

# Výuka cizích jazyků v online prostředí

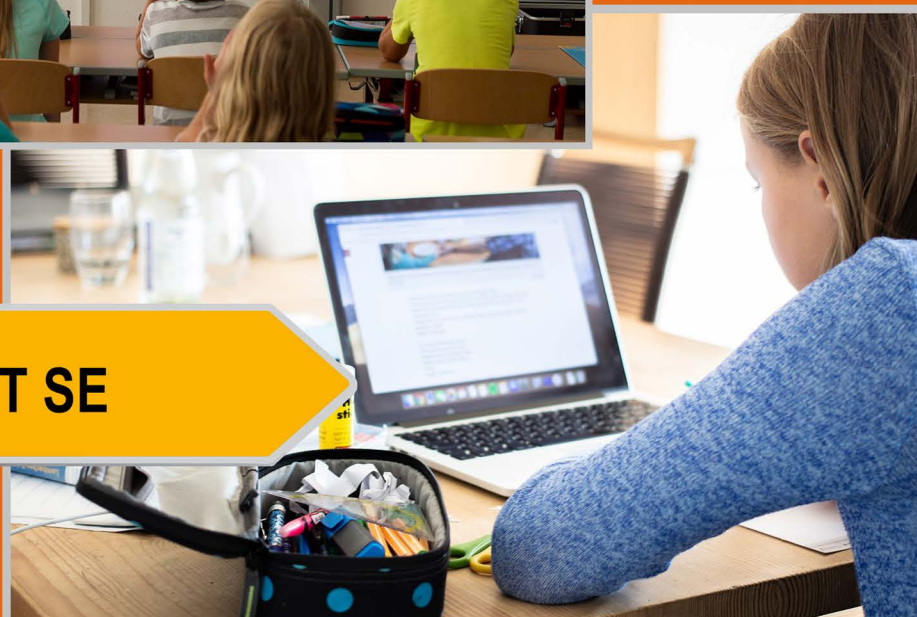
## Metodická příručka

Petra Fuková, Martin Lachout (ed.)



**VYUČOVAT**

**UČIT SE**



# **Výuka cizích jazyků v online prostředí**

## **Metodická příručka**

**Vydali: Petra Fuková a Martin Lachout**



Tato publikace je součástí projektu Praktická a metodická příručka pro výuku němčiny online 2020-1-SK01-KA226-SCH-094410, který je spolufinancován Evropskou komisí. Za tuto publikaci nesou výhradní odpovědnost autoři. Komise ani národní agentura SAAIC nenesou odpovědnost za případné využití informací v nich obsažených.

### **Výuka cizích jazyků v online prostředí. Metodická příručka.**

Vydali Petra Fuková a Martin Lachout

#### **© Autoři**

Aina Būdvytytė | Vilniaus universitetas

Ján Demčíšák | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě

Simona Fraščíková | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě

Petra Fuková | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Monika Hornáček Banášová | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě

Martin Lachout | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Virginija Masiulionytė | Vilniaus universitetas

Diana Šileikaitė-Kaishauri | Vilniaus universitetas

#### **Recenzovali**

Dr. Justina Daunorienė

izr. prof. dr. Saša Jazbec

**© Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2023**

1. vydání

271 stran

**ISBN 978-80-7561-404-9 (E-KNIHA)**

# Obsah

Úvod .....	5
------------	---

## ČÁST A

### Digitalizace výuky cizích jazyků. Teoretická východiska

#### I. Kompetence budoucnosti

1	Kompetence budoucnosti (nejen) ve škole.....	11
	<i>Virginija Masiulionytė, Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus universitetas, Litva)</i>	
2	Digitální kompetence .....	21
	<i>Ján Demčíšák (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)</i>	

#### II. Výuka cizích jazyků v online prostředí

1	Koncepce online výuky cizích jazyků .....	45
	<i>Petra Fuková (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika)</i>	
2	Online výuka němčiny jako cizího jazyka a její formy .....	55
	<i>Martin Lachout (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika)</i>	

#### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

1	Společný evropský referenční rámec a digitalizace výuky cizích jazyků .....	65
	<i>Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus universitetas, Litva)</i>	
2	Rozvoj receptivních dovedností v online prostředí.....	67
	<i>Simona Fraštková (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)</i>	
3	Rozvoj produktivních kompetencí v online prostředí .....	83
	<i>Monika Hornáček Banášová (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)</i>	
4	Rozvoj interaktivních kompetencí v online prostředí .....	99
	<i>Diana Šileikaitė-Kaishauri, Virginija Masiulionytė (Vilniaus universitetas, Litva)</i>	
5	Mediace v hodinách cizích jazyků .....	123
	<i>Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litva)</i>	
6	Jazykové aktivity založené na médiích.....	127
	<i>Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litva)</i>	

#### IV. Závěr

Výhled: Kam s výukou cizích jazyků? .....	139
---	-----

## ČÁST B

### Vybrané nástroje a aplikace pro výuku cizích jazyků

AnswerGarden .....	143
BitteFeedback.....	147
Bitpaper .....	149
Classroomscreen.....	154
Deutsch-to-go.....	161
eduPad .....	164
Flippity.....	167
Half-a-Crossword .....	194
Jamboard .....	197
Kahoot! .....	199
LearningApps .....	208
Learning snacks.....	213
Liveworksheets.....	218
Malování kódu .....	222



Mentimetr.....	227
miMind (snadné myšlenkové mapy) .....	229
Miro .....	233
Nuudel .....	239
Padlet.....	241
Picker Wheel (Kolo štěstí).....	244
PollEverywhere.....	250
QRCode Monkey.....	254
Scrumblr.....	256
Socrative .....	259
Symbaloo .....	262
tweedback .....	263
Wordwall .....	269

## Úvod

Tato publikace, která vznikla v rámci projektu Erasmus+ Praktická a metodická příručka pro výuku němčiny jako cizího jazyka online (2020-1-SK01-KA226-SCH-094410), se zabývá výzvami výuky cizích jazyků v online prostředí. Reaguje tak na dvě priority Evropské komise v oblasti vzdělávání a snaží se reflektovat a podpořit jak inovativní postupy digitálního věku, tak komplexní přístup k výuce cizích jazyků na příkladu němčiny jako cizího jazyka.

Učení v online prostředí a otevřené vzdělávací zdroje podle našeho názoru umožňují zásadní změny ve světě vzdělávání a rozšiřují jeho nabídku za hranice tradičních forem a možností. Výuka pomocí otevřených online vzdělávacích zdrojů by neměla být jen nouzovou alternativou ve vzdělávacím procesu, ale kvalitativním rozšířením a doplňkem stávajících forem a metod výuky. Na cestě k novým formám učení hraje významnou roli především využívání digitálních médií, kooperativních postupů a postupů zdola nahoru (bottom up) nebo vytváření vzdělávacího obsahu samotnými učiteli nebo žáky. V digitálních nástrojích vidíme také potenciál pro nové možnosti vzdělávání, které umožňují větší personalizaci a flexibilitu výuky a zavádění nových didaktických metod. Tyto nástroje mohou zpestřit výuku, zvýšit motivaci žáků a také obecně usnadnit přístup k učebním materiálům. Školy a zúčastněné strany ve výuce cizích jazyků však potřebují nejen samotné nástroje a učební materiály, ale také odpovídající kompetence pro jejich výběr, efektivní používání, údržbu nebo rozvoj. V této souvislosti proto považujeme za nezbytné vybavit aktéry ve vzdělávání odpovídajícími digitálními dovednostmi a řadou dalších kompetencí, které umožní vhodné a efektivní využívání otevřených vzdělávacích zdrojů a digitálních nástrojů.

Do výše uvedeného projektu byly zapojeny tři vysokoškolské instituce (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko; Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika; Vilniaus universitetas, Litva) a šest gymnázií (Gymnázium Janka Matúška v Galante, Slovensko; Gymnázium Jána Holého v Trnavě, Slovensko; Gymnázium a střední odborná škola dr. V. Smejkal, Ústí nad Labem, Česká republika; Gymnázium a střední odborná škola Mikulov, Česká republika; Vilniaus Gabios Gymnazija, Liatuen; Vilniaus jezuiti gymnazija, Litva), aby společně prozkoumali možnosti, ale i úskalí digitálního vzdělávání. Na jedné straně byly společně vytvořeny materiály na podporu online výuky, které připravili především učitelé gymnázií ve své pedagogické praxi a vyzkoušeli je se svými žáky. Všechna cvičení a pracovní úkoly vytvořené v rámci projektu jsou zveřejněny ve volně přístupné online databázi cvičení <https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/>. Zároveň proces tvorby a testování cvičení, který s sebou zcela přirozeně přináší různé problémy, metodické rozdíly specifické pro danou zemi či rozpory mezi teoretickou didaktikou a reálnými praktickými zkušenostmi či návyky učitelů, poskytl didaktikům cizích jazyků na univerzitách jakési laboratorní pole. Díky spolupráci mezi školským a univerzitním sektorem a díky průzkumům mezi učiteli a žáky se podařilo shromáždit cenná data pro další vědecký výzkum v oblasti metodiky a didaktiky, což poskytlo některé důležité podněty pro přípravu této publikace.

V její první části jsou nejprve nastíněny kompetence orientované na budoucnost, zejména digitální kompetence, které jsou pro transformaci vzdělávacího sektoru nezbytné. Dále se budeme zabývat některými specifiky výuky němčiny jako cizího jazyka v kontextu online výuky a hlavní pozornost bude věnována rozvoji cizojazyčných kompetencí a aspektům recepce, produkce, interakce a mediace v online oblasti. Ve druhé části budou stručně představeny některé vybrané online nástroje a aplikace z hlediska jejich využití ve výuce cizích jazyků, často včetně praktických příkladů a sumarizace jejich výhod a nevýhod.

Doufáme, že propojení teoretických úvah, praktických příkladů, katalogu nástrojů ve spojení s vytvořenou databází cvičení může pomoci mnoha učitelům a motivovat je k tomu, aby si rozšířili pole svých kompetencí a nevyhýbali se digitálním a online nástrojům ve výuce, vyzkoušeli si je, případně je i sami vytvářeli.

Vydavatelé

# **ČÁST A**

## **Digitalizace výuky cizích jazyků**

### **Teoretická východiska**



## **I. Kompetence budoucnosti**



# I. Kompetence budoucnosti

## 1 Kompetence budoucnosti (nejen) ve škole

*Virginija Masiulionytė, Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus universitetas, Litva)*

### Mění se svět práce

Na národní i mezinárodní úrovni se monitorování a prognózy kvalifikované pracovní síly staly nástrojem pro přizpůsobování vzdělávacích programů neustále se měnícím potřebám trhu práce (viz projekt QuBe v Německu [URL 1], pravidelné zprávy Světového ekonomického fóra (WEF) „Budoucnost pracovních míst“ nebo databáze dovedností [URL 2] Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)). Prognózy opakovaně zdůrazňují strukturální změny v oblasti ekonomiky a povolání, které povedou k významným změnám v budoucím světě práce. Tyto změny probíhají na pozadí globalizace, digitalizace, demografických změn a přechodu na hospodářství 4.0, který podle výzkumné zprávy IAB „Digitalizovaný svět práce“ 05/2019 bude pokračovat až do roku 2030 (OECD 2019: 20; Zika et al. 2019: 12; viz také Deloitte 2021: 3). Lidské činnosti jsou stále více vytlačovány technickými inovacemi a automatizačními procesy (Zika et al. 2019, 18; WEF 2020, 5), pro firmy mají vysokou prioritu cloud computing, big data a e-commerce a tento trend bude pokračovat. Roste také zájem o šifrování dat, nehumanoidní roboty a umělou inteligenci (WEF 2020: 27). OECD (OECD 2019: 21) očekává, že se přibližně 14 % profesí stane plně automatizovanými a přibližně 34 % profesí se v důsledku automatizace výrazně změní.

Se zrychlujícími se změnami ve světě práce lze také pozorovat odklon od lineární kariérní dráhy v rámci určitého profesního oboru. Na dnešním trhu práce pracovníci v polovině kariéry mění povolání s velmi rozdílnou kvalifikací, což je spojeno se značnou mírou rekvalifikace (WEF 2020: 45).

Ve světě práce 4.0 bude hrát důležitou roli nejen rekvalifikace, ale také další vzdělávání: Podle výzkumné zprávy IAB 05/2019 se bude muset do roku 2030 80 % zaměstnanců podniků účastnit dalšího vzdělávání, aby byli schopni úspěšně využívat nové digitalizované technologie (Zika et al. 2019: 1516). Zpráva WEF 2020 předpokládá, že do roku 2025 bude třeba rekvalifikovat 73 % všech pracovníků (WEF 2020: 35). V průzkumu, který provedla společnost Deloitte v roce 2021 (Deloitte 2021: 4), 74 % dotázaných zaměstnavatelů uvedlo, že rekvalifikace jejich pracovní síly bude důležitá pro jejich další úspěšné fungování v příštích 12 až 18 měsících.

Výše uvedené trendy zase určují kompetence potřebné k orientaci ve stále složitějším světě, k čelení nejistotě a k adaptaci na rychlé změny, jak je formulováno ve strategii OECD (OECD 2019: 20). Vhodné kompetence totiž umožňují proměnit výzvy v příležitosti a aktivně se podílet na utváření vlastní budoucnosti.

### Kompetence budoucnosti a úspěšné vzdělávání z pohledu zaměstnavatelů

Jak zdůrazňuje zpráva společnosti Deloitte (Deloitte 2021: 7), „moderní pracovní síla nemusí být zcela lidská“. Algoritmy a stroje budou podle prognózy WEF plnit především úkoly, jako je zpracování informací a dat, vyhledávání informací, administrativní úkoly a tradiční manuální práce. Mezi úkoly, při nichž si mají lidské odborné pracovní síly zachovat svou výhodu, patří řízení, konzultace, rozhodování, uvažování, komunikace a interakce. **Interpersonální interakce** budou mít v nové ekonomice i nadále zásadní význam: v



ekonomice péče (*Care Economy*), v marketingu, v prodeji a při tvorbě obsahu. Obzvláště žádaná bude schopnost porozumět různým lidem z různých prostředí a pracovat s nimi (WEF 2020: 28-31).

Podle zaměstnavatelů budou do roku 2025 důležitější tyto kompetence: **kritické myšlení, schopnost analýzy a řešení problémů**, které jsou v průzkumech zaměstnavatelů zmiňovány již dlouho. Nově se přidávají kompetence jako **sebeřízení, aktivní učení, odolnost, tolerance vůči stresu a flexibilita** (WEF 2020: 35f.; srov. také Deloitte 2021: 8).

Další zpráva věnovaná vzdělávání 4.0 (WEF 2022) uvádí následující kompetence, které budou v budoucnu důležité:

- **Globální občanství** (*Global Citizenship*): Jedná se o schopnost rozvíjet světové vědomí a povědomí o udržitelnosti a aktivně se zapojit do globálního společenství;
- **Inovace a kreativita**, včetně komplexního řešení problémů, analytického myšlení a systémové analýzy;
- **Technologické kompetence**, zejména digitální kompetence, včetně programování, zodpovědnost souvisejících s digitálními technologiemi a jejich používáním;
- **Interpersonální dovednosti**: jedná se o rozvoj interpersonální emoční inteligence (tj. empatie, spolupráce, vyjednávacích dovedností, vůdcovství a sociálního uvědomění) (srov. WEF 2022: 6).

Je zřejmé, že výše uvedené kompetence je třeba rozvíjet prostřednictvím aktivního učení. Zpráva WEF o vzdělávání 4.0 uvádí i další metodické principy učení, které přispívají k úspěšnému vzdělávání:

- **Individualizované a samostatné učení**: Navrhuje se nahradit systém standardizovaného učení systémem založeným na různých individuálních potřebách každého žáka, který je dostatečně flexibilní, aby umožnil každému žákovi postupovat vlastním tempem;
- **Přístupné a inkluzivní učení**: Učení by nemělo být přístupné pouze těm, kteří mají přístup do školních budov; učení by mělo být inkluzivní, tj. přístup ke vzdělávání by měl mít každý;
- **Problémově orientovaná a kooperativní výuka**: Od procesně orientované k projektově a problémově orientované výuce obsahu, která vyžaduje spolupráci mezi žáky a lépe odráží budoucí svět práce (srov. WEF 2022: 6).

Z výše uvedeného vyplývá, že úloha učení je pro budoucnost klíčová. Učení by mělo být organizováno tak, aby bylo možné výše uvedené kompetence získávat systematicky, krok za krokem. Svět (práce) se neustále mění a člověk je v každodenním životě i v práci neustále konfrontován s novými výzvami, proto bude v budoucnu stále více nutné neustále zdokonalovat stávající dovednosti a získávat nové dovednosti na základě individuálních potřeb. Podle zprávy WEF by tedy učení mělo být **celoživotní a orientované na žáka** (srov. WEF 2022: 6).

### **Kompas pro učení 2030 jako strategie OECD v oblasti kompetencí: od klíčových kompetencí k transformačním kompetencím**

Strategie OECD v oblasti kompetencí také zdůrazňuje, že v neustále a rychle se měnícím světě má velký význam ochota zapojit se do aktivního celoživotního učení: jeho prostřednictvím by měl jedinec získat široký soubor kompetencí (znalostí, dovedností, postojů a hodnot) a zajistit si tak místo na trhu práce a ve společnosti (OECD 2019: 63).

Směr, kterým by se mělo celoživotní učení ubírat, ukazuje Kompas OECD pro učení 2030, který jako priority stanovuje tři základní **transformační kompetence**: vytváření nových hodnot, vyrovnávání napětí a přebírání

odpovědnosti (OECD 2020: 45 a dále; srov. OECD 2020/2021: 9). Transformační kompetence jsou definovány tak, že umožňují žákům pomáhat utvářet svět (OECD 2020/2021: 18). Tyto kompetence vycházejí ze tří obecných kategorií klíčových kompetencí, které kdysi vytvořila OECD v rámci projektu DeSeCo [URL 3], a sice 1) interaktivní využívání médií a zdrojů (např. (cizích) jazyků, IT nástrojů), 2) interakce v heterogenních skupinách (včetně týmové práce, řešení konfliktů) a 3) samostatné jednání (včetně cílevědomé realizace plánů). Transformační kompetence jsou klíčové pro úspěšný život a dobře fungující společnost (OECD 2005: 6f; OECD 2020: 19; srov. Šileikaitė-Kaishauri/Masiulionytė 2020: 133).

Výše uvedené transformační kompetence žáků je třeba chápat jako zastřešující kategorie, které zahrnují další (meta)kognitivní kompetence, které budou podle hodnocení OECD v budoucnu důležité, jako je kritické myšlení a řešení problémů, kompetence k *učení* (chápané jako schopnost učit se učit se) a postoje a hodnoty, jako je respekt a důvěra. Mělo by se také rozvíjet anticipace, jednání a reflexe, protože mohou pomoci vyrovnat se s nejistotou (OECD 2020/2021: 9). Souhra těchto kompetencí se odvíjí pomocí Kompasu pro učení OECD 2020. Kompas pro učení zahrnuje následující prvky, které žáci potřebují, „aby nebyli pasivně vystaveni změnám v našem prostředí a každodenním životě, ale aby se aktivně podíleli na utváření žádoucí budoucnosti“, tj. aby byli v životě úspěšní (OECD 2020: 20):

1. **Schopnost jednání a utváření** jakož i **schopnost spoluutváření** jsou založeny na předpokladu, že žáci by měli být schopni pozitivně ovlivňovat svůj život a svět. To je chápáno jako schopnost stanovit si cíle, uvažovat a jednat zodpovědně ve snaze dosáhnout změny. To znamená, že žáci by měli převzít iniciativu a aktivně jednat, nikoli pasivně přijímat to, co se děje, utvářet svou vlastní budoucnost a zodpovědně se rozhodovat, nikoli se podřizovat rozhodnutím ostatních (OECD 2020/2021: 17). Kromě schopnosti jednat a utvářet (*Agency*) uplatňované v sociálním kontextu je důležitá také *Co-Agency*, která se rozvíjí „v interaktivních, vzájemně se podporujících a obohacujících vztazích s vrstevníky, učiteli, rodiči a komunitami organickým způsobem v rámci širšího ekosystému učení“ (OECD 2020: 20).
2. **Transformační kompetence**, tedy vytváření nových hodnot, vyrovnávání napětí a přebírání odpovědnosti, dávají schopnostem žáků jednat a utvářet nové, globální měřítko a umožňují jim „přispívat k utváření světa, v němž je možné dosáhnout blahobytu a udržitelnosti pro ně samotné, pro ostatní a pro celou planetu“. (OECD 2020: 20; srov. OECD 2020/2021: 18).
3. **Základy učení** (angl. *Core foundations*), které jsou chápány jako základní znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které vytvářejí základní podmínky pro další vzdělávání. Tvoří nezbytný základ pro rozvoj schopnosti žáků k jednání a pro rozvoj transformativních kompetencí, které jim umožňují rozvinout svůj potenciál. Tyto základy zahrnují nejen elementární schopnost čtení a počítání, ale také digitální gramotnost a datovou gramotnost. K tomu se dále přidávají také sociální a emocionální základy a základy zdraví (fyzické a duševní zdraví) (OECD 2020: 20; srov. OECD 2020/2021: 18).
4. Disciplinární, interdisciplinární, epistemické a procedurální **znalosti** pro rok 2030 zahrnují teoretické koncepty, myšlenky a praktické znalosti založené na konkrétních zkušenostech (OECD 2020: 20; srov. OECD 2020/2021: 18).
5. **Dovednosti** pro rok 2030 jsou chápány jako schopnosti odpovědně využívat stávající znalosti k dosažení konkrétního cíle. Rozlišují se tři typy těchto dovedností: kognitivní a metakognitivní, sociální a emocionální, jakož i praktické a fyzické dovednosti (OECD 2020: 20). Konkrétně jsou zmíněny

kritické myšlení, řešení problémů, schopnost učení, spolupráce, sebeovládání, přizpůsobivost a odolnost (OECD 2020/2021: 18).

6. K **postojům a hodnotám** pro rok 2030 patří „principy a přesvědčení, které ovlivňují rozhodování, úsudky, chování a jednání jednotlivců ve vztahu k jejich vlastnímu blahu a blahu společnosti a životního prostředí“ (OECD 2020: 20). Společenství zaměřené na mírové soužití je možné pouze tehdy, pokud jsou sdíleny takové hodnoty, jako je spravedlnost, inkluze a udržitelnost (OECD 2020/2021: 18).
7. **Cyklus anticpace, akce a reflexe (AAR cyklus)** je proces učení, v němž „žáci neustále zlepšují své myšlení, a tak jednají účelně a zodpovědně“ (OECD 2020: 20). V anticipační fázi mají žáci přemýšlet, jaké důsledky může mít jejich jednání v budoucnosti. V akční fázi jsou žáci ochotni a schopni jednat tak, aby jejich jednání přispívalo k obecnému blahu. Ve fázi reflexe žáci zlepšují své myšlení, což vede k lepšímu jednání ve prospěch jednotlivce, komunity a životního prostředí (OECD 2020: 20; srov. OECD 2020/2021: 18).

Výše uvedené prognózy kompetencí WEF a OECD lze shrnout v tabulce 1. Z tabulky je na první pohled zřejmá relevance interdisciplinarity, rostoucí role digitální a datové gramotnosti a metakognitivních systematických kompetencí. Podle Sáncheze a Ruize (srov. 2008: 60f) navazují systematické kompetence na instrumentální a interpersonální kompetence. Tento posun ve prospěch systematických kompetencí lze vysvětlit tím, že (okolní) svět a lidé jsou velmi rozmanití a člověk se s nimi musí nejen vyrovnávat, ale také jednat tak, aby jeho jednání směřovalo k obecnému dobru a aby za něj nesl odpovědnost. Je zřejmé, že morální kompas a smysl pro zodpovědnost jsou v tomto ohledu velmi důležité.

	OECD 2019	WEF 2020	WEF 2022	OECD-Lernkompass 2030 (OECD 2020)			
				Schaffung neuer Werte	Ausgleich von Spannungen	Verantwortungsübernahme	
<b>Lerngrundlagen (fundamentale und technologische Kompetenzen)</b>	Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfähigkeit			Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfähigkeit			
	digitale und datenbezogene Digitalität	Nutzung von Technologien	digitale Kompetenzen (einschl. Programmierung) verantwortungsvolles Handeln in der digitalen Welt	digitale und datenbezogene Literalität: digitale Texte und Quellen aus unterschiedlichen Online-Medien zu verstehen, zu interpretieren und über sie zu kommunizieren, kompetent durch Datenmengen zu navigieren, sie zu interpretieren sowie mit ihnen zu kommunizieren Gesundheit als Lerngrundlage			
<b>Fachkompetenzen</b>	Transfer von Fachkompetenzen auf neue Bereiche	Interdisziplinäre Kompetenzprofile, Umschulung und/oder Quereinstieg		Von Disziplinarität zu Interdisziplinarität Wissen: Vernetzung und Zusammenführung von verwandten Themen aus verschiedenen Fächern zu fächerübergreifenden Themenbereichen			
<b>(Meta)kognitive Kompetenzen</b>	<b>Lebenslanges aktives Lernen</b>			<b>Metakognition und lebenslanges Lernen</b>			
	kritisches und analytisches Denken		Systemanalyse	kritisches Denken			
	Selbstregulierung				Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung und reflektiertes Denken		
	kreatives Denken		Resilienz, Stresstoleranz		Kreativität		
			Flexibilität		Innovation und Kreativität		
					offene Haltung dem Neuen gegenüber		
					Kognitive Flexibilität, Perspektivenwechsel		
		Problemlösungskompetenz: Lösen von komplexen Problemen		Problemlösung in Zusammenarbeit mit anderen: neue Antworten auf hartnäckige komplexe Probleme			
				Risikomanagement, Anpassungs-fähigkeit			
				Resilienz, Toleranz gegenüber Komplexität und Ambiguität			
<b>Interpersonale (soziale und emotionale) Kompetenzen</b>	Zusammenarbeit (Kommunikation und Interaktion mit anderen)			Zusammenarbeit mit anderen zur Problemlösung			
	Empathie			Mitgefühl und Respekt gegenüber den Sichtweisen anderer			
				Konfliktlösungsfähigkeit			
	Pflichtbewusstsein			Verantwortungsbewusstsein gegenüber anderen			
				Aufbau von Vertrauen			
			emotionale Intelligenz (Einfühlungsvermögen) Verhandlungsfähigkeit				
			soziales Bewusstsein, Führung Global Citizenship: Weltbürgerbewusstsein, Bewusstsein für die Nachhaltigkeit, aktive Rolle in der globalen Gemeinschaft				

Tabulka 1. Srovnání prognóz OECD (2019, 2020) a WEF (2020, 2022) v oblasti dovedností.

## Pluralitní přístupy k jazykům a kulturám: vícejazyčnost a plurikulturalismus jako cíl evropské vzdělávací politiky

Jedním z cílů evropské vzdělávací politiky je i nadále podpora mezikulturních kompetencí a mnohojazyčnosti, což bylo zdůrazněno již v první verzi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR, Rada Evropy 2001). Na pozadí dnešních procesů globalizace, migrace atd. jsou tyto cíle stále aktuální. Podle SERR **vícejazyčnost** (neboli **plurilingvismus**) **přesahuje** hranice mnohojazyčnosti, tj. izolované znalosti několika jazyků nebo koexistence několika jazyků v jedné společnosti. Vícejazyčností se rozumí, že několik jazyků a kultur dohromady tvoří komunikační kompetenci, která zahrnuje vzájemné interaktivní vztahy všech jazykových znalostí a jazykových zkušeností vícejazyčné osoby, takže tato osoba může pružně využívat určité dílčí kompetence podle potřeby v závislosti na komunikační situaci, aby mohla účinně komunikovat (Rada Evropy 2001: 17). Vedle sociokulturních znalostí takových rysů, jako jsou tradice každodenního života, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty, přesvědčení a postoje, společenské konvence, rituální chování v určitých situacích, které jsou charakteristické pro společnost a kulturu jazykového společenství, hrají v rámci této kompetence důležitou roli také interkulturní povědomí a interkulturní dovednosti (Rada Evropy 2001: 104ff). V případě interkulturního povědomí se jedná o vědomé chápání podobností a rozdílů mezi dvěma kulturami a pochopení, že existují i jiné kultury (Rada Evropy 2001: 105). Toto povědomí tvoří základ pro mezikulturní dovednosti, tj. schopnost vztahovat vlastní kulturu k cizí kultuře, rozvíjet citlivost pro jiné kultury, účinně působit jako kulturní prostředník mezi kulturami, zvládat mezikulturní nedorozumění a konfliktní situace a oprostít se od stereotypů (Rada Evropy 2001: 106). Právě tyto poslední schopnosti jsou obzvláště relevantní v souvislosti s takovými kompetencemi, jako je vyrovnávání napětí a přijímání odpovědnosti, a jsou nepostradatelné při výuce cizích jazyků. Dále se v SERR hovoří o komplexní vícejazyčné a plurikulturní kompetenci, která „zahrnuje celou škálu jazyků, které má člověk k dispozici“ (Rada Evropy 2001: 163).

Je však třeba připustit, že jednotlivé kompetence jedinců učících se jazyky jsou v SERR řešeny spíše odděleně. S cílem umožnit učitelům jazyků a žákům zahrnout do výuky více jazyků a kultur, propojit jednotlivé kompetence a zkušenosti jednotlivých žáků mezi sebou a pokud možno je přiřadit k zastřešujícímu pojmu kompetence, jakož i podpořit reflexi učení se jazykům, vypracovalo Evropské centrum pro moderní jazyky Rady Evropy v roce 2007 Referenční rámec pro pluralitní přístupy k jazykům a kulturám (RePA) [URL 4, viz také URL 5], tj. mezijazykové postupy vyučování a učení (Candelier et al. 2007: 5). Autoři RePA rozlišují čtyři pluralitní přístupy, a to 1) interkulturní učení, 2) integrovanou didaktiku cizích jazyků (učení napříč jazyky a předměty), 3) vzájemné porozumění mezi příbuznými jazyky a 4) *přístup eveil aux langues* (jazykové povědomí) nebo sensibilizaci pro jazykovou a kulturní rozmanitost (Candelier et al. 2007: 5f; srov. Fäcke 2021: 66). Aktualizovaná verze RePA byla publikována v angličtině (Candelier et al. 2012).

Autoři RePA hovoří o globálních kompetencích a interkulturně či plurikulturně orientovaných zdrojích (na jedné straně individuálních či interních zdrojích, jako jsou znalosti, postoje a chování a také dovednosti, a na druhé straně externích zdrojích), které pokrývají různé dimenze interkulturního učení v tom smyslu, že žáci v určitých situacích využívají odpovídající interní a externí zdroje. V závislosti na situaci se aktivují různé kombinace zdrojů a z jejich interakce vyplývají kompetence (Candelier et al. 2007: 15ff; srov. Candelier et al. 2012: 13f; Goethe-Institut 2015).

Rozlišují se dvě základní interkulturní kompetence, a to kompetence komunikovat jazykově a kulturně v kontextu alterity (C1) a kompetence k vytvoření a rozšiřování vícejazyčného a plurikulturního repertoáru

(C2), přičemž každou z nich lze rozdělit do několika mikrokompetencí. První zahrnuje mikrokompetence, jako je kompetence k řešení konfliktů, odstraňování překážek, vyjasňování nedorozumění v interkulturní oblasti (C1.1), kompetence k vyjednávání (C1.2), kompetence k jazykovému zprostředkování (C1.3) a adaptační kompetence (C1.4); druhá zahrnuje mikrokompetence, jako je kompetence k využívání vlastních interkulturních a plurikulturních zkušeností (C2.1) a kompetence k iniciaci systematického a řízeného procesu učení v interkulturním kontextu (C2.2). Autoři RePA dále rozlišují kompetenci ke změně perspektivy (C3), kompetenci k pochopení jazykově a/nebo kulturně neznámého (C4), kompetenci odstupe (K5), kompetenci ke kritické analýze vlastní komunikační situace nebo situace učení a souvisejících činností (K6) a kompetenci k rozpoznání a uznání alterity v jejích odlišnostech a podobnostech (K7) (Candelier et al. 2012, 20). Porovnáme-li tento seznam kompetencí se seznamem OECD Learning Compass 2030 (viz tabulka 1), zjistíme, že se oba seznamy vzájemně shodují.

Pokud jde o zdroje, díky jejichž mobilizaci jsou aktivovány kompetence, uvádí RePA tři seznamy deskriptorů pro individuální zdroje, pro deklarativní vědomostí nebo znalostí/*savoir* (K), osobních vědomostí nebo postojů/*savoir-être* (A) a procedurálních znalostí nebo dovedností/*savoir-faire* (S). Kompetence aktivované a uplatňované v procesech reflexe a jednání prostřednictvím mobilizace zdrojů tak zahrnují deklarativní, osobnostní a procedurální znalosti, „které jsou platné pro všechny jazyky a kultury a které se týkají vztahů mezi jazyky a kulturami“ (Candelier et al. 2007: 34; srov. Candelier et al. 2012: 30).

Ve výuce lze tyto kompetence podporovat pomocí vhodných materiálů a úloh. Autoři kurikula a programů, jakož i učitelé mohou využívat deskriptory RePA a výukové materiály dostupné v databázi RePA [URL 6], jakož i dostupné příklady využití RePA [URL 7] k tvorbě a aktualizaci kurikula, formulování výukových cílů, analýze stávajících úloh a vytváření nových úloh pomocí vyhledávání v databázi a přizpůsobení některých materiálů vlastnímu kontextu (Goethe-Institut 2015). Zajímavá je například prezentace „Využití REPA pro kurikula: Tři případy“ (Candelier, n.d.) tří konkrétních případů, jak byl RePA využit pro tvorbu nebo implementaci kurikula. Jedním z nich je *Path to global citizenship* z finského Oulu, což je nástroj pro implementaci nového finského kurikula, jež vstoupilo v platnost v roce 2016 a zaměřuje se mimo jiné na jazykové a kulturní povědomí. V každém případě může RePA napomoci k integrativnímu a reflexivnímu přístupu k jazykům a kulturám, v němž lze zohlednit všechny jazykové a kulturní zdroje žáků (Goethe-Institut 2015), jakož i k „rozvoji výuky (cizích jazyků) zaměřené na kompetence v několika jazycích a kulturách“ (Quetz/Vogt 2021: 11).

Na tomto místě je třeba poznamenat, že byl vydán doprovodný svazek ke SERR (Rada Evropy 2018-2020, srov. Rada Evropy 2020). Jako rozšíření původního SEER obsahuje doprovodný svazek nové škály a vzorové deskriptory, včetně škál pro plurilingvismus a plurikulturalismus na úrovních A1 až C2, které byly původně z SERR vypuštěny, protože tyto dvě oblasti kompetencí „nyní nabývají na významu s ohledem na globalizaci a migraci a rostoucí počet vícejazyčných a vícekulturních lidí a především žáků ve výuce cizích jazyků v celé Evropě“ (Quetz, Vogt 2021: 10). Celkem 6 nových stupnic se týká plurilingválních a plurikulturních kompetencí, které souvisejí s mediací („Podpora plurikulturního prostoru“, „Působení jako mediátor v neformálních situacích (mezi přáteli a kolegy)“, „Usnadňování komunikace v citlivých situacích a při neshodách v názorech“) (Rada Evropy 2020: 135 a násl.), a přímo plurilingválních a plurikulturních kompetencí („Budování plurikulturního repertoáru“, „Plurilingvální porozumění“) (Rada Evropy 2020: 146 a dále). Plurilingvismu a plurikulturalismu se tak přikládá větší váha, což je třeba vnímat pozitivně, protože „v jazykově a kulturně heterogenních společnostech vyplývá relevance plurilingvismu a plurikulturalismu ze společenských

rámkových podmínek, které nelze z hlediska sociálně-politické, vzdělávací a školské (jazykové) politiky ignorovat“ (Fäcke 2021: 67).

## Didaktické a metodické postuláty pro školní vzdělávání v 21. století

Na pozadí výše uvedených prognóz a trendů lze identifikovat určité didaktické a metodické přístupy k budoucímu vzdělávání, které jsou představeny níže.

Kompetence, které OECD zdůraznila v letech 2005 a 2019, byly aktualizovány a systematizovány pomocí kompasu OECD pro učení 2030, čímž se dostala do popředí jejich účelnost. Například taková (meta)kognitivní kompetence, jako je schopnost řešit problémy, a mezilidská kompetence, jako je spolupráce, jsou vzájemně propojeny a obohaceny o nové aspekty. Problémy je třeba řešit ve spolupráci s ostatními a účelem spolupráce není pouze řešit problémy, ale řešit komplexní problémy a zároveň nacházet nová řešení dlouhodobých problémů. „Metafora kompasu pro učení má jasně ukázat, že dnešní žáci se musí naučit samostatně se pohybovat v terénu, který je pro ně neznámý, a smysluplně a zodpovědně hledat vlastní cestu, namísto aby bezmyšlenkovitě následovali pokyny nebo instrukce svých učitelů.“ (OECD 2020: 23).

Sledujeme-li podle kompasu OECD pro učení do roku 2030 (OECD 2020) proměny, kterými školní kurikulum v průběhu staletí prošlo, můžeme si nejprve všimnout, že zastřešujícím didaktickým cílem dnes již není příprava na trh práce, tedy příprava na povolání a výdělečnou činnost, postulovaná v 19. století, a že ani cíl přípravy k samostatnosti a předpoklad, že vzdělávání slouží seberealizaci, aktuální pro 20. století, již nejsou relevantní. V současné době platí, že kurikulum musí být sestaveno tak, aby umožnilo žákům připravit se na „propojenost“ (okolního) světa a na občanskou angažovanost. Proto je dnes důležité zahrnout do kánonu předmětů nejenom akademické předměty, jako je matematika a cizí jazyky, ale i další předměty, nýbrž prostřednictvím interdisciplinárního obsahu dosáhnout vyvážené „šíře a hloubky“ kurikula. Ani kurikulum, ani proces učení dnes nesmí zůstat lineární, tj. statické a standardizované, musí být **individualizované, dynamické a flexibilní** (srov. OECD 2020: 15). Pro školní vzdělávání to znamená, že nestačí pouze vyučovat a hodnotit výkony, ale je třeba umožnit žákům podílet se na tvorbě kurikula. Žáci a učitelé, ale také rodiče a komunity by měli spolupracovat, aby pomohli žákům dosáhnout cílů, které si společně stanovili (OECD 2020/2021: 17).

To mimo jiné vytváří příznivé podmínky pro podporu **plurilingvismu a plurikulturalismu, které je** třeba považovat za ústřední prvky vyučování a učení se jazykům. To se týká především rozvoje jazykového a kulturního povědomí, ale nejen toho. Skutečnost, že se v doprovodném svazku ke SERR (Rada Evropy 2020) věnuje větší pozornost plurikulturní kompetenci v souvislosti s globalizací, migrací a digitalizací, by podle optimistických odhadů mohla vést nejen ke zvýšení povědomí o jejím významu pro vyučování a učení se jazykům, ale také ke změně postavení jazyků ve školách ve prospěch jiných než anglických (cizích) jazyků, např. 2. a 3. jazyka nebo rodných jazyků menšin, aby byly silněji zastoupeny v učebních osnovách a ve výukové praxi (srov. Fäcke 2021: 68). Ve výuce cizích jazyků již neplatí orientace na model rodilého *mluvčího*: „Odklon od jednojazyčně a monokulturně orientované výuky cizích jazyků jde ruku v ruce s inkluzivním chápáním jazyka a komunikace, které do popředí staví vícejazyčné a multikulturní kompetence namísto orientace na ideálního *rodilého mluvčího*“ (Fäcke 2021: 68). Z hlediska koncepce výuky a výběru obsahu a témat ve výuce cizích jazyků lze tedy podle Fäckeho očekávat velkou volnost, která umožňuje řešit **jazykově-kulturní heterogenitu**. Jako příklad uvádí mimo jiné vyváženější přístup k frankofonním zemím v hodinách

francouzštiny nebo rozmanitost *angličtiny* (Fäcke 2021: 68). Camerer upozorňuje, že „plurikulturní kompetence by nyní měly být považovány za pevné cíle výuky cizího jazyka, nikoliv za doplňky nebo dodatečné moduly, ale za nepostradatelné aspekty jazyka jako sociální činnosti“ (Camerer 2021: 86).

Zpráva OECD k tématu kurikula pro 21. století uvádí následující důležité prvky:

1. **digitální** kurikulum;
2. **individuální** kurikulum;
3. kurikulum **založené na kompetencích** zahrnující **interdisciplinární** obsah;
4. **flexibilní** kurikulum (viz OECD 2020/2021: 9).

V této souvislosti je vhodné poukázat na roli nových technologií a digitálních nástrojů při sestavování a realizaci učebních osnov.

Nové technologie mohou změnit vzdělávací systémy a zlepšit výsledky vzdělávání. Vhodně použité modely využívající technologie přispívají ke společnému učení, posilují motivaci žáků, usnadňují formativní hodnocení a zároveň snižují náklady na přístup ke vzdělávání (OECD 2019: 52). Díky novým technologiím je pro učitele mnohem snazší sdílet zkušenosti a materiály, poskytovat žákům rychlou a cílenou zpětnou vazbu a oslovit co nejvíce žáků v reálném čase – včetně těch, kteří nemají možnost účastnit se prezenční výuky (OECD 2019: 67).

Další výhodou digitálních nástrojů je, že umožňují individualizovanou výuku: žáci mohou postupovat svým vlastním tempem a učitelé mohou věnovat více času žákům, kteří mají problémy (OECD 2019: 66). Kromě toho technologie mění obsah a zdroje znalostí: Tradiční knihy lze doplnit výukovým softwarem, online lekci nebo digitálním obsahem. To umožňuje zejména mladým žákům vyhledávat informace i procvičovat své digitální dovednosti (OECD 2019: 66). Zvláště důležité je rozvíjet příslušné kompetence co nejdříve. Mezi výsledky průzkumů PISA, které měří školní výsledky, a průzkumů PIAAC<sup>1</sup>, které měří základní kompetence dospělé světové populace, existuje jasná souvislost: Země, které dosahují dobrých výsledků v šetření PISA, dosahují dobrých výsledků i v šetření PIAAC a naopak (OECD 2019: 78).

Na závěr je však třeba zdůraznit, že digitalizace kurikula a výuky by neměla být samoučelná, ale měla by sloužit hlavnímu cíli vzdělávání, kterým je utváření světa. Andreas Schleicher to v předmluvě k publikaci OECD Learning Compass 2030 vyjádřil velmi výstižně: „Žijeme ve světě, v němž se věci, které se snadno vyučují a testují, také snadno digitalizují a automatizují. Svět už nás neodměňuje pouze za to, co víme – Google už ví všechno – ale za to, co s tím, co víme, dokážeme udělat. Budoucnost bude spočívat v propojení umělé inteligence počítačů s kognitivními, sociálními a emocionálními dovednostmi a hodnotami lidí. Budou to naše představitost, vědomí a smysl pro zodpovědnost, které nám pomohou využít technologie k utváření světa k lepšímu. [...] Pointa je v tom, že pokud chceme udržet náskok před technologickým vývojem, musíme najít a zdokonalit vlastnosti, které jsou pro nás jako lidi jedinečné. Tuto schopnost je třeba rozvíjet tak, aby se naše schopnosti a schopnosti našich počítačů vzájemně doplňovaly, a ne aby si konkurovaly“ (OECD 2020: 6f.).

---

<sup>1</sup> Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých.

## Literatura

- CAMERER, R. (2021): Plurikulturelle Kompetenzen: Anmerkungen zur Theorie und Praxis. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 77–96.
- CANDELIER, M. et al. (2007): *REPA – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Kompetenzen und Ressourcen. Graz. [https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf) (stav k 31.10.2022)
- CANDELIER, M. et al. (2012): *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Competences and resources. Graz. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx> (stav k 31.10.2022)
- CANDELIER, M. (o. J.): *The use of the FREPA for curricula: Three cases*. <https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/en-GB/Default.aspx> (stav k 31.10.2022)
- COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): *CEFR – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (stav k 31.10.2022)
- DELOITTE (2021): *Building the future-ready workforce*. <https://www2.deloitte.com/ca/en/pages/consulting/articles/future-ready-workforce.html> (stav k 4.11.2022)
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.
- EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart.
- FÄCKE, Ch. (2021): Plurikulturelle Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 59–76.
- GOETHE-INSTITUT (2015): = SCHRÖDER-SURA, A. (2015): „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“. *Interkulturelle Kompetenzen im Unterricht*. <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/20476419.html> (stav k 31.10.2022)
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (stav k 31.10.2022)
- OECD (2019): *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-2019\\_9789264313835-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en#page4) (stav k 21.10.2022)
- OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030*. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf) (stav k 31.10.2022)



OECD (2020/2021): *What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing. Revised version, 2021. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-students-learn-matters\\_d86d4d9a-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-students-learn-matters_d86d4d9a-en#page4) (stav k 22.10.2022)

QUETZ, J./VOGT, K. (2021): Einleitung zum Sammelband. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 7–33.

SÁNCHEZ, A. V./RUIZ, M. P. (2008): *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Deusto: University of Deusto. Žr. [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book\\_Competence\\_Based\\_Learning.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf) (stav k 22.10.2022)

ŠILEIKAITĖ–KAISHAURI, D., MASIULIONYTĖ, V. (2020): Berufsfelder für Auslandsgermanist(inn)en heute und morgen. Ulrike Haß / Vaiva Žeimantienė / Eglė Kontutytė (Hrsg.). *Germanistik für den Beruf* (= Forum Angewandte Linguistik, Band 64). Berlin et al.: Peter Lang. 129–149.

VOGT, K./QUETZ, J. (Hrsg.) (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin.

WEF (2020): *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (stav k 21.10.2022)

WEF (2022): *Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery*. <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery> (stav k 22.10.2022).

ZIKA, G. et. al. (2019): BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“ (= IAB-Forschungsbericht 05/2019). Nürnberg. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0519.pdf> (stav k 21.10.2022).

### **Internetové zdroje (k 21. 10. 2022)**

URL 1: <http://www.qube-projekt.de/>

URL 2: <http://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/>

URL 3: <https://www.deseco.ch/>

URL 4: <https://carap.ecml.at/>

URL 5: <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/20476419.html>

URL 6: <https://carap.ecml.at/>, viz Výukové a studijní materiály

URL 7: <https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/en-GB/Default.aspx>

# I. Kompetence budoucnosti

## 2 Digitální kompetence

*Ján Demčišák (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)*

### Cesta k digitálním kompetencím

Příslušné odborné diskuse o využívání médií ve výuce původně spadají do oblasti didaktiky médií nebo mediální pedagogiky. Počátky mediálně-didaktické diskuse sahají až do počátku 20. století. Po nástupu filmu viděli tehdejší pedagogové v novém masovém médiu především nebezpečí pro mládež a reagovali na něj v zásadě dvěma mechanismy. Na jedné straně takzvanou „pedagogikou ochrany před médii“, která vyplynula z odmítání nového média, a na straně druhé záměrem vychovávat mládež k „dobrému“ filmu. Zde převažoval defenzivní postoj a zdánlivě pozitivní přístup byl spojen s národněsocialistickou kulturní politikou v kontextu, v němž tyto debaty vznikaly, což poukazuje na problém možné ideologické zaujatosti v případě normativního přístupu k médiím i v jiných kontextech a dobách. Erhard U. Heidt konstatuje, že defenzivní pozice mediální didaktiky v poválečném období se výrazně změnila až v 70. letech 20. století (Heidt 1979: 119). Dále uvádí, že tehdejší mediální didaktika jako „normativní teorie činění“ zohledňovala pouze perspektivu příjemce a že výchova k aktivnímu a samostatnému produktivnímu využívání médií do značné míry chyběla. Vedle kritické složky zaměřené na analýzu a reflexi masových médií se v 70. letech 20. století začala rozvíjet konstruktivnější složka mediální didaktiky, která se zaměřuje na aktivní vlastní produkci prostřednictvím médií. Tento přístup tak v sobě spojuje kritický a komunikační pohled, které lze nalézt i v dnešním vnímání digitálních kompetencí. Už v tomto období byl formulován požadavek, aby bylo aktivní využívání médií ve výukové praxi založeno na didaktických kritériích, a nikoli na pragmatických faktorech, jako je dostupnost, čas nebo náklady. Přesto používání médií ve třídě v 80. letech vyvolávalo rozruch a noviny přinášely titulky jako „Revoluce ve třídě. Počítač se stává povinným“ (srov. Biermann 2020: 20). I v odborných kruzích však znovu ožívá téměř stoletý spor mezi skeptickými „bořiteli médií“, kteří současnost dokonce obviňují z digitální demence, a nadšenci, kteří však nezdědka relativizují roli učitele ve třídě a někdy ji považují téměř za zbytečnou, přičemž oba krajní názory lze nalézt i v 21. století (srov. Graf 2021: 22).

Je pravda, že o současné době se hovoří jako o věku digitální revoluce. Jedná se však spíše o proces než o stav, takže současnost je třeba chápat z hlediska digitální transformace. I Evropská unie si uvědomuje obrovský význam této změny a realizace jednotného digitálního trhu (se zaměřením na využívání digitálních technologií) je jedním z politických směrů Evropské komise v roce 2014 a také v letech 2019-2024 je urychlení digitální transformace jednou ze šesti priorit Komise. Jako cíl této transformace byl v roce 2021 představen tzv. digitální kompas, který se točí kolem čtyř klíčových bodů: základních digitálních dovedností, bezpečné a udržitelné infrastruktury, digitální transformace v podnikání a digitalizace veřejných služeb [URL 1]. Dekáda do roku 2030 je tak vyhlášena evropskou digitální dekadou.

Přestože digitální kompas EU ukazuje na sever směrem ke kompetencím a stanovuje cíl, aby do roku 2030 mělo základní digitální dovednosti alespoň 80 % populace, o revoluci v oblasti vzdělávání, jak tvrdí například Rolf Biermann, lze zatím hovořit jen stěží. Namísto toho popisuje digitalizaci škol jako „plíživý proces“, který je doprovázen pouze dílčími udržitelnými snahami (Biermann 2020: 20). Schopnost kvalifikovaně zacházet s digitálními médii stále není samozřejmostí a digitální vzdělávání je teprve v zárodcích. O plíživém procesu svědčí i to, že na modelu rámce digitální gramotnosti se pracuje již více než 16 let. Poprvé byla digitální gramotnost definována v roce 2006 v doporučeních Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení a

znovu aktualizována v roce 2018. Mezitím byl v roce 2010 zahájen projekt DigComp, který hostí Společné výzkumné středisko Evropské komise. Výsledkem tohoto projektu bylo vytvoření prvního referenčního rámce pro digitální kompetence v roce 2013, který byl později nazván DigComp 1.0 (viz Ferrari 2013). Později následovaly verze 2.0 (2016), 2.1 (2017) až po nejnovější verzi 2.2, která byla zveřejněna v březnu 2022. V následujícím textu se zaměříme na popis základních aspektů digitálních kompetencí na základě nejnovějšího publikovaného referenčního rámce (Vuorikari et al. 2022).

### Digitální kompetence podle DigComp 2.2

Přestože DigComp 2.2 je nejnovější revidovanou verzí rámce digitálních kompetencí, definice digitální kompetence, která je základem tohoto rámce, vychází z doporučení Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení z roku 2018. Digitální kompetence je jednou z osmi klíčových kompetencí a je definována následovně:

Digitální kompetence zahrnuje bezpečné, kritické a zodpovědné používání digitálních technologií a vyrovnání se s nimi pro účely všeobecného vzdělávání, odborné přípravy, práce a účasti ve společnosti. Zahrnuje informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu (včetně programování), bezpečnost (včetně digitální pohody a kompetencí souvisejících s kybernetickou bezpečností), otázky autorských práv, řešení problémů a kritické myšlení [URL 2].

Aspekt mediální gramotnosti byl do definice přidán až při poslední revizi. Zdůrazňuje se, že jednotlivé kompetence a jejich dílčí kompetence se vzájemně prolínají a vzájemně se ovlivňují a doplňují. Například všeobecná gramotnost zahrnuje mimo jiné „schopnost rozlišovat a používat různé typy zdrojů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace“ (tamtéž), což je v kontextu zdrojů dostupných online nemyslitelné bez digitální gramotnosti. Podobně se tento druh vzájemné závislosti týká všech ostatních klíčových kompetencí, protože i ty se dnes získávají pomocí digitálních technologií. Samotná digitální kompetence zahrnuje pět oblastí kompetencí, mezi něž patří:

1. informační a datová gramotnost
2. komunikace a spolupráce pomocí digitálních technologií.
3. tvorba digitálního obsahu
4. bezpečnost (zodpovědné používání médií)
5. řešení problémů

První tři z těchto oblastí se týkají konkrétních činností a skupin uživatelů, přičemž povědomí o bezpečnosti a řešení problémů zasahují do všech ostatních oblastí kompetencí. Výše uvedených pět oblastí kompetencí představuje první dimenzi, která je rozšířena o celkem 21 deskriptorů a označení kompetencí, které jsou pro každou oblast relevantní. Přiřazení jednotlivých kompetencí k nadřazeným kompetenčním oblastem vypadá následovně (srov. Vuorikari et al. 2022: 9-50):

#### 1. Informační a datová gramotnost

**1.1 Prohlížení, vyhledávání a filtrování dat, informací a digitálního obsahu:** formulovat informační potřeby, vyhledávat data, informace a obsah v digitálním prostředí, přistupovat k nim a orientovat se v nich; vytváření a aktualizace osobních strategií vyhledávání

**1.2 Posuzování dat, informací a digitálního obsahu:** analyzovat, porovnávat a kriticky hodnotit důvěryhodnost a spolehlivost zdrojů dat, informací a digitálního obsahu; analyzovat, interpretovat a kriticky hodnotit data, informace a digitální obsah

**1.3 Správa dat, informací a digitálního obsahu:** organizovat, ukládat a vyhledávat data, informace a obsah v digitálním prostředí; organizovat a zpracovávat je ve strukturovaném prostředí

## **2. Komunikace a spolupráce pomocí digitálních technologií**

**2.1 Interakce s využitím digitálních technologií:** interakce s využitím různých digitálních technologií a porozumění vhodným digitálním komunikačním nástrojům pro daný kontext

**2.2 Sdílení pomocí digitálních technologií:** sdílet data, informace a digitální obsah s ostatními pomocí vhodných digitálních technologií; působit jako zprostředkovatel a mít povědomí o postupech odkazování a uvádění zdrojů

**2.3 Občanská angažovanost prostřednictvím digitálních technologií:** účast na životě společnosti prostřednictvím využívání veřejných a soukromých digitálních služeb; hledání příležitosti pro sebeoprávnění a občanskou participaci prostřednictvím vhodných digitálních technologií

**2.4 Spolupráce s využitím digitálních technologií:** využití digitálních nástrojů a technologií pro procesy spolupráce a pro společnou tvorbu a spoluvytváření zdrojů a znalostí.

**2.5 Netiketa:** Znat normy chování a know-how při používání digitálních technologií a interakci v digitálním prostředí; přizpůsobit komunikační strategie publiku a být si vědom kulturní a generační rozmanitosti v digitálním prostředí

**2.6 Správa digitální identity:** umět vytvořit a spravovat jednu nebo více digitálních identit, být schopen chránit svou reputaci a zacházet s daty, která vytváří pomocí různých digitálních nástrojů, prostředí a služeb.

## **3. Tvorba digitálního obsahu**

**3.1 Vyvíjet digitální obsah:** vytvářet a upravovat digitální obsah v různých formátech, vyjadřovat se pomocí digitálních prostředků

**3.2 Integrace a revize digitálního obsahu:** upravovat, zdokonalovat, rozšiřovat a integrovat informace a obsah do stávajícího souboru znalostí s cílem vytvořit nový, originální a relevantní obsah a znalosti

**3.3 Autorská práva a licence:** porozumět tomu, jak se autorská práva a licence vztahují na data, informace a digitální obsah

**3.4 Programování:** plánování a vytváření posloupnosti srozumitelných instrukcí pro počítačový systém k vyřešení konkrétního problému nebo provedení konkrétního úkolu

## **4. Bezpečnost (zodpovědné zacházení s médii)**

**4.1 Ochrana zařízení:** ochrana zařízení a digitálního obsahu a pochopení rizik a hrozeb v digitálním prostředí; znalost bezpečnostních opatření a zohlednění spolehlivosti a ochrany dat

**4.2 Ochrana osobních údajů a soukromí:** ochrana osobních údajů a soukromí v digitálním prostředí; rozumět tomu, jak používat a sdílet osobní údaje, a umět chránit sebe i ostatní před poškozením; chápat, že digitální služby používají „zásady ochrany osobních údajů“, aby informovaly o tom, jak jsou osobní údaje používány

**4.3 Chránit zdraví a pohodu:** umět se vyhnout zdravotním rizikům a ohrožení fyzické a duševní pohody při používání digitálních technologií; umět chránit sebe i ostatní před možným nebezpečím v digitálním prostředí (např. kyberšikanou); využívat digitální technologie pro sociální blaho a začlenění

**4.4 Ochrana životního prostředí:** uvědomit si dopad digitálních technologií a jejich používání na životní prostředí

## 5. Řešení problémů

**5.1 Řešení technických problémů:** identifikovat a řešit technické problémy při obsluze zařízení a při používání digitálního prostředí (od hledání chyby až po řešení složitějších problémů)

**5.2 Identifikace potřeb a technických řešení:** posoudit potřeby a identifikovat, vyhodnotit, vybrat a používat digitální nástroje a možná technologická řešení pro tyto potřeby; přizpůsobit digitální prostředí osobním potřebám (např. bezbariérovost)

**5.3 Kreativní využití digitálních technologií:** využívání digitálních nástrojů a technologií k vytváření znalostí a k inovaci procesů a produktů; individuální a kolektivní kognitivní zpracování pro pochopení a řešení koncepčních problémů a problémových situací v digitálním prostředí

**5.4 Identifikace nedostatků v digitální gramotnosti:** pochopit, kde je třeba zlepšit nebo aktualizovat vlastní digitální gramotnost; být schopen podporovat ostatní v rozvoji jejich digitálních kompetencí; vyhledávat příležitosti k seberozvoji a sledovat digitální vývoj

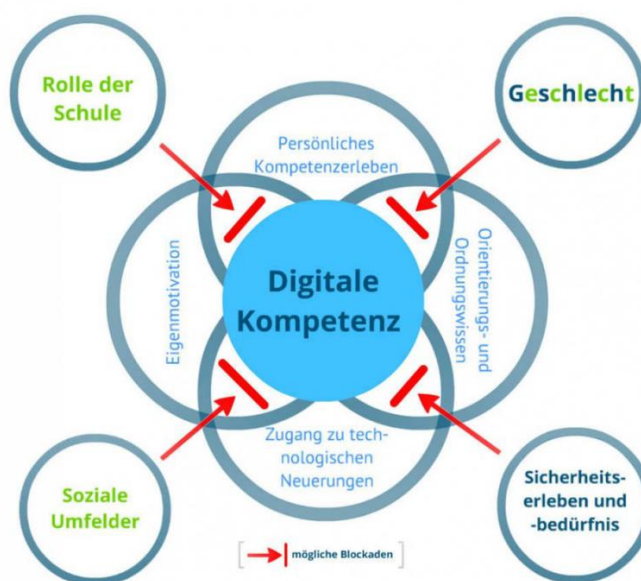
V rámci třetí dimenze referenčního rámce jsou popsány celkem 4 úrovně a 8 kompetenčních úrovní, které odpovídají evropskému rámci kvalifikací (EQF), jemuž bylo mezitím přizpůsobeno několik národních rámců kvalifikací. Postupuje se od základní úrovně (úrovně 1 a 2) přes samostatnou úroveň (úrovně 3 a 4) a pokročilou úroveň (úrovně 5 a 6) až po vysoce specializovanou úroveň (úrovně 7 a 8). Jednotlivé úrovně se liší především na základě složitosti prováděných úkolů, samostatnosti a kognitivního výkonu. Následující tabulka nabízí zjednodušený přehled.

Wichtigste Schlüsselwörter, die die Kompetenzstufen kennzeichnen								
4 ALLGEMEINE EBENEN	Grundlegend		Selbstständig		Fortgeschritten		Hoch spezialisiert	
8 EINZELSTUFEN	1	2	3	4	5	6	7	8
KOMPLEXITÄT DER AUFGABEN	Einfache Aufgabe	Einfache Aufgabe	Gut definierte und routinemäßige Aufgaben und einfache Probleme	Aufgaben und gut definierte und nicht routinemäßige Probleme	Unterschiedliche Aufgaben und Probleme	Am besten geeignete Aufgaben	Lösen komplexer Probleme mit begrenzten Lösungen	Lösen komplexer Probleme mit vielen interagierenden Faktoren
AUTONOMIE	Unter Anleitung	Selbstständig und unter Anleitung, wenn nötig	Eigenständig	Unabhängig und meinen Bedürfnissen entsprechend	Andere leiten	In der Lage sein, sich auf andere in einem komplexen Kontext einzustellen	Integrieren, um zur beruflichen Praxis beizutragen und andere leiten	Neue Ideen und Verfahren im Fachbereich vorschlagen
KOGNITIEVER BEREICH	Sich merken	Sich merken	Verstehen	Verstehen	Anwenden	Auswerten	Erstellen	Erstellen

Tab. 1 (Viz DIGCOMP 2, strana 71)

Referenční rámec je doplněn dalšími 259 příklady znalostí, dovedností a postojů, které se vztahují k individuálním kompetencím a představují vlastně čtvrtou dimenzi. Pátou dimenzi tvoří příklady použitelnosti kompetencí v různých kontextech – v zásadě v konkrétních scénářích zaměstnání a učení.

Na národní úrovni může někdy docházet k individuálním odchylkám, doplňkům a úpravám referenčního rámce. „Model digitálních kompetencí pro Rakousko DigComp 2.2 AT“<sup>1</sup> například rozšiřuje digitální kompetence o úroveň 0. Této úrovni, která se nazývá „Základy a přístup“, jsou přiřazeny tři nové kompetence – konkrétně „01. Rozumět pojmům digitalizace“, „0.2 Obsluhovat digitální zařízení“ a „0.3 Znat, používat, popř. poskytovat inkluzivní formy přístupu k digitálním nabídkám“. Kromě toho se některé deskriptory kompetencí mění (např. programování (EU)/programování a automatizace procesů (AT) nebo řešení problémů (EU)/řešení problémů a další vzdělávání (AT) atd.) nebo přidávají (např. nový deskriptor „Ochrana před podvody a zneužitím práv spotřebitelů“ v oblasti kompetencí bezpečnost [URL 3]). Doplnky zvyšují součet digitálních kompetencí v tomto modelu z 21 na 25. Rakouský model je dobrým příkladem implementace a přizpůsobení modelu národním podmínkám, strategiím a prioritám. V mnoha zemích EU však dosud chybí překlad Rámce do příslušného národního jazyka, což obecně zpomaluje šíření DigComp. Rozvoji digitálních kompetencí brání i řada dalších faktorů, které Andrea Schaffar shrnuje v následující tabulce (srov. Schaffar 2013: 5).



Obr. 1 Překážky v rozvoji digitální gramotnosti

Vnímání referenčního rámce v praxi napomáhá na druhou stranu několik nástrojů, které slouží k hodnocení, monitorování a certifikaci digitálních kompetencí. Pomocí následujících nástrojů, které jsou k dispozici zdarma a online, mohou všichni zájemci zjistit úroveň svých kompetencí v procesu sebereflexe:

1) Platforma pro digitální dovednosti a pracovní místa

- V tomto testu, který trvá přibližně 25 minut, jsou kladeny otázky týkající se různých kompetencí. V sebehodnocení jsou k dispozici možnosti „Nevím, jak to udělat/ Někdo by mi musel ukázat, jak to udělat/ Umím to/ Už jsem to dělal mnohokrát a v případě potřeby mohu pomoci ostatním“.

1 I když tento model používá zkratku DigComp 2.2 AT, stále vychází z referenčního rámce 2.1.

Na základě toho je zjištěna úroveň uživatele jsou k dispozici. V úvahu se však berou pouze úrovně 1 až 6 referenčního rámce. Test je k dispozici ve 29 jazycích.

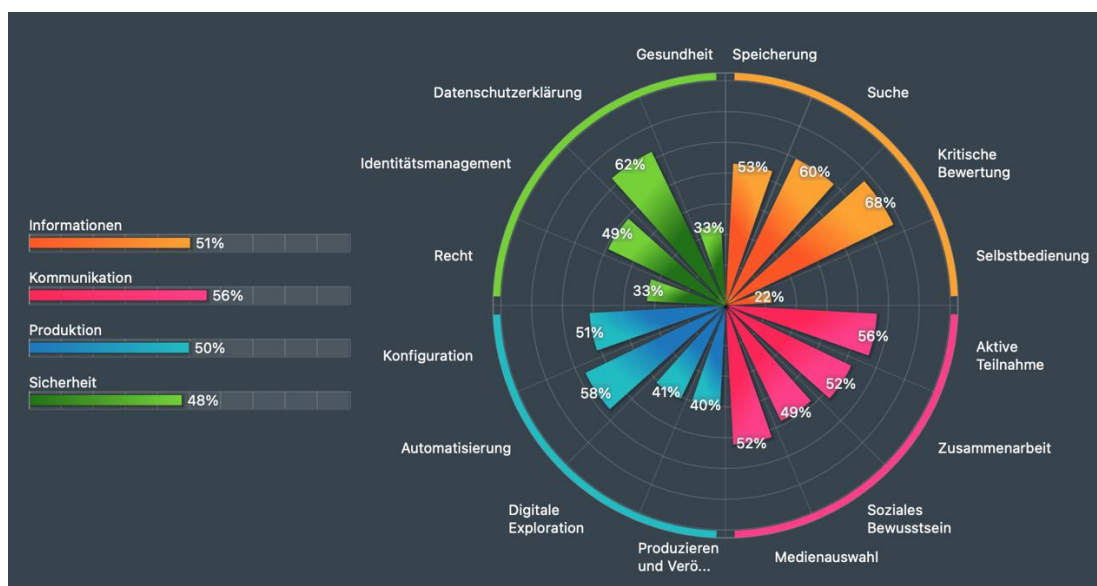
- Odkaz: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/digitalskills>

2) MyDigiSkills

- tento test se snaží určit úroveň kompetencí pomocí 82 otázek zaměřených na dovednosti, znalosti nebo postoje. Sebehodnocení se provádí pomocí podobných otázek jako v příkladu 1. K dispozici je 11 jazyků včetně němčiny nebo litevštiny (čeština a slovenština nejsou k dispozici).
- Odkaz: <https://mydigiskills.eu/>

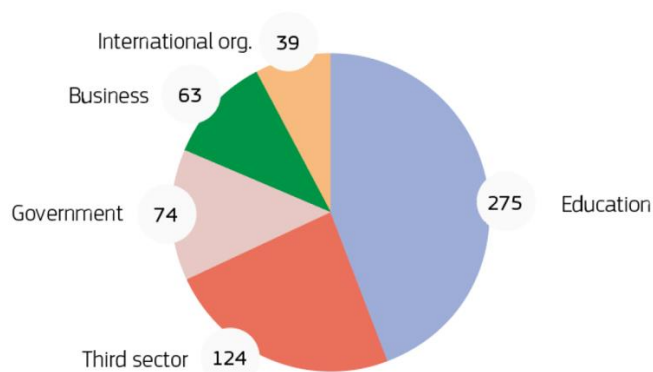
3) Digitální kolo kompetencí

- v digitálním kole kompetencí jsou analyzovány pouze 4 z 5 oblastí kompetencí, ale grafické hodnocení poskytuje přehled o síle v každé oblasti (od 0 do 100 %) a o vývoji 15 jednotlivých kompetencí (od 0 do 100 %). Evaluace je k dispozici v 10 jazycích (chybí slovenština, čeština a litevština).
- Odkaz: <https://digitale-kompetenzrad.de>



Obr. 2 Příklad výsledku analýzy pomocí digitálního kompetenčního kolečka

Kromě těchto zde jmenovaných existuje řada dalších nástrojů pro sebereflexi, často na komerční bázi. V průběhu implementace Referenčního rámce pro digitální kompetence byla také vytvořena platforma DIGCOMP COMMUNITY OF PRACTICE (COP), která je umístěna na stránkách projektu All Digital [URL 4]. Je otevřena jednotlivcům i organizacím, kteří se zabývají rozvojem digitálních kompetencí a chtějí se podělit o své zkušenosti. Na jaře 2022 se na této platformě zaregistrovalo 575 členů. Z přehledu odpovědí, z nichž zúčastněné strany pocházejí, vyplývá, že implementace referenčního rámce digitální gramotnosti byla dosud realizována převážně (47,8 %) v odvětví vzdělávání.



Obr. 3: Členové DigComp COP podle odvětví

Zejména v oblasti vzdělávání byla v roce 2017 vytvořena také odvětvová varianta Rámce - např. Evropský referenční rámec pro digitální gramotnost učitelů (DigCompEdu), jehož cílem je podpořit rozvoj digitálních kompetencí specifických pro vzdělávání. Zabývá se všemi úrovněmi vzdělávání, včetně všeobecného a odborného vzdělávání, speciální pedagogiky a neformálního vzdělávání. Jeho hlavní aspekty budou představeny v následující části.

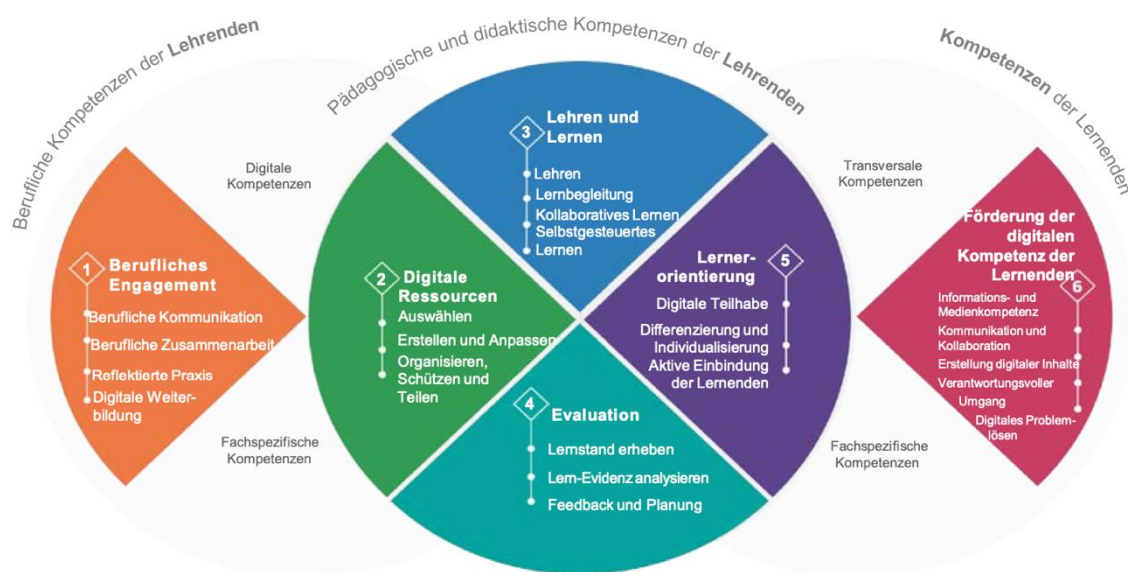
### Evropský rámec pro digitální gramotnost učitelů (DigCompEdu)

Zatímco Evropský referenční rámec pro digitální kompetence obecně nastiňuje a v našem případě zahrnuje kompetence učitelů i žáků, které lze zjistit mimo jiné pomocí výše zmíněných sebehodnotících nástrojů, DigCompEdu se zaměřuje na kompetence učitelů. I když se kompetence žáků řeší v jednom aspektu tohoto referenčního rámce, jedná se zde o navázání na již popsaný obecný rámec pro digitální kompetence (DigComp). Poslední aktuální verze DigCompEdu byla vydána v roce 2017 (v zásadě neexistují žádné předchozí verze) a kromě anglické verze existují zatím pouze překlady do některých evropských jazyků.<sup>2</sup> Integrace referenčního rámce do stávající profesní praxe pedagogů, do jejich odborné přípravy a dalšího vzdělávání stále z velké části chybí.

2 Seznam EU Science Hub (JRC) zatím obsahuje překlady do češtiny, italštiny, litevštiny, portugalštiny, slovinštiny, baskičtiny, němčiny, chorvatštiny, rumunštiny a španělštiny. Jedná se o překlady, které vznikly z iniciativy jednotlivých institucí v oblasti vzdělávání. Srov. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en).



Základní aspekty DigCompEdu jsou shrnuty v následujícím modelu.<sup>3</sup>



Obr. 4: Oblasti kompetencí DigCompEdu

Podobně jako v modelu DigComp jsou i v tomto modelu kompetence rozděleny do různých oblastí. Rozdíl však spočívá v tom, že digitální kompetence učitelů nezahrnují pouze používání a reflexi digitálních technologií v kontextu výuky a učení, ale přesahují tento rámec. Výukové činnosti totiž zohledňují širší profesní prostředí, v němž se tyto činnosti odehrávají. To zahrnuje využívání digitálních médií mimo třídu (v interakci s kolegy, rodiči nebo žáky, při vlastním profesním rozvoji a při zlepšování organizace a rozvoje pedagogické praxe) na straně jedné (oblast kompetencí 1), na druhé straně podporu a rozvoj digitálních kompetencí žáků (oblast kompetencí 6). Důraz je však kladen na pedagogické a didaktické kompetence učitelů (oblasti kompetencí 2 až 5) v souvislosti s obecnými digitálními kompetencemi. Šest oblastí kompetencí shrnuje celkem 22 dílčích kompetencí, kterým jsou přiřazeny následující deskriptory:

### 1. Profesionální nasazení

**1.1 Organizační komunikace:** Využití digitálních technologií ke zlepšení komunikace s žáky, rodiči a třetími stranami; přispívání k rozvoji a zlepšování organizačních komunikačních strategií

**1.2 Profesionální spolupráce:** Využívání digitálních technologií ke spolupráci s ostatními učiteli za účelem sdílení a výměny znalostí a zkušeností a společné obnovy pedagogických postupů

**1.3 Reflektivní praxe:** individuální a kolektivní reflexe, kritické hodnocení a aktivní rozvoj vlastní digitální pedagogické praxe a praxe své vzdělávací komunity

**1.4 Digitální kontinuální profesní rozvoj:** využití digitálních zdrojů a nástrojů pro kontinuální profesní rozvoj

<sup>3</sup> V následujícím textu odkazujeme na originální text DigiCompEdu (Redecker 2017) a německý překlad Goethe Institutu e.V. [URL 5].

## 2. Digitální zdroje

**2.1 Výběr digitálních zdrojů:** identifikace, hodnocení a výběr digitálních zdrojů pro vyučování a učení; zohlednění konkrétního vzdělávacího cíle, kontextu, pedagogického přístupu a skupiny žáků při výběru digitálních zdrojů a při plánování jejich použití

**2.2 Vytváření a úprava digitálních zdrojů:** přizpůsobovat a dále rozvíjet stávající volně licencované zdroje a další zdroje, pokud je to povoleno; vytvářet nebo spoluvytvářet nové digitální vzdělávací zdroje; zohlednění konkrétních vzdělávacích cílů, kontextu, pedagogického přístupu a skupiny žáků při utváření digitálních zdrojů a plánování jejich použití

**2.3 Správa, ochrana a sdílení digitálních zdrojů:** uspořádání digitálního obsahu a jeho zpřístupnění žákům, rodičům a ostatním učitelům; efektivní ochrana citlivého digitálního obsahu; respektování a správné uplatňování pravidel ochrany údajů a autorských práv; porozumění používání a vytváření otevřených licencí a otevřených vzdělávacích zdrojů, včetně jejich správného uvádění.

## 3. Vyučování a učení

**3.1 Vyučování:** plánování a využívání digitálních zařízení a zdrojů ve vyučovacím procesu s cílem zvýšit efektivitu výuky; vhodná organizace a realizace digitální výuky; experimentování s novými formami a pedagogickými metodami výuky a jejich vývoj

**3.2 Podpora učení:** využívat digitální technologie a služby k podpoře spolupráce se žáky, individuálně i kolektivně, ve výuce i mimo ni; využívat digitální technologie k poskytnutí včasného a cíleného poradenství a podpory; testování a vývoj nových forem a formátů pro poradenství a podporu v oblasti vzdělávání

**3.3 Kolaborativní učení:** využívání digitálních technologií k podpoře a zlepšení spolupráce žáků; umožnění žákům využívat digitální technologie jako součást kooperativních úkolů pro zlepšení komunikace, spolupráce a vytváření společných znalostí.

**3.4 Autonomní učení:** využití digitálních technologií k podpoře procesů samostatného učení, tj. umožnění žákům, aby byli schopni plánovat, kontrolovat a reflektovat jejich vlastní učení, demonstrovat svůj pokrok, sdílet poznatky a nacházet kreativní řešení

## 4. Evaluace

**4.1 Strategie hodnocení:** využívání digitálních technologií pro formativní a sumativní kontrolu a hodnocení učení; zlepšení rozmanitosti a vhodnosti formátů a přístupů hodnocení

**4.2 Analýza výsledků vzdělávání:** vytváření, výběr, kritická analýza a interpretace digitální informace o aktivitě, výkonu a pokroku žáků s cílem podpořit vyučování a učení

**4.3 Zpětná vazba a plánování:** využití digitálních technologií k poskytování cílené a včasné zpětné vazby žákům; přizpůsobení výukových strategií a cílená podpora na základě poznatků získaných při používání digitálních technologií; umožnění žákům a rodičům pochopit poznatky získané prostřednictvím digitálních technologií a využívat je pro rozhodování

## 5 Orientace na žáka

**5.1 Digitální účast (přístupnost a integrace):** zajištění přístupnosti vzdělávacích zdrojů a aktivit pro všechny žáky, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami; zohlednění (digitálních) očekávání, schopností, možností využití a mylných představ žáků, jakož i na kontextových, fyzických nebo kognitivních omezení při používání digitálních technologií a reagování na ně

**5.2 Diferenciace a individualizace:** využití digitálních technologií k zohlednění různých vzdělávacích potřeb žáků tím, že jim umožní dosahovat úspěchů na různých úrovních a různou rychlostí a sledovat individuální vzdělávací cesty a cíle

**5.3 Aktivní zapojení žáků:** Využívat digitální technologie k podpoře aktivního a tvůrčího zapojení žáků do tématu. Využívání digitálních technologií v rámci pedagogických strategií, které podporují přenositelné kompetence, hluboké myšlení a kreativní vyjadřování žáků. Otevření výuky novým, reálným kontextům, které zapojují samotné žáky do praktických činností, vědeckého zkoumání nebo komplexního řešení problémů, nebo jiným způsobem podporují aktivní zapojení žáků do komplexních problémů.

## 6. Podpora digitální kompetencí žáků

**6.1 Informační a mediální gramotnost:** Integrace výukových aktivit, úkolů a testových položek, které vyžadují, aby žáci formulovali informační potřeby, vyhledávali informace a zdroje v digitálním prostředí, organizovali, zpracovávali, analyzovali a interpretovali informace a porovnávali a kriticky hodnotili důvěryhodnost a spolehlivost informací a jejich zdrojů.

**6.2 Digitální komunikace a spolupráce:** Zahrnuje výukové aktivity, úkoly a hodnocení, které vyžadují, aby žáci efektivně a zodpovědně využívali digitální technologie pro komunikaci, spolupráci a občanství.

**6.3 Tvorba digitálního obsahu:** Zahrnuje výukové aktivity, úkoly a hodnocení, které vyžadují, aby se žáci vyjadřovali pomocí digitálních prostředků a upravovali a vytvářeli digitální obsah v různých formátech. Žáci by se měli naučit, jak se autorská práva a licence vztahují na digitální obsah, jak odkazovat na zdroje a uvádět licence.

**6.4 Odpovědné používání:** Přijmutí opatření k zajištění fyzické, psychické a sociální pohody žáků při používání digitálních technologií. Umožnění žákům zvládat rizika a používat digitální technologie bezpečně a zodpovědně.

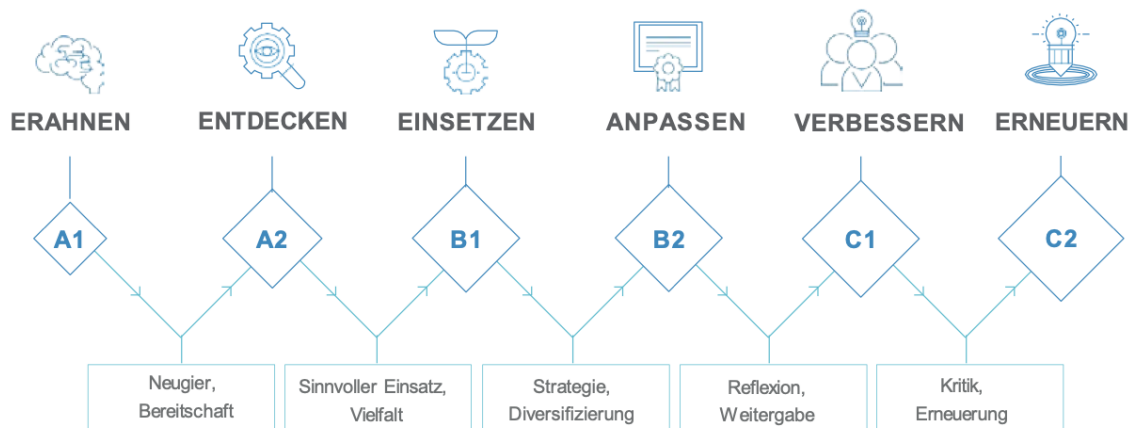
**6.5 Řešení digitálních problémů:** Začlenění výukových aktivit, úkolů a hodnocení, které vyžadují, aby žáci identifikovali a řešili technické problémy nebo kreativně přenášeli technické znalosti do nových situací.

