIL	5. časově náročná a obtížná příprava na CLIL vyučování
3. neinformované vedení školy a nesystematické zavádění CLILu	6. nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitelů

DIDAKTICKO-METODICKÉ PRINCIPY

Jak už bylo výše zmíněno, CLIL stanovuje obsahové a jazykové cíle. Ke zmíněným cílům můžeme ještě přidat třetí typ cíle, a to učební dovednosti a strategie, které jsou splnitelné pomocí principům CLILu. Při přípravě CLILu se učitel také opírá o čtyři základní oblasti, na které se CLIL zaměřuje (Coyle, 2005; Coyle et al., 2010). Obsah představuje jádro procesu učení, ve kterém se získávají znalosti a dovednosti. Komunikace jako jazyk užívaný v CLIL výuce, který vytváří interakci mezi účastníky výuky. Třetí oblastí je poznávání, kdy žáci jsou aktivně zainteresováni do výuky a učebního procesu, aby dosáhli vyšších kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. Poslední oblastí je otázka kultury, která se zaměřuje např. na odlišnosti, toleranci a pochopení jiných kultur (Coyle, 2005). Pro správné uchopení těchto oblastí (z anglického pojmu 4Cs – Content, Communication, Cognition, Culture) si učitel při přípravě výuky klade následující otázky (tab. 5).

Tabulka 5: Doprovodné otázky rozvíjející princip CLIL metody *(upraveno dle Coyle, 2005)*

OBSAH	**POZNÁVÁNÍ**
• Co budu učit? • Co se žáci naučí? • Jaké jsou mé cíle? • Jaké jsou výstupy	• Jaké typy otázek musím položit, abych šel/šla nad rámec zjišťovacích otázek? • Které úkoly připravím, abych podpořil/a myšlení vyšší úrovně – jaké jsou jazykové a obsahové dopady? • Na které dovednosti myšlení se zaměříme, které jsou vhodné pro obsah?
KOMUNIKACE	**KULTURA**
• Jaká jazyková vrstva se bude používat? Odborná slovní zásoba a fráze? • Budu kontrolovat klíčové gramatické jevy? • V jakém jazyce budou úlohy a aktivity? • Co diskuse a debaty?	• Jaké jsou kulturní důsledky tématu? • Jak kontext CLILu umožňuje „přidanou hodnotu“? • A co odlišnosti/jinakosti a já? • Jak to souvisí s ostatními oblastmi?

CLIL se opírá o pedagogický konstruktivismus, který je typický tím, že se na již osvojené znalosti staví další poznatky, aby se nové učivo zařadilo do kontextu (= holistický přístup). Nové znalosti nejsou předávány transmisivně, ale formou objevování a aktivního učení (podrobnější popis viz níže). Tento směr se také řídí učebním typem „pokus-omyl“, z něhož vyplývá, že chyba není považována za selhání, ale za odrazový můstek k možnosti se učit (Čapek, 2015; CLIL Linguistic, 2021).

Mezi základními principy metodiky CLILu patří (upraveno podle Frigols et al. in Vojtková, 2014 a Šmídové et al., 2012):

- mnohočetná integrace vybraných předmětů, díky níž může CLIL kombinovat a vytvářet nové VM a organizační formy, a tím posílit mezipředmětové vztahy. Učebnice cizího jazyka mohou sloužit jako inspirace pro VM, ve kterém jsou úlohy zadány tak, aby procvičili všechny jazykové dovednosti, které jsou též cílem CLILu (Šmídová et al., 2012);
- tvořivá pracovní atmosféra podporovaná např. kooperativními činnostmi, konstruktivní zpětnou vazbou a autonomním učením žáků, při kterém je odpovědnost za učení přenášena na žáky;
- autenticita výuky, která vychází z výběru smysluplných a žákům blízkých témat a která používá autentické jazykové materiály;
- aktivní učení, během něhož převyšuje žákův podíl na komunikaci nad učitelovým a během něhož je aplikována kooperativní/skupinová/párová práce. Žáci se také naučí sebehodnocení, reflexi a analýzy své učební strategie a učitel převážně zastupuje funkci moderátora. Aktivní učení je součástí problémového vyučování a metody kritického myšlení, díky nímž se žáci naučí pracovat s informacemi, třídit je, dávat je do souvislostí, ale také o nich pochybovat a vytvářet si na jejich základě vlastní názory a postoje (Šmídová et al., 2012). To vše rozvíjí nejen princip poznávání (jeden ze 4C´s), ale také vyšší kognitivní cíle Bloomovy taxonomie a klíčové kompetence žáků;
- scaffolding (lešení), kdy i přes aktivní učení je role učitele nezastupitelná. Učitel podporuje a vede žáky k osvojování si učiva krok po kroku. K tomu využívá různé výukové strategie (př. činnostní učení, výběr žákům blízkého obsahu, využívání internetu v reálném cizím jazyce) a DP (grafické a hierarchické znázornění, tabulky aj.) s cílem podpory 4Cs. Typickou scaffoldingovou aktivitou jsou jazykové rámce v různých podobách, které rozvíjí odbornou slovní zásobu a jazykové dovednosti (Šmídová et al., 2012);
- spolupráce mezi všemi učiteli, mezi účastníky CLILu a vedením školy, ale i kooperace mezi školou a rodiči, aby se předcházelo některým rizikům CLILu (viz tab. 4) a aby se vytvořilo podnětné pracovní prostředí.

Pro CLIL jsou typickými aktivitami jazykové sprchy, které trvají max. 25 % času výuky (Haataja, 2007). Pod tímto pojmem si představíme krátké cizojazyčné zahřívací aktivity, které vtáhnou žáky do výuky/tématu (Uhlířová, 2016). Šmídová et al. (2012) uvádí třeba již zmíněné myšlenkové mapy, běhací diktát, bingo, postupný obrázek a mnoho další.

ROLE JAZYKŮ

Před aplikací CLILu je nezbytně nutné si promyslet nejen úroveň zapojení cizího jazyka, ale i jaký styl a jaká úroveň cizího jazyka bude ve výuce použita.

Podle Šmídové et al. (2012) se užívaná úroveň cizího jazyka zvyšuje s množstvím znalostí o daném tématu. I když je v CLILu kladen důraz na cizí jazyk a jeho cíle, důležitou roli hraje i mateřský jazyk, který slouží jako podpora při zprostředkování pochopení obsahu (Šmídová et al., 2012). Ve výuce může dojít k tzv. přepínání jazykových kódů, kdy pro (přesné) pochopení oborového obsahu se střídá cizí jazyk s mateřským jazykem. K podpoře používání cizího jazyka slouží žákům již zmíněný didaktický princip scaffolding, který jim je nápomocný do té doby, než se žáci stanou samostatnými a než převezmou odpovědnost za své učení (Tejkalová, 2010).

Na základě úrovně zapojení cizího jazyka dělí Hanušová (in CLIL Linguistic, 2021) CLIL na výuku a) zaměřenou na jazyk (= soft CLIL), jehož obsah je podřízen jazykovému cíli; b) tzv. integraci jazyka a prohloubení nebo opakování obsahu; c) s integrací jazyka a nového obsahu; d) bilingvní vzdělávání (= hard CLIL). Z toho vyplývá, že část výuky je vždy vedena v mateřském jazyce a část v cizím jazyce, jejichž poměr není přesně definovaný (Hanušová in CLIL Linguistic, 2021).

2.6 DISTANČNÍ VÝUKA

Kvůli současné situaci spojené s pandemií Covidu-19 se vzdělávání (nejen) na všeobecných základních školách v ČR přesunulo do domácího prostředí formou distanční výuky. Účast na distanční výuce je ze zákona povinná (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020) a nese s sebou pozitiva i negativa, která jsou shrnuta do tabulky 6.

Tabulka 6: Pozitivní a negativní stránky distanční výuky *(upraveno dle Global Awareness, 2020-2021, Frombergerové, 2020 a Hodgsona, 2020)*

POZITIVA	NEGATIVA
rozvoj technických dovedností (práce s ICT)	omezené metodické kroky (organizační formy, VM, DP) → nižší nároky na kognitivní cíle Bloomovy taxonomie; nedostatek kvalitních studijních materiálů zpracovaných pro řízené samostudium
důraz na zodpovědnost a vůli při plnění a dodržování úkolů (rozvržení aktivit, časová dotace na učení se/domácí úkoly)	příliš vysoké nároky na sebekázeň a schopnost časového managementu
pozitivní environmentální dopady (př. šetření papírem; dojíždění)	nemožnost přístupu některých účastníků k ICT, internetu
proces učení v domácím prostředí	snížená motivace k učení se
časová a finanční úspora (převážně pro dojíždějící)	sociální distanc
možnost opakovanému zhlédnutí proběhlé VJ (pokud se VJ nahrávají)	není dostupný/vhodný všem předmětům
připojení z jakéhokoliv místa s možností připojení k internetu	technické problémy (špatné připojení k internetu, nefunkční mikrofon/webkamera, aj.)
nízké provozní náklady škol	ztráta okamžité zpětné vazby žáků pro učitele (pokud nejsou zapnuté webkamery)
užší spolupráce mezi učiteli	nutnost zaškolení pedagogických pracovníků pro nové technologie
	nutnost založení a financování organizačního pracoviště pro distanční výuku

3 METODIKA

Metodický postup lze rozdělit do dvou hlavních fází (předvýzkum, samotný experiment) a sleduje hlavní cíl práce. Použité metody jsou vybrány tak, aby umožnily ověřit čtyři stanovené hypotézy. V této kapitole budou chronologicky popsány hlavní fáze metodického postupu.

3.1 PŘEDVÝZKUM

Studium literatury je nezbytnou součástí každého pedagogického experimentu, a proto nechybělo ani před samotným experimentem této práce. V rámci předvýzkumu byl také proveden polostrukturovaný rozhovor a přímé nestrukturované zúčastněné pozorování (dle Pelikána, 2007; Gavory, 2010 a Čábalové, 2011).

Polostrukturovaný rozhovor (viz Příloha I) s vyučující NJ se konal měsíc před samotným experimentem v učebně vyučující na vybrané ZŠ s cílem zjistit bližší specifikace vybraného souboru (třídy 9.A a 9.D) a jeho výuky. Rozhovor se skládal z jedné základní výzkumné otázky (ZVO), ze které vycházely tři specifické výzkumné otázky (SVO), které se zaměřily na strukturu a vlastnosti základního souboru, na jeho metodický princip výuky NJ a na zapojení souboru během distanční výuky. K zodpovězení SVO mi sloužily tazatelské otázky (TO). Na konci rozhovoru byly položeny dvě ukončovací otázky pro případné doplnění důležitých informací. Struktura polostrukturovaného rozhovoru byl navrhnut podle Švaříčka, Šeďové et al. (2007). Plánovaný polostrukturovaný rozhovor s vyučující ZE neproběhl, protože během domluvy na termínu setkání mi bylo oznámeno, že k opakování a prohloubení tématu cestovní ruch, které se v době plánovaného experimentu v celém základním souboru mělo probírat, mi „nechává volnou ruku“.

Přímé nestrukturované zúčastněné pozorování vybraného vzorku probíhalo v rámci souvislých pedagogických praxí, během nichž jsem se sama stala vyučující zeměpisu a německého jazyka vybraného základního souboru. Jeho zařazení do předvýzkumu mi sloužilo k seznámení se se základním souborem (motivovanost, aktivnost, vyrušování apod.), a naopak, a k předcházení možno vznikajícím negativním vlivům během experimentu jako jsou metodické postupy (nevhodné výukové metody či organizační formy) aj.

Celé plánování předvýzkumu a experimentu se odehrávalo během celostátní karantény, během níž probíhala výuka (nejen) na 2. stupni ZŠ distanční formou. Po konzultaci s oběma vyučujícími se z organizačních důvodů a kvůli podmínce záměrného výběru souboru

experimentu (dle Campbella a Stanleyho in Nguyen, 2018) rozhodlo, že se samotný experiment provede (dle rozvrhu distanční synchronní výuky) na hodinách NJ. Žáci byli s touto situací, kdy se na vybraných hodinách NJ bude vyučovat zeměpis pouze se skupinou mající NJ jako druhý cizí jazyk, předem seznámeni.

3.2 EXPERIMENT

Diplomová práce navazuje výzkumnou metodou na bakalářskou práci, ve které byl použit kvaziexperiment jedné skupiny před-po (Campbell a Stanley, 1963) s cílem získat více zkušeností s vybranou výzkumnou metodou a odstranit chyby, které se vyskytly během experimentu v bakalářské práci. Daný kvaziexperiment spadá do kvaziexperimentu bez kontrolní skupiny (viz kap. 2.1). Jeho součástí jsou nestandardizované didaktické testy, které ověřují znalosti probraného učiva (Chráska, 2016). Vytvořený test je blíže popsán v kap. 3.5.

Silnou stránkou vybraného kvaziexperimentu je podle Campbella a Stanleyho (1963) záměrný výběr vzorku a s ním související mortalita vyjadřující rozdílnou ztrátu subjektů ze srovnávacích skupin. Princip a úskalí, která jsou s tímto kvaziexperimentem spojené, jsou podrobněji popsány v mé bakalářské práci (Nguyen, 2018).

Plán kvaziexperimentu byl následující:

1. záměrný výběr vzorku;
2. tvorba CLIL výuky;
3. tvorba didaktického testu a dotazníku;
4. realizace pretestu;
5. realizace CLIL výuky;
6. aplikace dotazníku;
7. realizace posttestu.

3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Základním souborem kvaziexperimentu se stali žáci z 9.A a 9.D z 25. ZŠ v Plzni. Na základě polostrukturovaného rozhovoru se zjistilo, že se třída 9.A skládala ze 6 děvčat a 11 chlapců s jazykovou úrovní A1+ až A2. Na stejné jazykové úrovni byli žáci 9.D s 15 děvčaty a 2 chlapci. Ani v jedné třídě se nevyskytoval žádný/á žák/yně s podpůrnými opatřeními nebo OMJ. Všichni žáci z 9.D se zúčastnili všech kroků kvaziexperimentu (pre – a posttest, účast na CLIL výuce, vyplnění dotazníku), zatímco v 9.A se celého procesu zúčastnilo pouze 12 žáků (6 dívek, 6 chlapců).

Hlavním důvodem pro výběr těchto dvou tříd byla stejná jazyková úroveň žáků/žákyň, která, jak již bylo výše zmíněno, se pohybovala okolo A1+ až A2 a která patřila mezi nejvyšší na dané ZŠ. Velkou roli při výběru základního souboru také hrála vyučující NJ a charakteristika žáků obou tříd. Během polostrukturovaného rozhovoru popsala vyučující NJ obě třídy za nekonfliktní, soudržné, aktivní a schopné spolupráce. Vyučující NJ velmi dobře znala 9.D, protože byla její třídní učitelkou, a s druhou třídou udržovala dobrý vztah.

3.4 VÝUKOVÁ JEDNOTKA

3.4.1 VÝBĚR TÉMATU

Téma výukové jednotky se nazývá Cestovní ruch a Instagram (Reiseverkehr und Instagram). Cestovní ruch byl zvolen po konzultaci s vyučující zeměpisu (viz kap. 3.1) proto, aby se dodržela osnova témat ve výuce zeměpisu.

Zajímavým motivačním výukovým prostředkem sloužila platforma sociálních sítí Instagram (dále jen IG), u kterého se předpokládalo, že žáci 9. ročníku budou mít založený instagramový účet, nebo ho budou alespoň znát. Výběrem IG jsem se snažila o propojení zájmů žáků s výukou zeměpisu, o holistický přístup CLILu, scaffolding (viz kap. 2.5.2) a o moderní přístup výuky, i když podle Čapka (2015) nemusí technika ve výuce nutně znamenat moderní výukou a naopak. Dalším důvodem výběru této sociální sítě je její oblíbenost pro ukládání velkého množství fotografií z různých destinací na mnoho účtech.

Lidem, jejichž instagramový účet se zaměřuje zejména na turistické destinace, cestování a kulturu, se říká travel influenceři (Wikipedia, 2021). Kritériem pro výběr travel influencerů z IG do mé experimentální výuky byl německy psaný obsah (popisky fotografií nebo komentáře), popř. německy namluvené příběhy (stories) z destinací. Kritérium bylo vybráno za účelem práce s autentickým německým jazykem (viz silné stránky CLIL výuky v kap. 2.5.2) a za účelem vzbudit u žáků zájem o německý jazyk a postupně k němu vybudovat kladný vztah.

Za základě polostrukturovaného rozhovoru se v mé experimentální výuce procvičoval gramatický jev na modální slovesa können a wollen, který plynule navazoval na probírané učivo podle tematického plánu vyučující NJ.

3.4.2 ROZDĚLENÍ VÝUKOVÉ JEDNOTKY

Výuková jednotka s CLIL metodou se skládá z 9 kategorií a podle cílů byla rozdělena do 3 hlavních částí (viz tab. 8 v kap. 4.2). Mezi kategoriemi patří v minutách vyjádřený časový úsek pro určitou aktivitu (**čas**), **obsah učiva** popisující okruhy podtémat výukové jednotky a gramatický jev německého jazyka, a také popis **činností učitele** a **žáků** během jednotlivých aktivit. Další kategorií je **hodnocení**, které se skládá ze slovního hodnocení formou zpětné vazby echo, během níž jsou odpovědi žákům učitelem zopakovány (Šeďová et al., 2012). zpětná vazba echo byla vybrána ze dvou hlavních důvodů, a to z technických důvodů (náhlé krátkodobé technické problémy) a pro lepší zapamatování.

Jednou z nejhlavnějších kategorií jsou **cíle** jednotlivých aktivit, které slouží ke splnění obsahových a jazykových cílů celé CLIL výuky. Cíle jsou vyjádřeny pomocí aktivních sloves, které rozvíjejí určité úrovně kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. K jejich splnění slouží **výukové metody** a s nimi související **organizační formy** a didaktické prostředky (**pomůcky**).

Z technických důvodů, časovému presu a na základě odpovědí polostrukturovaného rozhovoru s vyučující NJ, kdy v průběhu distanční synchronní výuky nebyla vyučující NJ použita jiná organizační forma než frontální, se CLIL výuka konala též frontální formou, aby na žáky nepůsobilo příliš mnoho nových nezávisle proměnných.

Oporou VJ byla vlastní PowerPoint prezentace, IG účet a text pro řízené čtení od Markové (2018).

Aby byly výukové metody pro mojí experimentální hodinu didakticky efektivní, zohlednila jsem do jejich výběru kritéria účinnosti podle Mojžíše (1975) zmíněné v kapitole 2.4.4. Na základě zmíněných kritérií efektivnosti výukových metod a studiu literatury v průběhu předvýzkumu byly do mé výukové jednotky zařazeny analýza fotografie, jazykové rámce, řízené čtení a diskuse. Vybrané výukové metody také splňují jisté metodické principy CLILu, a to autenticitu, aktivní učení a scaffolding (viz kap. 2.5.2).

Analýza fotografie

Fotografie se ve výuce zeměpisu používají pro porovnávání změn (rozkvět měst za danou časovou osu), stavů (chudoba x blahobyt), odlišných/podobných znaků (vzhledové odlišnosti jednotlivých etnických příslušníků ve střední Africe) nebo pro popis krajiny daného místa. Lze je také použít jako provokativní fotografie do úvodu nového tématu, která

vyvolá u žáků zvídavost, emoce (ať už pozitivní, nebo negativní) a donutí je přemýšlet (Čapek, 2015). Výhodou fotografií je její ekonomičnost, dostupnost, originalita a aktuálnost.

Ve výukové jednotce byly vybrány fotografie z IG jako didaktický prostředek ze všedního života na základě doporučení Reinfrieda et al. (2015) a podle znaků efektivnosti podle Brinitzer et al. (2016) zmíněné v kapitole 2.4.3. Z fotografií vybraných německých travel influencerů z IG (kritérium jejich výběru viz kap. 3.4.1) se geograficky analyzovala krajina místa/oblasti, která cílila na obsahovou analytickou úroveň Bloomovy taxonomie. Díky vybrané metodě se žáci naučí uplatnit své zeměpisné/geografické znalosti nejen ve výuce zeměpisu, ale i během aktivit všedního života.

V mé CLIL výuce probíhala analýza fotografie podle obecného postupu od Čapka (2015):

→ vznik snímku → vzhled snímku → úpravy a prezentace snímku → shrnutí.

Jazykové rámce

Do mé experimentální výukové jednotky byla rovněž zahrnuta scaffoldingová aktivita jazykové rámce, která rozvíjí jazykové komunikační schopnosti. Aktivita funguje také na principu řízeného mluvení, jehož pravidla, která jsou blíže popsána v kap. 2.3.4, byla v experimentu dodržena.

Řízené čtení

Řízené čtení se vyznačuje společnou četbou a následnou prací (otázkami) a úvahou. Metoda nerozvíjí pouze čtenářskou gramotnost, ale i kritické myšlení a komunikativní kompetence žáků (Kubíková, 2015), díky čemuž se tato metoda hodí i do mé výukové jednotky.

Otázky se mohou pokládat před, nebo po samotným čtením a buď se týkají přečteného textu, nebo se mohou ptát na možný následující obsah textu (Čapek, 2015). Abych udržela pozornost žáků, tak jsem se rozhodla pro kladení otázek až po přečtení textu. Podle Čapka (2015) se na konci této aktivity vede diskuse, do které by měli být, nejlépe, všichni žáci zapojeni. Ani tento krok nechyběl v mé experimentální hodině. Aplikovaná diskuse se netýkala pouze přečteného textu, ale plynule navazovala na celkové téma výukové jednotky.

Diskuse

Jak už bylo zmíněno, samotná diskuse o celkovém tématu byla naplánována na konci hodiny po řízeném čtení. Co je vůbec diskuse ve výuce a proč byla i součástí výukové jednotky?

Diskuse je volně plynoucí konverzace, ve které má učitel moderátorskou roli a ve které si žáci vyměňují názory (Čapek, 2015; Petty, 2008). Diskuse se zavádí do výuky tehdy, pokud učitel chce znát názory a zkušenosti žáků, nebo je naučit si je vytvářet, nebo pokud je téma spíše konverzační (např. ekologická témata). Jestliže je diskuse správně vedena, rozvíjí komunikační a kognitivní (hodnocení a syntézu) dovednosti a kreativní myšlení, zvyšuje aktivní podíl žáků ve výuce, a dokonce zlepšuje klima ve třídě (Čapek, 2015; Petty, 2008).

3.5 DIDAKTICKÝ TEST

3.5.1 OTÁZKY DIDAKTICKÉHO TESTU

Vytvořený nestandardizovaný test je pro pre – a posttest identický (viz příloha VIII), aby se výsledky testů daly porovnat. Po konzultaci s vyučující NJ jsem kvůli demotivaci a přetěžování žáků během distanční výuky koncipovala didaktický test pouze 5 otázkami, jejichž popis se nachází níže.

