

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

ZPŮSOBY VYUŽITÍ MEZIOBOROVÉ SPOLUPRÁCE NA 2. STUPNI ZŠ BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Březinová

Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Mgr. Růžena Písková, Ph.D.

PLZEŇ 2020

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

V Plzni

Děkuji Mgr. Růženě Pískové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za užitečnou metodickou pomoc a poskytnutí cenných rad.

V Plzni

OBSAH

| | |
|--|-----|
| OBSAH..... | 1 |
| ANOTACE | 2 |
| ÚVOD..... | 3 |
| 1. TEORETICKÁ ČÁST..... | 5 |
| 1.1 DEFINICE POJMŮ A TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE | 5 |
| 1.1.1 INTEGRACE..... | 5 |
| 1.1.2 INTEGROVANÁ VÝUKA..... | 6 |
| 1.1.3 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI..... | 8 |
| 1.1.4 VZDĚLÁVACÍ OBORY..... | 8 |
| 1.1.5 MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY | 10 |
| 1.1.6 MEZIOBOROVÉ VZTAHY | 11 |
| 1.1.7 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA..... | 13 |
| 1.2 MEZIOBOROVOST A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM..... | 14 |
| 1.3 METODIKA PRÁCE..... | 16 |
| 2. PRAKTICKÁ ČÁST | 17 |
| 2.1 SBĚR DAT..... | 17 |
| 2.2 VÝZKUM..... | 17 |
| 2.2.1 CÍL VÝZKUMU..... | 17 |
| 2.2.2 REALIZACE VÝZKUMU..... | 18 |
| 2.2.3 PŘÍPRAVA DOTAZNÍKŮ | 18 |
| 2.3 ANALÝZA NASHROMÁŽDĚNÝCH INFORMACÍ..... | 21 |
| 2.3.1 ANALÝZA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ | 21 |
| 3. DISKUZE..... | 34 |
| ZÁVĚR..... | 36 |
| RESUMÉ..... | 37 |
| ABSTRACT..... | 37 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 38 |
| PŘÍLOHA | I |
| Dotazník pro učitele | I |
| Dotazník pro žáky | III |

ANOTACE

Cílem mé bakalářské práce je zjištění způsobů využití mezioborové spolupráce mezi českým jazykem a ostatními předměty vyučovanými na 2. stupni základní školy v praxi. Snažila jsem se ve své práci nashromáždit co nejvíce situací a následně popsat zjištěné jevy prostřednictvím odborné literatury a odborných pojmů. Možnosti propojení jsem zjistila pomocí dotazníků. Důraz jsem kladla na fakt, zda je využití mezioborového přístupu efektivní, na situace, ve kterých k propojení dochází, a na témata, u kterých vyučující využívají mezioborovosti mezi českým jazykem a ostatními vyučovanými předměty.

ANOTATION

The aim of my bachelor's thesis is to find out the ways of using interdisciplinary cooperation between the Czech language and other subjects which are taught at the higher secondary school in practice. In my thesis, I tried to collect as many situations as possible and then describe detected phenomena through the literature and technical terms. I found out the possibilities of connection using questionnaires. I emphasized the fact whether the use of an interdisciplinary approach is effective, the situations in which interconnections occur, and the topics in which teachers use interdisciplinary approach between the Czech language and other subjects which are taught.

ÚVOD

Téma způsoby mezioborové spolupráce na 2. stupni základní školy jsem si zvolila, jelikož se v budoucnosti sama chci věnovat výuce právě na 2. stupni ZŠ. V práci jsem se zaměřila za mezioborovou spoluprací s českým jazykem, jelikož tento obor studuji jako hlavní sloup a v budoucnu ho chci nepochybně vyučovat. Již na střední škole jsem si začala uvědomovat, že učitelé se při svém výkladu nedrží striktně pouze látky z jednoho předmětu, ale často ho obohacují o jiné faktické události. Tato skutečnost mě přivedla k mezioborovosti, jelikož mě začalo zajímat, jak naplno využít propojenosti předmětů při mé budoucí výuce. V rámci bakalářské práce jsem se snažila zjistit, jakými způsoby a v jakých situacích učitelé těchto vztahů využívají ve svých vyučovacích hodinách.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit možnosti propojení českého jazyka s ostatními vyučovacími předměty vyučovanými na 2. stupni základní školy z praktického hlediska. Snažila jsem se ve své práci porozumět a následně popsat zjištěné jevy prostřednictvím odborné literatury a odporných pojmů. V práci poukazuji i na konkrétní příklady, kdy k prolínání předmětů dochází. Pomocí odpovědí, které jsem získala od pedagogů a pedagožek ze základní školy v Komárově, kterou jsem si pro svoji práci zvolila, protože jsem ji sama navštěvovala, poukazuji na konkrétní možnosti, kdy je možné mezioborové spolupráce využít v praxi. Dále zjišťuji, u jakých témat bývá propojení s českým jazykem nejčastější. Modelové situace jsem vymyslela i pro žáky, kterých jsem se naopak ptala, zda se s takovýmto propojením setkali oni, tím pádem v závěru mohu porovnat, zda jsou některé způsoby propojení práce jednak skutečně na škole realizovány a jednak zda jsou pro žáky efektivní.

Prvotní myšlenkou mé práce byla mezioborová spolupráce pouze mezi českým jazykem a dějepisem, což jsem nakonec přehodnotila vzhledem k faktu, že chci zaměřit výzkum pouze na jednu základní školu, a usoudila, že bude lepší práci rozšířit na všechny vyučované předměty. V práci se tedy věnuji všem složkám českého jazyka a možnostem jejich propojení se všemi vyučoványými předměty na druhém stupni základní školy. Výzkum je veden formou online dotazníků.

V teoretické části jsem se věnovala nejprve charakterizování odborných pojmů, které jsou pro moji bakalářskou práci stěžejní. Uvádím u každého z nich za pomoci odborné literatury charakteristiku, kterou budu využívat pro tuto práci.

U některých pojmů se opírám i o situace z praxe, které jsem měla možnost zjistit v rámci výzkumného bádání. Ve druhé kapitole práce, nazvané Mezioborovost a Rámcový vzdělávací program, nejprve popisuji krátce RVP ZV a následně popisuji, ve kterých bodech se shoduje s cíli integrované výuky. Poslední kapitolou teoretické části je Metodika práce, ve které popisuji metodu vlastního výzkumu, omezení platnosti výsledků dané velikostí zkoumaného vzorku a metody zpracování materiálu.

V praktické části se věnuji popisu průběhu výzkumu, který jsem měla možnost realizovat díky Mgr. Štefanu Borovskému a vedení Základní školy T. G. M. Komárov. Výzkum byl realizován zadáním dvou on-line dotazníků — pro žáky a pro učitele. Popisuji zde situace, ve kterých učitelé v praxi využívají mezioborové spolupráce, a zjišťuji, zda si tento fakt žáci uvědomují. V této části jsem také detailně popsala realizaci svého výzkumu a výsledky dotazníků jak učitelů, tak žáků. Jednotlivé otázky dotazníků jsou doplněny grafy. Každá otázka je zvlášť detailně popsána a je obohacena o můj názor na danou problematiku, který je podložen odbornou literaturou.

1. TEORETICKÁ ČÁST

V první kapitole teoretické části se zaměřím především na vysvětlení jednotlivých odborných pojmů. Budu zde definovat pojmy, které jsou pro moji práci stěžejní, a se kterými se budu během práce setkávat. Pro každý pojem si zvolím v odborné literatuře přesnou definici, se kterou budu pracovat v celé práci. V této části se bude též vyskytovat kapitola s názvem Metodika práce, kde budu popisovat metody vlastního výzkumu, omezení platnosti výsledků dané velikostí zkoumaného vzorku a metody zpracování materiálu.

Následující text popisuje jevy pozorované během praktického vyučování předmětů. Jednotlivé jevy vysvětluji za pomoci odborné literatury. Stěžejní pojmy své bakalářské práce budu charakterizovat v následující kapitole s názvem Definice pojmů a teoretická východiska práce.

1.1 DEFINICE POJMŮ A TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Bakalářská práce se zabývá tématem propojování českého jazyka s ostatními předměty vyučovanými na 2. stupni základní školy T. G. M. Komárov a jeho využití v praxi. V teoretické části poukazuji na oboustrannou integraci mezi jednotlivými prvky předmětů, na integrovanou výuku, která má základy v mezioborových vztazích, a také na mezipředmětové vztahy a jejich význam. Vymezením těchto pojmů získám odborné zázemí pro vysvětlení toho, s čím jsem se setkávala při provádění mého výzkumu na základní škole, kde docházelo k integraci prvků českého jazyka do ostatních vyučovaných předmětů a samozřejmě také naopak. Pro uskutečnění těchto propojení bylo zapotřebí využití přístupu integrované výuky. Prvním důležitým pojmem, který bych zde chtěla objasnit je pojem integrace. Význam pojmu je důležité uvést z důvodu obsáhnutí v názvu dalšího pojmu, kterým je integrovaná výuka.

1.1.1 INTEGRACE

Při první myšlence nám může připadat, že by integrace ve skutečnosti mohla být ekvivalentem mezipředmětových vztahů. Podle Aleny Rakoušové jsou ovšem významy odlišné. Rakoušová integraci vysvětluje jako: „*Vzájemné pronikání a spojování obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější*

vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů. Integrace je spojováním ve smyslu pronikání jednoho předmětu do druhého. Zatímco separované předměty sledují izolovaně své cíle, integrované předměty v sobě zahrnují několik předmětů jednotlivých věd a tyto předměty zahrnují všechny jejich cíle najednou. Zároveň se formuje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku. Tímto se liší integrace od mezipředmětových vztahů, kdy k průnikům cílů nedochází.“¹

1.1.2 INTEGROVANÁ VÝUKA

Pan doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. mluví o integrované výuce ve smyslu propojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek, který klade důraz na komplexnost a globálnost poznávání, kde se hojně uplatňují mezipředmětové vztahy.²

Já v rámci této bakalářské práce využiji definici z Pedagogického slovníku, kde je integrovaná výuka charakterizována jako „*Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách:*

- *integrované předměty nebo kurzy;*
- *moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů;*
- *projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi;*
- *integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.“³*

Podstatou této výuky je hledání a nalezení vhodných témat, která je možné spojovat bez ohledu na jejich primární začlenění do tradičních předmětů. Dobře zvolené téma v dětech probouzí zájem a dokáže lépe udržovat jejich pozornost.