Každou z uvedených kompetenčních oblastí a všechny uvedené kompetence lze postupně rozvíjet v osmi úrovních. Model postupu vychází z Evropského rámce kvalifikací a z úrovní a stupňů definovaných v Referenčním rámci digitálních kompetencí, na rozdíl od nich se však nezohledňuje vysoce specializovaná úroveň (úrovně 7 a 8) a podobně jako u scénářů sebehodnocení se od učitelů neočekává, že dosáhnou úrovně předmětových specialistů v oblasti digitálních technologií.<sup>4</sup> Kromě toho DigiCompEdu přizpůsobuje model úrovní Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky a čísluje úrovně od A1 do C2 a každé úrovni přiřazuje její označení. Úrovně kompetencí se zvyšují od začátečníka (A1), přes objevitele (A2), zasloužence

---

4 Teoreticky je však třeba také očekávat, že alespoň učitelé v terciárním sektoru, kteří připravují budoucí odborníky pro IT pr ůmysl, by měli sami dosáhnout nejvyšší úrovně kompetencí 7 a 8. Nabízí se také otázka, zda se to týká i učitelů cizích jazyků, kteří mají na této úrovni vyučovat odborný jazyk, nebo zda úroveň kompetencí učitelů v šesté kompetenční oblasti není v tomto konkrétním případě relevantní.

(B1), experta (B2), vedoucího až po průkopníka (C2).<sup>5</sup> Schematický přehled ukazuje průběh na základě vybraných klíčových pojmů:



Obr. 5: Model postupu DigComEdu

Pro všech 22 kompetencí jsou v DigiCompEdu navrženy konkrétní činnosti a k úrovním od A1 do C2 jsou přiřazeny odpovídající deskriptory zachycující progresi kompetencí. Záměr modelu a vlastně i Evropského rámce digitálních kompetencí učitelů je vysvětlen těmito slovy:

„Není zamýšlen jako normativní rámec nebo nástroj pro hodnocení výkonnosti. 22 kompetencí je vysvětleno v šesti fázích, aby učitelé věděli, kde se nacházejí, čeho již dosáhli a jaké jsou další kroky, pokud chtějí danou kompetenci dále rozvíjet. Vysvětlení kompetencí jsou navržena tak, aby popisovala, čeho bylo dosaženo, a povzbudila učitele k dalšímu rozvoji jejich kompetencí tím, že ukazují malé kroky, které postupně zvýší jejich sebedůvěru a kompetence.“ (Redecker 2017: 28)

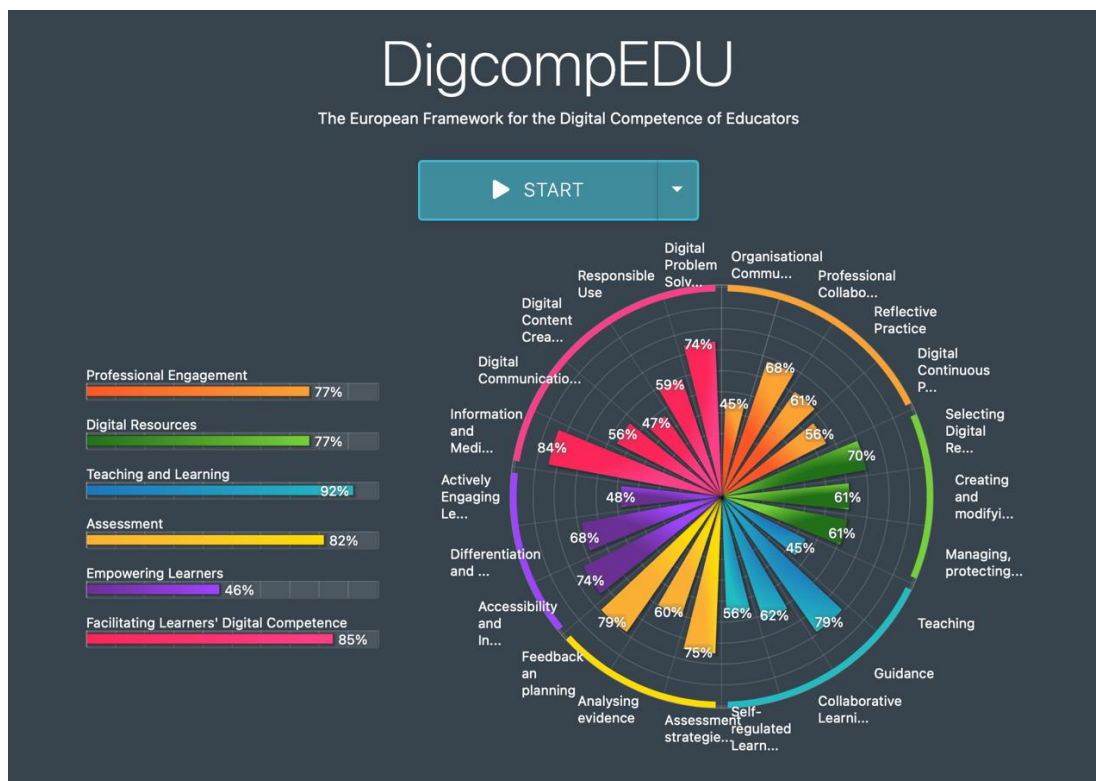
Navzdory ideální a motivující představě vytváří akt vytvoření takového institucionalizovaného rámce, klasifikace a popisu jednotlivých úrovní a přiřazení popisů „can-do“ normativní nástroj. Ještě jasnější je to díky paralele s SERR pro jazyky, na jehož základě byly vypracovány standardizované zkušební postupy a certifikovaná měření pro hodnocení jazykových kompetencí. Do budoucna nelze vyloučit podobný vývoj i v oblasti hodnocení digitálních kompetencí. V současné době mohou učitelé ke zjištění úrovně svých kompetencí využít například následující online nástroje pro sebehodnocení:

1. SELFIE (sebereflexe efektivního učení prostřednictvím podpory využívání inovativních vzdělávacích technologií)
  - Hodnotící nástroj pro žáky, učitele a vedoucí pracovníky škol, který pomáhá začlenit digitální technologie do výuky, učení a hodnocení. Chcete-li tento nástroj používat, musí být škola nejprve zaregistrována pro tento nástroj. Používání a registrace tohoto nástroje je zdarma. Online nástroj je k dispozici ve všech úředních jazycích EU.
  - Odkaz: <https://education.ec.europa.eu/de/selfie>

5 Již původní anglická verze pracuje s termíny, které částečně vyznívají nadneseně – jako „explorer“ nebo „pioneer“, přičemž např. již čtvrtá úroveň (vlastně pokročilá úroveň) je označena termínem „expert“, ačkoli z hlediska Evropského rámce kvalifikací odpovídá expertní úroveň spíše úrovním 7 a 8.

## 2. DigcompEDU (Powered by MapUs)

- Nástroj je vyvinut na stejné platformě jako Digitální kolo kompetencí (viz výše). Hodnocení zahrnuje všech 6 oblastí kompetencí a pokrývá všech 22 kompetencí. V současné době je hodnocení k dispozici v angličtině.
- Odkaz: <https://digital-competence.eu/digcompedu/en/>



Obr. 6 Příklad výsledku analýzy pomocí DigcompEDU

## 3. Nástroj pro sebehodnocení DigCompEdu Bavorsko

- Online dotazník Akademie pro další vzdělávání učitelů a personální řízení v Bavorsku je k dispozici v němčině. V testu je dotazováno všech 22 kompetencí, přičemž pro kompetence a pro činnosti jsou převzaty deskriptory DigiCompEdu.
- Odkaz: <https://digcompedu.alp.dillingen.de/selbsteinschaetzung/index.php>

Sebehodnocení je také základem pro různé výzkumné projekty a statistická šetření zabývající se úrovní digitálních kompetencí učitelů. V této souvislosti jsou často požadovány informace o četnosti používání médií nebo o oblastech použití. Na příkladu učitelů v Německu a v evropském srovnání autoři studie ICILS<sup>6</sup> 2018 například zjistili, že učitelé nyní lépe hodnotí své IT dovednosti související s výukou a jsou si v mnoha

6 ICILS je zkratka pro International Computer and Information Literacy Study 2018.

oblastech jistější (Drossel et al. 2019: 235). V evropském srovnání dokáže 97,8 % učitelů najít užitečné výukové materiály na internetu, 81,5 % dokáže připravit hodiny, které zahrnují používání digitálních médií žáky, a 70,2 % dokáže zkontrolovat stav učení žáků pomocí digitálních technologií (70,2 %), zatímco pouze 46,2 % dokáže používat komplexní nástroje na online management výuky (ibid.: 227). Tato sebehodnocení jsou však částečně v rozporu s četností, s jakou učitelé digitální média ve třídě používají. Při prezentaci informací ve frontální výuce je to 56,8 %, při podpoře diskuse ve třídě vedené žáky 29 %, při podpoře jednotlivých žáků nebo malých skupin žáků 27,2 %, při poskytování zpětné vazby k práci žáků (18,2 %) a při podpoře spolupráce žáků pouze 16,65 % (ibid.: 220). Z dalších studií, které se podrobněji zabývají využíváním digitálních médií ve třídě, vyplývá, že při využívání médií převažuje vyhledávání na internetu, výuková videa a prezentační nástroje (včetně např. PowerPointu), dokumenty ve formátu PDF nebo klasický software, jako je Word, Excel atd. Málo nebo téměř vůbec se nepoužívají výukové aplikace. Výukové aplikace nebo sociální média se používají jen málo nebo téměř vůbec a žáci nejsou vedeni k tomu, aby používali digitální média v rámci přípravy a následné kontroly. Většina nástrojů se navíc ve výuce používá jen příležitostně a ne často (viz obr. 7)<sup>7</sup>. Na základě těchto údajů lze soudit, že digitální gramotnost žáků je podporována převážně v oblasti informační a mediální gramotnosti, zatímco ostatní oblasti, jako je digitální komunikace a spolupráce, tvorba digitálního obsahu nebo řešení digitálních problémů, jsou zohledňovány spíše méně.

Nevýhodou uvedených studií je skutečnost, že digitální kompetence učitelů nejsou posuzovány v kontextu ostatních kompetencí, jak je tomu v referenčním rámci DigiCompEDU. V této souvislosti je však nejzajímavější výsledek empirické studie Gerharda Brandhofera (2017), v níž byla na základě modelu TPCK<sup>8</sup> zkoumána souhra obsahových, technických a pedagogických znalostí a kompetencí. Učitelé s různě dlouhou

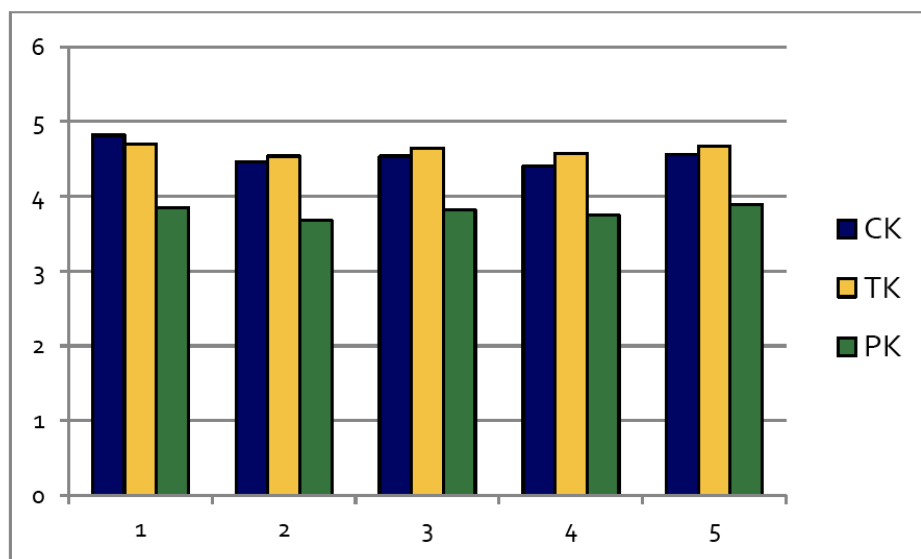


Obr. 7 Využití digitálních médií ve třídě

7 Obrázek viz Schmid et. al 2017: 28.

8 Podle tohoto modelu vyžaduje využívání technologií ve výuce znalosti z různých oblastí. Základ tvoří obsahové znalosti (CK), technologické znalosti (TK) a pedagogické znalosti (PK), přičemž na základě překrývání těchto oblastí vznikají další specifické oblasti znalostí, které jsou pro činnost učitele důležité. Patří mezi ně: pedagogické znalosti obsahu, technologicky specifické znalosti obsahu, technologicko-pedagogické znalosti a technologicko-pedagogické znalosti obsahu (srov. Mishra/Koehler 2006: 1025).

pedagogickou praxí vykazují relativně podobné a jen mírně se lišící sebehodnocení ve třech zmíněných oblastech, ale je překvapivé, že obecně hodnotí své odborné kompetence výše než své pedagogické kompetence (srov. obr. 8).



Obr. 8 Sebehodnocení CK, TK a PK ve vztahu k pedagogické praxi (1 = 0-10 let; 2 = 11-20 let; 3 = 21-30 let; 4 = 31-40 let; 5 = 41 let a více)<sup>9</sup>

Je zřejmé, že sebehodnocení může jít často ruku v ruce s přeceňováním nebo podceňováním vlastních schopností. Další rozpor lze spatřovat také ve srovnání sebehodnocení a externího hodnocení digitálních kompetencí učitelů. V průzkumu z roku 2020, v němž se hodnotila kompetence učitelů vést distanční výuku prostřednictvím PC nebo tabletu, hodnotilo učitele negativně a spíše negativně 60 % respondentů.<sup>10</sup>

Problém v těchto případech však částečně spočívá v tom, že široká veřejnost i samotní učitelé mají o digitální gramotnosti často velmi mlhavé představy. V tomto ohledu mohou být dříve popsány referenční rámce užitečné, to však předpokládá, že budoucí učitelé a také aktivní učitelé jsou s referenčními rámci a zastřešujícími kompetenčními koncepty seznámeni v rámci své počáteční a další odborné přípravy, ale také že mají možnost své digitální kompetence dále rozvíjet. Zejména oblast kompetencí podporujících digitální kompetence žáků vyžaduje, aby úroveň kompetencí učitelů v oblasti digitálních kompetencí byla vyšší než úroveň kompetencí žáků. V praxi to však v současné době může být často právě naopak, sami žáci si s novými technologiemi a zejména se sociálními médii dokážou lépe poradit. V tomto smyslu se někdy používá termín Marca Prenského (2001) „digitální domorodci“, který označuje, že mladší generace jsou ve světě digitálních médií v podstatě doma. I když je tato teze některými teoretiky prohlašována za mýtus (srov. např. Funk 2019: 73 nebo Schaffar 2013), lze takové situace očekávat i ve třídě, kde jsou jednotlivé digitální dílčí kompetence žáků rozvinutější než kompetence učitelů. Digitální kompetence učitelů – jak je lze vidět z pohledu modelu TPCK nebo referenčního rámce DigiCompEdu – přesahují čistě technické mediální kompetence. Z tohoto pohledu může taková situace ve třídě vytvořit prostředí pro učení a výuku, v němž se žáci a učitelé

<sup>9</sup> Srov. Brandhofer 2017: 198.

<sup>10</sup> Průzkum provedla společnost Statista. Na otázku „Myslíte si, že učitelé v Německu mají dostatečné digitální dovednosti pro vedení distančního vzdělávání prostřednictvím PC nebo tabletu?“ odpovídali respondenti takto: 9 % ano, 25 % spíše ano, 44 % spíše ne, 16 % ne a 6 % nevím [URL 6].

stávají skutečnými partnery, kteří se mohou učit jeden od druhého a rozvíjet své kompetence v procesu spolupráce. To může být také konkrétní krok v digitální transformaci výuky a učení. Jaké další aspekty mohou být důležité pro budování digitálních kompetencí učitelů a žáků, bude uvedeno v závěrečné části této kapitoly.

## Výzvy při rozvíjení digitální gramotnosti učitelů a žáků

V souvislosti s digitalizací navrhuje R. Biermann využít koncept mediálního habitusu, který již několik teoretiků rozpracoval v návaznosti na Pierra Bourdieu. Mediálním habitusem autoři rozumějí:

„systém trvalých mediálních dispozic, které slouží jako základ pro tvorbu a uspořádání mediálních praktik, představ a atributů souvisejících s médii a jejich používáním a které jsou získávány v průběhu ontogeneze utvářené umístěním v sociálním prostoru a strukturálním propojením s mediálním a sociálním prostředím“. (Kommer a Biermann, citováno v Biermann 2020: 23)

Habitus ze sociologického hlediska charakterizují mimo jiné stabilní vzorce socializace, které však mohou být spojeny i se strachem a ochranou před změnami. Pokud jde o přípravu učitelů, Biermann popisuje čtyři důležité části týkající se socializace, které by měly být zohledněny v průběhu digitalizace a přístupu k digitálnímu vzdělávání. Zaprvé jde o (mediální) biografický aspekt osoby, která se má vzdělávat. Za druhé, budoucí učitelé se musí nacházet v prostředí, kde je k dispozici odpovídající technické a personální vybavení a kde si mohou osvojovat mediálně pedagogické a mediálně didaktické kompetence. Za třetí, mediálně-pedagogické a mediálně-didaktické obsahy by měly být integrovány do zkušebních standardů a za čtvrté je třeba vytvořit podmínky pro kulturu učení ve školách prostřednictvím kapitálového vybavení, digitální infrastruktury a také právních rámců (srov. tamtéž: 30-31). V návaznosti na Biermannovy myšlenky je pro současnou pedagogickou praxi také nezbytné, aby se učitelé zajímali o mediální biografii žáků, tj. aby získali přehled o návycích a používání médií žáky a případně se od nich sami něco nového naučili. Následně mohou být nové digitální nástroje začleněny do výuky. Než však k tomuto kroku dojde, nabízí rozvoj digitálních kompetencí učitelů ve smyslu DigCompEdu příležitost zamyslet se nad využitím možná dosud nevyzkoušených digitálních nástrojů ve spolupráci s ostatními kolegy. Vzhledem k možnému nedostatku technického vybavení lze v některých situacích využít koncepci BYOD (bring your own device), která umožňuje žákům pracovat ve třídě s vlastními zařízeními, jako je tablet nebo chytrý telefon.

Jednou z výzev digitálního světa je také hojnost a přemíra informací. Žáci by tedy měli být schopni nejen vyhledávat informace, kriticky o nich uvažovat, rozlišovat mezi fakty a alternativními pravdami, informace dále zpracovávat, správně uvádět zdroje apod., ale především redukovat množství informací na to podstatné. Hartmann a Hundertpfund (2020) například chápou redukci složitých faktů jako jeden z hlavních úkolů školy; domnívají se, že zvládnutí redukčních strategií není jen součástí učitelského řemesla, ale že žáci budou i později ve své kariéře vystaveni množství informací, a proto se s nimi musí naučit pracovat (Hartmann/Hundertpfund 2020: 22).

Výuka však musí reagovat i na další měnící se faktory prostředí, které se odrážejí v našem habitusu. Mezi ně patří změna forem komunikace. Nejde jen o to, že klasický dopis byl nahrazen elektronickou korespondencí, ale také o to, že e-maily jsou v dnešní době často adresovány více osobám namísto jedné. Komunikace se navíc neomezuje pouze na text a obrázky, vyměňují se hlasové a video zprávy atd. (srov.



Hartmann/Hundertpfund 2020: 32). Vznikají tak zcela nové pragmatické situace pro jednání, které je třeba zohlednit mimo jiné i ve výuce cizích jazyků. Žáci by se měli naučit, které jazykové prostředky jsou vhodné v konkrétních situacích. Konferenční hovor na online schůzce je představen, veden a ukončen jinak než telefonický rozhovor, který je stále jednou ze standardních situací v učebnicích. Co je však třeba zohlednit v hlasové zprávě nebo video-zprávě, se obvykle neřeší. Hermann Funk v této souvislosti hovoří o tom, že scénáře užívání médií jsou stále heterogennější a že soukromé užívání médií neodpovídá profesionální mediální kompetenci a užívání (Funk 2020: 72). V souvislosti s výukou němčiny jako cizího jazyka vidí další výzvy v souvislosti s digitalizací. Patří mezi ně například:

- vývoje digitálních výukových a učebních materiálů je oddělený od didakticko-metodického vývoje a výsledků výzkumu osvojování jazyka;
- návyky žáků se mění méně rychle, než se očekávalo (v rozporu s tezí o digitálních domorodcích);
- didaktika cizích jazyků nemá žádný model integrace aplikací do výuky, což vede k vývoji výukových materiálů vedoucích k tradičnímu uspořádání výuky (v podstatě staré materiály v moderním mediálním designu);
- rozpor mezi rozmanitostí, otevřeností a diferenciací forem cvičení a úkolů v didaktické diskusi a převážně standardizovanými uzavřenými formami digitálních cvičení (např. klasická cvičení na doplnění) (srov. Funk 2020: 72-73).

Poslední dva aspekty potvrzují také zkušenosti s tvorbou materiálů v rámci projektu Erasmus+ „Deutsch-Unterricht-Online“. Na základě vlastních předchozích zkušeností s výukou využívají autoři online cvičení především tradiční formy cvičení, zejména v oblasti receptivních a produktivních dovedností. Nezabývají se také konkrétně možnostmi propojení rozvoje jazykových dovedností s rozvojem digitálních dovedností (zejména v oblasti tvorby digitálního obsahu). Funk však ukazuje, že používání aplikací je etapovité z hlediska rozvoje kompetencí a může rozvíjet žáka od spotřebitele k výrobcí. V tomto smyslu existuje pět úrovní interaktivity: spotřební – reaktivní – reprodukcí/rekonstruktivní – reprodukcí-produktivní (řízená žákem a programem) – kolaborativní. Tyto úrovně interaktivity postupně vedou k poklesu kontroly programu a nárůstu produktivních prvků, sociální interakce, kolaborativních procesů, skupinové komunikace, sociálního poznávání až po sdílení a publikování výukových produktů (Funk 2020: 76).

Faktem je, že didaktikům cizích jazyků i samotným učitelům chybí hmatatelné nástroje, které by je podpořily v rozvoji jejich vlastních digitálních kompetencí i digitálních kompetencí jejich žáků. Na straně žáků by navíc měl být prvořadým zájmem rozvoj cizojazyčných kompetencí. Pokusy o vytvoření specifických referenčních rámců pro kompetence učitelů cizích jazyků reagují mimo jiné na tyto specifické potřeby jednotlivých předmětů. Jedním z takových příkladů je Rámec a nástroj pro hodnocení digitálních kompetencí pro učitele jazyků (DC4LT), který byl zveřejněn v roce 2021. Podobně jako v DigiCompEdu jsou kompetence učitelů cizích jazyků rozděleny do 3 úrovní:

- Začátečník (A1-A2): Učitelé jazyků na této úrovni jsou kompetentními reproduktory. Mohou získávat nové informace a rozvíjet základní digitální postupy;
- Pokročilý (B1-B2): Učitelé jazyků na této úrovni jsou uvědomělí praktici. Mohou uplatnit, dále rozvíjet a reflektovat své digitální postupy;
- Expert (C1-C2): Učitelé jazyků na této úrovni jsou zkušenými zprostředkovateli. Předávají své znalosti, kritizují stávající postupy a vyvíjejí postupy nové (srov. Perifanou 2021: 14).

Dále je definováno šest okruhů úloh a témat pro rozvoj kompetencí učitelů v oblasti cizích jazyků (viz obr. 9). Jedná se částečně o aspekty, které jsou definovány také v DigiCompEdu. Na rozdíl od DC4LT se však

DigiCompEdu snaží dát jednotlivé oblasti do souvislostí a zároveň představit smysluplný vývoj a vzájemné prolínání těchto kompetenčních oblastí.

TECHNOLOGIE	PEDAGOGIKA	EVALUACE	OBSAHY	PROFESNÍ ROZVOJ	PODPORA ŽÁKŮ
digitální nástroje a zařízení	Pedagogické přístupy/metody pro výuku s využitím technologií	Digitální hodnocení jazykových kompetencí	Vyhledávání, hodnocení a vyhledávání digitálního jazykového obsahu	Organizace a komunikace	Podpora žáků při používání ICT ve výuce jazyků
Digitální nástroje v jazykové třídě	Pedagogické přístupy/metody v digitálním jazykovém vzdělávání a výuce	Strategie digitálního hodnocení pro sledování/hodnocení pokroku žáků v jazycích	Používání a ukládání digitálního jazykového obsahu	Profesionální spolupráce	Podpora žáků při správě jejich digitální identity
Sociální média a platformy pro spolupráci ve třídě	Interaktivní výuka jazyků s využitím technologií	Strategie digitálního hodnocení pro hodnocení výkonů žáků v jazycích	Přízpůsobení a vytváření digitálního jazykového obsahu	Sebehodnocení a reflexe	Vedení žáků k vyhledávání, používání, vytváření a sdílení digitálních jazykových materiálů při respektování zákonných požadavků.
Netiketa/etika	Kolaborativní výuka jazyků s využitím technologií	Strategie pro analýzu pokroku ve výuce s cílem podpořit výuku jazyků	Správa a sdílení digitálního jazykového obsahu	Průběžný profesní rozvoj	Podpora žáků při zlepšování komunikačních a interakčních dovedností
Zabezpečení	Autonomní výuka jazyků s podporou technologií	Režimy digitální zpětné vazby	Autorská práva	Spolupráce na projektech s rodičými mluvčími	Podpora žáků při zlepšování jejich schopnosti spolupracovat

Obr. 9: Témata kompetenčních oblastí DC4LT<sup>11</sup>

Jinak je tomu v irském referenčním rámci pod zkratkou HELECs (Higher Education Language Educator Competences), který se orientuje na asistenty pedagoga, vysokoškolské a univerzitní učitele, lektory, učitele jazyků, asistenty jazykové výuky v oblasti cizích jazyků [URL 7]. Tento rámec také rozděluje učitele do tří úrovní kompetencí (praktici, experti a vedoucí pracovníci) a definuje sedm oblastí kompetencí. Propojení oblastí je znázorněno na kruhovém modelu (viz obr. 10).

11 Srov. Perifanou 2021: 16.

Obr. 10. Model HELECs<sup>12</sup>

Model zdůrazňuje, že mezi jednotlivými kompetenčními oblastmi neexistuje žádná hierarchie. Jednotlivé oblasti lze shrnout následovně:

- V centru tohoto modelu je **subjekt pedagoga (self)**, což naznačuje, že výuka a učení se jazykům mají afektivní a osobní rozměr, který se může projevit vášní, nadšením, povzbuzením, ale také strachem nebo demotivací. Tato subjektivita je zároveň chápána jako komplexní a vícejazyčná identita. Já a jeho kompetence uvědomit si osobní vlastnosti a postoje mohou ovlivnit efektivitu jazykové výuky.
- Příslušné **odborné znalosti** se týkají jazykové pedagogické praxe a zahrnují jak plánování, navrhování a provádění kreativních a inovativních intervencí ve výuce jazyků, tak vlastní profesní rozvoj.
- Dalším aspektem je **profesní komunikace a spolupráce**, které se týkají schopnosti učitele jazyků navazovat kontakty s ostatními učiteli jazyků a vyměňovat si nápady a osvědčené postupy v rámci oboru.
- Učitelé by měli být schopni **porozumět jazyku a kultuře na metaúrovni** a předat tyto znalosti žákům. Nejde jen o zvládnutí cílového jazyka a zkušenost s kulturou cílového jazyka, ale také o diferencované znalosti jazykových a kulturních jevů a schopnost porovnávat a sdělovat kulturní konceptualizace mezi kulturou domácího a cílového jazyka.
- **Jazykové a komunikační kompetence** vycházejí ze SERR. V případě učitelů jazyků – rodilých i nerodilých mluvčích – vyžadují komunikační kompetence specifické dovednosti, které podporují komunikaci a osvojování jazyka žáky.
- Oblast **profesní identity a hodnot** umožňuje učitelům reflektovat svou profesní identitu a rozvíjet vlastní identitu v rámci institucionálního kontextu a vlastního oboru. Jako reprezentanti této identity vůči žákům a společnosti obecně odrážejí, prosazují a reprezentují společenské hodnoty.

<sup>12</sup> Srov. <https://www.helecs.ie/framework/>

- V kontextu **digitální gramotnosti** mohou učitelé identifikovat možnosti technologií, digitálních nástrojů, sociálních médií apod. pro podporu a zlepšení jazykových znalostí žáků a využívat je při učení se jazykům, výuce a hodnocení (viz [URL 7]).

Na rozdíl od DigiCompEdu model HELECs nepovažuje digitální kompetenci za zastřešující kompetenci, tato představuje pouze jednu z oblastí kompetencí učitele cizího jazyka, navíc lze říci, že ani tento model nemá v úmyslu zahrnout všechny možné kompetence, místo toho se zaměřuje pouze na ty, které jsou specifické pro jazykové vzdělávání. Nicméně nelze popřít, že digitální kompetence je provázána i s ostatními kompetencemi – v jejím bezprostředním okolí jsou odborné a obsahové znalosti – což je podobné jako v dříve zmíněném modelu TPCK. Na rozdíl od něj však digitální/technická kompetence přímo souvisí i s etickým hlediskem.

Stejně jako jsou vzájemně propojeny oblasti kompetencí u učitelů, jsou i oblasti kompetencí, které je třeba rozvíjet v případě žáků, vzájemně propojeny, což je třeba zohlednit při podpoře a rozvoji kompetencí. Podobný postoj zaujímá i Kerstin Mayrbergerová, která zdůrazňuje dvojí postavení mediální didaktiky, jež se vyznačuje interdisciplinarity a transdisciplinarity, a hovoří o participaci, spolurozhodování a sebeurčení (Mayrberger 2020: 70-71).

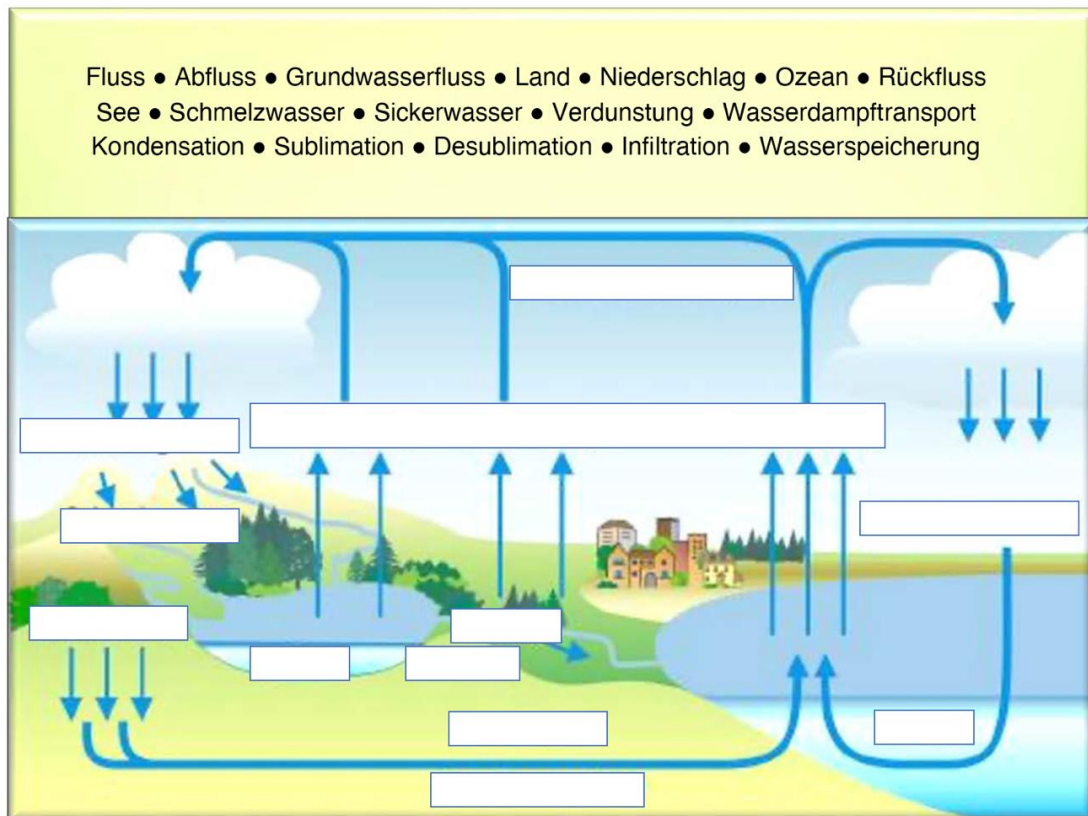
V poslední době se objevila také řada publikací, které mají sloužit jako pomůcka pro orientaci ve světě digitálních kompetencí a jako praktická pomůcka v různých životních a profesních situacích (včetně oblasti vzdělávání). Mnohé z nich odrážejí rozmanitost a téměř až zmatek digitálního světa, protože autoři se snaží pokrýt co nejvíce oblastí, což je prakticky nemožné. Strukturování knih se rozpadá na mnoho menších kapitol, které mohou nabídnout pouze náčrt v příslušné problematice (např. Carsten Lexa: *Fit für die digitale Zukunft*, 2021) nebo odpovídá modulárnímu systému (např. Tim Kantereit (ed.): *Hybridunterricht 101*, 2020), ve kterém se uživatel nemůže tak snadno orientovat a musí knihou surfovat spíše jako po internetu. Klasická tištěná forma publikace se navíc v druhém případě ukazuje jako překážka, protože množství odkazů a linků neumožňuje intertextová spojení a přeskoky, jak jsme zvyklí na internetu. Stará média se tak v některých případech ukazují jako zastaralá, pokud jde o digitální gramotnost a online výuku.

Složitost problému se snaží přiblížit také Werner Hartmann a Alois Hundertpfund ve své práci *Digitale Kompetenz* (Hartmann/Hundertpfund 2020). Jejich úvahy a některé praktické příklady vycházejí – podobně jako několik dříve popsaných modelů a referenčních rámců – ze skutečnosti, že digitální kompetence jsou nutně spojeny s jinými kompetencemi a musí být propojeny. Konkrétně se zabývají mimo jiné souvislostmi se sociální inteligencí, kritickým myšlením a kulturní a sociální heterogenitou (tamtéž: 29-68). Pro výuku cizích jazyků by to mohlo mít za následek, že by studenti měli být například upozorněni na správné používání jazyka v určitých situacích a kontextech (např. ohleduplný jazyk, jazyková tabu, gender).

Hartmann a Hundertpfund také zdůrazňují na jedné straně potřebu redukce složitosti (viz výše) s ohledem na digitální svět (k čemuž mnohé z ostatních publikací nepřispívají) a na druhé straně dávají jasně najevo, že žáci by měli rozvíjet také schopnost abstrakce a vytváření modelů na základě souborů dat a v kontextu složitosti různých otázek. Dobrým příkladem je mapování pojmů (tamtéž: 76-82). Ve výuce cizích jazyků se v různých cvičeních převážně používá asociativní metoda brainstormingu a myšlenkového mapování, zatímco model pojmového mapování, který zahrnuje grafickou systematizaci a popis procesů a souvislostí komplexní problematiky, se používá méně nebo téměř vůbec. Příkladem může být následující cvičení (viz obr. 11). Ačkoli se v tomto případě jedná o receptivní aspekt ve vztahu k pojmovému mapování, může být toto cvičení přípravou na následnou vlastní konceptualizaci a grafické znázornění dalších systémů a souvislostí. Digitální nástroje mohou v tomto případě sloužit jak k vyhledávání a rešerším informací, tak k vytváření

koncepčních map (např. Miro, Stormboard, Collaboard, Microsoft Whiteboard, Ziteboard a mnoho dalších). Kromě toho lze prezentaci a vizualizaci pojmů rozšířit o (vlastní) audiovizuální materiál. K popisu a prezentaci pojmové mapy mohou žáci v případě výuky cizího jazyka potřebovat pomoc v podobě jazykových pomůček nebo návodů, jak převést podstatná jména na slovesa apod. (srov. obr. 12).

*Suche die Bedeutung der unbekanntenen Begriffe auf und trage möglichst alle Begriffe in das Schema des Wasserkreislaufs ein.*



Obr. 11: Příklad cvičení pro mapování pojmů<sup>13</sup>

*Beschreibe den Wasserkreislauf mit Hilfe der Begriffe aus der Übung 3. Welche Rolle spielen in diesem Kreislauf die Sonne, der Boden und die Atmosphäre?*

**Tipp: Transformation → transformieren**

Bei der Beschreibung musst du in der Regel die Substantive in Verben transformieren. Zum Beispiel:

Grundwasserfluss → das Grundwasser fließt  
 Sickerwasser → das Wasser sickert in ...  
 Wasserspeicherung → das Wasser wird in ... gespeichert

Obr. 12: Příklad cvičení na mluvení a prezentaci pojmových map<sup>14</sup>

13 Demčíšák et. al 2021: 72.

14 Tamtéž.

Právě rozvoj jazykových kompetencí ve vztahu k digitálnímu prostředí by měl být jednou z priorit výuky cizích jazyků; žáci by měli být schopni pojmenovat nejrůznější jevy digitálního světa a hovořit o nich. Kromě toho by v hodinách cizích jazyků měly být k dispozici a procvičovány jazykové prostředky, s jejichž pomocí lze například analyzovat, hodnotit a vhodně kritizovat webové stránky nebo přítomnost na sociálních sítích. Kritický a reflexivní přístup k médiím také znamená, že se žáci dokáží v tomto kontextu vyjádřit a odpovídajícím způsobem argumentovat.

Potenciál digitálních nástrojů pro výuku nebyl v mnoha ohledech dosud objeven. Tyto nástroje lze samozřejmě využít mimo jiné ke klasifikaci, předávání znalostí, výuce kompetencí nebo upozorňování na možnosti a rizika digitalizace, ale měly by být integrovány i nástroje, na které školy dosud pohlížely spíše skepticky – např. kontrola pravopisu a překladatelské programy (srov. Hartmann/Hundertpfund 2020: 92-100). Právě jazykové aplikace jsou vhodné pro použití ve výuce cizích jazyků. Pomocí počítačem asistované opravy pravopisu by se žáci mohli naučit pravopis, ale také si osvojit kompetenci kontrolovat správnost automatických oprav a vyhodnocovat je. Podobně by mohli pomocí chytrých telefonů a rozpoznávání řeči převádět mluvená slova na texty a následně je opravovat podle jazykového záměru, protože tyto aplikace jsou stále poměrně nedokonalé. Totéž platí pro překladatelské programy, které jsou stále ve fázi vývoje, a proto mohou být často chybné. Schopnost vhodně vyhodnotit, opravit nebo vylepšit překlad souvisí s rozvojem jazykového citu. Také mnohé z dosavadních kompetencí, které jsou důležité pro zkušeného uživatele jazyka – např. překladatele nebo tlumočníka – se v budoucnu pravděpodobně posunou a budou se vyvíjet jiným směrem. Žáci digitální éry by měli být na tuto skutečnost připraveni.

## Literatura

BIERMANN, R. (2020): Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld. In: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 2020, 19–35.

BRANDHOFER, G. (2017): Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln. (Dissertation). Dresden: TU Dresden, 2017. DOI: 10.5771/9783828867321-75.

DEMČIŠÁK, J. et al. (2021): 20 Fragen zum nachhaltigen Tourismus. Unterrichtseinheiten für Deutsch als Fremdsprache. Trnava: UCM, 2021.

DROSSEL, K. et. al. (2018): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster/New York: Waxmann 2019, 205–240.

FERRARI, A. (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. DOI: 10.2788/52966.

FUNK, H. (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer et. al (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, 68–79.

GRAF, D. (2021). Geschichtliche Aspekte der Computernutzung am Beispiel des Biologieunterrichts. In: Dittmar Graf et al.: Digitale Bildung für Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer Nature, 2021, 21–33.

HARTMANN, W./HUNDERTPFUND, A. (2020): Digitale Kompetenz. Bern: hep Verlag, 2020.

- HEIDT, E. U. (1979): Mediendidaktik – Schöne Theorien ohne Praxisbezug? In: Bildung und Erziehung 32 (1979) Vol. 2, 114-129.
- KANTEREIT, T. (Hrsg.) (2020): Hybridunterricht 101. Dornstadt: Visual Ink Publishing, 2020.
- LEXA, C. (2021): Fit für die digitale Zukunft. Trends der digitalen Revolution und welche Kompetenzen Sie dafür brauchen. Wiesbaden: Springer Gabler, 2021.
- MAYRBERGER, K. (2020): Praxistheoretisch informierte partizipative Mediendidaktik – Erörterung am Beispiel von Open Educational Practice(s) im Sinne eines Doing-mediatized-participatorylearning. In: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 2020, 61–85.
- MISHRA, P./KOEHLER, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher. In: Teachers College Record, Volume 108, Nuber 6 (2006), 1017-1054).
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9, No. 5 (2001), 1-6.
- PERIFANO, M. (2021): DC4LT. Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers. DC4LT Consortium. <https://www.dc4lt.eu/>. Online: [https://www.researchgate.net/publication/359083477\\_Digital\\_Competence\\_Assessment\\_Framework\\_Tool\\_for\\_Language\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/359083477_Digital_Competence_Assessment_Framework_Tool_for_Language_Teachers)
- REDECKER, C. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770, JRC107466
- SCHAFFAR, A. (2013): Digital natives: myth busted Digitale Kompetenzen und habituell Verstrickungen. In: Medienimpulse-Online, Ausgabe 4/2013. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/613>.
- SCHMID, U. et. al (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2017. Online: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt\\_MDB3\\_Schulen\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf)
- VUORIKARI, R. (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/115376. Online: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en).

### **Internetové zdroje (k 20. 12. 2022)**

- URL 1: [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_de](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_de)
- URL 2: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- URL 3: [https://www.bmf.gv.at/dam/jcr:bcc699cb-a55b-46d1-8ba2-4cd58645159d/2021-07\\_DigComp%202.2\\_Digitales%20Kompetenzmodell\\_DE\\_barrierefrei.pdf](https://www.bmf.gv.at/dam/jcr:bcc699cb-a55b-46d1-8ba2-4cd58645159d/2021-07_DigComp%202.2_Digitales%20Kompetenzmodell_DE_barrierefrei.pdf)
- URL 4: <https://all-digital.org/invitation-to-digcomp-cop/>
- URL 5: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-09/digcompedu\\_german\\_final.pdf](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-09/digcompedu_german_final.pdf)
- URL 6: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1135186/umfrage/umfrage-zur-digitalen-kompetenz-von-lehrerinnen/>
- URL 7: <https://www.helecs.ie/framework/>

## **II. Výuka cizích jazyků v online prostředí**





## II. Výuka cizích jazyků v online prostředí

### 1 Koncepce online výuky cizích jazyků

***Petra Fuková (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,  
Česká republika)***

Výuka cizích jazyků se neustále vyvíjí. Z diachronního hlediska vznikaly od 19. století různé metodické koncepce institucionálně organizované výuky, které vždy sledovaly stejný cíl, a to umožnit žákům na základě aktuálních poznatků psychologie učení, lingvistiky a dalších disciplín co nejúspěšnější osvojení jazyků. Významný vliv na výuku cizích jazyků měly také různé společenské, politické a ekonomické změny, které určovaly jazykovou politiku jednotlivých zemí, což potvrzuje i Butzkamm (2004: 152), když zdůrazňuje, „že zjevně existující společenský konsenzus o významu cizojazyčného vzdělávání jako konstitutivní součásti všeobecného vzdělání zdůvodňoval koncentraci didaktiky cizích jazyků na vypracovávání stále propracovanějších vyučovacích technik“. S různými metodologickými přístupy k výuce cizích jazyků se měnilo i chápání toho, co má být vlastně cílem výuky a učení se cizím jazykům, zda jazykové znalosti, jazykové dovednosti nebo kombinace obojího.

Dnešní přístup k výuce cizích jazyků se označuje termíny interkulturní přístup nebo mix metod. I v rámci tohoto přístupu se postupem času projevují různé vlivy, které jej dále rozvíjejí nebo obohacují. Jedním z nejdůležitějších zdrojů tohoto vývoje je všeobecný technologický pokrok. V důsledku toho se v posledních desetiletích do výuky cizích jazyků stále více zapojují například digitální média a vznikají různé e-learningové scénáře. Od roku 2020, v důsledku pandemie Covid 19, je online výuka nucena zaujmout pevné místo ve výuce cizích jazyků, a tedy i ve zde tematizované výuce němčiny jako cizího jazyka.

Tato kapitola se nejprve zaměří na běžnou prezenční výuku, její cíle a principy. Zároveň budou zmíněny paralely ke specifikům online výuky němčiny jako cizího jazyka. Následně se zaměříme na potenciální problémy vyučovacího procesu a jeho aktérů, tj. žáků a učitelů.

#### **Cíle dnešní výuky cizích jazyků**

V dnešní době žijeme v otevřeném globalizovaném světě. Lidé cestují pracovní a/nebo soukromě, komunikují různými komunikačními kanály po celém světě. Zásadní je proto v každém ohledu schopnost lidí komunikovat. Z této skutečnosti vychází i zastřešující cíl dnešní výuky cizího jazyka, totiž snaha o to, aby žák byl schopen jazykově adekvátně jednat, tj. byl schopen jazykově adekvátně reagovat v autentických interkulturních situacích (Doyé 1995: 162).

Doyé (1995: 161-164) rozlišuje tři dimenze výukových cílů, a to pragmatickou, kognitivní a emocionální dimenzi. V pragmatické dimenzi hovoříme o komunikačních kompetencích, resp. dovednostech (mluvení, psaní, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním), přičemž v dnešní době jsou všechny čtyři vnímány jako stejně důležité, a dílčích kompetencích, resp. jazykových prostředcích (výslovnost, pravopis, gramatika, slovní zásoba), které lze rovněž považovat za předpoklad komunikačních kompetencí. Díky kognitivnímu rozměru výukových cílů jsou žákům poskytnuty znalosti o zemi, tj. informace o cílové zemi, jejích obyvatelích a kultuře. Emocionální rozměr výukových cílů představuje postoje žáků. Zvláštní důraz je kladen na otevřenost, toleranci a ochotu komunikovat.

K dosažení těchto vzdělávacích cílů učitelé používají různé materiály. Již před rokem 2020 se digitální a elektronická média stávala stále více součástí výuky cizích jazyků, přesto bylo často zmiňováno, že integrace e-learningu postupuje jen příliš pomalu (Arnold et al. 2018: 13). Míra jejich zapojení se lišila v závislosti na učiteli a jeho přístupu k nim, ale také například na vybavení příslušné školy. Většinou byly vnímány jako doplňující prvky, které zpestřují výuku a/nebo fáze samostudia, mají motivační účinek a podporují aktivitu a samostatnost žáků. Pokud však musí být celá výuka cizího jazyka náhle převedena do online podoby, jak se stalo v roce 2020, mohou se v souvislosti s výukovými cíli objevit potíže na různých úrovních, které mohou být způsobeny obecným přetížením, technickými nedostatky na straně učitele a/nebo na straně žáků, ať už jde o jejich technické kompetence a/nebo technické vybavení. Proto je vhodné se při plánování online výuky ptát:

- **Jsou všechny dílčí kompetence a dovednosti tematizovány, zprostředkovány a procvičovány vyváženým způsobem?**

Žádná ze čtyř dílčích kompetencí by neměla být opomíjena nebo dokonce vynechána. Navíc nestačí učit se pouze dílčí kompetence, ale je třeba je integrovat do komunikačních kompetencí (Doyé 1995: 162), přičemž všechny čtyři komunikační kompetence by měly mít rovnocenné postavení i v online výuce. Zde je třeba mít na paměti, že vyváženost všech dílčích kompetencí a dovedností může být ohrožena již tím, že v online formě je obtížnější učit žáky jedno než druhé. Je mnohem snazší připravit gramatické cvičení pomocí online nástroje než například procvičovat výslovnost, poslech nebo mluvení se žáky v online výuce. To by mohlo vést k převážně gramatické výuce, což by v krátkodobém horizontu nemělo být problémem, ale v dlouhodobém horizontu by to mělo významný dopad na schopnost žáků jednat jazykově.

- **Jak zprostředkují realie?**

Výuka reálií dnes již není zaměřena pouze na zprostředkování faktických informací o německy mluvících zemích. Od konce 70. let 20. století obnáší i komunikační rovinu a od konce 80. let 20. století rovinu interkulturní (Schweiger 2021: 360-362).

Komunikační rovina zahrnuje jednání žáků v co nejautentičtějších situacích, jako je hledání vlakového spojení, nákup jízdenek, rezervace hotelového pokoje, plánování výletu nebo objednávka v restauraci. K tomu jsou vhodné autentické materiály, jako jsou jízdní řády, webové stránky, katalogy cestovních kanceláří, jídelní lístky, které jsou často dostupné online. V tomto bodě lze označit online výuku za výhodnou, protože žáci si mohou takové materiály sami vyhledat na internetu a pracovat s nimi. Jelikož se však jedná o výuku cizího jazyka, musí být vždy spojena s aktivní komunikací mezi žáky. V tomto kontextu se online výuka může jevit jako náročná a nutí učitele hledat nové způsoby, odlišné od prezenční výuky, a organizovat scénáře, které tuto komunikaci „face-to face“ podporují.

V neposlední řadě by se nemělo zapomínat na interkulturní aspekt, který úzce souvisí s afektivním rozměrem cílů výuky. Zde se řeší postoje a názory žáků, kteří jsou vedeni k tomu, aby se zabývali cizí, ale i vlastní kulturou, porovnávali je a případně přehodnotili své původní názory.

Kromě výše uvedených cílů výuky cizích jazyků Doyé (1995: 164-165) dodává, že existují i obecné cíle školy, jako je výchova k samostatnosti a smyslu pro odpovědnost, ke kritickým schopnostem, k sociálnímu chování a solidaritě, k emancipaci, které by měly být rozvíjeny i v rámci výuky cizích jazyků.

Souhrnně lze říci, že online výuka němčiny jako cizího jazyka, aby mohla být považována za rovnocennou, by měla sledovat stejné cíle jako prezenční výuka. Centrální postavení zaujímá dosažení komunikační kompetence žáků, tj. schopnosti žáků jazykově jednat. Skutečnost, že to není vždy snadné, vyplývá z rozdílných podmínek, za kterých prezenční a online výuka probíhají. Učitelé, kteří jsou zvyklí na prezenční výuku, jsou

při online výuce nuceni přehodnotit mnohé z toho, co již automaticky používají, přizpůsobit to novým podmínkám a případně hledat nové způsoby. Jaké metodické postupy je při tom třeba vzít v úvahu, je níže popsáno podrobněji.

## Principy současné výuky cizích jazyků

Empirické studie ukázaly, že učení se jazykům je velmi rozmanité, a proto ho nelze prakticky postihnout jedním metodickým konceptem. Dnešní výuka cizích jazyků se tedy spíše než jasnou metodou řídí zásadami, díky nimž se podporuje kvalita výuky, a tím i úspěšné učení cizího jazyka. Tyto principy mají vysokou míru obecnosti, a proto je lze snáze aplikovat v konkrétních podmínkách výuky než uzavřenou metodickou koncepcí (Janíková 2012: 111). Různí autoři se neshodují na kategorizaci principů. Butzkamm (2005: 45) uvádí celkem deset zásad: zásada ústnosti, komunikace, funkční cizí jazyk, orientace na činnost, systematické procvičování, předpoklady v mateřském jazyce, individualizace neboli orientace na žáka, samostatné učení, rozvoj celé osobnosti žáka a emocionální bezpečnost. Funk (2010: 942-943) naopak uvádí dvanáct zásad: orientace na činnost, orientace na obsah, orientace na úkoly, individualizace a personalizace, podpora autonomie, orientace na interakci, podpora reflexe, automatizace, transparentnost a participace, kultura hodnocení, vícejazyčnost a senzibilizace kultury učení a vyučování. Königs (2010: 326-328) pod vlivem poznatků psycholingvistiky a psychologie učení hovoří o šesti zásadách: princip tvorby strategie, autonomie, individualizace, uvědomění a vědomí, tvorba vzorců, propojení s již známým, pozitivní stránka přenosu. Fritz a Faistauer (2008) rozdělují zásady do tří skupin, a to na a) didaktické zásady, které jsou formulovány obecně a zahrnují orientaci na žáka, spolupráci, vícejazyčnost, autenticitu a autonomii, b) metodické zásady, které se týkají koncepce výuky, např. opakování, vyváženost dovedností, pestrost, rozmanitost typů textů, přehlednost, rozmanitost sociálních forem a c) zásady osvojování jazyka související s procesy osvojování jazyka žáky, jako je vyváženost implicitních a explicitních znalostí, interakce, intenzivní input nebo zohlednění individuálních rozdílů mezi žáky.

Všechny tyto zmíněné kategorizace se na první pohled liší, ale při bližším zkoumání mají mnoho společného. V následujícím textu se budeme jednotlivě věnovat vybraným zásadám, přičemž se zaměříme na ty, které podle našeho názoru vyžadují v kontextu online výuky zvláštní pozornost.

### a) Orientace na žáka

Učení se jazykům je individuální proces, protože každý člověk má specifické schopnosti, zkušenosti a znalosti. Orientace na žáka je proto v současné době chápána jako teoretický základ všech procesů výuky a učení (Janíková 2012: 114). V centru dnešní výuky je tedy individualita každého žáka. Výběr témat a materiálů by měl být ovlivněn jejich životním prostředím, potřebami a zájmy; v úvahu by se měla brát i jejich specifika učení, jako jsou jejich zkušenosti, předpoklady a návyky, učební typ nebo rychlost učení. Při online výuce nabývají na důležitosti další specifika žáků, jako jsou jejich technické kompetence nebo schopnost soustředit se na práci s počítačem (většinou dlouho sedíc u počítače). To vše v zásadě klade na učitele vysoké nároky, protože předpokladem realizace výuky orientované na žáka je na jedné straně dobrá znalost jednotlivých žáků, ale na druhé straně také jejich flexibilita, aby byli schopni přizpůsobit výuku jednotlivým žákům.

V souvislosti s výše uvedenými cíli dnešní výuky cizích jazyků je třeba v kontextu orientace na žáka dodat, že ve velmi specifických případech lze od komplexnosti cílů upustit, například při výuce žáků s

nedostatečnými předpoklady, kdy by v důsledku toho nebylo dosaženo všech čtyř kompetencí nebo by jejich dosažení bylo velmi obtížné (Doyé 1995: 162-163). V takovém případě je oprávněné soustředit se na „důležitější“ kompetence těchto žáků.

Koeppel (2016: 63-65) jde ve vymezení pojmu orientace na žáka ještě dále a chápe jej také jako změnu rolového chování ve výuce cizího jazyka. Podle toho by žáci měli dostat větší prostor k aktivní účasti na výuce, její organizaci a průběhu. Mnoho činností, za které byl dříve zodpovědný učitel, mohou nyní převzít žáci sami, včetně přinášení materiálů do třídy nebo alespoň pomoci s jejich výběrem, vedení diskuse místo učitele, vzájemného opravování nebo hodnocení své práce. To vede k větší aktivizaci žáka, která je motivující a poskytuje více příležitostí k aktivnímu používání jazyka.

Pro organizační záležitosti, na kterých by se měli podílet i žáci, jsou v online výuce vhodné různé nástroje pro dotazování (AnswerGarden, Bittefeedback, Mentimeter, PollEverywhere, Pollab atd.) a whiteboardy (Bitpaper, Jamboard, Scrumblr atd.). S jejich pomocí lze rychle shromáždit názory a návrhy žáků a následně je prodiskutovat. Žáci mají pocit, že díky tomuto zapojení do organizace výuky jsou jejich názory více zohledňovány, a vnímají díky tomu výuku pozitivněji.

### **b) Spolupráce a interakce**

Jazyk je prostředkem komunikace, takže učení se jazykům je úzce spojeno s komunikací a spoluprací, které umožňují, aby proces učení byl aktivním procesem. Jak upozorňují Frinz a Faistauer (2008: 125), kooperativní výuka je více než jen skupinové vyučování. Při skupinové práci a práci ve dvojicích žáci řeší společné problémy a úkoly, přebírají odpovědnost a vzájemně se podporují. Učitelé jsou vnímáni jako pomocníci a moderátorů.

S tím úzce souvisí i princip interakce pro rozvoj komunikativní kompetence v cílovém jazyce (Fritz & Faistauer 2008: 131). Žáci by měli mít co nejvíce příležitostí komunikovat mezi sebou ve třídě nebo jednat jazykem, volně mluvit a psát. Faßler (cit. v Rösler 2010: 15-16) v této souvislosti rozlišuje dva pojmy. Interakci omezuje na situaci přímé výměny mezi viditelně a časově jednotně přítomnými lidmi. Staví jej do kontrastu s termínem interaktivita, který „předpokládá standardy přepínání, ukládání, zpracování a lidské činnosti jako současnou podmínku porozumění“.

Pro naplnění požadavku na spolupráci a interakci v online výuce je zapotřebí velkých organizačních a metodických dovedností učitele, zejména v kontextu ústní komunikace, protože na rozdíl od prezenční výuky je již organizace pouhé skupinové práce mnohem obtížnější. Rozdělení do skupin může v závislosti na platformě používané pro online výuku zabrat hodně času, učitel pak může sledovat práci vždy jen jedné ze skupin a ztrácí celkový přehled o činnosti všech skupin, jejich případných průběžných otázkách nebo potížích, při kterých by měl být nápomocen. To znamená vyšší nároky na samotné žáky, jejich kooperativní dovednosti a samostatnost a zároveň také na přesné zadání a dobrou organizaci ze strany učitele.

Naproti tomu online nástroje, jako jsou chaty nebo fóra, umožňují přirozenou výměnu mezi studenty, pokud jde o písemnou komunikaci, což zároveň podporuje níže zmíněnou autenticitu výuky. Rösler (2010: 50-63) je dělí na synchronní kooperativní formy práce, jako jsou chaty, a asynchronní kooperativní formy práce, například e-maily. Každá z těchto forem práce má své výhody, ale také svá nebezpečí. V chatu musíte reagovat rychle, takže se jedná prakticky o ústní komunikaci. Žáci však právě kvůli tomu mohou být také přetížení a dělat mnoho chyb. Hrozí také, že obsah bude banální a vytvoří se mylná představa o psaní jako o dovednosti. Při psaní e-mailu má naopak žák mnohem více času na přemýšlení o správné formulaci a může také dodatečně opravit a vylepšit to, co napsal. Je však třeba dodat, že dnešní studenti téměř nikdy nepiší

e-mail, a proto je tento druh komunikace vzdálen jejich každodennímu životu a nemá charakteristiku autenticity.

### c) Vícejazyčnost

Výzva Evropské komise k vícejazyčnosti evropských občanů není nová, ale je stále aktuální. Kromě výhod, které má vícejazyčnost přinést evropskému společenství obecně, má také pozitivní účinky na každého jednotlivce.

Neuner (2003: 14-25) rozlišuje mezi vnitřní a vnější vícejazyčností a zdůrazňuje, že vícejazyčnost je nám v podstatě vlastní, protože každý člověk disponuje vnitřní vícejazyčností, tj. různými variantami svého mateřského jazyka (např. jazyk spisovný, dialekt, sociolekt, odborný jazyk). Vnější vícejazyčnost naproti tomu znamená, že člověk ovládá kromě svého mateřského jazyka (L1<sup>1</sup>) alespoň dva cizí jazyky. Při studiu těchto cizích jazyků nemusí člověk usilovat o úroveň mateřského jazyka, ale měl by mít tyto jazyky k dispozici pro konkrétní komunikační účely v rámci jedné nebo více oblastí (Vollmer 2004: 238). Tímto způsobem lze dosáhnout různých úrovní kompetencí a jazykových profilů ve vyučovaných jazycích. V tomto smyslu znamenají vícejazyční občané v Evropě podle záměru Evropské komise větší konkurenceschopnost Evropy, ale také lepší porozumění mezi jednotlivými zeměmi, zejména sousedními.

Ve většině neněmecky mluvících zemí v Evropě se němčina obvykle vyučuje jako L3 po angličtině. Vzhledem k tomu, že angličtina a němčina patří do stejné jazykové rodiny, mohou žáci využít své předchozí znalosti angličtiny, zejména v hodinách němčiny pro začátečníky. Žáci již nejsou na začátku výuky L3 nepopsaným listem (Hufeisen 2003: 9). Mají již určité zkušenosti s výukou cizích jazyků, mohou využít své deklarativní a procedurální znalosti o jazycích a učení jazyků, a proto nemusí začínat od nuly a mohou se učit L3 mnohem rychleji a snadněji, alespoň v počátečních fázích.

Neurodidaktické studie (Grein 2013: 43-44) prokázaly, že jednotlivé jazyky nejsou v mozku uloženy odděleně, ale že jsou vzájemně propojeny. Ve výuce němčiny jako cizího jazyka by se proto v zájmu podpory efektivnějšího učení měla podporovat integrovaná vícejazyčnost (Hallet & Königs, cit. in Janíková 2012: 117), tj. neměly by se učit jednotlivé jazyky odděleně od sebe, ale měly by se hledat společné rysy mezi jazyky, které usnadňují učení L3, a zároveň by se měly jasně ukázat rozdíly, aby se zabránilo negativnímu transferu. Strategie učení vytvořené v hodinách L2 lze použít a dále rozvíjet v hodinách L3.

Ačkoli obecně vyvstávají obavy, že pořadí němčina po angličtině není nejideálnější, zejména z důvodů klesající motivace učit se němčinu poté, co se angličtina jako lingua franca může mnohým zdát pro komunikační účely dostačující (Hufeisen 2003: 9), je předchozí znalost angličtiny v online hodinách němčiny pro žáky výhodná ještě z jednoho důvodu, a sice ji mohou používat například při vyhledávání na internetu nebo pro účely zprostředkování.

### d) Autentičnost

Již dlouho je usilováno o autentičnost výuky. To znamená nejen používat ve výuce autentické materiály, tj. například texty napsané rodilými mluvčími pro rodilé mluvčí, ale především koncipovat výuku tak, aby žáci mohli jednat sami za sebe v autentických situacích nebo situacích blízkých realitě (Fritz & Faistauer, 2008: 126).

<sup>1</sup> V textu jsou jazyky označeny dle úzu takto: L1 = mateřský jazyk, L2 = první cizí jazyk, L3 = druhý cizí jazyk.

Co se týče materiálů používaných ve výuce, lze v tomto smyslu považovat online výuku za přínosnou, protože žáci, kteří již sedí u svých počítačů, mohou na internetu najít a pracovat s mnoha takovými materiály, ať už se jedná o jídelní lístky, mapy, jízdní řády, webové stránky, reklamy atd. Mnohem náročnější však v online výuce může být realizace reálné situace. Zatímco při prezenční výuce lze například sehrát scénku v restauraci tak, že žáci převezmou roli číšníka a hosta, při online výuce by to působilo velmi uměle, a proto by bylo nutné nahradit to jinou možností, například telefonickou objednávkou pokrmů u rozvážkové služby. Od učitele se tedy opět vyžaduje flexibilita a kreativita, aby v hodině zvažil některé známé scénáře a případně vytvořil nové.

### e) Autonomie

Autonomní učení je obecným pedagogickým cílem, na který by se měla zaměřit veškerá výuka. Žáci by měli postupně přebírat odpovědnost za své vlastní učení, ať už jde o stanovování cílů, plánování, realizaci nebo hodnocení vlastního procesu učení, aby byli nakonec vybaveni pro celoživotní učení. Rozvoj samostatnosti je zdoluhavý proces, který by měl učitel podporovat a aktivně povzbuzovat. Žáci se tak mohou podílet na definování cílů, obsahu a metod výuky, mohou samostatně spolupracovat s ostatními žáky a také hodnotit průběh výuky, její výsledky a vlastní učení (Fritz & Faistauer, 2008: 127).

V souvislosti s e-learningem Rösler (2010: 10-11) tvrdí, že e-learning sice primárně dobře podporuje autonomii studujících, je však potřeba mít na paměti, že se svobodou a opcemi nejlépe dokážou zacházet angažovaní žáci, kteří jsou efektivními a udržitelně učícími se žáky, tzv. učícími se profesionály. Naopak pro slabé žáky s nedostatečně rozvinutým řízením učení toto může být spíše ohrožující scénář. Tento poznatek lze aplikovat i na online výuku. Vyplyvá z toho, že učitel musí opět dobře znát jednotlivé žáky a slabším žákům poskytnout dostatečnou pomoc při zvládnání procesu učení. V souladu s tím Arnold et al. (2018: 296) doporučují, aby žáci na začátku získali prvotní hrubou představu o tom, co by se měli učit, proč a s jakým cílem, aby pak mohli sami aktivně zahájit proces učení. Důležitou součástí výuky v tomto kontextu je diskutovat a zkusit různé strategie učení, aby si žáci mohli najít ty, které jim vyhovují, a zařadit je do svého repertoáru. Rösler (2010: 39) dále uvádí, že navzdory odpovědnosti učitele za dobře strukturovanou výuku z hlediska obsahu a jazyka by mělo být motivující sebeurčení žáků, například pokud jde o obsah, snazší díky digitálnímu přístupu k informacím a nově vytvořeným komunikačním kanálům.

### f) Rozmanitost

Monotónnost zabíjí motivaci. Ve třídě je proto žádoucí, aby se během vyučovací hodiny neustále střídaly různé organizační formy výuky, média a materiály, aktivity, úkoly a komunikační kanály, aby byli žáci aktivováni, upoutána jejich pozornost a zájem a aby byli motivováni. Každý žák se svými preferencemi a učebními návyky tak navíc dostane to, co ho zaujme.

Existuje velké množství online nástrojů, s jejichž pomocí lze vytvářet různá online cvičení. Podle Boeckmanna (2008: 51) lze výhodu mnoha online nástrojů spatřovat v jejich interaktivitě. Na rozdíl od tradičních pracovních listů a cvičení umožňují okamžitou zpětnou vazbu na řešení a také možnost druhého pokusu, což podporuje samostatnost při učení, ale také pocit úspěchu při učení, a tím i motivaci k učení. V této souvislosti je však třeba zdůraznit, že je zároveň třeba zvažít celkovou strukturu jednotlivých hodin tak, aby byly online hodiny po metodické stránce logicky strukturované a nestaly se pouhým sledem jednotlivých, byť zajímavých cvičení, která sice umožňují interaktivní drill, ale nepodporují rozvoj komunikační

kompetence. Tato jednotlivá cvičení musí být užitečnými stavebními kameny, které se vkládají do mozaiky různých činností podporujících komunikaci.

Všechny tyto zásady dnešní výuky jsou, jak se ukázalo, obecně platné, a proto je třeba je dodržovat při každé formě výuky, aby nebyla ohrožena kvalita výuky a bylo podpořeno úspěšné učení. Skutečnost, že se dnešní výuka neřídí pevnou metodickou koncepcí, ale principy, lze v takových případech, jako je přechod z prezenční na online výuku, považovat také za výhodnou, protože učitelé mají pro tuto změnu k dispozici více prostoru. Nicméně je to spojeno s velkými nároky na žáky i učitele, kterým se věnujeme níže.

## **Výzvy pro aktéry online výuky**

Jak bylo uvedeno výše, došlo v roce 2020 k přechodu z prezenční na online výuku náhle, bez varování. Učitelé i žáci museli ze dne na den reagovat a přizpůsobit se novým podmínkám. Znamé přístupy k výuce musely být nahrazeny novými. Aby bylo možné i v těchto změněných podmínkách pokračovat ve výuce žáků a tím sledovat a naplňovat vzdělávací cíle, bylo třeba vyvinout a používat nové digitální metody. Jistě není třeba zdůrazňovat, že to bylo spojeno s určitými obtížemi. Níže jsou uvedeny některé klíčové oblasti, které lze v této souvislosti označit za náročné.

### **1) Technologie**

V první řadě je třeba zmínit dostupnost pro žáky, kterou lze považovat za základní východisko pro výuku organizovanou online. K tomu je zapotřebí dostatečné technické vybavení pro žáky a učitele. Na začátku výuky neměla každá rodina k dispozici počítač pro každé dítě; pro mnohé byl problémem chybějící nebo nedostatečně silný či stabilní přístup k internetu. Podobné problémy trápily i učitele. Kromě toho se zúčastněné osoby musí naučit pracovat s konkrétními vzdělávacími platformami a také s jednotlivými nástroji.

### **2) Sociální kontakt**

Obecně z různých studií<sup>2</sup> vyplývá, že žáci při online výuce dlouhodobě trpěli nedostatkem sociálních kontaktů. Nehledě na to je i během online výuky kontakt s učitelem a spolužáky obtížnější. Pokud například žák během prezenční výuky najednou neví, na čem má pracovat, může se podívat k sousedovi nebo se ho dokonce v klidu zeptat. Při individuální práci (ale i skupinové) může požádat učitele o vysvětlení nebo malou pomoc, aniž by rušil zbytek třídy, protože učitel může přijít k jednotlivci (nebo skupině) a pomoci pouze jemu (jim). V online hodinách tuto možnost nemá. Musí se ptát učitele v plénu a to mnohem častěji přerušuje nebo narušuje průběh online výuky. Aby se to poněkud minimalizovalo, vyžaduje to od učitele ještě preciznější formulaci zadání úkolů.

### **3) Pohyb**

Podle empirických neurodidaktických studií podporuje pohyb učení, protože podporuje schopnost vnímání, koncentraci a celkovou výkonnost (Grein 2013: 70). Navíc podporuje pozitivní emoce spojené s výukou, které mají motivující účinek (Marečková 2011: 79-80). Zatímco při prezenční výuce lze žáky neustále nutit k pohybu, ať už jde jen o chůzi k tabuli nebo různé činnosti spojené s pohybem, při online výuce žáci neustále

<sup>2</sup> Například Rokos & Vančura (2020), Smetáčková (2021).



sedí u počítače, často i několik hodin v kuse, což může mít mimo jiné negativní vliv na jejich pozornost. Proto na to je potřeba myslet i v online hodinách a žákům by měla být nabídnuta příležitost k pohybu.

### 4) Struktura a obsah hodiny

Pokud jde o strukturu a obsah jednotlivých hodin v online formě, vyplývají z výše uvedeného některé potenciální obtíže. Abychom se neopakovali, pouze je vyjmenujeme. Jedná se především o následující:

- Vyvážené procvičování všech jazykových prostředků a řečových dovedností
- Dostatek prostoru pro aktivní používání jazyka
- Rozmanitě a logicky sestavené jednotlivé hodiny
- Zohlednění a kognitivní aktivace všech žáků
- Zachování si přehledu o jednotlivých žácích i o jednotlivých skupinách
- Dostatečně jasná formulace pokynů a pravidel

Závěrem je třeba dodat, že zde uvedené potenciální obtíže by neměly být chápány jako úplný výčet všech možných obtíží, ale spíše jako typické příklady, protože v závislosti na konkrétních skupinách žáků a/nebo jednotlivých žácích se mohou objevit i další, pro ně specifické obtíže.

## Závěr

V této kapitole jsme se zabývali cíli a principy online výuky němčiny jako cizího jazyka a ukázali jsme výhody i potenciální obtíže této formy výuky. V zásadě je třeba zdůraznit, že online výuka by se neměla lišit od prezenční výuky v žádném z těchto aspektů. Cílem by mělo být umožnit žákům jednat adekvátně v autentických situacích. Metodicky by výuka měla být zaměřena na žáka, měla by být autentická, podporovat spolupráci, interakci a samostatnost a využívat mnohojazyčnosti žáků. Každá hodina by měla být dobře strukturovaná, logicky vystavěná a rozmanitá z hlediska aktivit i organizačních forem a médií, aby podpořila učení žáků.

Závěrem je třeba zdůraznit, že ačkoli přechod na online výuku v roce 2020 nebyl kvůli uzavření škol v důsledku pandemie dobrovolný, všichni zúčastnění se díky němu mnohé naučili. Za pozitivní lze považovat skutečnost, že s návratem k prezenční výuce se toto neztratilo. Mnoho lze stále využívat, například různé online nástroje lze použít i při prezenční výuce a obohatit ji jimi. Kromě toho jsme nyní schopni například v naléhavých případech organizovat výuku v hybridní formě a umožnit tak účast i těm, kteří by ji jinak propásli například kvůli dlouhodobé nemoci.

## Literatura

ARNOLD, P. et al. (2018). Handbuch E-Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BOECKMANN, K.-B. (2008). Technologie ist kein Ersatz für Didaktik. Wie bei der Nutzung digitaler Technologien in der Sprachvermittlung oft die Prioritäten verwechselt werden. In: E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung (S. 50–53). Wien: Verband österreichischer Volkshochschulen.

BUTZKAMM, W. (2004). Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Tübingen: A. Franke.

BUTZKAMM, W. (2005). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: J.-P. Timm (Hrsg.), Englisch lernen und lehren (S. 45–52). Berlin: Cornelsen.

- DOYÉ, P. (1995). Lehr- und Lernziele. In: K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 161–166). Tübingen: Francke Verlag.
- FRITZ, T., & FAISTAUER, R. (2008). Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts. In: E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* (S. 50–53). Wien: Verband österreichischer Volkshochschulen.
- FUNK, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 939–951). Berlin: Walter de Gruyter.
- GREIN, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber Verlag.
- HUFEISEN, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: B. Hufeisen, & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- JANÍKOVÁ, V. (2012). Prinzipien eines Sprachunterrichts im Wandel der Zeit. In: *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 5(2), S. 109–118.
- KOEPPEL, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KÖNIGS, F. G. (2010). Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens. In: W. Hallet, & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 326–329). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- MAREČKOVÁ, P. (2011). Emoce a učení se cizímu jazyku. In: V. Janíková et al., *Výuka cizích jazyků* (S. 78–103). Praha: Grada.
- NEUNER, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ROKOS, L., & VANČURA, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. In: *Pedagogická orientace*, 30(2), S. 122–155.
- RÖSLER, D. (2010). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH.
- SCHWEIGER, H. (2021). Konzepte der Landeskunde und des kulturellen Lernens. In: C. Altmayer et al. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Kontexte – Themen – Methoden* (S. 358–375). Berlin: J. B. Metzler Verlag.
- SMETÁČKOVÁ, I. (2021). Žákovské hodnocení distanční výuky: podzim 2020 v perspektivě druháčků. In: R. Švaříček, & H. Voňková (Hrsg.), *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku* (S. 326–329). Brno: Masarykova univerzita.
- VOLLMER, H. J. (2004). Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 238–248). Tübingen: Narr.



## II. Výuka cizích jazyků v online prostředí

### 2 Online výuka němčiny jako cizího jazyka a její formy

***Martin Lachout (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika)***

#### Úvod

Stejně jako jiné obory i didaktika jazyků prochází neustálým vývojem. Cílem didaktiků je vyvinout výukové metody, které jsou nejen efektivní, ale také vzbuzují zájem žáků o cizí jazyk, obohacují tradiční pojetí jazykové výuky a motivují žáky k samostatné práci a zodpovědnějšímu přístupu k učení. Významnou roli přitom hrají nové výukové technologie nebo média. Na tomto místě je však třeba vyjasnit dva pojmy. Za prvé, co znamená pojem „medium“? Například Langenscheidtův slovník definuje médium jako „[...] prostředek, kterým lze předávat informace“. Pro pojem „metoda“ najdeme ve slovníku DUDEN například tuto definici: „Organizační a technický aparát pro sdělování názorů, informací, kulturních statků; jeden z hromadných sdělovacích prostředků film, rozhlas, televize, tisk.“

Vedle klasického pojetí médií dnes existuje také pojem „nová média“. Jedná se o „souhrn moderních [propojitelných] technologií v oblasti spotřební elektroniky, zpracování dat a telekomunikací“.<sup>1</sup>

Když tedy mluvíme o médiích, musíme mluvit o vývoji digitálních technologií. Pojem digitální technologie lze chápat jako synonymum pro jiné pojmy, jako jsou informační a komunikační technologie. Mezi základní digitální technologie, které se využívají nejen ve výuce cizích jazyků, patří dataprojektory, stolní počítače, interaktivní tabule, tablety, chytré telefony, notebooky, televizory, které fungují jako interaktivní dotykové obrazovky, ale lze je využít i jako interaktivní dotykové panely, vizualizéry. Kromě uvedeného hardwaru existuje také software, v tomto případě se jedná o různé programy.

Digitální technologie a jejich rozvoj jsou bezpochyby považovány za jeden z hlavních hybatelů společenských změn. Poskytují základní infrastrukturu pro tvorbu, zpracování a přenos informací a využívají se ve všech oblastech současného života, jako je politika, ekonomika, kultura, společenské vědy a vzdělávání. Jejich využití je značné, ale efektivita využívání digitálních technologií do značné míry závisí na schopnosti s nimi efektivně pracovat. S tím úzce souvisí téma informační gramotnosti, které se týká schopnosti efektivně využívat digitální technologie, tedy nejen v čistě technické rovině. Významnou roli zde hraje také vlastní zacházení s rešerší a datovými výstupy ve vztahu k vlastním vzdělávacím cílům.

Do kategorie digitálních technologií jako didaktických pomůcek patří také elektronické učebnice, elektronické slovníky s možností vyhledávání a přehrávání výslovnosti určitého výrazu, online editory s opravou gramatiky a pravopisu. Nabídka digitálních technologií je dnes velmi široká. Aby učitel mohl ve třídě používat digitální technologie, musí být dostatečně obeznámen s celou řadou nástrojů a jejich konkrétním využitím. Digitální technologie umožňují učitelům řídit aktivity žáků a studentů ve třídě, průběžně sledovat jejich učební pokroky, ale také od nich získávat zpětnou vazbu. Ve třídě je nezbytná intenzivní interakce mezi učiteli a žáky. Nespornou výhodou používání digitálních technologií žáky a studenty je, že mohou pracovat svým vlastním tempem. Digitální technologie lze v hodinách cizího jazyka využívat na všech úrovních jazyka, jazykových prostředků a jazykových kompetencí (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, písemné a

---

<sup>1</sup> Tamtéž.

ústní dovednosti). Vzhledem ke zkušenostem s Covid 19, s nimiž se potýká téměř celý svět, nabývá e-learning na významu a může být i nadále využíván jako forma distančního vzdělávání.

Než se však budeme podrobněji zabývat možnostmi online výuky, rádi bychom rozlišili dva typy výuky, a to výuku prezenční a výuku distanční.

### Prezenční a distanční výuka

Pod pojmem prezenční výuka rozumíme takovou formu výuky, při níž jsou fyzicky přítomni jak žáci, tak učitel. Distanční vzdělávání znamená, velmi zjednodušeně řečeno, prezenční výuku realizovanou na dálku. Existují dva typy dálkové výuky, synchronní a asynchronní distanční vzdělávání.

Synchronní distanční vzdělávání probíhá prakticky „naživo“, jinými slovy jde o interaktivní obousměrnou online výuku, při níž učitelé vyučují v reálném čase a zároveň se výuky účastní žáci prostřednictvím videokonference nebo audiokonference. Mají možnost klást otázky a vyměňovat si názory s učitelem. Díky tomu jsou hodiny interaktivní.

Asynchronní distanční vzdělávání je o tom, že se žáci a studenti učí sami za sebe. Učitelé pro ně připravují materiály, jako jsou pracovní listy/úkoly, výuková videa nebo zvukové soubory na konkrétních výukových platformách, žáci na nich pracují v předem stanoveném čase a poté předkládají řešení učiteli. Komunikace mezi učiteli a studenty a výměna úkolů probíhá prostřednictvím e-mailu nebo externích služeb, jako je WhatsApp, Moodle atd.

Jedním z typů distančního vzdělávání je e-learning, kterému se budeme věnovat v následující kapitole.

### Typy distanční výuky

#### 1) E-learning

Jak je zřejmé, pojem e-learning se skládá ze dvou částí: Předponu „e“ lze přeložit jako „elektronický“, tj. odkazuje na prostředky a nástroje digitálních technologií, následující „learning“ nese původní význam slova „učení“. Spojovník mezi „e“ a „learning“ tak vlastně může symbolizovat „fúzi“ či konvergenci možností online technologií a principů učení, ale také (individuálních) potřeb všech zúčastněných stran ve vzdělávání. Definice e-learningu není zcela jednotná a názory odborníků na toto téma se v některých bodech liší.

E-learning, nazývaný také e-teaching nebo obecně výuka podporovaná počítačem, je zvláštní forma vzdělávací činnosti, při níž učitelé a žáci vzájemně komunikují pomocí počítače. I zde se sleduje stejný cíl výuky jako při tradiční prezenční výuce, ale nezbytným nástrojem v e-learningu je počítač. Přitom je důležité, aby se nezanedbával lidský zásah. Stále jsou to učitelé, kteří připravují lekce, prezentují je svým žákům, spravují jednotlivé e-kurzy a upravují e-learningové prostředí podle požadavků.