O1. Napiš alespoň 1 německého travel influencera z IG.

→ @pilotmadeleine, @peachy_around.the.world, @travelontoast, @urlaubstracker

Tato otevřená produkční otázka (viz Pelikán a Doulík et al. in Nguyen, 2018) testuje nejnižší úroveň kognitivních cílů a pozornost žáků během distanční CLIL výuky. Hlavním záměrem otázky je zvýšit zájem o NJ skrz německé travel influencery a propojení výuky ve škole s běžným životem, popř. s digitálním světem.

Očekávané odpovědi (červeně označené), s kterými se pracovalo v první části CLIL výuky, se nacházejí pod otázkou. Také se uznávají jiní nezmínění němečtí travel influenceři.

Za správnou odpověď (1, popř. více jmen/účtů travel influencerů) žák získá max. 1 bod.

O2. Na fotkách jsou známe turistické destinace Evropy. Poznáš, o které se jedná a kde se nachází (stát)?

A. Neuschwanstein
stát: Německo

B. hrad Eltz
stát: Německo

C. Tančící dům
stát: ČR

D. Trolltunga
stát: Norsko

Touto úlohou se též testuje nejnižší úroveň cílů Bloomovy taxonomie. Žák pozná a lokalizuje turistické destinace, které, kromě destinace C, se promítnuly a probíraly během celé hodiny. Pouze destinace C byla jen 2x zmíněna v 2. části výuky (dopady CR vlivem IG), u které se předpokládala znalost destinace. Správné odpovědi můžeme vidět pod fotografiemi destinací.

Maximální možný počet získaných bodů je 8. Za každý správný název (i když bude nesprávně napsaný) se započítá 1 bod a za správnou lokalizaci destinace žák získá též 1 bod.

O3. Poslední dobou má IG (hashtagy) vliv i na cestovní ruch, s čímž souvisí jak pozitivní, tak negativní dopady na danou destinaci. Napiš <u>alespoň 1 pozitivní</u> a <u>alespoň 3 negativní dopady</u> na danou destinaci.

+	-	
→ rozvoj ekonomiky	→ odpadky	→ ničení ŽP
→ více pracovních příležitostí	→ přelidnění	→ hluk
	→ kritika od místních obyvatel	→ vysoké ceny
	→ přeplněná parkovací místa	

Třetí otázka testuje znalosti z řízeného čtení textu o dopadu zvýšeného CR na destinaci vlivem IG. I když aktivní sloveso „napiš“ patří podle Čapka (2015) do znalostní úrovně Bloomovy taxonomie, tak tato otázka může testovat i úroveň porozumění (uvědomění si souvislostí dané problematiky). Možné odpovědi jsou opět červeně označené a najdeme je pod otázkou.

Žák může získat za otázku celkem 4 body, 1 bod za jednoho či více pozitivních dopadů a 3 body za 3 či více negativních dopadů.

O4. Kdybys teď mohl/a vycestovat a navštívit jakékoliv místo na světě, vybíral/a bys destinaci na IG? Odůvodni svoji odpověď.

Tato otázka netestuje znalosti, nýbrž komunikační schopnost odůvodnit svoji odpověď, proto se zde neočekává žádná správná odpověď. Zde žáci mohli získat celkem 2 body. Pokud žák neodůvodní svoji odpověď (pokud napíše pouze „ano“ či „ne“), nezíská žádný bod, jelikož by nesplnil zadání.

O5. Odpověz na otázky německy a celou větou. Použij větnou skladbu:

modální sloveso (können, wollen) + … + infinitiv významového slovesa.

1. Wohin willst du fahren? Was willst du da sehen?
2. Was können wir in den Alpen machen?
3. Was können wir am Meer machen?
4. Du kannst nach Hallstatt fahren. Was willst du da machen und sehen?

Poslední otázka testuje jazykové cíle – zda žáci si osvojili základní slovní zásobu vztahující se k tématu cestování (navštěvovat památky, plavat, chodit na túry, lyžovat, …), zda správně vyčasují modální slovesa können/wollen a zda správně vytvoří větnou konstrukci s modálními slovesy können/wollen. Tyto znalosti odkazují na aktivitu jazykových rámců. Otázka cílí na vyšší kognitivní cíle, a to aplikace.

Odpovědi jsou akceptovány pouze v NJ a je možné získat maximální počet 4 bodů. Za každou správnou větu se připočítává 1 bod. Body se nestrhávají za chyby, na které se otázka nezaměřuje (např. velká počáteční písmena u podstatných jmen, skloňování přídavných jmen, špatně napsané slovo- např. chybějící samohláska – kromě sloves können, wollen).

Za chyby se považuje:

- nesprávný slovosled (např. *Ich will sehen das Zentrum.*),
- nesprávné časování modálních sloves können a wollen. (např. *Ich könne da schwimmen.*),
- odpovědi neodpovídající skutečnosti (např. *Ich will am Meer wandern.*),
- časování slovesa, které má být v infinitivu (např. *Ich will sehe das Zentrum.*),
- věty bez modálního slovesa (např. *Ich wandere in den Alpen.*).

3.5.2 REALIZACE DIDAKTICKÉHO TESTU

Stejně jako v bakalářské práci bylo časové rozmezí mezi pre – a posttestem určeno v co možno nejkratším odstupu, aby se předešlo nežádoucím proměnným jako jsou historie a zrání (viz Campbell a Stanley in Nguyen, 2018).

Aby se u žáků zvýšila motivace k vyplnění pretestu, tak se za jeho vyplnění a odevzdání známkovalo buď 1 (= odevzdal/splnil), nebo 5 (=neodevzdal/nesplnil) v hodnotě 0,1 jako za práci v hodině. Správnost a úplnost pretestu se nehodnotily. Pretest se vyplňoval během synchronní distanční hodiny německého jazyka a jeho doba k vyplnění byla nastavena podle kritérií Doulíka et al. (2010) na 13 min. Z technických důvodů dostali žáci navíc 5 min na odevzdání pretestu.

Posttest byl taktéž oznámkován již s váhou 0,3, neboť se hodnotila správnost a úplnost odpovědí. Vytvořená bodová stupnice hodnocení je zobrazena v tab. 7. Realizace posttestu se uskutečnila během synchronní distanční výuky a čas na vyplnění a odeslání posttestu byl stejný jako u pretestu.

Tabulka 7: Bodová a procentuální stupnice známkování posttestu *(dle Čapka, 2019)*

Bodová stupnice	Procentuální stupnice	Známka
19-16	100-85	1
15-13	84-69	2
12-10	68-52	3
9-6	51-33	4
5-0	32-0	5

3.5.3 VYHODNOCENÍ DIDAKTICKÉHO TESTU

Z celého základního souboru byly pro diplomovou práci vyhodnoceny pouze výsledky žáků, kteří se zúčastnili všech kroků experimentu (pretest, CLIL hodina, posttest, dotazník).

Abych zjistila, jestli se vyskytují statistické významné rozdíly mezi pre – a posttesty celého výzkumného vzorku, tak jsem provedla **neparametrický párový Wilcoxonův test**, který se používá u malého výběru výzkumného vzorku (Chráska, 2007). Principem testu spočívá v měření párových hodnot (v tomto případě jde o výsledky pre – a posttestu) každého subjektu a v jejich porovnávání. Oproti znaménkovému testu je Wilcoxonův test přesnější, jelikož bere v potaz jak kladné, tak i záporné hodnoty. Postup testu vypadá následovně (Chráska, 2007):

1. formulovat nulovou hypotézu H_0 a alternativní hypotézu H_A;
2. určit diferenciaci *d* mezi pre – a posttestem každého subjektu;
3. přiřadit pořadí absolutních hodnot k jednotlivým diferenciacím;
4. rozdělit pořadí diferenciací do dvou sloupců (*kladné a záporné hodnoty*) a sečíst každý sloupec;
5. označit písmenem *T* (testové kritérium pro Wilcoxonův test) menší hodnotu z obou součtů;
6. srovnat hodnotu *T* s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05;
7. přijetí jednu z uvedených hypotéz.

Nulovou hypotézu H_0 zamítáme, pokud *T* je menší než kritická hodnota nebo se s ní shoduje (Chráska, 2007; Zvárová, 1999).

Pro přehlednost byly celkové výsledky pre – a posttestů celého výzkumného vzorku graficky znázorněny do kvartilových grafů, jejichž způsob vyhodnocování výsledků a popis najdeme v mé bakalářské práci (Nguyen, 2018).

Procentuální zlepšení celého výzkumného vzorku v kapitole 4.5.2 se spočítal pomocí aritmetického průměru získaných bodů ($\bar{\mathbf{x}}$), který vycházel z tabulky 10. Vzorec pro výpočet procentuálního zlepšení vidíme níže.

$$Z = \frac{(\bar{x}_2 - \bar{x}_1)}{x_{max}} \cdot 100 = \ [procentní\ bod\ (p.b.)]$$

$\bar{x}_1$= aritmetický průměr pretestu
$\bar{x}_2$= aritmetický průměr posttestu
x_{max}= celkový možný počet získaných bodů v testu

Dále byly bodově vyhodnoceny (dle tab. 7 viz kap. 3.5.2) testové úlohy O2, O3 a O5, jejichž rozdíly v úspěšnosti v pre – a posttestech byly znázorněny do sloupcových grafů a také se u nich vypočítalo procentuální zlepšení podle výše uvedeného vzorce. Vybrané testové úlohy slouží k potvrzení/vyvrácení stanovených hypotéz diplomové práce (konkrétně H_1, H_2).

3.6 DOTAZNÍK

Pro zodpovězení dvou posledních hypotéz diplomové práce mi sloužil dotazník (viz obr. 4) v podobě Likertovy škály, která pomocí stupnice vyjadřuje sílu žákových postojů a názorů. Výroky škály v dotazníku byly podle Gavory (2008) vytvořeny tak, aby neobsahovaly zápor. Výhodou Likertovy škály bylo snadné použití a zpracování výsledků.

DOTAZNÍK K HODINĚ O CESTOVNÍM RUCHU A INSTAGRAMU

Zdravím vás! Dovoluji si vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi slouží jako podklad k vypracování mé diplomové práce, která se zabývá CLIL metodou. Vámi poskytnuté údaje zůstanou anonymní. U jednotlivých otázek vyberte tu variantu, která nejvíce vystihuje vaši odpověď. Předem všem děkuji za vyplnění dotazníku. Nguyen Iveta

1. **Jsem:** chlapec dívka
2. **Třída:** 9.A 9.D

3. Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními? Oznámkuj je jako ve škole, nebo na základě svých pocitů:
1 = ano/zcela souhlasím; 2 = částečně souhlasím; 3 = nevím, nedokážu říct; 4 = částečně nesouhlasím; 5 = ne/nesouhlasím

PRVNÍ ČÁST HODINY (NĚMEČTÍ TRAVEL INFLUENCEŘI NA INSTAGRAMU – dále jen IG)					
1. První část hodiny (práce s fotografiemi na IG) se mi líbila.	1	2	3	4	5
2. Na základě první části hodiny jsem se začal/a zajímat o německé travel influencery.	1	2	3	4	5
3. Během první části aktivity jsem si dostatečně procvičil/a gramatiku německého jazyka.	1	2	3	4	5
DRUHÁ ČÁST HODINY (DOPADY ZVÝŠENÉHO CESTOVNÍHO RUCHU NA DANOU DESTINACI VLIVEM IG)					
4. Druhá část této hodiny (čtení textu) se mi líbila.	1	2	3	4	5
5. Vybraný text byl lehký.	1	2	3	4	5
6. Po přečtení textu jsem si uvědomil/a dopady zvýšeného cestovního ruchu na dané destinace vlivem IG.	1	2	3	4	5
TŘETÍ ČÁST HODINY (VLIV IG NA MŮJ VÝBĚR DESTINACE)					
7. Třetí část této hodiny (diskuse) se mi líbila.	1	2	3	4	5
8. Díky vybraným otázkám jsem si uvědomil/a sílu travel influencerů a hashtagů, které působí na cestovní ruch.	1	2	3	4	5
9. Na základě vybraných otázek jsem se začal/a zajímat o cestovní ruch na IG.	1	2	3	4	5
10. Celkově se mi hodina líbila a bavila mě.	1	2	3	4	5
11. Vybrané téma mě bavilo.	1	2	3	4	5
12. Vybrané aktivity mě dokázaly zaujmout a vtáhnout do tématu.	1	2	3	4	5
13. Spojení zeměpisu a německého jazyka bylo pro mě bezproblémové.	1	2	3	4	5
14. Více jsem se soustředil/a na zeměpis než na německý jazyk.	1	2	3	4	5
15. Dokážu si představit více takových hodin, které by propojily zeměpis s cizím jazykem (např. s NJ, s AJ, s RJ apod.).	1	2	3	4	5

Obrázek 3: Dotazník

Vytvořený dotazník se skládal z 15 výroků rozdělených do čtyř sekcí. První tři sekce (celkem 9 výroků) se zaměřily na základní části VJ a poslední část zjišťovala pocity a postoje žáků z celé CLIL výuky.

Dotazník byl zadán přes školní informační systém Škola OnLine hned po experimentálních VJ a každá třída měla k vyplnění a odevzdání dotazníku 7 dnů. Stoprocentní návratnost dotazníku byla zajištěna (stejně jako u pretestu) hodnocením formou známek (1=odevzdal/splnil; 5=neodevzdal/nesplnil). Po termínu vyplněné a odevzdané dotazníky byly také akceptovány.

3.6.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Vyhodnocení výroků bylo provedeno podle Gavory (2008) podle následujícího postupu.

1. zapsat frekvence voleb (počet žáků, kteří si vybrali jednotlivé odpovědi) do tabulky 12 v kapitole 4.6

2. součet voleb (= počet žáků experimentálního vzorku)

3. přisuzování číselné hodnoty od 1 (ne/nesouhlasím) po 5 (ano/zcela souhlasím) k jednotlivým polohám do tabulky 13 viz kapitola 4.6

4. jednotlivé frekvence voleb vynásobit číselnými hodnotami → součet hodnot

5. součet hodnot vydělit počtem žáků experimentálního vzorku (= 29) → **výsledek**

Výsledek jednotlivých výroků nabývá hodnot od 1-5. Čím více se střední hodnota (=výsledek) blíží 5, tím lepší je hodnocení. Pro lepší přehlednost byly výsledky zaokrouhleny na jedno desetinné místo.

Musíme také počítat s nezodpovězeným výrokem. V tomto případě se podle Pelikána (2007) danému výroku přiřadí středová hodnota 3.

Díky elektronickému odevzdání dotazníku přes školní informační systém Škola OnLine jsem mohla spojit vyplněný dotazník a didaktické testy k jednotlivým žákům. Tento způsob odevzdání mi umožnil spojit získaná data do tabulky 15 (viz kap. 4.6), ze kterých jsem vypočítala aritmetický průměr. Na základě aritmetického průměru mohu potvrdit/vyvrátit hypotézu H_4. I přesto byla anonymita žáků zajištěna (jimi poskytnuté údaje nebyly spojeny s jejich jmény).

3.7 PŘÍPRAVA CLIL AKTIVIT

Na základě zkušeností z online výuky jsem pro diplomovou práci navrhla celkem 5 CLIL aktivit různých časových dotací, jejichž stručný popis najdeme ve výsledcích viz kap.4.4 a jejich metodické listy byly vloženy do příloh (přílohy XII-XVI) . Vytvořené CLIL aktivity spojené s tématem cestovní ruch byly vytvořeny pro prezenční výuku, jelikož se nepředpokládá trvalé zavedení distanční výuky na všech českých ZŠ. Na základě této podmínky výukového prostředí jsou všechny aktivity zaměřené na skupinovou/kooperativní organizační formu, aby dodržely zásady CLIL metody podle Coyle et al. (2010) a Frigols et al. (in Vojtková, 2014; Šmídová et al., 2012) popsané v kapitole 2.5.2.

Aktivity se také řídí metodickými a didaktickými principy kvalitní výuky ZE, které Reinfried et al. (2015) uvedl ve formě otázek (viz kap. 2.4.2). Výběr didaktických prostředků se řídil na základě podpůrných otázek podle Brinitzer et al. (2016) shrnutých do tabulky 3 v kapitole 2.4.3 a zároveň dodržel strategii scaffoldingu pro CLIL výuku, který je blíže popsán v kapitole 2.5.2. Navržené aktivity také zachovávají základní principy DaF výuky o aktivní výuce a výuce úkoly podle Storcha (1999) a Brinitzer et al. (2016) popsané v kapitole 2.3.2 a rozvíjí 2 základní schopnosti čtení a mluvení

Aktivity jsou aplikovatelné na žácích 8.-9. ročníků ZŠ s jazykovou úrovní A1-A2+ (dle CEFR viz kap. 2.3.1) a jsou vhodné jak pro výuku ZE, tak i pro výuku NJ. Role NJ je v jednotlivých aktivitách různá podle toho, pro jakou jazykovou úroveň je aktivita navržena. Na základě dělení CLILu podle Hanušové popsané v kapitole 2.5.2 se řadí navržené aktivity do skupin a) soft CLIL a b) integrace jazyka a prohloubení nebo opakování obsahu.

Jazykové úrovně žáků, třídy a témata aktivit byly spojeny tak, aby dodržely plán RVP ZV (Balada et al., 2017) a harmonogram tematických plánů vyučujících NJ a ZE na ZŠ, na které byla provedena experimentální část diplomové práce.

4 VÝSLEDKY

V kapitole výsledky bude vyhodnocen vliv polostrukturovaného rozhovoru na plánování výukové jednotky. Poté bude podrobně rozebrána výuková jednotka, která je hlavním cílem diplomové práce, a její aplikace. K zodpovězení všech čtyř hypotéz je nutno podrobně analyzovat výsledky pre – a posttestů celého experimentálního vzorku a dotazník.

4.1 ROZHOVOR

Polostrukturovaný rozhovor s vyučující NJ na dané ZŠ (viz příloha I) se uskutečnil měsíc před samotným experimentem, abych měla dostatek času na vytvoření CLIL výukové jednotky. Po rozboru odpovědí jsem pracovala s následujícími zjištěními:

→ žáci obou tříd (9.A, 9.D) jsou velmi spolehliví, přizpůsobiví, bez PO a spolupracují;

→ v učebnici Deutsch mit Max A1 (díl 2), se kterou žáci obou tříd pracují, se v 2. lekci nachází slovní zásoba CR, na kterou budou žáci během CLILu odkázáni a se kterou se bude pracovat;

→ z důvodu návaznosti se bude v experimentální výukové jednotce procvičovat modální slovesa können a wollen, které se budou probírat v průběhu mých pedagogických praxí;

→ během distanční výuky na Teams platformě probíhají hodiny NJ pouze frontální formou. Z tohoto důvodu, a i po konzultaci s vyučující NJ jsem se rozhodla pro stejnou organizační formu, aby na žáky nepůsobilo příliš mnoho nezávisle proměnných, které mohou být v závěru spíše kontraproduktivní.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1, vyučující ZE byla položena pouze jediná otázka, ze které vychází jediné zjištění:

→ z důvodu návaznosti se bude v experimentální výukové jednotce prohlubovat téma cestovního ruchu.

4.2 VÝUKOVÁ JEDNOTKA

CLIL výuka byla aplikována 15. 2. 2021 v 9.A a 18. 2. 2021 v 9.D během mých pedagogických výstupových praxí. Jak už bylo zmíněno v kapitole 3.1, obě VJ probíhaly formou synchronní distanční výuky (přes MS Teams) na hodinách německého jazyka. Metodická a didaktická stránka VJ zohledňovala negativa a pozitiva distanční výuky, která jsou sepsána do tabulky 6 v kapitole 2.6. Pro danou VJ byly vytvořeny i metodické listy (viz

přílohy II-VII) , které mohou sloužit dalším učitelům/studentům/experimentátorům. Dále budou popsány všechny části aplikované VJ (přehledné znázornění viz tab. 8).

První část VJ

Na začátku VJ jsem žákům ještě jednou zopakovala účel této výuky pro moji diplomovou práci. Do první části samotné CLIL byla zařadila instruktáž o cílech a plánu VJ, a to z důvodu zvýšení efektivnosti výuky, které doporučuje Hunterová (1999) a Dvořák (2005). Cíle a plán výuky se promítly na sdílené vlastní prezentaci a byly ještě jednou zopakovány, aby nedošlo k přeslechnutí. Jako zpětnou vazbu na otázky *„Pochopili jste to? Je vám všechno jasné, co budeme dělat?“* žáci použili emoji „thumb up“. Celé zahájení trvalo přibližně 3 min, což odpovídalo plánu VJ.

Druhá část VJ

Druhá část hodiny se skládala ze dvou dílčích aktivit, které se navzájem prolínaly. Jsou to:

1. popis krajiny určitých fotografií z vybraných instagramových účtů;

2. procvičování modálních sloves können a wissen a zopakování plnovýznamových sloves s tématikou CR.

Žáci se pomocí prezentace aplikace PowerPoint seznámili s vybranými německými travel influencery/účty, jejichž kritéria výběru jsou popsána v kapitole 3.4. Nikdo z žáků neznal ani jednoho zmíněného německého travel influencera. Tím, že je žáci neznali, tak se jejich zájem o téma ani aktivita nijak nezvýšily. Situace se změnila, když žáci reagovali na otázku, zda sledují nebo znají jiné travel influencery. Mezi odpověďmi padla známá a očekávaná jména jako Jirka Král a Tereza Dušková. Dvě žákyně také považovaly Pamelu Reif za travel influencerku, ale tu jsem nemohla uznat, jelikož se její obsah zaměřuje na cvičení a je známá především jako fitness influencerka.

Poté se promítly vybrané fotky destinací německých travel influencerů/účtů z IG (příloha IV). U každé otázky byli žáci tázáni na předpřipravené otázky nacházející se u jednotlivých fotek (pouze v metodickém listu a diplomové práci, na VJ nebyly promítnuty). Na otázky dobrovolně odpovídali pouze jedni a ti samí aktivní žáci (cca. 7 žáků a žákyň), zbylí žáci byli vyvoláni a odpovídali bez problémů.