„Integrovaná výuka obecně je založena na různé míře a kvalitě učiva jednotlivých předmětů, zabraňuje izolovanosti poznatků jednotlivých oborů, utváří žákovu schopnost chápat je v souvislostech, kontextově, akcentuje komplexnost

¹ Rakoušová 2008, s. 15

² Podroužek, 2002, s. 11

³ Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107

poznávání v širším slova smyslu, tj. i ve vztahu k potřebným činnostem učení, rozvíjeným schopnostem žáků a k výchovným možnostem vyučování. Rozvíjí žakovu schopnost uplatnění dedukce, analogie a aplikace. Komplexnost poznávání umožňuje, aby se v jeho procesu angažovaly více než v tradičním učení cit, představivost a obrazotvornost, ...“⁴

Integrovaný vyučovací předmět

Pod tímto pojmem si můžeme představit předmět, který záměrně propojuje vzdělávací obsah i jiných oborů, a to na základě tematické blízkosti. Sjednocujícím prostředkem může být jak vyučované téma, tak i cíl výuky. Prvním krokem k integraci bývá většinou nalezení mezipředmětových souvislostí. Jednotlivé přesahy se uplatňují na úrovni učiva.⁵

„Integrované kurikulum je založeno především na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které umožňují poznání světa jako celku“⁶

Moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů

Zde využiji příkladu, na který narazila Veronika Albrechtová během pozorování výuky v praxi pro svoji bakalářskou práci. *„Ve výuce, kdy byl cíleně vyžit mezioborový přístup v delším výukovém a časovém celku. Tyto hodiny byly věnovány tématu Poetismus. Během jeho výkladu došlo k integraci informací z předmětu dějiny umění a literatura. Z výpovědí učitelek vyplynulo, že lze propojit každý úvod do vykládané látky s dalšími předměty. Zde bych uvedla příklad hodiny, kdy paní učitelka A. Vacovská seznamovala ve výuce výtvarné výchovy žáky s uměním starověké Mezopotámie. Během výkladu docházelo k integraci znalostí z výtvarné výchovy a z předmětů: Literatura, dějepis a zeměpis“⁷*

Projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi

K propojení poznatků a praktických zkušeností nejčastěji dochází v rámci mimoškolního vyučování. Z dotazníku jasně vyplynulo, že tento způsob je mezi pedagogy na základní škole v Komárově využíván nejčastěji.

⁴ Lederbuchová, 2006, s. 5

⁵ Metodický portál RVP

⁶ Podroužek, 2002, s. 10

⁷ Albrechtová, 2007, s. 5

Integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma

Podle mého výzkumu je tento typ druhým nejčastějším způsobem při realizaci mezipředmětových vztahů na základní škole v Komárově.

1.1.3 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Vzdělávací oblasti jsou orientačně vymezené celky základního vzdělání a v rámci RVP ZV jsou rozděleny do devíti vzdělávacích oblastí, které tvoří buď jeden vzdělávací obor, nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů. RVP ZV vymezuje následující vzdělávací oblasti (v závorce uvádím příslušné vzdělávací obory):

jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk);

matematika a její aplikace (matematika a její aplikace);

informační a komunikační technologie (informační a komunikační technologie);

člověk a jeho svět (člověk a jeho svět);

člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);

člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);

umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);

člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova);

člověk a svět práce (člověk a svět práce).⁸

1.1.4 VZDĚLÁVACÍ OBORY

Vzdělávací obory jsou podle RVP ZV realizací vzdělávacích oblastí. Já se ve své bakalářské práci zaměřím především na obor český jazyk a literatura, který je součástí vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace spolu ještě s oborem cizích jazyků.⁹

⁸ RVP ZV, 2007, s. 14

⁹ RVP ZV, 2007, s. 14

Jazyk a jazyková komunikace — český jazyk a literatura

Tato vzdělávací oblast zaujímá základní postavení ve výchovné vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury je jedním z hlavních znaků všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. „*Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“¹⁰

Dovednosti, které žák získává ze vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, jsou důležité jak pro kvalitní jazykové vzdělání, tak také pro úspěšné osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Vzdělávací obsah českého jazyka a literatury má komplexní charakter, ale kvůli přehlednosti byl dále rozdělen do tří jednotlivých složek, kterými jsou komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce ovšem dochází k obsahovému prolínání všech těchto složek.¹¹

V komunikační a slohové výchově se žáci učí pochopit a vnímat jazyková sdělení, číst texty s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a umět se rozhodnout na základě přečteného, případně slyšeného, textu různého typu, který se vztahuje k různorodým situacím, zvládnout je analyzovat a kriticky posoudit obsah textu. Ve vyšších ročnících se žáci učí také posuzovat formální stránku textu a výstavbu textu.

V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné ke správnému osvojení spisovného českého jazyka. Dále se také učí poznat a rozlišit jeho další formy.

V literární výchově se prostřednictvím četby žáci učí rozeznávat základní literární druhy a vnímat jejich specifické znaky. Žáci by též měli být schopni postihnout umělecké záměry autora a zvládnout zformovat vlastní názor na přečtené dílo. Postupně si osvojují a rozvíjejí základní čtenářské návyky a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.

¹⁰ RVP ZV, 2007, s. 16

¹¹ RVP ZV, 2007, s. 16

1.1.5 MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

Některé předměty jsou si obsahem a charakterem velmi blízké. Mezipředmětové vztahy mohou být ovšem i mezi předměty, které spolu při prvním pomyslení nemají nic společného, což mě například napadá český jazyk a výtvarná výchova. Pro objasnění termínu mezipředmětové vztahy použiji charakteristiku z Pedagogického slovníku, který tento termín charakterizuje takto: „*Vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání.*“¹²

O původu termínu mezipředmětové vztahy mluví ve svém díle i Jaromír Plch, který zmiňuje jeden z možných důvodů, proč jsou realizovány, a to: „*Stále rostoucí a prohlubující se lidské poznání vede ke specializaci vědních oborů. V tom se skrývá nebezpečí izolace jednotlivých oborů, což se projevuje ve školním vyučování v izolaci jednotlivých učebních předmětů a odráží se u žáků v poznatkové roztržitosti.*“¹³

Díky mezipředmětovým vztahům je možné předcházet izolovanosti předmětů a tím rozšířit své dosavadní znalosti z jednoho předmětu. Dále je nutné zmínit, že díky nim dochází k propojování schopností žáků tvořit, dále k integraci vyučovaných poznatků a rozvoji logického a systémového myšlení žáků v praxi. K tomu, aby bylo možné zachovat mezipředmětové vztahy, je důležité, aby si učitel uvědomoval vzájemný vztah mezi jednotlivými tématy učiva a učivu se věnovat právě v těchto vazbách.

Stejskalová a Čadílek ve svém odborném díle uvádí, že „*u všech předmětů má význam jak časová, tak i věcná koordinace učiva. Jednotlivé předměty jsou zařazeny do učebního plánu tak, aby mezi nimi byly v jednotlivých ročnících optimální vazby. Objektivním základem je zejména postavení a úloha příslušných věd v soustavě vědních oborů a postavení a úloha jednotlivých předmětů v soustavě vzdělání... Ve vzájemných vztazích poznatků se odrážejí i vzájemné vazby a podmíněnost stránek dané reality.*“¹⁴ Zmiňují zde i fakt, že učitelé a žáci jsou rozhodujícími subjektivními činiteli výchovně vzdělávacího procesu, které dále dělí na vnitřní činitele (vrozené dispozice) a vnější podmínky, kam spadají společenské a přírodní podmínky.

¹² Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 155

¹³ Plch, 1987, s. 9

¹⁴ Stejskalová, Čadílek, 2001, s. 23

V praxi se setkáváme se dvěma typy mezipředmětových vztahů, a to vertikální typ a horizontální typ. Vertikální typ je podmíněný znalostmi žáků, což znamená, že není možné dosahovat nových vědomostí v rámci mezipředmětových vztahů v případě, že už nemá žák osvojené znalosti z ostatních předmětů. Příkladem pro využití tohoto typu by mohl být třeba výklad vzniku písma, kde je možné propojit český jazyk, dějepis, výtvarnou výchovu a zeměpis. Při studiu tohoto typu jsem došla k závěru, že by bylo možné tento typ realizovat i bez domluvené spolupráce učitelů, a to tak, že například jeden učitel ve stejné třídě učí více předmětů, nebo nejprve žákům položí vhodné otázky ke zjištění, jak moc do hloubky tématu, se kterým chce svoji výuku propojit, žáci rozumí. Pod horizontálním typem si můžeme představit souběžnou výuku několika předmětů, jejichž cílem je vzájemné obohacování znalostí a rozšiřování informací. K tomuto typu by byla vhodná spolupráce více pedagogů.

Mezipředmětovými vztahy se rovněž zabývá článek Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově od Ladislavy Lederbuchové, kde se autorka zabývá integrovanou výukou a mezipředmětovými vztahy. Článek mě zaujal svými konkrétními příklady z čítanky českého jazyka pro ZŠ, kde je zřetelné propojení učiva literární výchovy s ostatními předměty, jako jsou občanská výchova, hudební a výtvarná výchova, dějepis. Autorka zde také dobře popisuje, co je potřeba dodržet při výuce, aby byla přínosnou.¹⁵

1.1.6 MEZIOBOROVÉ VZTAHY

Pro upřesnění významu mezioborových vztahů použiji definici, kterou již ve své bakalářské práci použila Magdaléna Zajdánková v roce 2006, která mě nejvíce zaujala, a zní následovně:

„Význam těchto vztahů je nejen v komplexnosti materiální stránky obsahového vzdělání, ale i v oblasti formativní. Rozvíjí se myšlení, zejména systémové myšlení žáků. Žáci se učí aktualizovat poznatky a činnosti z různých oblastí, volně s nimi operovat, uvádět do nových soustav podle konkrétních úkolů, hledat možné příčiny jevů, rychle postihnout celek a jeho vztahy. Tím, že se ve výuce

¹⁵ Lederbuchová, 2006, s. 5

vyhledávají a aktualizují různé vztahy mezi jevy a procesy, rozvíjí se zároveň schopnost zobecňujícího syntetického myšlení žáků. (Klapka, 1973)¹⁶

Významem mezioborových vztahů pro žáky je hlavně snazší a správné porozumění vyložené látce. Mezioborový přístup může být pro žáky dobrou motivací pro práci na zadaném tématu a vede studenty k pochopení všech souvislostí látky. Jev mezioborovosti jsem měla příležitost sledovat už při náslechové praxi, která je součástí bakalářského studia na ZČU. Žáci se učí samostatnému přemýšlení a uvažování nad tématem, díky čemuž dochází k všestrannému rozvoji osobnosti, konkrétně ke schopnosti samostatného srovnávání informací. Při výkladu nového učiva tak studenti jsou schopni přemýšlet nad možnostmi propojení s ostatními předměty. Byla jsem svědkem například propojování vědomostí zeměpisu a českého jazyka, konkrétněji literatury, kdy si žáci u jednotlivých zemí připomínali, jaká díla a jaké autory z této oblasti znají, nebo propojení českého jazyka s dějepisem, kdy se vyučující vyptával, z jaké doby je které literární dílo. Mezioborové spolupráce rozvíjí též zájem o další poznávání vztahů mezi dalšími obory.

Z pohledu výuky je mezioborový přístup hlavně o celkové spolupráci žáků s vyučujícími. Tímto přístupem jsou žáci motivováni k práci na probíraném tématu. Průběh výuky má základ v opakování informací a znalostí z jiného vyučovacího předmětu pro možnost dalšího využití v následujícím průběhu vyučování. Dalším přínosem mezioborovosti je zdokonalování obsahu, metod a forem učiva.

Z pohledu pedagoga je zásadní *„plánování na jakési „globální“ úrovni alespoň v délce pololetí či celého školního roku. Jenom takové rozvahy nás totiž donutí zamýšlet se nad naší profilací, nad vlastní filozofií výuky, nad propojením dílčích cílů a jednotlivých výstupů při utváření vyššího celku.“¹⁷* Využití mezioborového přístupu má význam také v otázce atmosféry při výuce. Výhodou pro pedagoga je snazší předání informací svým žákům, také je velmi výhodné moci navázat na fakta z již probraných témat jiných předmětů pro uchování těchto poznatků, které byly žákům zprostředkovány.