E-learning je tedy, velmi zjednodušeně řečeno, výuková metoda, při níž se informační a komunikační technologie využívají k tvorbě kurzů, šíření výukového obsahu, komunikaci se všemi účastníky a řízení výuky nebo studia. Pro naše účely lze e-learning shrnout jako formu výuky, která využívá elektronická (digitální) média a sítě k prezentaci a distribuci výukových materiálů za účelem dosažení výukových cílů.

E-learning obvykle zahrnuje řadu dílčích aktivit integrovaných do uceleného systému. V zásadě může jít například o vytvoření rozsáhlých kurzů distančního vzdělávání nebo sofistikovaných nástrojů pro kolaborativní učení, nebo jen o doplněk k prezenční výuce.

Po počátečním nadšení ze zavedení e-learningu jako ideální výukové metody pro výuku cizích jazyků v 90. letech 20. století postupně nastalo rozčarování. Důvodem byl pravděpodobně způsob jeho použití. Ukázalo se, že e-learning jako asynchronní metoda výuky není a nemůže být optimálním řešením pro efektivní osvojování cizích jazyků, pokud nezohledňuje některé důležité aspekty tradiční výuky. Mezi ně patřila například nemožnost zpětné vazby od učitele nebo nedostatek mezilidského kontaktu mezi učitelem a žáky, který je při výuce cizích jazyků obzvláště důležitý. Z tohoto důvodu se na konci 90. let 20. století stále více dostával do popředí koncept blended-Learning.

## 2) Blended-learning

Blended-learning (označovaný také jako B-learning) výstižně definují Sauter a Bender ve své publikaci *Blended Learning. Efektivní integrace e-learningu a prezenčního tréninku*. „Blended-learning je integrovaný koncept učení, který optimálně využívá dnešních možností propojení přes internet nebo intranet v kombinaci s ‚klasickými‘ metodami a médii učení ve smysluplném aranžmá výuky. Umožňuje učení, komunikaci, informace a management znalostí, oddělené od místa a času, v kombinaci s výměnou zkušeností, hraním rolí a osobním setkáním při klasickém prezenčním tréninku.“ (Sauter/Bender 2004: 68).

Blended-learning je forma elektronicky podporovaného učení založená na e-learningu, protože využívá osvědčené výhody e-learningu, ale doplňuje je silnými stránkami tradičního učení. Jedná se tedy o kombinaci prvků prezenční výuky, online výuky (e-learningu) a často i distančního vzdělávání. Tyto tři složky blended-learningu tvoří kombinaci a umožňují také flexibilnější pojetí individuálního učení. B-learning je tedy aktivní podpora učení. Ve školním prostředí se termín „blended learning“ používal většinou v souvislosti s výukovými programy nebo domácí přípravou, kde se používaly offline e-learningové nástroje, obvykle multimediální CD-ROMy. Mezi silné stránky B-learningu patří optimální uspořádání přípravné fáze a následné fáze učebních procesů.

Koncept blended-learningu systematicky kombinuje efektivitu a flexibilitu elektronických forem učení se sociálními aspekty učení založeného na spolupráci.

Handke a Schäfer (2012: 41) došli na základě různých studií k závěru, že „B-learning je pro studenty efektivnější a příjemnější než samotná prezenční nebo online výuka“.

Jak již bylo uvedeno výše, v případě blended-learning se hovoří o jakési „směsi“ vybraných složek běžného (distančního) učení a online učení, které jsou následně „smíchány“ do ještě komplexnější podoby.

Kvalitní programy blended-learning by tedy měly na jedné straně využívat nejdůležitější výhody obou složek, e-learningu a prezenční výuky, a na druhé straně kompenzovat jejich nevýhody nebo se je snažit zcela eliminovat. Důležité je, že jedna složka nemůže efektivně fungovat bez zapojení druhé, tj. samotné prvky prezenční výuky nebudou dostatečně účinné, pokud nebudou kombinovány s prvky online výuky a naopak. Při blended-learningu se do jisté míry mění i role učitele. Učitel nadále vede a řídí výuku, ale postupně opouští svou tradiční autoritu a stává se spíše mentorem nebo poradcem. Zároveň dává žákům dostatek prostoru pro vlastní rozhodování. Žáci si vybírají cvičení, testy, články apod. buď na základě pokynů učitele, nebo podle vlastních potřeb a zájmů. Tím se otevírá možnost pro výkonnější žáky pracovat se složitějšími a náročnějšími úlohami nebo naopak pro méně výkonné žáky vracet se opakovaně k těm jevům, které ještě nejsou plně automatizované.

Učitel je vždy informován o stavu učení skupiny, sleduje přípravu žáků a má okamžitou kontrolu a zpětnou vazbu během testů, které ověřují získané znalosti. Pokud žák potřebuje pomoc, učitel o tom ví a nabídne mu ji.

Kromě výše uvedených forem výuky, jako je prezenční výuka, online výuka, e-learning nebo kombinovaná výuka, se v dnešní době setkáváme také s pojmem „m-learning“.

### 3) M-learning

M-learning lze jednoduše rozluštit jako mobilní učení. Jedná se o moderní variantu distanční výuky, při které využíváme mobilní zařízení. Mobilními zařízeními máme na mysli především mobilní telefony nebo různé tablety, ale také notebooky nebo MP3 či MP4 přehrávače, s nimiž se můžeme účastnit výuky přes internet. [URL 1]

Ačkoli je m-learning jednou z forem online vzdělávání, jeho využití a přínosy se od tradičního e-learningu liší.

Všechny výše uvedené formy výuky mají samozřejmě svá pozitiva i negativa. V následující kapitole se proto zaměříme na výhody a nevýhody jednotlivých forem výuky.

### Srovnání výhod a nevýhod jednotlivých forem výuky

Jak již bylo uvedeno, všechny již zmíněné formy výuky mají své výhody i nevýhody. Cílem této kapitoly je jejich výčet.

#### 1) Prezenční výuka (výuka face-to-face)

Mezi výhody prezenční výuky patří:

- Žáci jsou v úzkém sociálním kontaktu, tvoří sociální skupinu, v níž hrají hlavní roli sociální dění.
- Učitelé a žáci se navzájem poznávají.
- Žáci se učí rozvíjet své preference při učení.
- Během hodiny má učitel možnost dávat pokyny v reakci na případné nepochopení, potíže s pochopením vyučované látky nebo přímo reagovat na podněty žáků.
- Žáci si mohou v hodinách vzájemně pomáhat.
- Komunikace je holistická.

Na druhou stranu lze následující body považovat za nevýhody:

- Všichni účastníci výuky musí být ve stejný okamžik na stejném místě (ve škole, ve třídě).
- Všichni žáci by měli mít stejné relevantní znalosti o světě a předmětu, aby byl zajištěn pokrok ve výuce.
- Žáci si nemohou sami určovat tempo učení, což může způsobovat stres a demotivaci.

#### 2) E-learning

I v případě e-learningu lze v podstatě uvést seznam výhod a nevýhod.

Následující body lze označit za pozitivní aspekty e-learningu:

- Žáci se mohou učit, kdy a kde jim to vyhovuje, nejsou vázáni na čas a místo.
- Žáci si mohou vybrat, na kterém problému chtějí právě pracovat.
- Na rozdíl od prezenční výuky si žáci sami určují tempo učení.
- V lepším případě pracují žáci s dobře připravenými a didakticky promyšlenými materiály.
- Použití obrázků, zvuku, textu, her atd. oslovuje různé typy žáků.

- Motivačním faktorem pro žáky je technická stránka zpracování e-learningových materiálů a interaktivita (vizualizace a zvuková stránka výukových materiálů, hry, hudba, práce s filmem nebo videem atd.).

Mezi negativní stránky však patří následující:

- Chybí přímý sociální kontakt se spolužáky.
- Žáci také nemají přímý sociální kontakt s učitelem.
- Chybí role učitele jako facilitátora.
- Kontrola, kterou má provádět učitel a jeho pomoc, mohou být nedostatečné.
- Žáci musí mít velmi vysokou úroveň sebekázně.
- Existuje riziko, že se nemotivovaní žáci nebudou účastnit práce (budou se „schovávat“ za PC).

Totéž můžeme pozorovat u kombinované výuky. Pozitivní stránky B-learningu zahrnují:

- Učitel obvykle nemůže zasáhnout jako prostředník.
- Učitel nemůže odpovídat na otázky žáků.
- Žáci jsou ve vzájemném sociálním kontaktu, mohou spolupracovat. V popředí je sociální dění.
- Učitel a žáci jsou také v sociálním kontaktu.
- Učitel má moderátorskou funkci, neboť může přímo reagovat na otázky žáků.
- Komunikace je komplexní.
- Žáci se mohou vzájemně doplňovat, podporovat se v komunikaci a učení a vzájemně se motivovat.

Na druhou stranu přináší blended-learning i negativa. Patří mezi ně například:

- Tempo výuky se nemusí být přizpůsobeno individuálním potřebám žáka.
- Učitel a všichni žáci musí být pro tento účel současně na vhodném mobilním zařízení.
- Aby byl zajištěn optimální průběh výuky, měli by být všichni žáci pokud možno na stejné úrovni.

### 3) M-Learnings

Jednou z největších výhod používání mobilního zařízení pro učení je jeho flexibilita, tj. učení může probíhat kdekoli a kdykoli, ať už doma, nebo např. na cestě do školy, ze školy, na školení nebo na cestě zpět atd., protože žáci mají v dnešní době mobilní telefon, někdy i tablet, vždy u sebe. Pomocí mobilního zařízení se mohou účastnit výuky prakticky kdekoli, pokud mají připojení k internetu prostřednictvím vlastních dat nebo dostupné Wi-Fi, nebo si předtím stáhli výukové materiály do svého chytrého telefonu či tabletu pro čtení offline. Kromě toho mohou také určovat úroveň obtížnosti jednotlivých cvičení, úkolů a dalších činností. K tomu se přidává tempo, které si studenti volí podle svých schopností.

Další výhodou m-learningu je jeho atraktivita pro studenty. Chytré telefony nyní používá 80 % světové populace [viz URL 2]. Mezi mileniály, kteří nyní tvoří více než polovinu celosvětové pracovní síly, je podíl uživatelů mobilních telefonů 97 %. Mileniálové však mobilní telefony nejen používají, ale jsou k nim i připojení. V 90 % případů mají chytrý telefon stále u sebe. Je proto logické, že moderní žák je nejsnáze dosažitelný prostřednictvím zařízení, které nejvíce používá a na které se nejvíce spoléhá. Žáci, kteří se učí na vlastních mobilních telefonech, jsou již zvyklí na způsob, jakým zařízení funguje, a proto je jeho používání při výuce pravděpodobně méně odradí než učení se zcela novému softwaru. Dotyková obrazovka mobilních zařízení



také zajišťuje, že m-learning je interaktivnější, protože podněcuje žáky důkladně se fyzicky zabývat obsahem. Žáci, kteří mohou k učení používat svá vlastní zařízení, pravděpodobně zažijí individuálnější cestu k učení, kdy mají určitou kontrolu nad množstvím učení a mohou dodržovat vlastní časový plán. To vše může přispět k vyšší motivaci žáků.

Mobilní výuku lze využít k usnadnění spolupráce mezi spolužáky tím, že žáci mohou diskutovat na fórech a v případě potřeby získat podporu od svých kolegů. Mobilní výuka také podněcuje žáky k tomu, aby zařízení používali k prohlubování svých znalostí nebo k vyhledávání studijních materiálů, protože od vyhledávání na internetu je dělí jen krátké kliknutí.

Jasnou výhodou m-learningu je částečná anonymita žáků v mnoha online aplikacích. Ostatní žáci a často ani učitelé nevidí výsledky jednotlivých žáků přímo a nemohou na ně reagovat, což žáky zbytečně nezatěžuje. Kromě výhod existují samozřejmě i „pasti“, které mohou vést k rozptýlení žáků. Žáci jsou spíše zvyklí hrát hry nebo sledovat filmy na mobilních telefonech či tabletech, což je jistě zábavnější než se na nich učit. Jako učitelé bohužel nemáme vždy možnost sledovat, co naši žáci na svých mobilních telefonech nebo tabletech dělají.

Další nebezpečí spočívá v tom, že žáci mohou být při m-learningu rozptylováni neustálými textovými zprávami nebo oznámeními. Proto m-learning vyžaduje jejich vlastní sebekázeň a soustředění. Naším úkolem je z tohoto důvodu minimalizovat tyto možné rušivé vlivy na studenty.

Problémem může být i to, že žáci nemají snadný přístup k elektřině nebo internetu.

Nicméně údaje GSMA Intelligence [URL 3] ukazují, že na světě je již více mobilních zařízení než lidí. Vzhledem k tomu, jak rychle se rozšiřuje používání mobilních zařízení, by nedostatek internetového připojení, špatné připojení k internetu a nedostatečný přístup k elektřině měly být brzy minulostí.

Zde nabízíme několik nástrojů, které jsou vhodné pro všechny výše uvedené formy výuky.

Nástroje-Název	Účel/cíl	Internetová adresa
AnswerGarden	Zpětná vazba	<a href="https://answergarden.ch/">https://answergarden.ch/</a>
BittPaper	Organizace výuky	<a href="https://bitpaper.io/">https://bitpaper.io/</a>
BitteFeedback	Zpětná vazba	<a href="https://bittefeedback.de/">https://bittefeedback.de/</a>
Classclick	Vytváření vyučovací jednotky	<a href="https://classkick.com/">https://classkick.com/</a>
Classroomscreen	Organizace výuky	<a href="https://classroomscreen.com/">https://classroomscreen.com/</a>
Deutsch-to-go	Poslechové texty	<a href="https://deutsch-to-go.de">https://deutsch-to-go.de</a>
Edupad	Práce ve skupině	<a href="https://edupad.ch/">https://edupad.ch/</a>
Flippity	Interaktivní cvičení, práce s partnery, práce se slovní zásobou	<a href="https://flippity.net/">https://flippity.net/</a>
Half a Crossword	Kontrola výkonu	<a href="https://github.com/monolithpl/half-a-crossword">https://github.com/monolithpl/half-a-crossword</a>
Jambord	Organizace výuky	<a href="https://edu.google.com/products/jambord/">https://edu.google.com/products/jambord/</a>
Kahoot	Interaktivní cvičení	<a href="https://create.kahoot.it/auth/login">https://create.kahoot.it/auth/login</a>
Learningapps	Interaktivní cvičení	<a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a>
Learning Snacks	Interaktivní cvičení	<a href="https://www.learningsnacks.de">https://www.learningsnacks.de</a>

Liveworksheets	Interaktivní cvičení	<a href="https://www.liveworksheets.com/">https://www.liveworksheets.com/</a>
Mal den Code	Vytvoření kódu QR	<a href="https://mal-den-code.ch/">https://mal-den-code.ch/</a>
Mentimeter	Zpětná vazba, prezentace, psaní, sebevzdělávání	<a href="https://www.mentimeter.com">https://www.mentimeter.com</a>
MiMaind	Práce ve skupině	<a href="https://mimind.cryptobees.com/">https://mimind.cryptobees.com/</a>
MindMeister	Práce ve skupině	<a href="https://www.mindmeister.com/de">https://www.mindmeister.com/de</a>
Miro	Práce ve skupině	<a href="https://miro.com/">https://miro.com/</a>
Nuudel	Hledání pojmu, gramatická cvičení	<a href="https://nuudel.digitalcourage.de/">https://nuudel.digitalcourage.de/</a>
Padlet	Organizace materiálů	<a href="https://padlet.com/">https://padlet.com/</a>
Pearltrees	Organizace materiálů	<a href="https://www.pearltrees.com/">https://www.pearltrees.com/</a>
Picker Wheel	Práce ve skupině	<a href="https://www.polleverywhere.com/">https://www.polleverywhere.com/</a>
PollEverywhere	Zpětná vazba	<a href="https://poll.lab.io">https://poll.lab.io</a>
QRcodemonkey	Materiály, organizace	<a href="https://www.qrcode-monkey.com/">https://www.qrcode-monkey.com/</a>
Scrumblr	Organizace výuky, soutěž mezi žáky	<a href="http://www.scrumblr.ca/">http://www.scrumblr.ca/</a>
Socrativ	Vytváření vyučovací jednotky	<a href="https://www.socrative.com/">https://www.socrative.com/</a>
Symbaloo	Organizace materiálů	<a href="https://www.symbaloo.com/">https://www.symbaloo.com/</a>
Tricider	Hlasování	<a href="https://www.tricider.com/">https://www.tricider.com/</a>
Tweedback	Zpětná vazba	<a href="https://tweedback.de/">https://tweedback.de/</a>
Vocabtoday	Cvičení na slovní zásobu	<a href="https://vocab.today/worksheets/half-a-crossword/">https://vocab.today/worksheets/half-a-crossword/</a>
Wizer	Interaktivní cvičení	<a href="https://wizer.me/">https://wizer.me/</a>
Wordwall	Interaktivní cvičení	<a href="https://wordwall.net/">https://wordwall.net/</a>

Tab. 1: Seznam nástrojů

Jak je uvedeno výše, jedná se pouze o výčet, nikoli o celkový přehled. Existuje řada dalších nástrojů vhodných pro výuku cizích jazyků.

## Závěr

Digitální technologie jsou pro učitele nástrojem výuky a zároveň významným přínosem pro úspěšné učení žáků. Rychlost, s jakou se tyto technologie vyvíjejí, však lze považovat za problematickou, neboť je tak rychlá, že ve většině případů nemá učitel z praxe ani čas se s novými technologiemi seznámit, čímž se připravuje o další výukové nástroje, které by mohl v online prostředí pro svou výuku využít. Podle našeho názoru to není způsobeno nezájmem učitelů nebo snad jejich pohodlností, ale spíše nedostatkem času na seznámení se s novými online aplikacemi. Důvodem nedostatku času učitelů na přípravu jsou proměnné, jako je vysoký počet vyučovacích hodin, práce třídního učitele, stále se zvyšující administrativní práce ve školství, čas potřebný na přípravu a opravu žákovských prací.

Dobrou zprávou je, že právě díky jejich znalosti cizích jazyků se nejnovější inovace ve výuce šíří mezi učiteli jazyků nejrychleji, pravděpodobně nejrychleji ze všech oblastí vzdělávání. Je to právě proto, že učitelé jazyků se mohou pomocí internetu inspirovat v zahraničí.

Výhodou dnešní online výuky a všech jejích aktivit je, že podporuje jazykové dovednosti žáků komplexně, tj. nejen receptivní dovednosti (poslech a čtení s porozuměním) nebo jen produktivní (mluvení a psaní), ale všechny současně. Moderní digitální didaktické nástroje pro online výuku již nejsou zaměřeny na mechanické procvičování učební látky, pouhé opakování nebo testování, jako tomu bylo v jejich počátcích. Všechny formy moderní online výuky jsou většinou zábavné, žáci s nimi pracují rádi a pro naše žáky hrají také silně motivační roli. Proto je vhodné je do výuky cizích jazyků zařadit. Avšak je potřeba mít na paměti, že příliš mnoho čehokoli může být také škodlivé. Používání online výuky by mělo být v běžných obdobích (ne v době pandemií) opodstatněné, jinak povede k její devalvaci a online výuka ztratí na atraktivitě.

### Literatura

DUDEN (2006): *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Aufl. Mannheim: Duden. [CD-ROM].

HANDKE, J./SCHÄFER, A. M. (2012): *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. München: Oldenbourg.

GÖTZ, D. et al. (ed.) (2003): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Neubearbeitung 2003. Berlin: Langenscheidt.

SAUTER, A. et al. (2004): *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.

### Internetové zdroje (k 28.10.2022)

URL 1: <https://www.edume.com/blog/mobile-learning>

URL 2: <https://www.gsmaintelligence.com>

URL 3: <https://www.gsmaintelligence.com>

**III. Kompetence ve výuce cizího jazyka  
v kontextu digitalizace**



### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 1 Společný evropský referenční rámec a digitalizace výuky cizích jazyků

*Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus univerzitetas, Litva)*

V roce 2020 vyšel doprovodný svazek Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v němčině (Rada Evropy 2020), který nejprve existoval od roku 2016 jako pracovní verze, poté byl zpřístupněn jako plná publikace v angličtině (Rada Evropy 2018-2020). Stručný, ale transparentní přehled toho, co je v doprovodném svazku (2020) nového ve srovnání se SERR (2001), podává Hermann Funk (2020) a podrobnou analýzu celého doprovodného svazku lze nalézt ve sborníku „Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Vogt/Quetz 2021). V následujícím textu budou zmíněny pouze některé aspekty, které jsou pro tuto příručku obzvláště důležité.

Vedle plurilingvismu a plurikulturalismu, o nichž se v této příručce do jisté míry hovořilo v rámci pojednání o (budoucích) kompetencích, se v doprovodném svazku objevuje jako ústřední pojem mediace neboli jazykové zprostředkování, které je opatřeno novými, dosud neexistujícími stupnicemi a deskriptory a podle Quetze/Vogta přesahuje hranice jazykového zprostředkování v tradičním smyslu (tlumočení, překládání, parafrazování atd.), v níž se jazykoví prostředníci snaží zprostředkovat něčí slova příjemcům na kognitivní úrovni, a dosahuje vztahové úrovně jako zprostředkování v širším smyslu, tj. také jako sociální interakce. Vztahový rozměr jazykové mediace se odráží ve stupnicích „usnadnění interakce a spolupráce ve skupině“ a také „podpora plurikulturního prostoru“ a „usnadnění komunikace v choulostivých situacích a v případech neshod“ (Quetz/Vogt 2021: 12). V závislosti na použití jazyka (tvůrčí a mezilidské, transakční nebo hodnotící, zaměřené na řešení problémů) rozlišuje doprovodný svazek zprostředkování komunikace, zprostředkování textů a zprostředkování pojmů (Rada Evropy 2020: 39). Náměty pro implementaci mediace do výuky cizích jazyků nabízí ve svém příspěvku „Průkopnická expanze nebo mlhavý konstrukt? O koncepci a možnostech implementace mediace v doprovodném svazku ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky“ (Krombach 2021).

V oblasti interakce byly oproti SERR (Rada Evropy 2001) přidány tři nové škály, jedna škála v oblasti ústní interakce („Používání telekomunikačních prostředků“) a dvě škály pro online komunikaci („Online konverzace a diskuse“ a „Cílené online transakce a spolupráce“). Ty jsou v příslušné literatuře kritizovány, protože „deskriptory v této oblasti mohou rychle zastarat“, na druhou stranu je jim přiznávána relevance: „Přesto jsou obě škály pro online komunikaci důležitým doplňkem ke škálám pro přímou komunikaci“ (Quetz/Vogt 2021: 26). Více o tom bude řečeno dále v diskusi o interakci. Celkově podle Funka (2020) obsahuje nyní doprovodný svazek namísto původních 50 celkem 80 stupnic s deskriptory.

#### Literatura

COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): *CEFR – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (stav k 31.10.2022)

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.

EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart.

KROMBACH, L. (2021): Wegweisende Expansion oder unscharfes Konstrukt? Zu Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten von Mediation. In *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.). 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 115–136.

QUETZ, J. / VOGT, K. (2021). Einleitung zum Sammelband. In Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.). *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 7–33.

VOGT, K./QUETZ, J. (Hrsg.) (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang.

### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 2 Rozvoj receptivních dovedností v online prostředí

*Simona Fraštková (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)*

Čtení a poslech s porozuměním jsou často považovány za pasivní činnosti, protože mají receptivní charakter. Obecně jsou slova „aktivní“ a „produktivní“ uváděna jako protiklady k slovu „receptivní“, což tento názor dále podporuje [URL 1]. Tento náhled je však v rozporu s podrobnějšími popisy receptivních dovedností v didaktice cizích jazyků, které předpokládají, že tyto dovednosti, které se na první pohled jeví jako pasivní, skrývají složité aktivní mentální procesy (srov. např. Decke-Cornill, Kübler, K. 2010: 181; Faistauer 2010: 961-966; Kilper-Welz, 2003; Dalhaus 1994; Ehlers 1992 a další). To se týká jak mateřského, tak cizího jazyka. Poslech s porozuměním tedy není jednosměrný proces, který představuje přenos informací z textu na posluchače. Jedná se o velmi složitý proces, který probíhá jako koordinace procesů zdola nahoru a shora dolů (srov. Solmecke 2010: 970; Decke-Cornill, Küster 2010: 182; Oxford 1993: 206). Její složitost lze odhadnout podle dílčích kompetencí, které zahrnuje. Podle Schumanna (2009: 189; cit. podle Decke-Cornill, Küster 2010: 181f.) se jedná o kompetenci jazykovou, sociolingvistickou, pragmatickou a strategickou. Posluchač tedy při práci s konkrétním poslechovým textem využívá své schopnosti fonetické diskriminace, gramatické a lexikální segmentace, vhodného vnímání sociální poslechové konstelace, včetně rolí mluvčích, odvozování chybějících znalostí jazykových struktur a diskurzů, vhodné reakce na slyšené atd. (srov. tamtéž). Dominantnější použití jedné z těchto dovedností se může lišit podle úrovně posluchače.

Totéž platí pro čtení (čtení s porozuměním). Tato základní dovednost není bezúčelným mechanickým čtením písmen. Rozložením komplexních čtenářských dovedností se dostaneme k jejich dílčím složkám, jako jsou: přiřazování fonémů ke grafémům, identifikace slov, určování referenčních vztahů, syntaktické členění vět, chápání propozičních významů, dekodování textových struktur, vyvozování závěrů a hypotéz, tj. vytváření jednotek vyšší úrovně (srov. Henseler-Surkamp 2010: 88; Ehlers 1998: 78). Podobným způsobem jsou zde tedy koordinovány procesy zdola nahoru a shora dolů současně.

Zatímco v mateřském jazyce se daná komplexnost postupně snižuje a jednotlivé kroky se automatizují, v cizím jazyce je jejich víceméně nevědomého paralelního průběhu dosaženo až po dlouhém cíleném tréninku. Ve školním prostředí probíhá pod vedením učitele, který umí přizpůsobit sled hodin a výběr dalších výukových materiálů tak, aby žáci nejen mohli, ale také chtěli dělat pokroky v rozvoji svých dovedností. Tradiční prezenční forma výuky s předepsanými učebnicemi může být v tomto ohledu omezená, ale digitální vybavení učeben umožňuje i zde používat modernější nástroje. To umožní učitelům hledat další výzvy při vedení výuky a nacházet způsoby, jak využívat digitální nástroje nejen v online hodinách. O tom bude pojednáno níže v souvislosti s receptivními dovednostmi, přičemž vyvstane otázka, zda je online sféra zcela adekvátním zdrojem jak autentického materiálu, tak variabilních způsobů jeho didaktizování z hlediska implementace do procesu učení.

#### **Receptivní dovednosti v online prostředí: Digitální nástroje pro rozvoj a procvičování receptivních dovedností**

K nácvičku poslechu nebo čtení s porozuměním potřebujeme výchozí bod, tj. text, se kterým budeme pracovat (text k poslechu/ke čtení). Proto má smysl zabývat se nejprve texty (poslechovými/ke čtení), které se používají/mají používat při výuce cizího jazyka. Základním předpokladem je autenticita těchto textů. To



souvisí s dalšími charakteristikami, jako je tematická i strukturní rozmanitost související s realitou, přirozené tempo mluvení a přítomnost prvků spontánně mluveného jazyka v poslechových textech, přirozená složitost jazykových struktur, přítomnost mimojazykových faktorů atd.

V hodinách se obvykle pracuje s texty obsaženými v předepsaných učebnicích. Učitelé sice mají možnost doplnit nebo dokonce nahradit text, s nímž se pracuje, jiným textem, který odpovídá doporučením literatury, to však předpokládá jeho didaktickou přípravu pro účely příslušné hodiny, a proto tento přístup často selhává (k doporučením viz např. Henseler-Surkamp 2010: 91; Westhoff 1997: 7; Krumm 1991: 98 (texty na čtení); Solmecke 2001: 898f.; Lüger 1993: 113 (poslechové texty)). V současné době však existují digitální portály, které učitelům mnohé z těchto kroků ulehčují, takže i tradiční výuku lze obohatit o nové, zajímavé a tematicky přitažlivé texty. V souvislosti s poslechem s porozuměním je třeba zmínit například vzdělávací projekt **Deutsch-to-go** [URL 2] (popis nástrojů viz část B „Vybrané nástroje a aplikace pro výuku cizích jazyků“). **Deutsch-to-go** je sbírka každodenních, zajímavých a mezinárodně populárně naučných zvukových textů, uspořádaných podle obtížnosti a tématu. Zvukové texty jsou doplněny souborem pdf a cvičeními s řešeními, které mohou pomoci při přípravě na výuku nebo sloužit jako podnět. Dalšími podobnými nástroji pro nácvik poslechu s porozuměním jsou:

- **Hörtexte Deutsch – Poslechové texty** s doplňkovými úkoly [URL 3]
- **Audio-Lingua** – Poslechové texty bez dalších úkolů [URL 4]
- **Österreich digital** – Poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 5]
- **DW – Langsam gesprochene Nachrichten** – Poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 6]
- **Top-Thema mit Vokabeln** – Poslechové texty s doplňkovými úkoly
- **Video-Thema** – videa s doplňkovými úkoly
- **SchulArena.com** - Poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 7]
- **Deutsch perfekt** – Poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 8]
- **DeutschMusikBlock** – Písně jako poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 9]
- **Lingua.com** - Poslechové texty s doplňkovými úkoly [URL 10]
- **YouTube** – Poslechové texty bez dalších úkolů [URL 11]

V porovnání se zvukovými nahrávkami učebnic je práce s volně dostupnými online poslechovými texty v některých ohledech srovnatelná, ale v jiných ohledech také jednodušší nebo praktičtější. Použití online poslechových materiálů umožňuje – a to je jedna z jejich hlavních výhod – pracovat s nimi nejen synchronně ve třídě, ale i asynchronně doma. Vzhledem k tomu, že žáci mají možnost se k poslouchanému textu opakovaně vracet, mohou k němu dostávat i domácí úkoly. Tímto způsobem se na ně částečně přenáší odpovědnost za pokrok v této dovednosti, tj. podporuje se samostatné učení, ale na druhé straně se posiluje i sebekontrola při plnění úkolů. Poslechové texty online však lze ve třídě využít i jinými způsoby. S vhodným technickým vybavením v učebně, nebo pokud jsou ve třídě povoleny mobilní telefony, může učitel rozdělit žáky do skupin podle jejich úrovně a v rámci těchto skupin požádat žáky, aby si samostatně přehráli příslušný zvukový text a vyřešili další úkoly související s textem. V rámci jednotlivých skupin může diskutovat pouze o problematických částech.

Důležitou roli hraje také výběr vhodného textu k četbě. Rozvíjení a procvičování čtení s porozuměním vyžaduje radost ze čtení a motivaci ke čtení, které jsou také posilovány zajímavými a přitažlivými texty. Vlastní výběr textů ke čtení nabízí možnost přizpůsobit tematické zaměření žákům a jejich zájmům a posílit tak jejich zvědavost a motivaci aktivně se zapojit do nácviku čtení s porozuměním. K vyhledání vhodných

autentických textů ke čtení lze opět využít několik výše uvedených portálů. Na jedné straně nabízejí přepisy nahrávek, které lze použít v hodinách, na druhé straně některé z nich poskytují samostatně texty k procvičování čtení s porozuměním (*Lingua.com*, *SchulArena.com*, *Deutsch perfekt*). Kromě toho lze využít i digitální noviny, časopisy, žurnály, jazykové korpusy, literární díla, cestovatelské portály, online verze jídelních lístků v restauracích apod., avšak je třeba přizpůsobit je úrovni žáků (konkrétní příklady viz databáze úloh). Samotný rozvoj a nácvik receptivních dovedností vychází z jejich komplexnosti jako procesu. Na základě toho lze v procesu porozumění sledovat tři základní fáze (jak čtení, tak poslechu): fázi před, během a po poslechu/čtení. Při výuce cizích jazyků se žáci učí používat v těchto fázích určité strategie, které usnadňují porozumění danému textu. Prostřednictvím konkrétních úkolů se postupně naučí tyto strategie používat automaticky. Vzhledem k tomu, že v online prostředí je více prostoru pro kreativní činnosti, lze automatizaci dále rozvíjet. Níže jsou popsány digitální nástroje, které lze použít k vytváření aktivit a úkolů ve výše uvedených fázích. Nejedná se o konečný seznam možných aplikací a portálů, ale spíše o návrh, který lze rozšířit a/nebo upravit.

### 1. Fáze před čtením/poslechem

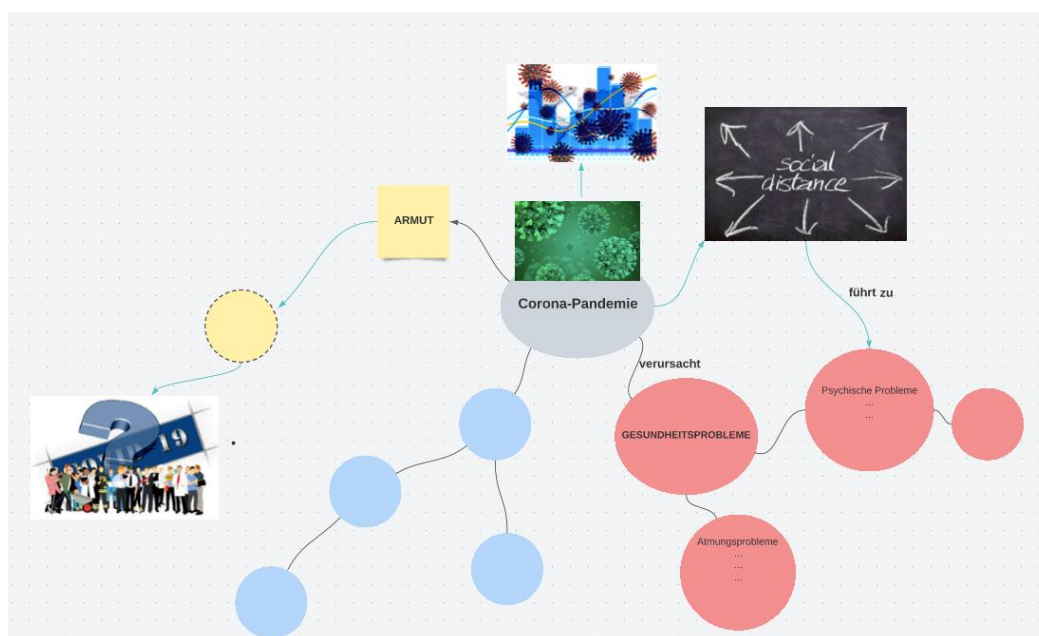
Při práci s cizojazyčným textem (poslech/čtení) hrají důležitou roli předchozí znalosti žáků, protože na jejich základě se formulují jejich počáteční očekávání. Tyto znalosti lze aktivovat různými způsoby. Jednou z neznámějších aktivit vhodných k procvičování všech dovedností je myšlenkové mapování. Jedná se o metodu spolupráce, která dává žákům příležitost propojit jejich stávající znalosti a zkušenosti s novým obsahem. Protože myšlenkovou mapu lze obohatit o barvy, obrázky, grafiku atd., které ji činí zajímavější, hezčí a individuálnější, může stimulovat kreativitu a zpracování informací u různých věkových skupin a na různých jazykových úrovních (srov. Buzan-Buzan 1994: 63). V minulosti se myšlenkové mapy nebo asociogramy vytvářely na list papíru, dnes se při tradiční prezenční výuce používají tabule, na které žáci nebo skupiny žáků kreslí své myšlenky k ústřednímu pojmu, slovnímu spojení nebo dokonce nadpisu různobarevnými pery, obvykle jeden po druhém. Online tabule používané pro digitální myšlenkové mapy umožňují paralelní zachycení myšlenek, takže žáci okamžitě vidí, které myšlenky jsou již zahrnuty a které ne. To podporuje aktivizaci stále širšího spektra povědomí a zkušeností, jakož i ducha soutěže mezi nimi. Další výhodou je, že je lze použít jak při synchronní, tak při asynchronní výuce. Proto je možné tuto přípravnou fázi zahájit již doma a poté pokračovat ve třídě s hotovými myšlenkovými mapami. Učitel získá přehled o předchozích znalostech žáků a může tak do hodiny vnést další užitečné myšlenky. V současné době je k dispozici mnoho digitálních nástrojů pro tvorbu myšlenkových map. Mohou se však od sebe lišit nabízenými možnostmi. Mezi ty, které jsou také uživatelsky přívětivé, patří následující (popis vybraných nástrojů viz část B „Vybrané nástroje a aplikace pro výuku cizích jazyků“):

- **Miro** [URL 12]
- **Bitpaper** [URL 13]
- **Jambord** [URL 14]
- **Scrumblr** [URL 15]
- **Padlet** [URL 16]
- **Lucidspark** [URL 17]
- **Tutorialspoint** [URL 18]
- **Mindomo** [URL 19]

V závislosti na věku, předchozích znalostech, úrovni cizího jazyka žáků a formě výuky mohou být vytvořené myšlenkové mapy různě složité, od jednoduchých jednorozměrných myšlenkových map až po vícerozměrné pojmové mapy. Ty se od myšlenkových map se liší tím, že je třeba specifikovat i vztahy mezi zadanými pojmy.

Například pokud má třída pracovat s poslechovým textem *Jak Corona změnila nakupování*, úroveň B1 [URL 20], mohou žáci předem dostat za úkol vytvořit myšlenkovou mapu/pojmovou mapu pro pojem „Corona/pandemie Corony“. Vzhledem k tomu, že mapy mohou obsahovat i fotografie, grafy, emotikony apod., je možné do myšlenkové/pojmové mapy zaznamenat nejrůznější asociace s ústředním pojmem, a tím také společně objasnit neznámé. V rámci skupiny pak lze úkoly rozdělit tak, že jedna osoba hledá statistické údaje, jiná příslušné fotografie, další něco jiného atd. Rozdělení kompetencí může určit učitel i samotná skupina. V druhém případě by byla podpořena samostatnost skupiny a odpovědnost za splnění celého úkolu by byla přenesena na samotné žáky.

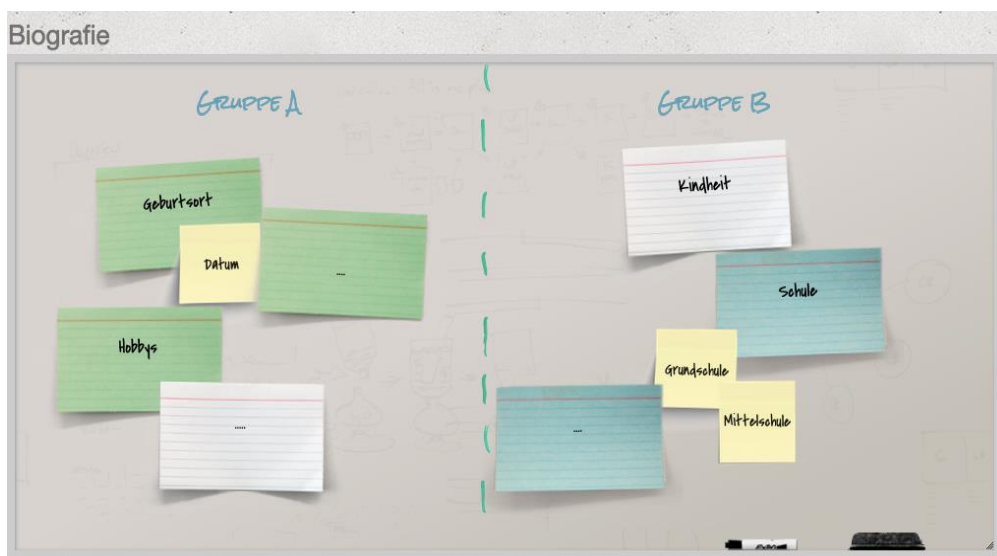
*Co se vám vybaví, když slyšíte slovo „pandemie Corony“?*



Obr. 1: Znárodnění vybraných možností tvorby myšlenkové/koncepční mapy pomocí digitálního nástroje *Lucidspark* [URL 21].

Online tabuli lze využít i v případě, že je třeba předem probrat například strukturní prvky textu, na kterém se bude pracovat (viz obr. 2). Pokud se učitel hodlá v hodině zabývat životopisem známé osobnosti, může si nejprve ověřit předchozí znalosti žáků o strukturních rysech životopisu, a tím aktivovat jejich očekávání. Tuto aktivitu lze v samotné hodině provádět různými způsoby. Žáci mohou opět pracovat ve skupinách a sami vypsát vhodné komponenty, nebo může učitel předem připravit seznam různých komponent, které žáci rozdělí na vhodné a nevhodné a následně zdůvodní své řešení. Totéž platí pro texty, které mají standardizovanou podobu (možnost objasnit typové znaky textu, strukturní znaky – textově relevantní syntaktické struktury, typickou slovní zásobu atd.).

Jaké informace by měl životopis obsahovat?



Obr. 2: Úprava strukturálních prvků pomocí digitální tabule **Scrumblr** [URL 22].



Obr. 3: Úprava konstrukčních prvků pomocí digitální **tabule** [URL 23].

Další dlouhodobě osvědčenou přípravnou aktivitou je používání obrázků, obrázkových příběhů nebo krátkých videí. Díky online světu má učitel k dispozici nejrůznější aktuální fotografie, obrázky a videa ke stažení zdarma. Vizuální podněty jsou vnímány jako první, takže mohou mít zásadní význam pro získání pozornosti žáků a jejich aktivní účast.

Má-li se například ve třídě zpracovávat poslechový text *Člověk a jeho oblíbené vůně*, úroveň A2 [URL 24], může učitel žákům nejprve ukázat jednu nebo více fotografií a zeptat se jich na asociace s těmito fotografiemi (viz obr. 4).

Co se vám vybaví při pohledu na následující obrázky?

S čím souvisí?



Obr. 4: Vybrané fotografie z Pixabay pro aktivaci dosavadních znalostí před poslechem fotografie *Člověk a jeho oblíbené vůně* z **Pixabay** [URL 25].

Větší kreativita je spojena s obrázkovým příběhem složeným z několika fotografií/obrázků nebo s další variantou, tzv. obrázkovým/textovým salátem. Podle potřeby mohou být žáci konfrontováni s různými otázkami k jednotlivým obrázkům nebo mají za úkol seřadit jednotlivé obrázky/texty do správného pořadí.

V souvislosti s obrázky/fotografiemi/videy je dnes nepopiratelným faktem, že sdílení fotografií a videí je mezi mladými lidmi jednou z nejoblíbenějších činností. To lze využít k ještě většímu zapojení žáků do procesu aktivizace. Sami mohou být vyzváni, aby zaslali své vlastní fotografie na určité téma. Učitel tak získá autentickou vizuální podobu a žák známý prvek, o který se může opřít při aktivizaci svých dosavadních znalostí. Pro urychlení odesílání fotografií lze použít digitální nástroje, jako je **WhatsApp, Slack, Edmodo** nebo jiné.

## 2. Fáze během čtení/poslechu

Použití vhodných úkolů při poslechu a čtení závisí na příslušném stylu poslechu/čtení, který zase souvisí s cílem poslechu/čtení. Podle Lutjeharmse (2001: 906 a násl.) se například vyhledávací čtení procvičuje pomocí čtenářských úloh, v nichž se žák soustředí na vyhledávání znaku (slova, jména, místa, čísla...), zatímco tzv. „totální čtení“ se procvičuje pomocí čtenářských úloh, v nichž se ptáme na podrobné informace o textu, protože i ty jsou důležité pro porozumění. Dalšími styly čtení jsou globální (kursorické) čtení, při němž je pozornost zaměřena na strukturu textu s cílem získat vhled do jeho obsahu, a třídící (orientační) čtení, které se soustředí na tematické zaměření textu (srov. také Westhoff 1997: 101 a násl.). Paralelu nacházíme v poslechu, kde se rozlišuje intenzivní (totální) a extenzivní poslech, který se zase dělí na globální a selektivní (srov. Dahlhaus 1994: 52). Podle autorky mezi úkoly pro nácvik intenzivního poslechu patří např. číselné bingo, číselně-slovní a číselné loto, vizuální diktát, orientace na mapě města, práce se seznamy slov, úkol s doplňovací otázkou, úkoly s rastroem; extenzivní poslech se procvičuje např. pomocí úloh s výběrem odpovědi, úloh typu pravda/nepravda, úloh typu ano/ne, úloh s přiřazováním (srov. tamtéž, s. 52-125). V didaktice cizích jazyků existují další typologie úloh, které se obvykle nedělí na fáze před, během a po poslechu, ale řídí se např. kritériem komplexnosti (úkoly zaměřené na textové jednotky; od menších k větším celkům)

nebo zohledňují jednotlivé složky příslušného dovednostního procesu (úlohy na poslechovou diskriminaci, sémantizaci, strukturování textu, určení intence atd.) (přehled viz Solmecke 2010: 899f.).

Výše uvedené úlohy jsou známy již dlouhou dobu a mnohé z nich jsou obsaženy v učebnicích, a proto se používají při výuce cizích jazyků. Lze je však vytvořit i online? V následujícím textu jsou některé z nich ilustrovány na konkrétních příkladech.

Základním formátem pro práci s počítačem, se kterým se lze setkat v každodenním životě ve formálních i neformálních dokumentech různého druhu, je soubor Word. Učitelé i žáci jej dobře znají, a proto je **sdílený dokument** jedním z uživatelsky nejpřívětivějších digitálních nástrojů. Obě strany obvykle znají hlavní funkce, takže pro žáky není problém podílet se na řešení úlohy. Ve sdíleném dokumentu lze vytvářet téměř všechny typy úloh, protože do souboru aplikace Word lze vložit text, tabulku, obrázek, fotografii nebo diagram. Protože však lze tyto úkoly provádět současně i s pomocí jiných digitálních nástrojů, jsou níže uvedeny pouze některé příklady:

Nástroj: **YOUTUBUE, Dokumenty Google**

Dovednost: **Poslech s porozuměním a audiovizuální recepce**

Úkol: **Otázky k textu**

**Schauen Sie sich das Video an und beantworten Sie die Fragen!**

[https://www.youtube.com/watch?v=Y-vF\\_zrwRUs](https://www.youtube.com/watch?v=Y-vF_zrwRUs)

1. Wie nennt man die ehemalige Übergangsgrenze zwischen BRD und DDR?
2. Wie nennen die Deutschen das Gebäude des Bundeskanzleramts?
3. Wie heißt das bekannteste Bauwerk und das Wahrzeichen von Berlin?
4. Aus wie vielen Betonblöcken besteht das Holocaust Denkmal?
5. Wann wurde der Berliner Hauptbahnhof renoviert?
6. Wie heißt die Kirche, die ganz im zweiten Weltkrieg zerstört wurde und heutzutage als Mahnmal dient?
7. An welchem Platz befinden sich viele neue und moderne Gebäude?
8. Wo steht der Berliner Fernsehturm und wie hoch ist er?
9. Wie heißt das bekannte Kaufhaus in Berlin?
10. In welchem Gebäude sitzt das deutsche Parlament?
11. Aus welcher Epoche stammt das Schloss Charlottenburg?
12. Wie heißt der Fluss, der mitten durch Berlin fließt?
13. Wie heißt die Galerie unter dem freien Himmel, die aus den Resten der Berliner Mauer gebildet wird?

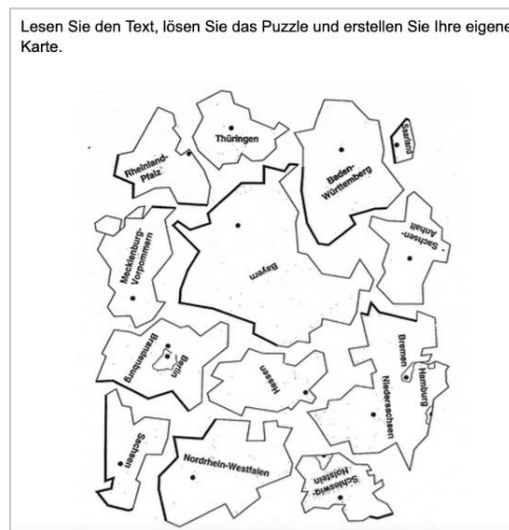
Obr. 5: Vytvoření úlohy „Otázky k textu“ ve **sdíleném dokumentu** [URL 26].



Nástroj: **Dokumenty Google**

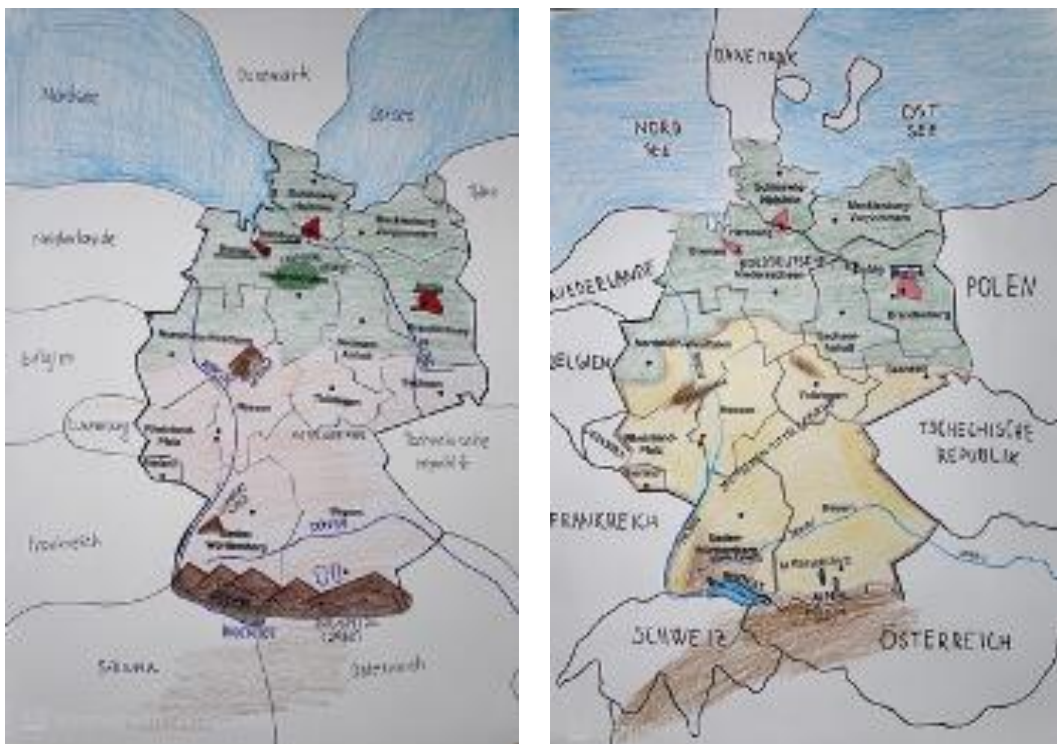
Dovednost: **Čtení s porozuměním** (text o zeměpisné poloze Německa)

Úkol: **Hádanka, vytvořte si vlastní mapu**



Obr. 6: Vytvoření úlohy puzzle ve sdíleném dokumentu [URL 27].

### Ilustrace práce žáků



Úlohy puzzle lze také vytvářet pomocí digitálního nástroje určeného speciálně pro tento účel. Tyto nástroje jsou také uživatelsky přívětivé a lze je propojit s dalšími nástroji. Příklady jsou **Puzzel.org**, **I'm a puzzle**, **Interacty.me**.

Nástroj: **YOUTUBUE, Puzzel.org / I'm a puzzle**

Dovednost: **Čtení s porozuměním** (text o zeměpisné poloze Německa)

Úkol: **Hádanka** (+doplnění mapy)

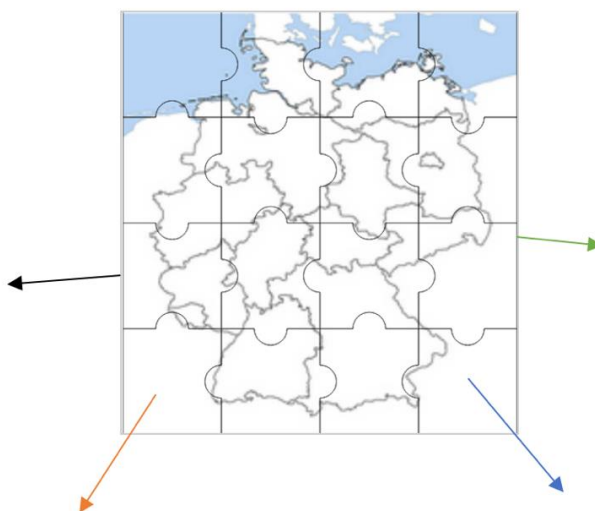
*Vyřešte hádanku!*



Obr. 7: Vytvoření úlohy puzzle pomocí nástroje Puzzle Tool

(a) *Puzzel.org* [URL28]; b) *I'm a puzzle* [URL29])

Práce může pokračovat s připravenými mapami, do kterých žáci vyznačí zeměpisné objekty popsané v přečteném textu (státní hranice, velká města, pohoří atd.). To je možné opět provádět ve sdíleném dokumentu.



Úlohy s výběrem jedné správné odpovědi nebo úlohy s možností výběru více možností patří mezi oblíbené úlohy žáků. Oproti klasickému formátu této úlohy ve formátu Word/Pdf. a jejímu využití při prezenční výuce nabízí jejich digitální verze více automatických funkcí, jako je zobrazení správné/špatné odpovědi ihned po výběru odpovědi, nastavení časového rámce pro řešení úlohy a její automatické spuštění, statistické vyhodnocení řešení. Atraktivnější jsou také zvukové a vizuální efekty, jak ukazují následující příklady:

Nástroj: **YOUTUBUE, Wordwall/ Quizizz**

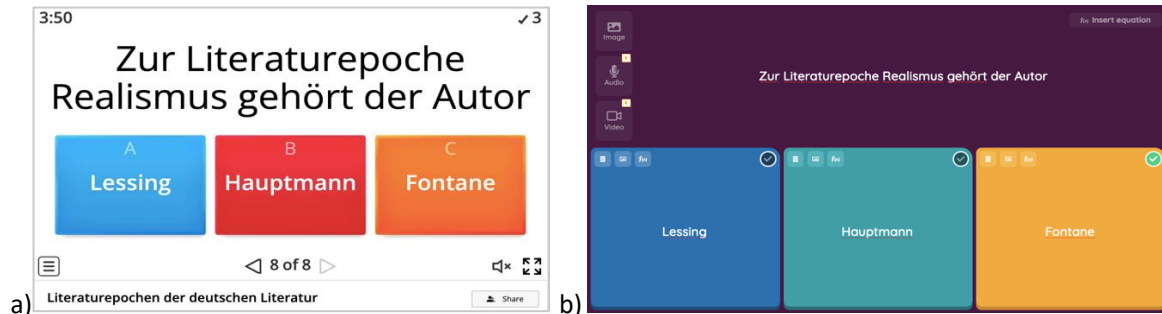


Dovednost: **Poslech s porozuměním/ audiovizuální recepce** (text o epochách německé literatury)

Úkol: **Multiple-choice**

Podívejte se na video: <https://www.youtube.com/watch?v=zqrA5SdyjcE>

*Vyberte správnou odpověď!*




Obr. 8: Vytvoření úlohy s výběrem odpovědi v a) **Wordwall** [URL30] a b) **Quizizz** [URL31].

Mezi další digitální nástroje pro tvorbu úloh s výběrem odpovědi patří **Kahoot** (viz [URL32]), **Liveworksheets** (viz [URL33]), **Wizer.me** (viz [URL34]), **LearningApps.org** (viz [URL35]). Většina těchto nástrojů nabízí i další varianty úloh, např. třídění odpovědí podle kritérií, úlohy typu pravda/nepravda, úlohy typu ano/ne, vyplňování rastrů, otázky související s textem, přiřazovací úlohy apod. Zvláštní výhodou je často možnost začlenit čtené texty i zvukové nahrávky a videa přímo do příslušné úlohy a vnímat je paralelně s příslušnými otázkami. Zvukový text může být dokonce rozdělen do určitých sekvencí, pro které jsou určeny určité otázky nebo přiřazovací úkoly, které jsou zodpovězeny, jakmile je sekvence přehrána, jak je uvedeno v příkladech:






a)

Hördatei: 

Du hörst ein Gespräch. Du hörst den Text einmal.  
Was kommt in den Koffer?  
Wähle für die Aufgaben 6 bis 10 ein passendes Bild aus a bis i. Wähle jeden Buchstaben nur einmal. Sieh dir jetzt die Bilder an.

0	Ralf	h
6	Erika	
7	Anna	
8	Markus	
9	Jürgen	
10	Udo	

a)  b)  c) 

Obr. 9: Vytvoření cvičení s otázkami k textu

a) **LearningApps.org** [URL35] a přiřazovacího cvičení v b) **Liveworksheets** [URL36].

Stejně tak je pro žáky zábavné, když pracují na něčem nedokončeném nebo ještě ne jednoznačně daným (srov. Häussermann, Piepho 1996: 313). Běžnou součástí výuky cizích jazyků je proto tzv. cloze (doplňovací úloha). V online výuce může být buď sdílen jako **sdílený dokument**, nebo ji učitel může navrhnout vizuálně kreativnějším způsobem, například v **aplikaci LearningApps** (viz obr. 10).

Nástroj: **LearningApps**

Dovednost: **Čtení s porozuměním**

Úkol: **Cloze (doplňovací úloha)**

Lückentext 2022-11-15

Forbes-Liste: Deutscher Teenager jüngster Milliardär der Welt - wegen dm

Die aktuelle Forbes-Liste der ... h Lehmann aus Deutschland  
bleibt der jüngste Milliardär d

Die deutsche Drogeriekette c ... te Erfolgsgeschichte: Im  
Sommer 1973  der in ... er in Karlsruhe seinen ersten  
Selbstbedienungs-Drogerien ... uziertem Sortiment im  
Vergleich zu herkömmlichen Drogerien.

dm: Lehmann erhält die Hälfte der Anteile

Doch nach der Eröffnung der zweiten Filiale  Werner das Geld für weitere Expansionen. Noch 1973  
 sich deshalb der Unternehmer Günther Lehmann an dm. Er gab Werner das nötige Geld und  
 im Gegenzug die Hälfte der Anteile, war aber nie aktiv im Geschäft involviert.

**Aufgabe**

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!  
Nur ein Wort passt! Setzen Sie das gewählte  
Wort in die richtige Form!

Obr. 10: Vytvoření úlohy typu cloze pomocí **LearningApps.org** [URL37].

Dalším možným využitím textů s mezerami je diktát. Princip je v podstatě stejný: žáci se intenzivně soustředí na to, co slyší, aby doplnili mezery. V popředí tedy stojí identifikace výrazové stránky (zvukové stránky). Mezery mohou být prázdné, vyplněné podobným slovem nebo špatným slovem.

Neexistuje téměř žádný typ úlohy na čtení a poslech s porozuměním, kterou by nebylo možné vytvořit pomocí dostupných digitálních nástrojů. Další návrhy lze nalézt v databázi úloh [URL38].

### 3. Fáze po čtení/poslechu

Fáze po čtení/poslechu je spojena především s kontrolou porozumění čtenému/slyšenému. K tomuto účelu opět slouží přiřazovací úlohy, úlohy typu pravda/nepravda, úlohy typu ano/ne, určování správného pořadí, výběr správných tvrzení, práce se slovní zásobou (hledání synonym nebo podobných slov (srov. Dahlhaus 1994: 126). Tato fáze je navíc často kombinována s aktivitami, které současně integrují další komunikační dovednosti a podporují tak jejich nácvik. Cílem je reagovat na příslušný text, přičemž reakce může být buď písemná (reakce na text, recenze, dopis, nabídka atd.), nebo ústní (diskuse, rozhovor, kritika, konstatování a zdůvodnění, interpretace atd.) (srov. Häussermann, Piepho 1996: 319). Oblíbenými aktivitami jsou pokračování příběhu, shrnutí přečteného/poslechnutého nebo představení osoby/postavy z přečteného/poslechnutého textu podle vlastního výběru apod. Při práci na následujícím audiovizuálním textu lze pozorovat propojení několika nástrojů, přičemž poslední fáze je spojena právě s diskusí o výhodách a nevýhodách masmédií.

Nástroj: **Youtube, Padlet, Wizer.me, sdílený dokument**

Dovednost: **Poslech s porozuměním** (audiovizuální text: Dějiny masmédií v Německu)

Úkol: **myšlenková mapa k aktivaci předchozích znalostí, doplňovací úloha před poslechem textu, diskuse po poslechu textu.**



Obr. 11: Vytvoření myšlenkové mapy pomocí aplikace **Padlet** [URL39].

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text! Setzen Sie das gewählte Wort in die richtige Form!

gehen - helfen - sich setzen - kommen - ermöglichen  
geben (2x) - können - gehen - haben - erleichtern

Kommunikation am Lagerfeuer oder am Marktplatz: Wo die Stimme nicht mehr hinkam, (1) ..... Rauchzeichen, Trommeln, Trompeten. Im Mittelalter (2) ..... es dann die frühen Profis der Massenkommunikation: fahrende Sänger verbreiteten Lieder und Geschichten, Mönche schreiben Bücher ab, um Informationen festzuhalten und zu verbreiten. Zugang zu Wissen und Informationen (3) ..... nur sehr wenige. Dann der Buchdruck: Der erste Schritt zur massenhaften Verbreitung. Dank Druckverfahren ebenfalls möglich. Nachrichtenblätter, „Neue Zeytungen“ und später Flugblätter, zum Beispiel in der Reformation. Erstmals (4) ..... Informationen günstig und in größerer Auflage verbreitet werden. Der erste Schritt hin zur „Demokratisierung“ der Informationsverbreitung. Im 17. Jahrhundert (5) ..... die ersten Wochenzeitungen. Sogar mit

b)

Obr. 12: Vytvoření textu s mezerami pomocí **Wizzer.me** [URL40].

c) Podívejte se na *video a porovnejte své řešení!*

<https://www.youtube.com/watch?v=LDHXsWrV3fQ>

d) *Diskutujte s ostatními o tom, které masové médium hraje v současnosti nejdůležitější roli?*

*A jaké jsou s tím spojené výhody a nevýhody?*

Použití těchto aktivit v online prostředí vyžaduje také přípravu. Žáci mohou sice jako domácí úkol vypracovat podobný text, dopis nebo písemné shrnutí, ale rozhovor, diskuse, prezentace něčeho z přečteného/poslouchaného textu musí probíhat přímo v online třídě, tj. musí být interaktivní. To vyvolává další otázky, zejména zda je interakce v online třídě srovnatelná s interakcí v tradiční osobní třídě. Následující kapitoly se budou zabývat nejen tímto aspektem.

## Závěr

V této kapitole jsme se zaměřili na receptivní dovednosti v online prostředí. Na základní otázku, zda je lze provozovat online, lze odpovědět jednoznačně „ANO“. To je samozřejmě dáno povahou těchto dovedností a zejména tím, že se procvičují s hotovými (slyšenými/čtenými) texty. Online svět nabízí širokou škálu dostupných autentických materiálů, se kterými lze opakovaně pracovat nejen „ve třídě“, ale i „doma“. To podporuje zejména autonomní učení.

Pozitivní odpověď poskytuje i další otázka týkající se samotného nácviku receptivních dovedností, která přímo souvisí s digitalizací úloh. Dnes existuje řada digitálních nástrojů pro vytváření variabilních úloh, které plní svou funkci a zároveň vypadají vizuálně atraktivně. Výhodou je, že většina z nich nabízí i bezplatnou verzi. Některé z nich byly ilustrovány na konkrétních příkladech.

Z hlediska výukových materiálů, jejich dostupnosti a možnosti jejich tvorby v online prostoru se zdá být možné zcela nahradit klasickou prezenční výukou. Lze konstatovat, že nabízí větší variabilitu a kreativnější přístupy, což může zvýšit motivaci žáků (zajímavější, zábavnější úkoly apod.).

Na druhou stranu to není jediný aspekt výuky. Digitalizace výukových materiálů vyžaduje odpovídající technické vybavení, v tomto případě počítač a přístup k internetu. Kromě toho musí být učitel obeznámen s tvorbou výuky v online prostředí, a to jak z hlediska realizace výuky na konkrétní platformě, tak z hlediska tvorby výukových materiálů pomocí variabilních digitálních nástrojů. Na druhé straně komunikativního vyučovacího procesu stojí žáci, pro které platí v podstatě totéž, protože jen tak se mohou aktivně do výuky zapojit. Nikdo však nemůže předvídat, že online výuka bude bez komplikací. To připomíná zkušenosti s online vzděláváním, které bylo zavedeno během pandemie. Žáci se sice účastnili výuky, ale kamery byly vypnuté a mnoho funkcí na jejich počítačích bylo údajně často nedostupných. To samozřejmě ovlivňuje spolupráci žáků v online prostředí v negativním smyslu. Skutečnost, že žáci nemohou být přímo pozorováni, otevírá větší prostor pro řešení úkolů nebo kopírování řešení se spolužáky než samostatně. Přímý kontakt tváří v tvář hraje klíčovou roli zejména při mluvení, ale je důležitý i pro receptivní dovednosti, i když zde má spíše kontrolní funkci. A to lze stoprocentně zaručit pouze při tradiční prezenční výuce.

#### Literatura

- BUZAN, T./ BUZAN, B. (1993): *The mind map book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. London: BBC Books.
- DAHLHAUS, B. (1994): *Fertigkeit Hören - Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt.
- DECKE-CORNILL, H./ KÜSTER, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen*. Fernstudieneinheit 2. München: Langenscheidt.
- FAISTAUER, R. (2010): *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, 1. Hb. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, S. 961-968.
- HÄUSSERMANN, U./ PIEPHO, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch*. *Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- HENSELER, R./ SURKAMP, K. (2010): *Lesen und Leseverstehen*. In: Hallet, Wolfgang-Königs, Frank G.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett, S. 87-92.
- KILPER-WELZ, D. (2003): *Der Prozess des Leseverstehens im Lichte neuerer psycholinguistischer Forschung* (German Edition) Kindle Edition. GRIN Verlag.
- KRUMM, H.-J. (1991): *Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. *Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 1991, 97–103.
- LÜGER, H.-H. (1993): *Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? Beispielanaysen und didaktische Vorschläge*. In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.): *Gesprächsanalyse und Gesprächschulung*. Konstanz, S. 111-123.
- LUTJEHARMS, M. (2010): *Vermittlung der Lesefertigkeit*. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, 1. Hb. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, S. 976-982.
- LUTJEHARMS, M. (2001): *Leseverstehen*. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), S. 901-908.

SOLMECKE, G. (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, 1. Hb. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, S. 969-975.

SOLMECKE, G. (2001): Hörverstehen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 893-900.

OXFORD, R. L. (1993): Research update on teaching L2 listening. In: System, Vol. 21, No. 2, S. 205-211.

WESTHOFF, G. (1997): Fertigkeit Lesen - Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt.

### Internetové zdroje (k 20. 12. 2022)

URL1: <https://www.wortbedeutung.info/rezeptiv/>

URL2: <https://www.deutsch-to-go.de>

URL3: <http://www.hoertexte-deutsch.at/>

URL4: <https://audio-lingua.eu/?lang=de>

URL5: <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/hoeraufgaben-aus-oesterreich/>

URL6: <https://www.dw.com/de/deutsch-aktuell/s-2146>

URL7: <https://www.schularena.com/deutsch/hoerverstehen/hvst-einfach>

URL8: <https://www.deutsch-perfekt.com/>

URL9: <https://deutschmusikblog.de/category/fertigkeiten/hoeren/>

URL10: <https://lingua.com/de/deutsch/hoeren/>

URL11: <https://www.youtube.com/>

URL12: <https://miro.com/app/board/uXjVPIWbs08=/>

URL13: <https://bitpaper.io/>

URL14: <https://edu.google.com/products/jamboard/>

URL15: <http://www.scrumblr.ca/>

URL16: <https://padlet.com/dashboard>

URL17: <https://lucid.app/documents#/dashboard>

URL18: <https://www.tutorialspoint.com/whiteboard.htm>

URL19: <https://www.mindomo.com/dashboard>

URL20: <https://www.deutsch-to-go.de/wie-corona-das-einkaufen-veraenderte/>

URL21: [https://lucid.app/lucidspark/4f92a702-0091-4ed0-8260-b826cf610691/edit?viewportloc=1424%2C-214%2C3031%2C1517%2C0\\_0&invitationId=inv\\_f3a468b7-3b20-477e9476-308b3ae029f5](https://lucid.app/lucidspark/4f92a702-0091-4ed0-8260-b826cf610691/edit?viewportloc=1424%2C-214%2C3031%2C1517%2C0_0&invitationId=inv_f3a468b7-3b20-477e9476-308b3ae029f5)

URL22: <http://www.scrumblr.ca/Lebenslaufkomponenten>

URL23: <https://padlet.com/simonafrastikova/7bvm2x57j3lf9mj1>

URL24: <https://www.deutsch-to-go.de/der-mensch-und-seine-lieblingsgerueche/>

URL25: [https://pixabay.com/de/images/search/gerueche/?manual\\_search=1](https://pixabay.com/de/images/search/gerueche/?manual_search=1)

URL26: <https://docs.google.com/document/d/1aNPjfQitRaMtKdGXRfcwNGjjWp5kgNh5xACF1pbKu2s/edit?usp=sharing>

URL27: <https://docs.google.com/document/d/1SatKI6YZ5ryLs9uVbmTb6uM03ejKKk0pQW4XQavsfkE/edit?usp=sharing>

URL28: <https://puzzle.org/de/jigsaw/play?p=-NGTPPY4JRSj1st-Vt6H>

URL29: <https://im-a-puzzle.com/share/04373ba662aa51c>

URL30: <https://wordwall.net/resource/29329273/literaturepochen-der-deutschen-literatur>

URL31: <https://quizizz.com/quiz/creator/6372250f9d8d78001d3219c7/edit>

URL32: <https://create.kahoot.it/details/d828c41f-bcea-4d79-8462-2ed689999605>

URL33: [https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch\\_als\\_Fremdsprache\\_\(DaF\)/poslouchání\\_rozumění\\_školení\\_a\\_škola\\_distančního\\_učení\\_nn2959756be](https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF)/poslouchání_rozumění_školení_a_škola_distančního_učení_nn2959756be)

URL34: <https://app.wizer.me/dashboard/community>

URL35: <https://learningapps.org/display?v=p56u935qj21>

URL36: [https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch\\_als\\_Fremdsprache\\_\(DaF\)/H%C3%B6rverstehen/A2\\_PV\\_Test\\_3\\_H%C3%B6ren\\_iq2993260bl](https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF)/H%C3%B6rverstehen/A2_PV_Test_3_H%C3%B6ren_iq2993260bl)

URL37: <https://learningapps.org/27533334>

URL38: <https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/>

URL39: <https://padlet.com/simonafrastikova/x71rnk81avlkgyai>

URL40: <https://app.wizer.me/category/worksheet/1ZVAUR-massenmedien>

### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 3 Rozvoj produktivních kompetencí v online prostředí

**Monika Hornáček Banášová (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko)**

V rámci produktivních jazykových dovedností by se žáci měli umět samostatně a souvisle vyjadřovat ústně nebo písemně. Mluvení a psaní patří k aktivním produktivním jazykovým dovednostem, které jsou v kontrastu s poslechem a čtením jako pasivními receptivními dovednostmi. Toto rozdělení se však ukazuje jako nejasné, protože všechny tyto dovednosti jsou vzájemně propojené: Mluvení v reakci na partnera vyžaduje naslouchání. Aktivita, jako je hlasité čtení, zahrnuje jak čtení, tak mluvení. Výuka těchto dovedností je proto často pojímána integrativně (srov. Krumm, H.-J. et al. 2010: 983).

V této souvislosti se používá termín „**řečové dovednosti**“, který jako didaktický konstrukt zjednodušujícím způsobem odkazuje na složité souvislosti (srov. tamtéž). Přístup komunikativní didaktiky již vede žáky k samostatnému, situačnímu mluvení v rámci ústní komunikace, která je v tomto kontextu považována za obecný pojem. Mluvní dovednosti jsou v didaktice cizích jazyků spojeny s komunikační kompetencí a chápou se jako schopnost vhodně reagovat v různých komunikačních situacích jako mluvčí nebo posluchač.

#### Řečové dovednosti

U ústní komunikace lze rozlišit dva typy komunikačních situací (srov. Ehlich 2007; Graefen a Liedke 2008 in Krumm, H.-J. et al. 2010: 984):

1. Situace, v nichž mluvení tvoří verbalizaci psaného textu nebo textu fixovaného v rámci orální tradice (hlasité čtení, recitace).

Jde o jazykovou realizaci psaného textu, kde není nutné plánování řeči v různých mluvených projevech, ale do popředí vystupuje role posluchače. Celá struktura (s ohledem na psaný text) a forma (srozumitelnost, hlasitost projevu) jsou orientovány na posluchače, na jeho porozumění.

2. Situace, v nichž je mluvení převážně spontánní (ústní projev).

Ústní diskurzy nejvíce odrážejí reálné každodenní situace v komunikaci tím, že zahrnují verbální (akustické) a neverbální (vizuální) momenty. Komunikace prostřednictvím různých médií (telefonický rozhovor, rozhovor prostřednictvím videokonference, online lekce atd.) může být problematická. V této mediálně zprostředkované komunikaci je buď vynechána vizuální část (v případě telefonických rozhovorů), nebo **neverbální část** komunikace ustupuje do pozadí (rozhovor prostřednictvím videokonference, online lekce). Tento problém se nejvíce dotýká online výuky a v kontextu moderní didaktiky představuje novou výzvu.

Brand/Lehmann/ Röwert/Tanejew (2021: 58) se zaměřují na digitální výuku a jsou toho názoru, že monologické formy mluvení (mluvení před ostatními/k ostatním) mohou být dobře uloženy digitálně a realizovány i na dálku, pokud nemají být brány v úvahu možné reakce. Pro dialogické formy je v zásadě nutná alespoň živá situace, v níž se žáci mohou vzájemně propojit.

Kromě tohoto problému **nedostatečné interakce mezi** účastníky online prostoru je třeba vzít v úvahu také skutečnost, že žáci mají často **strach z mluvení**. Na jedné straně je to způsobeno tím, že žáci neznají tyto



akční vzory ve svém prvním jazyce. Na druhou stranu existují typické problémy spojené s osvojováním cizího jazyka – nedostatečné lexikum a omezené gramatické znalosti v konkrétních komunikačních situacích. K tomu se přidává strach z možných chyb.

Všem těmto problémům je třeba v online výuce ještě více předcházet a jejich řešení cíleně propagovat. Dříve než se budeme podrobně zabývat konkrétními didaktickými návrhy, rádi bychom zdůraznili význam předběžného uvolnění dějové situace procesů plánování řeči. Krumm, H.-J. et al. (2010: 989) rozlišují následující typy pre-reliéfu:

- sluchová cvičení (imitační cvičení): Žák opakuje svůj projev s písemnou podporou nebo bez ní, s porozuměním nebo bez porozumění významu,
- Předem nahraná cvičení v psaní: Výpověď, kterou mají žáci realizovat, je uvedena jako písemná předloha. Odpovídajícími metodami jsou např. hlasité čtení textu a divadelní hra,
- částečně předpřipravená cvičení v psaní: Výpověď, kterou si mají žáci uvědomit, je uvedena klíčovými slovy, např. při hraní rolí nebo argumentaci na základě karet s rolemi,
- Cvičení bez plánování řeči: Výroky žáků musí být plánovány samostatně v dané situaci, např. ve volném nebo řízeném rozhovoru a ve volné hře v roli.

Všechny tyto faktory je třeba při online výuce ještě více zohlednit. Chybějící interakci mezi partnery, která je pro komunikaci přirozená, je třeba doplnit speciálními způsoby, o které představíme v dalších kapitolách prostřednictvím konkrétních návrhů v digitální oblasti.

## Dovednost psaní

Dovednost psaní jako jedna z produktivních jazykových dovedností je chápána jako dílčí kompetence jazykové činnosti, která však není ve všech svých oblastech stejně důležitá. Podle Krumm, H.-J. et al. (2010: 992) zahrnuje psaní v každodenním životě i ve třídě obvykle poslechové, čtecí a mluvní činnosti, a tím podporuje i rozvoj ostatních dovedností; existuje řada jazykově produktivních činností, jako je čtení zprávy, na kterou reagujeme psaním, což naznačuje integrovanou výuku různých dovedností.

V hodinách cizích jazyků se psaní učí a procvičuje souběžně s mluvením, takže tyto dvě dovednosti nelze jednoznačně oddělit. Podle Krumma et. al. (tamtéž) má vedle funkce psaní jako prostředku výuky jazyka funkčně-komunikativní psaní ve výuce cizích jazyků stále mimořádný význam. Žáci se v hodinách učí, jak se skládá psaný jazyk (v textech) a jak mohou jednat v psaném jazyce v konkrétních komunikačních kontextech. Textové formy ve výuce cizích jazyků jsou poznámky, zprávy, dopisy jako smíšené formy volných a silně konvencionalizovaných textových forem, zprávy, vyprávění, shrnutí, komentáře a argumentační texty. Narativně-fikční texty se vyskytují také jako produkty tvůrčího psaní. Tímto způsobem se procvičuje psaní v souvislostech, přičemž se zohledňují kritéria komunikačních potřeb.

V hodinách si žáci osvojují, jak psaný jazyk v textech tvořit a jak v konkrétních komunikačních kontextech psaným jazykem jednat. K tomuto účelu jsou vhodné následující textové formuláře: Poznámky, zprávy, dopisy v oficiální i neoficiální komunikaci, zprávy, vyprávění, shrnutí, komentáře. Na jedné straně je tedy psaní vázáno na konvenční typy textů, na druhé straně se však rozvíjí tvůrčí psaní, s jehož pomocí se procvičují narativní postupy psaní.

Dovednost psaní je přechodem do online oblasti v didaktickém smyslu ovlivněna nejméně. Lze dokonce předpokládat, že dovednosti psaní slouží jako pomůcka pro komunikační dovednosti mluvení. Při online komunikaci, ať už monologické, nebo dialogické, často slouží jako podklad pro mluvení písemné poznámky,

komentáře nebo shrnutí. Psaní se tedy neprocvičuje odděleně, jako samostatný učební úkol, ale ruku v ruce s mluvením, takže obě dovednosti jsou propojeny s autentickými komunikačními úkoly.

V rámci didaktických přístupů se rozlišuje mezi psaním zaměřeným na produkt a psaním zaměřeným na proces (srov. Krumm, H.-J. et al. (2010: 995). Při výuce psaní zaměřené na produkt se pozornost soustředí na text jako výsledek procesu psaní a jeho formu. Reproductivně-produktivní a produktivní cvičení nebo úkoly podporují žáky v získávání obsahových, strukturních a jazykových informací z textů a v používání těchto informací při psaní vlastních textů. Reproductivně-produktivními cvičeními na psaní jsou cvičení na doplňování (doplnění chybějících slov, vět, odstavců v textech), transformační cvičení (přepsání textu do jiného typu textu), kondenzační cvičení (napsání shrnutí) nebo úkoly na kritériálně řízenou revizi textu. Produktivní typy úloh se zaměřují na reálné komunikačně-pragmatické situace a odpovídající typy textů, ale umožňují i volné psaní (reprodukce vjemů, vyprávění atd.).

Úlohy zaměřené na proces jsou orientovány na proces nebo postup psaní a podněcují žáky k jeho hodnocení a zkoušení alternativních strategií psaní. Tímto způsobem se může ukázat, že psaní je složitý proces řešení problémů, při kterém je však k dispozici pomoc (např. *myšlenkové mapy pro shromažďování nápadů* týkajících se tématu, kontrolní seznamy kritérií pro revizi textu).

V současné situaci ve třídě se již nerozlišuje mezi přístupem orientovaným na produkt a na proces při podpoře kompetence psaní, ale při práci s textem se používají oba přístupy. Tímto způsobem se odbourává strach žáků z delších textů a podporuje se jejich kreativita. Například kooperativní psaní, kdy žáci píší text společně, vede k aktivizaci jejich společných znalostí a podporuje týmovou práci. Samozřejmě je třeba správně didakticky vyučovat znalosti o struktuře textu, typech textů atd.

Velkou výhodou v současné situaci je skutečnost, že žáci jsou zvyklí psát, zejména v elektronickém prostředí prostřednictvím komunikačních médií, jako je chat, e-mail, sociální sítě. Psaní jim není cizí, hlavně co se kratších textů týká. V tomto druhu komunikace vidí možnost navázat kontakt s ostatními lidmi, komunikovat s nimi. Tyto každodenní zkušenosti s psaným textem jsou silným argumentem pro využití dovedností psaní v online výuce a pro úzké propojení s dovednostmi mluvení, protože zde mladí lidé vidí možnosti komunikace, často dokonce dávají přednost psané formě před přímou (ústní) interakcí.

Využití elektronických médií je proto vhodným způsobem, jak žáky učit předmětům a jazykům. Samozřejmě je třeba učit žáky správnému pravopisu a formě textu, avšak Krumm, H.-J. et al. (2010: 997) poukazují na to, že psaní a mluvení v těchto kontextech je kromě rozšiřování jazykových znalostí a znalostí souvisejících s textem zaměřeno také na receptivní a produktivní rozvoj předmětových znalostí; ten zintenzivňuje procesy psaní, a tím zvyšuje kvalitu textu.