Během popisu krajiny si žáci také zopakovali základní slovní zásobu k tématu CR v NJ. Žáci přišly na danou slovní zásobu zodpovězením otázek typu *„Jak se německy řekne… (les,*

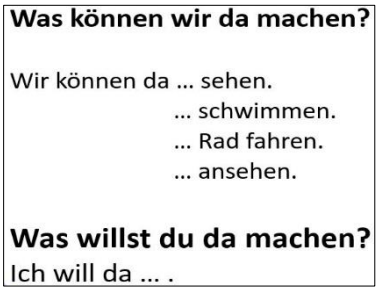
pohoří, Alpy, …)?“, *„Was sehen wir auf dem Bild?“* nebo *„Was ist das?“* s ukázáním kurzorem na daný jev (zámek, pohoří aj.). Při opakování slovní zásoby žáci použili svoji učebnici (Deutsch mit Max A1/díl 2, nakladatelství Fraus, 2007) a Google překladač. V této části byla aktivita žáků už nucená, jelikož museli odpovídat v německém jazyce.

Po každém popisu krajiny následovala aktivita zaměřená na německou gramatiku (na modální slovesa können, wollen). Postup aktivit znázorňuje následující obrázek 5.

O_x – otázky na krajinu, SZ_x – slovní zásoba, NJ_x – aktivita zaměřená na modální slovesa können a wollen

Obrázek 4: Průběh druhé části VJ

Aktivita zaměřená na modální slovesa probíhala v NJ a žákům byla sdílena stránka prezentace (obr. 6), která jim sloužila jako vzor. Žáci byli k vytvoření vět podle daného vzoru náhodně vyvoláváni, jelikož se nikdo dobrovolně nepřihlásil. Každý z nich vytvořil v průběhu druhé části VJ alespoň 1 větnou konstrukci s können nebo wollen. Vyprodukované věty jsem ústně opravovala podle kritérií, která jsou shodná s kritérii pro opravu pre – a posttestu (viz kap. 3.5.1).



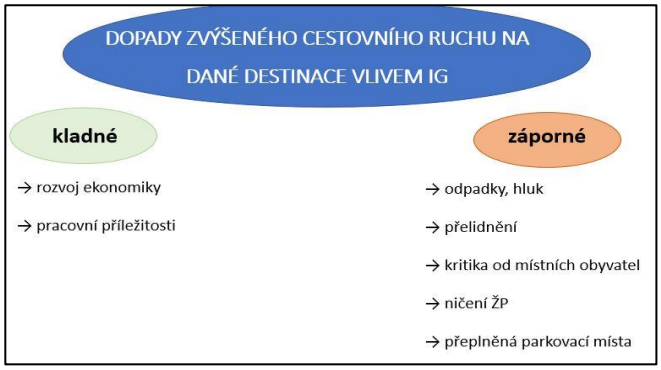
Obrázek 5: Vzor pro tvorbu vět s modálními slovesy können a wollen

Celá druhá část VJ mířila na cíle obou aplikovaných předmětů, které vidíme v tabulce 8. V částech aktivit zaměřených na NJ byla aktivita žáků nižší než během popisu krajin v českém jazyce. Tato část VJ byla o 6 min delší, než bylo plánováno.

Třetí část VJ

Třetí část VJ trvala pouze 13 min z předpokládaných 17 min. Aktivita probíhala opět v českém jazyce a v ní bylo použito řízené čtení. Cílem aktivity bylo zodpovědět na otázku *„Jaké dopady vyplývají ze zvýšené popularity destinací vlivem IG?“*. Žáci dostali text (viz příloha VI) a byli náhodně vyvoláni k přečtení určitého úryvku. Po přečtení textu žáci odpovídali dobrovolně, svižně a bez zábran na předchozí otázku. Jejich odpovědi jsem

zapisovala do společné sdílené prezentace (viz obr. 7). Žáci také vlastními slovy odpovídali a reagovali na doplňující otázky k jejich odpovědím, které zněly takto: *„Jak to myslíš?“*, *„Zkus mi říct nějaký příklad.“*, *„Napadají ti ještě nějaké jiné pozitivní/negativní dopady zvýšeného CR?*“.



Obrázek 6: Správné odpovědi

U poslední výše zmíněné otázky jsem ještě doplnila 1 příklad negativního dopadu zvýšeného CR z českého prostředí, a to zničení trávníku před Tančícím domem v Praze a odkázala jsem žáky na primární zdroj, který tuto problematiku popisuje (YouTube kanál Kluci z Prahy). Poté byli žáci vyzváni k tomu, aby řekli další příklady turistických destinací z ČR (příklady očekávaných odpovědí turistických destinací najdeme v metodickém listu viz příloha V), které bojují s negativními dopady CR. Příklady, které žáci zmínili, byly Praha (centrum), ulice Americká v Plzni v nočních hodinách a Šumava. U jednotlivých příkladů jsem žáky vyzvala k tomu, aby krátce popsali negativní dopady.

Čtvrtá část VJ

V poslední části VJ probíhala diskuse, která byla postavena na třech základních otázkách (viz obr. 8). Roli moderátorky jsem zastupovala já tak, že jsem četla diskusní otázky a řídila tempo aktivity. Během druhé a třetí diskusní otázky žáci aktivně reagovali na názory svých spolužáků. Kvůli časovému presu se na všechny nedostala řada. Místo plánovaných 5 min trvala diskuse pouze 3 min, a to z důvodu prodloužení druhé části VJ.

Obrázek 7: Diskusní otázky

Tabulka 8: Vytvořená výuková jednotka s CLIL metodou

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	VM/OF	Hodnocení	Pomůcky
0-3	instruktáž	seznámit žáky s cílem a plánem VJ	poslouchat, jaký je cíl a plán VJ	- žák rozumí cíli a plánu VJ	-	-	vlastní prezentace
3-23	ZE: popis krajiny NJ: opakování modálních sloves können, wollen NJ: vybavování si sloves spojených s CR	• (česky) vyzývat žáky k popisu krajiny na fotografiích daných travel influencerech • pomáhat žákům při tvorbě německých vět se slovesy können, wollen	• (česky) popsat krajinu na fotografiích • vytvořit německou větu se slovesy können, wollen a slovesy k CR	- **ZE**: žák česky popíše vyobrazenou krajinu - **NJ**: žák si zopakuje slovesa spojená s CR - **NJ**: žák vytvoří německou větu se slovesy können, wollen - **NJ**: žák česky shrne obecné pravidlo o pořádku slov ve větě s modálním slovesem	analýza fotografie, jazykové rámce/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba, echo	IG, vlastní prezentace
23-40	ZE: dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG	• vyvolávat žáky ke čtení textu • (česky) zapsat do prezentace odpovědi žáků • promítnout fotky (perfektní svět na IG vs. realita)	• přečíst (nahlas/v duchu) text z textu česky vyjmenovat a popsat dopady zvýšeného CR • vybavit si příklady dané problematiky z ČR a odůvodnit svůj příklad	- **ZE**: žák česky vyjádří vlastními slovy dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG - **ZE**: žák česky vyjmenuje další příklady negativního dopadu CR z ČR	řízené čtení/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba, echo	text, vlastní prezentace
40-45	ZE: vliv IG na své rozhodnutí ve volbě destinace	• pokládat 3 otázky z vlastní prezentace • poslouchat názory žáků	• česky vyjádřit vlastní názor na IG a CR • reagovat na názory spolužáků	- **ZE**: zhodnotit vliv IG na volbu destinace	Diskuse/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba	vlastní prezentace

4.3 REVIZE VÝUKOVÉ JEDNOTKY

Revize VJ, kterou můžeme vidět v tabulce 9, byla vytvořena pro synchronní distanční formu výuky právě na základě poznatků a získaných zkušeností z aplikované CLIL výuky.

Během CLILu se zjistily určité nedostatky, kvůli nimž byla efektivita výuky a zájem o ni nižší. Jedním z nich byl výběr turistických destinací, který by se měl více přiblížit žákovým zájmům na dané ZŠ. Toto zjištění vyplynulo z pozorování během diskuse, kdy žáci uváděli na druhou diskusní otázku *„Vybral/a bys destinaci podle IG?“* své vysněné destinace, které se týkaly spíše velkých měst, jako jsou Istanbul, Los Angeles, Tokio a jiná světová metropole.

Je patrné, že návrh revidované VJ je časově náročnější než ta aplikovaná. Z toho důvodu bych vybrala pouze 4 fotografie k popisu a tvorbě německých vět s probíranými modálními slovesy a plnovýznamovými slovesy.

Další změnu jsem navrhla v první části VJ, kdy by po instruktáži následovala jazyková sprcha v podobě vytvoření myšlenkové mapy asociační (viz Čapek, 2015), která by shrnovala slovesa spojená s CR. Žáci by hledali slovesa v učebnici nebo s dalšími přístupnými zdroji (internetový překladač, sešit, vlastní slovníček aj.). Díky této myšlenkové mapě se žáci mohou více soustředit na tvorbu vět s modálními slovesy a neztráceli by čas neustálým hledáním plnovýznamových sloves z různých zdrojů.

Změna by se týkala i organizační formy řízeného čtení. Žáci by byli rozděleni do skupin (po 3-4 členech) a postup skupinové práce by byl následující:

1. četba textu. Každá skupina by se sama rozhodla, zda by si ho každý člen přečetl sám, nebo by se zvolil čtenář, který by předčítal daný text. Skupiny v MS Teams jsou od sebe oddělené, tudíž by se neměly vzájemně vyrušovat;

2. zápis kladných a záporných dopadů CR vycházejících z přečteného textu. Odpovědi by byly napsané česky s německým překladem. Při kontrole by žáci odůvodnili/rozvíjeli svoje odpovědi v českém jazyce.

Cílem změny je, aby se všichni žáci zapojili do aktivity a aby na otázku neodpovídali pouze jedni a ti samí žáci jako to bylo u aplikované VJ.

Tabulka 9: Revidovaná výuková jednotka

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	VM/OF	Hodnocení	Pomůcky
0-2	instruktáž	seznámit žáky s cílem a plánem VJ	poslouchat, jaký je cíl a plán VJ	- žák rozumí cíli a plánu VJ	-	-	vlastní prezentace
2-6	NJ: slovesa k tématu CR	• zapisovat návrhy žáků	• (německy) navrhovat slovesa spojená s CR	- **NJ**: žák si zopakuje slovesa spojená s CR	jazyková sprcha (myšlenková mapa)/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba	učebnice, výpisky, PowerPoint prezentace, překladač
6-20	ZE: popis krajiny NJ: opakování sloves k tématu CR a modálních sloves können, wollen	• (česky) vyzývat žáky k popisu krajiny na fotografiích daných travel influencerech • pomáhat žákům při tvorbě německých vět se slovesy können, wollen	• (česky) popsat krajinu na fotografiích • vytvořit německou větu se slovesy können, wollen a slovesy k CR	- **ZE**: žák česky popíše krajinu - **NJ**: žák vytvoří německou větu se slovesy können, wollen - **NJ**: žák česky shrne obecné pravidlo o pořádku slov ve větě s modálním slovesem	analýza fotografie, jazykové rámce/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba, echo	IG, vlastní prezentace
23-40	ZE: dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG	• vyvolávat žáky ke čtení textu • (česky) zapsat do prezentace odpovědi žáků • promítnout fotky (perfektní svět na IG vs. realita)	• přečíst (nahlas/v duchu) text z textu česky vyjmenovat a popsat dopady zvýšeného CR • vybavit si příklady dané problematiky z ČR a odůvodnit svůj příklad	- **ZE**: žák česky vyjádří vlastními slovy dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG - **ZE**: žák česky vyjmenuje další příklady negativního dopadu CR z ČR **NJ:** žák přeloží dopady CR do němčiny	práce s textem/ skupinová	slovní – krátká zpětná vazba, echo	text, PowerPoint prezentace, slovník
40-45	ZE: vliv IG na své rozhodnutí ve volbě destinace	• pokládat 3 otázky z vlastní prezentace • poslouchat názory žáků	• česky vyjádřit vlastní názor na IG a CR • reagovat na názory	- **ZE**: zhodnotit vliv IG na volbu destinace	Diskuse/ frontální	slovní – krátká zpětná vazba	vlastní prezentace

ABC – změny oproti aplikované VJ

4.4 NÁVRHY CLIL AKTIVIT

CLIL aktivity jsem vytvořila tak, abych dodržela didaktické a metodické principy, jak CLIL výuky, tak i výuky ZE a NJ (podrobněji v kapitole 3.7). V následující části najdeme stručný popis navržených aktivit a jejich metodické listy se nacházejí v přílohách (přílohy XII-XV).

AKTIVITA 1: TURISTICKÉ DESTINACE V EVROPĚ

Aktivita 1, jejíž popis najdeme v metodickém listu viz příloha XII, je určená pro žáky s jazykovou úrovní A2 a plánovaná časová dotace je 30 min, z čehož vyplývá, že se nejedná o aktivitu jazykových sprch. Aktivita je vhodná jak do výuky ZE k tématu Evropa a cestovní ruch, tak i do výuky NJ, kdy se probírá témata Reisen nebo Tourismus.

Vytvořená aktivita je postavena na třech základních didaktických prostředcích, a to na pracovním listu, na počítačovém zařízení s připojením k internetu a na online globusu od Dierckeho, ke kterému potřebujeme klíč k přihlášení se do systému. V metodickém listu aktivity se nacházejí i variace poslední části aktivity, které zohledňují jazykové znalosti a dovednosti žáků, scaffoldingový přístup a časovou dotaci.

Co se týče kognitivních cílů Bloomovy taxonomie, aktivita rozvíjí z pohledu zeměpisu syntetickou úroveň a v německém jazyce se zaměřuje na úroveň znalostní až na úroveň porozumění v závislosti na variaci diskuse. Aktivita také rozvíjí afirmativní cíle podle Reinfrieda et al. (2015), které jsou definovány zvlášť pro zeměpis (viz kap. 2.4.2).

AKTIVITA 2: WARUM WIEN?

Aktivita 2 pod názvem Warum Wien? je založena na práci s textem, který je rozdělen na 3 části. Postupným skládáním částí vznikne celistvý nový poznatek. Tato metoda se nazývá Jigsaw neboli skládankové učení (dle Čapka, 2015). Text byl upraven a vybrán na základě rad od Šmídové et al. (2012), viz kap.2.5.2., z učebnice cizího jazyka, konkrétně z učebnice Zwischendurch mal…: Landeskunde od nakladatelství Hueber (Specht, 2011).

I tato aktivita je navržena pro žáky 8. ročníků ZŠ s jazykovou úrovní A2-A2+. Délka trvání aktivity se předpokládá na 30 min, včetně diskuse.

Role jazyka je v této aktivitě větší než v té předchozí, proto jsou jazykové cíle vyšší než ty zeměpisné. Německé cíle dosahují na úroveň porozumění až aplikaci (opět záleží na variaci diskuse) a zeměpisné cíle se zaměřují na znalostní úroveň Bloomovy taxonomie.

Její metodický popis a postup najdeme v metodickém listu viz příloha XIII.

AKTIVITA 3: GIB MIR EINEN TITEL!

Jak už bylo zmíněno v kapitole 2.5.2, jazykové sprchy jsou podle Haataja (2007) typickými CLIL aktivitami, které trvají max. 25 % času výukové jednotky. Třetí aktivita je jazykovou sprchou ve formě běhacího diktátu, který je určitou variací od Šmídové et al. (2012) (zmíněno v rámci didakticko-metodických principů CLILu v kapitole 2.5.2), kdy žáci hledají a doplňují chybějící slova do textu. Text byl vybrán a upraven z učebnice Schritte international Neu 2 (Niebisch et al., 2016). Délka a úroveň obtížnosti textu odpovídá jazykové úrovni A1+ (dle CEFR viz tabulka 7 v kapitole 2.3.1) a celá aktivita by měla trvat 10 min.

Žáci by měli po aktivitě dosáhnout vyšších cílů Bloomovy taxonomie ze zeměpisu, konkrétně analýzy, a z německého jazyka úroveň analýzy.

Podrobný popis a postup aktivity s řešením se nachází v metodickém listu viz příloha XIV.

AKTIVITA 4: HÁDÁNÍ ZEMÍ

Čtvrtá aktivita se inspirovala metodě od Hladíka (2014) zmíněné v kapitole 2.3.4. Mnou navržená aktivita má ještě variace průběhu, díky kterým je lépe a snadněji aplikovatelná. Aktivita požaduje minimální jazykovou úroveň A1+, aby žáci byli schopni popsat vybrané státy, popř. reagovat na odpovědi ostatních skupin. Činnost cílí na vyšší úrovně Bloomovy taxonomie, a to na analýzu (cíle zeměpisu) a aplikace (cíle německého jazyka)

Velkou výhodou aktivity je tou, že není náročná na didaktické pomůcky. V zásadě je zapotřebí pouze slovník/překladač během přípravy. Časová dotace aktivity je různá. Ve výuce NJ, kde obvykle bývá méně žáků než v kmenové třídě, může aktivita trvat přibližně 15 min, zatímco na hodině zeměpisu se odhaduje 20-25 min.

Metodický list pro aktivitu 4 nalezneme v přílohách (příloha XV).

AKTIVITA 5: ERKENNST DU MICH?

Poslední navržená aktivita se nazývá „*Erkennst du mich?*“, která je zároveň jazykovou sprchou vhodnou pro žáky s minimální jazykovou úrovní A1. Cílem aktivity je aktivizovat žáky, proto se činnost hodí na začátek výukové jednotky. Aktivita míří na znalostní úroveň Bloomovy taxonomie ze zeměpisu a z německého jazyka na úroveň porozumění až aplikace.

Metodický list aktivity se nachází v přílohách (příloha XVI).

4.5 DIDAKTICKÝ TEST

4.5.1 APLIKACE

Časový odstup od experimentální CLIL výuky mezi pre – a posttestem byl stejný. Pretest se konal 7 dní před CLIL výukou na začátku synchronních distančních výukových hodin NJ. Posttest proběhl 7 dní po experimentu opět na synchronních distančních hodinách NJ. Čas vyhrazený k vyplnění a odeslání didaktických testů byl popsán v metodice viz kapitola 3.5.2. Příklad vyplněného pre- a posttestu najdeme pod přílohou IX, X.

4.5.2 CELKOVÝ ROZDÍL MEZI PRE- A POSTTESTY CELÉHO VÝZKUMNÉHO VZORKU

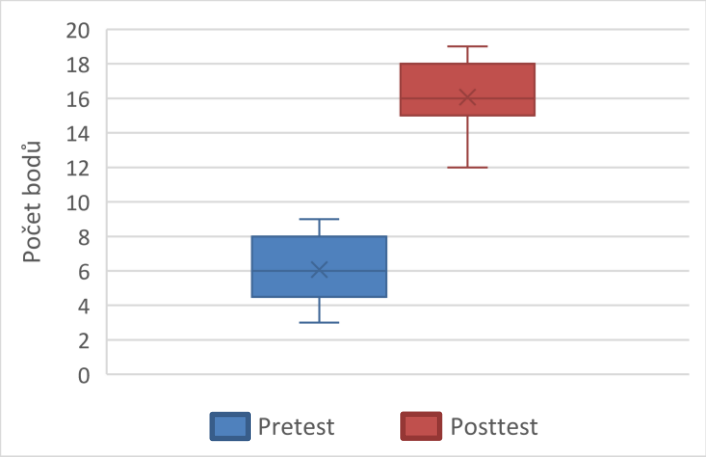
Významné statistické rozdíly mezi pre- a posttesty se zjišťoval pomocí párového Wilcoxonova testu a celkový rozdíl mezi úspěšností pre – a posttestů celého výzkumného vzorku byl znázorněn kvartilovým grafem, jehož součástí je i výpočet procentuálního zlepšení (výpočet dle vzorce v kapitole 3.5.3).

- **Kvartilový graf**

Následující kvartilový graf 1 znázorňuje rozdíl mezi výsledky pre- a posttestů celého experimentálního vzorku, který vychází z tabulky 10.

Tabulka 10: Počet získaných bodů v didaktických testech celého vzorku

pretest	posttest
3	12
3	13
4	13
4	16
4	14
4	12
4	12
5	15
5	15
5	18
5	17
6	17
6	15
6	15
6	18
6	16
6	17
6	17
6	16
7	17
7	16
8	16
8	18
8	18
8	19
9	19
9	18
9	19
9	18



Graf 1: Rozdíl výsledků pre – a posttestů celého vzorku

Jak můžeme z grafu 1 vidět, nejnižší získaný počet bodů v posttestu byl o 9 bodů vyšší než v pretestu, medián se zvýšil o 10 bodů a žáci se procentuálně zlepšili o 52,6 p. b. V posttestu někteří žáci dosáhli i nejvyššího možného počtu bodů, zatímco v pretestu byl nejvýše dosažený počet bodů 9.

- **Wilcoxonův test**

Postup výpočtu Wilcoxonova testu, podle kterého jsem se řídila, je uvedený v kapitole 3.5.3. Nejprve se formulovaly statistické hypotézy H_0 a H_A.

H_0: Mezi dosaženými výsledky pre – a posttestů **není statisticky významný rozdíl**.

H_A: Mezi dosaženými výsledky pre – a posttestů **je statisticky významný rozdíl.**

Následující vytvořená tabulka 11 slouží k výpočtu *T*, které se porovná s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 (viz tab. 12), která se běžně používá při statistických testech.