„Konkrétním cílem je obzvlášť v literatuře podpořit správné pochopení směrů, dobových stylů, uměleckých slohů. Obraz dost často pomůže studentům uvědomit si například, co je to kontrast (v baroku), co je to dynamika. V moderních

¹⁶ Zajdánková, 2006, s. 11

¹⁷ Stanislav Štěpánik, Martina Šmejnklová, 2017, s. 96-97

směrech se na obrazech docela dobře dokazuje přesně to, co sleduje i stejný literární směr, nebo to, jak se vlastně definuje samotný pojem (kubismus, futurismus).“¹⁸

Hodiny, které jsem měla možnost vidět v rámci náslechové praxe, velmi často vykazovaly využití mezioborových přesahů a vždy jsem si všimla, že při tomto jevu došlo ke zvýšení aktivity a zájmu žáků ve třídě o probíranou problematiku. Okamžitě se ve třídě začalo diskutovat k tématu, všichni pozorně vnímali své spolužáky a připojovali se následně k diskuzi se svými poznatky.

1.1.7 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA

RVP ZV vychází k předpokladu, že je nutné, aby žáci v průběhu svého vzdělávání byli vybaveni dovednostmi, znalostmi a hodnotami, které budou schopni využít nejen při svém studiu ve škole, ale hlavně v běžném osobním životě a následně při své profesní kariéře. Tyto dovednosti, znalosti a hodnoty jsou v rámci RVP ZV označeny souhrnně jako klíčové kompetence.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“¹⁹

Klíčových kompetencí rozeznáváme celkem 6 — kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. V rámci mé bakalářské práce se zaměříme především na kompetenci komunikativní, kterou jsem se zabývala během svého výzkumu v praktické části.

Kompetence komunikativní

V RVP ZV je stanoveno, že žák by na konci základního vzdělání měl v rámci této kompetence být schopen formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, zároveň by měl být schopen výstižného, kultivovaného a souvislého vyjádření jak formou ústního projevu, tak i písemného projevu. Žák by

¹⁸ Albrechtová, 2007, s. 10-11

¹⁹ Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 7

měl být též schopen naslouchání promluv druhých, porozumění jim a správně na ně reagovat, zapojit se do diskuze na dané téma a vhodně argumentovat. Ze základní školy by měl žák odcházet se schopností využít informační a komunikační prostředky a technologie zaručující kvalitní a účinnou komunikaci s okolím.²⁰

V další části mé práce se budu věnovat hledání podstaty těchto termínů, která je zakotvena ve vzdělávací soustavě České republiky. Budu se zaměřovat na souvislosti těchto termínů vzhledem k Rámcově vzdělávacímu programu a případně na shody, ke kterým došlo během mnou realizovaným výzkumem.

1.2 MEZIOBOROVOST A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Vzdělávací soustava České republiky obsahuje kutikulární systém, který je možné najít v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR, zkráceně v tzv. Bílé knize. Tento systém je kodifikovaný v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání.

„Rámcové vzdělávací programy:

- ➔ *vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;*
- ➔ *vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení;*
- ➔ *formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;*
- ➔ *podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.*²¹

V teoretické části jsem se zaměřila na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, o kterém budu dále v textu psát v jeho oficiální zkratce RVP ZV, a na jeho možnosti, které nabízí pro propojení českého jazyka s ostatními vyučovanými předměty na druhém stupni. Zvolila jsem RVP ZV pro svoji práci z toho důvodu, že výzkum, na kterém bakalářská práce založena, byl realizován na základní škole, konkrétně na 2. stupni.

²⁰ RVP ZV, 2007, s. 11

²¹ RVP ZV, 2007, s. 6

Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni v RVP ZV

Základní vzdělání na 2. stupni ZŠ pomáhá žákům se získáváním vědomostí, dovedností, návyků, které jim umožní samostatné učení a také utváření hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je založeno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. Díky tomu je možné využití náročnějších metod práce i nových zdrojů a způsobů poznávání, také zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly a projekty, přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání apod.²²

Cíle základního vzdělávání

Cílem základního vzdělávání je utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. V základním vzdělávání usiluje o naplňování těchto základních bodů:

1. *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
2. *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
3. *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
4. *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
5. *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
6. *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
7. *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
8. *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi;*

²² RVP ZV, 2017, s. 8

9. *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*²³

Z cílů RVP ZV můžeme vyznívat, že některé body jdou propojit s cíli mezipředmětových vztahů či integrované výuky, a to například hned v druhém bodě, kde je zmíněno logické uvažování, či v šestém bodě, kde je zmíněn rozvoj vnímavosti.

1.3 METODIKA PRÁCE

Pro zpracování bakalářské práce byly použity metody sběru dat a informací. Vzhledem ke skutečnosti, že na toto téma neexistuje téměř žádná literatura uceleně zkoumající danou problematiku, bylo zvolení správné metody sběru dat důležité.

Za vhodnou metodu výzkumu jsem zvolila dotazník, který byl zadán on-line. Respondentů jsem se ptala takovým způsobem, abych získala všechny potřebné podklady pro naplnění stanovených cílů. Dotazník je zaměřen na zkoumání konkrétního vzorku respondentů. Ze čtyř tříd druhého stupně základní školy, tedy od 6. třídy (A) po 9. třídu (A), vyplňovalo dotazník 40 žáků, z každé třídy 10, konkrétně v každé třídě 5 dívek a 5 chlapců, kteří dosud studovali s vyznamenáním.

Druhý dotazník je určen učitelům, kteří vyučují na druhém stupni na škole T. G. M. v Komárově. Dotazník vyplňoval jeden muž a 8 žen různých aprobací, což je pro moji práci vyhovující, jelikož mě zajímá mezioborová spolupráce realizovaná v co největších množstvích oborů. Výzkum jsem prováděla na konci druhého pololetí, jelikož kvůli uzavření škol, které bylo nařízeno státem, mi nebylo výzkum umožněno provádět již dříve.

²³ RVP ZV, 2017, s. 8-9

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Nejdůležitější částí bakalářské práce je praktická část. Věnuji se zde mnou vykonanému výzkumu a detailnímu popisu realizovaného výzkumného bádání, které mi pomohli zrealizovat učitelé a vedení Základní školy T. G. M. Komárov.

2.1 SBĚR DAT

Ke zjištění dat, která byla potřebná pro moji bakalářskou práce zaměřenou na problematiku mezioborové spolupráce mezi českým jazykem a ostatními předměty vyučovanými na 2. stupni základní školy, jsem zvolila metodu sběru dat, která byla dle mého názoru nejvhodnější pro získání potřebných informací, a tou je on-line dotazník.

Hlavním cílem dotazníků je na jedné straně zjistit kdy, jak a proč dochází k propojování předmětů, a na druhé straně zjistit, zda si toto propojení žáci uvědomují, jaké to na ně má vliv a zda je tato skutečnost pro ně tím pádem efektivní. Zajímala jsem se také o fakt, kterých témat se to především týká. Nakonec jsem se zajímala o motivační prvek pedagogů, a co je k mezioborové spolupráci přivedlo.

2.2 VÝZKUM

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu dotazníku. V rámci svého šetření jsem vytvořila on-line dotazníky pro pedagogy i žáky za účelem zjistit, zda dochází k mezioborové spolupráci mezi českým jazykem a ostatními předměty, jakým způsobem dochází k mezioborové spolupráci a jestli si tyto přesahy žáci uvědomují a jsou pro ně přínosem při studiu.

2.2.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem mého výzkumu je z dotazníku zjistit, zda dochází k mezioborové spolupráci mezi českým jazykem a ostatními vyučovanými předměty, zda si tento fenomén žáci uvědomují, a zda je pro ně efektivním.

2.2.2 REALIZACE VÝZKUMU

Z počátku jsem přemýšlela, zda se zaměřit pouze na mezioborové spolupráce mezi českým jazykem a dějepisem, ale vzhledem k faktu, že jsem výzkum chtěla zaměřit pouze na jednu konkrétní základní školu, získala bych malé množství informací. To mě přimělo k rozšíření mého šetření i na další předměty vyučované na druhém stupni ZŠ a na všechny složky českého jazyka.

Největším problémem bylo najít základní školu, která by byla ochotna mi s výzkumem pomoci. Nakonec se mi podařilo domluvit se s mým bývalým panem učitelem, Mgr. Štefanem Borovským, ze základní školy v Komárově, který mi zařídil možnost sejít se s vedením, které mi umožnilo realizovat výzkum na této škole.

Dalším postupem mého výzkumu bylo vytvoření dotazníku pro učitele a dotazníku pro žáky, které mi pomohl rozeslat mezi ostatní vyučující a mezi žáky, Mgr. Štefan Borovský. Dotazník byl rozeslán žákům 2. stupně, takže od 6. třídy až po 9. třídu. V každé třídě dotazník vyplňovalo 10 žáků.

2.2.3 PŘÍPRAVA DOTAZNÍKŮ

Dotazník pro učitele

Dotazník obsahuje celkem 7 otázek a úvodní informaci o mém výzkumu zaměřeným na vyučující. Níže následují jednotlivé otázky dotazníku pro učitele s vysvětlením mého výzkumného záměru.

1. *Jakou máte aprobaci?*

Tuto otázku jsem do dotazníku zvolila, abych měla přehled o tom, ve kterých předmětech může jednotlivý vyučující mezioborovou spoluprací realizovat bez domluvy s ostatními.

2. *Které druhy propojené výuky realizujete ve škole, kde vyučujete?*

Tato otázka směřuje ke zjištění, zda se na škole vůbec propojená výuka realizuje, pokud ano, tak jakým způsobem. To je důležité pro skutečnost, zda může vůbec k mezioborové spolupráci docházet.

3. *Pokud jste v otázce č. 2 zvolil/a možnost „Jiné“, vypište, které.*

Tato otázka je pouze doplňující, dobrovolná. Jde totiž o navazující otázku k otázce č. 2 v okamžiku, kdy učitel/ka zvolí možnost „Jiné“. Mým záměrem je zjistit další možný způsob, kterým lze propojenou výuku na škole realizovat.

4. *Které důvody vás vedou k využívání mezioborových přesahů ve výuce?*

Tuto otázku jsem zvolila, jelikož motivaci učitelů/učitelek k využití mezioborového přístupu k výuce považuji za zásadní.

5. *V případě využití mezioborových vztahů při své výuce upřednostňuji možnost:*

Zajímá mě, zda učitelé preferují spíše tzv. metodu horizontálního typu, která je založena na principu souběžné výuky dvou či více předmětů, nebo vertikálního typu vycházejícího z postupného probírání pátky nejprve v jednom předmětu a následně v předmětu propojeném.

6. *Při jakých příležitostech propojujete český jazyk s ostatními předměty? Proč? Jaké konkrétní cíle tím sledujete? (OTÁZKA ZAMĚŘENA NA VYUČUJÍCÍ S APROBACÍ ČESKÝ JAZYK)*

V tomto případě jde o otevřenou otázku, která je zaměřena pouze na vyučující s aprobací český jazyk. Touto otázkou zjišťuji možnosti, kdy lze v praxi propojit český jazyk s ostatními předměty, proč vyučující shledává zrovna tuto příležitost za vhodnou a co přesně vyučující zrovna tímto propojením sleduje.

7. *Která témata cíleně propojujete s českým jazykem? (OTÁZKA ZAMĚŘENA NA VYUČUJÍCÍ S JINOU APROBACÍ, NEŽ JE ČESKÝ JAZYK)*

Tentokrát otázka směřuje k vyučujícím s jinou aprobací, než je český jazyk. Zajímá mě zde, zda i vyučující bez zaměření na český jazyk dbají na to, aby v jejich hodinách došlo k propojení s českým jazykem.