### **Efektivní propojení dovedností mluvení a psaní v online lekcích**

To, co bylo dosud řečeno, jasně ukazuje na skutečnost, že dovednosti mluvení a psaní nelze ve třídě jasně oddělit. Zejména v současné době, kdy jsou žáci považováni za „digitální domorodce“<sup>1</sup>, tedy lidi, kteří vyrůstali v digitálním světě, nabývá tato koncepce na významu.

Je však důležité vzít v úvahu, že žáci se v digitální oblasti chovají stejně jako v každodenním životě. Používají jednoduché větné struktury a méně složitou slovní zásobu. Jejich jazyk má tedy rysy ústní komunikace. Ve

<sup>1</sup> Termín podle Prenského (2001).

škole, tedy i v online výuce, by proto žáci měli získat znalosti z předmětu, obsah předmětu, který je pro jejich úspěch ve škole klíčový.

Gibbons (2006) v této souvislosti navrhuje formu interakce ve třídě, kterou nazývá scaffolding. Scaffolding znamená, že jazyk žáků je ve třídě systematicky rozvíjen a budován. Gibbons se domnívá, že ačkoli mluvený a psaný jazyk mají jasně odlišitelné charakteristiky, nelze je od sebe absolutně oddělit. Moderní technologie toto zmírnění rozdílu ještě posilují (srov. Gibbons 2006, 272).

Podle Gibbonse (srov. též Kniffka-Siebert-Ott: 111) lze výuku koncipovat tak, aby žáci přistupovali k probírané látce nejprve prostřednictvím té varianty jazyka, kterou znají – pojmově ústní. To může probíhat v různých formách:

- Práce v malých skupinách,
- Myšlenkové mapování nebo asociogram v celé třídě,
- Obrázkový příběh v menších skupinách,
- Sbírejte klady a zápory.

Pro studenty je přirozené, že v těchto situacích komunikují mezi sebou v běžném jazyce. Dalším krokem je zavedení nových jazykových prostředků, odborných termínů a frází, které se pak používají při ústní prezentaci výsledků ve třídě. Zde je důležité poskytnout žákům dostatek času na zpracování nového jazykového materiálu a na plánování jazykové produkce. Učitel žáky jazykově podporuje a dává jim možnost opakování, pokud se produkce nepodaří ihned. Dalším krokem je vytvoření prvních písemných výpovědí, například ve formě učebního deníku. I zde je zapotřebí více pojmově spisovných jazykových prvků. V této souvislosti je důležité si uvědomit, že nový jazykový materiál, který učitel zavádí, je vždy spojen s kontextem použití, že lexikální a gramatické prostředky se neučí izolovaně. K osvojení pojmově spisovných jazykových dovedností patří také znalost toho, která varianta je vhodná v tom kterém kontextu.

Přístup „scaffolding“ znamená, že žáci na začátku hodiny využívali své stávající jazykové prostředky, zatímco v pozdějších fázích se zaměřili na nové jazykové prostředky. Tato posloupnost umožnila dětem navázat na jejich dosavadní porozumění a jazykové znalosti a propojit dřívější učení s aktuálním; výsledkem bylo, že se úspěšně přiblížily k cílovým textům (srov. Gibbons 2006: 289).

## Didaktické návrhy

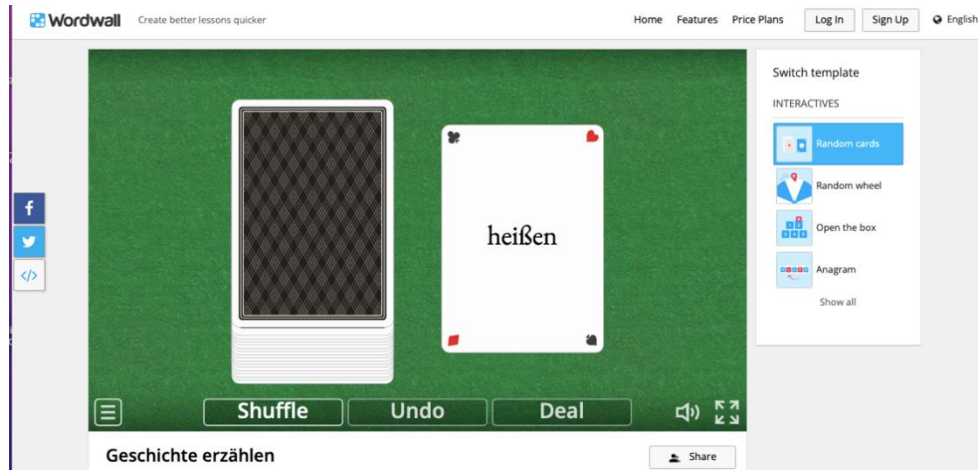
V následujícím textu jsou uvedeny některé návrhy, které velmi efektivně využívají kombinaci mluvních a písemných dovedností a vycházejí ze zkušeností s cíli projektu. Jak již bylo naznačeno, produktivní jazykové dovednosti se v online lekcích využívají především tehdy, když je třeba žáky ústně předpřipravit a uvést je do tématu nebo upevnit učební látku, např. novou slovní zásobu. Pokud jsou mluvení a psaní plánovány jako hlavní téma online výuky, musí být výuka plánována velmi pečlivě, protože například volné mluvení v online skupině je téměř nemožné. Následující kapitoly proto nabízejí několik způsobů, jak efektivně vyučovat mluvení a psaní v online třídách.

### 1. Předpříprava: upevňování učiva: ústní forma

Jako vhodný a kreativní způsob předběžné expozice a úvodu do tématu lze použít krátká obrázková cvičení. Nemusí se nutně jednat o popis obrázku, protože kontrola jednotlivých volných výroků by byla v online výuce obtížně zvládnutelná. Dobrým způsobem, který má jasnou strukturu, je aplikace WORDWALL. V této aplikaci si lze velmi zajímavým a kreativním způsobem procvičit a osvojit známou i novou slovní zásobu.

Pokud například pracujeme na tématu „životopis“, můžeme známou slovní zásobu aktivovat následujícím způsobem:

Úkol: *Vyberte si kartičku, zformulujte větu s daným slovem:*



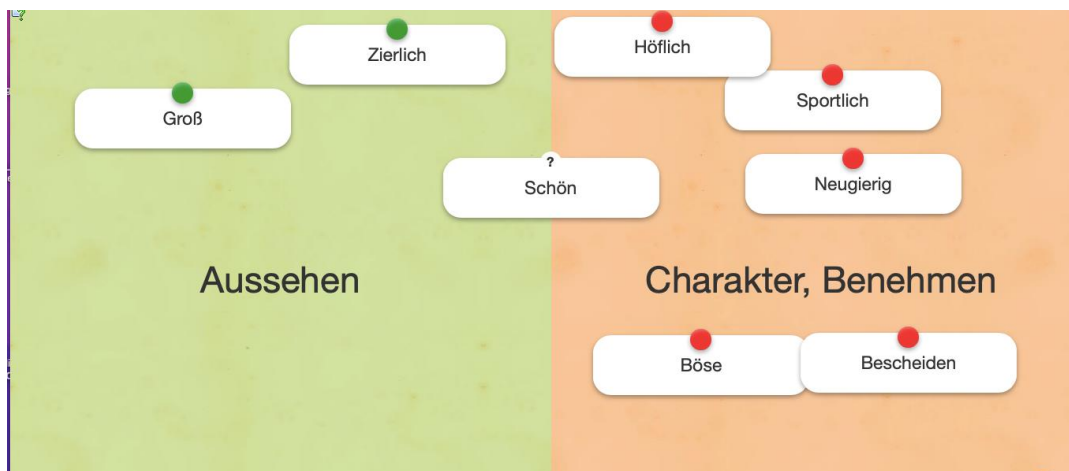
Obr. 1: <https://wordwall.net/resource/30248136>

U některých témat může být dalším úkolem: *Vyprávějte příběh. Vytáhněte si kartu, zformulujte větu s daným slovem a řekněte, kdo bude pokračovat v příběhu.*

Tímto způsobem se navíc aktivuje poslech s porozuměním, protože jednotliví žáci tvoří příběh, který by měl mít pokračování, tj. smysluplný příběh. Při mluvení musí žáci pohotově reagovat, slovní zásoba a mluvní činnost se aktivují v plném rozsahu.

Aplikaci LEARNINGAPPS lze využít k aktivizaci (ale i k upevnění) slovní zásoby, a to tak, že si kreativně procvičíte (nebo upevníte) například slovní zásobu popisu osob.

Úkol: *Přiřadte jednotlivá přídavná jména:*



Obr. 2: <https://learningapps.org/view22832934>

Tato vyřešená úloha pak může sloužit jako podpora skutečného popisu osoby sdílením na obrazovce. Jako možné pokračování úlohy může být popis osoby založen na fotografiích nebo obrázcích různých osob. Žáci (i v menších skupinách) mohou popsat vzhled osoby a na základě vzhledu odhadnout některé povahové rysy. To podnítl kreativitu žáků a jejich přirozenou zvědavost při prezentaci výsledků.

Obecně se k uvedení do tématu používají tzv. myšlenkové mapy. Aby se tento typ cvičení vešel do digitální sféry, lze jej využít v online lekcích prostřednictvím různých aplikací. Jejich příprava je poměrně jednoduchá. Efektivním typem tohoto úkolu je, když žáci mohou sami zapisovat do mapy jednotlivé myšlenky/slova. Dovednosti mluvení jsou tak opět propojeny s dovednostmi psaní. K tomuto účelu slouží následující aplikace:

**Answergarden:** <https://answergarden.ch>

Tento nástroj slouží ke shromažďování zpětné vazby/odpovědí/termínů k dané otázce nebo tématu. AnswerGarden se vytváří pouze ve dvou krocích: Téma nebo otázka se zadává a zveřejňuje prostřednictvím odkazu, QR kódu nebo sociálních médií. Poté může začít sběr odpovědí.

Úkol: *Sbírejte slova na téma – Pěší turistika v horách – co můžete dělat, vidět, zažít?*



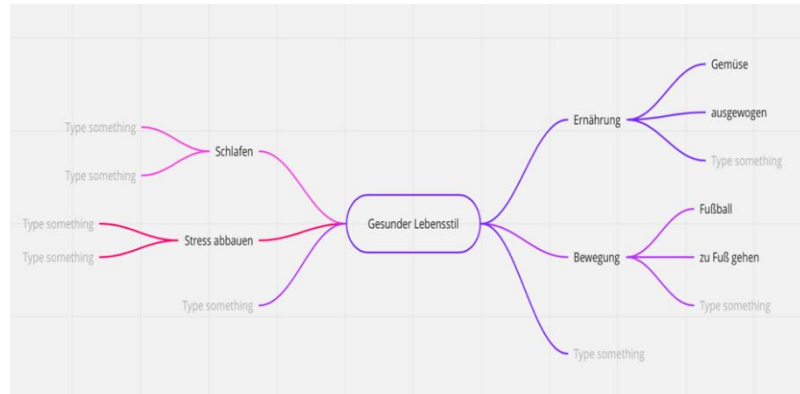
Obr. 3: Příklad úlohy AnswerGarden

Dalším úkolem pro rozvoj dovedností psaní může být:

Úkol: *Napište krátký text, ve kterém použijete alespoň 5 z vybraných slov.*

Nástroj **MIRO** ([www.miro.com](http://www.miro.com)) lze použít jako interaktivní tabuli, která integruje slova a obrázky. Aplikace nabízí několik způsobů, jak kombinovat mluvení a psaní. Šablona myšlenkové mapy může vést nebo dokumentovat diskusi o tématu nebo problému. Učitel již může určit některé body myšlenkové mapy, ty by měly sloužit jako prvotní podněty k přemýšlení pro vlastní práci žáků.

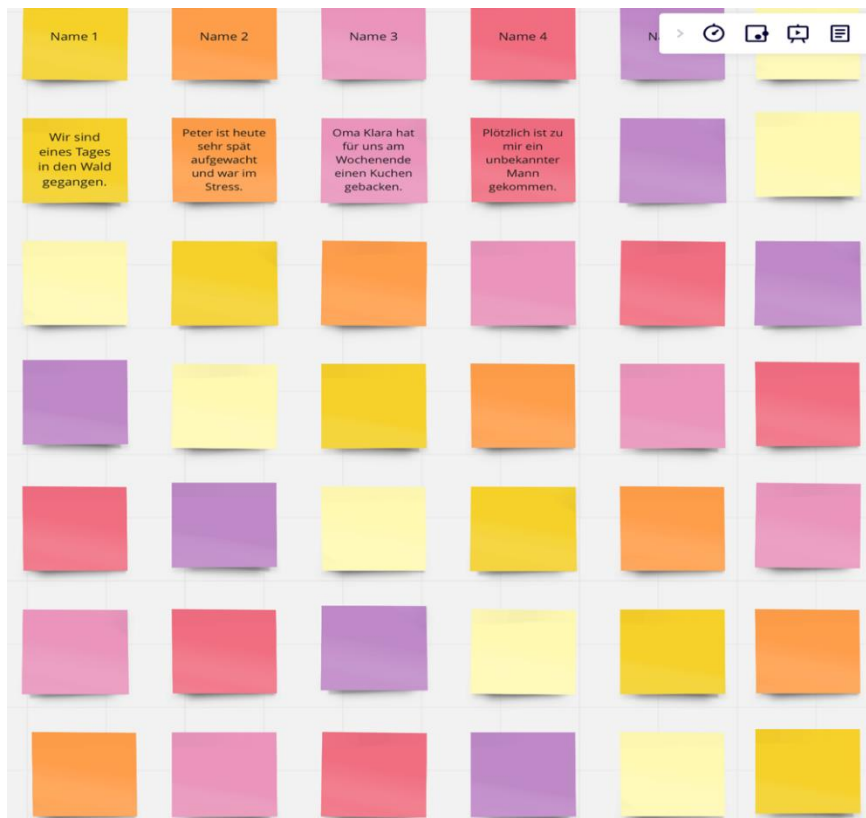
Úkol: *Co všechno patří ke zdravému životnímu stylu? Vytvořte společně myšlenkovou mapu a diskutujte o bodech, které vás k tomuto tématu napadnou.*



Obr. 4: Příklad úlohy MIRO

Nástroj **brainwriting** lze použít pro složitější problémy. Každý z různobarevných papírků rozvíjí jednu myšlenku – každý účastník skupinového úkolu napíše svou myšlenku na první papírek své barvy - ostatní tuto myšlenku postupně rozvíjejí. V této podobě lze šablonu použít například pro tvůrčí psaní:

Úkol: *Napište krátké minipříběhy. Na začátku každý napíše jednu nebo dvě věty na první papírek své barvy. Ostatní pokračují v příběhu. Každý píše pouze do svého sloupce. Každý příběh má jinou barvu. Který z příběhů bude nejlepší?*



Obr. 5: Příklad úlohy Brainwriting

Kreativitu lze podpořit také následujícím úkolem:

Úkol: *Bláznivé věty*

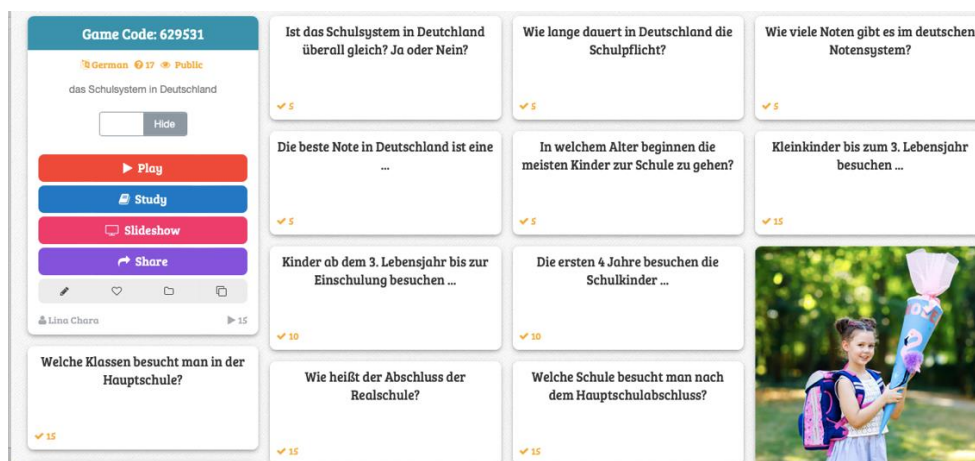
*Nejprve napište větu pro každý sloupec. Pak věty přečtěte diagonálně – každá barva je jiná věta. Některé diagonální věty musíte gramaticky opravit. Která věta byla nejšílenější?*



Obr. 6: Příklad úlohy „Bláznivé věty“

Shrnutí výukového materiálu a jeho upevnění lze realizovat pomocí aplikace **BAAMBOOZLE** (baamboozle.com). Učitel může například klást otázky a tímto způsobem hodnotit výsledky učení tím, že nechá žáky odpovídat na jednotlivé otázky. Otázky jsou vizualizovány velmi přehledně a pomáhají žákům jako způsob podpory interakce při online výuce. Jednotlivé otázky lze také rozdělit do menších skupin.

Úkol:



Obr. 7: Příklad úlohy Bamboozle <https://www.baamboozle.com/game/629531>

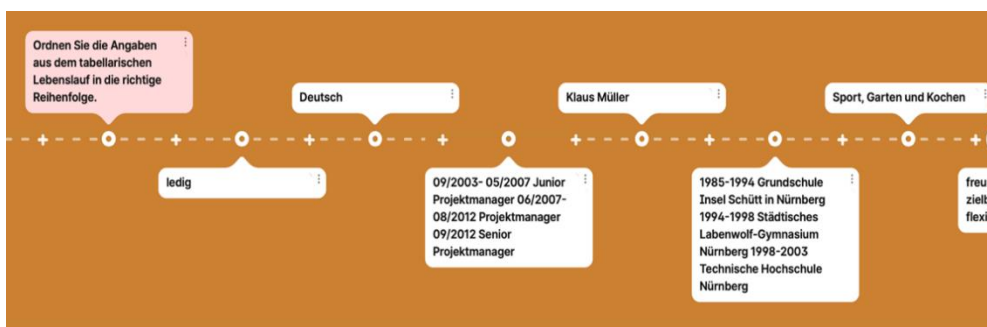
## 2. Verbalizace procesu

Ve srovnání s cvičením typu „Mluvení k obrázkům“, při kterém se člověk v běžné třídě vyjadřuje volně a prezentuje své domněnky, jde v online výuce spíše o strukturovaný proces, protože volné, spontánní projevy žáků je v online prostoru velmi obtížné kontrolovat a vznikl by chaos. Doporučuje se proto, aby se po vysvětlení a rozdělení úkolů větší skupina rozdělila na několik menších a přihlásila se do tzv. oddělovacích místností. Práce v menších skupinách je efektivnější, ale učitel má vždy možnost navštívit a kontrolovat jednotlivé místnosti.

Nicméně při volném mluvení je vždy potřeba písemná podpora, aby žáci mohli mluvit podle určité struktury, podle jednotlivých předem připravených bodů.

Dobrym příkladem může být téma „Můj život“ nebo také „životopis“. Variantou přípravné aktivity může být v online třídě rešerše na internetu, kde si žáci vyhledají a zapíšou některé důležité informace pro životopis (jméno, místo narození, adresu, vzdělání atd.). Pak lze použít například aplikaci **Padlet**:

Úkol: Přiřadte každému výroku kategorii. Seřadte kategorie tabulkového životopisu ve správném pořadí.



Obr. 8: Ukázka úlohy Padlet (<https://sk.padlet.com/nikoletaolexova/o4bjg8fazrbpxit>)

K potvrzení řešení lze zadat další úlohu: *Porovnejte svůj návrh se vzorovým životopisem na internetu.*

Po správném zadání a přiřazení všech informací lze jednotlivé úkoly slovně popsat. Na základě jednotlivých úkolů žáci postupně popisují celý život člověka na příkladu. Pro informaci *Jméno – Klaus Müller*, verbalizují



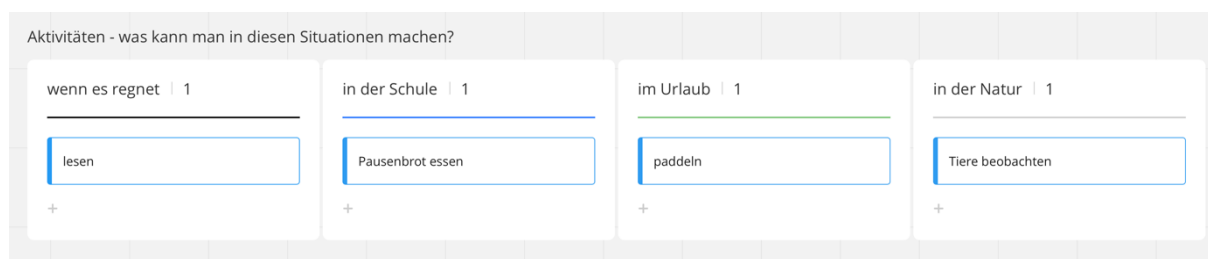
informaci – Jmenuje se *Klaus Müller*. Jednotlivé informace mohou být žákům předávány postupně. Tímto způsobem si mohou zopakovat informace, které již znají (jméno, věk, adresa), a dozvědět se nové informace (vzdělání, zkušenosti, dovednosti). Samozřejmě se opakují i jazykové prostředky, jako např. gramatika – čas préteritum a perfektum.

Na pokračování nebo jako domácí úkol mohou žáci dostat písemný úkol: *Napište vlastní tabulkový životopis podle vzoru*. Tímto způsobem aplikují informace již probrané v psaném textu podle jasné struktury.

Obecně lze říci, že aplikace Padlet je velmi vhodná pro nácvik mluvení podle jasně strukturovaného konceptu. Žáci jsou si jistější než při volném mluvení, což lze považovat za podporu mluvních dovedností při absenci interakce v online lekcích. Totéž platí pro tvorbu psaného textu.

Aplikace MIRO (miro.com) umožňuje vizualizaci pracovních kroků a postupu práce pomocí papírků v nástroji **Kanban**. Žáci shromažďují potřebné myšlenky a slovní zásobu k danému tématu:

Úkol: *Najděte příklady činností v následujících situacích. Doplňte sloupce.*

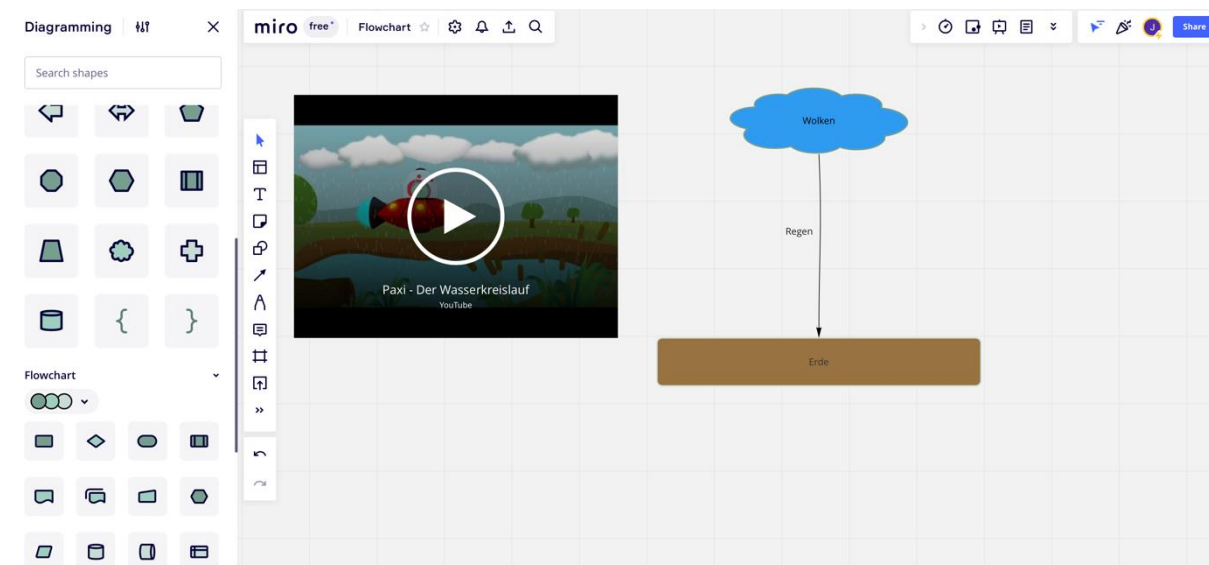


Obr. 9: Kanban

Po vyřešení tohoto úkolu může hotové cvičení sloužit jako podklad pro verbalizaci jednotlivých činností, procesů.

**Diagramování** slouží k verbalizaci určitých procesů. Například text ke čtení, audiotext nebo video lze znázornit ve formě diagramu, graficky znázornit a slovně shrnout. Různé procesy lze znázornit jako diagramy (recept na vaření, vytvoření něčeho, návod atd.). Diagramy pak slouží jako opěrné body při mluvení o tématu. Opět jde o propojení dovedností psaní a mluvení jako výsledku receptivních jazykových dovedností.

Úkol: Podívejte se na video o koloběhu vody na YouTube. Vytvořte schéma koloběhu vody. Představte diagram třídě.



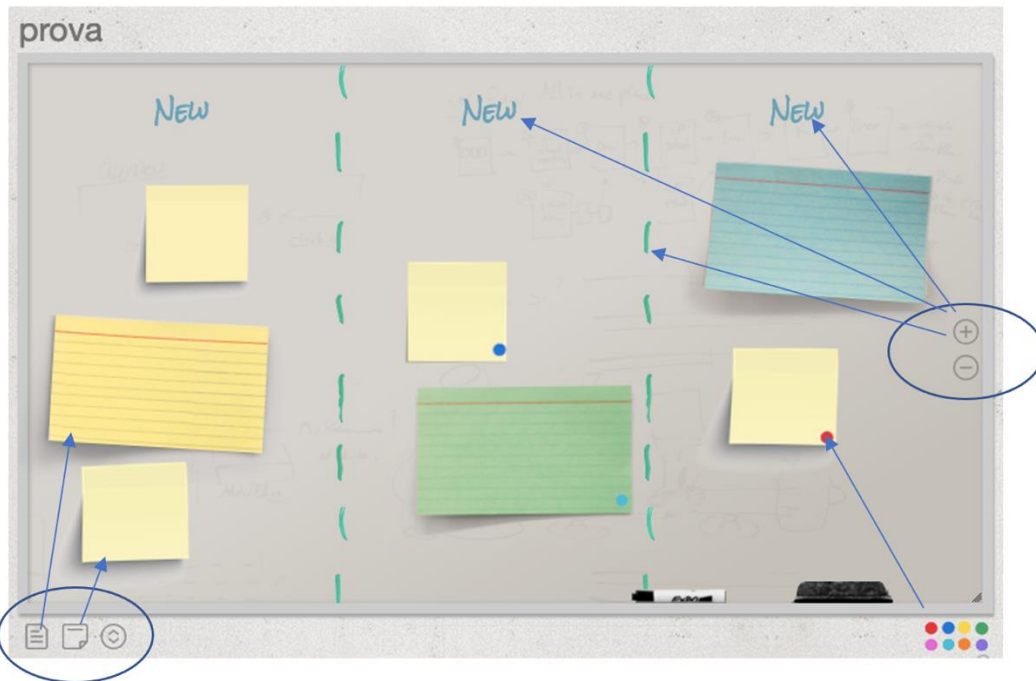
Obr. 10: Schémata

### 3. Poznámky

Již několikrát bylo zdůrazněno, že mluvní dovednosti se v online třídách nejlépe rozvíjejí prostřednictvím písemné podpory. Důvodem je digitální prostředí, kde chybí osobní interakce. Poznámky slouží jako jeden z typů písemné podpory mluvení. V online prostředí již existuje celá řada nástrojů, které slouží jako virtuální opora.

Nástroj **JAMBOARD** (nástroj od společnosti Google, [https://edu.google.com/intl/ALL\\_de/products/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/)) nahrazuje klasickou tabuli. Můžete vkládat a přesouvat obrázky, přidávat poznámky, stahovat položky přímo z internetu nebo přetahovat obsah z dokumentů Google, tabulek nebo prezentací na displej. Nástroj také podporuje spolupráci studentů při řešení problémů. Nástroj podporuje práci v menších skupinách, pomocí „duplikování Jamu“ vytvoříte více kopií Jamu, označíte je např. poznámkou (žlutá, červená, modrá skupina) a Jam sdílíte pouze se studenty v příslušné skupině. Tímto způsobem se vyhnete příliš mnoha úkolům najednou a budete efektivněji pracovat v menších skupinách, které pak mohou své výsledky porovnávat a diskutovat o nich. Nástroj je vhodný především pro následující činnosti: Sdílení nápadů během brainstormingu – jako interaktivní myšlenková mapa, každý student si může nalepit poznámku/obrázek apod., nebo diskuse – sběr, vizualizace a verbalizace nápadů, argumentů.

**Scrumblr** (<http://www.scrumblr.ca>) umožňuje učitelům přizpůsobit strukturu nástěnky podle potřeb. Žáci mohou své nápady „psát“ na nástěnkou:

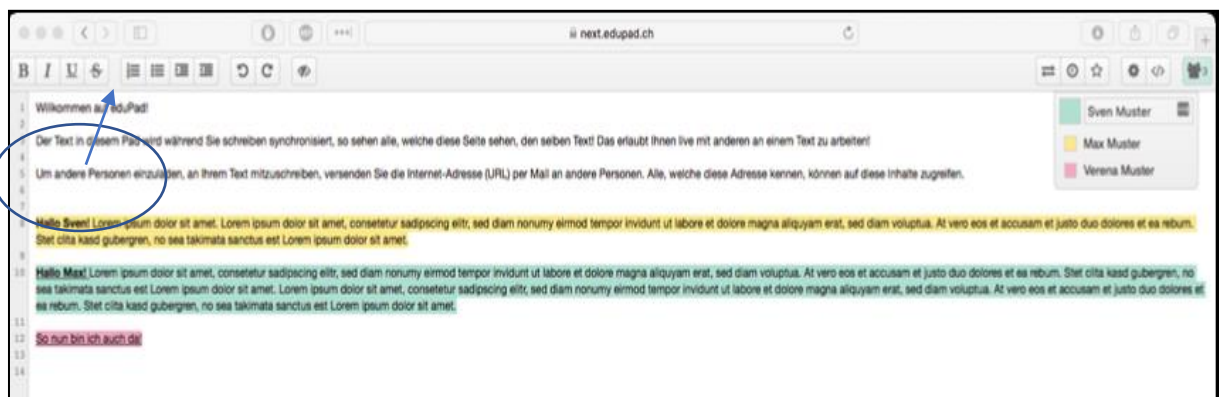


Obr. 11: Scrumblr

Tento nástroj lze ve třídě využít různými způsoby, ale dominuje zejména shromažďování, zpracování a porovnávání obsahu různého druhu (myšlenkové mapy, brainstorming, shromažďování předchozích znalostí, výsledků výzkumu a řešení atd.). Tato aplikace může být využita ke shromažďování názorů žáků a sloužit jako forma zápisu během následné diskuse (verbalizace shromážděných informací).

Jednoduššími formuláři pro shromažďování poznámek, informací nebo návrhů jsou nástroje **EDUPAD** a funkce **SHARED DOCUMENT** na Googlu.

**EduPad** (<https://edupad.ch/#start>) slouží především k podpoře dovedností psaní, ale souběžně s ním lze procvičovat i další dovednosti. Nástroj slouží k vytváření poznámek, protože své názory může psát několik osob najednou:



Obr. 12: Edupad

Podobné funkce má i sdílený dokument Google, v němž může dokument společně psát nebo upravovat několik lidí s přístupem.

Shromážděné informace pak mohou být použity jako základ pro mluvení nebo pro psaní textu. Konečnou verzi upraveného textu lze uložit a exportovat v různých formátech, lze zobrazit historii úprav a exportovat opravenou, nevyhovující nebo vylepšenou verzi. Tuto funkci lze velmi dobře využít, pokud je třeba porovnat různé verze textu/části textu nebo návrhy úprav různých žáků.

Tyto aplikace, které umožňují shromažďovat poznámky ke konkrétnímu tématu nebo činnosti, lze v hodinách používat jak nezávisle na jiných výukových materiálech (např. k vytvoření myšlenkové mapy na konkrétní téma, které se bude probírat v rámci aktivity zaměřené na mluvení), tak i v návaznosti na jiné výukové materiály (shrnutí slyšeného, video atd.).

#### 4. Prezentace

Typickým příkladem přechodu od písemného k ústnímu projevu jsou opět mluvní aktivity v rámci referátů nebo prezentací. Žáci si připraví prezentaci v podobě několika slidů, stránek, na kterých nejsou připraveny žádné ucelené texty, ale informace jsou zapsány pouze klíčovými slovy. Žáci tedy vycházejí z psaných textů, od mluvího se pak očekává, že se od psané předlohy odpoutá a bude mluvit relativně volně.

Podle Baurmanna/Berkemeiera (2004) zahrnuje prezentace následující komplexní dílčí dovednosti:

	Praxe + Provedte	Vizualizace	Vytváření šablon projevů	Úryvek	Vyhledání vhodných pří- márních textů
Prezentujte vlastními slovy grafiku, o které se mluvilo ve třídě.					
Prezentace tématu probíraného ve třídě					
Představte známou skutečnost (příklady: vlastní korníček, činnost v klubu atd.).					
Prezentace tématu na základě zadání textu (příklady: Prezentace knihy, prezentace vybraných Místa zájmu před školním výletem)					
Samostatná prezentace na dané téma					

Tab. 1: Typy prezentace podle Baurmann/Berkemeier 2004

K dispozici je široká škála formátů prezentací, jako jsou prezentace Power Point (také s možností vložení videa), multimediální prezentace, videa (výuková videa, výukové programy, videa s recepty).

Podle von Brand/Lehmann/Röwert, R./Tanejew (2021: 66) jsou digitální prezentace vysoce relevantní pro každodenní život a umožňují větší možnost šíření než mluvení před publikem. Současně však kladou i další/nové požadavky, jejichž zvládnutí je třeba speciálně trénovat. Spolu se speciálními technickými

dovednostmi pro použití hrají zvláštní roli i další dovednosti v oblasti online. Autoři (tamtéž) srovnávají prezentaci před publikem s prezentací v online sféře a uvádějí: Zatímco při prezentaci před publikem mají velký význam jak prostorové podmínky, tak přímý vztah k publiku, zde se jedná o původně virtuální veličiny. Prostor je důležitý pouze na abstraktní úrovni, zatímco publikum je třeba předvídat.

To jsou nové výzvy nejen z didaktického hlediska – pro učitele, ale také pro žáky, kteří se musí popsáním podmínkám přizpůsobit při prezentaci.

#### 5. Projektově orientovaný přístup

Projektové příležitosti jsou u žáků velmi oblíbené, podněcují jejich kreativitu a umožňují jim prezentovat své výsledky zajímavým způsobem, a to i online. Projektový přístup podporuje mluvní dovednosti mimo jiné tím, že podporuje žáky v tvorbě různých typů ústních textů a pomáhá podporovat spolupráci a koordinovanou práci ve skupině.

Jednoduchý příklad společné projektové práce nabízí nástroj MIRO, který je vhodný právě pro projektové úlohy. Žáci mohou také pracovat na společném úkolu v různých časech. Tento nástroj podporuje nejen práci na projektu, ale lze jej použít i pro prezentaci vlastní práce. V závislosti na úkolu se mimo jiné procvičuje mluvení a psaní. Rozvíjí se však i mnoho mimojazykových dovedností.

Úkol: *Projekt: Nákupní centrum*

*V malých skupinách naplánujte nákupní centrum. V jednom patře sestavte různé obchody a nakreslete plán nákupního centra v Miro. Nezapomeňte na různá zařízení nebo atrakce pro návštěvníky. Představte třídě své nákupní centrum.*

Kromě toho lze žákům zadávat složitější úkoly. V rámci projektového přístupu lze definovat několik forem prezentace: Divadelní hra (komplexní souhra dovedností psaní a mluvení spolu s estetickou prezentací), rozhlasové vysílání (zaměření na mluvní dovednosti), reklama nebo video s mluveným komentářem.

Poslední možnosti chceme věnovat větší pozornost, protože vycházíme ze zkušeností z projektu. V rámci projektu byla na všech partnerských školách vyhlášena soutěž o nejlepší video. Téma znělo: „To jsme my“. Studenti museli představit svou školu, svůj tým. Vznikla velmi zajímavá videa, která si můžete prohlédnout na tomto odkazu: <https://duo.germanistik-ucm.eu/2022/10/03/videowettbewerb-das-sind-wir/>.

Podle zpráv učitelů a žáků to byla skvělá zkušenost, protože i žáci museli spojit své technické dovednosti s řečnickými dovednostmi tím, že se zaměřili na vhodnou prezentaci. Mluvní dovednosti byly silně podporovány, žáci na videu viděli, jak je důležité správně vyslovovat a být dobře srozumitelný. Po hlasování partnerů projektu zvítězilo video 5 a žáci byli za svůj výkon odměněni.

#### Závěr

Tato kapitola je věnována produktivním jazykovým dovednostem. Bylo zjištěno, že kvůli nedostatku interakce v online prostředí je často obtížné studenty řádně motivovat a dosáhnout pozitivních didaktických výsledků. Z tohoto důvodu se jednotlivé kapitoly nejprve zaměřily na dovednosti mluvení a psaní s tím, že v online oblasti se tyto dvě jazykové dovednosti nutně úzce ovlivňují a hlavně podporují při online výuce. Z tohoto důvodu bylo následně představeno několik didaktických přístupů, které cíleně podporují propojení dovedností mluvení a psaní. Příklady byly převzaty ze zkušeností z projektu.

## Literatura

BAURMANN, J. /BERKEMEIER, A. (2014): Präsentieren – multimedial. In: Praxis Deutsch, H. 244. S. 4-11.

von BRAND, T. et al. (2021): Digital Deutsch unterrichten. Grundlagen, Impulse und Perspektiven. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

GIBBONS, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Mecheril, P./Quehl, Th. (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster: Waxmann, S. 269-290.

KNIFFKA, G./SIEBERT-Ott, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

KRUMM, H. J. et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter.

## Internetové zdroje (k 19. 12. 2022)

URL 1: Wordwall: <https://wordwall.net/resource/30248136>

URL 2: Learningapps: <https://learningapps.org/view22832934>

URL 3: Answergarden: <https://answergarden.ch>

URL 4: MIRO: [www.miro.com](http://www.miro.com)

URL 5: Baamboozle: <https://www.baamboozle.com/game/629531>

URL 6: Padlet: <https://sk.padlet.com/nikoletaolexova/o4bjg8fazsrbpxjt>

URL 7: Jamboard: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_de/products/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/)

URL 8: Scrumblr: <http://www.scrumblr.ca>

URL 9: EduPad: <https://edupad.ch/#start>



### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 4 Rozvoj interaktivních kompetencí v online prostředí

***Diana Šileikaitė-Kaishauri, Virginija Masiulionytė (Vilniaus universitetas, Litva)***

#### **Interakce a interaktivita v hodinách cizího jazyka: čeho dosahují digitální média a online komunikace?**

Prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií a zejména média *internetu* v posledních desetiletích 20. století vyvolal stejně bouřlivý rozvoj internetové komunikace, která se velmi rychle a úspěšně prosadila v mnoha oblastech života.

Tradiční rozlišování mezi *synchronní* (v reálném čase) a *asynchronní* (s časovým zpožděním) komunikací a mezi mediální a *konceptuální spisovností* v protikladu k *mediální a konceptuální ústnosti*, které lze nalézt např. u Kocha/Osterreichera (1985; 1994), bylo v lingvistice na tomto pozadí doplněno o nové prvky, např. o *kvazisynchronní* komunikaci. Dürscheid například hovoří o 1) mediální ústní a synchronní, 2) mediální ústní a asynchronní, 3) mediální písemné a kvazisynchronní a 4) mediální písemné a asynchronní komunikaci (Dürscheid 2003: 12). Dále byla vyčleněna komunikační oblast pohybující se na pomezí ústnosti a písemnosti, tj. *pojmově ústní*, a zprostředkovaně *písemná* komunikace, kterou umožnily nové technologie a formy komunikace. Ta se okamžitě těšila velké oblibě mezi jazykovědci jako předmět výzkumu (více k tomu viz např. Storrer 2001a, Storrer 2001b, Dürscheid 2011). Jazyku chatu nebo „psané konverzaci“, abychom použili Storrerův termín (2001a), byla věnována řada výzkumných prací a byly vytvořeny a zkoumány korpusy počítačem zprostředkované komunikace (více viz Beißwenger 2007). V příslušných výzkumech byla chatová komunikace považována za „extrémní formu interakčně orientovaného psaní“ (Beißwenger/Storrer 2012: 94), v němž vznikají interaktivní čtecí hry, účastníci konverzace vytvářejí fiktivní komunikační prostor a hravě ho dotvářejí (Beißwenger/Storrer 2012: 104-105).

Vedle komunikace prostřednictvím chatu, která je v podobě, v jaké probíhala před dvaceti lety, dnes již historií, se rozvinuly i další formy internetové komunikace, které přitáhly pozornost jazykových badatelů. Systematický přehled výsledků výzkumu sítě Empirikom „Empirical Research into Internet-Based Communication“ přináší například sborník o internetové komunikaci z roku 2017, jehož editorem je Michael Beißwenger. Formy internetové komunikace (IBK) jsou v antologii zahrnuty jako „ty formy užívání jazyka, které jsou organizovány dialogicky a interaktivně a pro něž počítačové sítě představují infrastrukturní předpoklad. Mezi nejvýznamnější formy IBK patří chaty, diskusní skupiny a online fóra, komentáře na webových blozích, tweety, diskuse na Wikipedii, SMS, WhatsApp a instant messaging, Skype a také odpovídající komunikační funkce v sociálních sítích, online počítačových hrách a ‚virtuálních světech‘. Formuláře IBK tvoří důležitou součást mnoha aplikací sociálních médií a zejména v posledních letech se stále častěji používají na mobilních zařízeních“ (Beißwenger 2017: 1).

Zatímco chaty nebo chatovací místnosti, jak tomu bylo na počátku 21. století, dnes již nejsou tak populární, různé sociální sítě a aplikace pro zaslání zpráv jsou velmi oblíbené. Podle *zprávy Digital 2022: Global Overview Report* používalo na začátku roku internet 62,5 % (meziročně o 4 % více) světové populace, přičemž aktivních uživatelů sociálních médií bylo 58,4 % a více než polovina světové populace, meziročně o 10,1 % více (Kemp 2022, 9-10). V lednu 2022 byl počet *uživatelů sociálních médií na celém světě* více než 4 600



milionů, což znamená, že se za posledních 10 let ztrojnásobil (srov. 1 482 milionů v roce 2012) (Kemp 2022, 88). Mezi nejoblíbenějšími sociálními platformami se v roce 2022 umístily na nejvyšších příčkách Facebook (2 910 milionů uživatelů), YouTube (2562 milionů), Whatsapp (2000 milionů), Instagram (1478 milionů) a Wechat (1263 milionů); dále byly nejpoblárnější (v sestupném pořadí) TikTok, FB Messenger, Douyin, QQ, Sina Weibo, Kuaishou, Snapchat, Telegram, Pinterest, Twitter, Reddit a Quora (Kemp 2022, 99). Některé z těchto platform, jako například Reddit nebo Quora, jsou vhodnější pro asynchronní komunikaci, jiné také pro synchronní nebo pro asynchronní i synchronní, ale všechny se, jak bylo uvedeno výše, vyznačují dialogičností a interaktivitou.

Využití digitálních médií pro výuku a učení se cizím jazykům a pro podporu interaktivity ve třídě bylo vždy v centru pozornosti lingvistů a didaktiků jazyků. Například v řadě „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“ (Giessenské příspěvky k didaktice cizích jazyků) bylo vydáno několik sborníků, například „Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“ (Legutke/Rösler 2003), „Kooperation und Steuerung - Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (Schneider/Würffel 2007), „Aufgaben 2.0 - Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien“ (Biebighäuser/Zibelius/Schmidt 2012), „Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien“ (Zeyer/Stuhlmann/Jones 2016) a „Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel“ (Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2019).

Několik pokusů o výzkum využití digitálních médií ve výuce cizích jazyků z hlediska didaktiky jazyka se datuje do doby před pandemií. V této souvislosti by stálo za to zmínit například článek „Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel *Skype in the classroom*“ (Bahlo et al. 2014). Tématu podpory interakčních kompetencí prostřednictvím videokonferencí se věnovali i později, například v příspěvku Hoshii/Schumacher (2020). Cílem těchto pokusů je prozkoumat podporu synchronní ústní interakce pomocí digitálních nástrojů ve výuce cizích jazyků. Přitom jsou osvětleny výhody a omezení takové propagace.

V příspěvku Markuse Bära „Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremddidaktischer Sicht“, který vyšel ve výše zmíněném sborníku „Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel“ (Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2019), se mimo jiné poukazuje na to, že digitální média sama o sobě automaticky nezlepšují výuku ani nemotivují žáky (Bär 2019, 13) a že je důležité „rozvíjet procesně a výsledkově orientované digitální výukové prostředí, resp. úkoly, které umožňují individuální učení s digitálními médii a podporují kritický přístup“ (Bär 2019: 21). Jen tak lze dosáhnout takových cílů výuky cizího jazyka, jako je umožnit žákům „rozvíjet komunikační kompetenci v cílovém jazyce nebo s cílovou kulturou (kulturami)“, k čemuž významně přispívá přímý kontakt s představiteli jiných jazyků a kultur, různé komunikativní a kooperativní prvky, společné řešení úkolů nebo problémů (Bär 2019: 14-15).

Interaktivita zde samozřejmě hraje významnou roli, protože digitální média, která mladí lidé v moderním vysoce zasíťovaném světě aktivně využívají v oblasti volnočasových aktivit a komunikace, lze v podstatě označit za interaktivní média (Jones/Stuhlmann/Zeyer 2016: 12-13). Interaktivita digitálních médií a informální učení prostřednictvím využívání digitálních médií mimo školu, ve volném čase, znamená, že žáci jsou zvyklí mít možnost ovlivňovat (virtuální) realitu, mít možnost modelovat ji a sebe nebo svůj obraz, tj. chtějí mít možnost nejen konzumovat určité znalosti, ale také je vytvářet (Jones/Stuhlmann/Zeyer 2016: 12-13). Kromě interaktivity digitálních médií je pro formulaci úloh ve výuce cizích jazyků důležitý i další aspekt online komunikace. Rösler poukazuje na změnu pojetí publicity a soukromí a na tendenci mladé generace k

„sebepopularizaci“: „Děti a mladí lidé jsou zvyklí, že jejich soukromá komunikace s ‚přáteli‘, ať už se tím rozumí cokoli, probíhá veřejně prostřednictvím MySpace, Facebooku atd.“. Obecný vývoj směrem ke stále většímu zveřejňování soukromého života lze podle Burta (2010: 22) popsat jako sebeaparazifikaci nebo, ve variaci na Warholovu frázi ‚slavný na 15 minut‘, jako ‚slavný pro 15 přátel‘.“ (Rösler 2012: 104). Tento trend lze využít při výuce a studiu cizích jazyků tím, že se studentům zadají takové úkoly, při nichž natáčejí videa o svých koníčcích nebo každodenních činnostech, jako je vaření, nakupování atd., a sami v těchto videích vystupují jako herci.

Již před pandemií, ale zejména v období koronavirové pandemie, se poptávka po digitálních médiích ve výuce (cizích) jazyků enormně zvýšila, a proto byla učitelům nabídnuta řada dalších vzdělávacích kurzů, webinářů apod. V této souvislosti je třeba zmínit digitální nabídku Goethe-Institutu „Online semináře pro němčinu jako cizí a druhý jazyk“, včetně záznamů online seminářů, která je přístupná zdarma (Goethe-Institut 2019-2022). V online školení k projektu EDDU (Goethe-Institut Thajsko 2017) „EDDU: Úspěšná výuka němčiny digitálně“, které představuje výukové nápady z projektu EDDU týkající se využití digitálních nástrojů, Häring zdůrazňuje, že „výuka (...) je v mnoha kontextech [orientovaná] na akci a žáka pouze tehdy, pokud integruje digitální média“, protože digitalizace vytváří nové jazykové akce (např. ústní zpráva na WhatsApp), např. vyslechnutí ústní zprávy v aplikaci WhatsApp a písemná odpověď na ni, zavolání na zákaznický servis, abyste si vyjasnili problém s online rezervací/platbou, zhodnocení kvality online zpráv, domluvení společné aktivity na víkend prostřednictvím chatu). Mimo jiné je důležité, aby studenti sami něco vytvořili (*uživatelský obsah*), který lze později použít pro další práci. Häring také hovoří o kritériích, která musí digitální vzdělávací aktivity splňovat, aby byly proveditelné a smysluplné. Jedním z těchto kritérií je, aby žáci v hodinách prováděli digitální aktivity, které dělají i v každodenním životě, a mohli tak trénovat své (cizojazyčné) dovednosti v digitálním světě (Häring 2019). V jiném online semináři se zdůrazňuje rozdíl mezi cvičeními a úkoly: zatímco cvičení slouží k nácviku slovní zásoby, výslovnosti, gramatiky nebo jednotlivých dovedností v kontextu, který by měl vést k řečovým aktům, úkoly se zaměřují na všechny ty jazykové činnosti, které člověk vykonává v životě, tj. na vše, co s jazykem dělá nebo může dělat v každodenním životě (Siakagianni 2020). Učitelé by to měli mít vždy na paměti při plánování a realizaci hodin cizích jazyků a jejich sekvencí.

Rozdílem mezi cvičeními a úkoly a významem interakce a interaktivity v hodinách němčiny jako cizího jazyka se zabývá 4. díl „Úkoly, cvičení, interakce“ vzdělávací série Goethe-Institutu pro pokročilé „DLL – Deutsch Lehren Lernen“ (Funk et al. 2014; Goethe-Institut 2012-2014). Hermann Funk ve svém webináři poukazuje na hlavní principy této jednotky, jako je orientace na žáka a individualizace, orientace na činnost, orientace na komunikaci, vícejazyčnost a ekonomie učení, orientace na téma a obsah a orientace na úkol, a mimo jiné zdůrazňuje, že v hodinách němčiny jako cizího jazyka „jazykové struktury a texty [následují] funkci a téma, nikoli naopak“ a že rozsah a typ cvičení závisí na úkolu.

Funk také zdůrazňuje důležitost individualizované výuky, tj. aby žáci mluvili o sobě (např. s pomocí *scaffoldingu*) a neopakovali automaticky věty z učebnice. Jako příklady úkolů Funk uvádí mj. interaktivní „gap exercises“, při nichž žáci mluví o sobě a měli by např. zjistit, které věci druhá osoba „nikdy nedělala, ale chtěla by je dělat“ (Funk 2020).

To platí pro lekce cizích jazyků *offline* i *online*: V obou případech by výuka měla být interaktivní, a to jak z hlediska interaktivní autenticity či interaktivity úkolů (Rada Evropy 2012: 14; srov. Bachman/Palmer 1996: 25), tak z hlediska interaktivity nástrojů používaných v hodinách cizích jazyků.

Funk rozlišuje několik úrovní interaktivity aplikací z pohledu uživatele a uvádí příklady odpovídajících aplikací nebo materiálů: Na nejnižším (1.) stupni tohoto učebního postupu je žák pouhým spotřebitelem, na nejvyšším (5.) stupni již vystupuje jako producent. Podle stupně interaktivity lze tedy aplikace a/nebo výukové materiály klasifikovat podle Funka:

1. Spotřební (Youtube),
2. Reaktivní (pravda/nepravda, přiřazovací cvičení);
3. reprodukční/rekonstrukční (cloze texty),
4. reproduktivně-produktivní (řízené žákem a programem) (ThingLink) a
5. spolupracovat (jako nástroj pro použití při tvorbě textu na úrovni slov, např. Mentimeter, nebo na úrovni textu, např. Padlet) (Funk 2016: 76).

Zatímco termín interaktivita se v příslušné literatuře často vztahuje ke komunikaci člověk-stroj, tj. k *interaktivitě* aplikací, materiálů a úkolů, v případě *interakce* jde převážně o komunikaci člověk-člověk, i když takové oddělení obou termínů není bezchybné (více k tomu viz Jones/Stuhlmann/Zeyer 2016: 17-18). V souladu s tím je zde termín *interakce* chápán jako *jazyková interakce* a je používán jako synonymum pro *jazykové jednání* (srov. Auer 2013: 1).

Jazyková interakce může probíhat *offline* i *online*, může být ústní i písemná, může zahrnovat rozhovory „v neformálním i formálním, soukromém i institucionalizovaném, přímém i nepřímém (mediálním) kontextu“ (Auer 2013: 5-6). SERR v této souvislosti uvádí následující tvrzení: „Interakce je obecně považována za velmi důležitou při používání a učení se jazykům, protože hraje ústřední roli v komunikaci.“ (Rada Evropy 2001, 26). Je tedy samozřejmé, že (jazyková) interakce je mezi didaktiky jazyků a lingvisty oblíbeným výzkumným tématem, které s digitální transformací získalo na důležitosti, takže např. od roku 2020 se každoročně pořádají konference o interakci ve výuce němčiny jako cizího a druhého jazyka<sup>1</sup>, na nichž se o „interakční kompetenci“ hovoří jako o důležitém cíli výuky němčiny jako cizího a druhého jazyka (Hoshii/Schumacher 2021, 13), a dokonce je vydáván časopis věnovaný této problematice pod názvem „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ“ (ZIAF 2021).

### **Interakce ve SERR (2001) a doprovodný svazek k SERR (2020): Příklady a návrhy pro výuku cizích jazyků online**

Již původně zveřejněný Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) se vyznačoval akčním, komunikačním a interakčním přístupem k učení a výuce jazyků: pozornost se soustředila na „komunikační jazykové kompetence“, které „umožňují lidem jednat konkrétními jazykovými prostředky“. (Rada Evropy 2001, 21). Komunikační jazykové kompetence uplatňují žáci při komunikačních jazykových činnostech, jako je recepce, produkce, interakce a zprostředkování jazyka ústně a/nebo písemně v příslušném jazyce (Rada Evropy 2001, 25).

Jak bylo zdůrazněno výše, interakce hraje v komunikaci obzvlášť důležitou roli, a proto by měla mít velký význam i při výuce jazyků: „V ústní nebo písemné *interakci* si minimálně dvě osoby vyměňují informace, střídavě jsou producenty a příjemci, přičemž v ústní interakci se někdy překrývají. Ve skutečnosti se nestává jen to, že dva účastníci rozhovoru mluví a poslouchají se zároveň. I když je *poslech* pečlivě sledován, posluchač si již během poslechu vytváří hypotézy o průběhu výpovědi mluvčího a plánuje svou reakci. Osvojení

<sup>1</sup> <https://www.interaktion-dafz.de/>

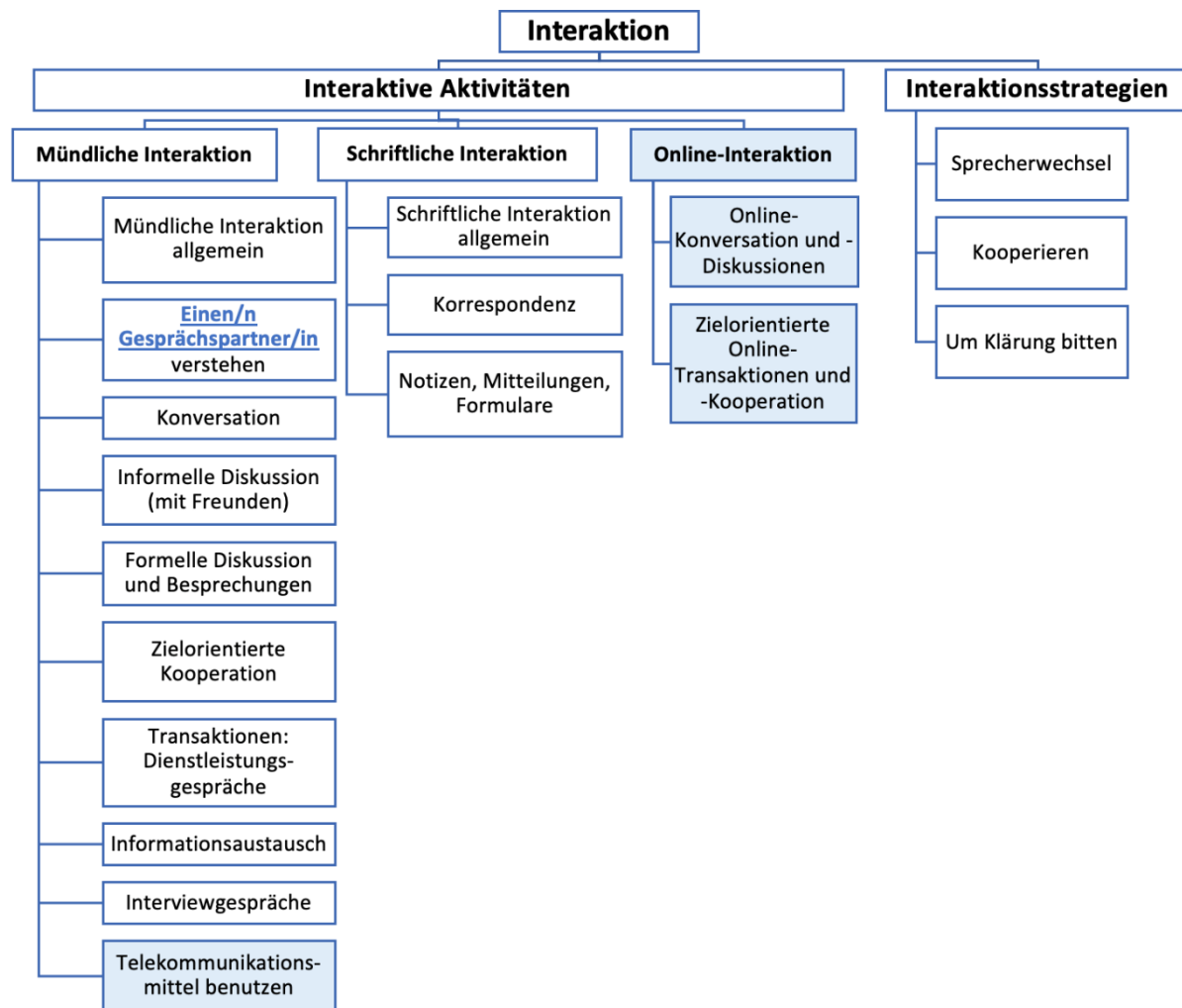
si tohoto způsobu interakce proto vyžaduje více než jen přijímání nebo produkci výroků“ (Rada Evropy 2001, 25). Funk hovoří o interakci jako o univerzálním konceptu, „faktorů úspěchu osvojování L2“, „motoru kontroly pozornosti a zpracování jazyka“ a poukazuje na roli kolaborativního dialogu jako zdroje jazykového učení (Funk 2020), stejně jako odkazuje na Swaina a Watanabeho, kteří definují kolaborativní dialog jako dialog, v němž partneři spolupracují za účelem řešení problémů a poznávání, tj. používají jazyk jako kognitivní nástroj k výměně a zprostředkování svých myšlenek, konstruují význam(y) prostřednictvím spolupráce; téma takového rozhovoru může být libovolné (Swain/Watanabe 2013, 1). Poznání v takovém dialogu je tedy, řečeno s Funkem, výsledkem spolupráce a komunikace (Funk 2020). Interakce tedy v zásadě vždy zahrnuje recepci a produkci, navíc i použití určitých interakčních strategií.

Ústní interakce se obvykle odehrává na základě spolupráce, přičemž partneři konstruují společný diskurz společným vyjednáváním o významech a při jejich realizaci využívají různé aktivity, jako jsou transakce, neformální či formální diskuse, debaty, rozhovory atd. (Rada Evropy 2001, 78), používají také takové interakční strategie, jako je střídání mluvčích, spolupráce, žádost o vysvětlení (Rada Evropy 2001, 87).

Podle původního SERR zahrnuje písemná interakce jazykové činnosti typu výměna poznámek, korespondence (dopisy, e-maily), společné psaní (tvorba různých textů, výměna návrhů, korektury verzí atd.), účast na počítačových konferencích atd. (Rada Evropy 2001, 85).

Jak bylo uvedeno výše, doprovodný svazek ke Společnému evropskému rámci pro jazyky (Rada Evropy 2020) obsahuje některá doplnění v oblasti interakce, pokud jde o rozdělení oblasti kompetencí a jednotlivých deskriptorů na příslušné referenční úrovně a jejich znění.

Poprvé již není interakce rozdělena na dvě, ale na tři části: Vedle ústní a písemné interakce se jako třetí prvek objevuje interakce online (viz obr. 1). Jde o snahu držet krok s rychle postupující digitalizací všech oblastí života, včetně školní a univerzitní výuky obecně a výuky cizích jazyků zvláště, i když taková logika je dosti sporná, jak bude ukázáno níže.



Obr. 1. Příklad stupnice pro interakci v SERR (Rada Evropy 2001) a pro srovnání v doprovodném svazku k SERR (Rada Evropy 2020).

Stupnice s deskriptory interaktivních jazykových činností a interakčních strategií (Rada Evropy 2020, 87-104) také prošly určitými změnami, aby odrážely současné trendy v používání a výuce jazyků.

Stupnice „Porozumění rodilému mluvčímu“ se přejmenovává na „Porozumění partnerovi“. Opuštění pojmu rodilý mluvčí a odkaz na regionální varianty se zdá být smysluplné na pozadí podpory plurilingvismu a plurikulturalismu a globalizace obecně. (viz zvýraznění v Tab. 1). Zmíněna je také role znaků v ústní komunikaci.

Úroveň	SRN (Rada Evropy 2001)	GER (Rada Evropy 2020)
C2	Rozumí <b>všem rodilým</b> mluvčím, i když hovoří o abstraktních a složitých odborných tématech mimo svůj obor, pokud má možnost přizpůsobit se neznámému přízvuku nebo dialektu.	Rozumí <b>všem</b> účastníkům rozhovoru, i když hovoří o abstraktních a složitých technických tématech, která nepatří do jeho oboru, pokud má možnost přizpůsobit se neznámému přízvuku.

C1	Podrobně rozumí, když mluví o abstraktních a složitých tématech v cizích oborech, ale někdy si potřebuje potvrdit podrobnosti, zejména když mluví s <b>neznámým přízvukem</b> .	Dokáže podrobně porozumět, když mluví o abstraktních a složitých tématech v cizích oborech, ale někdy si potřebuje potvrdit podrobnosti, zejména když mluví v <b>méně známé variantě</b> .
B2	Podrobně rozumí tomu, co se mu říká v běžném jazyce, a to i v případě, že se v okolí ozývají rušivé zvuky.	Podrobně rozumí tomu, co je řečeno v běžném jazyce <b>nebo v jeho známé variantě</b> – i při sluchových nebo <b>zrakových</b> poruchách.
B1	Rozumí tomu, co se mu říká v každodenní konverzaci, pokud je řeč srozumitelná, ale někdy musí požádat o zopakování některých slov a frází.	Rozumí jasně artikulované <b>řeči/gestům</b> v každodenní konverzaci, ale někdy musí požádat o zopakování některých <b>slov/gest</b> a frází.

Tab. 1. vzorové stupnice pro ústní interakci v SERR (Rada Evropy 2001)  
a pro srovnání v doprovodném svazku k SERR (Rada Evropy 2020) (výťah).

Dále byla přidána nová stupnice s deskriptory pro ústní interakci, např. „Používat telekomunikační prostředky“. Deskriptor pro referenční úroveň A2 v této stupnici je následující: „Dokáže porozumět jednoduchým telefonickým zprávám (např. ‚Můj let má zpoždění. Přijedu v 10 hodin‘), potvrdit podrobnosti zprávy a předat ji po telefonu ostatním zúčastněným.“ (Rada Evropy 2020: 100).

Zařazení komunikace podporované telekomunikačními prostředky na stupnici pro ústní interakci se zdá být pochybné již proto, že deskriptor pro referenční úroveň B1+ již neuvádí „telefon“, ale „(video/obrazový) telefon“: „Dokáže sdělit důležité podrobnosti o neočekávané události po (video/obrazovém) telefonu (např. o problému v hotelu, rezervaci cesty nebo půjčení auta)“ (Rada Evropy 2020: 100). Jedná se tedy o multimodální komunikaci, která s největší pravděpodobností probíhá online s pomocí určitých aplikací nebo messengerů, a pro online komunikaci existují dvě samostatné škály s deskriptory, např. „Online konverzace a diskuse“ a „Cílevědomé online transakce a spolupráce“ (Rada Evropy 2020: 105).

Taková nejednotnost v prezentaci digitalizace v doprovodném svazku je kritizována i v příslušné literatuře: „Skutečnost, že tyto tři nově vytvořené výběrové škály, které se týkají digitálních technologií, jsou přiřazeny k různým, ale obsahově se překrývajícím kategoriím, způsobuje, že se rozdělení škál jeví i při zblžném pohledu jako nepřesvědčivé. Například nový vývoj online škál je shrnut komentářem, že se týkají multimodálních aktivit nebo ústní interakce při používání internetu. Totéž však platí i pro používání telekomunikací, které je však v logice *doprovodného svazku* přiřazeno k ‚ústní interakci‘“. (Wilden 2021: 160). Kromě toho jsou škály online interakce kritizovány také z toho důvodu, že deskriptory již mohou vypadat nevhodně nebo dokonce zastarale, protože online komunikace se rychle vyvíjí. Dnešní komunikace je multimodální a může být ústní i písemná, synchronní i asynchronní, pojem „řeč“ nezahrnuje vše, srov. nahrávání a přehrávání zpráv, používání emoji a obrázků atd. (Quetz/Vogt 2021: 26). Wilden v této souvislosti hovoří nejprve o *multiliterárnosti* a různých „způsobech vyjednávání a vytváření významu“, tj. multimodalitě komunikace a znalostních procesů obecně (Wilden 2021: 161), a poté podrobněji o „kompetencích souvisejících s počítači a informacemi“ (Wilden 2021: 162). Nakonec je třeba v návaznosti na Wilda poznamenat, že obě škály pro online interakci mohou být vhodné i pro offline komunikaci po odstranění slov „online“ nebo „on-line“ (Wilden 2021: 160).

I přes odhalené nedostatky jsou však tyto škály považovány za „důležitý doplněk škál pro přímou komunikaci“ (Quetz/Vogt 2021: 26). Koneckonců původní SERR se v souvislosti s písemnou interakcí zmiňuje pouze o účasti na *počítačových konferencích online* nebo *offline* (Rada Evropy 2001: 85) a jen stručně zmiňuje rozvoj informačních a komunikačních technologií, který vede k tomu, že „(písemná) interaktivní komunikace mezi lidmi a stroji hraje stále důležitější roli ve veřejné, profesní, vzdělávací, a dokonce i soukromé sféře“ (Rada Evropy 2001: 86).

Co je v doprovodném svazku zcela nové a skutečně vítané, je zasazení stupnic SERR do nových, odlišných kontextů: rozlišují se tři zastřešující makrofunkční základy kategorií komunikačních jazykových činností: tvořivé nebo interpersonální užívání jazyka (např. konverzace), transakční užívání jazyka (např. výměna informací, konverzace ve službách) a hodnotící užívání jazyka, které probíhá za účelem řešení problémů (např. diskuse) (Rada Evropy 2020: 39; srov. Quetz/Vogt 2021: 13). Všechny tři oblasti používání jazyka mohou a musí mít své místo v moderní výuce jazyků. To dokazují i doplněné a rozšířené škály s ukázkovými deskriptory.

Dále jsou na příkladech úloh ilustrovány vybrané škály s deskriptory pro interaktivní jazykové činnosti. Další příklady úkolů a komentáře vedou k tomu, jak lze příslušné činnosti procvičovat a provádět online v hodinách cizích jazyků.

Vezměme nejprve deskriptory B1 pro **korespondenci jako** jednu z činností v oblasti kompetence **písemné interakce**. Původní deskriptor B1 „Umí napsat osobní dopis s podrobným popisem zážitků, pocitů, událostí“ (Rada Evropy 2001: 86) byl v doprovodném svazku doplněn o dva další, např. „Umí napsat jednoduchý e-mail/dopis o věcných záležitostech (např. pro získání informací nebo pro potvrzení či žádost o potvrzení něčeho)“ a „Umí napsat jednoduchou žádost s omezeným množstvím podpůrných podrobností“ (Rada Evropy 2021: 83). Jako příklad korespondence na referenční úrovni B1 lze uvést následující úlohu (viz obr. 2):

**Schreiben Sie eine Antwort auf die folgende E-Mail:**

Guten Tag, liebe Schülerinnen und Schüler,  
 mein Name ist Enrique Fischer und ich bin bei der Kunstakademie Deutschland tätig. Wir beschäftigen uns in letzter Zeit intensiv mit dem Thema berufliche Perspektiven für künstlerisch kreative Menschen. Zu diesem Zweck möchten wir einen Infoabend für Schüler/innen über kreative Berufe organisieren. Wir möchten Schüler/innen informieren, welche Möglichkeiten es gibt, und einige Berufe vorstellen. Wir hoffen, dass wir vielen kreativen Köpfen bestmöglich helfen können. Wir sind natürlich auch sehr offen für Wünsche und Verbesserungsvorschläge.  
 Wenn Sie Interesse daran haben, bitte melden Sie sich, ich schicke Ihnen mehr Informationen über unseren Infoabend.

Mit freundlichen Grüßen  
 Enrique Fischer  
 Leiter der Seminarorganisation

**Drücken Sie Ihr Interesse an dem Infoabend aus.  
 Stellen Sie Fragen zu dem Ort, der Zeit und dem Programm.  
 Machen Sie Vorschläge, über welche kreativen Berufe Sie mehr erfahren möchten.**

Antwort auf die Email

Antwort auf die Email

Dokument exportieren

Antwort auf die Email

Schreiben Sie Ihre Antwort hier.

Obr. 2. Odpovídání/psaní e-mailu na věcné otázky (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt065/>)

Text e-mailu je autentický v tom smyslu, že je pouze mírně upraven a přizpůsoben účelu úkolu<sup>2</sup>. Podle deskriptoru by měl být žák schopen psát relativně jednoduché e-maily o věcných otázkách, a to tak, že shromáždí určité informace a předloží věcné návrhy. Důležité je, aby byl e-mail také čten a psán online, a ne ručně, jak tomu mohlo být v některých školách před časem.

Jako příklad podpory **ústní interakce** na referenční úrovni B1 lze uvést následující úlohu (viz obr. 3):

<sup>2</sup> Text byl převzat z internetových stránek <https://www.schueler-forum.com>.



**Aufgabe**    **Lehrerinfo**

**1. Partner- oder Gruppenarbeit: Bilden Sie Paare oder Arbeitsgruppen. Sie können für die Partnersuche eine App mit dem Glücksrad verwenden [Pickerwheel](#) oder [SpinTheWheel](#) oder ähnlich.**

**2. Inszenieren Sie einen Dialog zu der folgenden Situation:**

Ein(e) Ausländer(in) bzw. einige Ausländer(innen) sind zum ersten Mal an Ihrem Wohnort und wollen ein bestimmtes Objekt (ein Gebäude, eine Sehenswürdigkeit o.ä.) erreichen. Erklären Sie ihm / ihr / ihnen den Weg (zu Fuß, mit öffentlichen Verkehrsmitteln etc.). Wenn nötig, überprüfen Sie vorher die Informationen auf entsprechenden Webseiten. Sagen Sie ihm / ihr / ihnen, welche Apps man herunterladen kann, welche Funktionen diese Apps haben und wie man sie für den öffentlichen Nahverkehr verwendet.

Obr. 3. Ústní interakce (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt070/>)

Od žáků, kteří dostanou takový úkol simulující autentickou komunikaci, se očekává, že budou schopni v tomto úkolu použít širokou škálu jednoduchých jazykových prostředků k řešení reálné situace, která může typicky nastat při cestování, srov. deskriptor B1 obecné škály ústní komunikace (Rada Evropy 2001: 79).

V závislosti na schopnostech a výkonnosti žáka může žák také prokázat ústní komunikaci na referenční úrovni B1+: „Dokáže s jistotou komunikovat o známých běžných záležitostech, ale také o jiných záležitostech z oblasti vlastního zájmu nebo povolání. Umí si vyměňovat, ověřovat a potvrzovat informace, řešit méně rutinní situace a vysvětlovat, proč je něco problematické [...].“ (Rada Evropy 2001: 79). Kromě toho se v tomto procesu podporuje digitální gramotnost žáků, protože žáci musí najít autentické aplikace a vysvětlit, jak fungují.

Nesmíme zapomenout na aspekt interkulturní komunikace: při plnění úkolu by se žáci měli zamyslet nad tím, co by v jejich místě mohlo zajímat hosty ze zahraničí a jak mohou představit určité reálie zástupcům jiné kultury.

Dále lze uvést, že tento úkol (obr. 3) lze podrobně využít k nácviku interaktivní činnosti **ústní výměny informací**. Od žáků se očekává, že budou schopni „zjistit a předat jednoduché faktické informace“, „zeptat se na pokyny a řídit se podrobnými pokyny“ a „zeptat se na podrobnější informace“ na referenční úrovni B1 (Rada Evropy 2001: 84).

V doprovodném svazku je však pro tuto stupnici nabídnut další nový deskriptor příkladu, který by bylo možné splněním tohoto úkolu dosáhnout: „Umí poradit v jednoduchých záležitostech ve svém oboru“ (Rada Evropy 2020). Tento deskriptor velmi dobře ilustruje povahu ústní interakce při výměně informací: partneři by měli nejen reagovat na výroky druhého, ale také aktivně jazykově jednat.

Jako příklad úlohy **výměny informací** na úrovni B1+ lze uvést následující úlohu:

Aufgabe
Lehrerinfo

**1. Partner- oder Gruppenarbeit: Bilden Sie Paare oder Arbeitsgruppen. Sie können für die Partnersuche eine App mit dem Glücksrad verwenden [Pickerwheel](#) oder [SpinTheWheel](#) oder ähnlich.**

**2. Wählen Sie in der Gruppe einen Ort in einem deutschsprachigen Land. Die interaktiven Landkarten unten können Ihnen helfen. Geben Sie ihn als Reiseziel einer anderen Arbeitsgruppe auf. Auch Sie bekommen ein Reiseziel von einer anderen Gruppe.**  
Zusätzliche Kondition (auf Wunsch): Sie können einen bestimmten Geldbetrag festlegen (zum Beispiel 1000 Euro), der bei der Reiseplanung nicht überschritten werden darf.

**3. Sie sollen in der Gruppe eine Reise von Ihrem Wohnort aus planen und sie anschließend der ganzen Klasse präsentieren. Recherchieren Sie dafür im Internet, finden Sie nützliche Webseiten und stellen Sie sie später der ganzen Klasse vor.**

**4. Reagieren Sie auf den Ihnen vorgeschlagenen Reiseplan:  
Stellen Sie Fragen, drücken Sie Ihre Meinung aus, bitten Sie um Erklärungen usw.**

[Interaktive Landkarte von Deutschland](#)

[Interaktive Landkarte von Österreich](#)

[Interaktive Landkarte der Schweiz](#)

Obr. 4. Ústní interakce: výměna informací (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt071/>)

Cílem tohoto úkolu je rozvíjet schopnost žáků vyměňovat si „s jistotou velké množství faktických informací“ na téma cestování, přičemž tyto informace se mohou týkat i „méně běžných záležitostí“ (Rada Evropy 2001: 84). V závislosti na výkonnosti lze prokázat i referenční úroveň B2, tj. schopnost spolehlivě předávat podrobné informace (Rada Evropy 2001: 84). Kromě toho může tento úkol rozvíjet i další kompetence: digitální gramotnost (žáci musí vyhledávat na internetu) a cílevědomou spolupráci s cílem splnit konkrétní úkol, zejména pokud žáci nesimulují konverzaci ve dvojicích, ale v pracovní skupině více než dvou lidí.

Interakce, jak již bylo řečeno, zahrnuje nejen výše zmíněné jazykové činnosti a recepční a produkční strategie, ale také „činnosti, které jsou specifické pro konstrukci společného diskurzu; [...] které slouží výhradně k řízení tohoto procesu. [...]. V průběhu interakce používají uživatelé jazyka strategie výměny mluvčích (1) k převzetí iniciativy v diskurzu (*převzetí slova*), (2) k zajištění spolupráce a udržení interakce (*interpersonální spolupráce*), (3) k zajištění vzájemného porozumění a (4) k nalezení společného způsobu provedení daného úkolu (*ideová spolupráce*) a (5) k vzájemné pomoci při formulacích (*žádost o pomoc*). Stejně jako plánování probíhá i kontrola na komunikační úrovni: [...]. Nedorozumění a nejasnosti vedou k žádostem o vysvětlení na komunikační nebo dokonce jazykové úrovni (*žádost o vysvětlení; vyjasnění něčeho*) a k aktivním zásahům s cílem obnovit komunikaci a v případě potřeby tato nedorozumění vyjasnit (*komunikační náprava*)“ (Rada Evropy 2001, 87-88). Při formulaci úloh je třeba brát tento aspekt v úvahu a formulovat úlohu tak, aby žáci

byli vyzváni k použití příslušných interakčních strategií, jako je změna řeči, spolupráce, žádost o vysvětlení atd. To je vidět na úloze LT071, v jejímž 4. kroku mají žáci zvládnout uvedené strategie na referenční úrovni B1+ až B2 v závislosti na úrovni jejich znalostí (viz Tab. 2).

Úroveň	Změna řečníka	Spolupráce	Žádost o vysvětlení
B2	Umí se vhodným způsobem uj-mout slova v rozhovoru a použí-vat různé vhodné jazykové pro-středky.	Dokáže přispět k průběhu rozho-voru na známém území tím, že potvrdí porozumění, vyzve ostatní, aby se zapojili do rozho-voru atd.	Dokáže klást doplňující otázky členům skupiny, aby si ujasnili něco, co bylo implicitní nebo ne-jasné.
B1+	Dokáže zasáhnout do rozhovoru na známé téma vhodným obra-tem, aby se dostal ke slovu.	Dokáže využít základní repertoár jazykových prostředků a strate-gií, aby přispěl k průběhu rozho-voru nebo diskuse.	Může požádat ostatní členy sku-piny o další podrobnosti a vy-světlení, aby se diskuse posunula dál.

Tab. 2. Interakční strategie: Vzorové deskriptory pro referenční úrovně B1+ a B2 v doprovodném svazku (Rada Evropy, 2021).


Důležitou jazykovou činností v oblasti ústní interakce je **spolupráce zaměřená na cíl**. V doprovodném svazku jsou jako příklady této škály uvedeny takové činnosti, jako je společné vaření, diskuse o dokumentu, pořá-dání akce (Rada Evropy 2021: 78). Tuto jazykovou aktivitu lze procvičovat při hraní rolí a rozvíjet prostřed-nictvím projektů, které vyžadují autentickou komunikaci. Pokud učitel udržuje kontakt s partnerskými tří-dami v jiných zemích, lze organizovat nadnárodní online konference a rozvíjet projekty online. Na takových nadnárodních online setkáních je jediným komunikačním jazykem obvykle cizí jazyk, který se účastníci nau-čili, a všichni se musí snažit komunikovat v tomto jazyce. Kromě toho se v této souvislosti stává aktuálním také aspekt interkulturní kompetence.

Jako příklad podpory cílevědomé spolupráce na referenční úrovni B1 až B1+ lze uvést následující úlohu, která se zabývá realistickým plánováním vybavení domácnosti (str. obr. 5):

**1. Stellen Sie sich vor, Sie sind auf einem Schülerforum registriert und finden eines Tages den folgenden Eintrag auf diesem Forum:**

Hallo zusammen,

wir haben nun endlich eine neue Wohnung gefunden. Unsere erste eigene Wohnung. Mit einer Küche, einem Schlafzimmer, einem Wohnzimmer und einem Zimmer für uns, Kinder. Meine Familie und ich sind überglücklich! Allerdings muss man in der Wohnung noch einiges machen. Um Kosten zu sparen, wollen wir die selber einrichten. Wie machen wir das denn am besten?



**2. Bilden Sie Arbeitsgruppen. Für die Partnersuche können Sie eine App mit dem Glücksrad verwenden [Pickerwheel](#) oder [SpinTheWheel](#) oder ähnlich.**

- Besprechen Sie in Arbeitsgruppen, wie man der Familie helfen kann.
- Gute Tipps kann man auch zum Beispiel auf der [OTTO-Webseite](#) finden. Sie können auch die [IKEA-Planner](#) verwenden.
- Beachten Sie, dass die Familie Kosten sparen will - das heißt, die Einrichtung und die Möbel nicht zu teuer sein dürfen.
- Formulieren Sie konkrete Vorschläge. Berechnen Sie, wie viel die Einrichtung (Möblierung) aller Zimmer und der Küche kosten wird.

Ihre Notizen

Ihre Notizen

Dokument exportieren

Ihre Notizen

Sie können hier Ihre Ideen notieren.