Tabulka 11: Tabulka pro výpočet Wilcoxonova testu

Třída_žák	Pretest	Postest	*d*	Pořadí	Kladná hodnota	Záporná hodnota
9_1	3	12	-9	7		-7
9_2	3	13	-10	16		-16
9_3	4	13	-9	7		-7
9_4	4	16	-12	27		-27
9_5	4	14	-10	16		-16
9_6	4	12	-8	2		-2
9_7	4	12	-8	2		-2
9_8	5	15	-10	16		-16
9_9	5	15	-10	16		-16
9_10	5	18	-13	29		-29
9_11	5	17	-12	27		-27
9_12	6	17	-11	23,5		-23,5

9_13	6	15	-9	7		-7
9_14	6	15	-9	7		-7
9_15	6	18	-12	27		-27
9_16	6	16	-10	16		-16
9_17	6	17	-11	23,5		-23,5
9_18	6	17	-11	23,5		-23,5
9_19	6	16	-10	16		-16
9_20	7	17	-10	16		-16
9_21	7	16	-9	7		-7
9_22	8	16	-8	2		-2
9_23	8	18	-10	16		-16
9_24	8	18	-10	16		-16
9_25	8	19	-11	23,5		-23,5
9_26	9	19	-10	16		-16
9_27	9	18	-9	7		-7
9_28	9	19	-10	16		-16
9_29	9	18	-9	7		-7

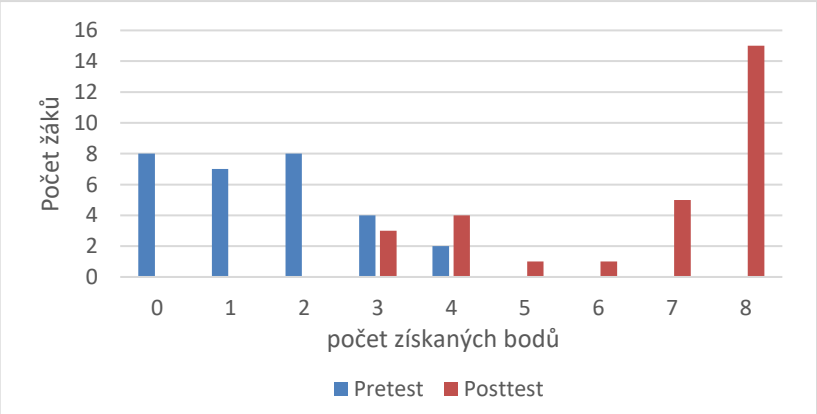
Tabulka 12: Konečný výpočet Wilcoxonova testu

Výpočet hodnot v absolutních hodnotách:	
Kladná hodnota	0
Záporná hodnota	428
Kritická hodnota $T_{0,05}$	126

Jelikož výsledky posttestu nebyly u žádného žáka horší než v pretestu, tak do sloupce s kladnou hodnotou nebyla přiřazena žádná hodnota a jejich součet označíme T=0. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro Wilcoxonův test je $T_{0,05}$= 126. Na základě těchto výsledků (T< $T_{0,05}$) zamítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme alternativní hypotézu H_A *:Mezi dosaženými výsledky pre – a posttestů* ***je statisticky významný rozdíl.***

4.5.3 VYHODNOCENÍ TESTOVÝCH OTÁZEK O2, O3, O5

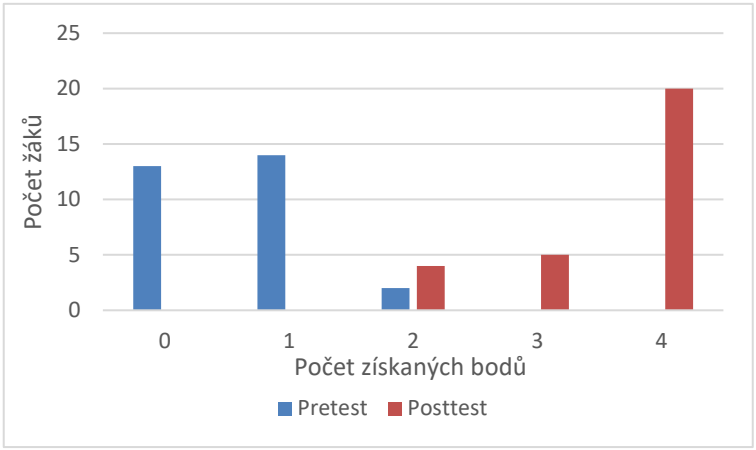
Vybrané testové otázky slouží k potvrzení/vyvrácení stanovených hypotéz H1 a H2. Jejich úspěšnost vidíme na následujících grafech 2, 3 a 4.



Graf 2: Úspěšnost O2 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu

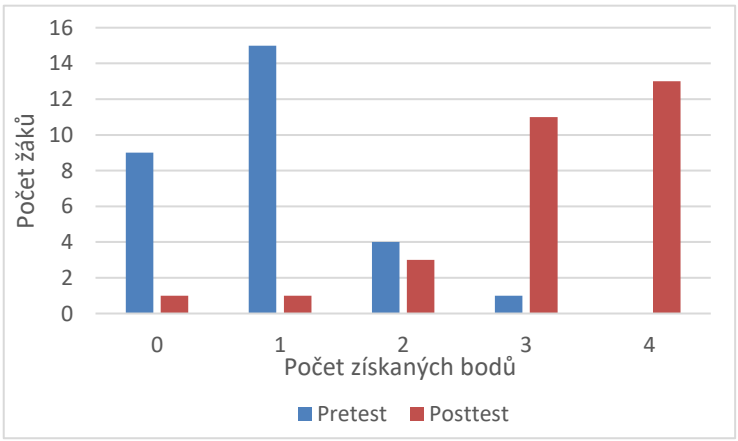
Jak lze vidět z grafu 2, většina žáků získala v pretestu 0-2 body, zatímco v posttestu dosáhla polovina žáků nejvyššího bodového hodnocení. Nikdo z žáků nepoznal v pretestu hrad Eltz nacházející se v Německu. Známý zámek Neuschwanstein v Bavorsku uhodla v pretestu pouze polovina žáků, přestože se probíral v 7. a 8. ročníku na hodinách NJ. Také jsem očekávala v pretestu vyšší úspěšnost u Tanečního domu v Praze, přesto bylo 10 žáků, kteří ho nepoznali. Druhou nejnižší úspěšnost poznání v pretestu měla turistická destinace Trolltunga v Norsku.

V posttestu žáci získali min. 3 body. Většina žáků už poznala zámek Neuschwanstein a Trolltungu. Procentuální zlepšení O2 vyšlo na 64,75 p. b.



Graf 3: Úspěšnost O3 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu

Graf 3 jasně ukazuje výrazné zlepšení mezi pre – a posttestem, které se dostalo až na 73,25 p. b. Skoro 69 % žáků získalo v posttestu plný počet bodů, zatímco v pretestu získali 2 žáci nejvíce 2 body a zbylých 27 žáků nezískalo žádný bod, nebo pouze 1. Někteří žáci ztratili v posttestu body za to, že zmínili pouze 1-2 negativní dopady CR na danou destinaci.



Graf 4: Úspěšnost O5 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu

Co se týče O5, 83 % žáků získalo v pretestu 0-1 bod, zatímco stejný počet žáků dosáhlo v posttestu 3-4 bodů (viz graf 4). V této otázce se žáci procentuálně zlepšili o 52,5 p. b. Nejvíce bodů ztráceli žáci v posttestu kvůli nesprávnému slovosledu a časování plnovýznamového slovesa, které má stát v infinitivu (kritéria chyb viz kap.3.5.1).

4.6 DOTAZNÍK

Vyhodnocení dotazníku (příklad vyplněného dotazníku viz příloha XI) proběhlo podle návrhu od Gavory (2008) viz kap. 3.6.1. Nejprve byla vytvořena tabulka 12 s četností voleb k jednotlivým výrokům dotazníku. Součet voleb jednotlivých výroků se musí rovnat počtu vybraných subjektů (= 29).

Tabulka 13: Četnost voleb

hodnoty/ výroky	1	2	3	4	5
1	*12*	*11*	*3*	*3*	*0*
2	*2*	*7*	*3*	*6*	*11*
3	*13*	*9*	*4*	*2*	*1*
4	*9*	*12*	*5*	*3*	*0*
5	*2*	*4*	*11*	*12*	*0*
6	*14*	*8*	*5*	*2*	*0*
7	*14*	*8*	*4*	*3*	*0*
8	*11*	*4*	*10*	*4*	*0*

hodnoty/ výroky	1	2	3	4	5
9	*2*	*3*	*5*	*8*	*11*
10	*13*	*11*	*3*	*2*	*0*
11	*18*	*4*	*2*	*4*	*1*
12	*9*	*14*	*1*	*5*	*0*
13	*11*	*10*	*4*	*2*	*2*
14	*12*	*1*	*12*	*3*	*1*
15	*12*	*10*	*4*	*3*	*0*

Dále se přisuzovaly číselné hodnoty od 1 (ne/nesouhlasím) po 5 (ano/zcela souhlasím) k jednotlivým polohám. Přisuzovanými hodnotami se násobily jednotlivé frekvence voleb. Součet hodnot se vydělil počtem výzkumných subjektů. To vše můžeme vidět v tabulce 13.

Tabulka 14: Výpočet středních hodnot

hodnoty/ výroky	5	4	3	2	1	součet hodnot	střední hodnota
1	*60*	*44*	*9*	*6*	*0*	*119*	*4,1*
2	*10*	*28*	*9*	*12*	*11*	*70*	*2,4*
3	*65*	*36*	*12*	*4*	*1*	*118*	*4*
4	*45*	*48*	*15*	*6*	*0*	*114*	*3,9*
5	*10*	*16*	*33*	*24*	*0*	*83*	*2,9*
6	*70*	*32*	*15*	*4*	*0*	*121*	*4,2*
7	*70*	*32*	*12*	*6*	*0*	*120*	*4,1*
8	*55*	*16*	*30*	*8*	*0*	*109*	*3,8*

9	*10*	*12*	*15*	*16*	*11*	*64*	*2,2*
10	*65*	*44*	*9*	*4*	*0*	*122*	*4,2*
11	*90*	*16*	*6*	*8*	*1*	*121*	*4,2*
12	*45*	*56*	*3*	*10*	*0*	*114*	*3,9*
13	*55*	*40*	*12*	*4*	*2*	*61*	*3,9*
14	*60*	*4*	*36*	*6*	*1*	*107*	*3,7*
15	*60*	*40*	*12*	*6*	*0*	*118*	*4*

Všichni žáci označili určitou hodnotu u všech výroků až na jednu žákyni, která nevybrala hodnotu pro výrok č. 6 (*Po přečtení textu jsem si uvědomil/a dopady zvýšeného cestovního ruchu na dané destinace vlivem IG*). V tomto případě se podle Pelikána (2007) (viz kapitola 3.6.1) přiřadí středová hodnota 3 místo chybějící hodnoty.

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy H_3 v závěru budou stěžejní výroky 1, 4, 7, 10, 11, 12 a 15. Z tabulky 14 vidíme, že se střední hodnoty vybraných výroků pohybují od 3,9-4,1. Výroky s nejnižší středovou hodnotou, jejichž hodnota nepřekročila průměrnou středovou hodnotou 3, jsou výroky 2, 5 a 9.

Tabulka 15 spojuje výsledky posttestů žáků, kteří dosáhli hodnocení 2 a lepší (dle tab. 7 v kap. 3.5.2) s předchozími vybranými výroky pro vyhodnocení H_3, abychom mohli potvrdit/vyvrátit hypotézu H_4.

Tabulka 15: Hodnocení CLIL výuky z pohledu žáků, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší

Třída_žák	Počet získaných bodů v posttestu	V1	V4	V7	V10	V 11	V12	V15	Aritmetický průměr hodnot výroků
9_2	13	1	1	2	2	1	2	1	1,4
9_3	13	2	1	1	1	2	1	2	1,4
9_4	16	2	1	2	2	1	2	2	1,7
9_5	14	1	4	3	1	1	4	1	2,1
9_8	15	2	3	3	2	1	1	3	2,1
9_9	15	4	3	4	4	5	4	4	4
9_10	18	1	1	1	1	1	2	1	1,1
9_11	17	3	3	1	2	3	2	2	2,3
9_12	17	1	1	1	1	3	2	2	1,6
9_13	15	2	2	2	2	1	1	1	1,6
9_14	15	1	1	1	1	3	2	2	1,6

9_15	18	1	1	1	1	1	1	1	1
9_16	16	2	2	2	2	3	3	3	2,4
9_17	17	2	3	1	3	2	5	3	2,7
9_18	17	2	2	2	2	2	3	3	2,3
9_19	16	3	2	3	2	2	2	2	2,3
9_20	17	1	2	1	1	1	1	2	1,3
9_21	16	2	2	3	2	2	2	4	2,4
9_22	16	2	2	2	2	3	2	1	2
9_23	18	3	2	2	2	4	3	3	2,7
9_24	18	2	2	1	1	1	2	2	1,6
9_25	19	1	1	1	1	1	1	1	1
9_26	19	2	1	2	2	1	4	1	1,9
9_27	18	1	2	1	2	1	2	1	1,4
9_28	19	4	4	4	4	2	4	3	3,6
9_29	18	1	1	1	1	1	2	1	1,1

Z posttestu získalo 26 žáků 13 bodů a více, což podle tabulky 7 (viz kap. 3.5.2) odpovídá známkám 1 a 2. Hodnocení CLIL výuky z pohledu těchto žáků je různé, jelikož se aritmetické průměry hodnot výroků pohybovaly od 1-4. Celkový aritmetický průměr hodnocení těchto žáků je 1,95.

5 DISKUZE

Cílem mé diplomové práce bylo navrhnout a realizovat výukovou jednotku pro distanční výuku za využití CLIL metody. Zároveň zjistit, zda se zlepší znalosti žáků devátých tříd o cestovním ruchu na základě vytvořené a aplikované výukové jednotky. Na základě zkušeností získaných během experimentu jsem též navrhla revidovanou CLIL výuku a vytvořila 5 CLIL aktivit na téma cestovní ruch. V práci jsem si stanovila čtyři hypotézy, které se věnovaly úrovni osvojených znalostí a percepci výuky metodou CLIL žáky experimentální skupiny.

Forma distanční výuky nebyla zvolena záměrně, ale bylo k ní přistoupeno z důvodu pandemie Covid-19 a s tím souvisejícím uzavřením základních škol. První negativum distanční výuky se objevilo hned během plánování CLIL výuky, kdy jsem byla omezena výběrem výukových metod a organizačních forem, které právě vyzdvihují CLIL metodu a dělají ji výjimečnou. Z projektu CLIL v české praxi (Hanušová a Vojtková, 2012) vyplývá, že příprava CLILu pro prezenční výuku je pro učitele na ZŠ velmi náročná. Na základě toho mohu tvrdit, že distanční forma výuky měla velké negativní vlivy, jak na přípravu CLIL metody, kterou distanční výuka ještě více ztížila než za normálních okolností, tak na samotný průběh experimentu.

Stejně jako v mé bakalářské práci jsem zařadila do první části CLIL výuky instrukce, aby byli žáci více motivováni do výuky. Vzhledem k tomu, že experimentální výuka probíhala distančně a že žáci neměli povinnost si zapnout webkameru, bylo pro mě velmi obtížné vyhodnotit, zda byly instrukce všem jasné a srozumitelné, i když mi žáci potvrdili souhlas pomocí emoji „thumb up“. Tato situace potvrzuje další v literatuře zmiňovanou (Global Awareness, 2020-2021; Frombergerová, 2020; Hodgson, 2020) nevýhodu distanční výuky spočívající ve ztrátě okamžité zpětné vazby žáků pro učitele, pokud nejsou zapnuté webkamery.

Druhá část VJ byla delší, než bylo plánováno, neboť už zakomponovala CLIL metodu, během níž aktivita žáků velmi kolísala. Když žáci tvořili, a tím si i procvičovali již známou učební látku, německé věty s modálními slovesy, byla aktivita žáků snížená. Pravděpodobně, je to tím, že tento gramatický jev se probíral již během distanční výuky a žáci si ho nedostatečně osvojili, ať už kvůli snížené motivaci nebo snížené zodpovědnosti a vůli během procesu učení během distanční výuky. Dalším možným důvodem, proč žáci nebyli tak aktivní, jak se očekávalo, byl stud, strach z dělání chyb, náročnost učiva nebo

přepínání jazykových kódů, na které nebyli zvyklí. I přes radu od Šmídové et al. (2012) používat princip přepínání jazykových kódů, nedoporučuji na základě těchto zkušeností střídat v jedné aktivitě dva a více jazyků, pokud žáci nemají s CLIL metodou žádné/malé zkušenosti, což v mém případě neměli. Tím, že žáci, na kterých byl proveden můj experiment, neměli žádné zkušenosti s CLIL metodou a že experiment trval pouze jednu VJ, nedopadl průběh CLIL výuky podle mých očekávání jako výuka od Benešové (2010), u které se zjistilo, že po deseti VJ s CLIL metodou si žáci zvykli na CLIL výuku a cizí jazyk začali používat automaticky a přirozeně.

Výše zmíněné domněnky o důvodech snížení aktivity žáků mi také potvrdila vyučující NJ na dané ZŠ, která byla přítomna na obou experimentálních hodinách CLILu a která mi dala okamžitou zpětnou vazbu hned po jejich ověření. Snížená aktivita žáků kvůli náročnosti tématu se vyskytla i během experimentu diplomové práce od Benešové (2010), kdy její subjekty neměly o CLIL výuku tak velký zájem tehdy, když se probíraly zlomky.

Aktivita žáků během druhé části VJ nebyla stoprocentní i kvůli mému výběru fotografií, které se více zaměřily na přírodní turistické destinace a destinace v německy mluvících zemí než na městské turistické destinace, které žáky více zajímaly. Je to způsobeno lokalitou bydliště žáků a školy, které se nacházejí v Plzni, tudíž jsou jim (pro většinu z nich) města bližší než přírodní krajina. Tuto skutečnost jsem vzala v potaz a v revidované výukové jednotce jsem navrhla více fotografií městských destinací.

Následující činnost s textem byla o 4 min kratší, než se předpokládalo. Je to způsobeno tím, že aktivita byla opět v češtině, a i kvůli tomu, že jsem její tempo musela zrychlit, a to kvůli prodloužení předchozí aktivity. I přesto jsem nevypozorovala zásadní vliv této časové změny na aktivitu. Srovnám-li pozornost žáků na běžných distančních hodinách během mých pedagogických praxí, kdy někteří žáci výzkumného vzorku nereagovali na vyvolání, s pozorností na CLIL hodině, mohu s jistotou dojít k závěru, že žáci během této aktivity v rámci CLIL výuky dávali pozor. Sice se žáci sami od sebe nepřihlásili k odpovědím, ale po vyzvání všichni žáci odpovídali bez problémů.

Ve zbytku VJ už byli žáci aktivnější, jelikož během diskuse mohli žáci vyjádřit své názory, aniž bych je vyvracela. Diskuse proběhla opět v češtině, abych zajistila přijatelnou míru zátěže, stejně jako Benešová (2010) ve svém CLIL experimentu.

Porovnám-li celkovou pracovní atmosféru, aktivnost a zapojení žáků během mé CLIL výuky s výsledky poznatky diplomových prací od Benešové (2010), Suré (2012)

a Sedláčkové (2016), je patrné, že můj experiment nebyl tak zdařený jako experimenty zmíněných autorek. Předpokládám, že zásadní roli v rozdílech ve výsledcích hrála distanční výuka, která očividně ovlivnila motivaci žáků a efektivnost mé CLIL výuky. Na základě těchto poznatků nedoporučuji aplikovat CLIL metodu v distanční podobě, i když Vallin (2020) ve svém článku doporučuje několik strategií, jak se vypořádat s CLIL metodou v online prostředí.

I přes výše zmíněné problémy, se kterými se experiment potýkal, může být tato diplomová práce pro ostatní výzkumníky, pedagogy nebo studenty inspirativní a užitečná. Inspiraci mohou najít v revidované VJ vycházející z reflektované aplikované CLIL výuky, kterou mohou využít pro své potřeby. To samé platí i pro navržené CLIL aktivity a její variace, které jsou vytvořené tak, aby měly široké využití a aby pomohly učitelům během náročných příprav CLIL výuky, na které upozornil již zmíněný projekt, na kterém se podílely Hanušová a Vojtková (2012). Další CLIL materiál na téma německý jazyk a cestovní ruch, konkrétně Švýcarska, najdeme v kvalifikační práci od již zmíněné Suré (2012), která ho ověřovala na žácích 3. ročníku střední hotelové školy. Přesto je aplikovatelná i na starších žácích ZŠ (8.-9. ročník), protože její CLIL aktivita vyžaduje minimálně A2.

Musíme také podotknout další vypozorovaná pozitiva experimentální VJ této práce. Žáci se po CLIL výuce zlepšili, což hypotéza H_1 *(„Žáci dosáhli po provedení výuky se zapojením CLIL metody v posttestu vyšší úspěšnosti v zeměpise i v německém jazyce než v pretestu.“)* předpokládala. Toto zjištění vycházelo z výpočtu procentuálního zlepšení testových otázek O2, O3 a O5. Významný pokrok potvrdil i výpočet párového Wilcoxonova testu. Dále byla CLIL výuka úspěšná i v osvojení si probraného gramatického jevu *(H_2: „Podle výsledků z posttestu si více jak polovina žáků osvojila probraný gramatický jev německého jazyka.“)*, i když žáci neprokázali během procvičování nejvyšší aktivitu a zájem. Důkazem zlepšení je úspěšnost testové otázky O5, kdy se výsledky žáků v posttestu zlepšil o 52,5 p. b. než v pretestu. Přes ¾ žáků dosáhlo 3-4 bodů, díky čemuž můžeme H_2 potvrdit. I přes zjištění výsledků O5 nelze jednoznačně popsat souvislost mezi výrazným zlepšením gramatického jevu a nižší aktivitou žáků. Můžeme se jen opět domnívat, že je to kvůli distanční výuce, kvůli níž a kvůli vypnutým webkamerám jsem neviděla reakce žáků.

Z dotazníku také vyplývá, že se žákům CLIL výuka líbila a že si dokážou představit více takových hodin. Na základě toho jsem mohla hypotézu 3 *(„Více jak polovina žáků hodnotí CLIL metodu na základě dotazníku jako pozitivní.“)* potvrdit. Stejného závěru došly ve svých

experimentech Přikrylová (2016), Benešová et al. (2012) a Sedláčková (2016), ve kterých byla CLIL výuka přijata taktéž pozitivně. Můžeme tedy říct, že CLIL výuka je pro žáky atraktivní a pokud jsou didaktické a metodické prostředky v CLILu přiměřené, tak je i vítaná.

Hypotéza 4 *(„Žáci, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší, ohodnotili v dotazníku CLIL metodu jako pozitivní.“)* byla ověřována porovnáním výsledků získaných hodnocením didaktického testu a dotazníku. Stejně jako Surá (2012) jsem podle dotazníkového šetření zjistila, že většině žáků se CLIL výuka líbila, a dokonce si dokážou představit více takových hodin. Přesto nemůžeme tvrdit, že žáci, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší, ohodnotili CLIL výuku jako pozitivní. Proto byla H_4 vyvrácena.

Nejhůře, přesto stále nadprůměrně ohodnocené, byla hodnocena aktivita o dopadech zvýšeného cestovního ruchu na danou destinaci vlivem IG. Z dotazníku můžeme říct, že aktivita byla méně oblíbená kvůli náročnosti testu, i když byl napsán v češtině.

Sekundárním cílem celého experimentu bylo zvýšit u žáků zájem o německý jazyk skrz německou kulturu a reálie, které podle průzkumu od Salomo (2014) pomáhají ke zvýšení motivace k učení se německého jazyka. Právě pomocí IG, jehož účet má většina žáků výzkumného vzorku, a vybraných turistických destinací jsem se žákům snažila zprostředkovat německý jazyk jiným, atraktivnějším způsobem než pouze z učebnice nebo CD nahrávek, které bývají součástí učebnice německého jazyka pro procvičování poslechu. Bohužel, se můj záměr nepodařil jako průzkum od Salomo (2014). Dokazuje to výsledná hodnota dotazníkového výroku 2 a výsledek testové otázky O1. Úspěšnost O1 byla velmi nízká, a přitom testovala pouze znalostní úroveň Bloomovy taxonomie. Z toho můžeme vyvodit, že nízká úspěšnost O1 není zaviněna obtížností otázky, ale nezájmem žáků o německé influencery na IG. Odůvodnění nám potvrzuje právě zmíněný výrok 2 z dotazníku, jehož střední hodnota dosáhla 2,4 z max. 5.