Dotazník pro žáky

Nalezení vhodných otázek pro žáky 2. stupně základní školy bylo velmi náročné, jelikož bylo třeba vymyslet takový styl otázek, který pro žáky nebude příliš náročný na pochopení, užití odporných termínů tak, aby jim porozuměli a zároveň tak, aby pro moji bakalářskou práci měly jejich odpovědi hodnotu. Po konzultaci s vedoucí práce jsem došla k závěru, že bude nejvhodnější zvolit dotazník, kdy místo otázek využiji reálné situace ve vyučování, které jsem vybrala na základě předem stanovené struktury.

Otázek jsem v dotazníku použila celkem 16, z nichž otázky č. 1. až 4, dále ještě otázka č. 6 a 8, jsou zaměřeny na český jazyk v naukových předmětech, otázky č. 5. a 7, jsou zaměřeny na naukové předměty v českém jazyku, otázky č. 9. a 10. jsou zaměřené na uplatnění receptivních dovedností, konkrétně naslouchání, otázky

č. 11. a 12. jsou zaměřené též na uplatnění receptivních dovedností, ovšem ve čtení. Poslední čtyři otázky jsou zaměřené na uplatnění produktivních dovedností, konkrétně otázky č. 13. a 14. jsou na psaní a 15. a 16. na mluvený projev. U odpovědí jsem zvolila možnost jedné správné odpovědi pro každou otázku, kdy budou žáci vybírat ze čtyř možností v reakci na to, jak danou situaci vnímají oni.

- 1. Během zkoušení u tabule si dávám pozor, abych mluvil/a spisovně a v případě, kdy ne, mě učitel opraví.*
- 2. Vyučující při zkoušení hodnotí zvlášť, jestli jsem se naučil/a správně látku, a zvlášť můj mluvený projev (jestli mluvím v celých větách, spisovně, nepoužívám parazitní slova...)*
- 3. Při písemném testu ze zeměpisu/dějepisů dostanu test opravený jak podle věcné stránky mých odpovědí (jestli jsem na otázky odpověděl/a správně), tak ale i s opraveným pravopisem.*
- 4. Při výuce dějepisu, když byla řeč o Mezopotámii, vyučující mluvil i o poloze státu, nebo o nejznámější literární památce z tohoto místa.*
- 5. Když při literatuře čteme dílo od libovolného autora, vždy nám k němu vyučující řekne i nějaký historický kontext (v jaké době psal, co je pro tuto dobu typické).*
- 6. Při výuce zeměpisu, při probírání jednotlivých krajů v ČR, nám učitel zmíní i druh nářečí, které je pro dané území typické.*
- 7. Při hodinách českého jazyka při psaní diktátu učitel/ka využívá některé texty související například s dějepisem/zeměpisem.*
- 8. Byl/a bych schopna při zadání úkolu na téma komiks sepsat příběh a zároveň ho ilustrovat.*
- 9. Při výkladu látky se soustředím nejen na věcnou stránku, ale i na úroveň mluveného projevu učitele/ky (např. spisovnou výslovnost, tempo a hlasitost řeči, správnou větnou melodii apod.)*
- 10. Informace z jednoho předmětu umím pochytit, zapamatovat si je a poté využít i při jiném předmětu.*
- 11. Při čtení v učebnici dějepisu jsem schopen/schopna vyhledat v textu hlavní myšlenky a shrnout je vlastními slovy.*
- 12. Během svého učení z učebnice dějepisu, jsem schopen/schopna využít naučené informace i při výuce českého jazyka.*

13. *Když mi učitel/ka rozdá rozsáhlý text, jsem schopen/schopna vypsát si z něj ty nejpodstatnější informace.*
14. *Když mi učitel/ka diktuje své poznámky, stíhám si je všechny zapsat a případně upravit podle sebe.*
15. *Při přednesu referátu na hodině dějepisu/zeměpisu se soustředím na správnou techniku mluveného projevu, spisovnou výslovnost a správný slovosled.*
16. *Při ústním zkoušení dbám na to, abych mluvil/a v celých větách.*

2.3 ANALÝZA NASHROMÁŽDĚNÝCH INFORMACÍ

V této části své bakalářské práce se zaměřím na rozbor informací, které jsem získala prostřednictvím pozorování a hlavně prostřednictvím dotazníků od žáků a učitelů. Mým cílem je jednotlivé výpovědi ucelit a následně k nim přidat svůj vlastní názor, který bude podložený informacemi obsaženými v teoretické části práce, či v RVP ZV.

2.3.1 ANALÝZA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ

V této kapitole se budu zabývat odpověďmi, které jsem získala od respondentů. Odpovědi budu obohacovat o své poznatky z teoretické části, případně o mé názory podložené odbornou literaturou na téma mezioborových spoluprací.

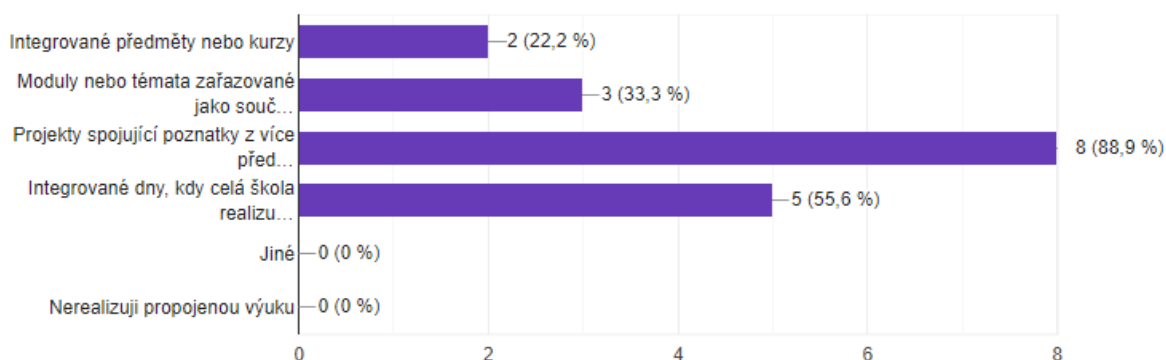
Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele celkem vyplnilo 9 učitelů s různými typy aprobací, které jsem zjistila díky první otázce v dotazníku. Aprobace vyučujících, kteří vyplnili dotazník, byly tělesná výchova a zeměpis (respondent A)²⁴, český jazyk a dějepis (respondent B), informační technologie a chemie (respondent C), český jazyk a hudební výchova (respondent D), dějepis a výtvarná výchova (respondent E), český jazyk a dějepis (respondent F), biologie a geografie (respondent G), matematika a fyzika (respondent H), matematika a přírodopis a pěstičství (respondent CH).

Druhá otázka zaměřená na to, jaký druh propojené výuky učitelé realizují, mi pomohla zjistit, že nejčastější možností jsou *projekty spojující poznatky z více*

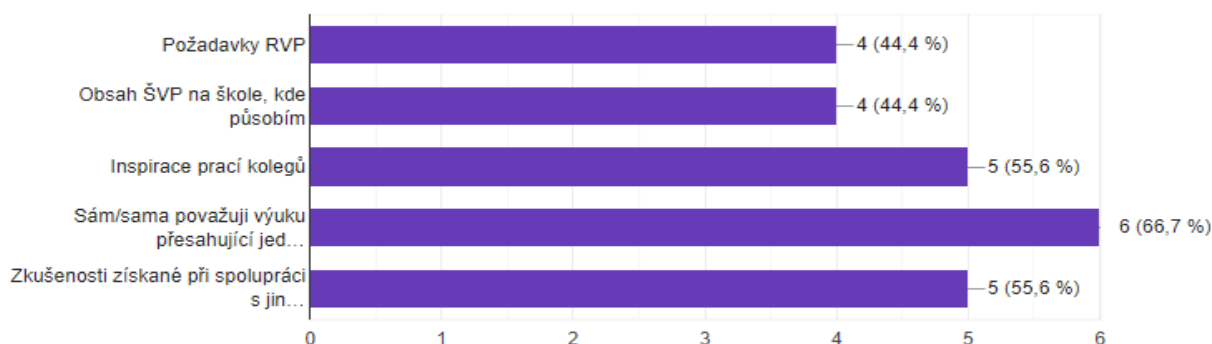
²⁴ Dále v textu jsou odpovědi respondentů pro lepší orientaci označeny pouze příslušným písmenem v závorce.

předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi, které zvolilo 8 učitelů. (viz graf 1) Tento fenomén byl potvrzen i díky otázce zaměřené na fakt, při jakých příležitostech k propojení s jinými předměty dochází, kdy se 2 ze 3 odpovědí zmiňují o využití ve školních projektech. Zároveň se mi díky této otázce ověřilo, že na této základní škole k mezioborové spolupráci dochází, jelikož nikdo z učitelů nezvolil možnost, že by propojenou výuku nerealizoval. Vzhledem ke skutečnosti, že nikdo z vyučujících nezvolil možnost „Jiné“, zůstala otázka č. 3, která navazuje svoji podstatou na tuto odpověď, bez jakékoliv odpovědi.



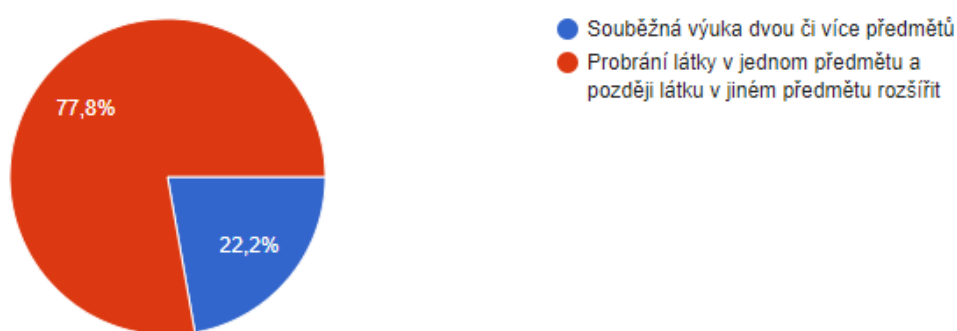
Graf 1

Pomocí čtvrté otázky jsem chtěla zjistit, jakou motivaci vyučující k realizaci mezioborových přesahů mají. Došla jsem k závěru, že nejčastější motivací je skutečnost, že samotní učitelé si důležitost propojení uvědomují a považují ho za užitečný. Dle mého názoru, podloženého odbornou literaturou, je to právě proto, aby žáci byli schopni myslet v souvislostech a učit se využívat již naučené informace, které pouze doplní dalšími fakty. (viz graf 2)



Graf 2

V rámci 5. otázky, kdy jsem chtěla zjistit, jaký typ výuky upřednostňují při využití mezioborové spolupráce, jsem zjistila, že většina učitelů, konkrétně 7, upřednostňuje vertikální typ mezipředmětových vztahů, který v dotazníku prezentuje odpověď *probrání látky nejdříve v jednom předmětu a později rozšířit v jiném*. Tento typ volí učitelé dle mého názoru častěji z důvodu, že k tomu není potřeba případné spolupráce s jinými vyučujícími, ale hlavně z důvodu, že učitel sám ví, kde s látkou v jednom předmětu skončil, kde přesně má navázat a zároveň je díky tomu i schopen zpětné vazby ze strany žáků při ověřování si, zda se správně připravují na hodiny, v rámci případného krátkého opakování. (viz graf 3)



Graf 3

Nyní se zaměřím na analýzu posledních 2 otázek, které jsou obě zaměřené na konkrétní příklady. Nejprve jsem se zaměřila přímo na učitele s aprobací českého jazyka, kteří v rámci mého šetření byli celkem 4, ovšem na tuto otevřenou otázku odpověděli pouze 3 z nich. V první odpovědi se zaměříme na propojení s dějepisem (B), kde se vyučující zmiňuje o propojení v rámci kultury a osobnosti, konkrétně jsou zde vypsány jména jako Kosmas a Jan Hus, z období zmiňuje národní obrození. Dále je zde uvedeno propojení se zeměpisem v rámci regionu, kdy se vyučující žákům zmiňuje o významných literárních osobnostech a jejich vztahu k regionu, například zde uvádí Karla Jaromíra Erbena a Josefa Jungmanna.