**3. Machen Sie Ihre Vorschläge für alle zugänglich mithilfe eines kollaborativen Texteditors: zum Beispiel [Etherpad](#), [Board.net](#) oder [Edupad](#).**

**4. Besprechen Sie anschließend Ihre Vorschläge in der Klasse. Wählen Sie den besten Vorschlag aus.**

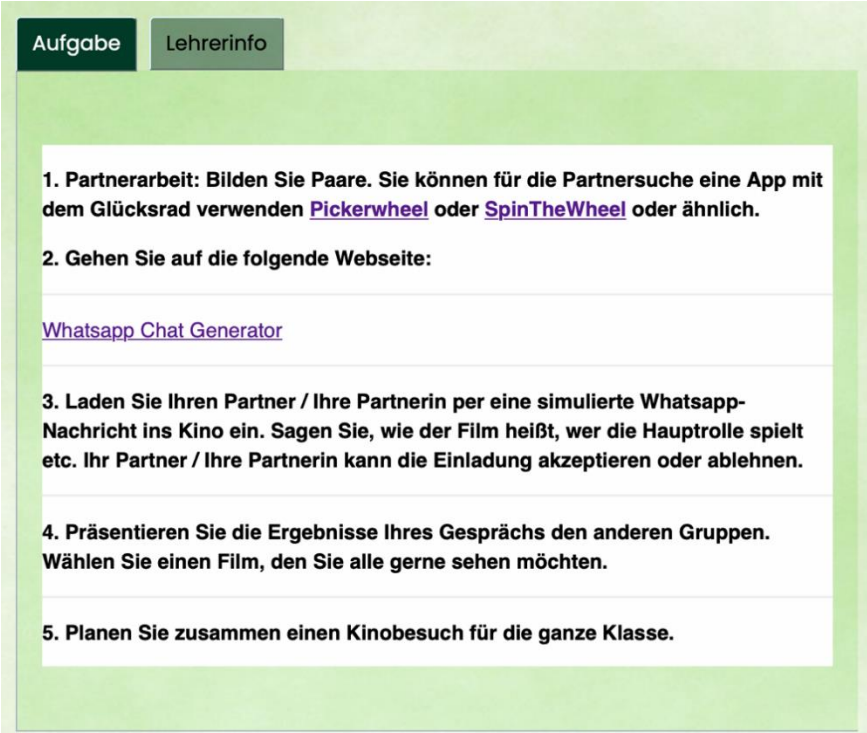
Obr. 5: Ústní interakce: spolupráce zaměřená na cíl nebo online interakce: Cílevědomé online transakce a spolupráce (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt096/>)

Při plnění tohoto úkolu by žáci měli po analýze textového podnětu zadaného formou příspěvku na student-ském fóru pracovat společně ve skupině na řešení problému, „srozumitelně vyjádřit vlastní názor a reakci, například pokud jde o možné řešení nebo o to, co dělat dál“, a „požádat ostatní, aby vyjádřili svůj názor na to, jak postupovat“ (Rada Evropy 2001: 83). Na referenční úrovni B1+ by žáci měli být schopni „vysvětlit, proč je něco problém“, „diskutovat o tom, co dělat dál“, „porovnávat a srovnávat alternativy“ a „stručně komentovat názory ostatních“ (Rada Evropy 2001: 83). Potřebnou slovní zásobu si mohou žáci osvojit, pokud je jejich slovní zásoba příliš krátká, na uvedených webových stránkách OTTO a Ikea. Zároveň je podporována schopnost online vyhledávání včetně kritického hodnocení informací.

Pokud se úkol plní během online setkání s partnerskou třídou, lze tento úkol označit jako **online interakci**, např. **cíleně zaměřené online transakce a spolupráci**. Příklady deskriptorů pro tuto činnost na referenční úrovni B1 uvedené v doprovodném svazku zahrnují: „Dokáže komunikovat online s partnerem nebo malou skupinou pracující na projektu, pokud jsou k dispozici vizuální pomůcky, jako jsou obrázky, statistiky nebo grafy pro ilustraci složitějších pojmů“ a „Dokáže reagovat na pokyny a klást otázky nebo žádat vysvětlení s cílem dokončit společný úkol online“ (Rada Evropy 2021: 87). Na referenční úrovni B1+ se od žáků očekává, že budou schopni „zapojit se do online transakcí vyžadujících rozsáhlejší výměnu informací [...] za předpokladu, že se účastníci rozhovoru vyhýbají neznámému/nestandardnímu a složitému jazyku a jsou připraveni v případě potřeby opakovat a přeformulovat“ a „komunikovat online se skupinou pracující na projektu, řídit se jasnými pokyny, žádat o vysvětlení a zaujmout podpůrnou roli při plnění společných úkolů“ (Rada Evropy 2021): 87).

Tento úkol je kombinovanou podporou činností z několika kompetenčních oblastí, tj. nejen konkrétní ústní interakce a online interakce, ale také recepce (čtení příspěvku na studentském fóru zadaného jako podnět a vyhledávání doporučených online katalogů) a zprostředkování (předávání konkrétních informací písemně, písemné zpracování textů, vytváření poznámek), jakož i ústní produkce při prezentaci výsledků skupinové práce (souvislý projev: předávání informací, argumentace, oslovování publika). To také ukazuje komplexnost autentické jazykové interakce a komunikace: V reálném životě se uvedené činnosti také neprovádějí izolovaně, ale ve vzájemné kombinaci v kontextu komunikační situace. K takovému úkolu je samozřejmě třeba žáky vést, a to tak, že se zajistí postup výuky přípravných, strukturujících a simulačních cvičení, teprve pak lze úkol úspěšně zvládnout i na úrovni B1, která není příliš náročná.

**Online interakci** lze podporovat i na nižších referenčních úrovních. Následující úloha může sloužit jako příklad simulace **online konverzace** na úrovni A2+ (viz obr. 6):



The image shows a screenshot of an online task interface. At the top, there are two tabs: 'Aufgabe' (Task) and 'Lehrerinfo' (Teacher info). The main content area is white and contains a list of five numbered tasks in German. The tasks are: 1. Partnerarbeit: Bilden Sie Paare. Sie können für die Partnersuche eine App mit dem Glücksrad verwenden Pickerwheel oder SpinTheWheel oder ähnlich. 2. Gehen Sie auf die folgende Webseite: followed by a link to 'Whatsapp Chat Generator'. 3. Laden Sie Ihren Partner / Ihre Partnerin per eine simulierte Whatsapp-Nachricht ins Kino ein. Sagen Sie, wie der Film heißt, wer die Hauptrolle spielt etc. Ihr Partner / Ihre Partnerin kann die Einladung akzeptieren oder ablehnen. 4. Präsentieren Sie die Ergebnisse Ihres Gesprächs den anderen Gruppen. Wählen Sie einen Film, den Sie alle gerne sehen möchten. 5. Planen Sie zusammen einen Kinobesuch für die ganze Klasse.

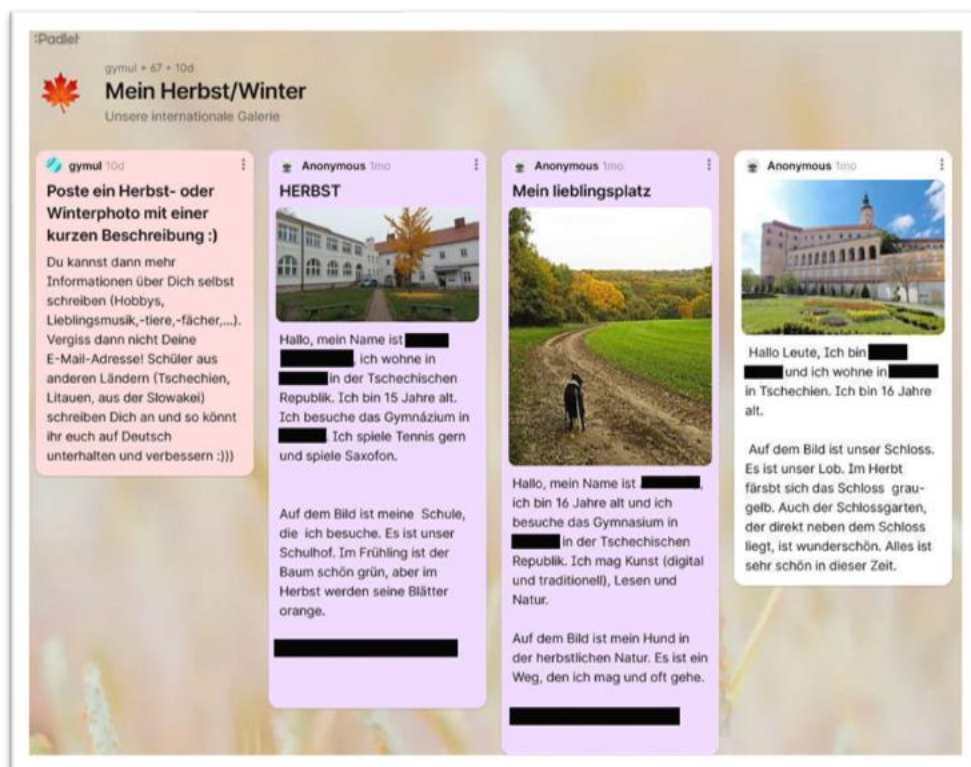
Obr. 6. Online interakce: online konverzace a diskuse (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt064/>)



Cílem této úlohy (obr. 6) je umožnit žákům zvládnout jednoduché interakce: Kladení otázek a odpovídání na ně, výměna myšlenek na každodenní téma s dostatkem času na formulaci odpovědi. Současně komunikují s partnerem v rozhovoru.

Dobrým příkladem online interakce, např. **online konverzace a diskuse** s využitím digitálního nástroje, je iniciativa učitele němčiny na Gymnáziu a SOŠ dr. Václava Šmejkal v Ústí nad Labem (Česká republika) Radka Rybáře: Na Padletu založil fotogalerii na téma podzim, která zároveň sloužila k navázání kontaktu mezi žáky škol zapojených do projektu DUO (viz obr. 7).

Tato iniciativa byla velmi úspěšná: k 1. lednu 2023 zde bylo 73 příspěvků a snad z ní vzešla přátelství prostřednictvím pošty. Texty zveřejněné v této galerii Padletů prokazují schopnost žáků němčiny jako cizího jazyka „psát krátké popisné online příspěvky o každodenních věcech, společenských aktivitách a pocitech a uvádět jednoduché klíčové detaily“, což odpovídá referenční úrovni A2+ (Rada Evropy 2021: 85).





Obr. 7. Fotogalerie na téma podzim na Padletu  
Radek Rybář (<https://padlet.com/gymul/zjbhpijtt01pfigh>)

Jak již bylo zdůrazněno výše, je zapotřebí vhodného postupu ve výuce, který studentům umožní provádět produktivní a interaktivní činnosti v cizím jazyce. Na jedné straně je třeba při používání cvičení a úkolů v rámci vyučovací jednotky nebo vyučovací sekvence dodržovat posloupnost *receptivní – reprodukční – produktivní/interaktivní*, na druhé straně je třeba vzít v úvahu, že přípravná a strukturující cvičení se používají před úkoly, v nichž se očekává simulace komunikace a autentická volná komunikace. Proto by měla být cvičení na rozvoj jazykových kompetencí (cvičení na slovní zásobu nebo gramatiku) použita před interakčními úkoly. Jako příklady práce se slovní zásobou a rozvoje sociolingvistické kompetence v rámci přípravy na ústní interakci lze uvést následující cvičení:

Na úrovni A1 mohou žáci v následujícím cvičení určit nejjednodušší zdvořilostní fráze z každodenního života a přiřadit je k příslušné kategorii (*pozdrav* nebo *rozloučení*) (viz obrázek 8):

**Aufgabe**   **Lehrerinfo**

**Sprachliche Mittel: Kontakt aufnehmen und beenden.**

**Mit welchen Phrasen grüßt man andere Personen und mit welchen verabschiedet man sich?**

Ordnen Sie zu!

begrüßen		Abschied nehmen
	Guten Abend!	
	Freut mich!	
	Tschüss!	
	Hallo!	
	Wie geht's?	
	Auf Wiederhören!	
	Auf Wiedersehen!	
	Guten Tag!	Wie geht es Ihnen?
Angenehm!	Bis bald!	Gute Nacht!
Guten Morgen!	Mach's gut!	Bis dann!

Obr. 8. Přípravné cvičení na jazykovou a sociolingvistickou kompetenci: A1 (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt090/>)



Na mírně vyšší referenční úrovni (A2) lze nabídnout následující cvičení (viz obr. 9):

**Aufgabe**   **Lehrerinfo**

**Was sagt man auf Deutsch, wenn man einander begrüßt, sich verabschiedet o.ä.? Ergänzen Sie die fehlenden Wörter.**

In Deutschland sagen die Menschen "Guten [ ]!", wenn sie jemanden begrüßen. Von 6 Uhr bis 11 Uhr sagen sie "Guten [ ]!".

Wenn sie sich verabschieden, sagen sie "Tschüss" oder "Auf [ ]" (formell) oder "[ ] bald!". Am Telefon verabschiedet man sich formell mit "Auf [ ]!".

Wenn man eine Person fragen will, wie es ihr geht, kann man sagen: "Wie geht es Ihnen?" (formell) oder "Wie geht es [ ]?" (informell).

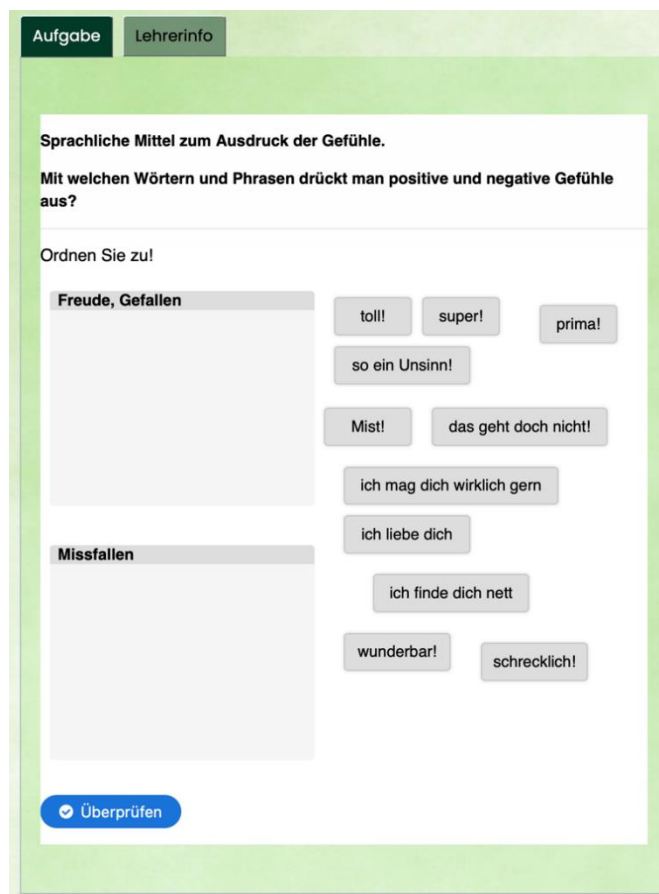
Wenn man in Deutschland zum Beispiel hört: "Möchten Sie etwas trinken?", kann man sagen "Nein, [ ]!" oder, wenn man etwas trinken will, "Ja, Wasser, [ ]" oder "gerne" oder auch "ja, danke".

Wenn jemand sich vorstellt, das heißt, seinen / ihren Namen sagt, kann man sagen "Freut [ ]!".

Obr. 9. Přípravné cvičení na jazykovou a sociolingvistickou kompetenci:  
A2 (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt075/>)

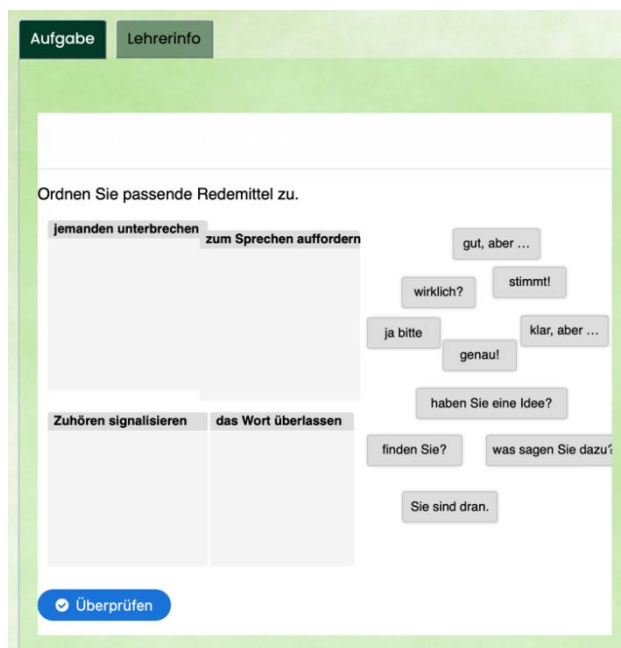
Zde je kladen důraz na určité typické pozdravy a další rutinní formule, které by měli žáci již znát a které se v rámci cvičení pouze opakují nebo aktivují.

V podobném cvičení formulovaném na referenční úrovni A1 mají žáci určit jazykové prostředky pro vyjádření pozitivních a negativních pocitů jako takových a přiřadit je k příslušným kategoriím (viz obrázek 10):



Obrázek 10: Cvičení na vyjadřování libosti/nelibosti nebo pozitivních/negativních pocitů.  
 (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt091/>).

K přípravě na ústní interakci na úrovni A2 může přispět i další cvičení, které se zabývá jazykovými prostředky pro střídavou řeč (viz obrázek 11):



Obr. 11. Přípravné cvičení na interakční strategie: A2 (<https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt073/>)

Učitel by měl žákům vysvětlit kategorie jazykových aktů nebo je přeložit do jejich mateřštiny, protože pojmy označující tyto kategorie jsou na úrovni A2 obtížně srozumitelné.

Závěrem lze říci, že význam, a tedy i potřeba úkolů a cvičení, které slouží k podpoře výše uvedených kompetencí, bude v budoucnu nadále narůstat – zejména s ohledem na skutečnost, že podle prognóz Světového ekonomického fóra (WEF 2020: 28,-31; WEF 2022: 6) bude mít v budoucí globální společnosti zásadní význam mezilidská interakce. Obzvláště žádaná bude schopnost porozumět lidem z různých jazykových a kulturních prostředí a komunikovat s nimi.

## Literatura

AUER, P. (Hrsg.) (2013): Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin/Boston: De Gruyter.

BACHMAN, L. F. / PALMER, A. S. (1996): Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.

BAHLO, N. et al. (2014): Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel »Skype in the classroom«. In: Informationen DaF 1, 55–66. [http://www.daf.de/contents/Info-DaF\\_2014\\_Heft\\_1.htm](http://www.daf.de/contents/Info-DaF_2014_Heft_1.htm)

BÄR, M. (2019): Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremddidaktischer Sicht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr, S. 12 – 23.

BEISSWENGER, M. (2007): Corpora zur computervermittelten (internetbasierten) Kommunikation. Zeitschrift für germanistische Linguistik, Band 35, Heft 3. 496–503.

BEISSWENGER, M. (2017): Das Wissenschaftliche Netzwerk „Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation“: Themen, Projekte und Ergebnisse. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.). 2017. Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–6. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110567786/html> (stav k 10.12.2022)

BEISSWENGER, M./STORRER, A. (2012): Interaktionsorientiertes Schreiben und interaktive Lesespiele in der Chat-Kommunikation. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 42, 92–124.

BIEBIGHÄUSER, K. et al. (Hrsg.) (2012): Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr.

BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.) (2019): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr.

COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): CEFR – Companion volume with new descriptors. Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (stav k 31.10.2022)

EUROPARAT (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.

EUROPARAT (2012): Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER. Frankfurt a. M.: telc GmbH.

EUROPARAT (2020): Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren. Stuttgart.

DÜRSCHIED, C. (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 37-56. [https://user-pages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38\\_2.pdf](https://user-pages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf) (stav k 10.12.2022)

- DÜRSCHIED, C. (2011): Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2/2011. Thema des Heftes: Mündlichkeit – aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten, 175-190. [https://www.ds.uzh.ch/dam/jcr:c8c54893-4842-41f9-a452-d4ac9f3c08a3/Duerscheid2011\\_Parlando\\_SGB\\_33.pdf](https://www.ds.uzh.ch/dam/jcr:c8c54893-4842-41f9-a452-d4ac9f3c08a3/Duerscheid2011_Parlando_SGB_33.pdf) (stav k 10.12.2022)
- FUNK, H. et al. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett.
- FUNK, H. (2016): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger Dale (Hrsg.). 2016. Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr, S. 68–79.
- FUNK, H. (2020): Aufgaben, Übungen, Interaktion mit den Erweiterungen des Referenzrahmens verknüpfen. In: DLL-Einheit 4 und der Begleitband zum GER 2020: Kontinuität & Fokus Interaktion und Mediation. Goethe-Institut. 2019–2022. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html> (stav k 18.12.2022)
- GOETHE-INSTITUT (2012–2014): DLL – Deutsch Lehren Lernen. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/summary-of-content.html> (stav k 18.12.2022)
- GOETHE-INSTITUT (2019–2022): Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html> (stav k 18.12.2022)
- GOETHE-INSTITUT THAILAND (2017): EDDU: Erfolgreich digital Deutsch unterrichten. <https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu.html> (stav k 18.12.2022)
- HÄRING, S. (2019): EDDU: Erfolgreich digital Deutsch unterrichten. Goethe-Institut. 2019–2022. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html> (stav k 18.12.2022)
- HOSHII, M. / SCHUMACHER, N. (2020): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna / Lammers, Christoph / Pelikan, Kristina / Roelcke, Thorsten (Hrsg.). Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2020. Göttingen. 103–124. [https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-412-3/Mat-DaF101\\_Gryszko.pdf?sequence=1&](https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-412-3/Mat-DaF101_Gryszko.pdf?sequence=1&) (stav k 18.12.2022)
- HOSHII, M. / SCHUMACHER, N. (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz Zeitschrift für Interaktionsforschung. In: DaFZ 1(1), 13–34. <https://journals.uni-marburg.de/ziarf/article/view/8416> (stav k 18.12.2022)
- JONES, R. et al. (2016): Interaktives Fremdsprachenlernen: Potenziale und Herausforderungen. In: Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger Dale (Hrsg.). 2016. Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr, S. 11–42.
- KEMP, S. (2022): Digital 2022: Global Overview Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> (stav k 17.12.2022)
- KOCH, P. / OESTERREICHER, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36. 15-43.
- KOCH, P. / OESTERREICHER, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 1. Halbband. Berlin/ New York: de Gruyter, S. 587-604.
- LEGUTKE, M. / RÖSLER, D. (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr.
- QUETZ, J./ VOGT, K. (2021): Einleitung zum Sammelband. In: Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Berlin. 7–33.

RÖSLER, D. (2012): So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheitskonzepte. In: Biebighäuser, Katrin / Zibelius, Marja / Schmidt, Torben (Hrsg.). 2012. Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, S. 91–118.

SCHNEIDER, S. / WÜRFFEL, N. (Hrsg.) (2007): Kooperation und Steuerung – Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr.

SIKAGIANNI, E. (2020): Vom Präsenzunterricht zum digitalen Unterricht – Aufgaben und Übungen. Goethe-Institut. 2019–2022. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html> (stav k 18.12.2022)

Storrer, A. (2001a): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea / Kammerer, Matthias / Konerding, Klaus-Peter / Storrer, Angelika / Thimm, Caja / Wolski, Werner (Hrsg.): Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. – Berlin u.a.: de Gruyter. 439-465. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6437/file/Storrer\\_Getippte\\_Gespraech\\_e\\_o-der\\_dialogische\\_Texte\\_2001.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6437/file/Storrer_Getippte_Gespraech_e_o-der_dialogische_Texte_2001.pdf) (stav k 10.12.2022)

STORRER, A. (2001b): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherwechsel und Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.) 2001. Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: Klett, S. 3-24. <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2018/docId/6655> (stav k 10.12.2022)

SWAIN, M./WATANABE, Y. (2013): Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In: Chapelle, Carol A. (eds.). 2013. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell. <https://www.researchgate.net/publication/267633649>

WEF (2020): The Future of Jobs Report 2020. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (stav k 21.10.2022)

WEF (2022): Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery>

WEF (2022): Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery> (stav k 22.10.2022).

WILDEN, E. (2021): Digitalisierung und der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In: Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.). 2021. Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Berlin: Klett; S. 157–171.

ZEYER, T. et al. (Hrsg.) (2016): Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ZIAF (2021): Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. <https://journals.uni-marburg.de/ziaf/issue/view/251> (stav k 18.12.2022)

### **Internetové zdroje (k 31. 01. 2023)**

URL 1: <https://www.interaktion-dafz.de/>

URL 2: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt065/>

URL 3: <https://www.schueler-forum.com>

URL 4: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt070/>

URL 5: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt071/>

URL 6: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt096/>

URL 7: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt064/>

URL 8: <https://padlet.com/gymul/zjbhpijtt01pfigh>

URL 9: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt090/>

URL 10: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt075/>

URL 11: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt091/>

URL 12: <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt073/>



### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 5 Mediace v hodinách cizích jazyků

##### *Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litva)*

Rozšířením společného evropského referenčního rámce (2020) se do popředí dostalo zprostředkování. Podle Schmitze a Rusche (2019: 13) stojí mediace jako jazyková činnost na stejné úrovni jako další tři činnosti: recepce (poslech a čtení), produkce (psaní a mluvení) a interakce (mluvení v dialogu nebo psaní v korespondenci). Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERR) (2001) vysvětluje pojem zprostředkování takto: „Při receptivním i produktivním užívání jazyka umožňují ústní a/nebo písemné činnosti jazykového zprostředkování komunikaci mezi lidmi, kteří spolu z jakéhokoli důvodu nemohou komunikovat přímo. Výsledkem překladu nebo tlumočení, shrnutí nebo zprávy je (re)verze zdrojového textu pro třetí strany, které k němu nemají přímý přístup. Zprostředkovatelská činnost, tj. přetváření již existujícího textu, zaujímá v každodenním jazykovém fungování naší společnosti důležité místo“ (SERR 2001, oddíl 2.1.3.). Chápání zprostředkování ve starších SERR se často omezovalo na tlumočení a překládání. V aktualizovaném doprovodném svazku SERR (2020) zahrnuje zprostředkování nejen chápání zprostředkování mezi jazyky, ale také zprostředkování při komunikaci a učení, jakož i sociální a kulturní zprostředkování. Pokud jde o formy práce ve třídě, deskriptory pro zprostředkování jsou relevantní zejména pro výuku s kooperativními úkoly pro malé skupiny (SERR 2020: 43). Vedení skupinové práce a zprostředkování v případě problémů je důležité v různých vzdělávacích a pracovních kontextech. Tento širší přístup se hodí spíše pro stále heterogennější výukové situace, např. také v hodinách CLIL nebo v interkulturních třídách.

Zprostředkovatelské činnosti mohou zahrnovat dva nebo více jazyků (mateřský jazyk, národní jazyk, cizí jazyk) nebo různé varianty jednoho jazyka (mluvený a psaný jazyk).

SERR (2020: 112-142) rozlišuje tři skupiny zprostředkování: zprostředkování textů, zprostředkování pojmů a zprostředkování komunikace.

**1) Zprostředkování textů** znamená předávání obsahu textu, k němuž nemají přístup, jiným lidem. Více o stupnicích a zdůvodnění v tabulce:

<b>Zprostředkování textů</b>
Stupnice <b>Předávání konkrétních informací</b> , např.: na úrovních před A1 a A1 mohou žáci předávat jednoduché informace, jako je čas, místo, čísla. Na vyšších úrovních, jako je A2 nebo B1, pokyny a oznámení nebo konkrétní relevantní informace.
Stupnice <b>Vysvětlování dat</b> , např.: tato stupnice se týká transformace informací z čísel (grafů, tabulek) do mluveného textu. Čím vyšší úroveň, tím složitější vizuální informace. Deskriptory začínají od A2.
<b>Zpracování textů</b> v rozsahu znamená porozumění informacím a/nebo argumentům původního textu a jejich následné převedení do jiného textu většinou ve zkrácené podobě.
Stupnice <b>Přeložit psaný text</b> znamená proces ústního překladu psaného textu, poznámky, dopisu a e-mailu.
Stupnice pro <b>psaní poznámek</b> se týká schopnosti zachytit základní informace a dělat si poznámky.
Škála <b>Osobní reakce na tvůrčí texty</b> se zaměřuje na vyjádření vlivu literárního díla na uživatele jazyka.
Škála <b>Analýza a kritika tvůrčích textů</b> je typická pro vyšší střední a vysoké školy a týká se formálnějších, intelektuálních odpovědí.

Tab. 1: Zprostředkování textů (SERR 2020: 115-129)



- 2) **Zprostředkování pojmů.** Jazyk se používá jako nástroj k přemýšlení o tématu a umožňuje přístup k obsahu znalostí a pojmům: na jedné straně se tak děje v kontextu společné práce a na straně druhé, když někdo přebírá roli facilitátora, učitele nebo školitele. Jedno měřítko se tedy týká předpokladů pro účinnou spolupráci, druhé se zabývá rozvojem myšlenek (SERR 2020: 129):

Zprostředkování pojmů	
Spolupráce ve skupině	Vedení skupiny
<b>Usnadnění skupinové interakce a spolupráce.</b> Žáci přispívají k úspěšné spolupráci ve skupině, do které patří, kládou otázky a přispívají k tomu, aby diskuse probíhala produktivně.	Stupnice <b>Organizovat interakci</b> znamená vědomě organizovat fáze komunikace.
Škála <b>Společná konstrukce významu</b> se zabývá podněcováním a rozvíjením myšlenek jako člen skupiny. To je důležité zejména pro spolupráci při řešení problémů, brainstormingu, rozvíjení nápadů a při práci na projektech.	Škála <b>Usnadňování rozhovorů o pojmech a myšlenkách</b> znamená poskytovat lešení, které pomáhá jiné osobě nebo osobám, aby samy rozvíjely nový koncept, a nikoli aby jen pasivně sledovaly nápovědy.

Tab. 2: Zprostředkování pojmů (SERR 2020: 129-134)

- 3) **Zprostředkování komunikace** je přímo určena učitelům, školitelům, studentům a odborníkům, kteří chtějí rozvíjet své povědomí a kompetence v této oblasti, zejména pokud se jedná o interkulturní prvky:

Zprostředkování komunikace
Stupnice <b>Podpora plurikulturního prostoru</b> odráží koncept sdíleného prostoru mezi jazykově a kulturně různorodými mluvčími a v jejich rámci, který umožňuje komunikaci a spolupráci. Kládou otázky, projevoval zájem, projevoval citlivost a respekt k různým sociokulturním a sociolingvistickým perspektivám a normám.
Škála <b>Jednání jako prostředník v neformálních situacích</b> je určena pro situace, kdy uživatelé/žáci zprostředkovávají jako vícejazyčné osoby podle svých vlastních schopností napříč kulturními a jazykovými hranicemi v neformální veřejné, soukromé, profesní nebo vzdělávací situaci.
Stupnice <b>Usnadnění komunikace v citlivých situacích a při neshodách</b> je určena pro situace, kdy uživatelé jazyka/učitelé mohou převzít formální roli prostředníka při neshodách mezi třetími stranami nebo se neformálně pokusit vyřešit nedorozumění, citlivou situaci nebo neshodu mezi mluvčími.

Tab. 3: Zprostředkování komunikace (SERR 2020: 134-139)

Přestože popisy možností v jednotlivých stupnicích přesně představují situace, v nichž mohou studenti na jazykových úrovních A1 až C2 jazykově jednat a jakým způsobem, nejsou všechny stupnice relevantní pro školní kontext výuky jazyků, např. realizace stupnice *Podpora plurikulturního prostoru* je možná pouze za určitých podmínek, kdy je studentům k dispozici interkulturní prostředí.

Pro výuku cizích jazyků ve škole mají velký význam dvě měřítka: *zprostředkování textů* a *usnadnění interakce a spolupráce ve skupině*.

- 1) **Zprostředkování textů.** Žáci se nesnaží vyjadřovat své vlastní myšlenky, ale zprostředkovávají obsah různých textů ostatním a pomáhají jim je pochopit (fungují jako prostředníci), pokud přímá komunikace

není možná, např. pokud uživatelé jazyka hovoří různými jazyky, mají různou jazykovou úroveň nebo text neznají. V kontextu školní výuky cizích jazyků jsou relevantní následující aktivity zprostředkování textu:

- sdělování určitých informací v ústní nebo písemné formě;
- sdělovat diagramy a další vizuální informace ústně nebo písemně;
- psaní zprávy, projevu, poznámky k přednášce;
- ústní nebo písemné shrnutí textu.

Příklady činností v hodinách cizích jazyků:

*Žák sleduje v televizi zpravodajský pořad ve svém mateřském jazyce a shrne obsah pořadu v němčině jiné osobě, která nerozumí jeho mateřskému jazyku, ale rozumí německy.*

*Žák zhlédne dokumentární film ve svém mateřském jazyce a přednese ostatním žákům ve třídě, kteří se rovněž učí německy, shrnutí obsahu filmu v němčině.*

**2) Usnadnění interakce a spolupráce ve skupině.** Žáci se snaží usnadnit proces spolupráce ve skupině nebo vytváření společného porozumění, např. tím, že se ptají na odůvodněný názor, berou v úvahu kulturní rozdíly a vytvářejí pozitivní atmosféru. Možné aktivity pro usnadnění procesu spolupráce ve skupině:

- spolupráce v heterogenní skupině s cílem rozvíjet myšlenky a společné porozumění;
- vedení skupinové práce.

Příklad činností v hodinách cizích jazyků:

*Pokud se třída skládá z žáků s různou jazykovou úrovní, mohou žáci s vyšší jazykovou úrovní pomoci žákům s nižší jazykovou úrovní porozumět obsahu textů tím, že vysvětlí, parafrázuji a vyjádří obsah textů vlastními slovy.*

V návaznosti na změny v SERR se ve třídě cizích jazyků přehodnocuje mediace. Realizace mediačních aktivit v němčině jako cizím jazyce je pro učitele náročným úkolem. V aktualizovaných učebnicích pro výuku němčiny je u některých úkolů uvedeno označení Mediace jako nápověda pro učitele, že konkrétní úkol přispívá k rozvoji příslušné mediační činnosti.



### III. Kompetence ve výuce cizího jazyka v kontextu digitalizace

#### 6 Jazykové aktivity založené na médiích

##### *Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litva)*

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) nahrazuje tradiční model čtyř dovedností (poslech, mluvení, čtení a psaní), který se ukázal jako nedostatečný pro zachycení komplexní reality, komunikativní jazykové aktivity a strategie. Jazykové činnosti jsou zastoupeny čtyřmi způsoby komunikace: Recepce, produkce, interakce a zprostředkování (SERR 2020: 38). Mediální jazykové aktivity se vyskytují ve všech čtyřech komunikačních jazykových činnostech a strategiích – recepci, produkci, interakci a zprostředkování. Účel použití různých médií a virtuálních nástrojů závisí na jazykové úrovni a cíli komunikační jazykové aktivity. V následujícím textu jsou představeny mediální škály a deskriptory a uvedeny příklady z výukové praxe. Tato kapitola se zaměřuje na jazykové úrovně A1-B2, protože ty jsou pro praxi výuky cizích jazyků ve školách nejdůležitější. Níže uvedené příklady jsou převzaty z obnovených osnov litevského druhého cizího jazyka (2022), které byly vypracovány v letech 2020-2022 pod vedením litevského Ministerstva školství, vědy a sportu a budou v litevském školském systému zavedeny od roku 2023. Aktualizace učebních osnov pro druhý cizí jazyk vycházela z aktualizovaného Společného evropského rámce (SERR, 2020). V pokynech litevských učebních osnov pro druhý cizí jazyk (2022) je pro učitele uvedeno mnoho příkladů, jak lze ve třídě realizovat jazykové aktivity založené na médiích.

#### Recepce

Jazykové aktivity založené na médiích nalezneme v části Aktivity recepce: *Porozumění zvukovým médiím a zvukovým nahrávkám, porozumění zvukovému a obrazovému záznamu a čtení a porozumění korespondenci.*

**1) Rozumět zvukovým médiím a zvukovým nahrávkám (včetně těch ve znakovém jazyce).** Tato stupnice zahrnuje vysílání médií a nahrané materiály (včetně těch ve znakovém jazyce, které nejsou doprovázeny videozáznamy), včetně zpráv, zpráv o počasí, vyprávěných příběhů, zpravodajských relací, rozhovorů a dokumentů (SERR 2020, 63):

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B2	Rozumí většině dokumentárních pořadů v rozhlase, v nichž se používá standardní jazyk, a správně chápe náladu, postoje atd. mluvcích.	Rozhlasový pořad, dokumentární pořad
B1	Rozumí hlavním bodům rozhlasových zpráv a jednodušších zvukových nahrávek na známá témata, pokud jsou namluveny relativně pomalu a zřetelně.	Rozhlasové zpravodajství
A2	Rozumí důležitým informacím z krátkých rozhlasových pořadů, například zprávám o počasí, oznámením o koncertech nebo sportovních výsledcích, pokud jsou vysloveny zřetelně.	Rozhlasové vysílání
A1	Dokáže z krátkých zvukových a video nahrávek na známá každodenní témata získat konkrétní informace (např. místo a čas), pokud je řeč velmi pomalá a zřetelná.	Záznam videa

Tab. 1: Porozumění zvukovým nosičům a zvukovým nahrávkám (také znakový jazyk)

**2) Audiovizuální porozumění**

Tato škála zahrnuje živě vysílaný i nahraný materiál a na vyšší úrovni i celovečerní filmy. Klíčové kompetence na této úrovni jsou:

- sledovat změny témat a identifikovat hlavní body;
- Identifikovat detaily, nuance a implicitní významy (úroveň C);
- provedení od pomalého, jasného standardního jazyka až po používání slangu a hovorových výrazů (2020, 64).

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B2	Dokáže rozpoznat hlavní body argumentů a diskusí ve zpravodajských a politických pořadech.	Zpravodajství, televizní reportáže, živé rozhovory, talk show, televizní hry.
	Rozumí většině zpráv a reportáží v televizi. Rozumí televizním zprávám, živým rozhovorům, talk show, televizním dramatem a většině filmů, pokud se mluví standardním nebo známým jazykem.	
B1	Dokáže porozumět velké části mnoha televizních pořadů na témata, která ho zajímají, např. rozhovorům, krátkým přednáškám nebo zpravodajským pořadům, pokud se mluví poměrně pomalu a zřetelně.	Televizní pořad (rozhovor, krátký rozhovor, zpravodajský pořad), film, televizní program.
	Může sledovat mnoho filmů, jejichž děj je v podstatě nesen obrazem a akcí a jejichž jazyk je jasný a nekomplikovaný. Rozumí podstatě televizních pořadů na známá témata, pokud se na něj mluví relativně pomalu a zřetelně.	
A2	Dokáže zachytit hlavní informace z televizních zpráv o událostech, nehodách apod., pokud je komentář podpořen obrazem. Dokáže sledovat televizní reklamu, upoutávku na film nebo scénu z něj a pochopit, o čem je řeč.	Televizní oznámení, televizní reklama, upoutávka, filmová scéna.
A1	Dokáže rozpoznat známá slova, značky a fráze a určit témata v titulcích zpráv a rozpoznat mnoho výrobků v reklamách na základě vizuálních informací a obecných znalostí.	Zprávy online, zobrazení videa
před A1	Dokáže určit téma videodokumentu na základě vizuálních informací a předchozích znalostí.	Video dokument

Tab. 2: Audiovizuální porozumění

Tabulka ukazuje, že různá média slouží různým účelům. Na nižších úrovních (před A1, A1 a A2) je důležité pochopit téma nebo hlavní informace. Použitým médiem je kratší živý materiál, např. filmová scéna, filmový trailer nebo reklama. Na vyšších úrovních (B1 a B2) jsou žáci schopni porozumět většině informací a k tomuto účelu slouží nejen kratší televizní reportáže, ale i televizní pořady a delší filmy.

Níže uvedené úlohy jsou příklady školní praxe z litevského učebního plánu druhého cizího jazyka (2022, 11-12):

**Příklad 1: Porozumění televizním pořadům (reklamy, zprávy atd.). Úroveň A2.**

1. Sledujte doma v televizi sportovní a/nebo kulturní zprávy ve svém rodném jazyce.
2. Udělejte si poznámky o zprávách, které vás nejvíce zajímají, a zapište si je v cizím jazyce.
3. Diskutujte ve třídě/skupině o tom, co jste se dozvěděli, co bylo zajímavé, co si myslíte o sděleních, jaké myšlenky a pocity ve vás vyvolala.

Ve své skupině vyberte dvě nejzajímavější zprávy a připravte pro ostatní skupiny krátkou prezentaci (plakát, PowerPoint nebo podobný program). Uveďte podstatu zprávy a své hodnocení a komentář, např. svůj názor na výkony sportovců nebo na kulturní události.

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3%20\(antraji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3%20(antraji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

**Příklad 2: Porozumění videozáznamům. Úroveň A2.**

1. Učitelé a studenti diskutují o muzeích v Litvě a dalších zemích, která je zajímají a jejichž expozice jsou dostupné ve virtuálním prostoru.

2. Skupiny studentů si vyberou různá muzea.

V rámci skupinové práce žáci zhlédnou informační video o vybraném muzeu v Litvě nebo jiné zemi. Po zhlédnutí videa si zapíší nejdůležitější informace.

Studenti ve skupině prodiskutují obsah videa a připraví si shrnutí s důrazem na nejdůležitější informace.

Mluvčí skupiny shrne poznatky členů skupiny a předloží ostatním skupinám žáků souhrn informací o vybraném muzeu.

Zdroje: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3%20\(antraji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3%20(antraji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

- 3) Třetí stupnicí recepce, která zahrnuje používání různých médií, je **čtení s porozuměním (čtení a porozumění korespondenci)**. Tato škála zahrnuje osobní i formální korespondenci (SERR 2020, 66).

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B2	Rozumí tomu, co je napsáno v osobním e-mailu nebo příspěvku, i když je někdy použit hovorový jazyk.	E-mail, zveřejnění online.
B1	Rozumí jednoduchým osobním dopisům, e-mailům nebo příspěvkům, které poměrně podrobně popisují události a zážitky.	E-mail, zveřejnění online.
A2	Rozumí jednoduchým formálním e-mailům a dopisům (např. potvrzení rezervace nebo online nákupu).	E-mail, webové stránky.
A1	Rozumí krátkým, jednoduchým zprávám (např. příspěvkům na sociálních sítích nebo e-mailům), které navrhují, kdy a kde se sejít.	Sociální média, e-mail.
před A1	Dokáže v dopise, přání nebo e-mailu pochopit, na jakou příležitost je pozván, a informace o dni, čase a místě.	E-mail.

Tab. 3: Čtení s porozuměním (čtení a porozumění korespondenci)

## Produkce

Písemná produkce je v SERR (2020) rozdělena do tří stupnic: *Písemná tvorba obecně, tvůrčí psaní a psaní zpráv a esejí*. Digitální média nejsou uvedena v žádné z těchto stupnic. Jinak se chovají autoři litevských osnov pro druhý cizí jazyk, kteří stupnice produkce s deskriptory relevantními pro školní kontext doplňují o mediální aktivity, např. **produkcí audiovizuálního textu**. K rozvoji dovednosti psaní se používají mediální zdroje.

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B1	Vytváří prezentace na zajímavá témata, audio nebo video klipy, videa a blogy o nejbližším okolí. Používá jednoduchou slovní zásobu. Správně používá jednoduché gramatické struktury. Mluví s dostatečnou pravidelností, aby bylo zajištěno, že prezentovanému materiálu porozumí. Používá různé podpůrné materiály a internetové zdroje.	Zvukový nebo video klip, video, blog a internetový zdroj.
A2	Vytváří prezentace, audio nebo video klipy nebo film o sobě a svém nejbližším okolí. Správně používá známou slovní zásobu a jednoduché známé gramatické struktury. Využívá dostupné podpůrné materiály a internetové zdroje.	Prezentace, audio a video klip.
A1	Vytváří prezentace, zvukové a obrazové ukázky o nejbližším okolí s použitím známých slov, frází nebo vět a s využitím podpůrných materiálů (obrázky, materiály z učebnice, poznámky, obrazový a grafický materiál).	Prezentace, audio a video klip.

Tab. 4: Tvorba audiovizuálního textu

Z tabulky je patrné, že studenti ve výuce cizích jazyků nejen využívají média, jako je film, videoklip apod., ale také sami vytvářejí mediální úlohy. Níže uvedené příklady z pokynů litevských učebních osnov (2022, 12-14) jsou návrhy na provedení audiovizuální úlohy.

**Příklad 3: Tvorba audiovizuálního textu. Úroveň A2.**

Vytvořit film/reportáž/video a zvukovou nahrávku/mluvenou prezentaci o cizí zemi.

1. Ve dvojicích nebo skupinách si vyberte zemi, kterou byste rádi navštívili.
2. Na základě kritérií (zeměpisná poloha, podnebí, jazyky, zajímavosti, tradice, zvyky, slavní lidé atd.) vyhledejte informace a obrazový materiál o vybrané zemi a vytvořte audiovizuální prezentaci.
3. Promyslete obsah své práce, zvolte vhodnou slovní zásobu, věty a gramatické konstrukce a vytvořte text.
4. Zvolte formát audiovizuálního díla, např. PowerPoint, video, podcast atd.
5. Požadavky: video o délce alespoň 3 minuty, prezentace v PowerPointu o délce alespoň 10 slidů, použití alespoň 10 nových slov a/nebo gramatických konstrukcí souvisejících s tématem atd.
6. Představte vybranou zemi ve třídě nebo ve virtuálním prostoru.

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

**Příklad 4: Výroba výukového videa. Úroveň A2.**

Vytvořte vzdělávací video na téma, které vás zajímá, nahrajte ho na vybranou sociální síť (např. do uzavřené skupiny na Messengeru) a krátce okomentujte virtuální příspěvky ostatních členů skupiny.

1. Vytvořte uzavřený účet pro svou skupinu na sociální síti, kterou si vyberete.
  2. Ve dvojicích nebo skupinách si vyberte téma, které vás zajímá, pro vzdělávací video, např. jak se zdravě stravovat, jak plánovat učení a volný čas apod.
  3. Promyslete obsah výukového videa, vyberte správná slova, fráze a gramatické struktury a vytvořte text videa.
- Nahrajte záznam svého výukového videa a nahrajte jej na účet skupiny.
4. Požadavky na video: alespoň 3 minuty, s alespoň 10 novými slovy/frázemi/gramatickými konstrukcemi na dané téma.
  5. Všichni členové skupiny komentují videa ostatních skupin (alespoň dvou) a kladou otázky jejich autorům.

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

**Interakce obsahuje dvě stupnice podporované médii.** Stupnice korespondence v SERR se týká nejen osobní korespondence, ale také deskriptorů pro formální korespondenci. Mediálně podporovanými prostředky jsou e-mail a SMS, které se používají k rozvoji komunikačních kompetencí.

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B2	Při psaní osobních a pracovních dopisů a e-mailů umí používat formální a konvenční postupy odpovídající kontextu.	E-mail.
B1	Dokáže si vyměňovat informace prostřednictvím textových zpráv, e-mailů nebo krátkých dopisů a odpovídat na dotazy jiné osoby (např. o výrobku nebo činnosti).	SMS, e-mail.



A2	Umí psát krátké, jednoduché poznámky, e-maily a textové zprávy (např. pozvání nebo přijetí pozvání, potvrzení nebo změna schůzky).	SMS, e-mail.
A1	Umí psát zprávy a příspěvky na internetu o svých zálibách, zálibách a zápo-rech ve sledu velmi krátkých vět s použitím slovníku. Umí napsat krátkou, velmi jednoduchou zprávu (např. textovou) svým přátelům, aby je o něčem informoval nebo se jich na něco zeptal.	Online příspěvky, textové zprávy.

Tab. 5: Deskriptory pro interakční korespondenci

**Interakce online.** Škála online konverzace a diskuse se zaměřuje na online konverzaci a diskusi jako multimodální fenomén s důrazem na to, jakým způsobem spolu účastníci online komunikují (SERR 2020, 104).

Úroveň	Popis a klíčová kompetence	Prostředky založené na médiích
B2	Umí se aktivně zapojit do online konverzace, propojit své příspěvky s předchozími příspěvky v jeden celek, chápat jejich kulturní důsledky a vhodně na ně reagovat.	Sociální síť
B1	Dokáže se účastnit online konverzace v reálném čase s více než jedním účastníkem a rozpoznat komunikační záměry všech účastníků, ale bez dalšího vysvětlení nemusí rozumět podrobnostem nebo důsledkům. Dokáže napsat srozumitelný příspěvek do online diskuse na známé téma, pokud si dokáže připravit text a použít online pomůcky k doplnění jazykových mezer a kontrole správnosti.	Sociální síť
A2	Umí se zapojit do jednoduché sociální komunikace online (např. posílat virtuální přáníčka ke zvláštním příležitostem, sdílet s ostatními novinky nebo domlouvat či potvrzovat schůzky). Umí na internetu psát krátké pozitivní i negativní komentáře k vloženým odkazům a médiím, přičemž používá repertoár základních jazykových prostředků, ačkoli obvykle potřebuje online překladatelský nástroj.	Sociální síť, virtuální mapy.
A1	Umí psát velmi jednoduché zprávy a osobní příspěvky na internetu o svých zálibách, neoblíbených aktivitách atd. ve sledu velmi krátkých vět s použitím překladatelských pomůcek.	Chat, Messenger, Viber atd.
před A1	Umí posílat jednoduché online pozdravy s použitím základních vzorových frází a emotikonů. Dokáže o sobě zveřejnit krátké jednoduché úkoly (např. příbuzenský stav, národnost, povolání), pokud je umí vybrat z nabídky a/nebo použít online překladatelský nástroj.	Online formulář, dotazník

Tab. 6: Deskriptory pro online interakci

Následující příklad z litevských učebních osnov (2022, 17) ukazuje, jak postupně provést úkol interakce ve virtuálním prostoru.

**Příklad 5: Jazyková aktivita:** Interakce ve virtuálním prostoru: Účast na rozhovoru nebo diskusi ve virtuálním prostoru. Účast na konverzaci v reálném čase. Zveřejňování osobních příspěvků a odkazů. Vysílání komentářů.

1. Představte žákům téma formou brainstormingu a požádejte je, aby hádali slova ze smíšených písmen, např. WHETNCHIEAN – Vánoce, GCESENHK – dárek atd. 3 minuty.
2. Položte otázku, která žáky upozorní na téma, např. Proč se děti těší na Vánoce? Kdy slavíme Vánoce? atd. Délka aktivity 3 minuty.
3. Pracujte ve skupinách v různých místnostech. Dejte žákům otázku k diskusi, např. „Jaký je nejlepší vánoční dárek pro desetileté dítě? Proč?“. Po diskusi ve skupině mohou žáci vyjádřit své názory v chatu nebo v jiném virtuálním prostoru, který s dětmi používáte, např. tak, že na platformě Padlet vytvoříte pro skupiny samostatné sloupce; vzájemné sledování komentářů pomůže dětem být produktivnější. Odkaz na Padlet je žákům k dispozici v chatovací oblasti. Po určité době je vhodné názory skupin společně prodiskutovat. Délka aktivity 10 minut.
4. Pracujte ve skupinách v různých místnostech. Požádejte žáky, aby si informace uspořádali pro diskusi ve skupinách, např. který dárek je nejlepší pro chlapce a který pro dívky, zda je důležitější pozornost nebo velikost dárku, jaká je cena atd. Délka aktivity 10 minut.
5. Společně se třídou vymyslete pět krátkých otázek o vánočních dárcích. Otázky před průzkumem prodiskutujte a zapište je na obrazovku. Můžete použít následující slova: Chtěli byste k Vánocům kolo/knihu/...? Co si přejete k letošním Vánocům? Délka aktivity 5 minut.
6. Pracujte ve dvojicích v chatovací místnosti. V rámci soukromých zpráv studenti provádějí průzkum, v němž se musí zeptat 3 osob ve virtuální místnosti. Délka aktivity 6 minut.
7. Proberte výsledky průzkumu s několika žáky. Délka aktivity 3 minuty.
8. Diskuse/hodnocení lekce. Délka aktivity 5 minut. Možné téma pro příští lekci – „Vánoční pozdravy“. Studenti vytvoří virtuální pozdrav.

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B4%20kalb%C5%B3%20\(antroji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B4%20kalb%C5%B3%20(antroji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

Podle SERR (2020, 42) kombinuje **zprostředkování** recepci, produkci a interakci. Úkoly pro zprostředkování zahrnují také další jazykové aktivity, jako je psaní, čtení, poslech, z nichž většina je rovněž založena na médiích. Níže uvedené příklady představují úkoly pro zprostředkování a zahrnují činnosti založené na médiích.

**Příklad 6: Zprostředkování textů. Úroveň A2: Psaní zprávy, poznámky k projevu. Písemné shrnutí audiovizuálního textu.**

Úkol/Jazyková aktivita - Žáci se doma podívají na video o přípravě nějakého pokrmu, např. salátu, a zapiší si informace. Pokyny se dělí na dvě části: „ingredience“ a „postup“.  
Ve třídě si ve skupinách porovnají své poznámky a vytvoří závěrečný recept (v PowerPointu, v dokumentu MS Word, v dokumentu Google, v infografice atd.).  
Studenti mohou ve skupinách vytvořit vlastní recept na zdravý pokrm a představit ho ostatním skupinám.

Prostředky založené na médiích *Videa na internetu, kulinářské televizní pořady*

Jazyky *Žáci sledují nahrávky/televizní pořady v mateřském jazyce a předkládají recepty v cizím jazyce. Programy o vaření lze sledovat v cizím jazyce.*

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B5enio%20kalb%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B5enio%20kalb%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

**Příklad 7: Zprostředkování textů. Úroveň.** Zprostředkování textů. Převod informací z číselných údajů (grafů, tabulek) do mluveného nebo psaného textu.

Úkol/Jazyková aktivita *Učitel navrhne možná témata pro průzkum/výzkum. Žáci/páry/skupiny provádějí výzkum různých témat a vytvářejí grafy pro zobrazení statistik. K vyplnění dotazníku žáci používají digitální nástroje, jako jsou formuláře Google, přičemž kvantitativní údaje z dotazníku jsou automaticky zpracovány a prezentovány v grafech. O výsledky průzkumu se podělí s ostatními studenty/páry/skupiny, kteří statistické údaje interpretují a komentují.*

Prostředky založené na médiích *Virtuální nástroje*

Jazyky *Pokud je průzkum prováděn se žáky ve třídě, používá se cizí jazyk. Pokud jsou dotazovány různé další skupiny, např. učitelé, zaměstnanci, sousedé atd., používá se ke sběru informací mateřský jazyk. Cizí jazyk se používá k prezentaci, interpretaci a hodnocení informací.*

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B5enio%20kalb%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20%C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B5enio%20kalb%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf)

**Příklad 8: Zprostředkování procesu společné práce ve skupině. Vedení skupinové práce. Úroveň A2.**

Úkol/Jazyková aktivita *Studenti mají za úkol vytvořit kvíz o slavných lidech z různých zemí světa. Studenti jsou rozděleni do skupin po 3-4 studentech. Dohodnou se, kterého studenta chtějí za vedoucího. Žák s pomocí učitele vede práci skupiny, diskutuje o tom, jaké vzory si vybrat, jaké otázky klást atd. Studenti si připraví 2 až 3 otázky a představí je skupině. Student, který vede skupinovou práci, shromáždí všechny otázky a shrne skupinovou práci.*

*Každá skupina s pomocí učitele připraví písemně závěrečný soubor otázek a předloží je druhé skupině k zodpovězení.*

Prostředky založené na médiích      *Učitelé navrhnou zdroje, kde se žáci mohou dozvědět o slavných osobnostech z jiných zemí (např. Wikipedie). Je vytvořen kvíz.*

Jazyky      *Žáci mohou vyhledávat informace ve svém jazyce.  
Ústní a písemné otázky jsou formulovány v cizím jazyce.  
Odpovědi na otázky jsou uvedeny v cizím jazyce.*

Zdroj: [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20C4%AER_2022-10-06.pdf)

## Literatura

BACIUŠKIENĖ, G. et al. (2021): Užsienio kalbos (antrosios) bendroji programa. [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA\\_Aurelija/19\\_U%C5%B3sienio\\_kalbos\\_antrosios%20BP%202022-09-30.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/19_U%C5%B3sienio_kalbos_antrosios%20BP%202022-09-30.pdf) (stav k 31.10.2022)

BACIUŠKIENĖ, G. et al. (2022): Užsienio kalbų (pirmosios ir antrosios) pagrindinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos. [https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS\\_Aurelija/U%C5%B3sienio%20kalb%C5%B3%20\(antrioji\)%20PU%20BP%20C4%AER\\_2022-10-06.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%B3sienio%20kalb%C5%B3%20(antrioji)%20PU%20BP%20C4%AER_2022-10-06.pdf) (stav k 31.10.2022)

GeR 2020 = Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett Verlag.

SCHMITZ, H./RUSCH, P. (2019): Mediation und ihre Umsetzung in Netzwerk neu. In: Klett Tipps Nr. 68: Zukunft im Blick, S. 1-2. [https://www.derdiedaf.com/\\_files\\_media/downloads/KT68\\_DaF\\_Netzwerk\\_neu.pdf](https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/KT68_DaF_Netzwerk_neu.pdf) (stav k 31.10.2022)



## **IV. Závěr**



## IV. Závěr

### Výhled: Kam s výukou cizích jazyků?

S ohledem na předchozí kapitoly teoretické části a při pohledu na jednotlivé nástroje druhé části této publikace je jasně patrné, že online svět, který zasahuje do vyučovacího procesu, a online výuka, která tento svět pomáhá utvářet, nejsou tak snadno zvládnutelnými oblastmi. Jakékoliv vedení se jeví na jedné straně jako užitečné a na straně druhé jako téměř absolutně nemožné. Problémem je nejen složitost tohoto světa, ale také skutečnost, že se svět neustále mění, čemuž se musí na své cestě celoživotním vzděláváním přizpůsobit všichni, včetně účastníků vzdělávání.

Jak již bylo nastíněno v kapitole I.1 vyžaduje celoživotní učení v současnosti a budoucnosti zejména transformační kompetence, včetně vytváření nových hodnot, vyrovnávání napětí a přebírání odpovědnosti, které žákům pomohou utvářet svět budoucnosti. To lze chápat jako abstraktní a zastřešující cíl, který je však konfrontován s realitou a praxí školní výuky. Z hlediska rozvoje digitální gramotnosti v online výuce a učení je jedním z prvních předpokladů pro studenty digitální participace, která zahrnuje dostupnost digitálního obsahu a začlenění různých skupin. Právě účast na digitálních technologiích a digitálním obsahu umožňuje žákům zapojení do nových kontextů, na které může později navázat možnost spoluvytváření. Z tohoto důvodu považujeme za důležité nadále podporovat vytváření bezplatného a volně přístupného online obsahu a nástrojů pro žáky i učitele. V této souvislosti je náš projekt Erasmus+ také pokusem o vytvoření užitečných nástrojů pro rozvoj a budování kompetencí nezbytných pro online učení a výuku. Ty mají mimo jiné podpořit i další dvě oblasti digitální gramotnosti z hlediska orientace na žáka, a to diferenciaci a individualizaci a aktivní zapojení žáků do procesu učení. Právě tyto aspekty představují značnou přidanou hodnotu online nástrojů při jejich použití ve třídě.

Přestože mohou mít online svět a online interakce velký přínos zejména ve výuce cizích jazyků, z některých teoretických úvah (i v této publikaci) lze vyvodit, že se při analýzách nelze/nemůžeme vyhnout srovnání s výukou přímou tváří v tvář. Na jednu stranu je to pochopitelné, na druhou stranu to často vede k očekávání, že online výuka převezme tradiční metody a zvyky výuky. Výsledkem je zvažování pro a proti, poukazování na slabá místa online výuky nebo snaha převést tradiční formy cvičení a úkolů do jejich online podoby. To bohužel do značné míry potvrzuje i většina cvičení a úloh, které byly vytvořeny pro databázi cvičení tohoto projektu. Původní myšlenka však byla, že cvičení budou vytvářet učitelé z praxe. Tvorba a realizace cvičení tak významně přispěla k rozvoji digitálních kompetencí učitelů a cvičení skutečně zasáhla cílovou skupinu žáků na středních školách. Studenti hodnotili testovaná cvičení velmi pozitivně a průměrné hodnocení vyplývající z našich průzkumů bylo 5,29 bodů z 6 možných, což svědčí o tom, že tyto nové možnosti cvičení obohatily celkový proces učení. Hodnocení ze strany učitelů bylo ještě o něco vyšší a cvičení byla ohodnocena 5,34 body ze 6, a to i přesto, že většina cvičení byla jen málo nebo téměř vůbec inovativní s ohledem na rozvoj tzv. budoucích kompetencí a digitálních kompetencí. Rozvíjejí sice základní dovednosti a dílčí dovednosti, jako je čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, gramatické kompetence, méně pak ale už mluvení a psaní, ale také do značné míry vyčerpávají svůj potenciál.

Protože však složitost a proměnlivost dnešního světa vyžaduje mnoho nových kompetencí, je skutečně nutné, aby na tuto situaci reagovala i výuka cizích jazyků. Z tohoto důvodu je třeba do vyučovací praxe začlenit i taková cvičení a úkoly, které jsou mimo jiné nastíněny a představeny v kapitolách III.4 až III.6. Do budoucna je proto nezbytné, aby učitelé byli vybaveni mimo jiné i znalostmi a metodickými kompetencemi týkajícími se interaktivity a vedli žáky k tomu, aby rozvíjeli svou schopnost interakce od konzumní k produktivní a kolaborativní – a to jak v kontextu písemné a ústní interakce, tak i online interakce či spolupráce.



Hodiny němčiny jako cizího jazyka mohou nabídnout vhodná přípravná cvičení a složitější úkoly. Totéž platí pro mediaci, kterou lze v hodinách cizího jazyka rozvíjet vzestupně od mediace textů přes mediaci pojmů až po mediaci komunikace (v online prostředí také mediálně podporované). Interakci a zprostředkování lze chápat jako kompetence, které nejenže integrují „tradiční“ dovednosti čtení, poslechu, mluvení a psaní, ale také (mimo jiné) úzce souvisejí se schopností jednat a tvořit, s postoji a hodnotami nebo s plurikulturalitou. Právě tyto vzájemné vazby a závislosti tzv. kompetencí budoucnosti, které jsou nezbytné pro mírové soužití, všeobecnou prosperitu, vstřícnou spolupráci a komunikaci kulturně rozmanité a neustále se měnící společnosti, by měly být i v budoucnu středem pozornosti ve vzdělávání a také v cizojazyčném vzdělávání. Učení se novým jazykům může přece stavět mosty, mosty, které vedou k porozumění a které povedou do budoucnosti – včetně budoucnosti digitální.

Vydavatelé

## **ČÁST B**

**Vybrané nástroje a aplikace**

**pro výuku cizích jazyků**

## Ke koncepci části B a k výběru nástrojů

V této druhé části publikace jsou popsány vybrané online nástroje a aplikace. Jejich výběr je omezen na ty, které lze využít ve výuce cizích jazyků, i když je třeba zdůraznit, že tato publikace si neklade za cíl obsáhnout komplexnost všech existujících nástrojů. Důležitou roli při jejich výběru hrálo jejich široké spektrum využití ve výuce cizích jazyků. Lze zde tedy nalézt nástroje a aplikace, které umožňují následující:

- vytvoření vyučovací jednotky
- organizaci výuky a materiálů
- zpětnou vazbu
- interaktivní cvičení a úlohy
- soutěže

Jednotlivé nástroje a aplikace jsou řazeny abecedně. Jejich popis se řídí stejným schématem. Nejprve je uvedena jejich dostupnost. Zde byl při jejich výběru kladen zvláštní důraz na jejich dostupnost pro široké publikum v tom smyslu, že jsou alespoň ve své základní verzi k dispozici zdarma a lze je používat buď bez registrace, nebo po jednoduché registraci. Dále jsou uvedeny funkce a jednotlivé nástroje a je popsán způsob jejich použití. Dále jsou řešeny možnosti jejich využití ve výuce cizích jazyků a jsou prezentována i ukázková cvičení. Na závěr jsou zmíněny výhody a nevýhody nástroje a případně alternativní nástroje s podobnými funkcemi.

*Petra Fuková*

## AnswerGarden

**Odkaz:** <https://answergarden.ch>

### Přístup / registrace / dostupnost

- Nástroj lze používat přímo bez registrace.
- Pro správu vytvořených otázek lze zadat heslo.
- Pro uložení informací lze zadat e-mailovou adresu (odkaz na žádost AnswerGarden a heslo správce).
- Vytvořené dotazy lze sdílet prostřednictvím odkazu, QR kódu nebo sociálních platforem, jako je Facebook nebo Twitter. AnswerGarden lze také integrovat do webových stránek (funkce Embed).

### Funkce / nástroje aplikace

Tento nástroj slouží ke shromažďování zpětné vazby/odpovědí/pojmů k dané otázce nebo tématu. AnswerGarden se vytváří pouze ve dvou krocích:

1. je zadáno téma nebo otázka.
2. AnswerGarden je zveřejněna (odkaz, QR kód, sociální média).

Poté může začít sběr odpovědí.

### Možnosti pokročilého nastavení

Všechny rozšířené možnosti nastavení jsou volitelné a umožňují lepší využití nástroje. Nastavení zahrnují:

- Režim/Mode (Brainstorming = neomezený počet odpovědí, opakování je možné; Classroom = neomezený počet odpovědí, opakování není možné; Moderator = moderátor může před zveřejněním zkontrolovat všechny odpovědi; Locked = nové odpovědi nejsou možné)
- Délka odpovědi/Answer Length (do 20 nebo 40 znaků)
- Heslo administrátora/Admin Password (heslo lze použít ke správě vytvořených zahrad AnswerGardens)
- Připomínající e-mail/Reminder E-Mail (odkaz a heslo budou zaslány na zadanou adresu)
- Filtr spamu/Spam Filter (umožňuje automatické filtrování definovaných nežádoucích odpovědí)
- Velká a malá písmena/Case (pro němčinu se doporučují buď velká písmena (uppercase), nebo velká a malá písmena (no change)), důležité: toto nastavení nelze později změnit!
- Lokální zveřejnění/Add Local Discoverability (vytvořené AnswerGardens je možné buď skryt/hidden, nebo je učinit zpřístupit online po dobu maximálně 1 týdne, i ve skrytém režimu lze odkaz sdílet a používat).

Videonávod k použití nástroje naleznete na adrese:

<https://youtu.be/-nZ6rZ1ydk0?list=PLenPcI5Zc4Ig0sK0ZxBvUY0IQSOVbSKup>

## Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

### Práce se slovní zásobou

Nástroj lze nejlépe využít v kontextu práce se slovní zásobou. Například nahrazuje asociogram na tabuli. Sebraná slova a slovní spojení lze použít při úvodu do nového téma nebo na začátku hodiny (příklad cvičení 1). Stejně tak lze tento nástroj použít k opakování nové slovní zásoby na konci lekce (příklad cvičení 2).

### Třídící cvičení / Gramatika

Při současném použití několika AnswerGardens lze v kombinaci s textem použít různá třídící cvičení, např. určování podstatných jmen podle rodu (příklad cvičení 3), určování jednotlivých slovních druhů nebo gramatických tvarů (např. vypsání všech sloves v minulém čase, vyhledání všech přídavných jmen) atd. Při třídění pracují všichni s několika AnswerGardens najednou (několik otevřených karet v prohlížeči) nebo lze práci rozdělit do několika skupin.

### Čtení s porozuměním

Žáci by měli určit všechna klíčová slova z textu, která považují za důležitá. Skupina pak může diskutovat o tom, proč jsou tato slova důležitá pro vyjádření obsahu textu.

### Psaní

Asociativně shromážděná slova na určité téma nebo klíčové slovo lze použít jako podnět k napsání povídky. (Příklad cvičení 4)

## Příklady cvičení

### Příklad cvičení 1

*Co je tvoje oblíbené jídlo?*

## Příklad cvičení 2

*Která nová slova jsi se dnes naučil/-a?*

The screenshot shows the AnswerGarden interface for a quiz titled "Welche neuen Wörter hast du heute gelernt?". The question is in German. The input field contains the text "Thanks! Type another answer here..." and shows "20 characters remaining". The answer area displays a word cloud of German words: "schreien", "füttern", "Geschichte", "anstrengend", "Haushalt", and "ständig". The interface includes a "Submit" button and a footer with options: Share, Export, About, QR, Local, Moderate, Expand, Admin, Refresh.

## Příklad cvičení 3

*Přečti si text a vypiš všechna podstatná jména mužského rodu.*

The screenshot shows the AnswerGarden interface for a quiz titled "Maskulina". The question is in German. The input field contains the text "Thanks! Type another answer here..." and shows "20 characters remaining". The answer area displays a word cloud of German nouns: "Spielplatz", "Donnerstag", "Tag", "Wein", "Abend", "Mann", and "Tanzunterricht". The interface includes a "Submit" button and a footer with options: Share, Export, About, QR, Local, Moderate, Expand, Admin, Refresh.

## Příklad cvičení 4

Sbírejte slova na téma „Pěší turistika v horách“. Co při tom můžete dělat, vidět, zažít?



Napište krátký text, ve kterém použijete alespoň 5 z těchto slov.

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- zcela zdarma, bez nutnosti registrace, vytvoření je možné za méně než minutu

### Nevýhody

- možné pouze krátké odpovědi (do 20 nebo 40 znaků, doporučuje se kratší varianta)
- Při vytváření dokumentu nezapomeňte na nastavení *zákazu změny/no change* velkých a malých písmen, které nelze později změnit.

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořil *Ján Demčišák*.

## BitteFeedback

**Odkaz:** <https://bittefeedback.de>

### Přístup / registrace / dostupnost

Registrace **není** nutná.

### Funkce / nástroje aplikace

Tato aplikace slouží k vytváření různých zpětných vazeb na různá témata. Autor si může vybrat ze dvou typů otázek, a to buď hodnocení hvězdičkami nebo otevřenou odpověď ve formě textového pole.

### Příklady cvičení

Příklad dotazníku

#### Otázka číslo 1

Jste spokojeni s cvičeními DUO?

Textové pole: (Respondenti odpovídají celou větou.)

#### Otázka číslo 2

Líbilo se mi přiřazování cvičení ... (Čím vyšší počet hvězdiček, tím lepší hodnocení.)

Udělte hvězdičky (respondenti vyberou příslušný počet hvězdiček).

#### Otázka číslo 3

Co se vám na aplikaci Wordwall líbilo? (Čím vyšší počet hvězdiček, tím lepší hodnocení.)

Udělte hvězdičky (respondenti vyberou příslušný počet hvězdiček).

#### Otázka číslo 4

Napište prosím tři aplikace, které se vám nejvíce líbily. Napište je v pořadí, které odpovídá vašim preferencím: 1. místo, 2. místo, 3. místo.

Textové pole: (Respondenti odpovídají celou větou.)

#### Otázka číslo 5

Doporučili byste cvičení DUO svým kolegům? Vyberte možnost ANO nebo NE. Pokud jste odpověděli NE, napište také proč.

Textové pole: (Respondenti odpovídají celou větou.)



Po vytvoření formuláře autor/ka klikne na tlačítko „Vytvořit“ a formulář Feedback je okamžitě zveřejněn. Formulář je platný 14 dní, poté je smazán.

### **Alternativní nástroje s podobnými funkcemi**

- Bittefeedback: <https://bittefeedback.de>

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořil *Martin Lachout*.

## Bitpaper

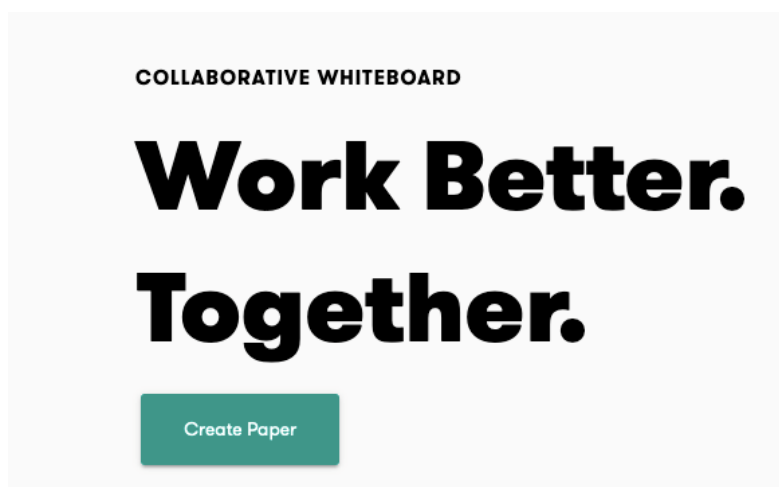
Odkaz: <https://bitpaper.io/>

### Přístup / registrace / dostupnost

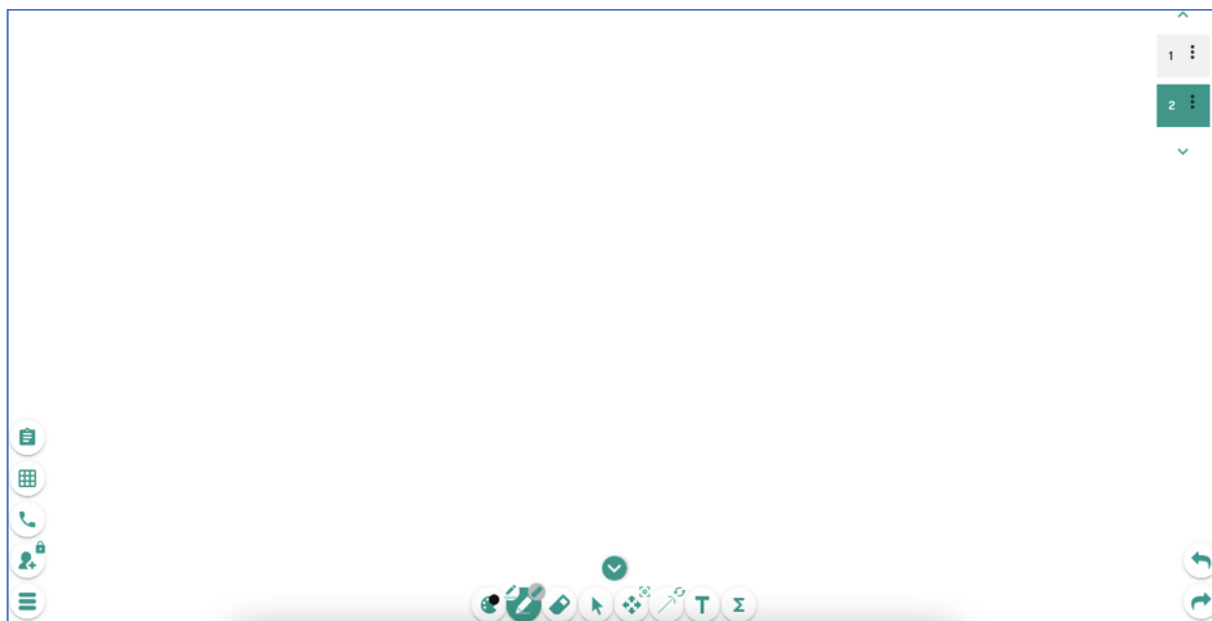
Je přístupný i bez registrace, stačí se přihlásit vlastní e-mailovou adresou.

### Funkce / nástroje aplikace

Digitální nástroj Bitpaper funguje jako tabule ve třídě. Učitel ji může použít k vysvětlení probírané látky i ve fázi (samostatné) práce žáků. Po přihlášení lze vytvořit tabuli (dokument na tabuli) kliknutím na „CREATE PAPER“. Přihlášení uživatelé mohou vytvořit 3 dokumenty tabule, které lze propojit s ostatními.



Možnosti práce s aplikací BitPaper jsou v podstatě srovnatelné s klasickou tabulí.



Možnost nahrát obrázek, fotografii atd.



Možnosti pozadí



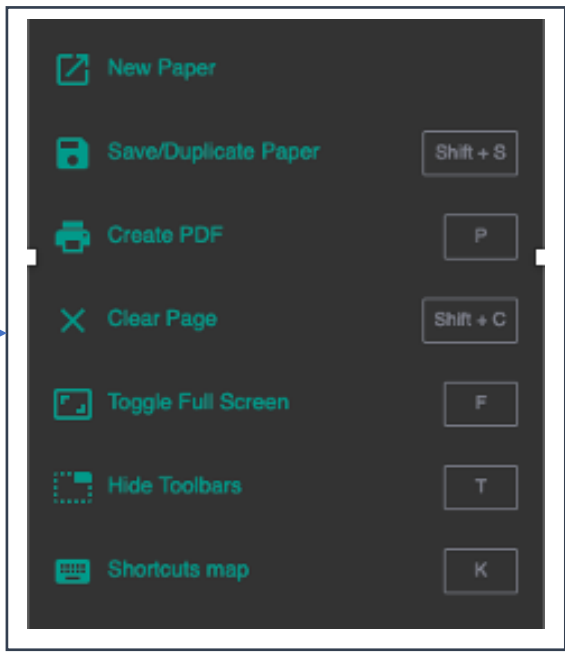
Možnost chatu/telefonování

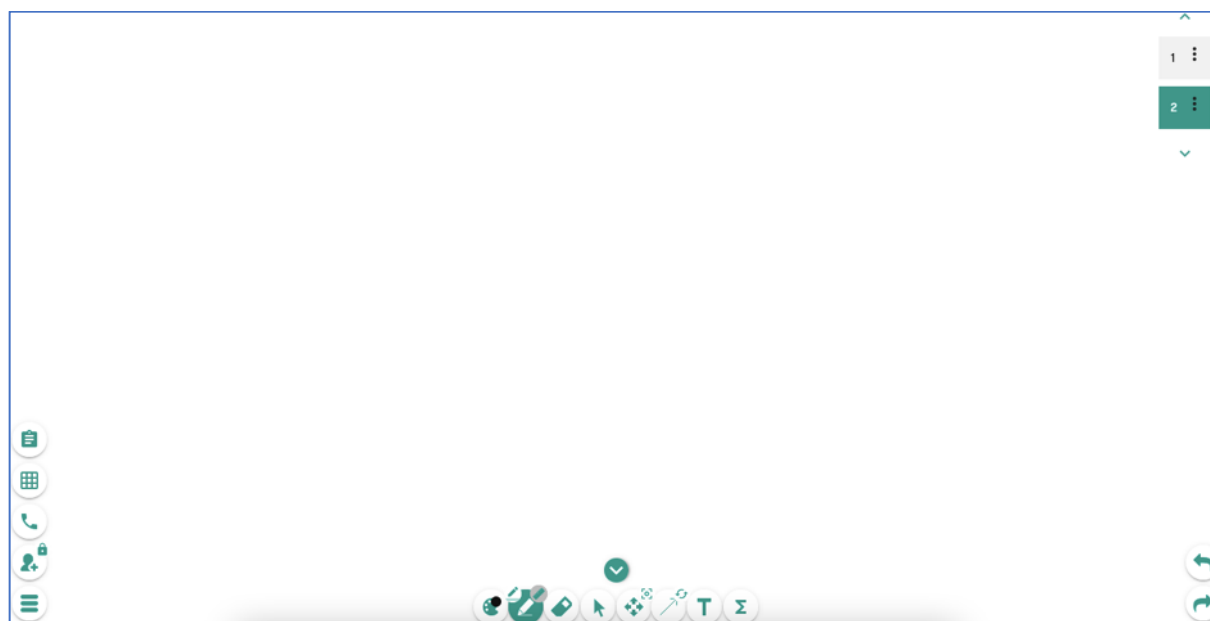


Možnost uzamknout dokument na bílé tabuli  
Možnost přepnutí do režimu učebny



Další možnosti





Možnosti barev, tloušťka pera, velikost gumované plochy dokumentu

Možnost označit oblast dokumentu, která se nemá gumovat.

Možnost přesunout vytvořené části dokumentu

Různé formuláře, symboly, tvary (podobně jako v aplikaci Microsoft Word)

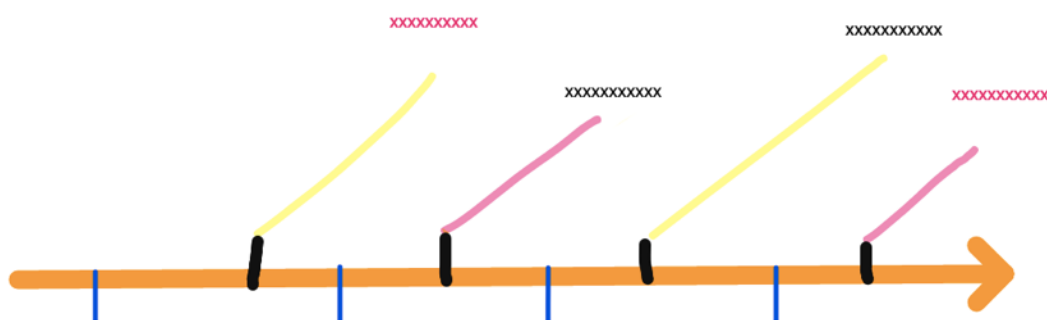
Možnost vložení textu

Možnost vložení vzorce

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Bitpaper lze v online výuce používat různě. Na začátku hodiny lze vytvořit myšlenkovou mapu, která studenty naladí na určité téma a slovní zásobu s ním spojenou. Je možné začít klíčovým slovem/fotografií/obrázkem/úryvkem z textu apod. a žáci zaznamenávají slova, která je napadnou, do myšlenkové mapy.