Zajímavým poznatkem byla výsledná hodnota výroku 9 v dotazníku, ze kterého vyplývá, že i po CLIL výuce se u žáků nezvýšil zájem o CR na IG. Toto tvrzení mohu potvrdit i na základě odpovědí z druhé diskusní otázky, kdy valná většina žáků jasně řekla, že by si turistickou destinaci nevybrala na IG, protože nevěří ani influencerům, ani fotografiím, které mohou zkreslovat realitu. Raději by hledali destinace podle nabídek cestovních kanceláří. Tato zpětná reakce se neshoduje s analýzou marketingu na IG, kterou ve své diplomové práci zpracovala Masárová (2019). Z její analýzy vyplývá, že čím dál více firem v odvětví

cestovního ruchu využívají influencery na IG pro svůj turistický marketing, tím pádem se rozšiřuje cestovní ruch na IG, který cíleně ovlivňuje uživatele na této sociální platformě.

ZÁVĚR

Všechny cíle diplomové práce (tvorba a ověření výukové jednotky s CLIL metodou, revize výukové jednotky, návrhy dalších CLIL aktivit) byly splněny. Výuková jednotka s CLIL metodou na téma Cestovní ruch a Instagram byla sestavena pro synchronní distanční formu výuky a ověřena na žácích devátých tříd vybrané základní školy v Plzni. Na základě aplikované výukové jednotky byla následně vytvořena revidovaná výuková jednotka pro synchronní distanční výuku a bylo navrženo 5 CLIL aktivit, včetně jazykových sprch, na zvolené téma, které jsou vhodné pro klasickou prezenční výuku. Návrhy CLIL aktivit mohou sloužit jiným výzkumníkům, pedagogům nebo studentům pedagogické fakulty pro jejich experiment s CLIL metodou a přispět tak k jejímu rozšíření v českém školství.

Po provedení CLIL výuky se žáci výrazně zlepšili v posttestu o 52,6 p. b. a podle výpočtu Wilcoxonova testu je mezi dosaženými výsledky pre– a posttestů statisticky významný rozdíl. Můžeme tedy H_1: *„Žáci dosáhli po provedení výuky se zapojením CLIL metody v posttestu vyšší úspěšnosti v zeměpise i v německém jazyce než v pretestu.“* potvrdit.

Vytvořená CLIL výuka také přispěla k osvojení vybrané německé gramatiky, proto také můžeme potvrdit H_2: *„Podle výsledků z posttestu si více jak polovina žáků osvojila probraný gramatický jev německého jazyka.“*.

Na základě vybraných hodnot z dotazníku byla aplikovaná CLIL výuka celkově ohodnocena kladně. Lze tedy říct, že H_3: *„Více jak polovina žáků hodnotí CLIL metodu na základě dotazníku jako pozitivní.“* byla potvrzena.

CLIL výuka byla sice žáky celkově považována za pozitivní metodu, přesto ji někteří žáci, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší, hodnotili negativně. Proto byla H_4: *„Žáci, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší, ohodnotili v dotazníku CLIL metodu jako pozitivní.“* vyvrácena.

RESUMÉ

Hlavním cílem diplomové práce byla tvorba výukové jednotky s použitím CLIL metody, jejíž tématem byl Cestovní ruch a Instagram. Její následné ověření proběhlo na žácích 9. ročníku na vybrané ZŠ během synchronní distanční výuky. Výuková jednotka s CLILem přispěla k rozvoji a osvojení si nových znalostí z obou aplikovaných předmětů. Podle žákovského dotazníku byla CLIL výuka hodnocena pozitivně, přesto neplatí, že úspěšnější žáci hodnotili CLIL výuku kladně.

Na základě zkušeností získaných během aplikovaného CLILu byla také vytvořena revidovaná výuková CLIL jednotka pro synchronní distanční výuku. Na stejné téma bylo také navrženo 5 CLIL aktivit, včetně jazykových sprch, pro prezenční výuku vhodné jak pro výuku zeměpisu, tak i pro výuku německého jazyka.

V rámci předvýzkumu byly použity studium literatury, polostrukturovaný rozhovor s vyučující na vybrané ZŠ a přímé nestrukturované zúčastnění pozorování jako metody k získávání dat pro samotný experiment. Experimentální metodou se stal kvaziexperiment jedné skupiny s využitím pre – a posttestu (Campbell a Stanley, 1963). Na základě vytvořené CLIL výuky, která byla postavena na analýze fotografií, jazykových rámcích, řízeném čtení a diskusi, se porovnávaly znalosti žáků během experimentu. Vývoj znalostí žáků se zjišťoval pomocí pre – a posttestů, jejichž výsledky byly znázorněny do kvartilových a sloupcových grafů a statisticky zpracovány pomocí neparametrického párového Wilcoxonova testu a výpočtu procentuálního zlepšení. Hodnocení aplikované CLIL výuky z pohledu žáků proběhlo pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: CLIL metoda, kvaziexperiment jedné skupiny před-po, pretest, posttest, cestovní ruch, Instagram, DaF výuka, výuka zeměpisu, základní škola

RESÜMEE

Das Hauptziel der Diplomarbeit bezieht sich auf die Erstellung einer CLIL-Unterrichtseinheit, deren Thema Tourismus und Instagram war. Die erstellte Unterrichtseinheit wurde an SchülerInnen der 9. Klassen einer ausgewählten Grundschule im synchronen Fernunterricht geprüft. Die CLIL Methode trug zur Wissensentwicklung von beiden Unterrichtsfächern bei. Nach einer Fragenbogenerhebung der SchülerInnen wurde die CLIL Methode positiv beurteilt, trotzdem gilt die Beziehung nicht, dass die erfolgreicheren SchülerInnen die CLIL Methode positiv beurteilten.

Mittels beim eingesetzten CLIL-Unterricht gewonnener Erfahrungen wurde auch eine revidierte CLIL-Unterrichtseinheit für Fernunterricht erstellt. Zu demselben Thema wurden auch 5 CLIL Aktivitäten, inklusiv Sprachduschen, für Präsenzunterricht vorgeschlagen, die sowohl für Geographieunterricht als auch für DaF geeignet sind.

Die Voruntersuchung nutzte ein Literaturstudium, ein halbstrukturiertes Interview mit einer Lehrerin der ausgewählten Grundschule und die direkte unstrukturierte Beobachtung als Methoden zu Datengewinnung für das Experiment selbst. Ein Quasi-Experiment einer Gruppe mit Vor- und Nachtest (Campbell und Stanley, 1963) wurde zu einer experimentellen Methode. Anhand der erstellten CLIL-Unterrichtseinheit, die auf der Analyse von Fotografien, Sprachrahmen, geführtem Lesen und Diskussion beruhte, wurde das Wissen der Schüler und Schülerinnen während des Experiments verglichen. Die Wissensentwicklung der Schüler und Schülerinnen wurde anhand von Vor- und Nachtests ermittelt, deren Ergebnisse in Quartil- und Säulendiagramen dargestellt und mit einem nichtparametrischen gepaarten Wilcoxon-Test und der Berechnung der prozentualen Verbesserung statistisch aufbereitet wurden. Die Evaluation der angewandten CLIL-Unterrichtseinheit aus Schülersicht erfolgte mittels einer Fragebogenerhebung.

Schlüsselwörter: CLIL Methode, Quasi-Experiment einer Gruppe mit Vor- und Nachtest, Tourismus, Instagram, DaF Unterricht, Geographieunterricht, Grundschule

SEZNAM LITERATURY

BALADA, J. et al. 2017. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. [cit. 3. 4. 2021]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf>.

BALADOVÁ, G. 2009. Výuka metodou CLIL [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 29.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>.

BEDÁŇOVÁ, I., VEČEREK, V. 2019. *Základy statistiky*. Veterinární a farmaceutická univerzita Brno, Brno, 130 pp.

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. et al. 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha. 237 pp.

BENEŠOVÁ, V. 2010. *Zavádění prvků CLIL na 2. stupni základní školy*: diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická. České Budějovice. 77 pp.

BENEŠOVÁ, B., KAZELLEOVÁ, J., HANUŠOVÁ, S. et al. 2012. *CLIL očima žáků*. CLIL do škol: Sborník konference. Masarykova univerzita, Brno. 94 pp.

BRINITZER, M., HANTSCHEL, H.-J., KROEMER, S., MÖLLER-FRORATH, M. & ROS, L. 2016. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett, Stuttgart. 200 pp.

CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. 1963. Experimental and quasi-experimental designs for research. *In* GAGE, L. N. (eds.). *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago: 34–64.

CLIL LINGUISTIC – JAZYKOVÁ ŠKOLA S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY V.O.S. 2021. CLIL x imerze [online]. *CLIL Linguistic – Jazyková škola s právem státní jazykové školy v.o.s.* [cit. 11.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://clil.cz/vse-o-clilu/clil-vyklad-pojmu/clil-x-imerze>.

COYLE, D. 2005. CLIL- Planing Tools for Teachers [online]. *University od Nottingham* [cit. 13.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf>.

COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. 2010. *CLIL- Content and Language Intergrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge. 184 pp.

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada, Praha. 624 pp.

ČAPEK, R. 2019. Hodnocení body [online]. *Robert Čapek* [cit. 24.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://robertcapek.cz/hodnoceni-body/>.

ČÁBALOVÁ, D. 2011. *PEDAGOGIKA 1.: Studijní opora k předmětu KPG/PG1 – první část* [online]. [cit. 3. 4. 2021]. Dostupné na WWW: <https://fpe.zcu.cz/study/celozivotni_vzdelavani/nabidka/ESF_mistri/materialy2011/LS_podpory/kpg_pg1/KPG_PG1_c1.pdf>.

DOULÍK, P. 2008. *Metodologie pedagogického výzkumu* [online]. [cit. 5. 4. 2021]. Dostupné na WWW: <https://paveldoulik.webnode.cz/metodologie-pedagogickeho-vyzkumu/>.

DVOŘÁK, D. 2005. *Efektivní učení ve škole.* Portál, Praha. 142 pp.

EVROPSKÁ KOMISE. 2018. About multilingualism policy [online]. *Education and Training – European Comission* [cit. 6. 4. 2021]. Dostupné na WWW: <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_cs>.

FIŠAROVÁ, O. & ZBRANKOVÁ, M. 2007. *Deutsch mit Max A1/ díl 2*. Fraus, Praha. 88 pp.

FROMBERGEROVÁ, A. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace* 30(2):221-230.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Paido, Brno. 208 pp.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského, Bratislava. 269 pp.

GLOBAL AWARENESS UG. 2020-2021. Online classes [online]. *Environmental Awareness* [cit 17.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://environmental-conscience.com/study-materials/>.

GOETHE-INSTITUT. 2021. Úrovně A1-C2 – Kurzy a zkoušky němčiny [online]. *Goethe-Institutu Tschechien* [cit. 6.4.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/kon/stu.html>.

HAATAJA, K. 2007. Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs". *Frühes Deutsch* 4(11): 4-10.

HARRIS, A. D., MCGREGOR, J., PERENCEVICH, E. N., FURUNO, J. P., ZHU, J., PETERSON, D. E. & PINKELSTEIN, J. 2006. The Use and Interpretation of Quasi-Experimental Studies in Medical Informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association* 13(1): 16-23.

HERINK, J. 2004. Využívání statistického materiálu, číselných a grafických dat ve výuce zeměpisu (geografie) [online]. *Metodický portál* [cit. 6.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/138/VYUZIVANI-STATISTICKEHO-MATERIALU-CISELNYCH-A-GRAFICKYCH-DAT-VE-VYUCE-ZEMEPISU-GEOGRAFIE.html/>.

HLADÍK, P. 2014. *111 her pro atraktivní výuku němčiny*. Grada, Praha. 144 pp.

HODGSON, K. 2020. Teacher Reflection: Distance learning [online]. *Read Write Collect* [cit. 17.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://collect.readwriterespond.com/tag/kevin-hodgson/>.

HUNTEROVÁ, M. 1999. Účinné vyučování v kostce. Portál, Praha. 101 pp.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 1. vydání*. Grada, Praha. 272 pp.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2. aktualizované vydání*. Grada, Praha. 254 pp.

KALHOUS, Z., OBST, O. et al. 2002. *Školní didaktika*. Portál, Praha. 447 pp.

KLEČKOVÁ, G. 2011. CLIL – Vhodné učební metody pro výuku CLIL vycházející z potřeb žáků [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 12.4.2021]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13095/CLIL---VHODNE-UCEBNI-METODY-PRO-VYUKU-CLIL-VYCHAZEJICI--Z-POTREB-ZAKU.html/>.

KNECHT, P. 2007. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení" k „didaktické rekonstrukci". *Orbis Scholae* 2(1):67-81.

KROKER, B. 2018. Bilingualer Unterricht [online]. *Betzold. gemeinsam für Bildung* [cit. 11.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.betzold.de/blog/bilingualer-unterricht/#2>.

KUBÍKOVÁ, A. 2015. *Metody kritického myšlení v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ*: bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Brno. 71 pp.

KUHNECKE, A. 2021. DaF oder DaZ – Was isr der Unterschied? [online]. *Telc Language tests* [cit. 8.4.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/unterschied-daf-daz.html>.

MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. 2003. *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita, Brno. 104 pp.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha. 240 pp.

MARKOVÁ, M. 2018. *Sociální sítě a jejich význam pro cestovní ruch*: diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakulta mezinárodních vztahů, Praha. 96 pp.

MASÁROVÁ, Š. 2019. *Instagrameři a jejich vliv na popularitu destinace*: diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakulta mezinárodních vztahů, Praha. 94 pp.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2020. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [cit. 17.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2011. Nejčastější dotazy pedagogů v metodě CLIL [online]. *Národní institut pro další vzdělávání* [cit.12.5.2021]. Dostupné na WWW: <http://clil.nidv.cz/index.html>.

NGUYEN, T. N. 2018. *Moderní výukové metody použité v problematice podnebných pásů a jejich efektivnost na vybrané ZŠ*: bakalářská práce. Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, Plzeň. 57 pp.

NIEBISCH, D., PENNING-HIEMSTRA, S., SPECHT, F., BOVERMANN, M., PUDE, A. & REICHMANN, M. 2016. *Schritte international Neu 2*. Hueber, München. 212 pp.

PELIKÁN, J. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum, Praha. 207 pp.

PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Portál, Praha. 380 pp.

REINFRIED, S., HAUBRICH, H. et al. 2015. *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie*. Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin. 448 pp.

SEDLÁČKOVÁ, V. 2016. *Výuka matematiky metodou CLIL na 2. stupni ZŠ*: diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Praha. 127 pp.

SEIDLOVÁ, E. b. r. Nejčastější dotazy pedagogů k metodě CLIL [online]. *Národní institut pro další vzdělávání* [cit. 13.5.2021]. Dostupné na WWW: <http://clil.nidv.cz/dokument_6.html>.

SPECHT, F. 2011. *Zwischendurch mal…: Landeskunde*. Hueber, München. 102 pp.

STEINER, M. 2021. Unterrichtsmedien als zentraler Bestandteil des Schulalltags [online]. *Landesmedienzentrum Baden-Württemberg* [cit. 9.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/medienbildung/grundlagen-der-medienbildung-und-mediendidaktik/medieneinsatz-in-der-schule/>.

STORCH, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. UTB, Stuttgart. 367 pp.

SURÁ, M. 2012. *CLIL ve výuce němčiny jako cizí jazyk*: diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra německého jazyka a literatury, Brno. 65 pp.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. & ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Portál, Praha. 296 pp.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L. & VOJTKOVÁ, N. 2012. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. 64 pp.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, s.r.o., Praha. 377 pp.

TEJKALOVÁ, L. 2010. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 15.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>.

TEJKALOVÁ, L. 2010. Výzkumy o přínosu CLIL [online]. *Metodický portál RVP* [cit.13.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>.

UHLÍŘOVÁ, M. 2016. „Language Showers“ ve výuce primární matematiky. *Trendy ve vzdělávání* 9(1):265-271.

VALLIN, P. 2020. Strategie pro výuku cizích jazyků a CLIL v distančním vzdělávání [online]. *Národní pedagogický institut České republiky* [cit. 29.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.npi.cz/aktuality/strategie-pro-vyuku-cizich-jazyku-a-clil>.

VLČKOVÁ, K. 2004. Studijní materiály předmětu PdF:SZ7BP_MET1 [online]. *Informační systém Masarykovy univerzity* [cit. 5. 4. 2021]. Dostupné na WWW: <https://is.muni.cz/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/um/5124/>.

VOJTKOVÁ, N. 2014. Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu (CLIL) na českých školách [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 13.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/nove-metody/integrovana-vyuka-jazyka-a-nejazykoveho-predmetu-clil-na-ceskych-skolach/>.

WIKIPEDIA. 2021. Travel influencer [online]. *Wikipedia* [cit. 22.5.2021]. Dostupné na WWW: <https://en.wikipedia.org/wiki/Travel_influencer>.

ZVÁROVÁ, J. 1999. Neparametrické metody [online]. *Základy statistiky pro biomedicínské obory* [cit.20.6.2021]. Dostupné na WWW: <http://home.zcu.cz/~potmesil/Skripta%20-%20Pravdepodobnost%20Statistika/Statistika_Zvarova-Praha/StatistikaZvarova/StatistikaZvarova/Help/9_%20Neparametrick%E9%20metody%20-%20Euromise.htm>.

ŽÁK., V. 2012. Metody a formy výuky: hospitační arch [online]. *Cesta ke kvalitě. Autoevaluace školy*, Národní ústav pro vzdělávání [cit. 18. 2. 2021]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

Obrázky

Obrázek 1: Dalova pyramida učení *(Kalhous & Obst, 2002)* ... 12
Obrázek 2: Příklady didaktických prostředků pro výuku zeměpisu *(upraveno dle Reinfrieda et al., 2015)* ... 18
Obrázek 3: Dotazník ... 36
Obrázek 4: Průběh druhé části VJ ... 41
Obrázek 5: Vzor pro tvorbu vět s modálními slovesy können a wollen ... 41
Obrázek 6: Správné odpovědi ... 42
Obrázek 7: Diskusní otázky ... 42

Tabulky

Tabulka 1: Jazykové úrovně pro německý jazyk podle CEFR *(Goethe Institutu, 2021)* ... 11
Tabulka 2: Rozdíl mezi DaF a DaZ *(Kuhnecke, 2021)* ... 12
Tabulka 3: Podpůrné otázky při výběru vhodného didaktického prostředku *(upraveno podle Brinitzer et al., 2016)* ... 17
Tabulka 4: Výhody a úskalí CLIL metody (dle Šmídové et al., 2012) ... 21
Tabulka 5: Doprovodné otázky rozvíjející princip CLIL metody *(upraveno dle Coyle, 2005)* ... 22
Tabulka 6: Pozitivní a negativní stránky distanční výuky *(upraveno dle Global Awareness, 2020-2021, Frombergerové, 2020 a Hodgsona, 2020)* ... 25
Tabulka 7: Bodová a procentuální stupnice známkování posttestu *(dle Čapka, 2019)* ... 34
Tabulka 8: Vytvořená výuková jednotka s CLIL metodou ... 43
Tabulka 9: Revidovaná výuková jednotka ... 45
Tabulka 10: Počet získaných bodů v didaktických testech celého vzorku ... 48
Tabulka 11: Tabulka pro výpočet Wilcoxonova testu ... 49
Tabulka 12: Konečný výpočet Wilcoxonova testu ... 50
Tabulka 13: Četnost voleb ... 52
Tabulka 14: Výpočet středních hodnot ... 52
Tabulka 15: Hodnocení CLIL výuky z pohledu žáků, kteří dosáhli v posttestu hodnocení 2 a lepší ... 53

Grafy

Graf 1: Rozdíl výsledků pre – a posttestů celého vzorku ... 49
Graf 2: Úspěšnost O2 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu ... 50
Graf 3: Úspěšnost O3 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu ... 51
Graf 4: Úspěšnost O5 celého výzkumného vzorku v pre – a posttestu ... 51

Přílohy

Příloha I: Polostrukturovaný rozhovor pro vyučující NJ ... I
Příloha II: Úvodní strana metodických listů ... II
Příloha III: Metodický list č. 1a ... III
Příloha IV: Metodický list č. 1b ... IV
Příloha V: Metodický list č. 2 ... V

Příloha VI: Text z metodického listu č. 2 VI
Příloha VII: Metodický list č. 3 VII
Příloha VIII: Didaktický test VIII
Příloha IX: Příklad vyplněného pretestu (upraveno jméno) IX
Příloha X: Příklad vyplněného posttestu (upraveno jméno) X
Příloha XI: Příklad vyplněného dotazníku XI
Příloha XII: Metodický list navržené aktivity 1 XII
Příloha XIII: Metodický list navržené aktivity 2 XVII
Příloha XIV: Metodický list navržené aktivity 3 XXVII
Příloha XV: Metodický list navržené aktivity 4 XXXI
Příloha XVI: Metodický list navržené aktivity 5 XXXIII

PŘÍLOHY

Příloha I: Polostrukturovaný rozhovor pro vyučující NJ

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

ZVO: Jak vypadá výuka vybrané třídy?

SVO1: Jaká je struktura a jazyková úroveň vybrané třídy?

TO1: Kolik žáků je ve vybrané třídě? Kolik je tam děvčat a chlapců?

TO2: Chodí do vybrané třídy nějaký/á žák/žákyně v IVP, OMJ, s asistentem pedagoga apod.?

TO3: Kolikrát týdně má vybraná třída NJ?

TO4: Na jaké jazykové úrovni se žáci dané třídy nachází?

SVO2: Na jaké organizační formy a učební metody je daná třída na hodině NJ zvyklá?

TO5: Jsou žáci zvyklí komunikovat německy na hodinách NJ?

TO6: Jsou žáci zvyklí pracovat s texty na hodinách NJ?

TO7: Probírají se na hodinách NJ i jiná témata než ta „klasická" (Kleidung, Familie, …) z učebnic?

TO8: Které učební materiály používáte?

TO19: Jak vyučujete gramatiku? (induktivní x deduktivní metoda, z textu, spojené s gramatikou, …)

TO10: Jaký je prostor třídy, ve které probíhají hodiny NJ?

TO11: Jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinách (skupinová práce) nebo ve dvojicích?

SVO3: Jak probíhá distanční výuka s danou třídou?

TO12: Jak jsou žáci zapojeni do online výuky? Jsou na hodinách aktivní (spolupracují)?

TO13: Kolik žáků se pravidelně přihlašuje na hodiny NJ?