Druhou odpovědí na tuto otázku je *Učivo českého jazyka dotýkající se jiných předmětů, školní projekty, .. Nutnost pohlížet na svět globálně*. (D) V této odpovědi se vyučující nerozepsal/a detailně, takže jsem se v rámci výzkumu zaměřila na RVP ZV, abych zjistila, jaké učivo by to mohlo být. Vyučující uvedla jako svoji aprobaci český jazyk a hudební výchovu, kdy mě například zaujala možnost propojení v rámci hudební výchovy v poslechové činnosti, jejíž součástí je hudební autor a jeho dílo, zmiňuje se totiž o hudební skladbě v kontextu s jinými hudebními i nehudebními

díly, kde by bylo možné zmínit literární díla vzniklá v době skladby. Jednalo by tedy o propojení českého jazyka, složky literární výchovy, a hudební výchovy. K dalšímu propojení může docházet v poslechové činnosti u interpretace znějící hudby, kdy má žák slovně charakterizovat hudební dílo, například po slohové a stylové stránce, kde se možnost propojení také nabízí.²⁵ V tomto případě by šlo o propojení složky komunikační a slohové s hudební výchovou.

Třetí odpověď v této otázce je *Při výuce dalších předmětů - práce s texty, čtenářská gramotnost, práce na projektech, momentálně elektronická komunikace s žáky. Cílem je, aby žáci pochopili, že se český jazyk učí proto, aby jej správně používali.* (F) Tato odpověď je zaměřena na příklady propojení všech složek českého jazyka, jelikož komunikační a slohová výchova je zde zastoupena například v práci s texty, literární výchova ve čtenářské gramotnosti a jazyková výchova je zde zastoupena ve větě, kde se vyučující zmiňuje, že jeho/jejím cílem je, aby žáci jazyk pochopili a uměli ho správně použít.

Poslední otázka tohoto dotazníku je zaměřena na učitele s jinou aprobací, než je český jazyk a to z toho důvodu, jelikož jsem chtěla zjistit, zda i ostatní vyučující, jejichž vyučovaným předmětem není český jazyk, ho berou jako důležitou část jejich výuky. Na tuto otázku jsem získala celkem 5 otevřených odpovědí. První z odpovědí, které jsem získala, je *V každém vyučovacím předmětu kladu důraz na český jazyk. V rámci druhého stupně to považuji za zásadní k upevnění znalostí. Mým cílem je též, aby si jedinec uvědomil, že jazyk je nástroj, který mu může zvýšit sociální postavení ve společnosti.* (E) Tato odpověď sice nevypovídá o žádných konkrétních tématech, ale mluví o mezioborové spolupráci s českým jazykem jako o celku, který je nedílnou součástí každé vyučovací hodiny respondenta.

Druhou odpovědí bylo pouze vypsání předmětů, se kterými by respondent (A) český jazyk propojil, což jsem usoudila jako špatné pochopení mé otázky. Vzhledem ke skutečnosti, že jsem tuto školu v minulosti sama navštěvovala, tak podle aprobace jsem kontaktovala vyučujícího, který dle mého názoru tento dotazník vyplňoval. Obratem mi odpověděl, že se omlouvá a uvedl, že například v rámci zeměpisu při probírání jednotlivých krajů, se vždy zmíní o typickém nářečí pro danou oblast, nebo u regionů je vždy součástí výkladu i zmínka o případných autorech, kteří zde žili, nebo se o tomto místě zmínili ve svých dílech.

²⁵ RVP ZV, 2007, s. 86

Třetí odpovědí bylo *M — slovní úlohy — porozumění textu*, *F — úlohy — totéž*. (H) Jedná se o propojení v rámci českého jazyka s komunikační a slohovou výchovou, která se zabývá právě správným porozuměním textu, což je pro slovní úlohy klíčovým bodem.

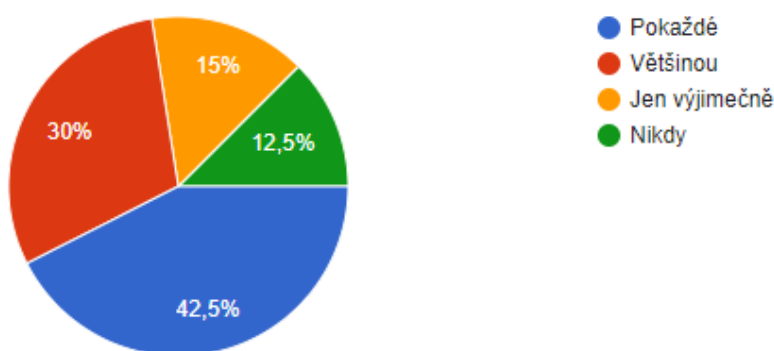
Další odpovědí na tuto otázku v dotazníku bylo *Všechna, protože se vždy ptám na pravopis, velká písmena, čárky ve větě,..pak také české názvosloví v přírodopise — odvození, kořen slova..* (CH) Zde je jasné propojení s jazykovou výchovou českého jazyka, jejíž podstatnou je mimo jiné právě užití spisovného jazyka, kam můžeme zařadit veškeré příklady, které zde respondent zmiňuje.

Poslední odpovědí, která je v dotazníku uvedena, je *Práci s textem (Informatika — zprac. témat z jiných předmětů, prezentací..)*. (C) Zde se jedná také o propojení s komunikační a slohovou výchovou českého jazyka, jehož součástí je práce s textem.

Dotazník pro žáky

Tento dotazník, jak jsem již zmiňovala, vyplňovalo celkem 40 respondentů, které jsem předtím za pomoci vyučujících vybrala a požádala je o spolupráci. Nyní budu postupně rozebírat výsledný graf u jednotlivých otázek, který vždy bude následovat za mým komentářem k dané otázce.

První otázka je zaměřená na český jazyk v naukových předmětech. Zde zjišťuji, zda učitelé dbají na spisovný projev žáků a zároveň jestli se na tuto záležitost soustředí i žáci. Z odpovědí vyplývá bezpochyby kladné vyjádření na tuto problematiku, dokonce ve většině případů se žáci shodli na tom, že se na spisovnou formu českého jazyka při svých projevech soustředí pokaždé. (viz graf 4)

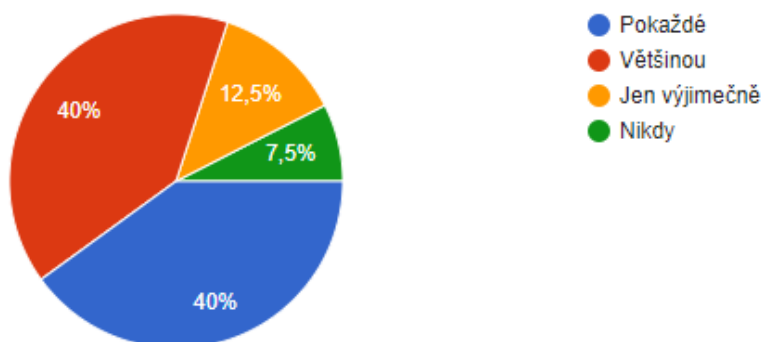


Graf 4

Ve druhé otázce, která je též zaměřena na český jazyk v naukových předmětech jsem zjišťovala, jestli učitelé svým dvojitým hodnocením podporují

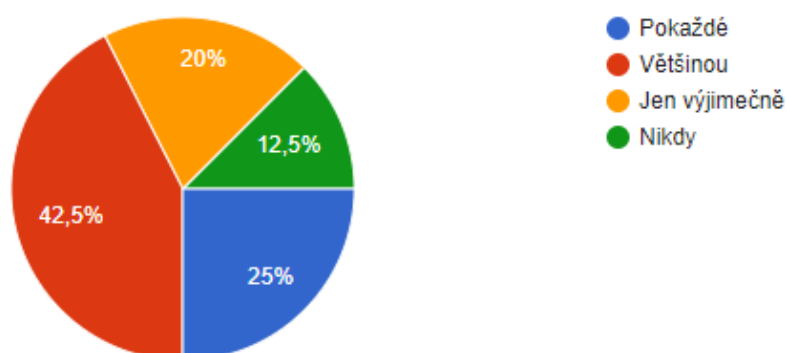
v žácích správný mluvený projev. Z odpovědí žáků, které sice nebyli jednoznačné kvůli shodě, je ale i přes to patrné, že většina učitelů tento způsob zajisté ve svých hodinách využívá, což mi přijde jako velmi rozumné, jelikož umět se správně vyjádřit je jednou z nejzákladnějších věcí, co se žáci na základních školách učí.

(viz graf 5)



Graf 5

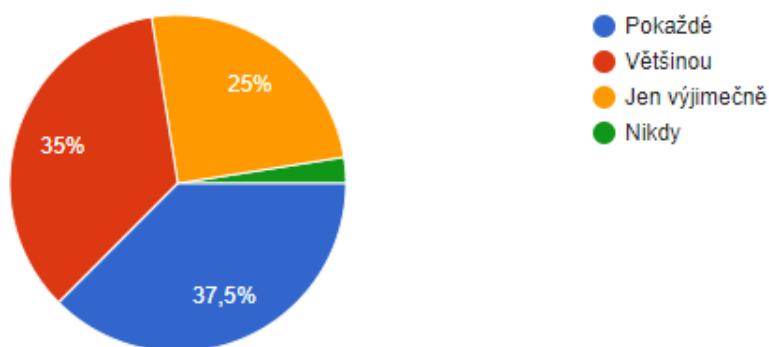
Třetí otázka, zaměřená na český jazyk v jiných naukových předmětech, klade důraz na to, zda žáci berou ohled na jazykovou výchovu českého jazyku, tj. pravopis, i když není započítán do známky a zda i přes to, že jde o odlišný předmět než český jazyk, učitelé vrací písemné testy opravené i s pravopisem, čímž v dětech podporují procvičování jazykové výchovy českého jazyka. Z dotazníku vyplynulo, že většinou k opravování a celkovému soustředění na správnost gramatiky dochází, jelikož nejpočetnější odpovědí bylo právě *většinou* a *pokaždé*. Co mě ale trochu zarazilo, byl fakt, že velký podíl má i spíše negativní odpověď, která nám říká, že k tomuto jevu dochází jen výjimečně. (viz graf 6)