Dále lze tento digitální nástroj také použít k rozvoji nebo procvičování čtení/poslechu s porozuměním. Žáci/žákyně si přečtou text/poslechnou zvukovou nahrávku a pokračují v práci na platformě Bitpaper podle pokynů učitele. Mohou např. chronologicky znázornit, jak něco probíhá (v závislosti na přečteném textu/ v závislosti na slyšené zvukové nahrávce, např. životopis/data narození členů rodiny/ historická fakta/ denní režim a jeho činnosti/ program na dovolené, o prázdninách...).



Na nižších úrovních může mít online výuka hravý charakter, tj. žáci něco nakreslí na základě toho, co četli/poslouchali.

Bitový papír lze použít také k nácvičení mluvení. Vyučující připraví Bitpaper s obrázkem/obrázkovým příběhem apod. a žáci mají za úkol obrázky popsat nebo příběh převyprávět.



Bitpaper lze použít k individuální práci, práci ve dvojicích nebo ve skupinách na konkrétním úkolu, takže tímto nástrojem lze podpořit všechny organizační formy práce žáků.

**Alternativní nástroje s podobnými funkcemi**

- Groupboard: <https://www.groupboard.com/products/>
- Miro: <https://miro.com/>
- Whiteboard Fox: <https://r2.whiteboardfox.com/>
- Draw Chat: Virtual Classroom: <https://draw.chat/C53FD5C1B2A67D9276B:f0xrjhfm#p1,0,0,r0,s1>
- Padlet: <https://sk.padlet.com/>
- Lucidspark: <https://lucidspark.com/>
- Jamboard (Googe): <https://edu.google.com/products/jamboard/>

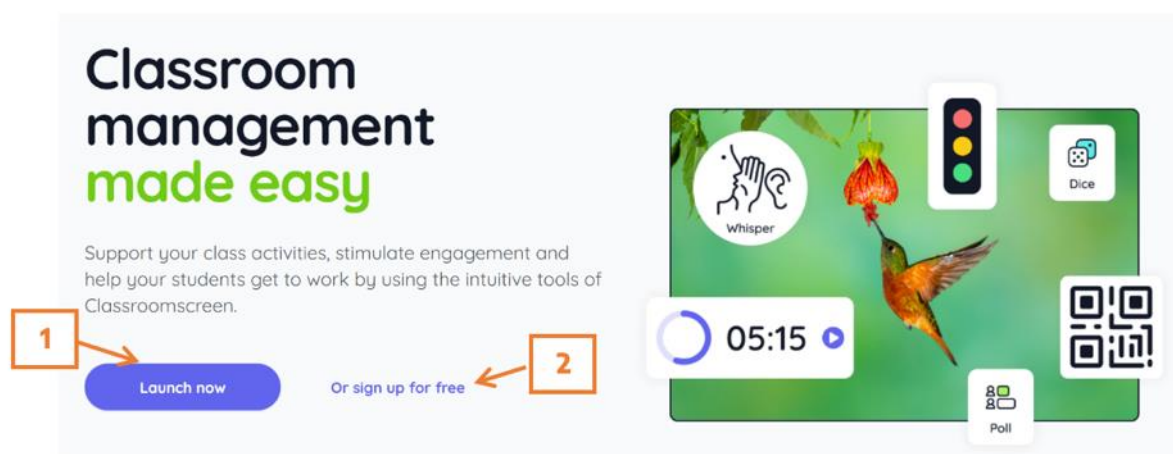
Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Simona Fraščíková*.

## Classroomscreen

Odkaz: <https://www.classroomscreen.com>

### Přístup / registrace / dostupnost

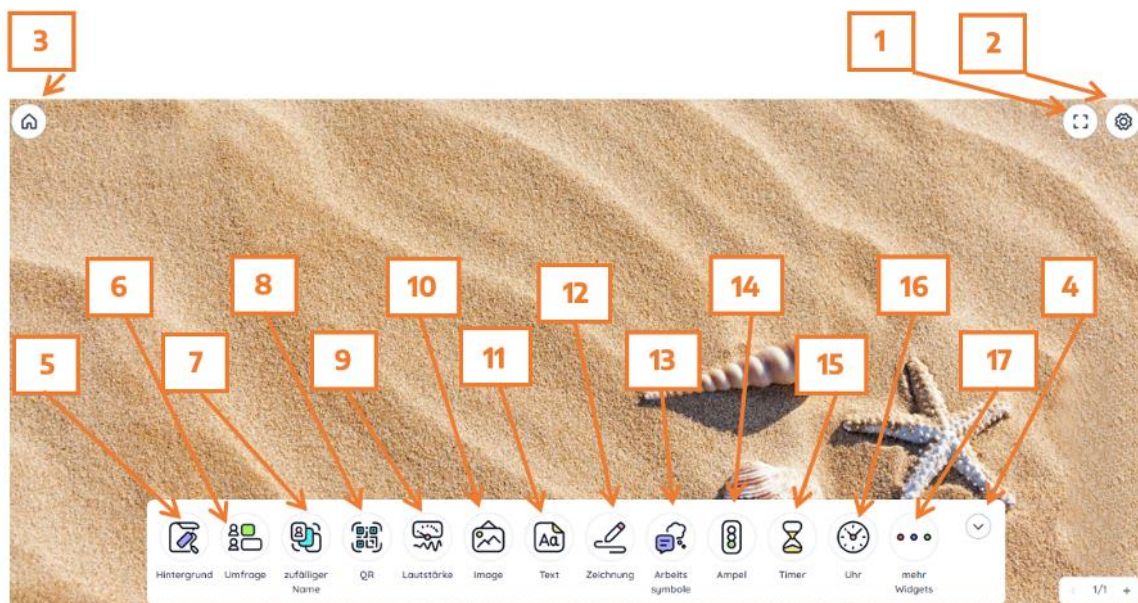
Tento nástroj je volně přístupný a lze jej používat bez registrace. V takovém případě klikněte na úvodní stránce na tlačítko „Launch now“ (č. 1 – viz níže).



Kromě toho je možné se zaregistrovat pomocí tlačítka „or sign up for free“ (č. 2 – viz níže) a získat tak vlastní účet. Na výběr jsou celkem tři možné varianty (jedna z nich je zdarma).

### Funkce / nástroje aplikace

Třídní obrazovka usnadňuje organizaci výuky. Díky svým 19 funkcím pomáhá například při časovém managementu žáků, při stanovování jasných očekávání od žáků nebo při shromažďování zpětné vazby. Bez ohledu na to, zda vstoupíte bez přihlášení pomocí tlačítka „Launch now“ (viz výše č. 1) nebo s přihlášením „or sign up for free“ (viz výše č. 2), dostanete se na následující domovskou stránku:



Níže jsou popsány vybrané funkce (seřazené podle přidělených čísel).




### 1. Režim celé obrazovky

Toto tlačítko slouží k přepínání mezi režimem obrazovky a režimem celé obrazovky.

### 2. Nastavení

Lze nastavit následující: jazyk, pozadí tlačítek, název obrazovky a její popis, poloha tlačítka č. 18 (vlevo nebo vpravo od ostatních).

### 3. Domů

Zde je možné prohlédnout si a případně uložit jednotlivé verze obrazovek Classroomscreen, které jste použili. (Funkce ukládání je možná pouze ve verzi **Classroomscreen Pro.**) Najdete zde také nápovědu , oznámení  a případně i svůj účet . Dále lze zobrazit vlastní uložené seznamy jmen a pozadí, případně změnit nastavený jazyk a také nastavit varování.

### 4. Seznam ikon

Ikony lze skrýt pomocí šipky.

### 5. Pozadí

Pozadí lze libovolně měnit. Můžete si vybrat z variant Classroomscreen nebo nahrát a použít vlastní obrázky.




### 6. Průzkum

Tuto funkci lze použít například k získání zpětné vazby např. k vyučovací hodině. Ve standardní verzi bez vlastního účtu mohou jednotliví žáci hlasovat pouze přímo na tabuli Smart Board. Učitel by při tom měl přemýšlet o tom, jak hlasování přesto utajit, protože jen tak lze podpořit upřímnost odpovědí. Optimální je



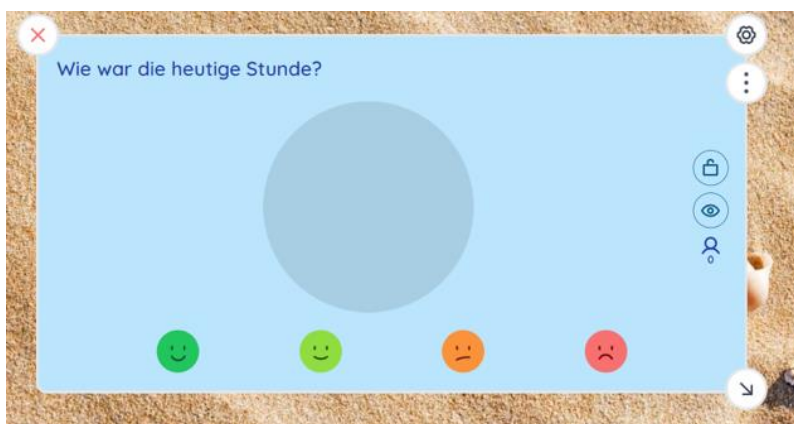
samozřejmě hlasování na dálku. Aby bylo toto možné, musíte být přihlášení ke svému účtu (i základní verze umožňuje hlasování na dálku).

Příprava průzkumu:

Nejprve je třeba zvolit typ průzkumu: Multiple Choice/Smileys/správně nebo špatně. V jednotlivých variantách lze nastavit typ grafu, který bude vizualizovat výsledky průzkumu, a použité barvy. Během hlasování žáků lze graf, který se mění s každým odevzdaným hlasem, skrýt (pomocí ) , aby neovlivňoval hlasování. Počet odevzdaných hlasů vidíte na  a stisknutím tlačítka  můžete hlasování ukončit.

Příklad před hlasováním:

a) Varianta bez hlasování na dálku



b) Varianta s hlasováním na dálku

Po přihlášení k účtu se nad hlasováním automaticky zobrazí řádek (viz níže). Zde se žáci dozvědí, na které webové stránce mají hlasovat, a kód. Kliknutím na ikonu QR kódu na pravé straně řádku můžete zobrazit QR kód, aby se žáci mohli dostat k anketě naskenováním tohoto QR kódu pomocí svého telefonu.



Příklad po hlasování:



### 7. Náhodné jméno

Pomocí této funkce si můžete nechat vylosovat jméno (nebo několik jmen za sebou) pomocí uložených seznamů jmen (pouze po přihlášení k účtu). Ve variantě bez vlastního účtu je nutné jména zadat. Zadaná jména lze jednotlivě opět mazat. Je možné rozhodnout, zda jméno, které již bylo jednou vylosováno, může být vylosováno opakovaně, nebo ne.

### 8. Generátor QR kódu

Tato funkce umožňuje vygenerovat QR kód, pod kterým se skrývá text nebo odkaz, k němuž se žáci dostanou po naskenování QR kódu prostřednictvím svého telefonu.

### 9. Hlasitost

Tato funkce dokáže měřit hlasitost v místnosti. Pokud jsou žáci příliš hluční, zvonek je upozorní, že mají být tišší.

### 10. Obrázek

Na tomto místě lze nahrát a zobrazit obrázky.

### 11. Text

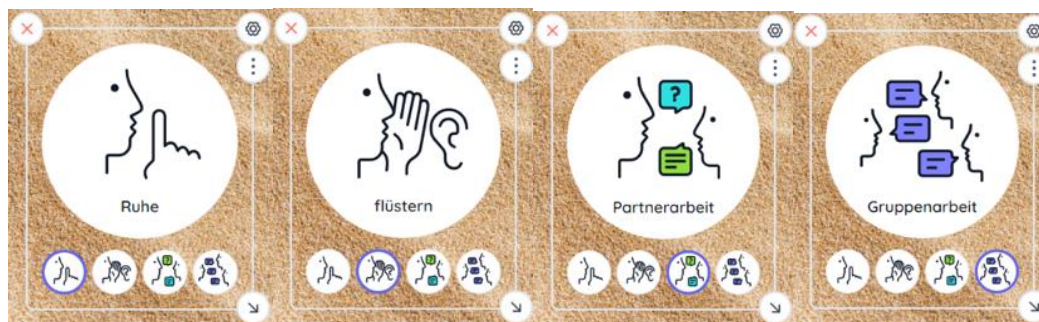
Sem je možné psát krátké texty, poznámky, zprávy nebo pokyny.

### 12. Kreslení

Tato funkce umožňuje vytvářet kresby nebo poznámky pomocí nástroje pro kreslení. Jako pozadí můžete použít papír, milimetrový papír nebo obrázek.

### 13. Pracovní symboly

Tyto symboly lze použít k označení toho, co mají žáci udělat. Můžete si vybrat ze čtyř symbolů (ticho/šep-tání/práce ve dvojici/skupinová práce).



#### 14. Semafor

Na semaforu lze zvolit vhodnou barvu. O tom, co tyto barvy symbolizují, můžete rozhodnout libovolně. Zde jsou dva příklady:

a) Povolení nebo zákaz komunikace

Červená může znamenat, že žáci mají pracovat samostatně, aniž by se kohokoli ptali. Žlutá znamená, že se mohou (ale nemusí) zeptat spolužáků nebo učitele. Zelená znamená, že by měli komunikovat s ostatními.

b) Časový management, např. při psaní testů nebo práci na projektech.

Barvy označují, zda žáci mohou pracovat volně a bez omezení (zelená), zda by měli práci pomalu dokončit (žlutá) nebo zda již nesmí psát/pracovat (červená).



#### 15. Časovač

Tato funkce je vhodná pro případy, kdy je pro danou aktivitu nastaven určitý čas, aby žáci mohli vidět, kolik z tohoto času již uplynulo a kolik zbývá.

#### 16. Hodiny

Tato funkce zobrazuje aktuální čas jak v podobě hodin, tak i v digitální podobě. V digitální podobě je možné vybrat mezi 12hodinovým režimem (am/pm) a 24hodinovým režimem. Dále zde lze nastavit budík a jeho tón.

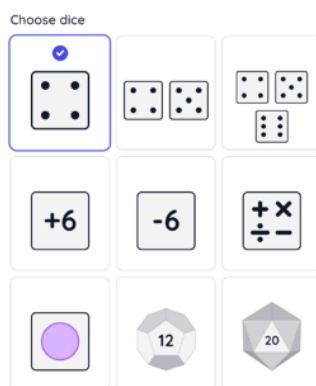
#### 17. Více aplikací

Po kliknutí na tuto ikonu se zobrazí dalších sedm funkcí, z nichž 6 je níže představeno.



### 18. Kostky

Pomocí této funkce lze házet kostkami, přičemž si lze vybrat z následujících variant kostek v nastavení:

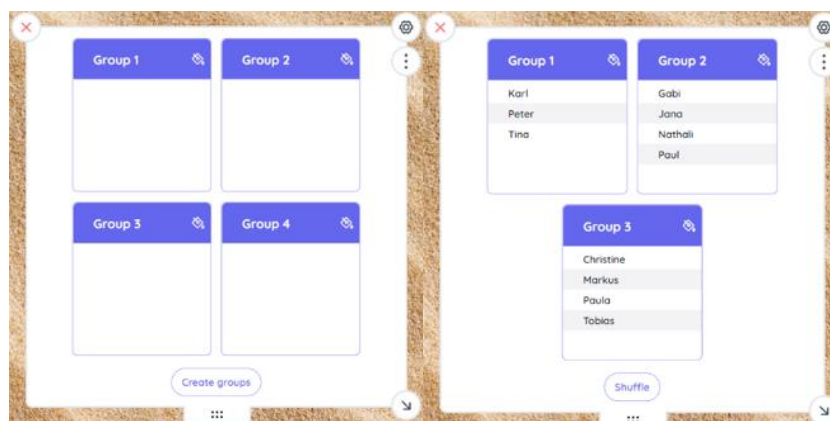


### 19. Vložení do jiných webových stránek (funkce Embed)

Tato funkce generuje kód, který umožňuje vložení na jiné webové stránky.

### 20. Tvoření skupin

Podobně jako při losování jednotlivého jména je zde nutné vybrat konkrétní seznam jmen (což je možné pouze po přihlášení k účtu) nebo jednotlivá jména zadat. Poté se ze zadaných jmen vytvoří náhodné skupiny, přičemž můžete nastavit, kolik skupin se má vytvořit. Skupiny se vytvářejí pomocí tlačítka „Create groups“. Poté lze skupiny promíchat pomocí tlačítka „Shuffle“.



**21. Stopky**

Podobné jako časovač. Stopky lze použít k měření času jednotlivých činností.

**22. Webová kamera**

Lze připojit webovou kameru a promítat nahraný záznam.

**23. Video**

Video lze nahrát a přehrát.

**Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Classroomscreen pomáhá učiteli organizovat výuku. Pomocí 19 výše popsaných funkcí lze mimo jiné snadno dávat žákům pokyny (hlasitost, text, pracovní symboly, semafor), ukazovat čas (časovač, hodiny, stopky), organizovat práci ve třídě (náhodné jméno, tvoření skupin, kostky) nebo získávat zpětnou vazbu (feedback). Na obrazovce lze otevřít několik funkcí současně.

**Výhody a nevýhody nástroje****Výhody**

- Používání aplikace Classroomscreen je velmi snadné a většinou intuitivní.
- Tento nástroj není k dispozici pouze v anglické verzi, ale můžete si nastavit mnoho různých jazyků (např. němčinu, francouzštinu, čínštinu, italštinu, litevštinu, norštinu, polštinu, portugalsštinu, slovenštinu, španělštinu, češtinu, turečtinu).
- Nástroj můžete používat kdykoli bez registrace.
- Po registraci si můžete vybrat ze tří variant (z nichž jedna je zdarma).

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Petra Fuková*.

## Deutsch-to-go

Odkaz: <https://www.deutsch-to-go.de>

### Přístup / registrace / dostupnost

Nabízí dvě možnosti přístupu k vytvořeným výukovým materiálům, jednu zdarma a druhou za poplatek. Bezplatné využití je určeno samoukům, multiplikátorům na školách a univerzitách doma i v zahraničí; placené využití digitálního nástroje je určeno těm institucím, které chtějí získat licence pro publikace, zkoušky apod. Pro použití nástroje není třeba se registrovat.

### Funkce / nástroje aplikace

Digitální nástroj Deutsch-to-go je vzdělávací projekt pro online trénink poslechu s porozuměním. Lze jej použít asynchronně pro samostudium, např. v rámci m-learningu (= mobilního učení) pomocí chytrých telefonů, ale je vhodný i pro synchronní výuku.

Deutsch-to-go je sbírka uživatelsky přívětivých, tematicky atraktivních poslechových textů seřazených podle obtížnosti a tématu:



Jsou zde zastoupeny texty pro poslech pro všechny úrovně SERR kromě A1:

Hörtexte A (einfach)	Hörtexte B (mittel)	Hörtexte C (schwer)
A2	B1	C1
	B2	C2

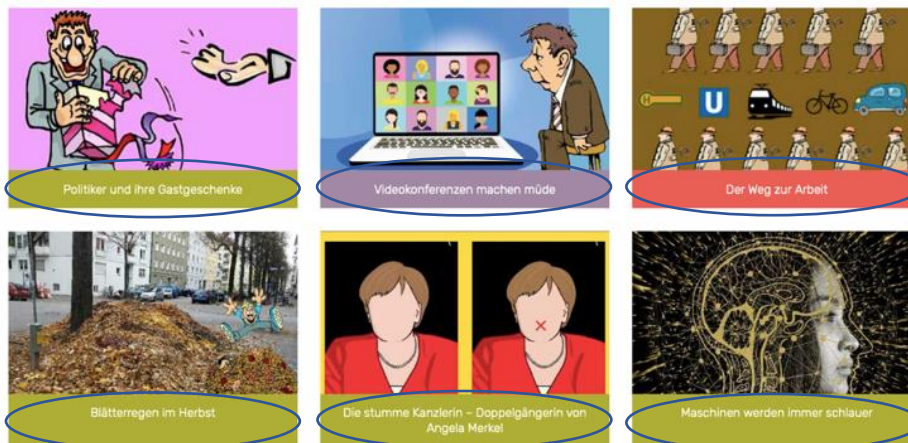
Obsah zahrnuje různá každodenní, regionální a populárně-naučná témata:

Alltag	Arbeit/Beruf	Medizin/Gesundheit	Neue Technologien
Biologie	Corona	Psychologie	Sport
Ernährung	Feste	Sprache	Tiere
Freizeit	Geschichte	Tourismus	Tradition
Idiome/Redewendungen	Internationales	Universität/Studium	Universum
Klima/Wetter	Kurioses	Verkehr/Transport	Wohnen
Künstliche Intelligenz (KI)	Landwirtschaft	Zwischenmenschliches	Ökologie/Umwelt
Leben in Deutschland	Lernen	Ökonomie	



Jednotlivé úrovně obtížnosti jsou označeny příslušnými barvami (A2-červená; B1-světle zelená, B2-tmavě zelená; C1-světle fialová, C2-tmavě fialová), což může být užitečné zejména při hledání vhodného zvukového textu na konkrétní téma. Pokud například vyhledáte zvukové texty na téma „práce/povolání“, najdete zvukové texty s různými úrovněmi obtížnosti. Lze je snadno rozeznat podle barevných znaků:

### Thema: Arbeit/Beruf



Doposud je k dispozici 610 audiotextů, které nahrály autorky. Průběžně jsou doplňovány. Poslechové texty trvají maximálně dvě minuty a jsou vždy doplněny transkripcí s uvedením zdrojů výchozího textu (textů). Za každým textem následují dva úkoly na slovní zásobu, které lze použít k ověření, zda žák nebo student správně porozuměl obsahu textu. Poslechové texty tak lze ve výuce používat jako samostatné učební jednotky.

Co se týče typologie úloh, nejsou učební jednotky nijak zvlášť variabilní. Zastoupeny jsou především následující typy úloh, které jsou přizpůsobeny úrovni obtížnosti: Výběr vhodného slova, vhodného slovního spojení nebo vhodného tvrzení uvedeného v poslechovém textu, doplnění chybějícího slova v příslušných větách (možnost volby), výběr vhodného synonyma. Oprava se provádí otázkou po otázce. Po dokončení celého úkolu lze výsledek zobrazit v bodech a procentech.

Welches Nomen passt?  
**Die Frau hat in der Nacht einen lauten ----- gehört.**

Knall  
 Ball

**Prüfen**

„Klima“ ist ein anderes Wort für „Wetter“.  
 Haben Sie das gehört? Stimmt diese Aussage?

Ja, das habe ich gehört.  
 Nein, das habe ich nicht gehört.

**Prüfen**

In einer bekannten Geschichte flog Münchhausen auf einer Kanonenkugel über das feindliche Lager, um zu spionieren.  
 Haben Sie das gehört? Stimmt diese Aussage?

Ja, das habe ich gehört.  
 Nein, das habe ich nicht gehört.

**Prüfen**

Welches Verb passt?  
Veganer ----- alle tierischen Produkte -----

lehnen ... ab  
 lenken ... ab

Prüfen

*etwas aus freien Stücken tun*  
in „Die eine Gruppe konnte ihre Sticker aus freien Stücken mit anderen Kindern teilen“  
bedeutet:

etwas teilweise tun  
 etwas freiwillig tun

Prüfen

### Výhody a nevýhody nástroje

V učebnici Deutsch-to-go se procvičuje především poslech s porozuměním, avšak transkripce poslechových textů jsou vhodné i pro nácvik čtení s porozuměním. Přestože jsou úlohy zaměřeny na práci se slovní zásobou, je možné vytvořit vlastní úlohy pro poslech s porozuměním nebo rozšířit stávající a paralelně procvičovat například některé gramatické jevy. Taková rozšíření jsou však v rámci platformy Deutsch-to-go zakázána nebo nejsou proveditelná, protože platforma již poskytuje hotové výukové jednotky. Tato platforma by pak musela být využívána v kombinaci s dalšími digitálními nástroji.

### Alternativní nástroje s podobnými funkcemi

- <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/hoeraufgaben-aus-oesterreich/> (poslechové texty s pracovními listy)
- <http://www.hoertexte-deutsch.at/> (poslechové texty s pracovními listy)
- <https://deutschmusikblog.de/category/fertigkeiten/ hoeren/> (písničky jako audiotext s pracovními listy)
- <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique3&lang=fr> (poslechové texty bez úkolů)

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Simona Fraščíková*.

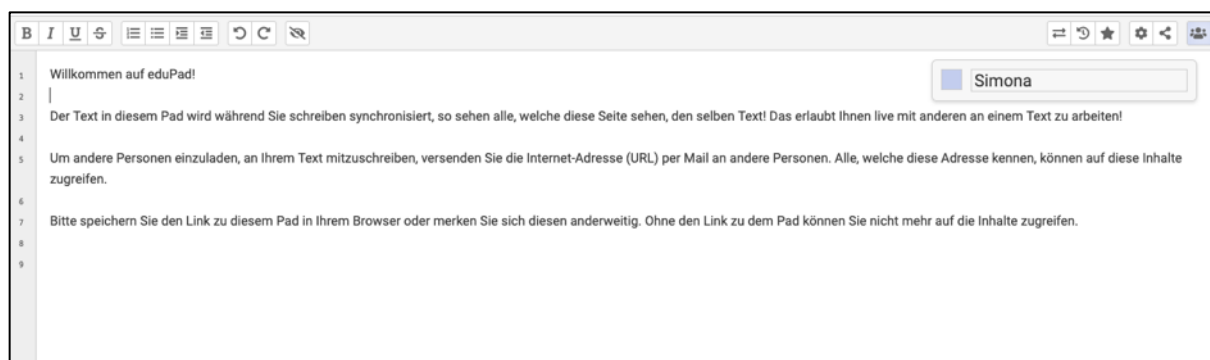


## eduPad

Odkaz: <https://edupad.ch/#start>

### Přístup / registrace / dostupnost

EduPad je zdarma a přístupný bez registrace. Kliknutím na „KOSTENLOSES PAD ERSTELLEN“ vytvoříte „dokument“, který lze sdílet s ostatními:



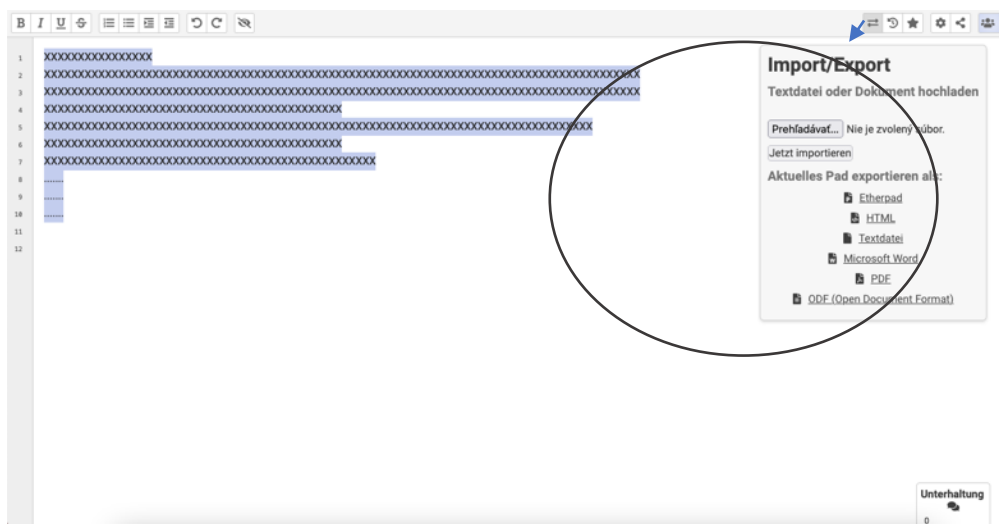
### Funkce / nástroje aplikace

EduPad je digitální nástroj pro společnou úpravu textů. Každý, kdo upravuje text, je barevně označen, aby bylo možné sledovat změny provedené jednotlivými žáky:

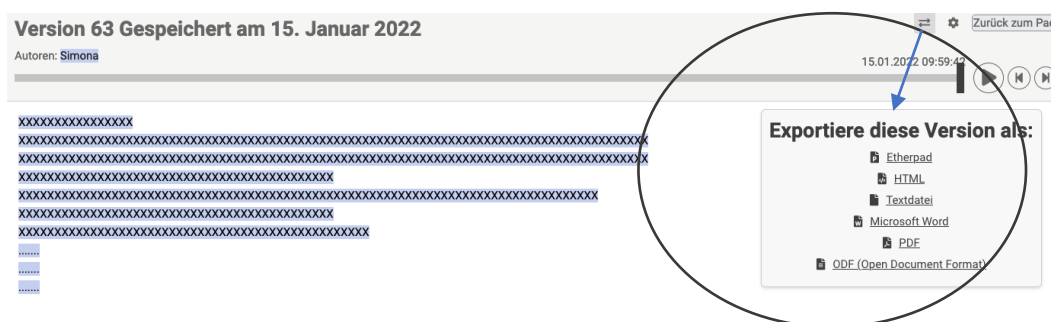


Úpravy textu se provádějí pomocí možností srovnatelných s možnostmi formátování v aplikaci Microsoft Word. EduPad je však v tomto ohledu omezenější. Žáci mohou během úprav textu diskutovat o příslušných návrzích v chatu, který se nachází vpravo dole.

Konečnou verzi upraveného textu lze uložit a exportovat v různých formátech:



Rovněž lze zobrazit historii úprav a opravenou/vyhovující/kreativní/vylepšenou atd. verzi. Lze exportovat. Tuto funkci je možné velmi dobře využít, pokud mají být porovnány různé verze textu/části textu nebo návrhy úprav od různých žáků.



### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

EduPad slouží především k podpoře dovedností psaní, souběžně se však procvičují i další dovednosti. Možnosti využití v online výuce jsou různé. EduPad může být vytvořen s konkrétním textem, který by měl být například zjednodušen, stylisticky jinak upraven, doplněn nebo přepracován podle určitých kritérií. Lze ho také použít k opravě nesprávného textu, např. pokud jsou v textu záměrně použita nevhodná slova/slovní spojení nebo větné konstrukce a žáci je mají identifikovat a opravit. Kromě toho lze pomocí EduPad procvičovat gramatické jevy nebo rozšiřovat slovní zásobu (doplňovat chybějící předložky/pomocná slovesa/zájmena; nahrazovat tučně vyznačená slova v textu jejich synonymy; vyhledávat v textu internacionalismy atd.).

Vytvořené dokumenty lze používat po dobu jednoho roku, po uplynutí jednoho roku jsou automaticky smazány.

**Alternativní nástroje s podobnými funkcemi**

- Google Drive & Docs: <https://docs.google.com>
- BoardNet: <https://board.net/>
- ZUMPad: <https://zumpad.zum.de/>
- Wikimedia Etherpad: <https://etherpad.wikimedia.org/>

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Simona Fraštková*.

## Flippity

**Odkaz: [www.flippity.net](http://www.flippity.net)**

### Přístup / registrace / dostupnost

Tento nástroj je volně přístupný a lze jej používat bez registrace. Vyžaduje se pouze přihlášení pomocí účtu Google.

### Funkce / nástroje aplikace

Flippity je hravá výuková platforma, která nabízí velké množství různých nástrojů. Většina z nich je nabízena jako šablony/předlohy, které je třeba zkopírovat a následně upravit, u některých je potřeba upravit pouze vzorové údaje. Některé jsou vhodné pro asynchronní individuální procvičování (např. učební kartičky), jiné lze použít synchronně ve třídě jako soutěž (např. kvízová show), některé jsou vhodné pro synchronní i asynchronní použití (např. virtuální únik). K dispozici jsou zde také nástroje, které mohou být nápomocné při organizaci výuky, například generátor náhodných jmen, který umožňuje losovat jednotlivé žáky nebo vytvářet skupiny, a mnoho dalšího.

### Seznam jednotlivých nástrojů

(vybrané nástroje – č. 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 16, 17 – jsou následně popsány níže):

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Učební kartičky                        | 19. Hra kreslení sněhuláka |
| 2. Kvízová show                           | 20. Ukazatel pokroku       |
| 3. Náhodný generátor – jména              | 21. Slovní oblaky          |
| 4. Náhodný generátor                      | 22. Zábava s druhy písma   |
| 5. Virtuální únik                         | 23. Generátor MadLibs      |
| 6. Stolní hra                             | 24. Schéma turnaje         |
| 7. Série objektů s kliknutím a přetažením | 25. Kvíz s certifikátem    |
| 8. Pexeso                                 | 26. Sebehodnocení          |
| 9. Hra piškvorcky                         |                            |
| 10. Bingo                                 |                            |
| 11. Časová osa                            |                            |
| 12. Odznak                                |                            |
| 13. Seznam nejlepších                     |                            |
| 14. Tester rychlosti psaní                |                            |
| 15. Hláskování slov                       |                            |
| 16. Hledání slov – osmisměrka             |                            |
| 17. Křížovka                              |                            |
| 18. Scramble                              |                            |

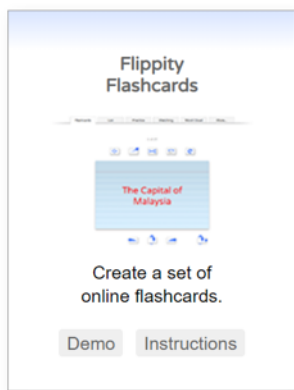
Spreadsheet-Based Activities
Skip the Spreadsheet

U každého nástroje je možné pomocí tlačítka „Demo“ zhlédnout krátkou ukázkou. Pokyny v angličtině najdete pod tlačítkem „Instructions“.

## Popis vybraných nástrojů

### Nástroj 1: Učební kartičky

Učitel může připravit kartičky a zpřístupnit je žákům prostřednictvím odkazu. Žáci si však mohou pomoci tohoto nástroje vytvářet i vlastní kartičky. Postup použití tohoto nástroje je popsán níže.



Vytvořit nové kartičky:

#### 1. Změna šablony Google

- Vytvořte si kopii **šablony**. (Musíte se přihlásit pomocí účtu Google).
- Buňku s modrým pozadím nikdy neupravujte.
- Upravte text **stránky1** a **stránky2**. Zadejte libovolný počet pojmů.
- Vyberte jazyk pro audio.
- Vyberte si červenou, oranžovou, žlutou, zelenou, modrou nebo fialovou barvu kartičky a textu. Pokud chcete černý text na bílých kartičkách, ponechte možnosti barev prázdné.
- Sadu kartiček pojmenujte změnou názvu pracovního listu.
- Předloha:

Kopie von Flippity.net Flashcards Template ☆ 📄 🔗  
 Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Daten Tools Erweiterungen Hilfe Letzte Änderung vor 14 Minuten

1	Side1	Side2	CardColor	TextColor
2	Audio: English (US)	Audio: English (US)		
3	The Capital of Malaysia	Kuala Lumpur	blue	red
4	The Year of Columbus' Discovery of the New World	1492	yellow	
5	The Largest Animal on Earth	Blue Whale	green	blue
6	The Author of "Love in the Time of Cholera"	Gabriel Garcia Márquez	purple	
7	The Smallest Planet in our Solar System	Mercury	green	
8	<a href="https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3d/Vincent_Van_Gogh_-_Olympia_-_Google_Art_Culture.jpg">https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3d/Vincent Van Gogh</a>	Vincent Van Gogh	purple	
9	The Winner of Super Bowl XXXII	Denver Broncos	orange	blue
10	The Element with Atomic Number 3	<a href="https://youtu.be/Lfs10ArXTBA">https://youtu.be/Lfs10ArXTBA</a>	green	
11	The 1988 Album of the Year Grammy Winner	U2 (The Joshua Tree)	red	
12	The 14th President of the United States	Franklin Pierce	yellow	
13	The Roman God of the Sea	Neptune		blue
14	The Currency of India	Rupee	blue	
15	The Actress who played Hermione Granger	Emma Watson	red	
16	The Flag of Argentina	<a href="https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/1c/Flag_of_Argentina.svg">https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/1c/Flag of Argentina</a>	blue	
17	The Highest Type of Cloud	Cirrus	green	
18	The Last of Santa's Reindeer Alphabetically	Vixen	red	
19	The Speed of Light in a Vacuum	186,282 miles per second	green	
20	The Team with the Most World Series Losses	New York Yankees	orange	
21	The Scientific Name for a Moose	Alces Alces	green	
22	The Best-Selling Album in History	The Eagles Greatest Hits	red	
23	A Triangle with Three Unequal Sides	Scalene Triangle	green	
24	The Birthstone of May	Emerald		green
25	The World's Longest Border Separates These Countries	Canada and the United States	blue	

+ Flashcards Get the Link Here

Příklad nově vytvořených kartiček:

	A	B	C	D
1	Side1	Side2	CardColor	TextColor
2	Audio: German	Audio: German		
3	Hauptstadt von Deutschland	Berlin	blue	red
4	"Die fünfte Jahreszeit"	Karneval	yellow	
5	Typische Karnevalstädte liegen am	Rhein	green	blue
6	Autor von Faust	Johann Wolfgang von Goethe	purple	
7	Erste Kanzlerin Deutschlands	Angela Merkel	green	
8	Höchster Berg in Deutschland	Zugspitze	purple	
9				

2. Zveřejnění tabulky

- Přejděte na **Soubor**/"File" → **Sdílet**/"Share" → **Publikovat na webu**/"Publish to web" nahoře a klikněte na **Publikovat**/"Publish".

3. Vytvořte si odkaz na Flippity.net

- Klikněte na „**Get the Link Here**“ níže.
- Kliknutím na odkaz Flippity.net zobrazíte své kartičky Flippity.

4. Záložky a sdílení karet

- Stránku si můžete přidat do záložek a rychle ji znovu najít.
- Sdílejte odkaz na Flippity.net s kýmkoli, komu chcete ukázat své kartičky.

Práce s kartičkami:

Pod zasláným odkazem najdou žáci připravené kartičky a mohou si pomocí nich procvičovat, jak je popsáno níže:

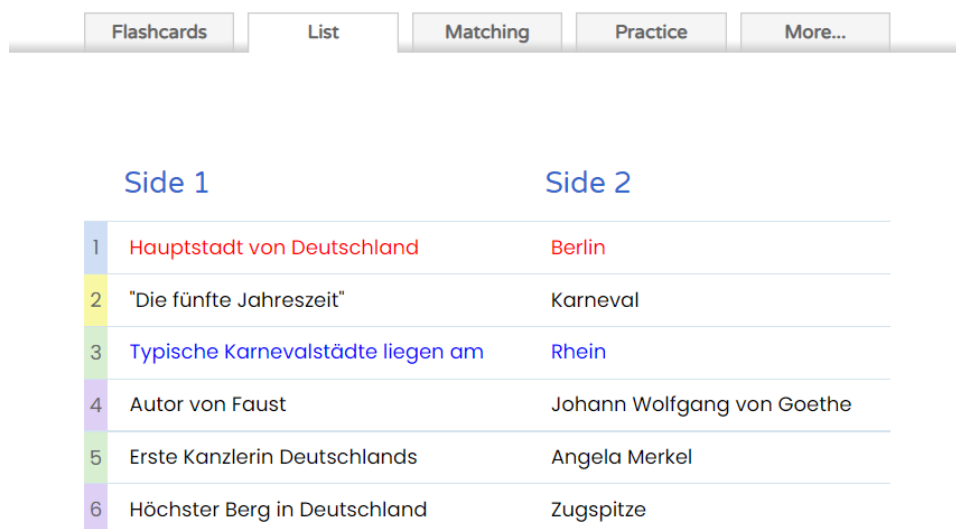
a) Flashcards

Jednotlivé karty si zde můžete prohlédnout z obou stran.



## b) List

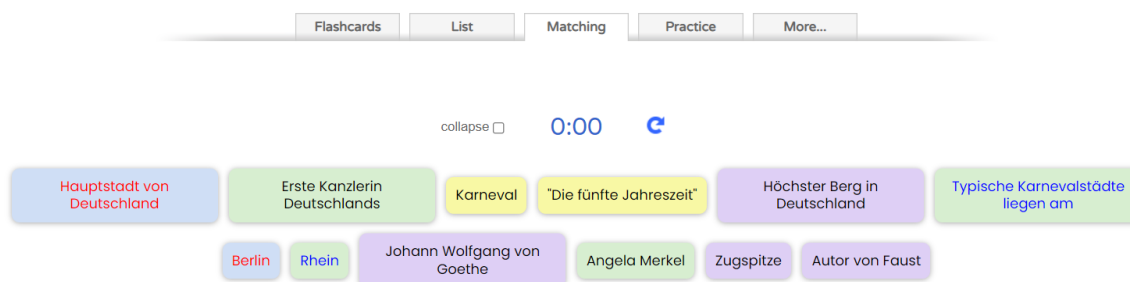
Zde si můžete prohlédnout výpis jednotlivých karet.



	Side 1	Side 2
1	Hauptstadt von Deutschland	Berlin
2	"Die fünfte Jahreszeit"	Karneval
3	Typische Karnevalstädte liegen am	Rhein
4	Autor von Faust	Johann Wolfgang von Goethe
5	Erste Kanzlerin Deutschlands	Angela Merkel
6	Höchster Berg in Deutschland	Zugspitze

## c) Matching

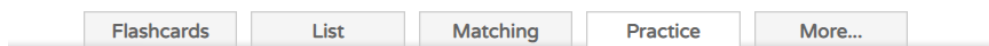
Zde lze postupným klikáním na odpovídající stránky učebních kartiček vyhledat a přiřadit odpovídající dvě stránky jednotlivých kartiček. Správně přiřazené stránky kartiček zmizí. Měří se celkový čas potřebný k provedení úlohy. Barvy kartiček poskytují žákům určitou pomoc, proto se doporučuje používat barevné kartičky pouze v případě velkého počtu kartiček.



## d) Practice

První strana učební kartičky je zobrazena, druhou stranu musí žák napsat. Pokud je odpověď špatná, zobrazí se správné řešení. Hodnotí se celkový počet správných a nesprávných odpovědí.





1 / 6

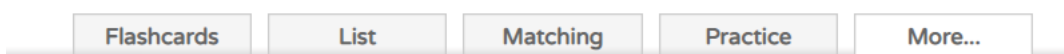
0 ✓ 0 ✗

Hauptstadt von Deutschland



e) More

Zde lze vygenerovat tištěnou verzi s možností volby mezi variantami „Vyplnit odpověď“ nebo „Přiřadit“. Dále je třeba určit počet otázek, zobrazenou stránku učební kartičky (vždy první nebo vždy druhá nebo 50 % první a 50 % druhá stránka) a pořadí otázek (jak jsou zadané nebo v náhodném pořadí).



### Print Quiz

Type of Quiz:  fill in the blank  
 matching

Number of Questions:

Prompts & Answers:  side 1 = prompts, side 2 = answers  
 side 2 = prompts, side 1 = answers  
 half and half (*fill in blanks only*)

Question Order:  as written  
 random

**Tips:** If using random, click refresh to get a different set of questions. Instructions and questions are editable.

[Generate Printable Quiz](#) ➔

Kliknutím na „Generate Printable Quiz“ se zobrazí tištěná verze:

- Varianta pro doplnění správných odpovědí:

Name:

### Deutschland Quiz

*Instructions: Write the correct response to each term in the blank provided.*

1. Hauptstadt von Deutschland \_\_\_\_\_
2. "Die fünfte Jahreszeit" \_\_\_\_\_
3. Typische Karnevalstädte liegen am \_\_\_\_\_
4. Autor von Faust \_\_\_\_\_
5. Erste Kanzlerin Deutschlands \_\_\_\_\_
6. Höchster Berg in Deutschland \_\_\_\_\_

- Varianta pro přiřazení:

Name:

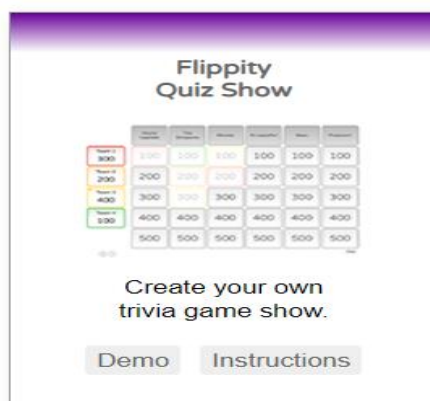
### Deutschland Quiz

*Instructions: Match the term on the right with the term on the left.*

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| 1. ___ Hauptstadt von Deutschland        | a. Johann Wolfgang von Goethe |
| 2. ___ "Die fünfte Jahreszeit"           | b. Berlin                     |
| 3. ___ Typische Karnevalstädte liegen am | c. Rhein                      |
| 4. ___ Autor von Faust                   | d. Karneval                   |
| 5. ___ Erste Kanzlerin Deutschlands      | e. Zugspitze                  |
| 6. ___ Höchster Berg in Deutschland      | f. Angela Merkel              |

### Nástroj 2: Kvízová show

Tento nástroj umožňuje připravit kvízovou hru pro týmy.



Vytvoření nového kvízu:

1. Změna šablony tabulky Google

- Vytvořte si kopii **šablony**. (Musíte se přihlásit pomocí účtu Google).
- Upravte všechny **otázky** (a odpovědi a kategorie) **kvízu**.
- Neupravujte žádnou buňku s modrým pozadím. Neodstraňujte žádné řádky ani sloupce.
- Předloha:

Name	Category1	Category2	Category3	Category4	Category5	Category6	Final
100Q	World Capitals	The Simpsons	Movies	En español	Bees	Potpouri	Biology
100A	London, England	Evergreen Terrace	Citizen Kane	Pie	By dancing	John F. Kennedy	Mitochondria
200Q	What is the most populous capital city in the world?	What is the name of Apu's convenience store?	Who played 'Yoda' in 'The Empire Strikes Back'?	What does 'Costa Rica' mean?	What is the middle part of a bee's body called?	Who wrote the book '1664'?	
200A	Beijing, China	Kwik-E-Mart	Frank Oz	Rich Coast	The thorax	George Orwell	
300Q	What is the highest capital city in the world?	***What is the name of Springfield's baseball team?	What Sandra Bullock movie was originally entitled 'Coma Guy'?	What U.S. state name means 'snow capped'?	How many types of honey bees live in a hive?	What is the world's highest waterfall?	
300A	La Paz, Bolivia	The Springfield Isotopes	While You Were Sleeping	Nevada	Three (queen, workers, and drones)	Angel Falls (Venezuela)	
400Q	Abu Dhabi is the capital of which country?	Name this Character: [image: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/11/Milhouse_van_Houten.png]	What actress has won the most Academy Awards (4)?	***How do you say 'little donkey' in Spanish?	How many times a minute does a bee flap its wings?	What country lies directly south of Detroit?	
400A	United Arab Emirates	Milhouse Van Houten	Katharine Hepburn	Burrito	More than 11,000 times	Canada	
500Q	What is the most densely populated capital in the world?	Who is the superintendent of Springfield Elementary?	Who directed the two highest grossing films of all time?	Which African country's official language is Spanish?	How much honey does a worker bee make in its lifetime?	What element's chemical symbol is Pb?	
500A	Tokyo, Japan	Gary Chalmers	James Cameron	Equatorial Guinea	1/12 of a teaspoon	Lead	

Příklad nového kvízu:

Name	Category1	Category2	Category3	Category4	Category5	Category6	Final
100Q	Berufe	Tiere	Deutschland	Schulsachen	Grammatik	Farben	Literatur
100A	Verkauf / Verkäuferin	Giraffe	Berlin	Fuller / Kugelschreiber / Bleistift	Er hat seine Suppe gegessen.	grün	Friedrich Schiller
200Q	Diese Person fliegt ein Flugzeug	Über welches Tier sagt man, dass es der beste Freund des Menschen ist?	Was wird als die fünfte Jahreszeit bezeichnet?	Womit entfernt man etwas, was mit dem Bleistift falsch geschrieben wurde?	Ergänze das fehlende Verb in der Nomen-Verb-Verbindung: Abschied	Das Getreide ist	
200A	Pilot / Pilotin	Hund	Karneval	Radiergummi	nehmen	gold / gelb	
300Q	Diese Person unterrichtet in einer Schule.	Aasfressender Vogel heißt.	Wie heißt der höchste Berg Deutschlands?	Wie heißt das Eui, in dem alle Schreibutensilien aufbewahrt werden?	Ergänze die passende Präposition: sich interessieren	Der wolkenfreie Himmel ist	
300A	Lehrer / Lehrerin	Geier	Zugspitze	Mäppchen	für	blau	
400Q	Diese Person untersucht Tiere, operiert sie, verschreibt ihnen Medikamente.	Es sieht wie ein riesiger Fisch aus, ist jedoch ein Säugetier. Was ist das?	Wie heißt der im Jahr 2021 gewählte Bundeskanzler?	Was braucht man, wenn man eine gerade Linie zeichnen will?	Sag es im Perfekt: Sie bewegt mich dazu, studieren zu gehen.	Das Maus ist	
400A	Tierarzt / Tierärztin	Wal / Walfisch	Olaf Scholz	Lineal	zu dem Entschluss kommen	grau	
500Q	Diese Person putzt Schornsteine.	Welches Tier macht Hügel im Garten?	Wann fiel die Mauer?	Was braucht man, wenn man einen Kreis zeichnen will?	Sag es im Perfekt: Sie bewegt mich dazu, studieren zu gehen.	Das Blut ist	
500A	Schornsteinfeger / Schornsteinfegerin / Kaminfeger / Kaminfegerin / Rauchfangkehrer / Rauchfangkehrerin	Maulwurf	1989	Zirkel	Sie hat mich dazu bewegen, studieren zu gehen.	rot	

2. Zveřejnění tabulky

- Přejděte na **Soubor**/"File" → **Sdílet**/"Share" → **Publikovat na webu**/"Publish to web" a poté klikněte na **Publikovat**/"Publish".

3. Vytvořte si odkaz na Flippity.net
  - Klikněte na „**Get the Link Here**“ úplně dole na liště.
  - Klikněte na odkaz Flippity.net a otestujte svou hru.
  
4. Záložky a sdílení kvízové show pomocí odkazu na otevření kvízové show a její promítání ve třídě nebo sdílení odkazu se studenty.

Postup kvízové show:

Žáci jsou rozděleni do týmů. Stěna kvízu se promítá pomocí vygenerovaného odkazu.

	Berufe	Tiere	Deutschlan d	Schulsache n	Grammatik	Farben
Team 1 0	100	100	100	100	100	100
Team 2 0	200	200	200	200	200	200
Team 3 0	300	300	300	300	300	300
Team 4 0	400	400	400	400	400	400
	500	500	500	500	500	500

⊕ ⊖
⏏
⚙

Počet týmů lze upravit pomocí znamének „+“ a „-“ (vlevo dole). Týmy si postupně vybírají libovolné otázky (např. kategorie zvířata za 200 bodů). Kliknutím na konkrétní otázku se zobrazí otázka. Dalším kliknutím na otázku se může pro kontrolu zobrazit správná odpověď.

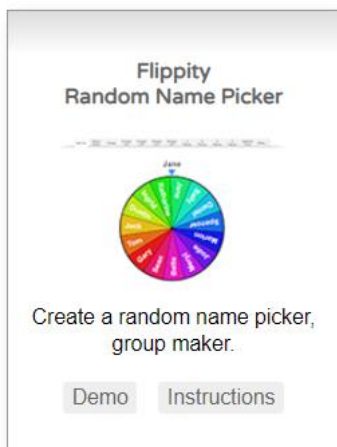
Odpovídajícímu týmu je odpověď označena jako správná nebo nesprávná kliknutím na zatržítko (= správná) nebo křížek (= nesprávná). Body se pak automaticky přičítají, pokud je odpověď správná, a odečítají, pokud je odpověď nesprávná. Lze je také změnit ručně.

Pokud pak znovu kliknete na otevřené pole s otázkou, vrátíte se na zeď kvízu a můžete vybrat další otázku. Po zodpovězení všech otázek se kliknutím na malé tlačítko úplně dole uprostřed (vpravo od znamének „+“ a „-“) zobrazí „poslední kategorie“. Před položením závěrečné otázky se jednotlivé týmy rozhodnou, kolik ze svých získaných bodů vsadí na tuto kategorii. Nastavuje se pomocí šipek vpravo od skóre pro jednotlivé týmy.

Kliknutím na poslední kategorii se zobrazí poslední otázka. Zde musí jednotlivé týmy odpovědět najednou (např. napsáním odpovědi na papír). Po opětovném kliknutí na poslední otázku se zobrazí správná odpověď. Poté musí být u každého týmu znovu označeno, zda odpověděl správně nebo špatně, a to zaškrtnutím nebo přeškrtnutím políčka. Nakonec se na oblast znovu klikne. Nastavené body se automaticky přičtou nebo odečtou a zobrazí se konečný výsledek.

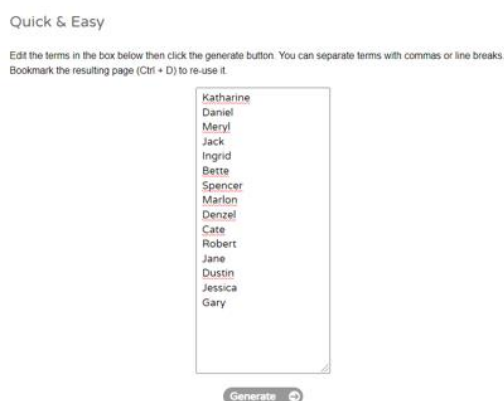
**Nástroj 3: Náhodný generátor – jména**

„Generátor náhodných jmen“ umožňuje vylosovat žáka nebo náhodně sestavit skupiny (skupiny o 2, 3, 4 nebo 5 členech nebo 2, 3, 4 nebo 5 skupin).

**Zadání nových jmen**

Předem si můžete připravit skupinu podle následujících pokynů:

1. Klikněte na tlačítko Pokyny/"Instruction". Poté se zobrazí následující předloha:



2. Zadejte jména žáků (nebo jiné pojmy, které by měly být vylosovány). Jednotlivá jména (pojmy) lze oddělit čárkou nebo zalomením řádku. Poté klikněte na tlačítko Generovat/"Generate" v dolní části.
3. Chcete-li výslednou stránku najít a znovu použít, nastavte si záložku (Ctrl + D).

**Změnit, přidat nebo odstranit jména:**

1. Pomocí záložky vyhledejte původní soubor a otevřete jej. Odkaz na tento soubor obsahuje všechny zadaná jména, například tato:

[flippity.net/rp.php?c=Katharine,Meryl,Jack,Ingrid,Bette,Spencer,Marlon,Denzel,Cate,Robert,](http://flippity.net/rp.php?c=Katharine,Meryl,Jack,Ingrid,Bette,Spencer,Marlon,Denzel,Cate,Robert)

2. Jména můžete měnit, přidávat nebo odstraňovat přímo v odkazu. Dvě jména musí být vždy oddělena čárkou (bez mezery). Za posledním jménem se také píše čárka.

3. Chcete-li tuto změnu uložit, nastavte novou záložku (Ctrl + D).

Použití:

Po otevření odkazu se zobrazí kolo štěstí se zadanými jmény (nebo pojmy).



Všechny dostupné varianty se zobrazí v horní liště:

Spinner: Kliknutím na kolo štěstí se dá kolo do pohybu a vylosuje jméno.

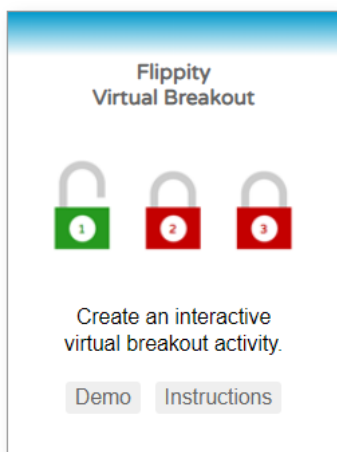
Dále se nabízejí následující možnosti použití:

- Losování jednotlivých jmen bez zobrazení kola štěstí (Single Name)
- Zobrazit pořadí jmen (Lineup)
- Vytvářejte skupiny s různým počtem členů (2, 3, 4 nebo 5), tedy skupiny po 2, skupiny po 3, skupiny po 4, skupiny po 5 členech.
- Vytvořit různý počet týmů (2, 3, 4 nebo 5), tedy 2 týmy, 3 týmy, 4 týmy, 5 týmů.
- Ukázat zasedací pořádek (Seating Chart)

Pokud se mají skupiny, týmy nebo pořadí změnit, je třeba odkaz uzavřít a znovu otevřít.

### Nástroj 5: Virtuální únik

Tento nástroj lze použít k organizaci testování deklarativních znalostí nebo např. dovednosti čtení s porozuměním atraktivním způsobem jako únikovou hru.



Vytvoření nového virtuálního úniku:

1. Změna šablony tabulky Google

- Vytvořte si kopii **šablony**. (Musíte se přihlásit pomocí účtu Google).
- Buňku s modrým pozadím neupravujte.
- Změňte informace ve sloupcích **Clint** (otázka/úkol), **Hint** (nápopěda) a **Answer** (správná odpověď). Nápopědy jsou nepovinné. Pokud má libovolná odpověď uznána jako správná, uveďte do sloupce s odpovědí hvězdičku (\*).
- Počet zámků se automaticky mění podle toho, kolik řádků je v šabloně vyplněno.
- Pojmenujte své virtuální rozdělení změnou názvu pracovního listu (dole).

Předloha:

	A	B	C
1	Clue	Hint	Answer
2	What has keys but no locks, space but no room, You can Enter but you can't exit?	Look at this: <a href="https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a2/LenovoKeyboard.jpg/1920px-LenovoKeyboard.jpg">[[Image:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a2/LenovoKeyboard.jpg/1920px-LenovoKeyboard.jpg]]</a>	keyboard
3	How many triangles are there in this picture? <a href="https://flippity.net/images/Triangle.png">[[Image:https://flippity.net/images/Triangle.png]]</a>		3 three
4	What are the next three numbers in the sequence 0,1,1,2,3, ... ?	<a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Fibonacci_number">[[Link:https://en.wikipedia.org/wiki/Fibonacci_number]]</a>	5,8,13
5	What is $6 \div \frac{1}{2}$ ?		12
6	What is a butterfly to a Peruvian?	Try this: <a href="https://translate.google.com/">[[Link:https://translate.google.com/]]</a>	mariposa
7	How old are you?		*
8	What is the answer to life, the universe and everything?	<a href="https://youtu.be/aboZctrHFk8">[[https://youtu.be/aboZctrHFk8]]</a>	42
9	Name one of the first three U.S. Presidents.		Washington Adams Jefferson

Příklad nového virtuálního úniku:

	A	B	C
1		Hint	Answer
2	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Leute interessieren sich oft nicht ..... aktuelle politische Ereignisse.		für
3	Ergänzen Sie die passende Präposition: Meine Erinnerungen ..... meine Schulzeit sind nicht immer positiv.		an
4	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Angst ..... Hunden hatte ich schon als kleines Kind.		vor
5	Ergänzen Sie die passende Präposition: Er hatte keine Antwort ..... diese Frage.		auf
6	Ergänzen Sie die passende Präposition: Er hat einen bedeutenden Beitrag .... unserem Projekt geleistet.		zu
7	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Suche ..... ihnen blieb erfolglos.		nach
8	Ergänzen Sie die passende Präposition: Wir sind ..... der Zusammenarbeit nicht interessiert.		an
9	Ergänzen Sie die passende Präposition: Ich war ..... ihrer Perlenkette total fasziniert.		von
	Ergänzen Sie die passende Präposition: Das hängt ..... vielen		von

2. Pomocí „Možností“ (na liště dole „Options“) můžete upravit nastavení, například:

A	B
Option	Setting
Case Sensitive	no
Sequential	no
Randomize	yes
Start Text	Um zu starten, klicken Sie ein Schloss an.
Hint Warning	Wollen Sie wirklich die Hilfestellung ansehen?
Done Text	Geschafft! Gratulation!
Email Address	
Name Prompt	Hier schreiben Sie Ihren Namen:
Email Confirmation	Ihre Ergebnisse wurden per E-Mail an Ihre Lehrerin geschickt.
Email Subject Line	Virtual Breakout Results

- Nastavení rozlišování velkých a malých písmen („**Case sensitive**“)
- Povolení otevírání zámků pouze ve správném pořadí („**Sequential**“ - ano).
- Nastavení náhodného rozdělení otázek mezi jednotlivé zámky („**Randomize**“ - ano)
- Přeformulování úvodního textu („**Start Text**“)
- Přeformulování varování pro nápovědu („**Hint Warning**“)
- Zadání e-mailové adresy učitele, na kterou mají být výsledky zaslány („**Email Address**“).
- Vyžadovat jméno žáka („**Name prompt**“).
- Formulace textu potvrzení pro žáka, které žák obdrží po odeslání svého výsledku („**Email Confirmation**“).
- Formulace předmětu e-mailu učiteli („**Email Subject Line**“).



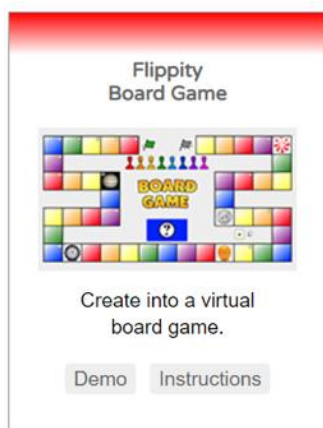
3. Zveřejnění tabulky
  - Přejděte na **Soubor**/"File" → **Sdílet**/"Share" → **Publikovat na webu**/"Publish to web" a poté klikněte na **Publikovat**/"Publish".
4. Vytvořte si odkaz na Flippity.net
  - Klikněte na „**Get the Link Here**“ úplně dole na liště.
  - Klikněte na odkaz Flippity.net a otestujte svou hru.
5. Vytvořte si záložku a sdílejte svůj virtuální únik předáním odkazu žákům.

Postup hry „Virtuální únik“:

1. Přepošlete odkaz na virtuální únik svým žákům. Pod ním žáci naleznou stránku s přehledem všech zámků. Všechny jsou na začátku červené (= zavřené).
2. Úkolem je: Osvobodte se otevřením všech zámků (v pořadí / v libovolném pořadí) zadáním správných odpovědí. Otevřené zámky zezelenají.
3. Žáci kliknou na červený zámek. Poté se zobrazí příslušná otázka a pod ní okno pro zadání odpovědi. U některých otázek se může zobrazit i další nápověda (ve formě odkazu, obrázku atd.).
4. Po zadání odpovědi je třeba kliknout na značku klíče. Pokud byla odpověď správná, ozve se zvuk otevření zámku a tento zámek změní svou barvu na zelenou (= otevřený).
5. Pomocí šipky se vrátíte na stránku s přehledem všech zámků. To můžete provést kdykoli, tj. po otevření zámku nebo i bez něj. Pokud se vám zámek nepodařilo otevřít, můžete to zkusit znovu ihned nebo později.
6. Vyhrává ten, kdo jako první otevře všechny zámky.
7. Pokud byla v možnostech zadána e-mailová adresa učitele, obdrží učitel výsledky všech úspěšných virtuálních úniků (včetně odpovědí a potřebného času). Výsledky neúspěšných virtuálních úniků nelze odeslat.

### Nástroj 6: Stolní hra

Pomocí tohoto nástroje lze vytvářet stolní deskové hry.



Vytvořte novou stolní hru:

### 1. Změna šablony tabulky Google

- Vytvořte kopii **šablony**. (Musíte se přihlásit pomocí účtu Google).
- Buňku s modrým nebo šedým pozadím nikdy neupravujte. Nepřidávejte, neodstraňujte ani neměňte pořadí pracovních listů (karet).
- V prvním sloupci upravíte vzhled („**Appearance**“) každého pole stolní hry. Můžete použít obrázky, názvy barev HTML nebo kódy barev HTML. (Mezery automaticky přidají bílý přechod v levém horním rohu).
- Volitelně můžete ve druhém sloupci přidat pokyny („**Instruction**“), které se zobrazí na určitých polích.

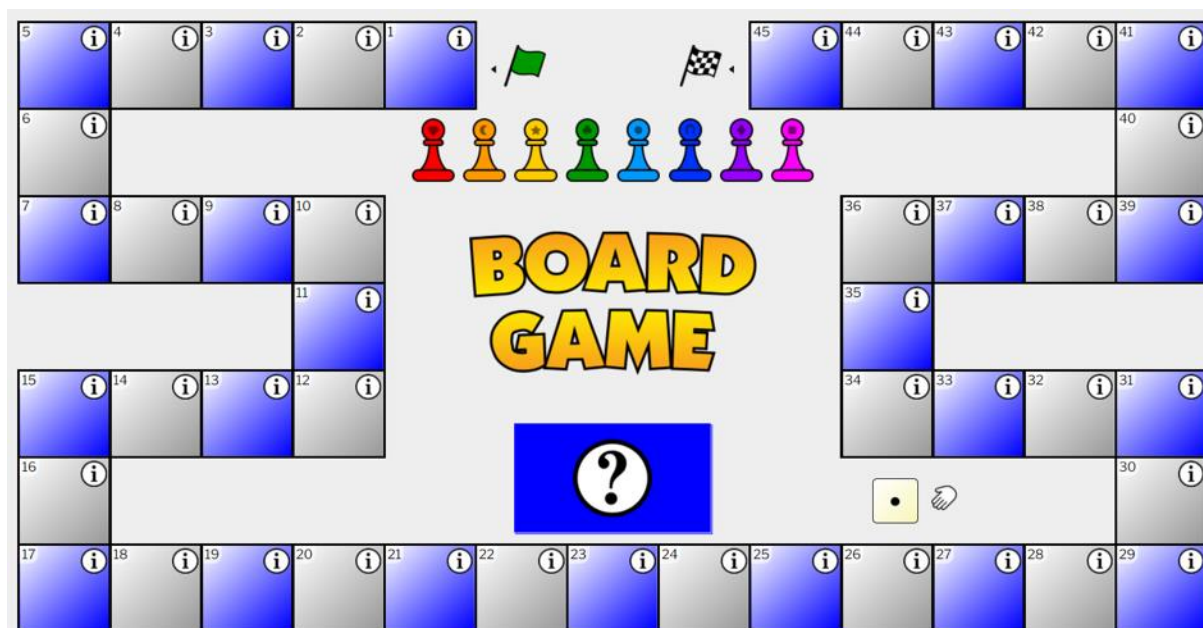
	A	B	C
1	Space	Appearance	Instruction
2	Start	<a href="https://www.flippity.net/images/Fli">https://www.flippity.net/images/Fli</a>	
3	1	blue	Mach 3 Schritte nach vorn.
4	2		Zieh eine Karte.
5	3	blue	Zieh eine Karte.
6	4		Zieh eine Karte.
7	5	blue	Zieh eine Karte.
8	6		Mach 1 Schritt zurück.
9	7	blue	Zieh eine Karte.
10	8		Zieh eine Karte.
11	9	blue	Pech gehabt. Du lässt eine Runde aus.
12	10		Zieh eine Karte.
13	11	blue	Zieh eine Karte.
14	12		Mach 3 Schritte nach vorn.
15	13	blue	Zieh eine Karte.
16	14		Zieh eine Karte.
17	15	blue	Zieh eine Karte.
18	16		Zieh eine Karte.
19	17	blue	Mach 1 Schritt zurück.
20	18		Zieh eine Karte.
21	19	blue	Zieh eine Karte.
22	20		Zieh eine Karte.
23	21	blue	Zieh eine Karte.
24	22		Zieh eine Karte.
25	23	blue	Zieh eine Karte.
26	24		Zieh eine Karte.

- Pokud chcete použít balíček hracích karet, upravte buňky karet na registrační kartě „**Card Deck 1**“ (níže). Do prvního sloupce („**Card**“) zadejte text pro každou hrací kartu. Karty se míchají automaticky. Ke každé kartě můžete také přidat odpověď do druhého sloupce („**Answer**“), aby si hráči mohli své odpovědi během hry zkontrolovat.

	A	B
1	Card	Answer
2	Wie heißt du?	
3	Wo wohnst du?	
4	Hast du einen Bruder?	
5	Wie viele Geschwister hast du?	
6	Wie heißt dein Freund oder deine Freundin?	
7	Wie alt bist du?	
8	Was machst du gern?	
9	Kannst du gut Ski fahren?	
10	Was magst du?	
11	Was isst du gern?	
12	Was möchtest du heute nachmittag gemacht?	
13	Was hast du gestern gemacht?	
14	Was magst du nicht?	
15	Was ist dein Vater von Beruf?	
16	Was ist deine Mutter von Beruf?	
17	Was trinkst du gern?	
18	Was ist deine Lieblingsfarbe?	
19	15 + 17 =	32
20	54 - 18 =	36
21	5 x 8 =	40
22	9 x 7 =	63
23	Ergänze: Er ... bist 10 Uhr. (schlafen)	Er schläft bis 10 Uhr.
24	Ergänze: Sie ... gern Krimis. (lesen)	Sie liest gern Krimis.
25	Ergänze: Ihr ... zu viel. (sprechen)	Ihr sprecht zu viel.
26	Ergänze: ... du gern fern? (sehen)	Siehst du gern fern?

- Chcete-li ještě použít druhý balíček hracích karet, upravte buňky karet na registrační kartě **Card Deck 2** (dole).
  - Upravte nastavení **adresy URL** na registrační kartě „**Materials**“.
    - Zadejte obrázky až pro osm hracích figurek („**Token**“).
    - Přiřaďte obrázky nebo barvy ke každé straně až tří kostek („**Die**“) (každá kostka je šestistěnná).
    - Zadejte barvy a symboly karet až pro dva balíčky hracích karet („**Card Deck Color**“, „**Card Deck Symbol**“).
    - Uveďte odkaz na vlastního průvodce hrou (webové stránky, dokument Google apod.).
  - Pojmenujte svou stolní hru změnou názvu pracovního listu (dole).
2. Zveřejnění tabulky
    - Přejděte na **Soubor**/"File" → **Sdílet**/"Share" → **Publikovat na webu**/"Publish to web" a poté klikněte na **Publikovat**/"Publish".
  3. Vytvořte si odkaz na Flippity.net
    - Klikněte na „**Get the Link Here**“ úplně dole na liště.
    - Klikněte na odkaz Flippity.net a otestujte svou hru.
  4. Přidejte si deskovou hru do záložek a sdílejte ji se žáky.

## Průběh hry



1. Deskovou hru může hrát až 8 hráčů. Každý hráč si vybere barvu své herní figurky. Může s ní pohybovat pomocí myši.
2. Hráči musí určit pořadí, v jakém budou hrát.
3. Kliknutím na symbol ruky vedle kostky hodíte kostkou. Po hodu kostkami uděláte na hrací ploše příslušný počet kroků.
4. Na poli, kde se zastavíte, klikněte na symbol s informacemi a zobrazí se vám pokyny pro dané pole.
5. Když dostanete pokyn vzít si kartu, klikněte na balíček hracích karet. Poté se zobrazí úkol.
6. Pokud je úkol vyřešen správně, může hráč na tomto poli zůstat. Pokud je úkol vyřešen špatně, hráč se vrátí na pole, na kterém stál předtím. (Toto pravidlo je pouze příkladem, lze ho libovolně měnit.)
7. Poté je na řadě další hráč.
8. Vyhrává ten, kdo dorazí do cíle jako první.

**Nástroj 8: Pexeso**

Paměťová hra pexeso je vhodná k procvičování a ověřování znalostí slovní zásoby žáků, ideálně takové slovní zásoby, kde lze slovo spojit s obrázkem (např. barvy, čísla, kusy nábytku).



Vytvořte novou hru pexeso:

A. Jednodušší varianta – hledání dvou stejných výrazů

1. Klikněte na tlačítko „Instructions“. Na obrazovce se zobrazí následující předloha:

Option 1: Quick & Easy

Edit the terms and options in the boxes below then click the generate button. You can separate terms with commas or line breaks. Bookmark the resulting page (Ctrl + D) to re-use it.

Terms

Brazil  
Canada  
China  
France  
Germany  
India  
Italy  
Japan  
Russia  
South Korea  
United Kingdom  
United States

Activity Type

Memory

Title

Matching Game

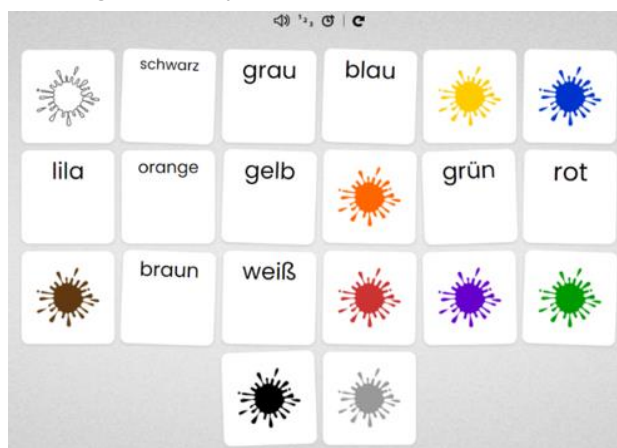
Generate

2. Do rámečku „Terms“ zadejte své pojmy. Ty se pak automaticky duplikují a zobrazí jako dvě stejné karty. Jednotlivé výrazy lze oddělit čárkou nebo zalomením řádku.
3. V části „Activity Type“ vyberte buď „Memory“ (= klasické pexeso se skrytými kartami), nebo „Matching“ (= viditelné karty pro přiřazování).
4. V části „Title“ můžete hru přejmenovat.
5. Kliknutím na tlačítko „Generate“ vygenerujete hru. Přidejte si ji do záložek, abyste ji mohli opakovaně najít a použít.

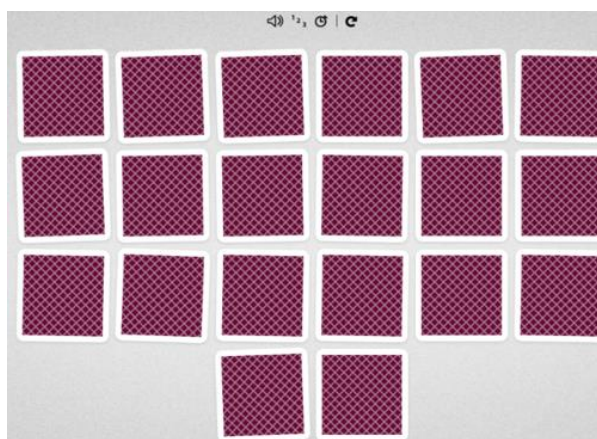
Příklad přiřazovací hry (Matching) – jednodušší verze:



Příklad přiřazovací hry (Matching) – obtížnější varianta (viz níže)



Příklad paměťové hry (Memory):



- B. Obtížnější varianta – najděte dva k sobě se hodící výrazy nebo výraz a obrázek.
1. Změna šablony tabulky Google
    - Vytvořte kopii šablony.

	A	B
1	Terms	AltTerms
2	Audio: English (US)	Audio: None
3	red	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
4	orange	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
5	yellow	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
6	green	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
7	blue	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
8	purple	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
9	white	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
10	black	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
11	gray	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
12	brown	<a href="https://flippity.net/images/Spotc">https://flippity.net/images/Spotc</a>
13		

- Buňku s modrým pozadím neupravujte. Pořadí pracovních listů (Tabs) neměňte.
- Do prvního sloupce („Terms“) zadejte libovolný počet pojmů. Nezapomeňte však, že čím více pojmů zadáte, tím obtížnější je zobrazit všechny karty. Pokud zadáte velké množství pojmů, bude pravděpodobně nutné pro zobrazení všech karet rolovat obrazovku nahoru a dolů.
- Druhý sloupec („AltTerms“) je nepovinný. Pokud ho použijete, hráči vyhledají dva shodné pojmy (nebo např. shodné pojmy a obrázky). Pokud necháte tento druhý sloupec prázdný, pojmy z prvního sloupce se automaticky zdvojí a hráči budou hledat tyto dva stejné pojmy (jako v jednodušší variantě – viz výše).
- U obou sloupců lze nastavit jazyk audia.
- V části „Options“ (zcela dole) lze nastavit zadní stranu kartiček („Card back“), text, který se zobrazí po úspěšném dokončení aktivity („Done Text“), typ hry („Game Type“), pozadí („Background“) a písmo („Font“). Co se týče typu hry, můžete si vybrat mezi „Memory“ (= klasické pexeso se skrytými kartami) nebo „Matching“ (= viditelné karty pro přiřazování).





	A	B
1	Option	Setting
2	Card Back	red
3	Done Text	Done!
4	Game Type	Memory
5	Background	<a href="https://flippity.net/images/BG-Gr">https://flippity.net/images/BG-Gr</a>
6	Font	Poppins
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

+   Matching Game   Options   Get the Link

- Pojmenujte svou hru změnou názvu pracovního listu (dole).

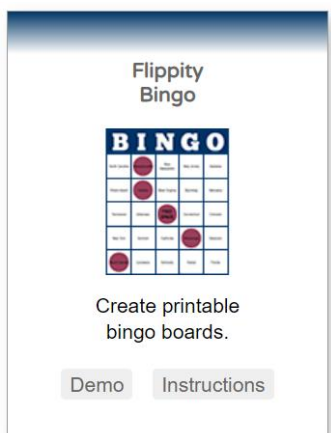
2. Zveřejnění tabulky
  - Přejděte na **Soubor/“File”** → **Sdílet/“Share”** → **Publikovat na webu/“Publish to web”** a klikněte na tlačítko **Publikovat/“Publish”**.
3. Vytvořte si odkaz na Flippity.net
  - Klikněte na „**Get the Link Here**“ úplně dole na liště.
  - Klikněte na odkaz Flippity.net a otestujte svou hru.
4. Záložky a sdílení paměťové hry přeposláním odkazu žákům.

Jak hra funguje:

- Zadání zní:
  - a) Ve variantě „Matching“ (= otevřené karty pro přiřazení): Najděte dva stejné / shodné pojmy / k sobě se hodící pojmy a obrázky. Označte je jednoduše kliknutím na každý z nich. Správně označené dvojice jsou orámovány zeleně a po třetím kliknutí zmizí. Cílem hry je najít všechny dvojice.
  - b) Ve variantě „Memory“ (= klasická paměťová hra s kartami otočenými lícem dolů): Vaším úkolem je najít dva stejné / shodné pojmy / k sobě se hodící pojmy a obrázky. Kliknutím na libovolné dvě karty si je můžete prohlédnout. Po třetím kliknutí se tyto karty opět zakryjí, pokud k sobě nepatřily. Pokud byly otočeny dvě karty, které k sobě patří, jsou orámovány zeleně a po třetím kliknutí zmizí. Cílem hry je najít všechny dvojice.
- Úplně nahoře jsou čtyři malá tlačítka, která umožňují následující činnosti:
  - a) Zapnutí a vypnutí zvuku - 
  - b) Očíslování karet - 
  - c) Doba trvání - 
  - d) Zahájení nové hry - 

### Nástroj 10: Bingo

Pomocí tohoto nástroje lze vytvořit bingo listy k vytisknutí (celkem 20 různých listů). Bingo nelze hrát online.





Vytvořte nové bingo:

1. Klikněte na tlačítko „Instructions“. Na obrazovce se zobrazí následující šablona:

Quick & Easy

Edit the terms in the box below then click the generate button to create printable Bingo boards. You can separate terms with commas or line breaks. Bookmark the resulting page (Ctrl + D) to re-use it.



2. Upravte termíny v poli. Jednotlivé výrazy lze oddělit čárkou nebo zalomením řádku.
3. Chcete-li ze zadaných pojmů vytvořit bingo listy k tisku, klikněte na tlačítko „Generate“.
4. Použijte záložku, abyste bingo mohli znovu použít.
5. Vytiskněte listy bingo.

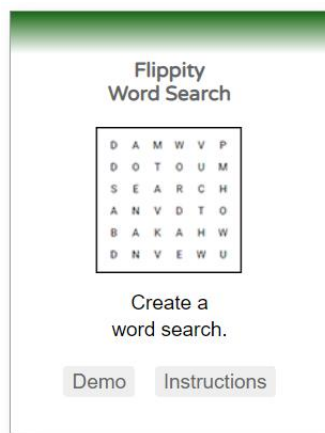
Příklad listu binga:

BINGO				
18	15	24	12	22
3	2	9	5	17
16	4	FREE SPACE	1	25
7	6	8	13	21
19	11	23	20	10

flippity.net

**Nástroj 16: Hledání slov**

Pomocí tohoto nástroje lze vytvářet listy pro hledání slov k vytisknutí. Hledání slov nelze hrát online.



Vytvořte nové hledání slov:

1. Klikněte na tlačítko „Instructions“. Na obrazovce se zobrazí následující šablona:

Quick & Easy

Edit the terms in the box below then click the generate button. You can separate terms with commas or line breaks.  
Bookmark the resulting page (Ctrl + D) to re-use it.


Brazil  
Canada  
China  
France  
Germany  
India  
Italy  
Japan  
Russia  
South Korea  
United Kingdom  
United States

Generate

2. Upravte pojmy v poli. Jednotlivé pojmy lze oddělit čárkou nebo zalomením řádku.
3. Chcete-li ze zadaných pojmů vytvořit archy pro hledání slov, které lze vytisknout, klikněte na tlačítko „Generate“.
4. Uložte si vyhledávání slov do záložek, abyste je mohli znovu použít.

Příklad hledání slov:

Flippity word searches are designed to be printed, not played online.