TO14: Jakou platformu používáte na online výuku?

TO15: Jak hodnotíte nespolupráci žáků (s Vámi, mezi sebou) během online výuky?

TO16: Mají žáci během online výuky zapnutou webkameru?

TO17: Byla už někdy provedena skupinová práce nebo práce ve dvojicích na online hodině NJ?

TO18: Jak se chovají žáci během online výuky? Jsou stejně aktivní jako během prezenční výuky?

TO19: Trváte na konkrétní gramatickém jevu, který by měl být v rámci experimentu procvičován?

Ukončovací otázky

- Chtěla byste něco doplnit, zdůraznit nějakou oblast/otázku, o které jsme se bavili?
- Máte ještě nějaké otázky na mě?

Příloha II: Úvodní strana metodických listů

METODICKÉ LISTY	
Název materiálu:	Cestovní ruch na Instagramu
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblast:	Člověk a příroda
Vzdělávací obor:	Zeměpis/geografie
Tematický okruh:	Sektorová a odvětvová struktura
Průřezová témata:	Environmentální výchova (lidské aktivity a problémy životního prostředí; vztah člověka k prostředí)
Anotace:	Materiál slouží k opakování a rozšíření učiva cestovního ruchu a jeho dopady na dané destinace vlivem IG
Klíčová slova:	Cestovní ruch, Instagram
Druh učebního materiálu:	Výuková prezentace v aplikaci PowerPoint, Instagram
Očekávaný výstup:	Žák uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí
Věková skupina žáků:	14-15 let
Ověřeno dne:	15. 2. 2021
Experimentální třída:	IX. D, 17 žáků, 15 dívek, 2 chlapci, SVP 0

Osnova:

Metodický list 1: Popis krajiny z fotek německých travel influencerů

Metodický list 2: Dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG

Metodický list: 3: Vliv IG na volbu destinace

Seznam zkratek:

CR – cestovní ruch

ČR – Česká republika

IG – Instagram

NJ – německý jazyk

př. – příklad

SZ – slovní zásoba

ZE – zeměpis

Příloha III: Metodický list č. 1a

METODICKÝ LIST 1: POPIS KRAJINY Z FOTEK NĚMECKÝCH TRAVEL INFLUENCERŮ

- cíle: žák …
  (ZE) česky popíše z fotek danou krajinu

  (NJ) si zopakuje plnovýznamová slovesa spojená s CR, popř. si osvojí nová německá slovíčka

  (NJ) vytvoří německou větu s modálními slovesy können, wollen, popř. použije novou slovní zásobu

  (NJ) česky shrne obecné pravidlo o pořádku slov ve větě s modálním slovesem
- forma výuky: distanční – frontální
- výuková metoda: analýza fotografie, CLIL metoda
- pomůcky: IG, vlastní prezentace v aplikaci PowerPoint

Popis: Žáci se seznámí s vybranými německými travel influencery pomocí prezentace aplikace PowerPoint (obr. 1). Na obrazovku se promítnou vybrané fotky konkrétních německých travel influencerů z IG (obr. 3-8), kteří vedou svůj kanál převážně v NJ. U každé fotky jsou žáci tázáni na předpřipravené otázky nacházející se u jednotlivých fotek.

Obrázek 1: PowerPoint – Němečtí travel influenceři na IG

Během popisu krajiny si žáci také zopakují základní slovní zásobu k tématu CR v NJ, popř. se naučí nová slova. Žáci přijdou na danou slovní zásobu zodpovězením otázek typu *„Jak se německy řekne… (např. les, pohoří, Alpy, …)?"*, *„Was sehen wir auf dem Bild?"* nebo *„Was ist das?"* s ukázáním na daný jev (zámek, pohoří aj.). Při opakování SZ mohou využít svoji učebnici (Deutsch mit Max A1/díl 2, nakladatelství Fraus, 2007) nebo internetový překladač (př. Seznam Slovník, Google překladač).

Po každém popisu krajiny (a opakování SZ) pokračuje aktivita zaměřená na německou gramatiku (na modální slovesa können, wollen). Postup aktivit znázorňuje následující ilustrace.

$O_3+SZ_3 \rightarrow NJ_3 \rightarrow O_4+SZ_4 \rightarrow NJ_4 \rightarrow O_5+SZ_5 \rightarrow NJ_5$ …

O_x – otázky na krajinu, SZ_x – slovní zásoba, NJ_x – aktivita zaměřená na modální slovesa können a wollen

Aktivita zaměřená na modální slovesa probíhá v německém jazyce a žákům je k dispozici sdílená Powerpoint prezentace s následující stránkou (obr. 2), která jim slouží jako vzor. Žáci jsou náhodně vyvoláváni. Každý z nich by měl vytvořit alespoň 1 větnou konstrukci s können nebo wollen. Pokud si žáci nepamatují slovesa k tématu CR, tak si je najdou v učebnici.

Was können wir da machen?

Wir können da … sehen.
… schwimmen.
… Rad fahren.
… ansehen.

Was willst du da machen?

Ich will da … .

Obrázek 2: Větná konstrukce s können a wollen

Příloha IV: Metodický list č. 1b

Obrázek 3: Pilot Madeleine – Neuschwanstein (Pilotmadeleine, 2020)

1. Poznáte, co je to za zámek? → ***Neuschwanstein***

2. Kde se tento zámek nachází? → ***Bavorsko, jih Německa***

- SZ: das Schloss, der Berg, die Alpen, Süddeutschland

- slovesa: př. das Schloss besuchen, wandern

Obrázek 4: Urlaubstracker – Hallstatt (Urlaubstracker, 2021)

1. Když se podíváme na krajinu fotky, tak v pozadí vidíme vysoké pohoří a před ním (uprostřed fotky) se nachází jezero a známé turistické město. Poznáte pohoří a město? Kde leží dané město? →***pohoří – Alpy, město – Hallstatt, stát – Rakousko***

2. Jakého původu bude většina jezer v okolí Alp? → ***ledovcového***

- SZ: die Stadt, das Gebirge, die Alpen, der See, Österreich

- slovesa: př. die Stadt besuchen, wandern

Obrázek 5: Peachy around the world – Baltské moře (Peachy_around.the.world, 2020)

1. Zkuste z obrázku poznat místo destinace/oblast. Podle čeho jste to poznali? → ***severní Německo (u Baltského moře); plážové koše***

2. V čem se liší tato pláž od ostatních pláží (např. v Chorvatsku)? → ***plážové koše***

3. Proč si myslíte, že tam jsou tzv. plážové koše neboli Strandkörbe? → ***silný vítr***

- SZ: das Meer, der Strandkorb, der Strand, Norddeutschland

- slovesa: př. schwimmen, ausruhen, an den Strand gehen

Obrázek 6: Travel on toast – Nizozemsko (Travelontoast, 2020)

1. Co nám říká fotka o dané krajině? Je rovinatá nebo hornatá? → ***rovinatá***

2. Která země v Evropě je typická touto krajinou? → ***Nizozemsko***

- SZ: das Meer, die Niederlande

- slovesa: př. Sehenswürdigkeiten besuchen, segeln, schwimmen, Rad fahren

Obrázek 7: Urlaubstracker – Kanada (Urlaubstracker, 2021)

1. Kde si myslíte, že se nachází most na fotce? Zkuste se podívat na okolí a na oblečení turistky. → ***Kanada (Vancouver)***

Rada: Není to v Evropě. Most je na kontinentu západně od nás.

2. Podle čeho jste to poznali? → ***tajga – jehličnatý les***

- SZ: der Wald, die Brücke, Kanada

- slovesa: př. wandern, die Natur beobachten

Evaluace: Očekávané odpovědi na dané otázky se nacházejí přímo za danou otázkou a jsou tučně vyznačené a kurzívou napsané. Hodnocení odpovědí probíhá ústně v průběhu aktivit.

Správnost SZ se též hodnotila ústně a pro lepší zapamatování se mohou zapisovat přímo do fotek do prezentace. Ústně se také hodnotily větné konstrukce s modálními slovesy a danými plnovýznamovými slovesy. Pro větší motivaci a snahu mohou být výkony žáků hodnoceny známkou s nižší váhou.

Příloha V: Metodický list č. 2

METODICKÝ LIST 2: DOPADY ZVÝŠENÉHO CR NA DANÉ DESTINACE VLIVEM IG

- cíle: žák …
  (ZE) česky vyjádří na základě textu vlastními slovy dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG

  (ZE) česky vyjmenuje další příklady negativního dopadu CR z ČR
- forma výuky: distanční – frontální
- výuková metoda: řízené čtení
- pomůcky: vybrané fotky z IG, vlastní prezentace v aplikaci PowerPoint

Postup: Cílem aktivity je zodpovězení otázky: *„Jaké dopady vyplývají ze zvýšené popularity destinací vlivem IG?“*. Žáci dostanou text (obr. 8) a jsou náhodně vyvoláni k přečtení určitého úryvku textu. Po přečtení textu žáci odpoví na předchozí otázku. Jejich odpovědi se zapíšou do společně sdílené prezentace (obr. 9).

Travel influenceři tvorbou svého obsahu a následným ovlivněním svého publika působí na cestovní ruch obecně. Dokážou spojit publikum s prezentovaným obsahem prostřednictvím fotografie, která místo prodává.

Tvrdí se, že pokud sledující uživatel vidí fotografii v podání, že někdo sedí na útesu, tak lidé chtějí být právě tou osobou na fotografii. Z malého místa, které je ničím netknuté a nemá žádný příjem financí, může influencer udělat nové turisticky zajímavé místo a přispět k **rozvoji ekonomiky.** Do destinace, která není turisticky známá, začnou jezdit travel instagrameři, tak se velmi rychle valí lavina dalších návštěv díky zveřejnění na sociálních sítích. Maximální pomoc je používání obecných hashtagů k dané destinaci. Někteří influenceři se snaží ukazovat svému publiku, že cestovat může každý, i za vynaložení malých prostředků a motivovat k vycestování.

Působení influencerů má nejen pozitivní, ale také negativní vliv, kdy se o často sdílených místech dozví více lidí, než se předpokládalo. Destinace, které měly dřív své kouzlo a byly unikátní, tak najednou do těch míst jezdí úplně každý, a tím **se kouzlo ztrácí**. Bavíme se o turistech, kteří **ničí přírodu focením na zakázaných místech** nebo nechávají po sobě **odpadky**. Problém s odpadky se někteří influenceři snaží eliminovat nepsaním lokace ke svým fotografiím. Turisti, kteří jezdí pouze na nejznámější místa, jsou často kritizováni. Příkladem jsou Krkonoše, kde turisté jezdí primárně na Sněžku a už **se nezajímají o** tisíce **dalších míst** v Krkonoších, která jsou stejně krásná a bez lidí. Nebo Norsko, kam se hojně jezdí na známé místo na skále Trolltunga (tzv. Troll jazyk). „Dříve bylo kde **zaparkovat**, bylo kde si postavit stan, taky **fronta** na jazyk byla relativně malá." Statistiky z roku 2006 ukazují, že oproti 800 lidem v roce 2006, navštívili Trolltungu v roce 2016 navštívilo 80 000 lidí za rok, což je 100 násobné zvýšení návštěvnosti. Nelze podložit, že to bylo jen kvůli sociálním sítím, ale hrají v nárůstu značnou roli. Příroda také pod náporem turistů dostává zabrat a Norsko se po smrtelné nehodě turisty při focení Trolltungy snažilo omezit návštěvnost místa, pokoušeli se o anti-marketingovou kampaň a stahovalo sociální obsah z této lokace.

Obrázek 8: Dopady zvýšeného CR na dané destinace vlivem IG (upraveno dle Markové, 2019)

Obrázek 9: Očekávané odpovědi

Po zapsání odpovědí učitel/ka dává příklad negativního dopadu zvýšeného CR z českého prostředí, a to zničení trávníku před Tančícím domem a odkáže žáky na primární zdroj, který tuto problematiku popisuje (Kluci z Prahy). Poté jsou žáci vyzváni k vyjmenování dalších příkladů turistických destinací z ČR a stručně popíšou negativní dopady CR na danou destinaci. Příklady turistických center nemusí být nutně spjaty s IG, ale mohou být všeobecně považovány za známé destinace ČR např.:

→ centrum Prahy – odpadky, hluk, přelidněnost
→ Český Krumlov – přelidněnost, odliv místních obyvatel
→ centrum Plzně – hluk, opilí turisté na veřejnosti
→ České Švýcarsko – přelidnění a horolezectví → př. eroze skal; problémy s parkováním

Příloha VI: Text z metodického listu č. 2

Travel influenceři tvorbou svého obsahu a následným ovlivněním svého publika působí na cestovní ruch obecně. Dokážou spojit publikum s prezentovaným obsahem prostřednictvím fotografie, která místo prodává.

Tvrdí se, že pokud sledující uživatel vidí fotografii v podání, že někdo sedí na útesu, tak lidé chtějí být právě tou osobou na fotografii. Z malého místa, které je ničím netknuté a nemá žádný příjem financí, může influencer udělat nové turisticky zajímavé místo a přispět k **rozvoji ekonomiky.** Do destinace, která není turisticky známá, začnou jezdit travel instagrameři, tak se velmi rychle valí lavina dalších návštěv díky zveřejnění na sociálních sítích. Maximální pomoc je používání obecných hashtagů k dané destinaci. Někteří influenceři se snaží ukazovat svému publiku, že cestovat může každý, i za vynaložení malých prostředků a motivovat k vycestování.

Působení influencerů má nejen pozitivní, ale také negativní vliv, kdy se o často sdílených místech dozví více lidí, než se předpokládalo. Destinace, které měly dřív své kouzlo a byly unikátní, tak najednou do těch míst jezdí úplně každý, a tím **se kouzlo ztrácí**. Bavíme se o turistech, kteří **ničí přírodu focením na zakázaných místech** nebo nechávají po sobě **odpadky**. Problém s odpadky se někteří influenceři snaží eliminovat nepsáním lokace ke svým fotografiím. Turisti, kteří jezdí pouze na nejznámější místa, jsou často kritizováni. Příkladem jsou Krkonoše, kde turisté jezdí primárně na Sněžku a už **se nezajímají o** tisíce **dalších míst** v Krkonoších, která jsou stejně krásná a bez lidí. Nebo Norsko, kam se hojně jezdí na známé místo na skále Trolltunga (tzv. Trolí jazyk). „Dříve bylo kde **zaparkovat**, bylo kde si postavit stan, taky **fronta** na jazyk byla relativně malá." Statistiky z roku 2006 ukazují, že oproti 800 lidem v roce 2006, navštívili Trolltungu v roce 2016 navštívilo 80 000 lidí za rok, což je 100násobné zvýšení návštěvnosti. Nelze podložit, že to bylo jen kvůli sociálním sítím, ale hrají v nárůstu značnou roli. Příroda také pod náporem turistů dostává zabrat a Norsko se po smrtelné nehodě turisty při focení Trolltungy snažilo omezit návštěvnost místa, pokoušeli se o anti-marketingovou kampaň a stahovalo sociální obsah z této lokace.

Příloha VII: Metodický list č. 3

METODICKÝ LIST: 3: VLIV IG NA VOLBU DESTINACE

- cíle: žák …
  (ZE) česky zhodnotí vliv IG na své rozhodnutí ve volbě destinace
- forma výuky: distanční – frontální
- výuková metoda: diskuse
- pomůcky: vlastní prezentace v aplikaci PowerPoint

Postup: Na základě znalostí získaných z minulé aktivity žáci odpoví na následující 3 otázky, které jim jsou promítnuty v prezentaci (obr. 10). Aktivita probíhá formou diskuse a učitel zastává roli moderátora. Žáci by měli poslouchat názory druhých a reagovat na ně.

Obrázek 10: Diskusní otázky

Zdroje:

MARKOVÁ, M. 2019. *Sociální sítě a jejich význam pro cestovní ruch*. Praha. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakulta mezinárodních vztahů.

PEACHY_AROUND.THE.WORLD. 2020. *Feiner Sand, klares Wasser und einer freier Strandkorb. Zack, Strandtag in Boltenhagen!* [online]. Instagram [cit. 9.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.instagram.com/p/CAAjULdAnsh/>.

PILOTMADELEINE. 2020. *Schloss Neuschwanstein might be my favorite castle 🏰 in the world 😍 Did you know that the design of the Sleeping Beauty's Castle in Disneyland got actually inspired by it? Isn't that so cool 👸💭We had an amazing time in Bavaria 🇩🇪 Now we're getting ready for our trip to Portugal next week 😍Wishing you a beautiful Sunday 😉* [online]. Instagram [cit.9.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.instagram.com/p/CD8P2AUF9hn/>.

TRAVELONTOAST. 2020. *(Werbung) Kennt ihr Flevoland? In den letzten drei Tagen habe ich die jüngste Provinz der Niederlande an IJsselmeer und Markermeer besucht. Das Land wurde dem Meer abgewonnen* [online]. Instagram [cit. 9.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.instagram.com/p/CFaJf1qgUVl/>.

URLAUBSTRACKER. 2021. *Dieses malerische Dorf wird leider vom Massentourismus überrannt 😔😔 Orte daher auf Instagram nennen oder nicht? Wie ist deine Meinung? Grund hierfür wird auch sein, dass der Ort mittlerweile als schönstes Dorf Österreichs gilt 😕* [online]. Instagram [cit.9.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.instagram.com/p/CKPH2UgsmQf/>.

URLAUBSTRACKER. 2021. *Könnte in Deutschland sein, ist aber tatsächlich in Kanada 😍 Die Capilano Suspension Bridge ist eine frei schwingende Seilbrücke in North Vancouver. Magst Du Hängebrücken auch so gerne?? 😍👍* [online]. Instagram [cit.9.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.instagram.com/p/CKtOfc-MnAc/>.

Příloha VIII: Didaktický test

Jméno a příjmení:

Třída: Datum:

Otázky k tématu Cestovní ruch a Instagram (IG)

1. Napiš alespoň 1 německého travel influencera z IG.

2. Na fotkách jsou známé turistické destinace Evropy. Poznáš, o které se jedná a kde se nachází (stát)?

A

B

C

D

A. _____ B. _____ C._____ D. _____

stát: _____ stát: _____ stát: _____ stát: _____

3. Poslední dobou má IG (hashtagy) vliv i na cestovní ruch, s čímž souvisí jak pozitivní, tak negativní dopady na danou destinaci. Napiš alespoň 1 pozitivní a alespoň 3 negativní dopady na danou destinaci.

4. Kdybys teď mohl/a vycestovat a navštívit jakékoliv místo na světě, vybíral/a bys destinaci na IG? Odůvodni svoji odpověď.

5. Odpověz na otázky německy a celou větou. Použij větnou skladbu:
modální sloveso (können, wollen) + … + infinitiv významového slovesa.

1. Wohin willst du fahren? Was willst du da sehen?
2. Was können wir in den Alpen machen?
3. Was können wir am Meer machen?
4. Du kannst nach Hallstatt fahren. Was willst du da machen und sehen?

Příloha IX: Příklad vyplněného pretestu (upraveno jméno)

Jméno a příjmení: -

Třída: 9.A Datum: 8.2.

Otázky k tématu Cestovní ruch a Instagram (IG)

1. Napiš alespoň 1 německého travel influencera z IG.

2. Na fotkách jsou známé turistické destinace Evropy. Poznáš, o které se jedná a kde se nachází (stát)?

A. A_____ B. _____ C. tanecní dům___ D. _____

stát: _____ stát: _____ stát: ___ČR____ stát: _____

3. Poslední dobou má IG (hashtagy) vliv i na cestovní ruch, s čímž souvisí jak pozitivní, tak negativní dopady na danou destinaci. Napiš alespoň 1 pozitivní a alespoň 3 negativní dopady na danou destinaci.

4. Kdybys teď mohl/a vycestovat a navštívit jakékoliv místo na světě, vybíral/a bys destinaci na IG? Odůvodni svoji odpověď.

5. Odpověz na otázky německy a celou větou. Použij větnou skladbu:

modální sloveso (können, wollen) + … + infinitiv významového slovesa.

1. Wohin willst du fahren? Was willst du da sehen? Ich will nach Paris fahren. Ich will sehe Louvre.
2. Was können wir in den Alpen machen? skifahren
3. Was können wir am Meer machen? schwimmen
4. Du kannst nach Hallstatt fahren. Was willst du da machen und sehen? Ich skifahre.

Příloha X: Příklad vyplněného posttestu (upraveno jméno)

Jméno a příjmení: -

Třída:9.D Datum: 25.2.

Otázky k tématu Cestovní ruch a Instagram (IG)

1. Napiš alespoň 1 německého travel influencera z IG.
   -Travelontoast
2. Na fotkách jsou známé turistické destinace Evropy. Poznáš, o které se jedná a kde se nachází (stát)?

..

A. Neuschwanstein B. Burg Eltz C. tančící dům _ D. Trolltunga

stát: _Německo stát: __Německo_____ stát: ČR stát: Norsko

3. Poslední dobou má IG (hashtagy) vliv i na cestovní ruch, s čímž souvisí jak pozitivní, tak negativní dopady na danou destinaci. Napiš alespoň 1 pozitivní a alespoň 3 negativní dopady na danou destinaci.

Pozitivum- práce pro lidi působícím v cestovním ruchu

Negativum-odpad v přírodě

-hustota zalidnění

- hluk

4. Kdybys teď mohl/a vycestovat a navštívit jakékoliv místo na světě, vybíral/a bys destinaci na IG? Odůvodni svoji odpověď.

Destinaci bych si jen na základě IG nevybrala, ovšem kdybych svou destinaci už vybranou měla na základě doporučení známého nebo zhlédnutí dokumentu o dané destinaci, podívala bych se jak vypadá i na IG

5. Odpověz na otázky německy a celou větou. Použij větnou skladbu:
   modální sloveso (können, wollen) + … + infinitiv významového slovesa.

   1. Wohin willst du fahren? Was willst du da sehen? Ich will nach Neuseeland fahren. Ich will dort die Natur ansehen.
   2. Was können wir in den Alpen machen? Wir können dort Ski fahren.
   3. Was können wir am Meer machen? Wir können dort schwimmen.
   4. Du kannst nach Hallstatt fahren. Was willst du da machen und sehen?
      -Ich will die Salzkammer sehen.
      -Ich will in dem Halstatter See schwimmen.