Graf 6

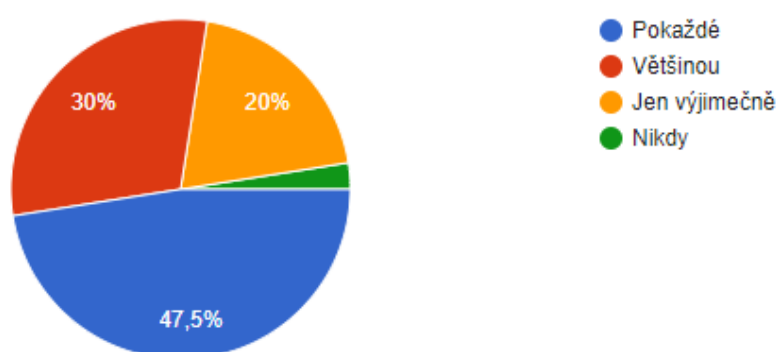
Čtvrtá otázka, zaměřená na český jazyk v naukových předmětech, je zaměřená na propojení dějepisu s literární výchovou českého jazyka, což je podle mého názoru, jakožto studentky českého jazyka a historie, velmi časté využití mezioborové spolupráce, jelikož je zde velké množství možných témat k propojení,

takže mi otázka na fakt, jestli si toto žáci uvědomují a učitelé této příležitosti využívají, přišla velmi důležitá. Z odpovědí žáků je patrné, že ano, jelikož nejčastěji volená možnost byla, že k propojení dochází pokaždé a hned další nejpočetnější bylo, že většinou ano. (viz graf 7)



Graf 7

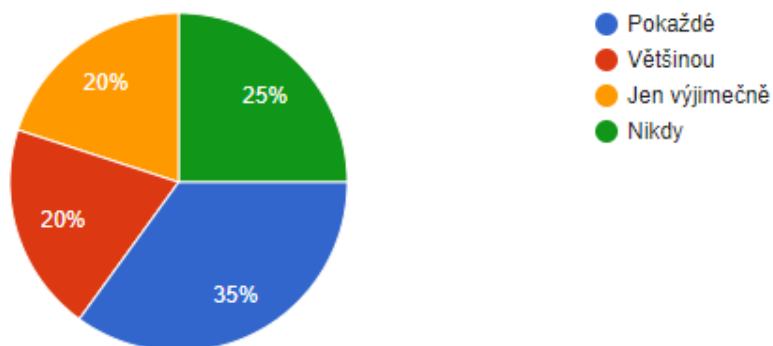
V páté otázce, která je zaměřená na naukové předměty v českém jazyce, jsem se zajímala o mezioborovou spolupráci mezi českým jazykem, konkrétně jsem se soustředila na literární výchovu, a vzdělávací oblastí člověk a společnost, kam spadá dějepis. V předchozí otázce jsem se zajímala o podobnou záležitost, ovšem s tím rozdílem, že v předchozí otázce mi šlo o zjištění, zda této možnosti spolupráce využívá vyučující dějepisu, kdežto nyní jsem se zaměřila na vyučujícího českého jazyku. Výsledný graf, který se odvíjí od odpovědí žáků, je zde velmi podobný, též největší podíl odpovědí získala odpověď *pokaždé*. V tomto případě tuto možnost zvolilo 19 žáků, což je o 4 odpovědi více než u otázky předchozí. (viz graf 8)



Graf 8

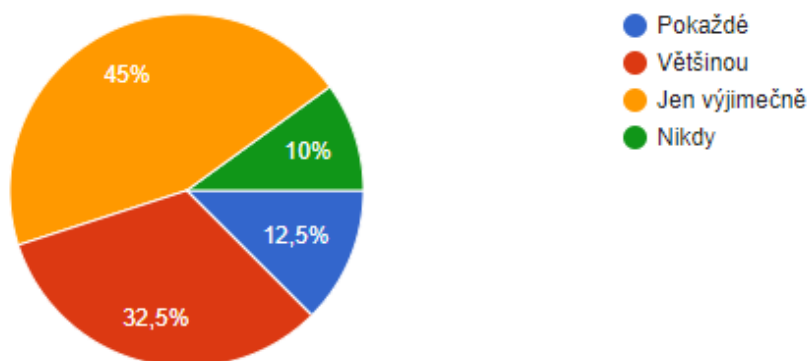
Šestá otázka, zaměřená na český jazyk v naukových předmětech, zkoumá, zda si žáci uvědomují a zda vůbec dochází k mezioborové spolupráci mezi českým jazykem, jeho jazykovou výchovou, a zeměpisem. Výsledky získané od žáků jsou ovšem velmi sporné, jelikož největší počet odpovědí náleží odpovědím *pokaždé* a *nikdy*. Tento fenomén může být pravděpodobně ovlivněn tím, že jsem zvolila do

otázky výuku krajů v České republice, což je učivo jednoho ročníku, tím pádem je možné, že nižší ročníky ještě tuto možnost zachytit neměli, proto došlo k tak vysokému počtu negativních odpovědí. (viz graf 9)



Graf 9

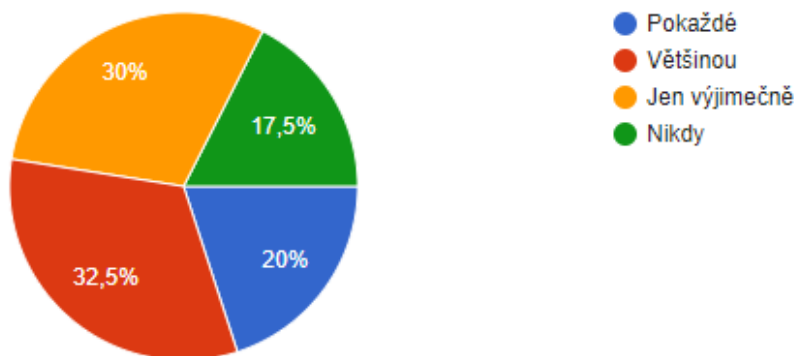
Sedmá otázka, zaměřená na naukové předměty v českém jazyku, je sestrojena tak, aby prověřila, zda vyučující českého jazyka využívá třeba i možnosti, že by na diktát, určený k prověření jazykové výchovy českého jazyka, využil text, který je zaměřen na fakta z jiného předmětu, jako příklad je uvedený zeměpis a dějepis. Z praxe vím, že text diktátu si žáci vždy zapamatují, a to z důvodu probírání ho mezi sebou v rámci kontroly svých případných gramatických chyb, nebo i případného zaujetí textem. Proto mě celkem překvapilo, že z dotazníků od žáků vyšlo, že tuto možnost vyučující na této škole realizují jen výjimečně. Rozhodně bych této možnosti do své výuky zapojila, jelikož mi přijde velmi efektivní. (viz graf 10)



Graf 10

Osmá otázka, která je jako poslední zaměřena na český jazyk v naukových předmětech, zkoumá, zda by při zadání vypracování komiksu, který zde zastupuje komunikační a slohovou výchovu, byli žáci schopni komiks ilustrovat, což představuje propojení s výtvarnou výchovou. Tento způsob mezioborové spolupráce mi přijde jako velmi vhodný. Podle vyhodnocení dotazníků z této otázky vyplynulo,

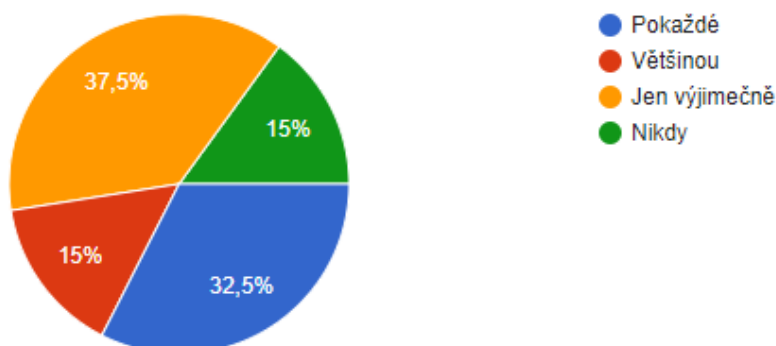
že většina žáků by tento úkol byla schopna splnit *většinou*, další nejčastější odpovědí, která získala pouze o jednoho respondenta méně, bylo *jen výjimečně*. Z toho výsledku usuzuji, že pravděpodobně někteří žáci i při zadání a splnění úkolu při výtvarné výchově, mají tendenci se podceňovat v případě, že nemají velké výtvarné nadání, tím by se dal tento jev vysvětlit. (viz graf 11)



Graf 11

Devátá otázka je zaměřena na uplatnění receptivních dovedností, v tomto případě na naslouchání. Zjišťovala jsem, zda při výkladu vyučujícího se žáci soustředí nejen na obsahovou stránku, ale stále myslí i na to, zda vyučující využívá spisovný český jazyk apod., což může v žácích mimo jiné ukotvit myšlenku na správné vyjadřování. Z výsledků dotazníku vyplynulo, že se na mluvený projev učitele soustředí *jen výjimečně*. Ovšem hned druhou nejčastější odpovědí bylo, že *pokaždé*. Domnívám se, že tento jev je možné vysvětlit tak, že žáci nižších ročníků se na mluvený projev ještě nesoustředí tolik, jako starší ročníky, které už se připravují na další studium, v našem případě středoškolské studium, a tak si těchto záležitostí více všimají, jelikož už si spíše uvědomují důležitost mluveného projevu.

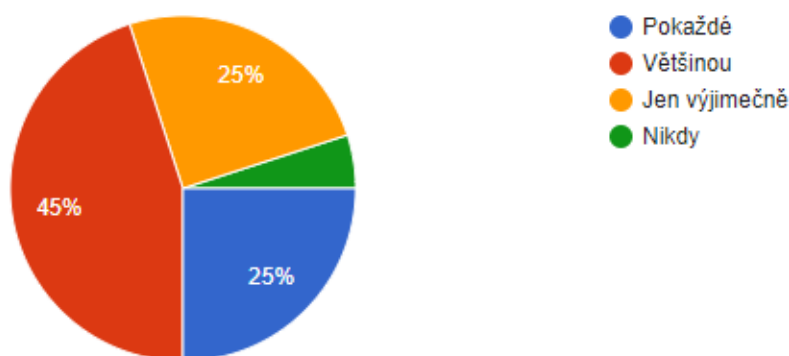
(viz graf 12)



Graf 12

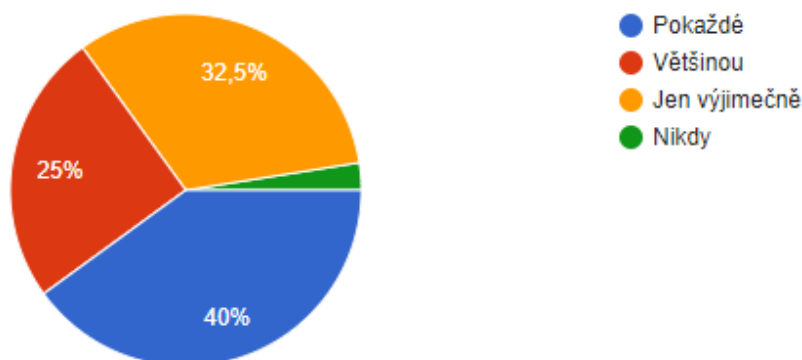
Desátá otázka je též zaměřená na uplatnění receptivních dovedností, konkrétně naslouchání. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda si žáci sami od sebe

propojení předmětů uvědomují a jsou schopni toho využít ve svůj prospěch tím, že již naučené informace použijí při výuce jiného předmětu v okamžiku, kdy je probíráno téma, kde by to bylo vhodné. Z dotazníku vyplynulo, že většina žáků této možnosti využívá a je schopna toho využít. Druhou nejčastější odpovědí bylo *pokaždé* a stejně na tom byla i odpověď *jen výjimečně*. Tento fakt je podle mé zkušenosti, kterou jsem získala díky náslechové praxi při svém studium, velmi ovlivněn pozorností žáků, jelikož je jasné, že žák, který nedává při výuce pozor, není schopen získané informace v hlavě udržet a později znovu použít. (viz graf 13)