H	W	X	R	H	Y	A	N	B	V	O	F	V
L	Y	Y	E	N	W	T	S	T	U	H	L	J
U	S	J	G	V	S	G	K	S	N	N	U	G
E	K	B	A	D	E	Z	I	M	M	E	R	H
P	N	S	L	S	S	W	D	Q	K	E	G	V
N	I	I	G	R	S	X	F	G	M	U	Y	W
E	B	M	E	R	E	D	T	M	M	R	V	L
T	I	V	A	Z	L	Z	I	N	W	K	F	B
I	Y	W	E	T	H	Z	K	N	S	O	F	A
Y	P	U	I	I	S	N	N	Ü	V	Q	G	L
O	B	F	F	S	U	G	S	F	C	C	W	K
S	H	X	E	C	K	G	S	F	Y	H	G	O
W	A	S	C	H	M	A	S	C	H	I	E	N

Word Direction: → ↓ ↘ ↗

**Clues**

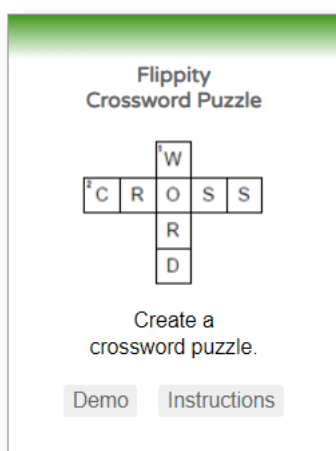
<input type="radio"/> Badezimmer	<input type="radio"/> Esszimmer	<input type="radio"/> Regal	<input type="radio"/> Stuhl
<input type="radio"/> Balkon	<input type="radio"/> Flur	<input type="radio"/> Sessel	<input type="radio"/> Tisch
<input type="radio"/> Bild	<input type="radio"/> Küche	<input type="radio"/> Sofa	<input type="radio"/> Waschmaschinen

Crossword generator code copyright © 2011 BunKat LLC

- V horní části jsou tři zelená tlačítka:
  - Chcete-li vygenerovat různé konfigurace, klikněte na 
  - Chcete-li zobrazit klíč odpovědí, klikněte na 
  - Chcete-li vytisknout hledání slov, klikněte na 

### Nástroj 17: Křížovka

Tento nástroj umožňuje vytvářet křížovky z naučené slovní zásoby a tím podporuje učení a procvičování slovní zásoby. Připravené křížovky je třeba žákům vytisknout. Není možné je vyřešit online.



Vytvořte novou křížovku:

1. změna šablony tabulky Google

- Vytvořte kopii **šablony**.
- Buňku s modrým pozadím nikdy neupravujte.
- Upravte slova („word“) v prvním sloupci a odpovídající nápovědy („clue“) ve druhém sloupci. Použijte libovolný počet slov. Nezapomeňte však, že čím více výrazů použijete, tím menší je pravděpodobnost, že se vaše křížovka vejde na vytištěnou stránku.

	A	B
1	<b>Word</b>	<b>Clue</b>
2	Waschmaschine	Ein Gerät im Haushalt, in dem man schmutzige Wäsche wäscht.
3	Stuhl	Beim Mittagessen sitze ich am Tisch auf einem ...
4	Bild	An der Wand hängt ein ... von Picasso.
5	Regal	Über dem Bett hängt ein kleines ... mit Büchern.
6	Esszimmer	In welchem Raum steht der Esstisch?
7	Arbeitszimmer	In diesem Raum befinden sich ein Schreibtisch, ein Stuhl, viele Regale, ein Computer. Mein Vater arbeitet da.
8	Bad	Hier waschen wir uns.
9	Flur	In diesem Raum.hängen unsere Mäntel und stehen unsere Schuhe.
10	Balkon	Bei schönem Wetter essen wir gern draußen auf dem ...
11		

- Pojmenujte svou křížovku změnou názvu pracovního listu (dole).
2. Zveřejnění tabulky
- Přejděte na **Soubor/“File” → Sdílet/“Share” → Publikovat na webu/“Publish to web”** a klikněte na tlačítko **Publikovat/“Publish”**.
3. Vytvořte si odkaz na Flippity.net
- Klikněte na **„Get the Link Here“** úplně dole na liště.
  - Kliknutím na odkaz Flippity.net si můžete křížovku prohlédnout a vytisknout. (Křížovka musí být pro žáky vytištěna, není možné ji vyluštit online).
4. Přidejte si ji do záložek, abyste křížovku rychle našli.

Příklad křížovky:

Flippity crosswords are designed to be printed, not played online.




Across

1. Hier waschen wir uns.
3. In welchem Raum steht der Esstisch?
5. In diesem Raum.hängen unsere Mäntel und stehen unsere Schuhe.
6. An der Wand hängt ein ... von Picasso.
9. Ein Gerät im Haushalt, in dem man schmutzige Wäsche wäscht.

Down

2. In diesem Raum befinden sich ein Schreibtisch, ein Stuhl, viele Regale, ein Computer. Mein Vater arbeitet da.
4. Beim Mittagessen sitze ich am Tisch auf einem ...
7. Bei schönem Wetter essen wir gern draußen auf dem ...
8. Über dem Bett hängt ein kleines ... mit Büchern.

Crossword generator code copyright© 2011 Matt Johnson

- V horní části jsou tři zelená tlačítka:
  - Chcete-li vygenerovat různé konfigurace, klikněte na 
  - Chcete-li zobrazit klíč odpovědí, klikněte na 
  - Chcete-li křížovku vytisknout, klikněte na 

## Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Flippity nabízí velké množství různých nástrojů. Některé z nich pomáhají pouze organizovat výuku (např. náhodný generátor jmen). Jiné umožňují testování deklarativních znalostí žáků formou hry nebo soutěže (např. kvízová show, virtuální únik). Kromě toho lze zajímavějším a hravějším způsobem (např. virtuální únik) testovat také dovednosti poslechu s porozuměním nebo čtení s porozuměním. Některé nástroje jsou vhodné k individuálnímu procvičování (např. kartičky). Některé nástroje jsou vhodné pouze pro synchronní použití (např. kvízová show), jiné lze použít jak synchronně, tak asynchronně (např. virtuální únik).

## Příklady cvičení

Ukázková cvičení naleznete na následujících odkazech:

- Výukové karty: <https://www.flippity.net/fc.php?k=1r8yEvhHILckOQtEDX8vb5yGxHzmkTUX3UsT-kaj74gQA>
- Kvízová show: <https://www.flippity.net/qs.php?k=1yubcw9h9UuyXgdxMuanUUgO2zxo-jiGXCxSeUj3gMdU>
- Virtuální únik: [https://www.flippity.net/vb.php?k=1nuVZb9\\_EXnkxPwu-Ui8VGJTB-lfOz\\_mXQsybT-BRVckQ](https://www.flippity.net/vb.php?k=1nuVZb9_EXnkxPwu-Ui8VGJTB-lfOz_mXQsybT-BRVckQ)
- Stolní hra: [https://www.flippity.net/bg.php?k=1xUwt\\_IPP\\_21P7KVkuhqQ909RdstRflyKQ3KvewJUS3w](https://www.flippity.net/bg.php?k=1xUwt_IPP_21P7KVkuhqQ909RdstRflyKQ3KvewJUS3w)
- Pexeso: <https://www.flippity.net/mg.php?k=1zX4AyxrlrL-7D7GCLPLFqT16cpNXvFXN4vTw9M3y3qw>

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- Používání aplikace Flippity je snadné a většinou intuitivní.
- Flippity nabízí velmi mnoho nástrojů. Fungování mnoha z nich je velmi podobné a vychází z připravených tabulek Google, které je třeba po vytvoření kopie šablony pouze upravit a uložit. U některých nástrojů je třeba změnit pouze předem definované pojmy.
- U každého nástroje je krátká ukáзка a návod (pouze v angličtině).
- Připravené nástroje se ukládají na váš vlastní účet Google nebo pomocí záložky. Proto jsou vždy k dispozici a lze je používat opakovaně.
- U některých nástrojů jsou při jejich vytváření uvedeny nejen otázky, ale i správné odpovědi. To znamená, že lze také zkontrolovat zadané odpovědi. U některých nástrojů se vyhodnocují také automaticky.

**Nevýhody**

- Tento nástroj je k dispozici pouze v angličtině, další jazykové verze chybí.
- Pro některé nástroje lze vytvořit pouze tištěnou šablonu a neexistuje online varianta, kterou by bylo možné vyřešit – např. bingo (nástroj 10), hledání slov (nástroj 16), křížovka (nástroj 17).

**Alternativní nástroje s podobnými funkcemi**

- LearningApps (<https://learningapps.org>)

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Petra Fuková*.

## Half-a-Crossword

Odkaz: <http://monolithpl.github.io/half-a-crossword/>

### Přístup / registrace / dostupnost

K používání aplikace se nemusíte registrovat ani přihlašovat. Němčina není podporována, rozhraní je v angličtině. Aplikaci vyvinul učitel angličtiny Wiktor Jakubczyk a zdarma ji zpřístupnil veřejnosti.

### Funkce / nástroje aplikace

Halh-a-Crossword je aplikace, kterou lze použít pro tvorbu křížovek za účelem práce se slovní zásobou. Organizační formou práce, v níž se úkoly plní, je práce ve dvojici. Žáci dostanou polovinu křížovky a musí se navzájem doptat na chybějící slova.

Chcete-li vytvořit novou křížovku, musíte nejprve zadat požadovaná slova. Aplikace poté vygeneruje dva pracovní listy (A a B) a klíč pro učitele, který lze vytisknout:

Half a Crossword: **Berufe** **Student A**

You and your partner have different parts of the same crossword puzzle. Fill in the missing words by asking your partner for clues.  
Take turns asking questions like: **What's 3 across?** or **What's 5 down?** You and your partner should answer by describing the missing word, e.g. "It's made of wood and used for writing." - pencil

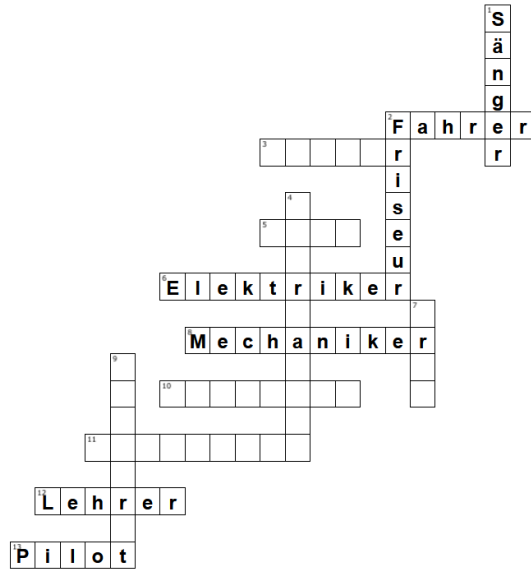
Word List

Across		Down	
3. Bäcker	5. Koch	4. Journalist	7. Arzt
10. Polizist	11. Architekt	9. Tierarzt	

Half a Crossword: **Berufe**

Student B

You and your partner have different parts of the same crossword puzzle. Fill in the missing words by asking your partner for clues. Take turns asking questions like: **What's 3 across?** or **What's 5 down?** You and your partner should answer by describing the missing word, e.g. "It's made of wood and used for writing." - pencil



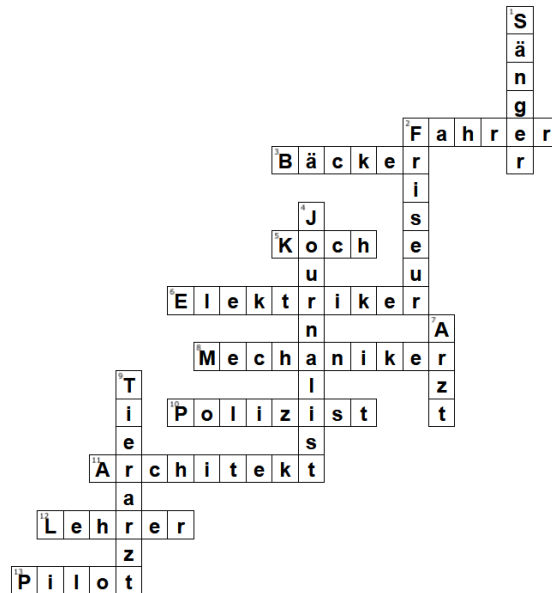
Word List

Across		Down	
2. Fahrer	6. Elektriker	1. Sänger	2. Friseur
8. Mechaniker	12. Lehrer		
13. Pilot			

Klíč pro učitele:

Half a Crossword: **Berufe**

Answer Key



Word List

Across		Down	
2. Fahrer	3. Bäcker	1. Sänger	2. Friseur
5. Koch	6. Elektriker	4. Journalist	7. Arzt
8. Mechaniker	10. Polizist	9. Tierarzt	
11. Architekt	12. Lehrer		
13. Pilot			



## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- snadná a rychlá manipulace
- rychlá revize vytvořené křížovky (vymazání nepotřebného slova a přidání nového)
- vhodné pro opakování slovní zásoby
- lze použít k nácviku dovednosti mluvit (vysvětlit význam slov)

### Nevýhody

- není pro žáky interaktivní, je s ní možné pracovat pouze po vytištění na papír
- bez možnosti uložení, pouze kopírování jako snímek obrazovky (stisknutím kombinace kláves Shift+Windows+S)
- Němčina není podporována, zadání musíte v němčině sami formulovat

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Diana Šileikaitė-Kaishauri*.

## Jamboard

**Odkaz:** [https://edu.google.com/intl/ALL\\_de/products/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/)

### Přístup / registrace / dostupnost

Je nutná registrace ve službě Google, k dispozici je také bezplatná mobilní aplikace. Začíná se přes *Google Drive*, kde se zvolí možnost *Jamboard*.

### Funkce / nástroje aplikace

Nástroj nabízí virtuální tabuli s podporou cloudu pro nové možnosti spolupráce a interaktivní výuky. Je vhodný jak pro online, tak i pro prezenční výuku.

Pomocí aplikace Jamboard založené na službě Google Cloud mají žáci prostřednictvím tabletu, mobilního telefonu nebo webového prohlížeče přístup k různým editačním nástrojům a mohou spolupracovat s ostatními žáky a učiteli.

Jamboard je nástroj pro kreativní interaktivní práci. Stejně jako na klasické tabuli můžete vytvářet různé dokumenty Jam (výhodné při práci s tablety s perem). Kromě toho je možné na něm také používat obrázky z vyhledavače Google a automaticky ukládat úkoly do cloudu.

Díky nástroji Jamboard je výukový obsah viditelný a přístupný všem účastníkům tzv. Jam session. Dokumenty Jam lze snadno např. prostřednictvím služby Meet prezentovat a sdílet v reálném čase a je možné s lidmi přímo komunikovat.

Jam lze sdílet prostřednictvím odkazu (např. poslat žákům v chatu).

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

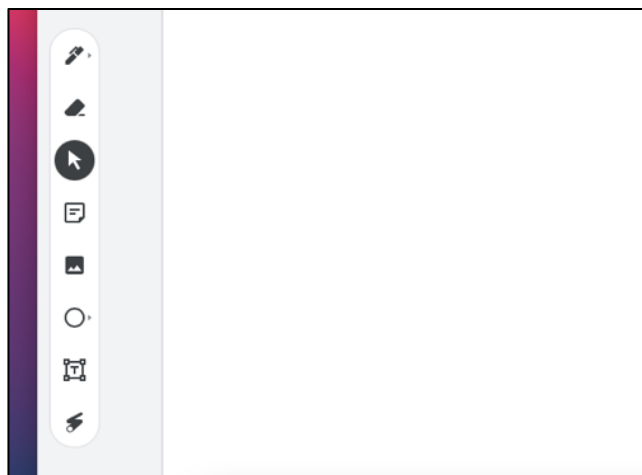
Nástroj nahrazuje klasickou tabuli. Tabule se stává obrazovkou v mobilních telefonech nebo tabletech, počítačích žáků. Tabule je tedy přímo v zařízeních žáků.

Jamboard umožňuje interakci v tradičních třídách, skupinových seminářích nebo online výuce. S aplikací Jamboard pro Android a iOS mohou být žáci prostřednictvím svého chytrého telefonu, tabletu nebo Chromebooku snadno společně kreativní. Tento nástroj se zabývá především spoluprací ve vizuálním virtuálním prostředí.

Můžete vkládat a přesouvat obrázky, přidávat poznámky, stahovat položky přímo z internetu nebo přetahovat obsah z Dokumentů Google, tabulek nebo prezentací na displej a zároveň spolupracovat s ostatními účastníky kdekoli na světě.

Nástroj podporuje spolupráci žáků při řešení problémů.

Jamboard začíná bílou barvou, můžete si velmi snadno přizpůsobit obrázky, motivy, barevná pozadí. Vlevo se nachází seznam nástrojů s mnoha možnostmi vytváření a přizpůsobení:



Ne všichni žáci (ve velké skupině) musí nutně pracovat spolupracovat – „duplikováním Jamu“ vytvoříte několik kopií Jamu, označíte je např. poznámkou (žlutá, červená, modrá skupina) a Jam sdílíte pouze se žáky v příslušné skupině. Tímto způsobem se vyhnete příliš mnoha zásahům najednou a můžete efektivněji pracovat v menších skupinách, které pak mohou své výsledky porovnávat a diskutovat o nich.

### Příklady cvičení

- Sdílení nápadů při brainstormingu – jako interaktivní myšlenková mapa, každý žák může přidat poznámku/obrázek apod.
- Diskuse – shromažďování a vizualizace myšlenek, argumentů
- Prezentace – vytvoření vlastní prezentace, vložení interaktivního obsahu, vytvoření libovolného počtu stránek
- Vytvoření pracovních listů
- Texty na doplnění s interaktivními prvky
- Seřazení (poznámek, obrázků) ve správném pořadí
- Formulace otázek a jejich připnutí formou lepicích papírků
- Popisky k obrázku, např. při procvičování technické slovní zásoby (popis karoserie, částí motoru)

### Výhody a nevýhody nástroje

Všechny druhy kreativní práce s obrázky, poznámkami – vkládání, přesouvání, označování, popisování – podle vlastních představ žáků ve virtuálním prostředí na jejich vlastních zařízeních nebo na tabuli ve třídě.

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Monika Hornáček Banášová*.

## Kahoot!

**Odkaz: [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)**

### Přístup / registrace / dostupnost

Tento nástroj je volně přístupný a v základní verzi jej lze používat zdarma. Od učitele je vyžadována pouze krátká registrace.

Pro učitele, kteří chtějí vytvořit a sdílet Kahoot: [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com).

Pro žáky, aby si mohli zahrát Kahoot: [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it).

Kromě bezplatné verze jsou k dispozici tři další varianty, a to „Kahoot! Pro“, „Kahoot! Premium“ a „Kahoot! Premium+“. Tyto placené varianty lze testovat zdarma po dobu 7 dnů, poté se platí měsíčně. Lze je kdykoli zrušit.

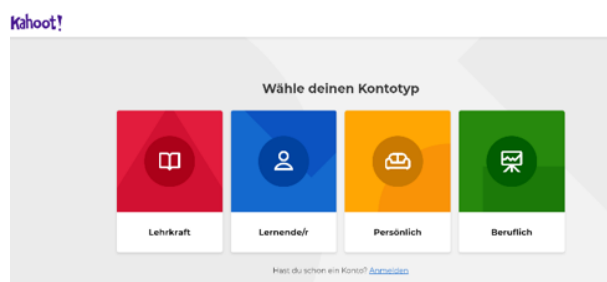
Na rozdíl od bezplatné verze umožňují placené verze vyšší počet hráčů (bezplatná verze umožňuje maximálně 50 hráčů), personalizované učení (pouze ve verzích „Kahoot! Premium“ a „Kahoot! Premium+“) a průběžné soutěže bez termínu odevzdání. Mimo to lze použít i jiné nástroje, například průzkumy nebo puzzle. Rozdíl je také například v možnostech práce s hotovými rozvrženími nebo v přístupu do „premiové knihovny“. Podrobný seznam podobností a rozdílů mezi jednotlivými variantami naleznete na následujícím odkazu: <https://kahoot.com/de/pricing-schools/>. Níže je popsána pouze **bezplatná verze**.

Pokyny pro registraci učitele:

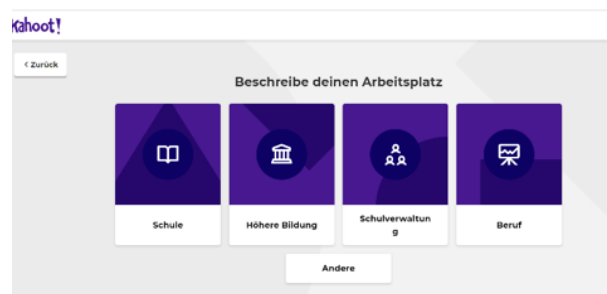
1. Na webové stránce [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com) klikněte na „Zaregistrovat se zdarma“.



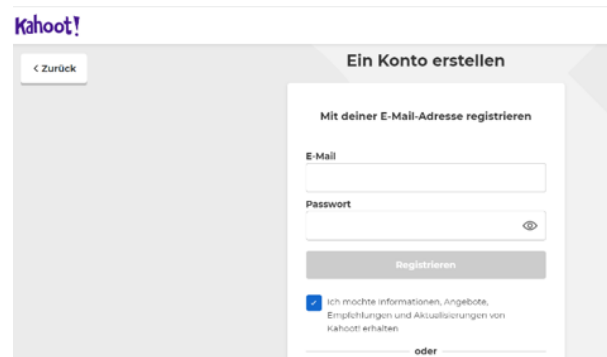
2. Vyberte typ účtu „učitel“.



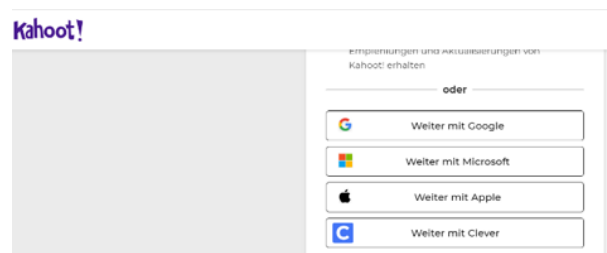
3. Zvolte pracoviště (škola/vysoká škola/školská správa/podnikání/jiné).



4. Vytvořte si svůj účet. Zadejte svou e-mailovou adresu a heslo k účtu Kahoot! (musí obsahovat alespoň 6 znaků).



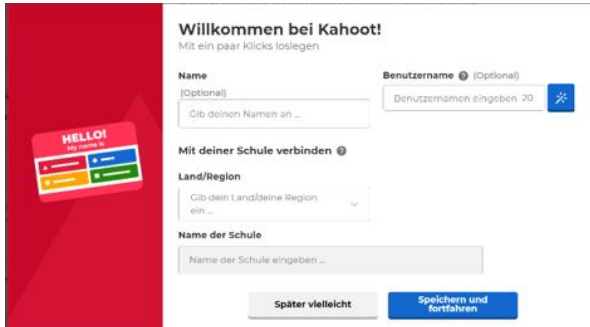
Účet si můžete vytvořit i jinými způsoby, a sice těmito:



5. Vyberte si jednu ze čtyř variant: Základní / Kahoot! Pro / Kahoot! Premium / Kahoot! Premium+. Varianta Basic je jako jediná k dispozici zdarma.

Pro týmy, školy a větší správní oblasti je k dispozici také varianta „Kahoot! Edu“, viz odkaz: <https://kahoot.com/upgrade/premiumplus-schools-and-district/?lang=de>

- Po výběru varianty Kahoot! se automaticky zobrazí následující okno, do kterého můžete zadat své údaje nebo to odložit na později.



- Poté budete přesměrováni na domovskou stránku.
- Po registraci se stačí pokaždé přihlásit pomocí přístupových údajů (viz níže).

Přihlášení k účtu:

- Na webové stránce [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com) klikněte na tlačítko „Log in“/„Přihlásit se“ a přihlaste se pomocí svých přihlašovacích údajů (uživatelské jméno nebo e-mailová adresa a heslo / pomocí účtu Google / pomocí účtu Microsoft / pomocí účtu Apple).
- Poté se zobrazí „Domovská stránka“.

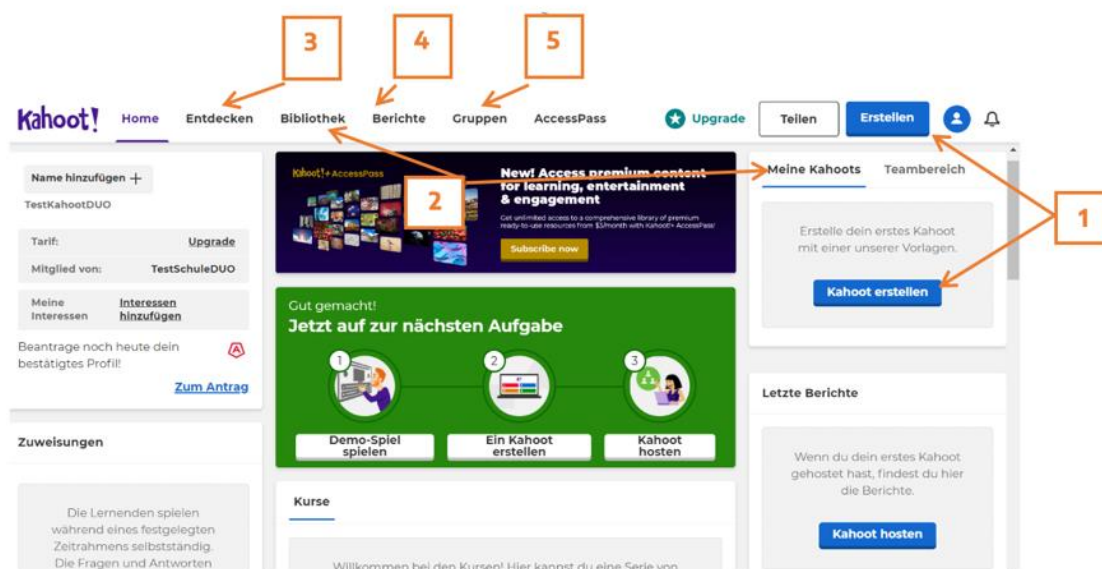


Žáci se nemusí registrovat. Chtějí-li hrát hru Kahoot, přejdou na stránku [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) a zadají kód vygenerovaný pro hru učitelem („herní PIN“). Mohou k tomu používat své chytré telefony, tablety nebo počítače.

## Funkce / nástroje aplikace

Kahoot! je hravá vzdělávací platforma, kterou lze použít k vytváření různých kvízů. Ty mohou být použity synchronně ve třídě a organizovány jako soutěže nebo asynchronně, např. jako domácí úkol.

Na domovské stránce, na kterou se dostanete po přihlášení k účtu, najdete jednotlivé funkce:



Nové kahooty lze vytvořit po kliknutí na modré tlačítko „Create“ nebo „Create Kahoot“ (viz 1). Více informací o vytváření kahootů najdete níže.

V části „Moje kahooty“ (viz 2) najdete všechny vlastní i převzaté kahooty.

V části „Objeovat“ (viz 3) lze pomocí filtru nebo zadáním hledaného tématu najít již hotové zveřejněné kahooty jiných učitelů.

V části „Přehledy“ (viz 4) se zobrazí výsledky odehraných soutěží.

Pokud chcete sdílet své kahooty s kolegy, kteří vyučují stejný předmět, můžete vytvořit společnou skupinu v části „Skupiny“ (viz 5).

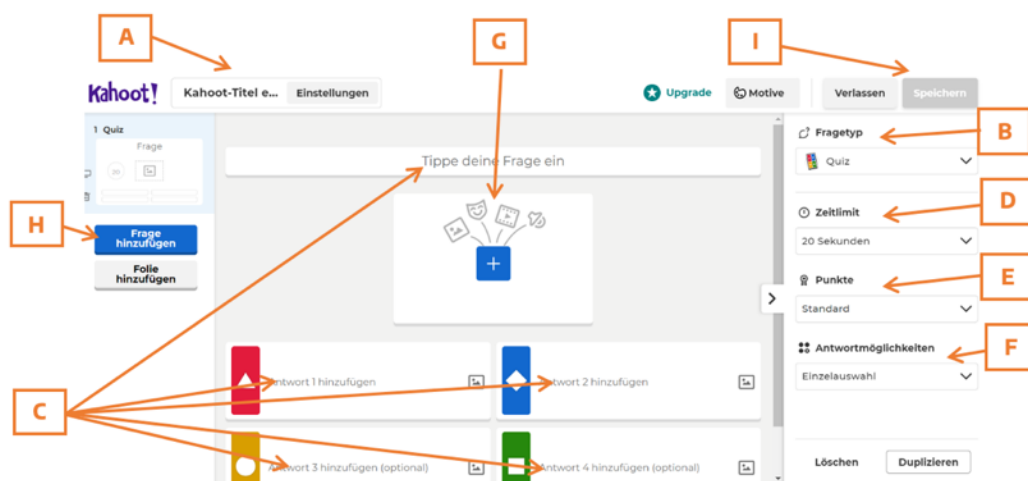
Pokyny pro vytvoření kahootu:

1. Po kliknutí na tlačítko „Create“ nebo „Create Kahoot“ se zobrazí následující okno, ve kterém je třeba opět potvrdit „Create“.



(Zde jsou také připravené šablony: „Výuka s diapositivy“, „Kahoot pro hodnocení znalostí“, „Představení nových témat pomocí „kahootu naslepo“, „Procvičování pravopisu a přídavných jmen pomocí hádank“, „Poznej svého učitele“, „Selfie kahoot pro žáky“).

2. Poté se zobrazí následující obrazovka s prvním snímkem a všemi nastaveními:



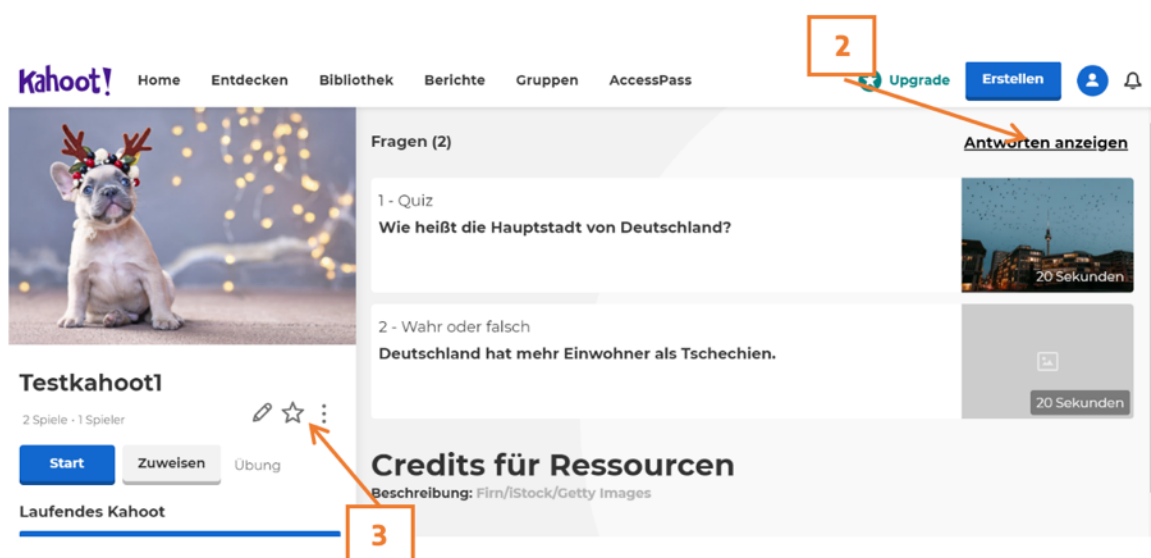
- A) **Zadání názvu hry Kahoot:** Zde můžete nový kahoot pojmenovat, vložit titulní obrázek, určit jazyk, nastavit viditelnost (tj. zda má být kahoot pouze „soukromý“, tj. viditelný pouze pro vás, nebo „veřejný“, tj. viditelný i pro ostatní učitele), vybrat doprovodnou hudbu, případně také stručně popsat kahoot, změnit místo uložení a přidat video.
- B) **Typ otázky:** Zde lze zvolit buď „Kvíz“ (= výběr ze čtyř možných odpovědí), nebo „Pravda nebo lež“ (= rozhodnutí mezi správně a chybně). Další nabízené možnosti jsou označeny hvězdičkou, což znamená, že jsou k dispozici pouze v placených verzích.
- C) Na snímku se zadá otázka a v případě „kvízu“ také čtyři odpovědi, které lze vybrat. Správnou odpověď (jak v případě „Kvízu“, tak v případě „Pravda nebo lež“) je třeba označit kliknutím na kroužek vedle textu správné odpovědi!
- D) **Časový limit:** Je třeba nastavit časový limit. Při prezenční výuce postačí limit 10 až 20 sekund (v závislosti na obtížnosti otázky může být samozřejmě delší). V případě online výuky je třeba stanovit delší limit, protože je třeba zohlednit dobu přenosu.



- E) **Body:** Zde je třeba rozhodnout, zda se za správnou odpověď udělí normální, dvojnásobný nebo žádný bod. (Výuková platforma pak automaticky vyhodnocuje i rychlost odpovědí, tj. dva žáci se správnou odpovědí obdrží různé bodové ohodnocení odpovědi v závislosti na rychlosti odpovědi).
- F) **Možnosti odpovědí:** V bezplatné verzi lze nastavit pouze „jeden výběr“.
- G) Obrázek lze k otázce přidat kliknutím na plus a výběrem vhodného obrázku.
- H) Po dokončení snímku lze kliknutím na „Přidat otázku“ otevřít další. Poté postupujte opět podle výše popsaných bodů B až H, dokud celý kvíz nedokončíte.
- I) Nakonec je třeba hotový kahoot uložit.
3. Následující odkaz obsahuje ukázkový kahoot. Obsahuje pouze dva snímky, jeden ve formátu „Kvíz“ a druhý ve formátu "Pravda nebo lež". <https://create.kahoot.it/details/01be6c43-090b-4a57-81e5-cc9de245f47f>

Průvodce úpravami Kahoot:

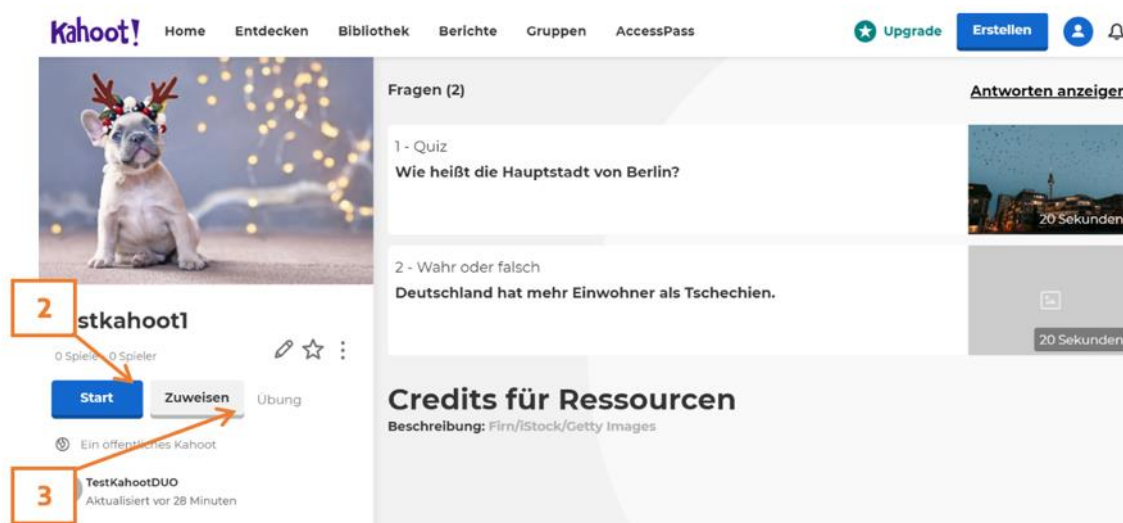
1. Po kliknutí na vybrané kahooty v části „Library“, „My Kahoots“ nebo „Discover“ se zobrazí jejich detail.



2. V části „Zobrazit odpovědi“ (viz 2) lze zobrazit nejen jednotlivé otázky kahootu, ale také jednotlivé odpovědi a označení správné odpovědi.
3. Jednotlivé otázky a odpovědi kahootů lze stále upravovat (viz bod 3). Lze také přidávat nové otázky nebo vybrané otázky mazat. Provedené změny je třeba vždy uložit.

Pokyny ke hře Kahoot:

- Po kliknutí na vybraný kahoot se zobrazí jeho detail.

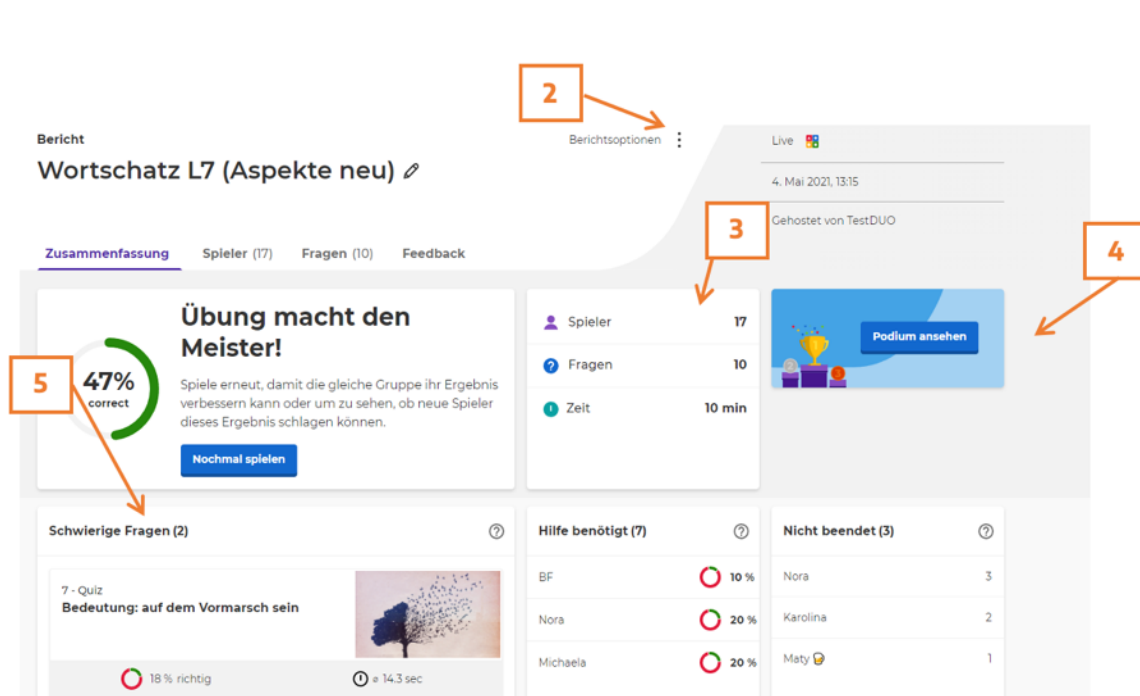


- Po spuštění (viz bod 2) synchronních kahootů lze, ale není nutné, nastavit další možnosti. U online výuky je vhodné z praktických důvodů aktivovat například funkci „Zobrazit otázky a odpovědi na zařízeních hráčů“. Je nutné rozhodnout, zda se hry Kahoot zúčastní jednotliví žáci nebo týmy. Poté se vygeneruje herní kód PIN. Aby se žáci dostali do hry, musí na svých zařízeních na webové stránce [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) zadat tento herní PIN.
- Pokud má být kahoot používán asynchronně, musí být ještě dodatečně upraveno nastavení. V části „Přiřadit“ (viz 3) je určeno, do kdy se má kahoot hrát. Kromě toho lze nastavit další možnosti, například časovač otázek, pořadí náhodných odpovědí a generátor přezdivek. Nakonec klikněte na tlačítko „Vytvořit“. Poté se zobrazí odkaz, který je třeba sdělit žákům.

Hodnocení po ukončení hry:

Po skončení hry se automaticky zobrazí hodnocení hry v podobě stupňů vítězů. Zde jsou postupně udělena třetí, druhé a první místo a poté jsou jmenováni i hráči, kteří obsadili čtvrté a páté místo. V podrobné zprávě si můžete prohlédnout také zbývající umístění. Je také možné projít jednotlivé otázky, prohlédnout si jejich výsledky a případně o nich se žáky diskutovat. To lze provést i na dálku, a to následujícím způsobem:

- Na domovské stránce klikněte na horní lištu na položku „Reports“. Zprávy o všech dosud odehraných hrách najdete zde. Pokud umístíte myš na některou ze sestav, objeví se vpravo dvě tlačítka: „Přejmenovat“ a „Otevřít“. Tlačítkem „Otevřít“ otevřete zprávu. Zde je příklad:



2. V části „Možnosti sestavy“ (viz bod 2) lze sestavu stáhnout, vytisknout nebo přesunout do koše. Dále si zde můžete prohlédnout konkrétní zprávy Kahoot nebo jiné zprávy.
3. Výsledky (viz 3) jednotlivých žáků a jednotlivých otázek si můžete podrobně prohlédnout. U výsledků jednotlivých žáků jsou uvedeni všichni žáci, jejich pořadí, procento správných odpovědí, počet nezodpovězených otázek a celkové skóre, takže je také možné zjistit, kteří žáci potřebují pomoc (zde se zobrazují žáci, kteří odpověděli správně na méně než 35 % otázek) a kteří hru nedokončili (tj. odpověděli alespoň na jednu otázku pozdě nebo vůbec).
4. Pódium (viz 4) si můžete prohlédnout znovu.
5. Otázky, na které správně odpovědělo méně než 35 % účastníků, jsou vyhodnoceny jako „obtížné otázky“ (viz 5). Můžete si je zde ještě podrobně prohlédnout.

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Kvízy Kahoot! lze použít k testování deklarativních znalostí žáků prostřednictvím libovolného počtu úloh s výběrem odpovědí. Kvíz je organizován jako soutěž, které se mohou synchronně nebo asynchronně účastnit jednotliví žáci, ale také týmy. V asynchronní formě mohou žáci řešit kvíz několikrát. Kahoot! je proto vhodný jako nástroj, který umožňuje efektivní a hravé učení, přičemž učitel na konci získá zpětnou vazbu o znalostech jednotlivých žáků (nebo týmů). Proto lze Kahoot! považovat také za jednoduchý nástroj k testování znalostí. Kvízy Kahoot! mohou oživit výuku a zvýšit zájem a motivaci žáků.

### Příklad cvičení

Ukázkové cvičení je k dispozici na tomto odkazu: <https://create.kahoot.it/details/8b377fdb-1683-4c8d-8ad9-927ad8ef00a0>.

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody:

- Používání hry Kahoot! je snadné a většinou intuitivní.
- Tento nástroj je k dispozici nejen v anglické verzi, ale po zapnutí můžete přepnout i na další jazyky (němčina, španělština, francouzština, italština, čínština, norština, holandština, polština, portugalská, turečtina). Pokud například nastavíte svůj vlastní profil na němčinu, webové stránky se při každém přihlášení automaticky zobrazí v němčině.
- Pro Zoom existuje aplikace Kahoot.
- Můžete použít nejen kahooty, které jste sami vytvořili, ale také hotové kahooty připravené jinými učiteli nebo vydavateli na různá témata.
- Všechny vlastní i převzaté kahooty můžete třídit ve vlastní knihovně a používat je opakovaně.
- Hodnocení jednotlivých her umožňuje vyhodnotit, jak si jednotliví žáci osvojili učební látku.
- Nakladatelství Klett-Verlag nabízí ke svým učebnicím již připravené kahooty.

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Petra Fuková*.

## LearningApps

**Odkaz:** <https://learningapps.org>

### Přístup / registrace / dostupnost

Je nutné vytvořit si uživatelský účet na webu LearningApps.org.

### Funkce / nástroje aplikace

LearningApps je webová stránka, která umožňuje vytvářet a ukládat aplikace. Uživatelé mohou vytvářet vlastní aplikace a následně je sdílet s ostatními nebo používat stávající aplikace vytvořené jinými uživateli. Pro snazší procházení aplikací vytvořených jinými uživateli jsou rozděleny do kategorií, např. astronomie, odborné vzdělávání, biologie, chemie, němčina, němčina jako cizí jazyk, angličtina, francouzština, zeměpis atd. Jednotlivé aplikace lze filtrovat podle úrovně, tj. od předškolního po odborné a další vzdělávání. Kromě toho lze aplikace filtrovat podle typu médií, tj. obrázků, zvukových souborů a videí. Zobrazení již existujících aplikací umožňuje jejich zaznamenání v části „zapamatovat si v mých věcech“ nebo „vytvořit podobnou aplikaci“. Informace o příslušné aplikaci najdete zde: Autor, hodnocení aplikace, kategorie, odkaz a QR kód. Místo výběru z existujících aplikací si můžete vytvořit vlastní aplikace.

Webové stránky tvoří širokou škálu možných aplikací:

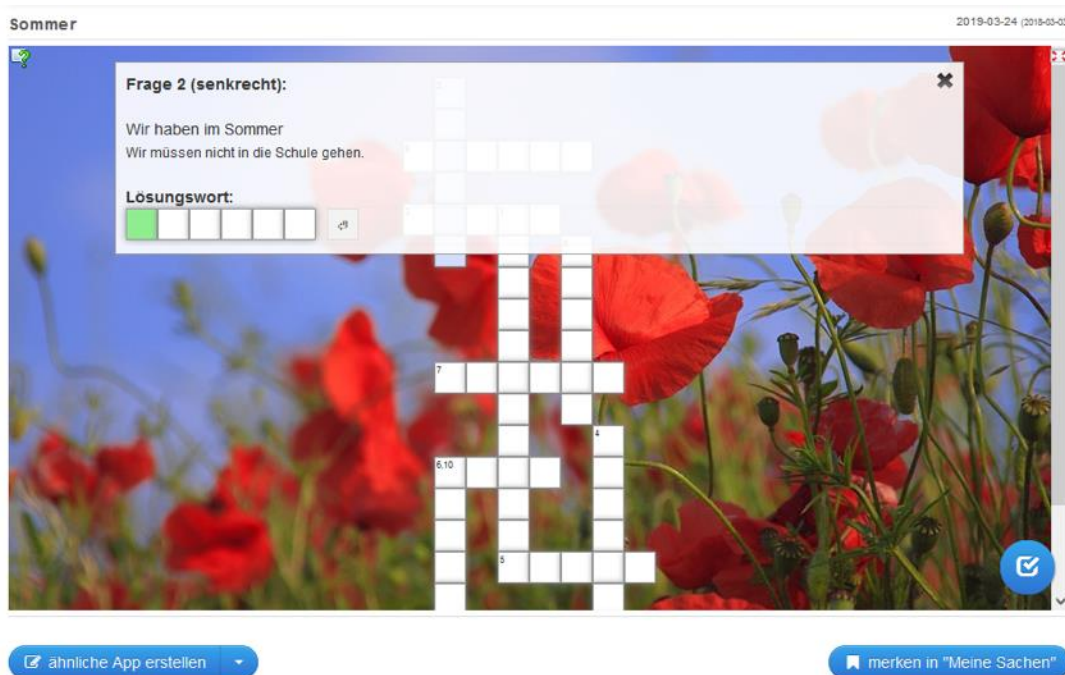
- Spojování dvojic
- Zařazení do skupiny
- Číselná řada
- Jednoduchá sekvence
- Volná textová odpověď
- Zadání na obrázku
- Kvíz s výběrem odpovědí
- Cloze (doplňování do textu)
- Audio/video s překryvnými prvky
- Hra „Chcete být milionářem?“
- Skupinové puzzle
- Křížovka
- Mřížka slov (osmisměrka)
- Kde je co?
- Hádání slov
- Dostihy
- Hra ve dvojicích
- Oceňte
- Alokační tabulka
- Vyplňte tabulku
- Kvíz se zadáním

Vybrané aplikace jsou uvedeny níže:

### Křížovka

Po výběru konkrétního typu aplikace se zobrazí několik příkladů, jak by mohla vypadat. Vytvoření vlastní aplikace je u všech typů podobné. Nejprve je třeba aplikaci dát název. Poté se zadá úkol. V případě potřeby lze pro křížovku vybrat obrázek na pozadí. Poté zadáte otázky a odpovídající řešení. Otázka může mít podobu textu, obrázku, zvukového textu, zvukového souboru nebo videa. K otázce lze také uvést vodítka. Poté je určeno slovo řešení hádanky. K dispozici je také možnost zvolit pevnou orientaci, takže křížovka je vertikálně zarovnaná s řešeným slovem. Učitelé mohou také posílat žákům zpětnou vazbu, když správně vyřeší úlohu, nebo použít předem formulovanou variantu zpětné vazby. Poslední okno nabízí možnost zadat text nápovědy. Kliknutím na tlačítko Dokončit a Zobrazit náhled je vytvoření aplikace dokončeno. Vytvořená aplikace se poté otevře. Tento údaj lze dále upravovat nebo uložit. Hotové aplikace lze vyvolat v části „Moje věci“. Spolu s aplikací se zobrazí datum vytvoření, odkaz a QR kód aplikace. Nyní ji lze revidovat nebo vytvořit podobnou aplikaci. Kromě toho můžete nastavit, zda má být aplikace soukromá nebo veřejně zobrazená.

Hotová aplikace může vypadat například takto:



Zdroj: <https://learningapps.org/view4712960> (Autor: hedoka1)

**Slovní mřížka (osmisměrka)**

Nejprve je třeba dát aplikaci název. Pak je třeba formulovat úkol. V případě potřeby lze pro mřížku slov zvolit obrázek na pozadí. Poté následuje nejdůležitější část, zadání hledaných slov. Lze přidat i nápovědy. Může to být text, obrázek, převod textu na zvuk, zvuk nebo video. Poté máte k dispozici další možnosti, jako je povolení diagonálního hledání slov, zobrazení hledaných slov, zobrazení nápovědy, použití malých písmen, výpis znaků pro vyplnění. Učitelé mohou také posílat žákům zpětnou vazbu, když správně vyřeší úlohu, nebo použít předem napsanou variantu zpětné vazby. Poslední okno nabízí možnost zadat text nápovědy. Kliknutím na tlačítko Dokončit a Zobrazit náhled je vytvoření aplikace dokončeno. Vytvořená aplikace se poté otevře. Tento údaj lze dále upravovat nebo uložit. Hotové aplikace lze vyvolat v části „Moje věci“. Spolu s aplikací se zobrazí datum vytvoření, odkaz a QR kód aplikace. Nyní ji lze revidovat nebo vytvořit podobnou aplikaci. Kromě toho můžete nastavit, zda má být aplikace soukromá nebo veřejně zobrazená. Hotová aplikace může vypadat například takto:

Zdroj: <https://learningapps.org/view2359499> (Autor: Pinar Göksu)

The screenshot shows the LearningApps.org interface. At the top, there is a navigation bar with the LearningApps.org logo and several menu items: 'paare zuordnen farben', 'Apps durchstöbern', 'App erstellen', 'Kollektion erstellen', and 'Anmelden'. Below the navigation bar, the title of the game is 'Finde die Farben' with a date '2019-01-16 (2016-05-07)'. The description reads: 'Die Kinder können die Farben wiederholen. Sie müssen sowohl lesen als auch die Farben dann finden. Ist leider nicht gut für einen Klassenspiel, sondern eher ein Einzelspiel.' Below the description is a 15x15 grid of letters and a list of 12 color names in German. The grid contains the following letters:

B	H	Ü	E	T	X	Z	U	E	T	R	M	S	H	P	E	F	P	A
N	D	Q	Z	W	R	Ä	G	Ö	P	Ü	O	I	S	P	D	Ä	Ö	Z
A	W	U	V	A	V	N	Q	D	P	Ö	P	S	B	S	U	Q	W	B
K	E	E	W	Ä	A	Ü	Ö	J	Ö	K	I	L	Y	G	I	T	L	N
Ö	G	H	T	R	Y	X	I	D	G	E	X	L	Q	E	W	E	G	J
N	C	F	O	O	N	U	V	J	W	U	Ä	D	I	C	G	R	Ü	N
S	F	C	A	B	O	H	X	S	T	J	R	K	Ü	L	R	O	T	I
Ü	Ü	H	C	D	K	Ö	U	E	H	Ü	O	R	O	S	A	V	H	F
E	E	Q	A	H	Ü	B	B	O	Ö	C	R	B	R	A	U	N	W	E
N	W	Ü	L	Z	Z	R	L	G	E	L	W	K	B	S	L	Ä	Ü	U
S	Ö	G	Ö	Ö	P	Q	C	A	Y	T	Z	Q	I	O	H	T	R	E
E	W	Ö	Y	S	K	B	A	Z	U	K	G	U	X	S	P	G	H	Q

To the right of the grid is a list of 12 color names in German:

1. GRAU
2. LILA
3. GRÜN
4. ROT
5. ROSA
6. BRAUN
7. GELB
8. TÜRKIS
9. WEISS
10. SCHWARZ
11. BLAU
12. ORANGE



**Cloze (doplňování do textu)**

The screenshot shows the LearningApps.org website. At the top, there is a navigation bar with the logo, a search bar, and buttons for 'Apps durchstöbern', 'App erstellen', 'Kollektion erstellen', and 'Meine Sachen'. The user's name 'Martin Lachout' is visible in the top right. Below the navigation bar, there is a title 'Klimapolitik: Bürgerrat soll Regierung beraten' and a date '2021-05-14'. The main content area contains a cloze exercise with several paragraphs of text containing blank spaces for answers. The text discusses the 'Bürgerrat Klima' (Climate Citizens' Council) and its role in supporting the government's climate goals. Below the text, there are three buttons: 'ähnliche App erstellen', 'private App', and 'öffentliche App'. At the bottom right, there is a button 'App überarbeiten'.

Zdroj: <https://learningapps.org/watch?v=p65r79rsa21> (Autor: Martin Lachout)

**Hra „Chcete být milionářem?“**

Příklad formuláře pro vytvoření aplikace „Chcete být milionářem“ (Millionenspiel). Autoři vyplňují již definované mřížky konkrétními otázkami a odpověďmi. Na konci formuláře mohou autoři zadat také zpětnou vazbu, která se zobrazí po nalezení správného řešení. Nakonec stisknete tlačítko „Dokončit a zobrazit“.

The screenshot shows the 'create' form for a 'Millionenspiel' app. The form has a title field containing 'Jesus - Millionenspiel Weihnachten'. Below the title, there is a large empty text area for 'Aufgabenstellung'. Underneath, there is a section for 'Auswahl Fragen - ganz leicht (500)'. This section contains a question: 'Wie hießen die Eltern von Jesus?'. Below the question, there are four answer options: 'Josef und Maria' (marked as the correct answer), 'Thomas und Stefanie', 'Christoph und Christiane', and 'Michael und Melanie'. At the bottom of the form, there is a button '+ Frage hinzufügen'.

Zdroj: <https://learningapps.org/crate?new=301&from=p9zp5kg4c#preview> (navštíveno 10.3.2022).





### Příklady cvičení

Několik ukázkových cvičení najdete v databázi cvičení projektu DUO: <https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/>

- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt009/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt021/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt115/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt030/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt051/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt048/>

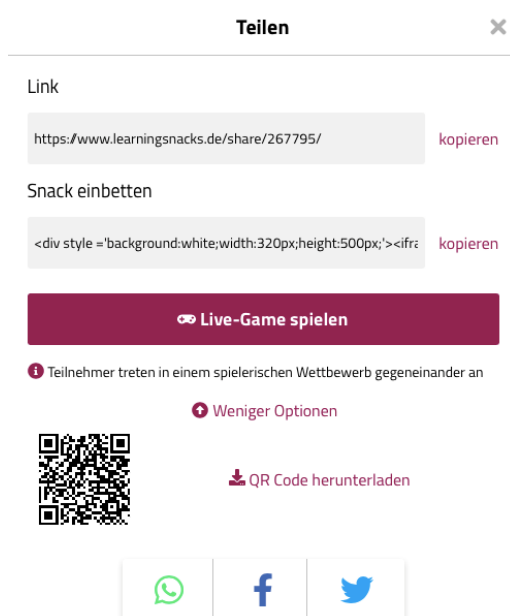
Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořil *Martin Lachout*.

## Learning snacks

**Odkaz:** <https://www.learningsnacks.de/#/welcome>

### Přístup / registrace / dostupnost

Přístup a registrace jsou zdarma. Nástroj lze používat přímo bez registrace. V hlavní nabídce je řada volně přístupných Learning snacks, které se vztahují k různým úrovním výuky němčiny (např.: gramatika, informace o zemi, zábava, ale také videa, která vizuálně popisují práci s aplikací). Pro správu žádostí se doporučuje vytvořit si účet a pracovat přihlášený. Vytvořené Learning snacks lze sdílet prostřednictvím odkazu, QR kódu nebo sociálních platforem, jako je Facebook nebo Twitter, případně WhatsApp:



### Funkce / nástroje aplikace

Learning Snacks jsou malé digitální jednotky se vzhledem messengeru. Slouží především k opakování nebo upevnění známého učiva. Lze je také použít jako návod k různým tématům nebo k práci s textem. Žáci pak pracují hravou formou v menších textových úsecích/textových jednotkách a mohou získat individuálně upravenou zpětnou vazbu. Portál nabízí širokou škálu hotových Learning snacks, které lze sdílet, ty jsou volně dostupné jako OER.

Můžete také zobrazit a sdílet své vlastní Learning snacks. Ty lze také upravovat a přizpůsobovat.

Learning Snack lze vytvořit poměrně snadno a intuitivně. Stisknutím tlačítka „+“ vytvoříte nový snack, který můžete pojmenovat a přiřadit k němu obrázek. K dispozici je výběr různých prvků:

1. Textové pole: Tato možnost umožňuje vkládat různé texty a informace. Jednotlivé kroky lze doplnit emoji a poskytnout tak studentům zpětnou vazbu. Můžete také integrovat videa z YouTube, která se budou přehrávat přímo ve snacku, a vytvářet např. otázky k porozumění poslechu.

U každé části je možnost „pozastavit se u této položky“, aby studenti měli čas na čtení, přemýšlení, zodpovězení otázek atd.

2. Úkoly – v této možnosti můžete vkládat různé typy úkolů:
  - a. Vícenásobný výběr - např. nechat něco seřadit.
  - b. Průzkum – účastníci hlasují a poté okamžitě obdrží vyhodnocení průzkumu.
  - c. Dialog – jako funkce „pokud a pak“ - když studenti kliknou na možnost, jsou přeměrováni na příslušnou odpověď.
  - d. Cloze text – můžete zadat klasický cloze text.
3. Obrázek – pro grafické zpestření můžete vložit obrázek, který se pak zobrazí v Learning snacks.
4. Obrázek a prvek odpovědi – např. kombinace výběru dvou až tří různých obrázků s označením.

Hlavní výhodou tohoto nástroje je, že můžete nastavit individuální zpětnou vazbu pomocí emotikonů, obrázků atd. Tímto způsobem se žáci hravou formou učí různé obsahy – pokud žák odpověděl správně, je ihned naveden na další odpověď, pokud ne, je naveden na správnou odpověď.

V aplikaci můžete také vytvořit třídu. Slouží k vytváření Learning snacks pro studenty. Studenti si vytvářejí Learning snack na svých vlastních zařízeních a nepotřebují k tomu účet, pouze PIN třídy (a přezdívku). Stačí kliknout na možnost „Vytvořit třídu“, přidat název, třídu a název Learning snacku a poté vytvořit učebny. Každý snack má svůj vlastní PIN, který lze předat studentům. Přehled přidělených PIN kódů lze také vytisknout („Upravit třídu“ - Tiskárna). Pomocí kódu PIN mohou žáci vstoupit do třídy a upravovat přidělené snacky.

Učitel může také získat zpětnou vazbu od žáků, kteří mohou sehrát scénky a komentovat je ve třídě. Při vytváření nebo úpravách učebny lze zvolit možnost „Povolit komentáře“ a žáci mohou při řešení učebních úloh okamžitě reagovat, což učiteli poskytuje přímé reakce žáků.

### **Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Některé možnosti využití nástroje ve třídě již byly popsány. Snacks lze využít pro práci s textem – čtení se učíte postupně po malých úsecích, aniž byste museli pracovat na delším textu v jednom kuse.

Learning snacks lze využít také k procvičování gramatických a syntaktických jevů jazyka, k informacím o zemi nebo jen jako texty pro pobavení, ale také do nich lze integrovat videa. Nástroj je vhodný také pro tvorbu manuálu nebo popisu procesu.

Learning snacks jsou vhodné při poslechu nebo čtení s porozuměním, ale také při produktivních jazykových dovednostech (psaní).


## Příklad cvičení

### Procvičování gramatických jevů


Příklad cvičení na skloňování přídavných jmen:

*Tohle je Petra. Jaká je? Přidejte správné slovo.*


Das ist Petra. Wie ist sie? Ergänze das richtige Wort.  
Petra ist ein \_\_\_\_ Mädchen.



Sie ist wirklich sehr \_\_\_\_.



Sie hat ein \_\_\_\_ Gesicht.



Sie hat eine \_\_\_\_ Figur.

A nette  
B nettes

A schöne  
B schön

A rundes  
B runden

A schlanke  
B schlankes

**Poskytování informací o zemi**

Ukázkové cvičení k výuce vánočních tradic:

**Doplňující otázky po poslechu / zhlédnutí videa**

Cvičení na čtení/poslech s porozuměním: „Základy argumentace“.

**Návrhy na další cvičení**

- Vytvoření / čtení pokynů krok za krokem
- Zpracování delších textů – postupné čtení jednotlivých částí textu + doplňující otázky na porozumění textu, upevnění.
- Ortografická cvičení (s výběrem z několika možností)
- Vytvořit (nechat vytvořit) kvízy na různá témata
- Vytváření průzkumů (hodnocení získáte ihned)

**Výhody a nevýhody nástroje****Výhody**

- aplikaci lze použít k procvičování jazykových dovedností čtení, porozumění textu, poslech, porozumění poslechu, psaní
- lze pracovat na různých tematických oblastech a formálních vlastnostech jazyka

**Nevýhody**

- pevná struktura nástroje
- všechny Learning snacks jsou formálně stejné

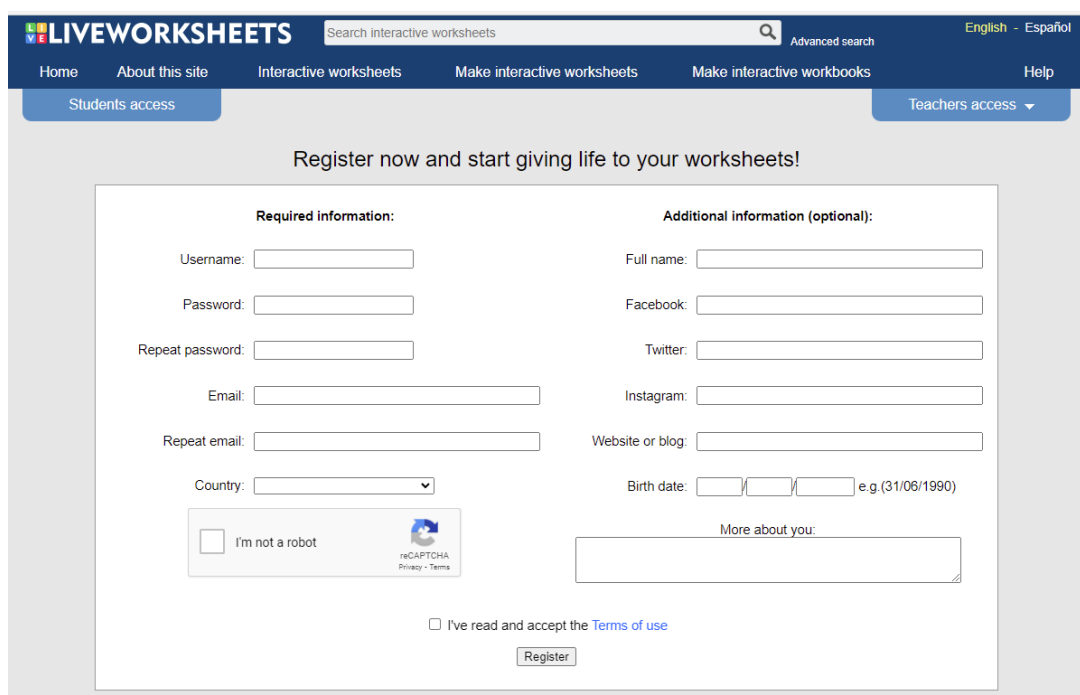
Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Monika Hornáček Banášová*.

## Liveworksheets


Odkaz: <https://www.liveworksheets.com/>

### Přístup / registrace / dostupnost

Pro práci s aplikací je nutná registrace (Google ID nefunguje, musíte se zaregistrovat zvlášť). Rozhraní je k dispozici ve dvou jazycích: angličtině a španělštině. Němčina není podporována.



The screenshot shows the registration page of Liveworksheets. The header includes the site logo, a search bar, and navigation links. The main content area is titled "Register now and start giving life to your worksheets!". It contains two columns of form fields: "Required information" and "Additional information (optional)".

Required information:	Additional information (optional):
Username: <input type="text"/>	Full name: <input type="text"/>
Password: <input type="password"/>	Facebook: <input type="text"/>
Repeat password: <input type="password"/>	Twitter: <input type="text"/>
Email: <input type="text"/>	Instagram: <input type="text"/>
Repeat email: <input type="text"/>	Website or blog: <input type="text"/>
Country: <input type="text"/>	Birth date: <input type="text"/> e.g. (31/06/1990)
<input type="checkbox"/> I'm not a robot 	More about you: <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> I've read and accept the <a href="#">Terms of use</a>	
<input type="button" value="Register"/>	

### Funkce / nástroje aplikace

Tato aplikace obsahuje rozsáhlou databázi interaktivních pracovních listů vytvořených uživateli aplikace pro různé školní předměty v několika jazycích, včetně němčiny a němčiny jako cizího jazyka, které lze vyhledávat podle tematických klíčových slov.

Live worksheets > German > Deutsch als Fremdsprache (DaF) > Berufe


### Berufe worksheets and online exercises

Language: German Subject: Deutsch als Fremdsprache (DaF)


Order results: Most popular first

German


- Deutsch als Fremdsprache (DaF)
  - Adjektivdeklination
  - Adjektive
  - Adjektivkomparation
  - Akkusativ
  - Alltag
  - Arbeit
  - Audieren
  - Aussehen
  - Aussehen und Charakter
  - Aussprache
  - Begrüßungen
  - Bekanntschaft
  - Berufe**
    - Berufe, Arbeitsplätze
    - Berufe, Steigerung der Adjektive, G
    - Bestimmte und unbestimmte Artikel
    - Bildbeschreibung
    - Brauchen zu - Infinitiv
    - Büchgenres



**Berufe 2**  
Grade/level: Klasse 8  
by MostlyHarmless



**Berufe**  
Grade/level: A1 - Stufe  
by jcmbriones



**Berufe**  
Grade/level: A1  
by erckata

Aplikace Liveworksheets nabízí také možnost vytvářet interaktivní pracovní listy a interaktivní sešity.

Chcete-li vytvořit interaktivní pracovní list, musíte mít příslušnou úlohu uloženou jako dokument Word nebo PDF a nahrát ji z počítače. Dalším krokem je nakreslení textových polí a zadání možných nebo správných odpovědí. Po uložení pracovního listu do svého účtu jej můžete sdílet s ostatními uživateli pomocí funkce sdílení.

Pomocí této aplikace můžete vytvářet úlohy několika typů, uzavřené i otevřené: otázky s více možnostmi odpovědí (multiple-choice úlohy), otázky se zaškrťovacími políčky (ano-ne/správně-špatně), přiřazovací úlohy (přetahování, spojování pomocí šipek), slovní úlohy, otevřené otázky, poslechové úlohy a mluvní úlohy.

Do pracovních listů můžete importovat a integrovat soubory mp3, videa z Youtube a prezentace Power Point.

K dispozici je informativní, dobře strukturovaný a ilustrovaný návod, na který se můžete při tvorbě listů s úkoly spolehnout, a také video návod.

Making interactive worksheets is very easy with our **Live Worksheets Maker**  
Try it now!!

**Getting started guide**

1. Open the Live Worksheets Maker and upload your worksheet
2. Draw text boxes on your worksheet
3. Enter the right answers

Write the right answers in the text boxes. If there are multiple possible answers, enter all them, separated with bars.

1. What time is it?



4. Preview your worksheet
5. Save your worksheet
6. Share your worksheet
- 8a. Discard your worksheet

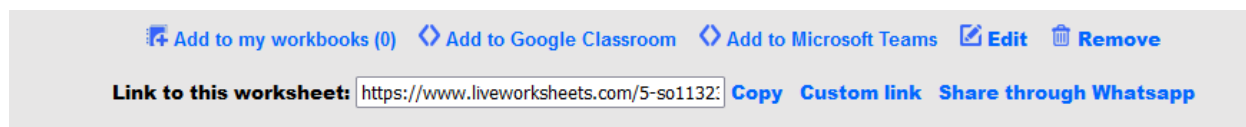
**More options**

Drop down select box (Exercise 2 in this example)

Multiple choice exercises (Exercise 3 in the example)



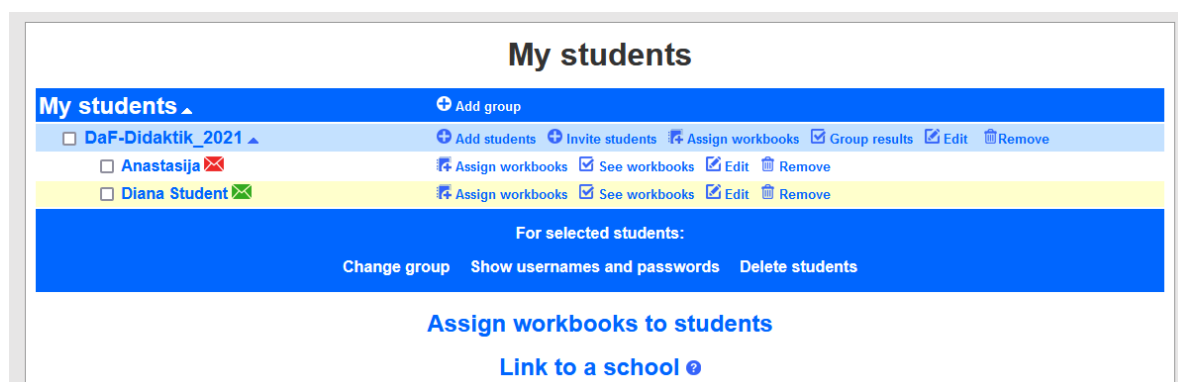
Každý pracovní list má odkaz, který lze kopírovat a který umožňuje sdílení s žáky. Kromě prostého zkopírování odkazu existují i další možnosti, například sdílení prostřednictvím Google Classroom, Microsoft Teams nebo Whatsapp:



Pro řešení sdílených úloh se žáci nemusí registrovat. Po vyřešení úlohy si mohou své odpovědi zkontrolovat.

Pomocí aplikace můžete také vytvářet interaktivní pracovní sešity (v bezplatné verzi maximálně 10 sešitů). Do sešitu můžete přidat maximálně 120 listů, ať už vlastních, nebo vytvořených jinými uživateli. Pracovní sešit je přístupný pouze registrovaným žákům s přihlašovacím jménem a heslem.

Můžete si vytvořit vlastní třídy, pozvat studenty a přiřadit jim pracovní sešity.



V tomto případě lze sledovat výkony jednotlivých žáků i celé třídy. Individuální zpětná vazba je možná prostřednictvím textových komentářů k dokončenému úkolu.

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- poměrně snadno pochopitelné
- možnost integrace audia a videa
- několik možností sdílení pracovních listů s ostatními uživateli (žáky a učiteli)
- můžete do svých sešitů přidávat pracovní listy vytvořené jinými učiteli a upravovat je podle svých potřeb
- možnost zpětné vazby

### Nevýhody

- neexistuje jasná klasifikace/systematika pracovních listů v databázi, každý uživatel si zadává vlastní klíčová slova

- registrace může být pro studenty náročná
- přepracování pracovních listů je těžkopádné: pokud uděláte neopatrnou chybu, musíte celý list přepracovat od začátku

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Diana Šileikaitė-Kaishauri*.

## Malování kódu

Odkaz: <https://mal-den-code.de/>

### Přístup / registrace / dostupnost

Tento nástroj je volně přístupný a lze jej používat bez registrace. Na domovské stránce (viz výše) najdete hlavní funkce:

1. Informace o čárových kódech, QR kódech a QR kódech k vybarvení.
2. Funkce vytváření QR kódů.
3. Funkce skenování QR kódu (přes webovou kameru počítače).



### Funkce / nástroje aplikace

Webové stránky „Mal den Code“ umožňují připravit QR kód, který lze vybarvit a následně použít ve třídě při kvízu nebo jiné soutěži. Díky tomu je řešení kvízu nebo soutěže zajímavější a napínavější. Žáci dostanou nedokončený QR kód. V části kódu, která zůstává prázdná, jsou jednotlivá pole označena čísly (nebo písmeny).



Žáci dostanou tento nedokončený QR kód vytištěný a musí ho správně doplnit tmavým perem. K tomu musí správně vyřešit připravené herní úkoly na přiloženém pracovním listu. Pouze správně vybarvený QR kód lze naskenovat, a tím se žák dostane k cíli (např. v podobě slova řešení nebo webové stránky).

Úvod do tvorby QR kódů:

1. Na domovské stránce (viz výše) vyberte tlačítko „Vytvořit kód“.
2. Je třeba rozhodnout, zda má celý kód QR vést na internetovou adresu, nebo na slovo řešení. Zde je příklad s řešením slova „Výborně! Bravo!“

3. Tlačítko „Vytvořit kód pro vybarvení“ (zde by bylo možné vytvořit také hotový kód)
4. Je třeba zvolit úroveň obtížnosti kódu, který chcete vybarvit. V nabídce jsou následující možnosti:
  - a) Varianty s čísly:
    - Jednoduché (čísla 1-6, vybarvují se přibližně 3 čísla)
    - Střední (čísla 1-9, přibližně 5 čísel k vybarvení)
    - Obtížné (čísla 1-20, je třeba vybarvit přibližně 10 čísel)
  - b) Varianty s písmeny:
    - Jednoduché (písmena A-F, přibližně 3 písmena jsou vybarvená)
    - Střední (písmena A-O, přibližně 8 písmen k vybarvení)
    - Tvrdé (písmena A-Z, přibližně 13 barevných písmen)
  - c) Použijte vlastní znaky a určete, co je správné a co ne.
5. Rozhodněte, jaké procento kódu (100 %/80 %/60 %/50 %/30 %/20 %) je třeba vybarvit, aby bylo možné kód naskenovat.

6. Šablona pro vybarvení QR kódu se vygeneruje pomocí tlačítka „Šablona pro vybarvení“. Tento dokument musí být žákům distribuován v tištěné podobě. Je důležité, aby byl dostatečně velký a jednotlivá pole s čísly byla dobře čitelná.



7. List řešení se vygeneruje pomocí tlačítka „List řešení“. Ve spodní části listu s řešením jsou uvedena správná a nesprávná čísla, aby bylo možné je použít pro kontrolu při přípravě pracovního listu.



8. Nakonec je třeba připravit pracovní list s příslušným počtem otázek (nebo úkolů/tvrzení). Zde je třeba poznamenat, které z otázek mají být zodpovězeny jako správné, a proto se jejich čísla vybarví. Například na výše uvedeném listu s příkladem řešení jsou čísla 2, 3, 4, 7 a 9 označena jako vybarvená, takže otázky s těmito čísly musí být rovněž označeny jako správné. Níže je uveden vzorový úkol.

Pokyny pro žáky k vybarvení QR kódu:

- Kód byste měli vybarvit tmavým perem. Optimální je černé plnicí pero. Tužka obvykle nefunguje.
- Není nutné vybarvovat celý povrch políček, stačí silná tečka uprostřed pole.

## Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

„Male den Code“ je nástroj, který lze použít k zajímavějšímu a napínavějšímu řešení kvízů nebo pracovních listů. Související kvíz nebo pracovní list (tištěný nebo online) může prověřit deklarativní znalosti žáků, ale také dovednosti čtení nebo poslechu s porozuměním.

Nemusí být připravena pouze tak jednoduše jako v příkladu níže. K jednomu číslu lze například přiřadit několik výroků s pokynem, že příslušné číslo se vybarví pouze tehdy, jsou-li všechny přiřazené výroky správné.

### Příklad cvičení

Žáci obdrží následující pracovní list (s pracovními pokyny a devíti výroky) a následující šablonu malby (včetně pokynů k vybarvení).

#### Pracovní list:

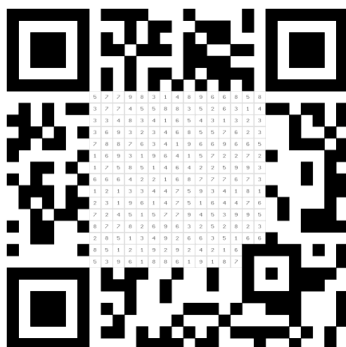
V tomto pracovním listu najdete devět tvrzení o zeměpisu německy mluvících zemí. Rozhodněte, zda je každé tvrzení pravdivé, nebo nepravdivé. Vybarvěte čísla správných tvrzení v barevné šabloně QR kódu a vyplňte ji. Nakonec naskenujte vyplněný kód QR pomocí chytrého telefonu. Tím se dostanete do cíle. Čeká na vás řešení. Až je získáte, dejte vědět učiteli.

- 1 Švýcarsko se skládá z 26 spolkových zemí.
- 2 Hlavní město Lichtenštejnska se jmenuje Vaduz.
- 3 Karantína je rakouská spolková země.
- 4 Skála Loreley se nachází na Rýnu.
- 5 Prater nechal František Josef postavit pouze pro šlechtu.
- 6 Ve Švýcarsku jsou tyto čtyři úřední jazyky: němčina, francouzština, italština a angličtina.
- 7 Meklenburská jezerní oblast se nachází severně od Berlína.
- 8 Oficiální název Lichtenštejnska je Helvétská republika.
- 9 V Německu je spolkový prezident volen Spolkovým sněmem.

#### Šablona pro malování:

Pokyny k vybarvení QR kódu:

- Kód vybarvěte tmavým perem. Optimální je černé plnicí pero. Tužka obvykle nefunguje.
- Není nutné vybarvovat celý povrch políček, stačí silná tečka uprostřed pole.



## **Výhody a nevýhody nástroje**

### **Výhody**

- nástroj je snadný a intuitivní
- tento nástroj je k dispozici v němčině
- vybarvování QR kódu zpestřuje výuku

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Petra Fuková*.

## Mentimetr

**Odkaz:** <https://www.mentimeter.com>

### Přístup / registrace / dostupnost

Pro práci s aplikací je nutná registrace (funguje Google ID). Pro učitele a studenty je k dispozici další nabídka: bezplatný plán a dva individuální plány (Basic a Pro) nebo školní předplatné za poplatek.

### Funkce / nástroje aplikace:

Mentimeter je interaktivní prezentační software. Cílem Mentimetru je zefektivnit interakci mezi účastníky, skupinové akce, poskytnout zpětnou vazbu a hodnocení ve třídě. Žáci mohou používat Mentimeter pro hlasování a brainstorming jak synchronně, tak nezávisle na čase a místě.

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Mentimeter nabízí různé scénáře použití: nástroje pro zahájení diskuse, dotazování na předchozí znalosti (word cloud, open end), kvízy Mentimeter pro kontrolu úspěšnosti učení a hodnocení.

### Příklad cvičení

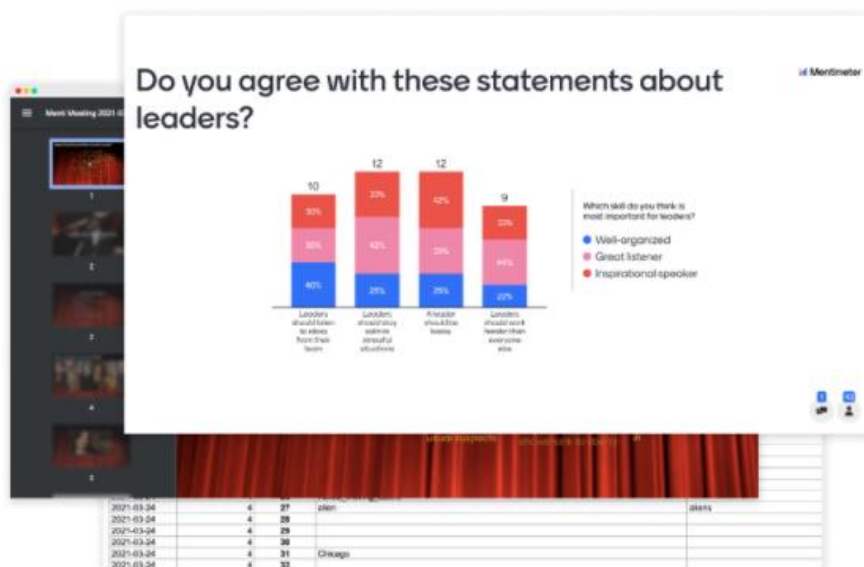
Příklad 1: Mrak (cloud) slov pro brainstorming



What is a Word Cloud?



## Příklad 2: Průzkum

**Výhody a nevýhody nástroje****Výhody**

- velmi snadné ovládání
- Mentimetr lze používat přímo v prohlížeči

**Nevýhody**

- němčina není podporována
- chcete-li používat více než jen základní prvky, musíte si koupit plán

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Aina Būdvytytė*.