Příloha XI: Příklad vyplněného dotazníku

DOTAZNÍK K HODINĚ O CESTOVNÍM RUCHU A INSTAGRAMU

Zdravím vás! Dovoluji si vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi slouží jako podklad k vypracování mé diplomové práce, která se zabývá CLIL metodou. Vámi poskytnuté údaje zůstanou anonymní. U jednotlivých otázek vyberte tu variantu, která nejvíce vystihuje vaši odpověď. Předem všem děkuji za vyplnění dotazníku. Nguyen Iveta

1. **Jsem:** chlapec dívka
2. **Třída:** 9.A 9. D
3. Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními? Oznámkuj je jako ve škole, nebo na základě svých pocitů:
   1 = zcela souhlasím; 2 = částečně souhlasím; 3 = nevím, nedokážu říct; 4 = částečně nesouhlasím; 5 = nesouhlasím

PRVNÍ ČÁST HODINY (NĚMEČTÍ TRAVEL INFLUENCEŘI NA INSTAGRAMU – dále jen IG)					
1. První část této hodiny (práce s fotografiemi na IG) se mi líbila.	1	2	3	4	5
2. Na základě první aktivity jsem se začal/a zajímat o německé travel influencery.	1	2	3	4	5
3. Na základě první aktivity jsem si dostatečně procvičil/a gramatiku německého jazyka.	1	2	3	4	5
DRUHÁ ČÁST HODINY (DOPADY ZVÝŠENÉHO CESTOVNÍHO RUCHU NA DANOU DESTINACI VLIVEM IG)					
4. Druhá část této hodiny (čtení textu) se mi líbila.	1	2	3	4	5
5. Vybraný text byl lehký.	1	2	3	4	5
6. Po přečtení textu jsem si uvědomil/a dopady zvýšeného cestovního ruchu na dané destinace vlivem IG.	1	2	3	4	5
TŘETÍ ČÁST HODINY (VLIV IG NA MŮJ VÝBĚR DESTINACE)					
7. Třetí část této hodiny (diskuse) se mi líbila.	1	2	3	4	5
8. Díky vybraným otázkám jsem si uvědomil/a sílu travel influencerů a hashtagů, které působí na cestovní ruch.	1	2	3	4	5
9. Na základě vybraných otázek jsem se začal/a zajímat o cestovní ruch na IG.	1	2	3	4	5
10. Celkově se mi hodina líbila a bavila mě.	1	2	3	4	5
11. Vybrané téma mě bavilo.	1	2	3	4	5
12. Vybrané aktivity mě dokázaly zaujmout a vtáhnout do tématu.	1	2	3	4	5
13. Spojení zeměpisu a německého jazyka bylo pro mě bezproblémové	1	2	3	4	5
14. Více jsem se soustředil/a na zeměpis než na německý jazyk.	1	2	3	4	5
15. Dokážu si představit více takových hodin, které by propojily zeměpis s cizím jazykem (např. s NJ, s AJ, s RJ apod.).	1	2	3	4	5

Příloha XII: Metodický list navržené aktivity 1

METODICKÝ LIST	
Název materiálu:	Turistické destinace v Evropě
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblasti:	Člověk a příroda Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obory:	Zeměpis/geografie Cizí jazyk/Další cizí jazyk (německý jazyk)
Tematické okruhy:	ZE: Evropa – cestovní ruch NJ: Reisen, Tourismus
Průřezová témata*:	1. Osobnostní a sociální výchova NJ: každodenní verbální komunikace jako klíčový nástroj v různých životních situacích 2. VMEGS NJ + ZE: význam pro občanskou, vzdělávací i pracovní mobilitu; poznávání života a evropské kultury 3. Multikulturní výchova NJ + ZE: vzájemné poznávání kultur; tolerance; odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „cizímu/nepoznanému“ 4. Environmentální výchova ZE: postavení člověka v přírodě a komplexní funkce ekosystémů ve vztahu k lidské společnosti
Anotace:	ZE: Materiál slouží k opakování a rozšíření učiva cestovního ruchu v Evropě. NJ: Materiál slouží k osvojení si nových slovíček k tématu Tourismus/Reisen/Unterwegs.
Klíčová slova:	Cestovní ruch, Evropa, online globus Diercke, pracovní list, CLIL aktivita
Druh učebního materiálu:	online globus Diercke, počítačové zařízení s připojením k internetu, pracovní list
Očekávaný výstup:	ZE: Žák vyvodí obecné závěry ke vztahu cestovní ruch-lokalizační faktory (přírodní podmínky, socioekonomické faktory). NJ: Žák přeloží důležitá slovíčka v legendě online globu Diercke do českého jazyka
věková skupina:	13-14 let
Třída:	8. třída

* zdroj: METODICKÝ PORTÁL RVP. b.r. 6 průřezová témata [online]. *Digifolio* [cit. 26.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

Metodické poznámky:

- výuková metoda: CLIL metoda – práce s pracovním listem
- organizační forma: skupinová práce po 3-4 členech– všechny skupiny plní stejný úkol
- pomůcky: počítačové zařízení s připojením k internetu, online globus Diercke, pracovní list
- jazyková úroveň žáků: A2
- časová dotace: 30 min
- zařazení do výuky: střed-konec výukové jednotky

Alternativy k pracovnímu listu:

→ 5. cvičení (Diskuse) proběhne v českém jazyce, nebo se zařadí princip jazykových kódů
→ z odpovědí na 2. diskusní otázku se vytvoří myšlenková mapa o lokalizačních faktorech CR v Evropě

Tourismus in Europa

Arbeitsblatt

Tourismus heißt, dass Menschen in den Urlaub fahren. Ein Tourist ist jemand auf Reisen. Viele von uns waren schon irgendwo in Europa. Warst du überall? Wo sind die touristischen Destinationen in Europa? Wohin willst du noch in Europa fahren und warum? Mit diesem Arbeitsblatt kannst du Antworten auf die Fragen finden! Also, los geht's! 😊

Arbeitsverfahren (pracovní postup)**:**

1. Öffne den online Globus Diercke und melde dich an.
2. Klicke auf „Karten" und öffne die Landkarte Europa – Tourismus (Seite 105-3) und die Legende zu der Landkarte.

3. Übersetze die Wörter aus der Legende, die du nicht verstehst. Benutze Seznam Wörterbuch oder Google Übersetzer dazu.

4. Zeichne in die Blindkarte … ein:

A) 5 touristische Destinationen im Sommer

B) 5 touristische Destinationen (auch) im Winter

C) 10 bedeutender Städtetourismus

D) 1 Wallfahrtsort in Spanien

E) 3 Kurorte/Regionen in Mitteleuropa

5. Fragen zur Diskussion. Bearbeite die Fragen. Bei der Diskussion kannst du die Antworten auf Deutsch oder auf Tschechisch sagen.

- Welche Tourismusarten sind in Europa beliebt? Sage noch ein paar Beispiele. (Arbeite mit der Übung 4, mit der Legende und mit der Webseite: https://www.reiserecht.ch/tourismus/tourismusarten)

- Siehe noch einmal die Definition des Tourismus. Vergleiche die Definition mit einem Beispiel: Dienstreise. Ist eine Dienstreise ein Urlaub? Ist die Beziehung Tourismus=Urlaub richtig?

- Warum liegen die touristischen Destinationen da, wo sie sind? Arbeite auch mit der Landkarte aus der Übung 4 und mit deinen Notizen in deinem Heft.

- Wo warst du schon? Was hast du da gemacht?
  → *Ich war schon in … .*
  → *Ich habe/bin da … (besucht, gesehen, gejoggt, Ski gefahren, …).*
- Wohin willst du noch fahren? Warum?
  → *Ich will noch nach … fahren. Ich will … sehen/besuchen/schwimmen/wandern usw.*

Tourismus in Europa

Arbeitsblatt-**ŘEŠENÍ**

Tourismus heißt, dass Menschen in den Urlaub fahren. Ein Tourist ist jemand auf Reisen. Viele von uns waren schon irgendwo in Europa. Warst du überall? Wo sind die touristischen Destinationen in Europa? Wohin willst du noch in Europa fahren und warum? Mit diesem Arbeitsblatt kannst du Antworten auf die Fragen finden! Also, los geht's! 😊

Arbeitsverfahren (pracovní postup)**:**

1. Öffne den online Globus Diercke und melde dich an.
2. Klicke auf „Karten" und öffne die Landkarte Europa – Tourismus (Seite 105-3) und die Legende zu der Landkarte.

3. Übersetze die Wörter aus der Legende, die du nicht verstehst. Benutze Seznam Wörterbuch oder Google Übersetzer dazu.

überwiegend Sommererholung- převážně letní odpočinek

das Binnenland- vnitrozemí

die Meeresküste- mořské pobřeží

der Ort – místo

die Übernachtung- přenocování

das Fremdenbett- počet lůžek

der Wallfahrtsort – poutní místo

das Heilbad, der Kurort – léčebné lázně, lázně

bedeutend- významný

Freizeitpark- zábavný park

die Kreuzfahrt- okružní plavba

besonders häufig befahren – obzvlášť/velmi často využívané pro okružní plavbu

(volně přeloženo)

4. Zeichne in die Blindkarte … ein:

A) 5 touristische Destinationen im Sommer

B) 5 touristische Destinationen (auch) im Winter

C) 10 bedeutender Städtetourismus

D) 1 Wallfahrtsort in Spanien

E) 3 Kurorte/Regionen in Mitteleuropa

5. Fragen zur Diskussion. Bearbeite die Fragen. Bei der Diskussion kannst du die Antworten auf Deutsch oder auf Tschechisch sagen.

- Welche Tourismusarten sind in Europa beliebt? Sage noch ein paar Beispiele. (Arbeite mit der Übung 4, mit der Legende und mit der Webseite: https://www.reiserecht.ch/tourismus/tourismusarten)

Kulturtourismus- *Städtetourismus (Prag, Berlin, Wien, ...), Wallfahrtsorte (Santiago de Compostela)*

Sporttourismus + Naturtourismus- *Wintertourismus (Alpen, Pyrenäen-Ski fahren, snowboarden, ...), Sommertourismus (Meeresküste- schwimmen, wandern, ...)*

Gesundheitstourismus- *Heilbad, Kurort (Tschechien- Erzgebirge, Riesengebirge; die Slowakei- die Hohe Tatra; Alpen; Ungarn; Deutschland- beim Frankfurt und Harz*

Kreuzfahrtrouten- *Mittelmeer; Nordsee; Donau; Elbe; Rhein*

- Siehe noch einmal die Definition des Tourismus. Vergleiche die Definition mit einem Beispiel: Dienstreise. Ist eine Dienstreise ein Urlaub? Ist die Beziehung Tourismus=Urlaub richtig? *Dienstreise ≠ Urlaub; Tourismus ≠ Urlaub; Dienstreise ist ein Tourismusart*
- Warum liegen die touristischen Destinationen da, wo sie sind? Arbeite auch mit der Landkarte aus der Übung 4 und mit deinen Notizen in deinem Heft.

natürliche Faktoren- *Gebirge (Alpen, Pyrenäen, Harz, Erzgebirge, Riesengebirge, ...) Kurorte, Heilbäder→ Sporttourismus, Gesundheitstourismus, Naturtourismus*

sozioökonomische Faktoren- *Städte (Sehenswürdigkeiten, Kultur), Infrastruktur,*

politische Gründe- *Stabilität, Sicherheit +* ***andere***- *Trend (Instagram)*

- Wo warst du schon? Was hast du da gemacht?

→ *Ich war schon in … .*

→ *Ich habe/bin da … (besucht, gesehen, gejoggt, Ski gefahren, ...).*

- Wohin willst du noch fahren? Warum?
  → *Ich will noch nach … fahren. Ich will … sehen/besuchen/schwimmen/wandern usw.*

Příloha XIII: Metodický list navržené aktivity 2

METODICKÝ LIST	
Název materiálu:	Warum Wien?
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblasti:	Člověk a příroda Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obory:	Zeměpis/geografie Cizí jazyk/Další cizí jazyk (německý jazyk)
Tematické okruhy:	ZE: Střední Evropa – cestovní ruch, Rakousko NJ: Reisen, Tourismus in deutschsprachigen Ländern, Landeskunde, Unterwegs
Průřezová témata*:	1. VMEGS NJ + ZE: význam pro občanskou, vzdělávací i pracovní mobilitu; poznávání života a evropské kultury 2. Multikulturní výchova NJ + ZE: vzájemné poznávání kultur
Anotace:	ZE: Materiál slouží k poznávání turistického centra Rakouska. NJ: Materiál slouží k procvičování porozumění textu.
Klíčová slova:	Cestovní ruch, Rakousko, Vídeň, pracovní list, CLIL aktivita, Jigsaw
Druh učebního materiálu:	pracovní list, upravený text z učebnice Zwischendurch mal…: Landeskunde**, překladač/slovník
Očekávaný výstup:	ZE: Žák se seznámí s turistickým centrem Rakouska NJ: Žák odpoví na otázky na základě přečteného úryvku textu. NJ: Žák položí německou otázku.
věková skupina:	13-14 let
Třída:	8. třída

* zdroj: METODICKÝ PORTÁL RVP. b.r. 6 průřezová témata [online]. *Digifolio* [cit. 26.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

** zdroj: SPECHT, F. 2011. *Zwischendurch mal…: Landeskunde*. Hueber, München. 102 pp.

Metodické poznámky:

- výuková metoda: CLIL metoda – Jigsaw
- organizační forma: skupinová práce (4 skupiny)
- pomůcky: pracovní list s otázkami k celému textu, text rozdělený na 4 části (počet částí odpovídá počtu skupin), překladač/slovník
- jazyková úroveň žáků: A2-A2+
- časová dotace: 30 min
- zařazení do výuky: začátek nebo konec výukové jednotky

Postup aktivity:

Pokud se aktivita aplikuje na hodině zeměpisu, tak se žáci rozdělí do 6 skupin (každé 2 skupiny zpracovávají stejný úkol). Ve výuce německého jazyka bývá počet žáků nižší, proto by se vytvořily 3 skupiny žáků. Každá skupina dostane určitou část textu a 1 pracovní list s otázkami. Každá skupina si přečte svůj úryvek textu a odpoví na otázky (v pracovním listu) týkající se daného přečteného úryvku a vypracuje druhou stranu pracovního listu. Odpovědi na zbylé otázky, které se vztahují k jiným částem textu, se zjišťuje u jiných skupin tak, že 1 člen skupiny si zapamatuje jednu otázku a tu položí skupině, která zpracovala úryvek k dané otázce. Během aktivity by měli žáci komunikovat převážně v německém jazyce.

Po zodpovězení otázek následuje společná kontrola a diskuse o tom, co se žáci díky této aktivitě dozvěděli a naučili. Žáci mohou odpovídat buď německy nebo česky. Návrhy diskusních a opakovacích otázek, které navazují na odpovědi, jsou uvedeny níže. Otázky

mohou být položeny buď česky, nebo německy (dle dovedností žáků, délky aktivity, atmosféry třídy, …).

Diskusní a opakovací otázky:

- Co tedy víme o Vídni?
- Už jste tam někdy byli? Pokud ano, navštívili jste vyjmenované památky? Pokud ne, chtěli byste Vídeň navštívit?
- Zkuste srovnat počet obyvatel Vídně s Prahou.
- Městem protéká Dunaj. Je to nejdelší řeka Evropy?
- Ověříme si popsaný reliéf s obrázkem 1 (reliéf je značen stejně, jako jste zvyklí na mapách ve školním atlase)

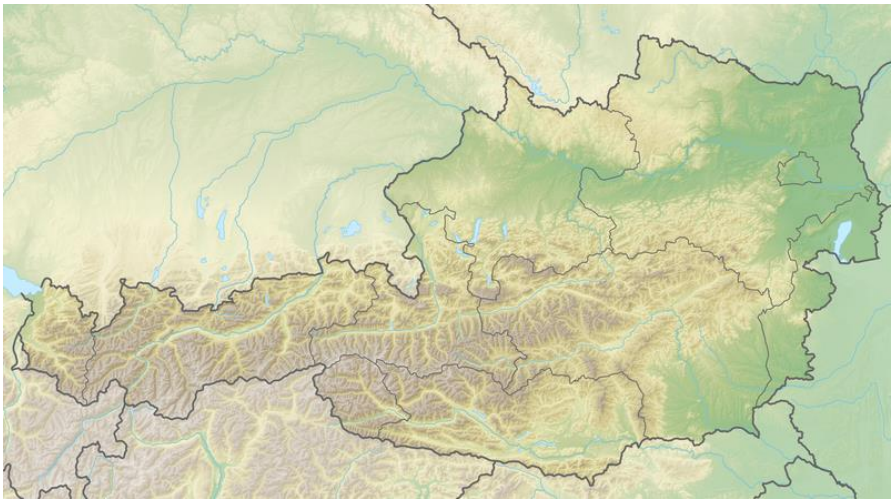


Bild 1

Reiseziel: Warum Wien?

Teil Nummer 1:

Die Donau. Der Wiener Kongress. Das Wiener Kaffeehaus. Die Wiener Philharmoniker. Das Wiener Schnitzel (Bild 10). Sehen Sie? Wien kennt man, auch wenn man noch nie dort war!

Bild 10

Wien. Hauptstadt Österreichs. Stadt der Habsburger Kaiser. Stadt des Burgtheaters, der Spanischen Hofreitschule und ihrer berühmten Lipizzaner-Pferde (Bild 9). Haydn, Mozart, Beethoven und Schubert. Das Hotel Sacher, das Schloss Schönbrunn, das Hundertwasserhaus (Bild 7), der Prater… all dies und noch mehr finden Sie in jedem Reiseführer[1]. Lernt man Wien kennen, wenn man diese Daten und Fakten weiß?

Nein. Wien ist mehr als eine große und berühmte Stadt mit einer langen Geschichte. Wien ist ein Gefühl. Jetzt gehen wir in den Prater! Das ist ein großer Freizeitpark. Schon von Weitem sehen wir das weltbekannte Riesenrad. Wir kaufen eine Karte, steigen ein und fahren 60 Meter in den Himmel hinauf.

1 der Reiseführer: Buch, das Touristen über eine Stadt oder ein Land informiert

Bild 9

Bild 7

Reiseziel: Warum Wien?

Teil Nummer 2:

Bild 8

Was für ein Blick! Wir sehen das Wahrzeichen[2] der Stadt, den Stephansdom (Bild 8), den die 1,7 Millionen Wiener liebevoll „Steffel“ nennen. Weiter im Westen ist die Landschaft hügelig. Dort beginnt der Wiener Wald, ein Mittelgebirge, in dem man wandern kann. Im Osten fließt die schöne „blaue“ Donau (Bild 6). Für uns ist es egal, dass der zweitlängste Fluss Europas gar nicht blau ist, sondern- je nach Jahreszeit- grün, gelb, braun oder grau.

Oh, wie schade! Die Fahrt ist schon zu Ende. Wissen wir jetzt mehr über Wien? Ja. Aber nicht, weil wir die Stadt von oben gesehen haben. Das Geheimnis liegt im Riesenrad (Bild 5): Der schnelle Wechsel zwischen „hoch hinauf“ und „tief hinunter“ sagt viel über das Wiener Lebensgefühl. Das ist auf der einen Seite die große Lust am Leben. Der Wein, das gemütliche Zusammensein, die sentimentalen Lieder.

2 das Wahrzeichen: (architektonisches) Symbol einer Stadt (z. B. Karlsbrücke in Prag)

Bild 5

Bild 6

TEXT: Warum Wien?

Teil Nummer 3:

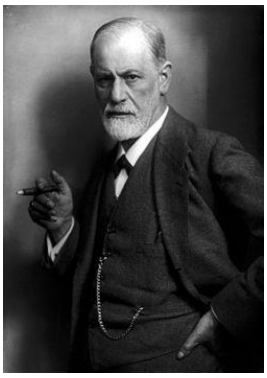


Bild 2

Und dann? Dann geht es auf der anderen Seite wieder hinunter! Jetzt kommt der schwarze Humor, jetzt kommt das Makabre[3]: Vielleicht deshalb gibt es in Wien den gigantischen „Zentralfriedhof“. Dort liegen auf 2,4 km^2 Fläche mehr als drei Millionen ehemalige Bürger der Stadt. Wundert sich jetzt noch jemand darüber, dass Sigmund Freud (Bild 2) die Psychoanalyse gerade in Wien entwickelt hat?

Woher kommt dieses für Wien typische „Hin und Her“, dieses „Auf und Ab“ der Gefühle? Dafür gibt es viele Erklärungen. Ein wichtiger Grund: Wien liegt gleich an mehreren kulturellen Grenzen- zwischen Ost- und Westeuropa. Hier endet Mitteleuropa und der Balkan beginnt. Schauen Sie mal in das Wiener Telefonbuch! Dort finden Sie viele andere Familiennamen (Bild 3): slawische, ungarische, türkische und italienische. Viele Kulturen begegnen sich. Das bringt immer wieder Probleme. Aber auch bunte Vielfalt und Bewegung.

3 makaber: wenn etwas an den Tod erinnert

Liste der häufigsten Wiener Nachnamen

1. Wagner
2. Weber
3. Bauer
4. Müller
5. Wolf
6. Winkler
7. Weiss
8. Mayer
9. Schmidt
10. Fischer
11. Huber
12. Schmid
13. Gruber
14. Schneider
15. Wimmer
16. Berger
17. Schwarz
18. Wallner
19. Steiner
20. Fuchs
21. Winter
22. Zimmermann
23. Unger
24. Jovanovic
25. Lang
26. Binder
27. Böhm
28. Pichler
29. Moser
30. Schuster
31. Eder
32. Walter
33. Graf
34. Urban
35. Hofer
36. Hofmann
37. Vasic
38. Koller
39. Klein
40. Novak
41. Horvath
42. Brunner
43. Hofbauer
44. Richter
45. Baumgartner
46. Werner
47. Wittmann
48. Leitner
49. Frank
50. Lehner
51. Nikolic
52. Hoffmann
53. Petrovic
54. Müllner
55. Wieser
56. Haas
57. Zach
58. Ziegler
59. König
60. Seidl
61. Holzer
62. Reiter
63. Langer
64. Maier
65. Wiesinger
66. Kaiser
67. Koch
68. Lechner
69. Djordjevic
70. Neubauer
71. Kraus
72. Markovic
73. Nowak
74. Strobl
75. Swoboda
76. Kainz
77. Kern
78. Varga
79. Windisch
80. Auer
81. Aigner
82. Toth
83. Pfeiffer
84. Riedl
85. Weiß
86. Neumann
87. Yilmaz
88. Bayer
89. Braun
90. Haider
91. Traxler
92. Schindler
93. Stadler
94. Schubert
95. Tichy
96. Kaufmann
97. Hahn
98. Schober
99. Bruckner
100. Todorovic

Bild 3

FRAGEN ZUM DEM TEXT *WARUM WIEN?*

Arbeitsblatt

Teil 1	
Fragen	**Antworten**
1. Was ist Wien und wo liegt es?	
2. Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Wien? Schreibe 3 Beispiele.	
3. Welche berühmte Leute sind mit Wien verbunden? Schreibe 3 Beispiele.	
4. Was steht im Prater, das 60 Meter hoch ist?	
Teil 2	
5. Was ist das Wahrzeichen der Stadt?	
6. Wie viele Einwohner hat Wien?	
7. Welcher Fluss fließt durch die Stadt?	
8. Im Westen von Wien ist die Landschaft hügelig. Warum?	
Teil 3	
9. Wer hat die Psychoanalyse in Wien entwickelt?	
10. Wien ist multikulturell. Die Stadt liegt zwischen … und …	
11. Was endet hier und was beginnt hier?	
12. Welche Familiennamen können wir im Wiener Telefonbuch finden?	