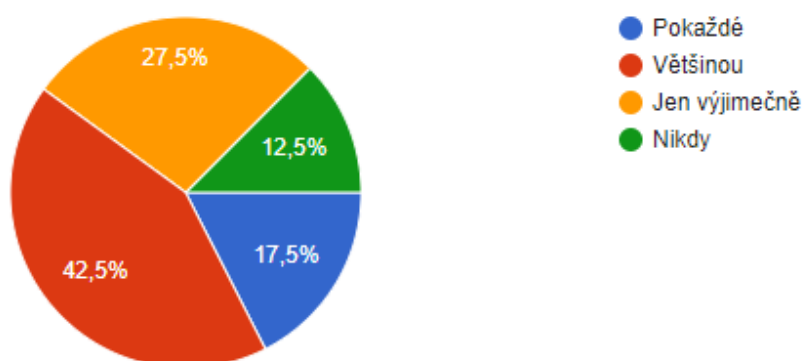
Graf 13

Jedenáctá otázka je zaměřena na uplatnění receptivních dovedností, konkrétně na čtení. Otázka je sestrojena tak, abych díky ní zjistila, jestli jsou žáci schopni z přečteného textu v nějakém předmětu, konkrétně jsem použila dějepis, zachytit hlavní myšlenku a následně ji shrnout vlastními slovy. Z odpovědí žáků je patrné, že většina z nich je toho schopna, protože nejčastější odpovědí bylo *pokaždé*. Druhou nejčastější odpovědí bylo *jen výjimečně*, což může být opět ovlivněno věkem a celkovou vyspělostí žáků. Zde bych možná tento fakt vyřešila občasným zadáním žákům za domácí úkol papír s textem na zrovna probírané téma, ze kterého by se měli pokusit vystihnout a popsat hlavní myšlenku, a poté na začátku hodiny si s nimi jejich práce projít. (viz graf 14)



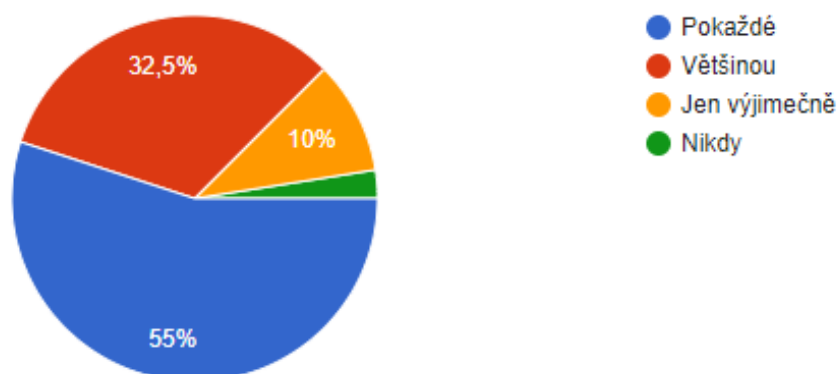
Graf 14

Dvanáctá otázka, která je zaměřená na uplatnění receptivních dovedností, na čtení, je formována tak, abych zjistila, zda i když se žáci učí z učebnice jiného předmětu, konkrétně jsem využila v otázce dějepis, tak si uvědomují možnost využití některých informací během hodiny českého jazyka, v tomto případě jsem měla na mysli při literární výchově. Například když se žáci připravují na test z období husitství, uvědomují si, že některé informace by mohli použít při literatuře u probírání autorů, jakým je třeba Jan Hus. Z dotazníku vyplynulo, že převážná část žáků je tohoto propojení schopna využít. (viz graf 15)



Graf 15

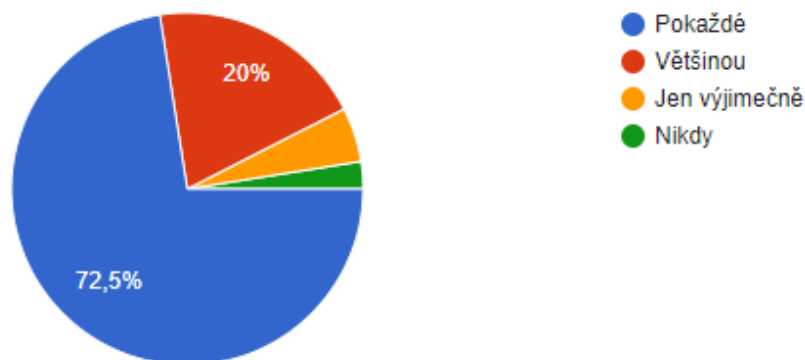
Třináctá otázka je zaměřena na uplatnění produktivních dovedností, konkrétně na psaní. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda jsou žáci schopni z textu vypsát ty nejpodstatnější informace, což znamená, že aby toho byli schopni, musí textu nejprve dokonale porozumět, což je předmětem komunikační a slohové výchovy. Z odpovědí žáků na tuto otázku vyplynulo, že více než polovina, 22 respondentů, dokáže textu pokaždé porozumět a zároveň vypsát ty nejpodstatnější informace. (viz graf 16)



Graf 16

Čtrnáctou otázkou, která je zaměřena na uplatnění produktivních dovedností, na psaní, jsem chtěla zjistit, zda jsou žáci schopni si informace, které jim vyučující říká v rámci výkladu nějaké látky, zapsat a upravit tak, aby smysl zůstal zachován a

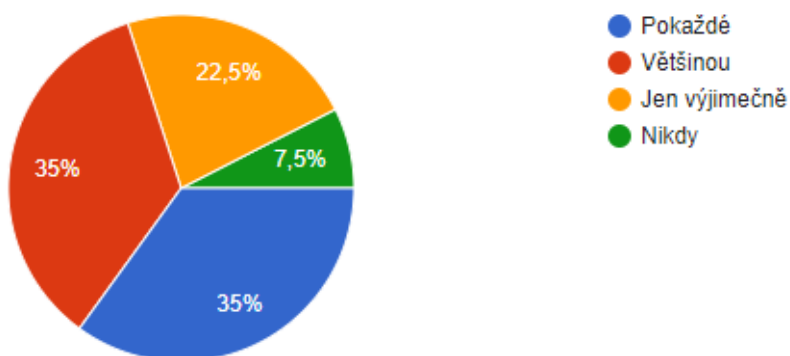
zároveň se z toho žákům lépe učilo, lépe tomu porozuměli, což je také spojeno s komunikační a slohovou výchovou. Z výsledného grafu je naprosto jasné, že s tímto fenoménem má problém jen nepatrné množství studentů, konkrétně možnost *jen výjimečně* zvolili pouze 2 respondenti a možnost *nikdy* pouze 1 respondent. Tento výsledek svědčí o dobré připravenosti žáků. (viz graf 17)



Graf 17

Patnáctou otázkou, která je zaměřena na uplatnění produktivních dovedností, konkrétně na mluvení, zjišťuje, zda se žáci při svých mluvených projevech soustředí na svůj projev, což spadá pod komunikační a slohovou výchovu českého jazyka. Zajímalo mě, zda se žáci soustředí na vyjadřování v celých větách, užívání spisovných výrazů a správného slovosledu. Z dotazníku vyplynulo, že 28 žáků se na tento fenomén soustředí, polovina z toho ve většině případů, druhá polovina v každém případě. Tenhle výsledek je podle mého ovlivněn i faktem, který jsme měli možnosti zjistit díky otázce č. 1, kdy učitel u žáka hodnotí při zkoušení i mluvený projev, tím pádem jsou žáci více motivováni si spisovný mluvený projev osvojit.

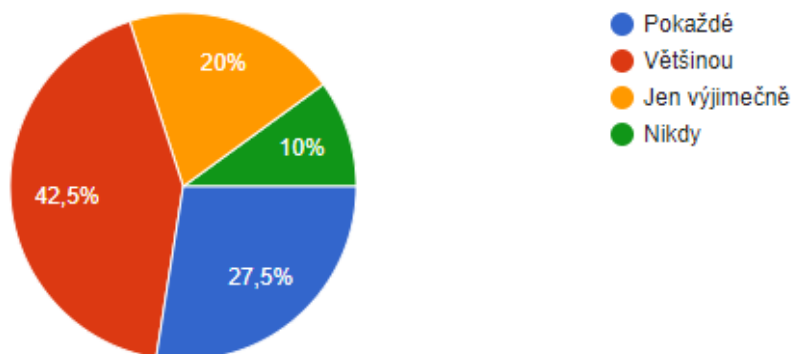
(viz graf 18)



Graf 18

Poslední otázkou zaměřenou na uplatnění produktivních dovedností, na mluvení, jsem se snažila zjistit, zda žáci dbají nejen na spisovnost a správný slovosled, ale jestli se soustředí, aby mluvili vždy v celých větách, i za pro ně

nepříznivých podmínek, kdy prožívají stres, jako je právě ústní zkoušení. Zjišťují tím, jestli mají v paměti ukotveno, že je to správné a že je to základ mluveného projevu i v okamžiku, že jde primárně o věcné informace, než o stylovou stránku projevu. Z dotazníku vyplynulo, že převážná většina žáků se ta tento jev soustředí, což je podle mého ovlivněno tím, že učitelé velmi dbají na vyjadřování žáků v celých větách. (viz graf 19)



Graf 19

3. DISKUZE

Prostřednictvím výzkumu, který byl v rámci bakalářské práce realizován pomocí dotazníků, jsem získala odpovědi na uvedené otázky, které se týkají problematiky mezioborové spolupráce v prostředí Základní školy T. G. M. Komárov. Pomocí zadaných otázek jsem se snažila zjistit, jakým způsobem k mezioborové spolupráci v praxi dochází, jaký vliv má tento přístup na výuku žáků a zda si ho žáci vůbec uvědomují. Díky výzkumu jsem zjistila, kdy nejčastěji k mezioborové spolupráci dochází a v jaké situaci to má na žáky nejefektivnější vliv.

Mým prvním cílem bylo zjistit, jakým způsobem a v jakých konkrétních situacích vyučující tohoto přístupu využívají. Díky dotazníkům jsem zjistila, že nejčastěji vyučující na této škole volí možnosti probrání látky v jednom předmětu a později rozšíření v jiném předmětu. Nejčastější situace, kdy vyučující využívají mezioborové spolupráce, je práce s textem, porozumění textu. Zde se jedná o propojení s komunikační a slohovou výchovou.

Další možnost propojení je spojena s literární výchovou českého jazyka a dějepisem, kdy pochopení dobových souvislostí nutí žáky nad nimi uvažovat a vede je k samostatnému přemýšlení nad tématem. Podle výsledků dotazníku, který byl žákům zadán, je jasně patrné, že toto propojení je pro žáky velmi efektivní a přínosné.

Častou možností mezioborové spolupráce je propojení s jazykovou výchovou českého jazyka, která je realizována například opraveným pravopisem při písemných testech z jiných předmětů, nebo pokládání otázek během výkladu, které jsou cíleny na pravopis, či kořen slova a odvození, jak uvedl jeden z vyučujících v dotazníku.