Markiere Wien und Tschechien in die „Landkarte“.

Bild 4

Was/Wenn sehen wir auf den Bildern?

Bild 5

Bild 6

Bild 7

Bild 8

Bild 9

Bild 10

die Donau – Hunderwasserhaus – der Wiener Schnitzel – der Stephansdom – das Riesenrad - die Spanische Hofreitschule (Lipizzaner-Pferde)

FRAGEN ZUM DEM TEXT *WARUM WIEN?*

Arbeitsblatt – **ŘEŠENÍ**

Teil 1	
Fragen	**Antworten**
1. Was ist Wien und wo liegt es?	*Hauptstadt, Österreich*
2. Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Wien? Schreibe 3 Beispiele.	*das Hotel Sacher, das Schloss Schönbrunn, das Hundertwasser-Haus, der Prater, das Riesenrad*
3. Welche berühmte Leute sind mit Wien verbunden? Schreibe 3 Beispiele.	*Mozart, Haydn, Schubert, Beethoven*
4. Was steht im Prater, das 60 Meter hoch ist?	*das Riesenrad*
Teil 2	
5. Was ist das Wahrzeichen der Stadt?	*der Stephansdom*
6. Wie viele Einwohner hat Wien?	*1,7 Millionen*
7. Welcher Fluss fließt durch die Stadt?	*die Donau*
8. Im Westen von Wien ist die Landschaft hügelig. Warum?	*Da beginnt der Wiener Wald*
Teil 3	
9. Wer hat die Psychoanalyse in Wien entwickelt?	*Sigmund Freud*
10. Wien ist multikulturell. Die Stadt liegt zwischen … und …	*Osteuropa und Westeuropa*
11. Was endet hier und was beginnt hier?	*hier endet Mitteleuropa und beginnt Balkan*
12. Welche Familiennamen können wir im Wiener Telefonbuch finden?	*italienische, slawische, ungarische, türkische*

Markiere Wien und Tschechien in die „Landkarte“.

Bild 4

Was/Wenn sehen wir auf den Bildern?

das Riesenrad Bild 5

die Donau Bild 6

der Stephansdom Bild 8

das Hundertwasserhaus Bild 7

die Spanische Hofreitschule Bild 9

der Wiener Schnitzel Bild 10

die Donau – Hunderwasserhaus – der Wiener Schnitzel – der Stephansdom – das Riesenrad - die Spanische Hofreitschule (Lipizzaner-Pferde)

Zdroje obrázků:

Obr. 1: TSCHUBBY. 2018. Reliefkarte Österreich [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Reliefkarte_%C3%96sterreich.png>.

Obr. 2: HALBERSTADT, M. 2014. Sigmund Freud [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sigmund_Freud_LIFE.jpg>.

Obr. 3: NAMENSKARTEN-TEAM. 2015-2021. Wiener Nachnamen und Familiennamen [online]. *Namenskarten-Team* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://namenskarten.lima-city.at/wiener-nachnamen-familiennamen.php>.

Obr. 4: LANCER. 2011. Bundesländer Österreichs [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Austria,_administrative_divisions_-_de-.svg>.

Obr. 5: BROŽ, J. 2010. Prátr vsadil na Vídeň roku 1900 a točí i české pivo [online]. *IDNES* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.idnes.cz/brno/zpravy/pratr-vsadil-na-viden-roku-1900-a-toci-i-ceske-pivo.A100315_171241_brno-zpravy_dmk>.

Obr. 6: STADT WIEN. b. r. Die Donau in Wien [online]. *Stadt Wien* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.wien.gv.at/umwelt/gewaesser/donau/>.

Obr. 7: vlastní fotografie

Obr. 8: BWAG. 2014. Stephansdom (1) [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wien_-_Stephansdom_(1).JPG>.

Obr. 9: TRAVEL BLISS NOW. 2019. 6 terrific ways to see the lipizzaner stallions of Vienna in real life [online]. *Travel bliss now* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.travelblissnow.com/lipizzaner-stallions-spanish-riding-school-in-vienna/>.

Obr. 10: GUTE KUECHE. 2000-2021. Wiener Schnitzel [online]. *Gute Kueche* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.gutekueche.at/wiener-schnitzel-rezept-170>.

Příloha XIV: Metodický list navržené aktivity 3

METODICKÝ LIST	
Název materiálu:	Gib mir einen Titel!
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblasti:	Člověk a příroda Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obory:	Zeměpis/geografie Cizí jazyk/Další cizí jazyk (německý jazyk)
Tematické okruhy:	ZE: Střední Evropa – cestovní ruch, Rakousko NJ: Reisen, Tourismus, Unterwegs, Landeskunde
Průřezová témata*:	1. Osobnostní a sociální výchova NJ: každodenní verbální komunikace jako klíčový nástroj v různých životních situacích 2. VMEGS NJ + ZE: význam pro občanskou, vzdělávací i pracovní mobilitu; poznávání života a evropské kultury 3. Multikulturní výchova NJ + ZE: vzájemné poznávání kultur
Anotace:	ZE: Materiál slouží k rozšíření učiva o cestovní destinaci ve střední Evropě. NJ: Materiál slouží k procvičování porozumění textu a k poznávání německy mluvících zemí
Klíčová slova:	Cestovní ruch, Evropa, Salzburg, pracovní list, jazyková sprcha, běhací diktát
Druh učebního materiálu:	pracovní list, vybraný text z učebnice Schritte international Neu 2 (Niebisch et al., 2016)
Očekávaný výstup:	ZE: Žák specifikuje vliv přírodních krajin na cestovní ruch v dané lokalitě. ZE + NJ: Žák se seznámí s turistickým centrem Rakouska. NJ: Žák použije větnou konstrukci s modálním slovesem können.
věková skupina:	12-15 let
Třída:	7.-9. třída

* zdroj: METODICKÝ PORTÁL RVP. b.r. 6 průřezová témata [online]. *Digifolio* [cit. 26.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

NIEBISCH, D., PENNING-HIEMSTRA, S., SPECHT, F., BOVERMANN, M., PUDE, A. & REICHMANN, M. 2016. *Schritte international Neu 2*. Hueber, München. 212 pp.

Metodické poznámky:

- výuková metoda – jazyková sprcha formou běhacího diktátu
- organizační forma: skupinová práce
- pomůcky: pracovní list s textem a doplňujícími otázkami k danému tématu
- jazyková úroveň žáků: A1+
- časová dotace: 10 min
- zařazení do výuky: začátek výukové jednotky

Postup aktivity:

Žáci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina dostane pracovní list s textem, ve kterém chybí určitá slova, která musí žáci v prostoru (ve třídě, na chodbě, v měšci …) najít a správně doplnit do textu. V hledání slov se žáci musí sami domluvit, jestli se budou střídat, nebo jestli určí pouze 1 hledače. Všechny skupiny zpracovávají stejný text a úkoly.

Po doplnění slov do textu proběhne společná kontrola. Poté se zpracují otázky vztahující se k textu. Žáci odpovídají německy a celou větou s modálními slovesy, aby si procvičili danou vybranou gramatiku.

Gib mir einen Titel!

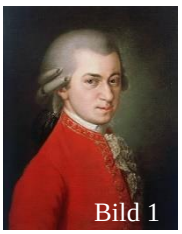


Bild 1

Sie sind nur für wenige Stunden in _____? Besichtigen Sie die „Mozartstadt“ in nur 100 Minuten, die nur _____ Einwohner hat. Auf dem Stadtrundgang lernen Sie die wichtigsten Sehenswürdigkeiten kennen.

Bild 2

Beginnen Sie den Rundgang an der Getreidegasse. Sie ist die_____ in Salzburg- hier gibt es einfach alles. In der Getreidegasse 9 ist der berühmte Komponist _____ geboren. Spazieren Sie weiter zur Hofstallgasse. Dort sehen Sie der Spielorte für die Salzburger Festspiele: Das Haus für Mozart, die Felsenreitschule und das Große Festspielhaus. Das ganze Jahr finden hier Konzerte und Opernaufführungen statt.

Nun kommen Sie zum _____. Dort finden jedes Jahr die Aufführung des „Jedermann“ statt. Vom Dom sind es nur ein paar Schritte zum Residenzplatz. Dort gibt es viele schöne Gebäude, zum Beispiel die Neue Residenz mit dem Glockenspiel.

Fragen:

1. Welcher Titel passt zu dem Text? Sei kreativ! 😊
2. Wie viele Einwohner hat die Stadt? Vergleiche sie mit Pilsen.
3. Was kann man in der Getreidegasse machen? → *Man kann in der Getreidegasse … .*

4. Wer ist da geboren? Weißt du etwas von der Person?

5. Wo liegt die Stadt? Markiere die Stadt und Tschechien auf das Bild 3.
   a. Beschreibe die Umgebung der Stadt mündlich und auf Tschechisch.

   b. Hat die Umgebung mit dem Tourismus etwas zu tun? Was kann man in dieser Region machen? (Benutze das Bild 4)

Bild 3

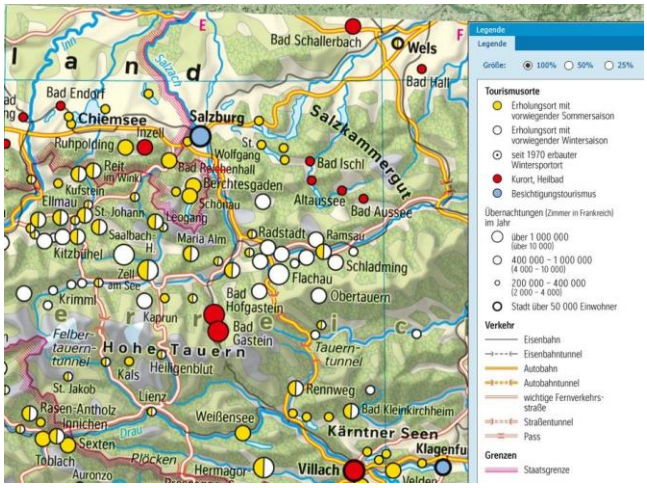


Bild 4

hledaná slova:

Einkaufsstraße	Wolfgang Amadeus Mozart	Dom	Salzburg	150 000

Gib mir einen Titel! - ŘEŠENÍ

Sie sind nur für wenige Stunden in Salzburg? Besichtigen Sie die „Mozartstadt“ in nur 100 Minuten, die nur 150 000 Einwohner hat. Auf dem Stadtrundgang lernen Sie die wichtigsten Sehenswürdigkeiten kennen.

Beginnen Sie den Rundgang an der Getreidegasse. Sie ist die Einkaufsstraße in Salzburg- hier gibt es einfach alles. In der Getreidegasse 9 ist der berühmte Komponist Wolfgang Amadeus Mozart geboren. Spazieren Sie weiter zur Hofstallgasse. Dort sehen Sie der Spielorte für die Salzburger Festspiele: Das Haus für Mozart, die Felsenreitschule und das Große Festspielhaus. Das ganze Jahr finden hier Konzerte und Opernaufführungen statt.

Nun kommen Sie zum Dom. Dort finden jedes Jahr die Aufführung des „Jedermann“ statt. Vom Dom sind es nur ein paar Schritte zum Residenzplatz. Dort gibt es viele schöne Gebäude, zum Beispiel die Neue Residenz mit dem Glockenspiel.

Fragen:

1. Welcher Titel passt zu dem Text? Sei kreativ! 😊
2. Wie viele Einwohner hat die Stadt? Vergleiche die Zahl mit Pilsen.
   Salzburg: 150 000 Einwohner < Pilsen: 175 000 Einwohner
3. Was kann man in der Getreidegasse machen?
   Man kann in der Getreidegasse einkaufen, essen, trinken, spazieren, … .
4. Wer ist da geboren? Weißt du etwas von der Person?
   W. A. Mozart- skladby: Figarova svatba, Don Giovanni; ein genialer Komponist; klassische Musik → Klassiker
5. Wo liegt die Stadt? Markiere auf den Bild 1

a. beschreibe die Umgebung der Stadt auf Tschechisch
   *Zasahují sem **Alpy → horský reliéf**; směrem na sever a východ se reliéf snižuje.*

b. Hat die Umgebung etwas mit dem Tourismus zu tun? Was kann man in dieser Region machen?
   Ja, man kann in den Alpen Ski fahren, wandern, zum Heilbad fahren, …

Bild 3

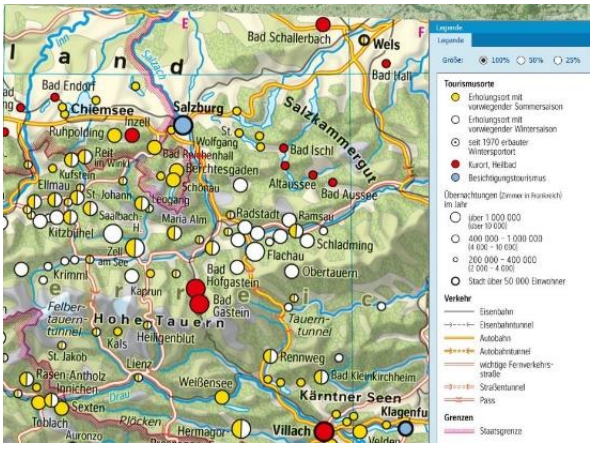


Bild 4

Zdroje obrázků:

(Pozn. Bild=Obr.)

Obr. 1: MEIDOSENSEI. 2019. Wolfgang-amadeus-mozart 1 [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Wolfgang-amadeus-mozart_1.jpg>.

Obr. 2: CAMEL, J. b. r. Getreidegasse in Salzburg, Österreich [online]. *Franks-Travelbox* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://franks-travelbox.com/europa/oesterreich/getreidegasse-in-salzburg-oesterreich/>.

Obr. 3: DIERCKE WELTATLAS. b. r. Mitteleuropa – Physische Karte [online]. *Diercke Westmann* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://diercke.westermann.de/content/mitteleuropa-physische-karte-978-3-14-100800-5-110-1-1>.

Obr. 4: DIERCKE WELTATLAS. b. r. Alpen – Tourismus [online]. *Diercke Westmann* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://diercke.westermann.de/diercke-globus>.

Příloha XV: Metodický list navržené aktivity 4

METODICKÝ LIST	
Název materiálu:	Hádání zemí!/Länder raten!
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblasti:	Člověk a příroda Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obory:	Zeměpis/geografie Cizí jazyk/Další cizí jazyk (německý jazyk)
Tematické okruhy:	ZE: Cestovní ruch, Evropa NJ: Reisen, Tourismus, Landeskunde
Průřezová témata*:	1. Osobnostní a sociální výchova NJ: každodenní verbální komunikace jako klíčový nástroj v různých životních situacích 2. VMEGS NJ + ZE: poznávání evropské kultury 3. Multikulturní výchova NJ + ZE: vzájemné poznávání kultur
Anotace:	ZE: Materiál slouží k poznávání států na základě jejich turistických lákadel. NJ: Materiál slouží k procvičování komunikačních dovedností
Klíčová slova:	Cestovní ruch, hádání zemí (Hladík, 2014)**
Druh učebního materiálu:	možno slovník/překladač
Očekávaný výstup:	ZE: Žák pozná daný evropský stát na základě jeho turistických lákadel. ZE: Žák si zopakuje znalosti z cestovního ruchu vybraných evropských zemí. NJ: Žák popíše vlastními slovy vybraný evropský stát.
věková skupina:	13-15 let
Třída:	8.-9. třída

* zdroj: METODICKÝ PORTÁL RVP. b.r. 6 průřezová témata [online]. *Digifolio* [cit. 26.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

** HLADÍK, P. 2014. *111 her pro atraktivní výuku němčiny*. Grada, Praha. 144 pp.

Metodické poznámky:

- výuková metoda: CLIL metoda – hádání zemí (Hladík, 2014)
- organizační forma: skupinová práce po 2-4 členech
- pomůcky: možno slovník/překladač
- jazyková úroveň žáků: A1+-A2+
- časová dotace: výuka ZE: 20-25 min; výuka NJ: 15 min
- zařazení do výuky: začátek výukové jednotky

Popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni do skupin po 2-4 členech. Každá skupina si vybere libovolný evropský stát a popíše jeho turistická lákadla a typické znaky (jídlo, známá města, kulturní akce, přírodní podmínky). Ostatní skupiny budou mít za úkol uhodnout popsaný stát.
Každý žák musí říct alespoň 1 větu nebo se viditelně zapojit do aktivity (např. během pantomimického představení země).

Variace aktivity:

- Po popisu vybraného státu si ostatní skupiny napíšou na papír své odpovědi. Na konci všech výstupů skupin se zkontrolují odpovědi.
- Aktivita se může zaměřit na státy jiného kontinentu.
- Scénické představení určité situace, která charakterizuje danou zemi.
- Pantomimické představení země (scéna-Oktoberfest; památka-Karlův most apod.)

Příklad popisu státu:
Das Land liegt in Westeuropa. Es ist nicht mehr Mitglied der Europäischen Union. Es geht um eine Monarchie. Es ist ein Inselland. Es regnet hier viel und es hat viele Sehenswürdigkeiten, zum Beispiel Big Ben oder Buckingham Palace.

Řešení: Spojené království

Příloha XVI: Metodický list navržené aktivity 5

METODICKÝ LIST	
Název materiálu:	Erkennst du mich?
Autor:	Nguyen Tuyet Nhung
Vzdělávací oblasti:	Člověk a příroda Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obory:	Zeměpis/geografie Cizí jazyk/Další cizí jazyk (německý jazyk)
Tematické okruhy:	ZE: Cestovní ruch v Severní Americe NJ: Reisen, Tourismus in Nordamerika, Landeskunde
Průřezová témata*:	1. Multikulturní výchova NJ + ZE: vzájemné poznávání kultur
Anotace:	ZE: Materiál slouží k poznávání a lokalizaci turistických center Severní Ameriky. NJ: Materiál slouží k procvičování slovosledu oznamovacích vět.
Klíčová slova:	Cestovní ruch, CLIL metoda, jazyková sprcha, Severní Amerika
Druh učebního materiálu:	vybrané fotografie turistických destinací, papír na zapisování odpovědí a s obrázkem na zakreslení destinací
Očekávaný výstup:	ZE: Žák rozpozná turistické destinace Severní Ameriky. ZE: Žák lokalizuje turistické destinace Severní Ameriky. NJ: Žák si procvičí slovosled oznamovacích vět.
věková skupina:	12-13 let
Třída:	7. třída

* zdroj: METODICKÝ PORTÁL RVP. b.r. 6 průřezová témata [online]. *Digifolio* [cit. 26.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

Metodické poznámky:

- výuková metoda: CLIL metoda – jazyková sprcha
- organizační forma: skupinová práce po 2-4 členech
- pomůcky: promítnuté fotografie turistických destinací, papír s obrázkem 1, psací potřeby
- jazyková úroveň žáků: A1
- časová dotace: 10 min
- zařazení do výuky: začátek výukové jednotky

Popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni do skupin po 2-4 členech. Každá skupina si určí jednoho pisatele, který má k dispozici papír a psací potřeby. Vyučující promítne fotografie vybraných turistických destinací Severní Ameriky a skupiny se snaží uhodnout jejich název a zároveň je zakreslit do obrázku 1.

Po promítnutí všech fotografií se společně zkontrolují odpovědi s lokalizací destinací. Během kontroly si žáci procvičí tvorbu oznamovacích vět s důrazem na správnost slovosledu. Mohou využít i scaffoldingovou podporu viz níže.

Scaffolding:

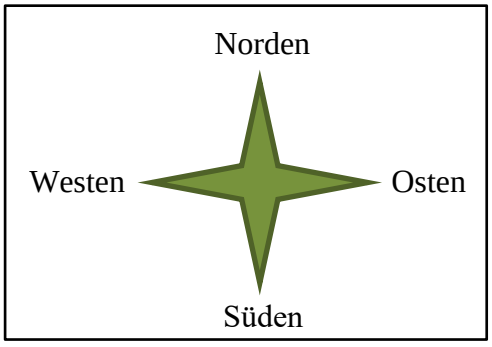
Das ist/steht… .

Auf dem Bild steht/ist … .

Wir sagen … .

Das Reiseziel heißt … .

Das Reiseziel liegt in … . (benutze die Richtungsrose)



Richtungsrose

Aktivität: Erkennst du mich?

1. Wie heißen wir?

Bild 1:
Bild 2:
Bild 3:
Bild 4:
Bild 5:
Bild 6:

2. Wo liegen wir? Markiere uns auf das Bild und benenne uns.

Obr. 1

Fotografie turistických destinací se správnou odpovědí:

Golden Gate Obr. 2

Time Square Obr. 3

Yellowstone národní park Obr. 4

Hollywood Obr. 5 (upraveno)

White House/Bílý dům Obr. 6

Grand Canyon Obr. 7

Zdroje obrázků:

Obr. 1: DEDERING. U. 2010. Relief location map of the USA (without Hawaii and Alaska) [online]. *Wikipedie* [cit. 29.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Usa_edcp_relief_location_map.png>.
Obr. 2: NIEWIROSKI, R. J. 2007. Golden Gate [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Golden_Gate_Bridge#/media/Soubor:GoldenGateBridge-001.jpg>.
Obr.3: TERABASS. 2009. Večerní Time Square [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Times_Square#/media/Soubor:New_york_times_square-terabass.jpg>.
Obr. 4: BERAN, S. 2009-2021. Yellowstone národní park [online]. *Cestování po USA* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.cestovani-po-usa.cz/yellowstone-narodni-park/>.
Obr. 5: ADRIAN104. 2006. Hollywood Sign [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hollywood#/media/Soubor:Hollywood_Sign.JPG>.
Obr. 6: CEZARY, P. & MATTWADE. 2006. Nahoře: pohled na severní stranu Bílého domu. Dole: Pohled na jižní stranu [online]. *Wikipedie* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/B%C3%ADl%C3%BD_d%C5%AFm#/media/Soubor:White_House_north_and_south_sides.jpg>.
Obr. 7: ČAVOJSKÁ, A. 2021. Grand Canyon NP [online]. *Cestujlevne* [cit. 28.6.2021]. Dostupné na WWW: <https://www.cestujlevne.com/pruvodce/spojene-staty-americke/grand-canyon-np>.