Podle výsledků dotazníku od žáků je nejefektivnější možností propojení s komunikační a slohovou výchovou českého jazyka. Z dotazníků od žáků je jasně patrné, že je vyučující během zkoušení opravuje v případě, že nemluví spisovně. Tento fakt se později odráží v jejich mluveném projevu při referátu, kdy více než polovina žáků dbá na spisovnou výslovnost, jelikož už ji berou jako samozřejmost. Tato skutečnost je velmi přínosná pro žáky v tom, že si uvědomí, že jazyk je nástroj, který je důležité umět správně používat, poněvadž správné použití jazyka je jedna z nejzákladnějších věcí, které by se měli na základní škole naučit.

Vzhledem k malému vzorku respondentů nelze tento výzkum uplatnit globálně, ovšem slouží jako zpětná vazba pro vedení základní školy, kde byl výzkum realizován. Vedení i vyučující mohou získaná data využít při přípravě na vyučovací hodiny, jelikož výzkum pomohl odhalit situace, na které je třeba se u žáků více zaměřit. Výzkum byl velmi přínosný i pro můj vlastní osobní růst, jelikož jsem měla možnost zjistit klady mezioborovosti a způsoby využití této spolupráce v praxi. V rámci výzkumu jsem také měla možnost hned tyto způsoby zhodnotit a zjistit, které jsou nejefektivnější, s čímž mi pomohly odpovědi žáků.

ZÁVĚR

Ve své práci se věnuji způsobům využití mezioborové spolupráce. Tato práce mi umožnila poznat různé způsoby využití mezioborové spolupráce, které vyučující realizují při své výuce s cílem naučit žáky myslet v souvislostech. Z dotazníků od žáků a učitelů jsem došla k závěru, že na této škole je mezioborovosti skutečně využíváno. Zajímavým faktem, ke kterému jsem došla díky provedenému výzkumu, je skutečnost, že hlavním prvkem důležitým k efektivní realizaci mezioborovosti je nepochybně přístup vyučujícího. Uvědomila jsem si, jak velmi důležité je vést žáky k tomu, aby mysleli v souvislostech, k čemuž je vhodné využití právě mezioborovosti. Z dat od žáků jsem došla k závěru, že využití způsoby mezioborové spolupráce jsou pro ně efektivní, vzhledem k faktu, že u dotazníku byl vždy nejvyšší počet respondentů u kladných odpovědí. Výzkum odhalil nejefektivnější možnost využití mezioborové spolupráce, což bylo jedním z cílů práce. Zjistila jsem, jaké možnosti vyučující preferují při své výuce. Dalším faktem, který z dotazníku vyplývá, jsou témata, při kterých bývá český jazyk, všechny jeho složky, propojován s ostatními vzdělávacími obory. Z dotazníku od žáků jsem zjistila, že si využití mezioborovosti uvědomují a této možnosti při svém studiu využívají.

Přínos shledávám také v otázce svého osobního růstu, jelikož jsem v některých situacích, kdy například nebyla odpověď od vyučujících zcela detailní, musela využít RVP ZV a odpovědi od ostatních vyučujících, abych uvedla situaci, kdy je možné mezioborové spolupráce využít. Měla jsem příležitost si vyzkoušet vytvořit on-line dotazníky na téma mezioborovosti a následně je za pomoci odborných znalostí, získaných při studiu odborné literatury na toto téma, detailně popsat a vyhodnotit získaná data. Cenný přínos práce shledávám především ve zpětné vazbě pro Základní školu T. G. M. Komárov. Díky této práci jsem měla možnost obohatit se o cenné znalosti a zkušenosti, které nepochybně využiji, jakožto studentka na pedagogické fakultě, ve svém budoucím zaměstnání.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá výzkumem v oblasti mezioborových vztahů. V první části práce uveden cíl výzkumu, pojmy, se kterými v rámci práce pracuji, popsán vzorek respondentů a uvedena metoda, kterou jsem pro tuto práci zvolila. V druhé části práce je popsán výzkum, uveden způsob sběru získaných dat, popsána realizace výzkumu a tvorba dotazníků. Ve třetí části jsou vypsána data z jednotlivých otázek, která jsou detailně popisována, doplněna grafy a okomentována. Ve třetí části práce je uveden rozbor jednotlivých situací, které jsem zjistila v rámci výzkumu, závěry, ke kterým jsem v rámci svého výzkumného bádání došla, porovnání výsledků z dotazníků a přínos realizovaného výzkumu.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with research in the field of interdisciplinary relations. The first part of the thesis presents the goal of the research, the concepts I work with, describes the sample of respondents and the method I chose for this work. The second part describes the research, the method of collecting data, the realization of research and the creation of questionnaires. In the third part, the data from individual questions are listed, they are described in detail, supplemented by graphs and commented. The third part of the thesis contains an analysis of individual situations that I found out in the research, conclusions that I came to in my investigative efforts, comparison of results from questionnaires and the benefits of the whole research.

BIBLIOGRAFIE

RAKOUŠKOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování (integrované slovní úlohy napříč předměty)*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 158 s. ISBN 978-80-247-2529-1

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*, Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-767-2.

PLCH, Jaromír. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 67 s.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s. ISBN 80-723-8157-1.

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 7., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

ZAJDÁKOVÁ, Magdaléna. *Mezipředmětové vztahy: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2006. 61 s. Vedoucí bakalářské práce Ing. Aleš Loveček

ALBRECHTOVÁ, Veronika. *Mezioborové přesahy mezi výtvarnou výchovou a českým jazykem: bakalářská práce*. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, 2012, 52 s. Vedoucí bakalářské práce Martina Komzáková PhDr.

ŠTĚPÁNIK, Stanislav, ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*, 1., vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 317 s. ISBN 978-80-7290-949-0

STYBLÍK, Vlastimil, ČECHOVÁ, Marie. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vyd. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. 1.vyd. Jinočany, 1993. 229 s. ISBN 80-85787-24-5

HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. 1.vyd. Praha: SPN, 1990. 236 s.

Internetové zdroje:

Kol. aut. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. (cit. ze dne 26.06.2020);

dostupný online z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání (cit. ze dne 26.06.2020)

dostupný online z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

Metodický portál RVP (cit. ze dne 26.06.2020)

dostupný online z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html/>

PŘÍLOHA

Dotazník pro učitele

Způsoby mezioborové spolupráce na 2. stupni ZŠ

Vážení pedagogové/Vážené pedagožky,

obracím se na Vás s dotazníkem k mé bakalářské práci na téma Způsoby využití mezioborové spolupráce na 2. stupni ZŠ. V rámci své práce se chci zaměřit konkrétně na školu, kde vyučujete a zjistit, zda dochází na Vaší škole k mezioborové spolupráci a případně jakým způsobem je zde mezioborová spolupráce realizována v praxi.

Předem Vám za Vaši spolupráci velice děkuji.

Jana Březinová

1. Jakou máte aprobaci?

.....

2. Které druhy propojené výuky realizujete ve škole, kde vyučujete?

- Integrované předměty nebo kurzy
- Moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů
- Projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi
- Integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma
- Jiné
- Nerealizují propojenou výuku

3. Pokud jste v otázce č. 2 zvolil/a možnost „Jiné“, vypište, které.

.....

4. Které důvody vás vedou k využívání mezioborových přesahů ve výuce?

- Požadavky RVP
- Obsah ŠVP na škole, kde působím
- Inspirace prací kolegů
- Sám/sama považuji výuku přesahující jeden předmět za užitečnou
- Zkušenosti získané při spolupráci s jinými vyučujícími (školami)

5. V případě využití mezioborových vztahů při své výuce upřednostňuji možnost:

- Souběžná výuka dvou či více předmětů
- Probrání látky v jednom předmětu a později látku v jiném předmětu rozšířit

6. Při jakých příležitostech propojujete český jazyk s ostatními předměty? Proč? Jaké konkrétní cíle tím sledujete? (OTÁZKA ZAMĚŘENA NA VYUČUJÍCÍ S APROBACÍ ČESKÝ JAZYK)

.....

7. Která témata cíleně propojujete s českým jazykem? (OTÁZKA ZAMĚŘENA NA VYUČUJÍCÍ S JINOU APROBACÍ, NEŽ JE ČESKÝ JAZYK)

.....

Dotazník pro žáky

Způsoby mezioborové spolupráce na 2. stupni ZŠ

Vážení žáci, vážené žákyně,

obracím se na Vás s dotazníkem k mé bakalářské práci na téma Způsoby využití mezioborové spolupráce na 2. stupni ZŠ. V rámci své práce se chci zaměřit konkrétně na školu, kde studujete, a zjistit, zda dochází na Vaší škole k mezioborové spolupráci a případně jakým způsobem je zde mezioborová spolupráce realizována v praxi.

Předem Vám za Vaši spolupráci velice děkuji.

Jana Březinová

- 1. Během zkoušení u tabule si dávám pozor, abych mluvil/a spisovně a v případě, kdy ne, mě učitel opraví.**
 - Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy

- 2. Vyučující při zkoušení hodnotí zvlášť, jestli jsem se naučil/a správně látku, a zvlášť můj mluvený projev (jestli mluvím v celých větách, spisovně, nepoužívám parazitní slova...)**
 - Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy

- 3. Při písemném testu ze zeměpisu/dějepisů dostanu test opravený jak podle věcné stránky mých odpovědí (jestli jsem na otázky odpověděl/a správně), tak ale i s opraveným pravopisem.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 4. Při výuce dějepisu, když byla řeč o Mezopotámii, vyučující mluvil i o poloze státu, nebo o nejznámější literární památce z tohoto místa.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 5. Když při literatuře čteme dílo od libovolného autora, vždy nám k němu vyučující řekne i nějaký historický kontext (v jaké době psal, co je pro tuto dobu typické).**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 6. Při výuce zeměpisu, při probírání jednotlivých krajů v ČR, nám učitel zmíní i druh nářečí, které je pro dané území typické.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 7. Při hodinách českého jazyka při psaní diktátu učitel/ka využívá některé texty související například s dějepisem/zeměpisem.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy

- 8. Byl/a bych schopna při zadání úkolu na téma komiks sepsat příběh a zároveň ho ilustrovat.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 9. Při výkladu látky se soustředím nejen na věcnou stránku, ale i na úroveň mluveného projevu učitele/ky (např. spisovnou výslovnost, tempo a hlasitost řeči, správnou větnou melodii apod.)**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 10. Informace z jednoho předmětu umím pochytit, zapamatovat si je a poté využít i při jiném předmětu.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 11. Při čtení v učebnici dějepisu jsem schopen/schopna vyhledat v textu hlavní myšlenky a shrnout je vlastními slovy.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy
- 12. Během svého učení z učebnice dějepisu, jsem schopen/schopna využít naučené informace i při výuce českého jazyka.**
- Pokaždé
 - Většinou
 - Jen výjimečně
 - Nikdy

13. Když mi učitel/ka rozdá rozsáhlý text, jsem schopen/schopna vypsát si z něj ty nejpodstatnější informace.

- Pokaždé
- Většinou
- Jen výjimečně
- Nikdy

14. Když mi učitel/ka diktuje své poznámky, stáhám si je všechny zapsat a případně upravit podle sebe.

- Pokaždé
- Většinou
- Jen výjimečně
- Nikdy

15. Při přednesu referátu na hodině dějepisu/zeměpisu se soustředím na správnou techniku mluveného projevu, spisovnou výslovnost a správný slovosled.

- Pokaždé
- Většinou
- Jen výjimečně
- Nikdy

16. Při ústním zkoušení dbám na to, abych mluvil/a v celých větách.

- Pokaždé
- Většinou
- Jen výjimečně
- Nikdy