## miMind (snadné myšlenkové mapy)

Odkaz: <https://mimind.cryptobees.com/index.html>

### Přístup / registrace / dostupnost

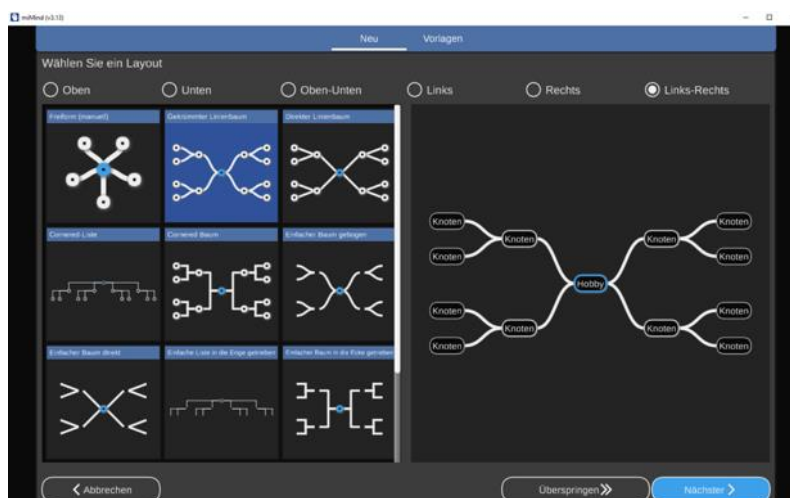
Aplikaci miMind si můžete stáhnout, nainstalovat do počítače a mobilních zařízení a používat ji bez registrace nebo přihlášení. Němčina je podporována.

### Funkce / nástroje aplikace

Aplikace je velmi vhodná pro vytváření infografik (asociogramů a myšlenkových map). Je velmi intuitivní, snadno se vytváří a používá.

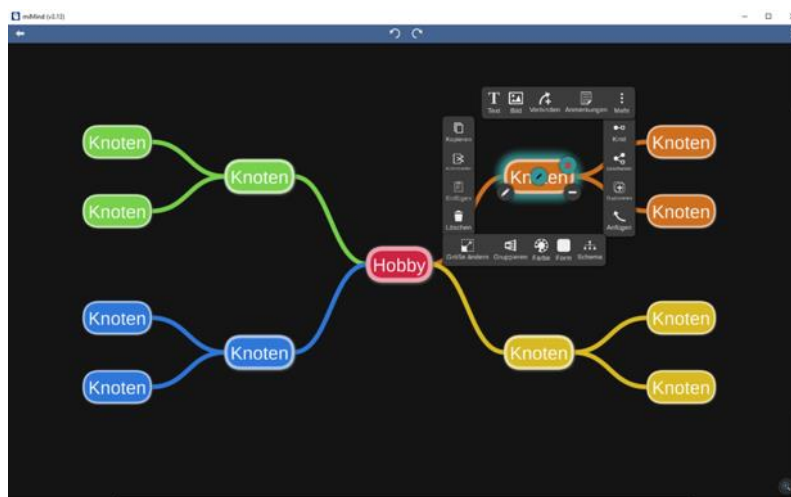
Bezplatná verze nabízí dostatek funkcí pro tvorbu infografik (v německé verzi označovaných jako mapy). Placená verze je k dispozici za cenu 5,99 USD ročně. Pokud si licenci zakoupíte na delší dobu, je cena snížena (9,99 USD na 2 roky, 19,99 USD na 5 let).

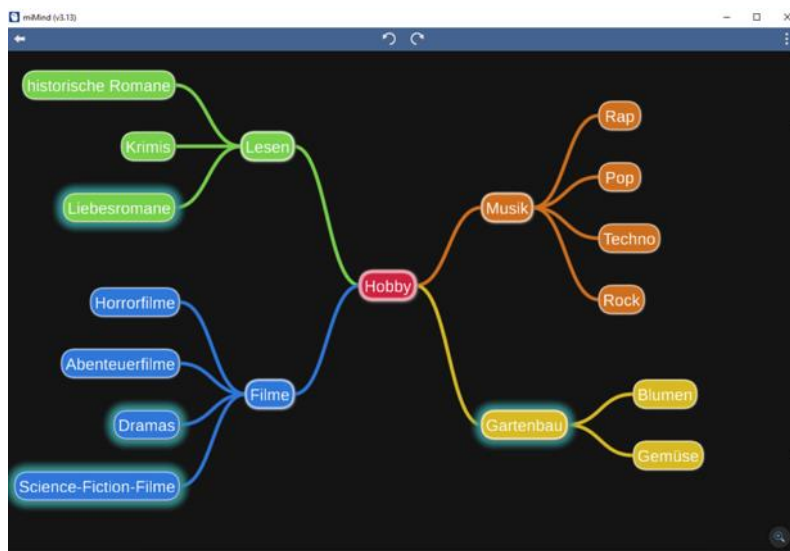
Při vytváření nové mapy máte i v bezplatné verzi k dispozici široký výběr šablon rozvržení, tvarů a barev:





Jednotlivé uzly mapy lze snadno upravovat, mazat a vkládat podle potřeby.





Vytvořenou mapu lze exportovat v několika formátech (jako obrázek, např. JPEG, PNG, PDF, HTML a také jako text). Druhá možnost je obzvláště užitečná, pokud je tvorba myšlenkové mapy určena jako příprava na psaní textu (např. eseje). V exportovaném textu je uvedena osnova eseje.

```

Hobby.txt - Notepad
File Edit Format View Help
%% Created with miMind software. %%

> Titel: Hobby
  > Titel: Musik
    > Titel: Rap
    > Titel: Pop
    > Titel: Techno
    > Titel: Rock
  > Titel: Gartenbau
    > Titel: Blumen
    > Titel: Gemüse
  > Titel: Lesen
    > Titel: historische Romane
    > Titel: Krimis
    > Titel: Liebesromane
  > Titel: Filme
    > Titel: Horrorfilme
    > Titel: Abenteuerfilme
    > Titel: Dramas
    > Titel: Science-Fiction-Filme
  
```

V mobilní verzi je k dispozici také funkce „Sdílet“ a vytvořenou mapu lze sdílet v několika výše uvedených formátech. Plná verze nabízí možnost synchronizace prostřednictvím služby Disk Google nebo Dropbox.

## **Výhody a nevýhody nástroje**

### **Výhody**

- intuitivní, snadno pochopitelné a jednoduché použití
- snadná revize vytvořených souborů
- několik možností sdílení a exportu myšlenkových map
- k dispozici je verze pro mobilní zařízení (Android a Apple)
- němčina je podporována

### **Nevýhody**

- žáci nemají možnost spolupracovat na sdíleném souboru

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Diana Šileikaitė-Kaishauri*.

## Miro

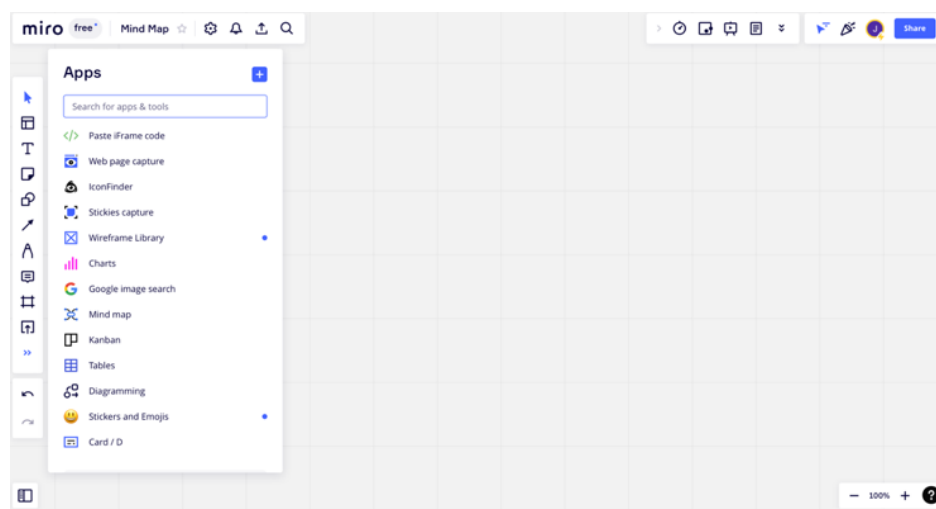
**Odkaz:** [www.miro.com](http://www.miro.com)

### Přístup / registrace / dostupnost

- Nástroj vyžaduje přihlášení pomocí e-mailu a hesla (alternativní a rychlejší možnosti jsou přihlášení pomocí účtu Google, Slack, Microsoft nebo Facebook nebo Apple ID).
- Po první registraci je nutné vytvořit nový tým (Vytvořit tým).
- Vytvořené tabule lze sdílet pomocí funkce Sdílet.
- Přístup pro členy týmu umožňuje prohlížení, komentování a úpravy, přístup pro nečleny týmu je omezen jen na prohlížení.

### Funkce / nástroje aplikace

Platformu Miro lze nejlépe využít pro kooperativní úlohy. Každá tabule funguje v podstatě jako tabule.



Pro práci s tabulí jsou v levém panelu nabídek k dispozici následující funkce:

- Text: Vložit text
- Sticky Note: vložte poznámkový blok
- Tvar: vložte geometrické tvary
- Spojovací čára: spojení prvků desky pomocí čáry
- Pero: psaní kurzorem
- Komentář: vložte komentáře k prvkům
- Rám: nastavte standardizované nebo volné rozměry panelu (např. rozměry pro telefon, tablet, prohlížeč, A4 ...)
- Nahrát: nahrání souboru / přenos souboru z webové stránky

- Vložte kód iFrame: přebírejte obsah z jiných webových stránek, které umožňují funkci Embed.
- Zachycení webové stránky: integrace další webové stránky
- Vyhledávač ikon: vyhledávání a přebírání ikon
- Stickies Capture: umožňuje extrahovat text z obrázku nebo jej do něj integrovat.
- Wireframe Library: umožňuje integraci dalších komponent do nabídky
- Grafy: vkládání grafiky
- Vyhledávání obrázků Google: pomáhá vyhledávat obrázky
- Myšlenková mapa: vytvoří myšlenkovou mapu
- Kanban: vizualizace pracovních kroků a postupu práce pomocí papírků (úkoly, zahájené úkoly, dokončené úkoly)
- Tabulky: vkládání tabulek
- Diagramování: vkládání tvarů
- Nálepky / emotikony: vkládání emotikonů a symbolů
- Získejte více aplikací: rozšíření nabídky funkcí

### Možnosti pokročilého nastavení

Rozšířené možnosti nastavení jsou možné pomocí symbolu ozubeného kolečka v levém horním menu.

## Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

### Interaktivní tabule

Nástroj lze použít jako interaktivní tabuli. Umožňuje integraci slov a obrázků, grafiky, ale také interaktivního obsahu (webové stránky, audio, video, nahrané soubory atd.).

### Myšlenková mapa

Šablona myšlenkové mapy může vést nebo dokumentovat diskusi o tématu nebo problému. Učitel již může určit některé body myšlenkové mapy, ty by měly sloužit jako prvotní podněty k přemýšlení pro vlastní práci žáků. (Příklad cvičení 1)

### Brainwriting

Nástroj lze použít i pro složitější problémy. Každý z různobarevných papírků rozvíjí myšlenku – každý účastník skupinového úkolu napíše svou myšlenku na první papírek své barvy – ostatní tuto myšlenku postupně rozvíjejí. V této podobě lze šablonu použít například pro řešení problémových úloh nebo pro tvůrčí psaní. (Příklad cvičení 2). V modifikované podobě lze procvičovat i některé gramatické struktury (např. postavení větných členů, časování nebo deklinaci). (Příklad cvičení 3)

### Kanban

Kanban se dobře hodí pro různé třídění a strukturování. Ideální pro práci se slovní zásobou, případně také v kombinaci s textem ke čtení, poslechem nebo videem. (Příklad cvičení 4)

### Diagramování

Pomocí systému Miro lze vytvářet různé vývojové diagramy a schémata. Tuto funkci lze připojit například ve spojení s textem ke čtení, poslechu nebo videem. Různé procesy lze znázornit jako diagram. (recept na vaření, vytvoření něčeho, návod atd.). Diagramy pak slouží jako podpůrné body při mluvení o tématu. (Příklad cvičení 5)

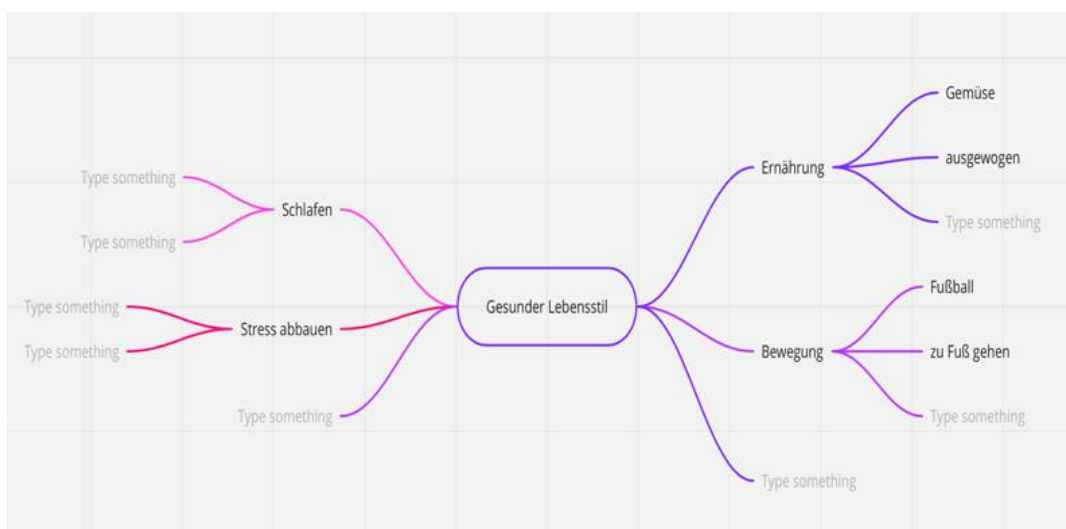
### Práce ve dvojicích nebo skupinách / společná práce na projektu

Potenciál tohoto nástroje lze nejlépe využít pro práci ve dvojicích a skupinách. Tento nástroj je vhodný zejména pro projektové úlohy. Žáci mohou také pracovat na společném úkolu v různých časech. Tento nástroj nejen podporuje práci na projektu, ale lze jej použít i pro prezentaci práce. V závislosti na zadání se mimo jiné procvičuje psaní a mluvení. Rozvíjí se však i mnoho mimojazykových kompetencí. (Příklad cvičení 6)

### Příklady cvičení

Příklad cvičení 1 (Šablona: myšlenková mapa)

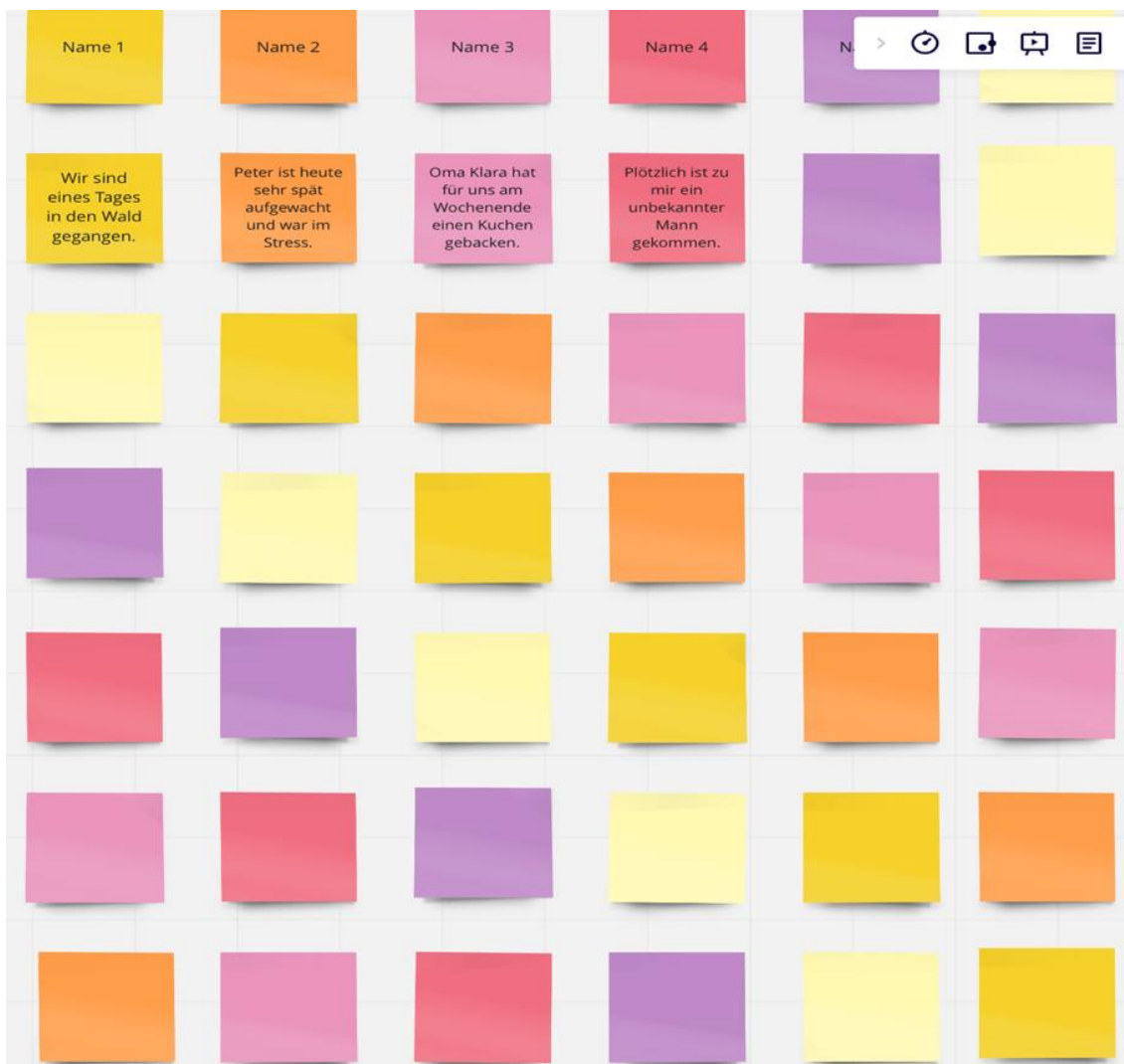
*Co všechno patří ke zdravému životnímu stylu? Vytvořte společně myšlenkovou mapu a diskutujte o bodech, které vás k tomuto tématu napadnou.*





Ukázkové cvičení 2 (šablona Brainwriting)

*Napište krátké minipříběhy. Na začátku každý napíše jednu nebo dvě věty na první papírek své barvy. Ostatní pokračují v příběhu. Každý píše pouze do svého sloupce. Každý příběh má jinou barvu. Který z příběhů bude nejlepší?*



Ukázkové cvičení 3 (Šablona: Brainwriting)

*Bláznivé věty: Nejprve napište větu pro každý sloupec. Poté věty přečtete diagonálně – každá barva je jiná věta. Některé diagonální věty musíte gramaticky opravit. Která věta byla nejšílenější?*

	Beispiel	Satz 1	Satz 2	Satz 3	Satz 4	Satz 5
ADJEKTIV	Ein kleiner					
SUBSTANTIV	Junge	Hund				
HILFSVERB HABEN / SEIN	hat		hat			
Zeitangabe	am Wochenende			gestern		
Lokalangabe	vor dem Haus				auf der Wiese	
Partizip	gespielt					getanzt

Příklad cvičení 4 (šablona Kanban)

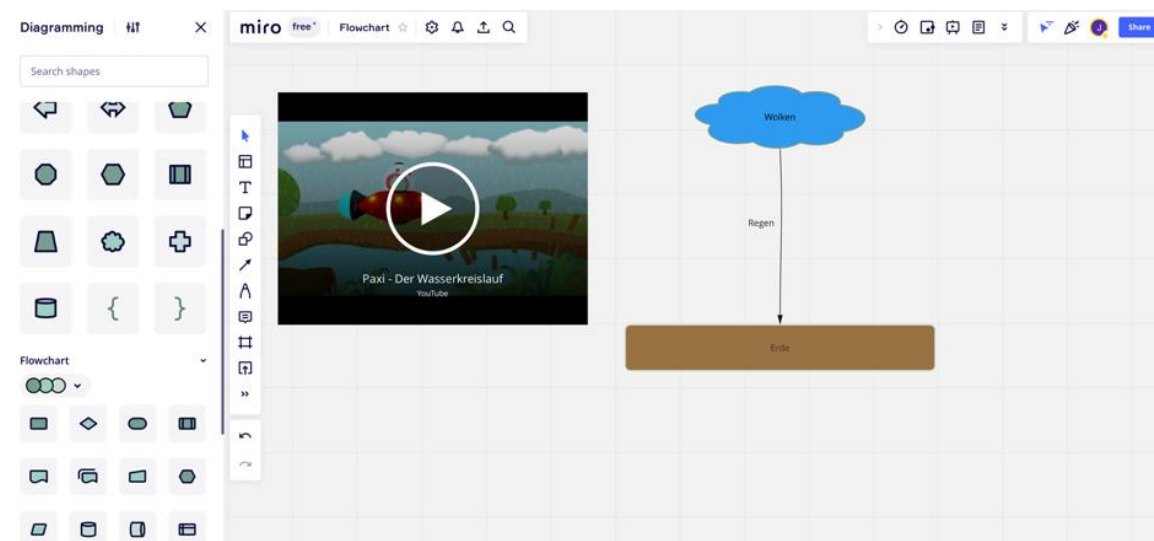
*Najděte příklady činností v následujících situacích. Doplňte sloupce.*

Aktivitäten - was kann man in diesen Situationen machen?

wenn es regnet   1	in der Schule   1	im Urlaub   1	in der Natur   1
lesen	Pausenbrot essen	paddeln	Tiere beobachten
+	+	+	+

Příklad cvičení 5 (Vývojový diagram / schéma)

Podívejte se na video na YouTube na koloběh vody. Vytvořte schéma koloběhu vody. Představte diagram třídě.



Příklad cvičení 6

Projekt: Naše zoologická zahrada: V malých skupinách naplánujte zoologickou zahradu. Sestavte různé pavilony zvířat. Nakreslete mapu zoologické zahrady v Miro. Nezapomeňte na základní popisy zvířat a různých zařízení nebo atrakcí pro návštěvníky. Představte svou zoologickou zahradu třídě.

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- nástroj integruje různé aplikace a další funkce, je to vizuální pomůcka zejména pro kooperativní úkoly
- můžete také použít hotové šablony od jiných uživatelů a přizpůsobit je pro své lekce

### Nevýhody

- abyste mohli pracovat na vytvořených tabulích, je nutné členství v týmu
- v bezplatné verzi lze vytvořit maximálně 3 tabule

### Alternativní nástroje s podobnými funkcemi

- Stormboard: <https://stormboard.com/home>
- Collaboard: <https://www.collaboard.app>
- Microsoft Whiteboard: <https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app>
- Citační tabule: <https://ziteboard.com>
- Limnu: <https://limnu.com>
- MURAL: <https://www.mural.co>
- Skicák: <https://sketchboard.io>
- AWW: <http://awwapp.com>
- Tabule Fox: <https://r2.whiteboardfox.com>

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořil Ján Demčíšák.

## Nuudel

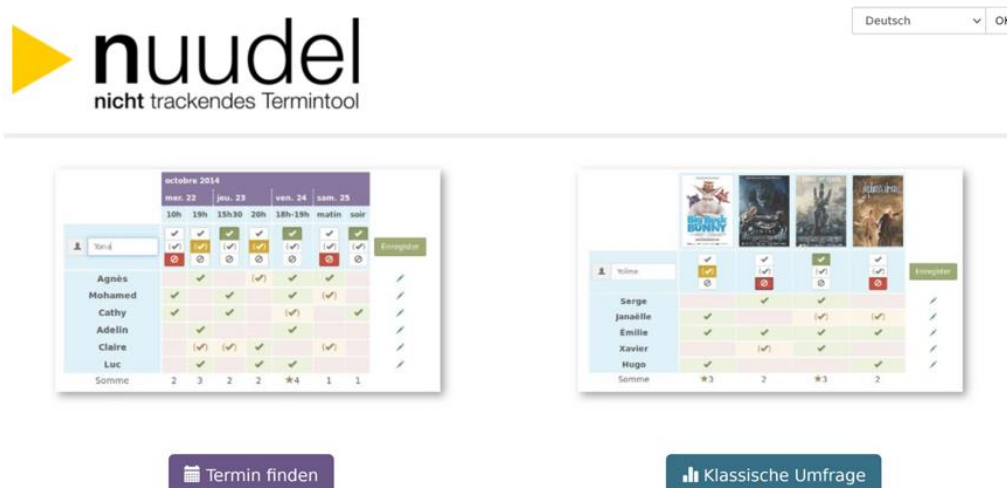
**Odkaz:** <https://nuudel.digitalcourage.de/>

### Přístup / registrace / dostupnost

Registrace není nutná a nástroj je zdarma. Neexistuje ani žádné sledování uživatelů - tj. ukládá se pouze to, co účastníci sami zadají do formulářů.

### Funkce / nástroje aplikace

Tato aplikace je nástrojem pro sjednávání schůzek a průzkumů:



Nástroj pro sjednávání schůzek funguje stejně jako jiné nástroje tohoto druhu (např. Doodle): Zadáte název průzkumu a ve druhém kroku navrhnete termíny, přičemž je třeba navrhnout alespoň dva alternativní časy (ve stejný den nebo v různé dny).

Nástroj průzkumu je velmi jednoduchý: v zásadě lze položit pouze jednu otázku s libovolným počtem možností odpovědí:

*Umfrageoptionen (2 von 3)*

Um eine gewöhnliche Umfrage zu erstellen, müssen Sie mindestens zwei Alternativen zur Auswahl stellen.

Um Auswahlmöglichkeiten hinzuzufügen oder zu entfernen, verwenden Sie die Buttons **- +**

Sie haben die Möglichkeit Links oder Bilder vorzuschlagen; verwenden Sie dazu **Markdown Syntax**.

Wahl 1

Wahl 2

Wahl 3

Wahl 4

Wahl 5

Možnými odpověďmi mohou být text, obrázek nebo odkaz.

V nástroji pro jmenování i v nástroji pro hlasování můžete také zadat datum, kdy má být anketa po hlasování smazána. Pokud není uvedeno žádné datum, anketa bude automaticky vymazána 180 dní po posledním datu ankety.

Můžete si nechat zasílat vlastní průzkumy e-mailem.

### **Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Vzhledem k tomu, že nástroj je velmi jednoduchý, jsou jeho možnosti využití ve výuce cizích jazyků poměrně omezené: Může sloužit k domlouvání schůzek s žáky (nebo s jejich rodiči), k hodnocení výuky apod., případně také k uvedení tématu, k hlasování po diskusi, ke zjišťování názorů apod.

### **Výhody a nevýhody nástroje**

#### **Výhody**

- Zdarma
- velmi jednoduché a uživatelsky přívětivé

#### **Nevýhody**

- možné aplikace ve výuce cizích jazyků jsou poměrně omezené

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Virginija Masiulionytė*.

## Padlet

**Odkaz:** <https://padlet.com>

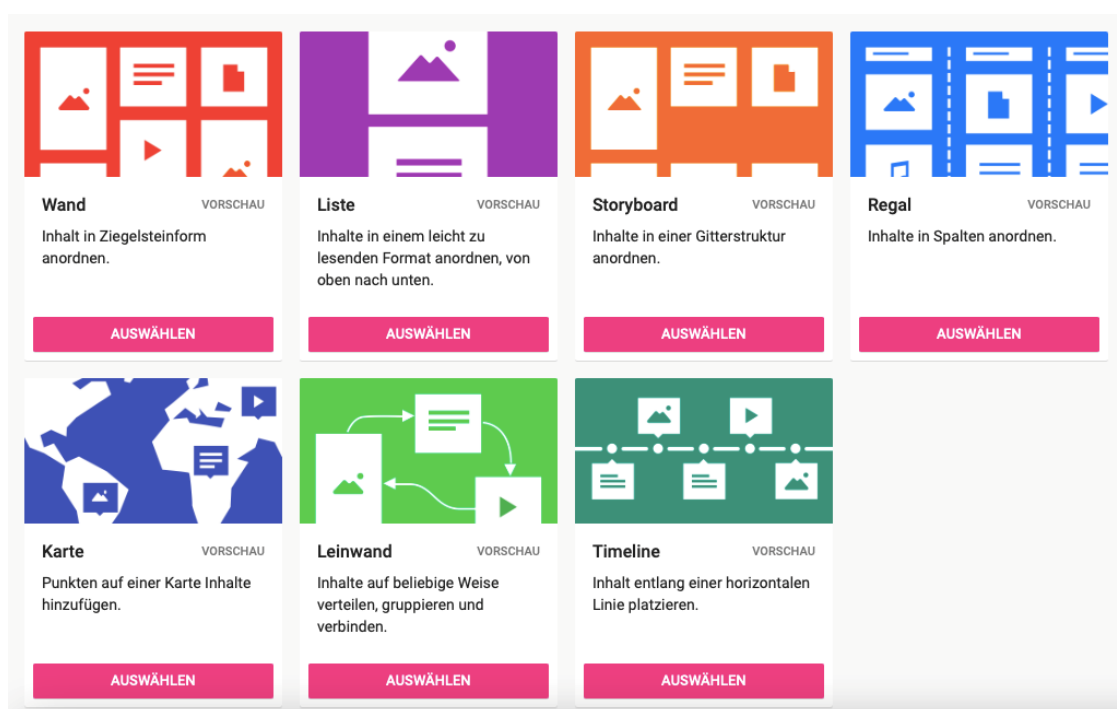
### Přístup / registrace / dostupnost

Pro vytvoření Padletu je nutná registrace, poté získáte bezplatný účet s vlastním řídicím panelem.

### Funkce / nástroje aplikace

Nástroj slouží jako digitální nástěnka ve třídě, když chcete pracovat online v hodině nebo také k tvůrčí výměně ve třídě.

Po přihlášení můžete vytvářet vlastní Padlety. Na výběr je několik možností podle předem definovaných schémat se speciálními funkcemi (viz obrázek):



Rozložení se upravuje v příslušném Padletu v závislosti na jeho konkrétní funkci.

K jednotlivým příspěvkům / Padletům se mohou studenti vyjadřovat (funkce „Komentář“). U každého Padletu je rovněž uveden odkaz, kde je možné se k němu dostat.

Volba „Další“ vás přenese k ochraně dat a rozhodne, zda můj Padlet uvidím pouze já, zda bude chráněn heslem, tajný nebo veřejný.

Pokud by měli studenti vkládat sami, vyberte možnost „Všichni s přístupem“, aby měli oprávnění pracovat s Padletem.

Práce s konkrétním Padletem je pak intuitivní, existuje řada možností, jak příspěvky vytvářet. Jednotlivé příspěvky / samolepicí poznámky lze doplnit dalším textem a vkládat různé prvky, jako jsou odkazy, dokumenty, obrázky, fotografie, videa, výřezy z map atd., v závislosti na účelu Padletu ve třídě.

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Padlety lze jako digitální nástěnku použít k rozvoji všech dovedností v závislosti na předem definovaném schématu. Podložky mohou být použity jako pomůcka při mluvení (popisování, uvádění postupů ve správném pořadí atd.), poslechu s porozuměním (sledování a diskuse o videích, filmových ukázkách), čtení s porozuměním (pracuje se s textem po menších částech) a psaní (tvorba textu).

Totéž lze využít také k procvičování gramatiky a syntaxe nebo ke sdělování informací o dané zemi.

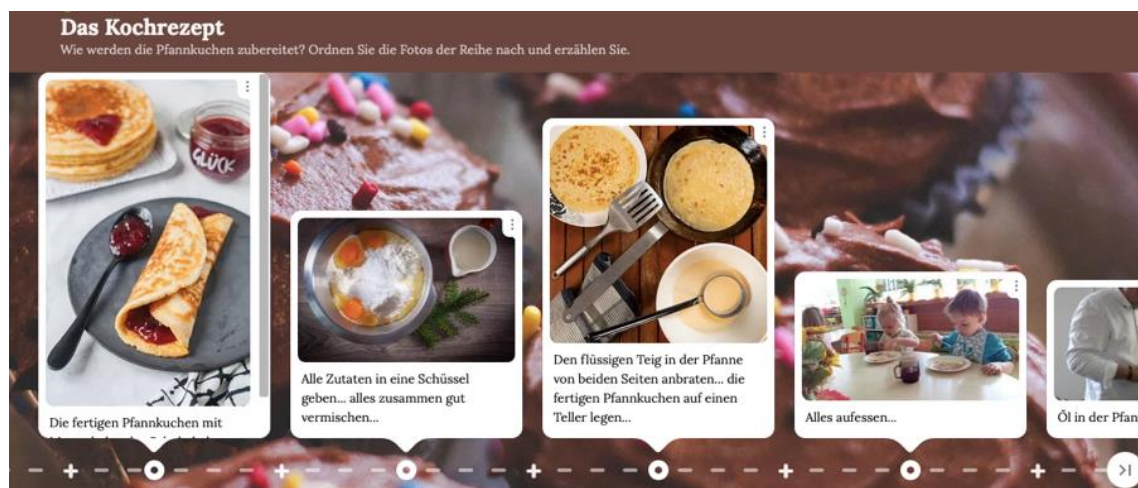
### Příklady cvičení

V Padletu si můžete hravou formou procvičit několik jazykových jevů najednou.

- Např. gramatika (číslovky, řadové číslovky, data), mluvní dovednosti, téma / slovní zásoba na téma členové rodiny:



- Při popisu procesu (kuchařský recept, řazení jednotlivých kroků ve správném pořadí) lze také procvičovat tvoření transformací jednotlivých kroků do pasivních konstrukcí:





- Poskytování informací o zemi:



- Pomocí obrázků si také můžete velmi názorně procvičit speciální slovní zásobu, např. příprava před odletem – popisuje proces odbavení na letišti:



## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- jako digitální nástěnka má Padlet mnoho možností využití ve třídě
- podporuje problémové učení
- nástroj se používá pro kreativní výměnu ve třídě

### Alternativní nástroje s podobnými funkcemi

- Dashboard (Nástroje Google): <https://myaccount.google.com/dashboard?hl=en>

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Monika Hornáček Banášová*.



## Picker Wheel (Kolo štěstí)

**Odkaz:** <https://pickerwheel.com/>

### Přístup / registrace / dostupnost

- Nástroj lze používat přímo bez registrace.
- Možnosti přihlášení: prostřednictvím e-mailu a hesla, účtu Google nebo účtu Facebook.
- Přihlášení umožňuje ukládání a správu projektů Picker-Wheel. Picker-Wheel však lze sdílet se všemi nastaveními i bez přihlášení, což umožňuje i budoucí úpravy a změny.
- Hotová kola štěstí jsou přístupná prostřednictvím odkazu (funkce Sdílet) nebo funkce Vložit kolo.

### Funkce / nástroje aplikace

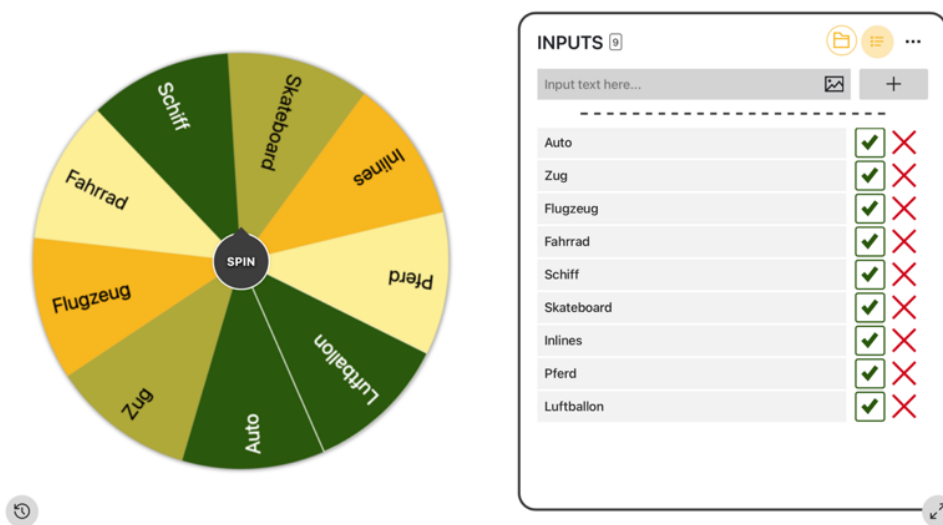
Nástroj funguje jako generátor náhodných čísel. Umožňuje náhodný (i opakovaný) výběr z vlastní definované množiny možností. K dispozici jsou následující možnosti:


- Picker Wheel: Výběr z předdefinovaných slov/frází
- Team Picker Wheel: Náhodné zařazení osob do určitých skupin/týmů.
- Ano Ne Picerovo kolo: náhodné rozhodování ano/ne (méně vhodné pro výuku)
- Number Picker Wheel: generátor náhodných čísel v definovaném rozsahu (od – do).
- Letter Picker Wheel: generátor náhodných písmen abecedy
- Image Picker Wheel: Generátor náhodných obrázků



Jednoduché kolečko Picker může být také kombinací slov/frází a obrázků.

## Vytvoření kola sběrače

Jednotlivé volby se vkládají pod INPUTS a potvrzují se klávesou enter nebo symbolem .



Obrázek lze nahrát pod ikonou obrázku (symbol: ). V části Zobrazit/Přidat seznam (symbol: ) lze seznam možností také jednoduše vložit pomocí Kopírovat/Vložit.

Rozšířená nastavení najdete pod ikonou Více (symbol: ). Vytvořené výběrové kolečko se aktivuje pomocí ikony Sdílet . Můžete zvolit, zda má vytvořený odkaz obsahovat pouze možnosti (vstupy), nebo zda mají být k odkazu připojena všechna nastavení. Druhá možnost může být užitečná v případě pozdějších změn v kolečku Picker, pokud nechcete vytvářet účet kolečka Picker. Kolečko Picker se aktivuje kliknutím na tlačítko SPIN.

Ve videogalerii najdete několik instruktážních videí pro vytvoření a různá nastavení Picker Wheels: <https://pickerwheel.com/video-gallery/>.

## Rozšířená nastavení a nastavení nástrojů

Rozšířená nastavení jsou přístupná prostřednictvím ikony .

- Otevřít oddíl Název: Umožňuje zadat název/název vytvořeného kolečka výběru.
- Povolit váhu: Jednotlivým možnostem lze přiřadit skóre.
- Promíchat: Promíchá pořadí zadaných možností.
- Povolit všechny vstupy: Jednotlivé zadané možnosti lze jednotlivě deaktivovat. Pomocí funkce Povolit všechny vstupy lze aktivovat všechny možnosti současně.
- Obnovení všech počtů: Čítač generátoru náhodných čísel lze vynulovat.
- Odstranění všech vstupů: Všechny možnosti jsou odstraněny.

V části *Nastavení nástroje* (v části pod vstupem Input) můžete pro každé kolečko sběrače provést následující nastavení:

- Chování při otáčení: Patří sem: Rychlost a doba trvání otáčení kola, ruční zastavení a náhodná výchozí poloha. Při nejvyšší rychlosti jsou možnosti skryté (tzv. mystery spin).
- Konfety a zvuk: Nastavení animace a zvuku
- Barvy nástroje: Výběr barevného schématu
- Barva pozadí: Výběr barvy pozadí

### Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Nástroj je vhodný především k procvičování nebo opakování slovní zásoby a různých jazykových struktur (lexika a gramatiky). Opakování některých možností může pomoci zautomatizovat jazykové struktury. Kromě toho lze s tímto nástrojem rozvíjet také dovednosti mluvení a psaní. V tomto ohledu nabízí zdánlivě jednoduchý nástroj různé možnosti využití ve třídě.

Specifická použití:

- K rozdělení žáků do skupin lze použít *kolečko Team Picker Wheel*. Pohlaví účastníků může být také zastoupeno proporcionálně.
- *Číselné kolečko* lze použít k procvičování slov s čísly.
- *Písmeno Picker Wheel* lze použít v různých hrách s písmeny.
- U ústních zkoušek lze Picker Wheel použít jako generátor náhodných otázek, na které je třeba odpovědět.

### Příklady cvičení

#### Příklad cvičení 1

*Co můžete s touto částí těla dělat?*

*S ... mohu ...*



Poznámka: Jednoduchá varianta tohoto cvičení by mohla být: *Jak se jmenuje část těla?* Vhodnější jsou však otázky a možnosti, které umožňují vícečetné/alternativní odpovědi. Např. *s nohama mohu skákat/cho-dit/běhat/klekat* atd.

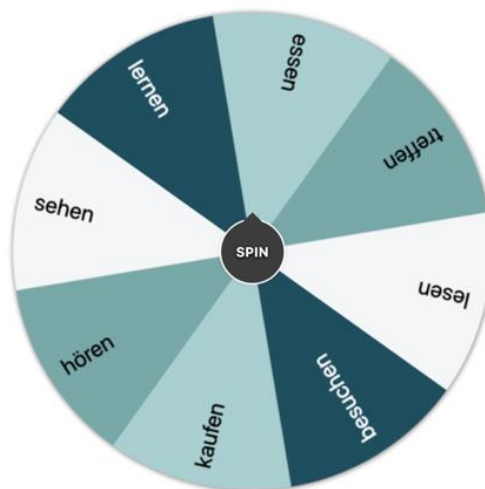
Tento typ cvičení může být také spojen s listem cvičení – žáci mají před sebou slova, věty apod., které mohou spojit se zobrazeným slovem (např. slovesa s podstatnými jmény, antonyma, synonyma, přídavná jména k podstatným jménům apod.)

**Příklad cvičení 2**

Co Max včera dělal? Roztočte kolo štěstí a doplňte větu.

Max včera \_\_\_\_\_ 

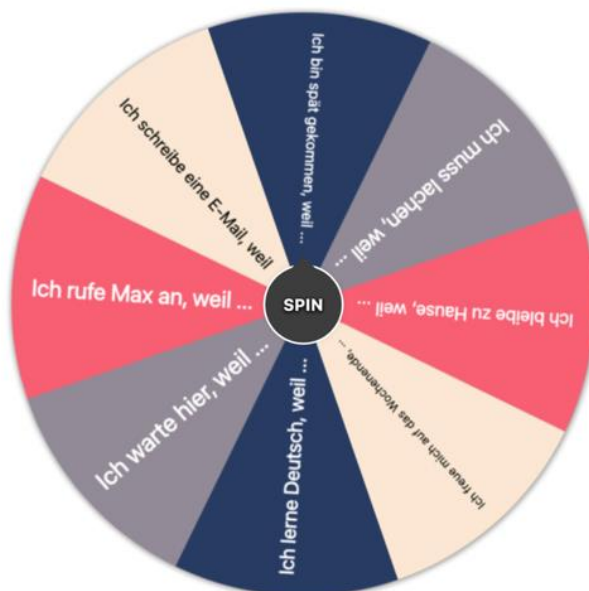
Například: koupit → Max si včera koupil brambory.



Poznámka: V tomto cvičení je pomocí kola štěstí určeno pouze sloveso, ostatní slova musí žáci najít sami. Učitel však může toto cvičení usnadnit i tím, že žákům nabídne vhodná slova na výběr.

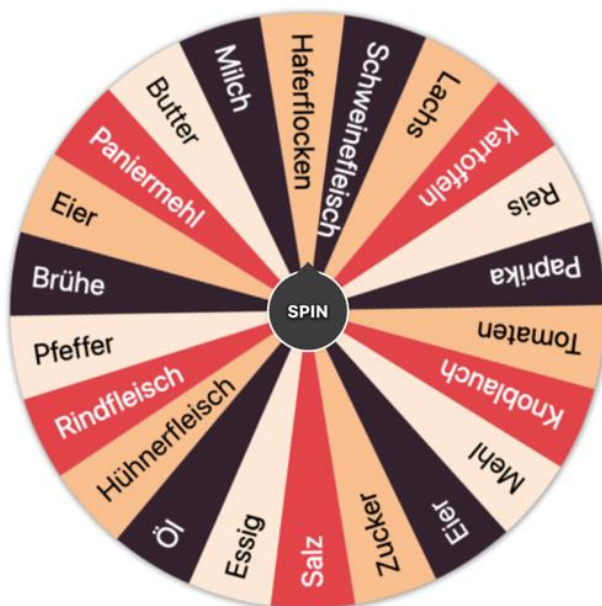
**Příklad cvičení 3**

Doplňte větu.



**Příklad cvičení 4**

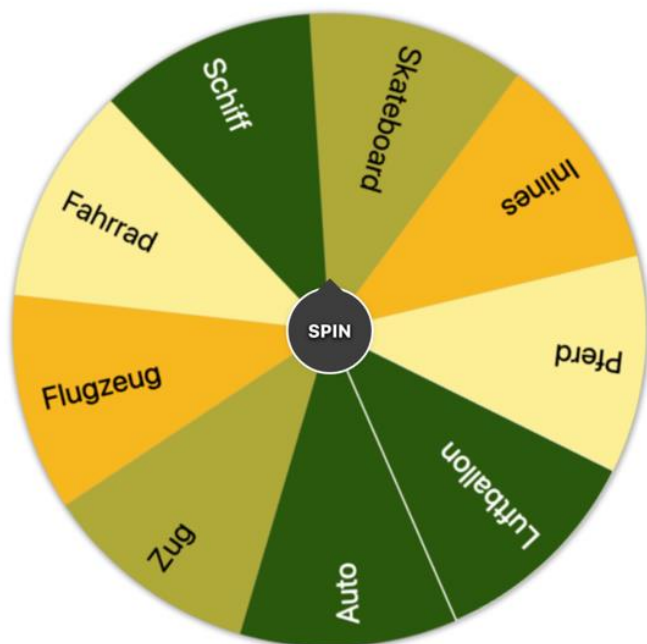
Máte doma 5 ingrediencí, které vám nadělilo kolo štěstí. Co byste z těchto surovin mohli připravit? Najděte několik možností. Co dalšího byste mohli potřebovat koupit?



Poznámka: Pracujte v malých skupinách. Každá skupina roztočí kolo štěstí pětkrát. K rozdělení do skupin lze použít kolečko Team Picker.

**Příklad cvičení 5**

V malých skupinách diskutujte o výhodách a nevýhodách dvou vybraných možností pohybu, které vám přidělilo kolo štěstí.



## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- zdarma, bez nutnosti registrace

### Nevýhody

- u některých typů cvičení (zejména u čistě slovní zásoby nebo ustálených konstrukcí) se cvičení mohou stát drilem
- nelze zabránit opakovanému výběru možností (z tohoto důvodu by cvičení měla umožňovat různé reakce na vybranou možnost)

## Alternativní nástroje s podobnými funkcemi

- Spinner Wheel: <https://spinnerwheel.com>
- Wheel Decide: <https://wheeldecide.com>

Popis nástroje a návrhy na práci na práci ve výuce vytvořil *Ján Demčíšák*.

## PollEverywhere

**Odkaz:** <https://www.polleverywhere.com/>

### Přístup / registrace / dostupnost

Je nutná registrace (funguje Google ID). V závislosti na potřebách si můžete vybrat z pěti možných licencí, z nichž jedna je zdarma.

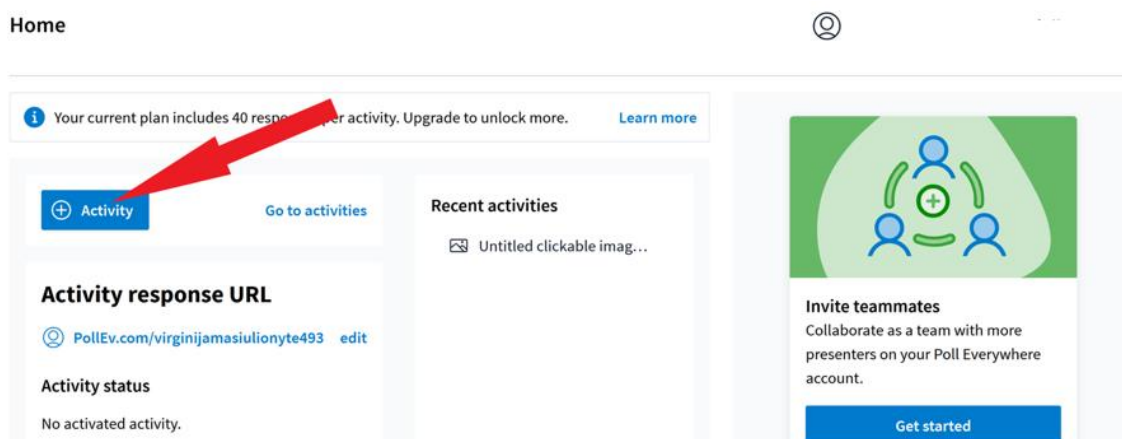
### Funkce / nástroje aplikace

Tato aplikace je hlasovací systém, který lze použít ve třídě a při prezentacích. Aplikaci PollEverywhere lze integrovat s dalšími aplikacemi:

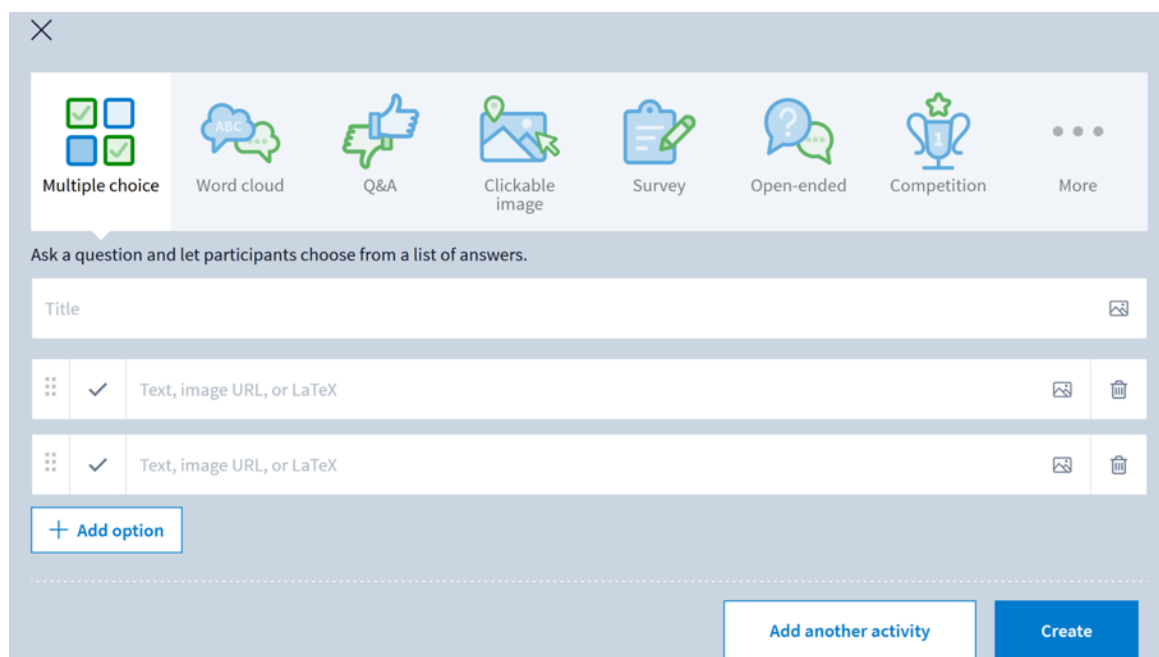


Hlasovací systém umožňuje položit otázku nebo otázky, uvést možné odpovědi, elektronicky zaznamenat odpovědi a zobrazit výsledky v digitální prezentaci. Kladením konkrétních otázek a shrnutím výsledků lze žáky motivovat k aktivnější účasti ve výuce. Vzhledem k tomu, že výsledky jsou zobrazovány v reálném čase, tj. živě, může učitel iniciovat a konkrétně řídit případnou diskusi.

Chcete-li vytvořit průzkum, stiskněte tlačítko Aktivita v části Domů:



Lze vybrat následující typy otázek:

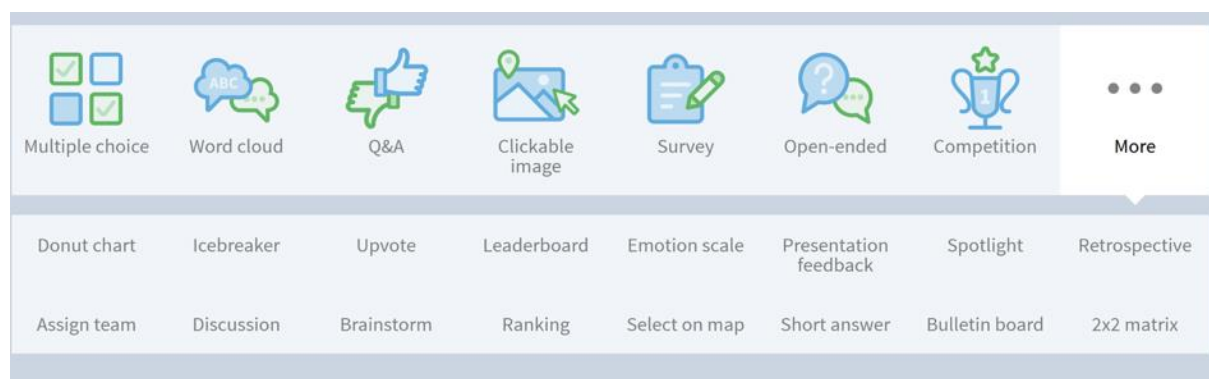


- 1) Výběr z několika možností: účastníci si mohou vybrat z několika možností odpovědí.
- 2) Mrak slov: zadané odpovědi jsou vizualizovány ve formě mraku slov.
- 3) Otázky a odpovědi: Žáci odpovídají na otázku a poté mohou hlasovat o odpovědích ostatních. Tento typ otázek je vhodný pro dosažení konsensu.
- 4) Zaklikávací obrázek: Lze vybrat nebo nahrát obrázek a účastníci mohou na obrázek kdekoli kliknout.
- 5) Průzkum: Můžete položit řadu otázek, na které účastníci odpovídají svým vlastním tempem.
- 6) Otevřená otázka: otázka s otevřenou krátkou odpovědí.

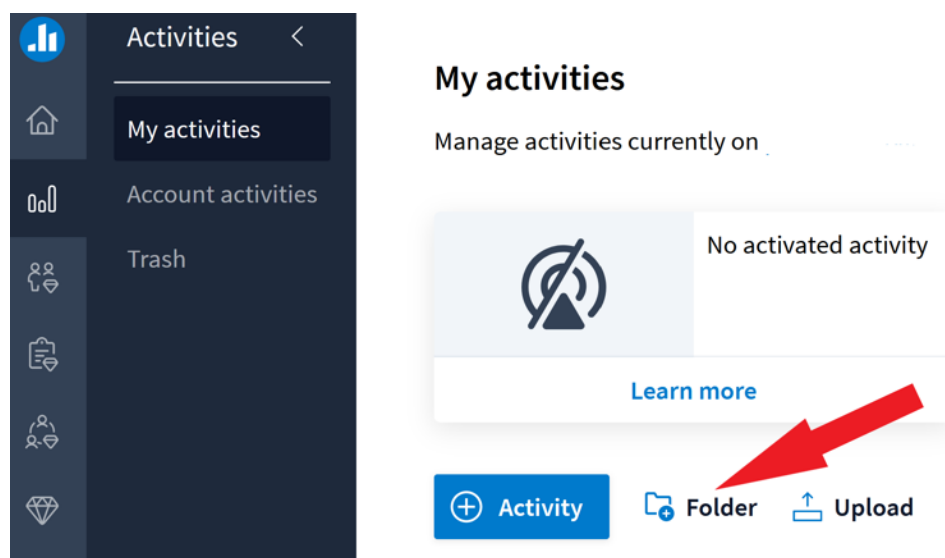


7) Soutěž: Můžete vytvořit sérii otázek a nechat účastníky soutěžit mezi sebou o to, kdo na ně odpoví rychleji.

V části Více je k dispozici ještě více možných typů otázek s přednastavenými otázkami (ale pouze v angličtině, které můžete nahradit vlastními):



Vytvořené průzkumy lze seskupit do jedné nebo více složek v části Aktivita.



## **Výhody a nevýhody nástroje**

### **Výhody**

- v bezplatné verzi můžete vytvořit libovolný počet průzkumů
- mnoho možností typů otázek

### **Nevýhody**

- pouze anglický jazyk
- účastníci mohou být registrováni pouze v placených verzích a jejich aktivity mohou být zaznamenávány, stejně jako zprávy o nich

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Virginija Masiulionytė*.

## QRCode Monkey

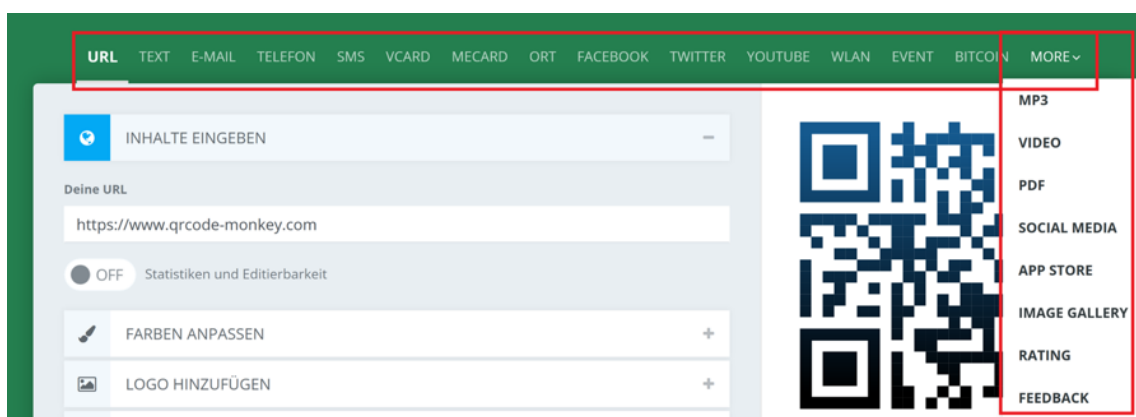
**Odkaz:** <http://www.qrcode-monkey.com/de/#url>

### Přístup / registrace / dostupnost

Aplikaci lze používat bez registrace. QR kódy vytvořené pro URL, text, e-mail atd. jsou zdarma a mají neomezenou životnost. Datové typy MP3, video, PDF, sociální média a některé další (v části „Více“ - viz níže) však vyžadují registraci a jsou zpoplatněny.

### Funkce / nástroje aplikace

Tato aplikace slouží k vytváření QR kódů s logem, barvou a dalšími funkcemi. Kódy QR umožňují propojení mezi obsahem v různých mediálních formách, např. mezi plakátem vytištěným na papíře a online obsahem. Kódy QR můžete vytvářet pro následující typy dat:



Kódy QR lze skenovat buď pomocí aplikace fotoaparátu, nebo pomocí jiných aplikací vhodných k tomuto účelu.

Jak je patrné z popisu na webových stránkách, individuální QR kód lze vygenerovat ve čtyřech jednoduchých krocích:

1. Zadání obsahu kódu QR
2. Individualizace designu
3. Generování kódu QR
4. Stáhnout kód QR

Tyto kroky jsou také vysvětleny ve videonávodu:

[https://www.youtube.com/watch?v=D1PRTVg2R0w&ab\\_channel=SebastianStoll](https://www.youtube.com/watch?v=D1PRTVg2R0w&ab_channel=SebastianStoll)

**Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Učitel může ve třídě používat QR kódy k doplnění tištěných materiálů o audiovizuální obsah (např. videa na YouTube) nebo mohou QR kódy používat sami žáci, například když mají připravit prezentaci nebo se účastnit projektu. Mimo třídu lze QR kódy využít k prozkoumání určitých oblastí nebo zajímavých míst.

**Výhody a nevýhody nástroje****Výhody**

- uživatelsky přívětivé
- kódy QR s vysokým rozlišením
- rozsáhlé možnosti designu
- četné datové typy

**Nevýhody**

- v podstatě jediná funkce – propojení obsahu
- použití závisí na kreativitě učitele

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Virginija Masiulionytė*.

## Scrumblr

Odkaz: <http://www.scrumblr.ca>

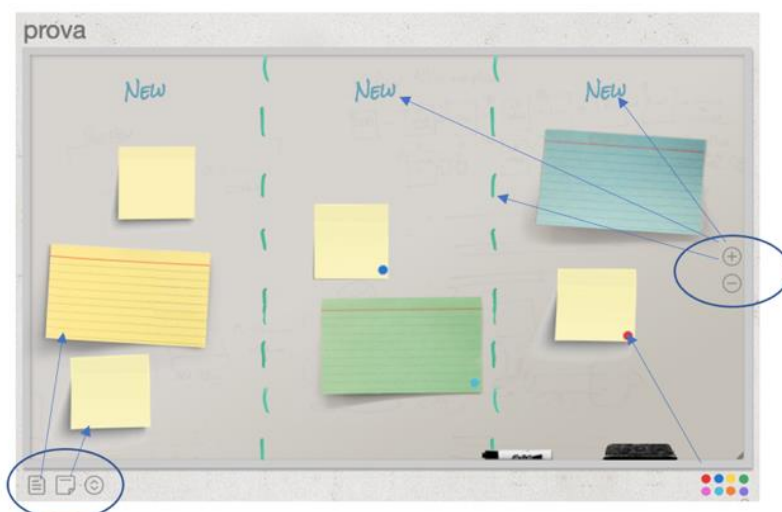
### Přístup / registrace / dostupnost

Tento digitální nástroj je přístupný bez registrace a je uživatelsky velmi přívětivý. Do pole zadáte své jméno (nebo přezdívku/název skupiny...) a pod tímto jménem vytvoříte vlastní nástěnku, kterou můžete sdílet s ostatními. Přístup je možný pouze prostřednictvím odkazu.



### Funkce / nástroje aplikace

Scrumblr je virtuální tabule vhodná pro kolaborativní výuku. Na tabuli můžete přidávat věci dvěma způsoby. Jedna je na pravé straně a umožňuje učiteli strukturovat tabuli podle potřeby, druhá je vlevo dole, kde se po kliknutí na ni objeví karta, kterou lze přetáhnout na příslušné místo tabule. Tímto způsobem mohou žáci na nástěnku „psát“ nejrůznější nápady.



## Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)

Scrumblr lze ve třídě využít různými způsoby, ale dominuje zejména shromažďování, zpracování a porovnávání obsahu různého druhu (myšlenkové mapy, brainstorming, shromažďování předchozích znalostí, výsledků výzkumu a řešení atd.). Ve třídě jej lze používat nezávisle na jiných výukových materiálech (např. k vytvoření myšlenkové mapy na konkrétní téma, které se bude probírat jako aktivita zaměřená na mluvení), ale také ve spojení s jinými výukovými materiály nebo v kombinaci s jinými digitálními nástroji (např. argumenty pro/proti při zpracování obsahu textu jako aktivita zaměřená na poslech a čtení s porozuměním).

## Příklad cvičení

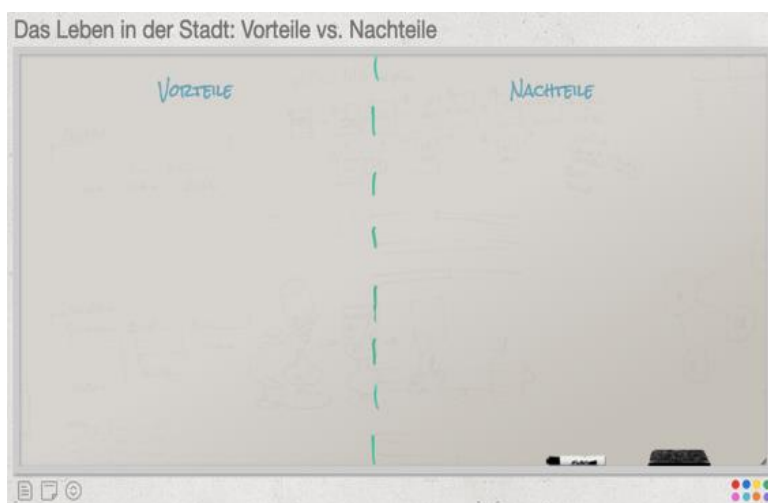
Příklad cvičení 1: Shromáždění názorů před diskusí

*Měly by se mobilní telefony používat všude? Kde ano a kde ne? Proč? Sbírejte nápady a názory.*



Ukázkové cvičení 2: Určení podstatného obsahu v textech určených ke čtení/poslechu

*Jaké jsou výhody a nevýhody života ve městě. Napište.*



## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- žáci mohou pracovat paralelně
- každý přírůstek lze sledovat přímo z různých počítačů
- proto se současně uskutečňuje i (sebe)kontrola

### Nevýhody

- jde pouze o digitální verzi tabule nebo tabule ve třídě
- nemá další funkce, jako je vkládání obrázků, textů, grafiky, skladeb atd.
- možnosti kreativní vizualizace úkolů jsou velmi omezené

## Alternativní nástroje s podobnými funkcemi

- Padlet: <https://sk.padlet.com/> (více funkcí než Scrumblr., nutná registrace, přístup zdarma pouze v základní verzi)
- Trello: <https://trello.com/> (více funkcí než Scrumblr., nutná registrace, volný přístup pouze k některým funkcím)
- Miro: <https://miro.com/> (více funkcí než Scrumblr., nutná registrace)
- Lucidspark: <https://lucidspark.com/> (více funkcí než Scrumblr., nutná registrace, bezplatný přístup pouze k omezenému počtu funkcí)
- Jamboard (nástroj Google): <https://edu.google.com/products/jamboard/> (více funkcí než Scrumblr., registrace není nutná)
- Bitpaper: <https://bitpaper.io/> (více funkcí než Scrumblr., registrace není nutná)

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Simona Fraščíková*.

## Socrative

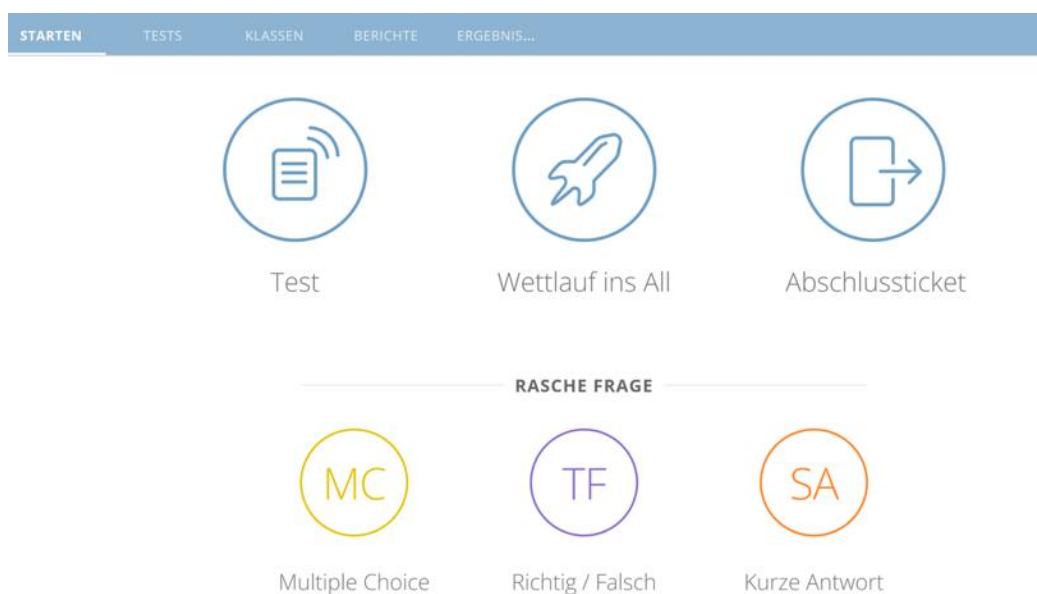
Odkaz: <https://www.socrative.com/>

### Přístup / registrace / dostupnost

Registrace je nutná, funguje i registrace pomocí Google ID.

### Funkce / nástroje aplikace

Socrative je aplikace pro výuku, která v podstatě nabízí tři aktivity: Test (kvíz), rychlá otázka a výstupní lístek.



Test umožňuje vytvářet testy a zobrazovat okamžité přehledy o výkonech žáků. Test obsahuje otázky s výběrem odpovědí, pravdivé a nepravdivé otázky a otevřené otázky s krátkými odpověďmi. Můžete také přidat obrázky.

The screenshot shows a Socrative test question interface. The question is: "1. Wie lange dauerte eine normale Schulstunde in Deutschland bis zum Jahr 1911?" (1. How long did a normal school hour last in Germany until the year 1911?). The question is worth 1 point. There are three multiple-choice options: A (60 Minuten), B (90 Minuten), and C (50 Minuten). Option A is selected and marked as correct with a green checkmark. There is a button to add an answer: "+ Antwort hinzufügen". There is also a text input field for an explanation: "i Eine Erläuterung, falls gewünscht." (i An explanation, if desired). On the right side, there is a large light blue area with a plus sign and a picture icon, indicating where to add an image. There are also checkmark and trash icons on the right.



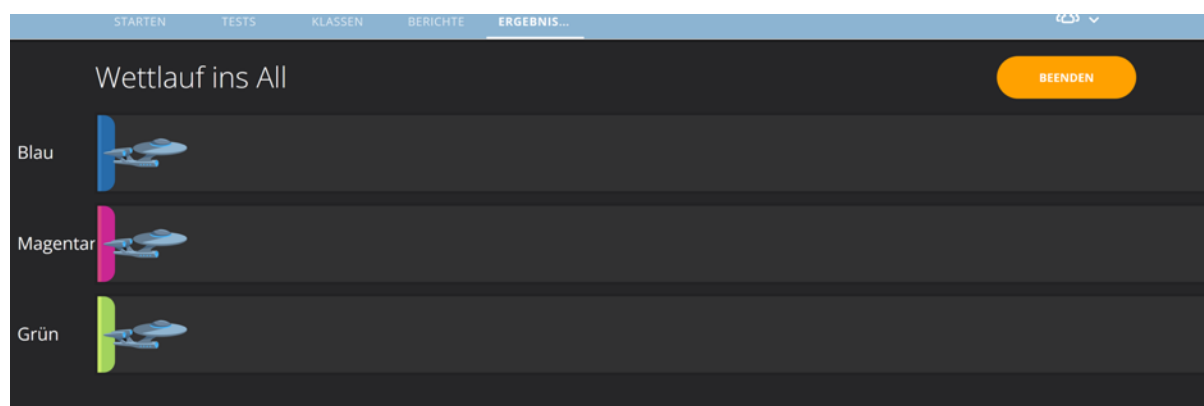
V případě potřeby lze otázku doplnit vysvětlením (případně obrázky):

5. Welche Schule ist die älteste kontinuierlich arbeitende Schule in der Welt?

- A King's School in Canterbury, England
- B Gymnasium Carolinum in Osnabrück, Deutschland
- C die Boston Latin School in Boston, Massachusetts (USA)

i kontinuierlich bedeutet "be pertraukų" auf Litauisch

Kvíz lze provést také v režimu vesmírného závodu: Žáci pak mohou soutěžit mezi sebou v týmech:



Rychlá otázka je vhodná pro rychlé průzkumy.

Výstupní lístek je určen pro zpětnou vazbu a hodnocení výuky: Na konci hodiny může učitel zkontrolovat, zda byly splněny cíle hodiny, zda žáci látku pochopili atd.

V části Přehledy můžete nastavit vlastní třídy a zobrazit výkony žáků.

Podporována je němčina: Můžete jej vybrat v části Profil -> Demografické údaje -> Jazyk.

PROFILE   DEMOGRAPHICS   ACCOUNT

Language

- English
- English ✓
- Dansk
- Deutsche
- English (UK)
- Español

Organization Type

University
⇅

V tématech nápovědy je mnoho blogů (v angličtině), ve kterých jsou vysvětleny některé funkce aplikace a uvedeny užitečné tipy.

### **Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Tato aplikace se zdá být nejvhodnější pro sledování výkonu, ale také pro cvičení, diskusi a sdílení.

### **Výhody a nevýhody nástroje**

#### **Výhody**

- snadné pochopení a velmi jednoduché použití
- je k dispozici mobilní verze aplikace
- učitelé mohou vzájemně sdílet vytvořené testy a upravovat je podle vlastních potřeb.
- při spuštění testu lze zvolit mnoho různých nastavení, například okamžitou zpětnou vazbu, volnou navigaci nebo tempo určené učitelem, náhodné otázky, náhodné odpovědi atd.

#### **Nevýhody**

- bezplatná verze nabízí poměrně málo: pouze 5 testů, 1 třídu a maximálně 50 žáků na třídu. Verze Pro je poměrně drahá: 90 USD ročně
- rozsah typů úloh nebo činností je omezen na tři zmíněné otázky: s výběrem odpovědi, s krátkou odpovědí a s pravdivou odpovědí

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Virginija Masiulionytė*.

## Symbaloo

**Odkaz:** <https://www.symbaloo.com/>

### **Přístup / registrace / dostupnost**

Je nutná registrace (funguje Google ID). K dispozici je bezplatný plán a některé plány za poplatek.

### **Funkce / nástroje aplikace**

Symbaloo je vizuální záložkovací nástroj, který propojuje oblíbené webové stránky s účtem a je k dispozici na jakémkoli zařízení. Učitel jednoduše zadá žákům příslušnou adresu jejich stránky Symbaloo a žáci musí pouze kliknout na příslušnou ikonu, aby otevřeli požadovaný odkaz.

### **Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Pomocí Symbaloo je možné zpřístupnit žákům cvičení, videa z Youtube, materiály z cloudu atd.

### **Výhody a nevýhody nástroje**

#### **Výhody**

- velmi snadné ovládání
- Symbaloo lze používat přímo v jakémkoli prohlížeči

#### **Nevýhody**

- němčina není podporována
- chcete-li používat více funkcí, musíte si zakoupit plán

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Aina Būdvytytė*.

## tweedback

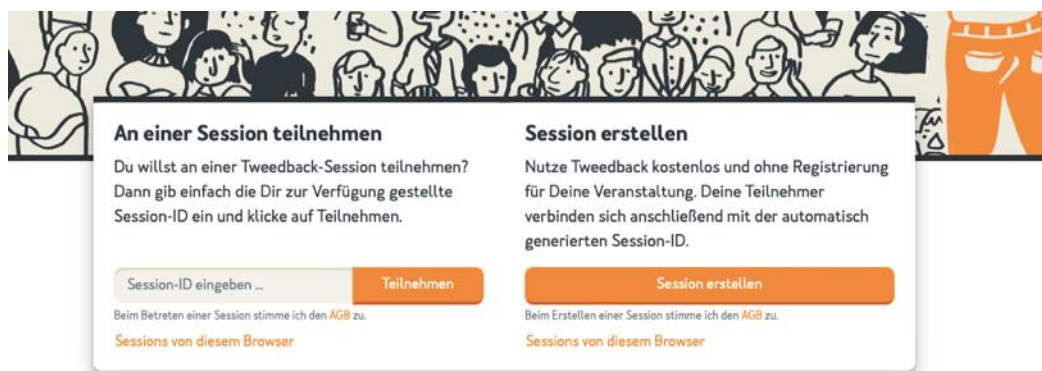
Odkaz: <https://tweedback.de/?l=de>

### Přístup / registrace / dostupnost

Přístup k základní verzi je zdarma. Nástroj lze používat přímo bez registrace. K dispozici je také placená verze.

### Funkce / nástroje aplikace

Úvodní stránka je jednoduchá a přehledná. V dolní části se nabízejí dvě možnosti: *Připojte se k relaci* nebo *vytvořte relaci*:



The screenshot shows the main interface of the Tweedback application. At the top, there is a banner with a cartoon illustration of a diverse group of people. Below the banner, there are two main options: "An einer Session teilnehmen" (Join a session) and "Session erstellen" (Create a session). Each option has a brief description, a text input field for a session ID, and an orange button to proceed. Below the buttons, there are checkboxes for agreeing to the terms of use (AGB) and a link to "Sessions von diesem Browser" (Sessions from this browser).

**An einer Session teilnehmen**  
Du willst an einer Tweedback-Session teilnehmen? Dann gib einfach die Dir zur Verfügung gestellte Session-ID ein und klicke auf Teilnehmen.

Session-ID eingeben ... **Teilnehmen**

Beim Betreten einer Session stimme ich den AGB zu.  
[Sessions von diesem Browser](#)

**Session erstellen**  
Nutze Tweedback kostenlos und ohne Registrierung für Deine Veranstaltung. Deine Teilnehmer verbinden sich anschließend mit der automatisch generierten Session-ID.

**Session erstellen**

Beim Erstellen einer Session stimme ich den AGB zu.  
[Sessions von diesem Browser](#)

**EHRlich**  
» die Beteiligung durch anonymes Feedback.

**INTERAKTIV**  
Mache aus Zuhörern aktive Teilnehmer.

**ECHTZEIT**  
Nutze direktes Feedback mit Sofortauswertung.

**DATENSCHUTZ**  
DSGVO konform mit Servern in deutschen Rechenzentren.

Použití aplikace je poměrně snadné a intuitivní. Po kliknutí na „Vytvořit relaci“ se ihned zobrazí 3 možnosti, jak kurz doprovodit nebo obohatit:

1. Chatwall
2. Kvíz
3. Panická tlačítka

## Chatwall

Chattwall slouží především k chatování. Tvůrci aplikace velmi dbají na její správné používání ve výuce a často nabízejí užitečná doporučení:

### Hinweise zur Benutzung der Chatwall ✕

Eines ist klar:

Je mehr Sie die Studierenden in einer Veranstaltung "mitreden" lassen, umso stärker verlieren Sie als Dozent die Kontrolle über das Geschehen. Das ist nicht unbedingt schlecht, denn die Lehrveranstaltung soll ja primär den Bedürfnissen der Studierenden helfen. Indem Sie diese wahrnehmen wird ein kollegialeres Miteinander im Lernen möglich.

Gelegentlich nimmt aber auch "Spam" überhand: Sinnlose, mit der Veranstaltung in keiner Weise verbundene Kommentare erscheinen auf der Chatwall. Nach unserer Erfahrung legt sich das nach einiger Zeit, wenn die Studierenden die positiven Nutzeffekte des Werkzeugs für sich erkennen. Ebenso hilfreich ist es, das Phänomen anzusprechen und nachzufragen. In manchen Kommentaren, die Unmut äußern, steckt mitunter ein tieferer Grund – Nachfragen kann hier helfen und letztlich dazu beitragen, Lehre und Lernen zu verbessern.

Außerdem hat der Dozent jederzeit die Möglichkeit die Chatwall auf "moderiert" zu schalten (im Chatwall-Reiter unter "Einstellungen"). Dies hat zur Folge, dass jeglicher Beitrag auf der Chatwall zunächst ausschließlich dem Dozenten angezeigt wird und erst, wenn dieser den Beitrag freigibt, für alle Teilnehmer zu sehen ist. Diese Einstellung führt dazu, dass der Anreiz "zu spamen", signifikant abnimmt.

In jedem Fall gilt: Die Chatwall kann man als Dozent jederzeit abschalten und damit, wenn man es für notwendig erachtet, die Kontrolle über das Kommunikationsgeschehen wiedererlangen.

[Alles klar!](#)

Kliknutím na tuto možnost přejdete k vytvoření příslušné možnosti. Můžete si volně povídat, dokonce se ujmout role moderátora jako učitel:

Einstellungen

Moderiert  
Die moderierte Chatwall erlaubt es Moderatoren zu kontrollieren, welche Posts angezeigt werden und welche nicht.

Hier Frage oder Kommentar eingeben ...

user#932169 Anonym 300 / 300 [Absenden](#)

Neueste zuerst

Pokud nejste zaregistrováni, je vám jednoduše přiděleno jméno „uživatel“ s určitým číslováním. Můžete také zvolit možnost „anonymní“.

Kromě chatování zde lze nastavit váhy, tj. určité otázky lze hlasovat tak, že se nejdůležitější otázka umístí na začátek.

## Kvíz

Kvíz umožňuje položit otázku s jednou možností výběru. Poté se můžete rozhodnout pro možnost odpovědi a hlasovat. Výrobci opět nabízejí dobré tipy, aby se otázka nezvrhla:

### Hinweise zur Benutzung des Quiz ✕

Wird ein Single-Choice-Quiz für Prüfungszwecke eingesetzt, dann ist eine klare Formulierung essentiell:

Es muss (für den Kenner der Materie) sehr deutlich werden, welche Antwort-Varianten richtig und welche falsch sind. Unscharfe Antworten bieten sich hingegen als didaktisches Hilfsmittel für einen Einstieg in Diskussionen oder Reflexionen an.

In Fällen, in denen Antwort A, aber auch Antwort B richtig sein kann, oder in Situationen, in denen die Formulierung einer Antwort Zweifel am gemeinten Inhalt aufkommen lässt, kann der Einstieg in eine Debatte gut über ein solches Quiz gefunden werden. Welche Gründe sprechen für diese oder jene Antwortoption? Wie kann man die unpräzise Formulierung einer Frage oder Antwort verbessern? Gerade bei Themengebieten, in denen oft Missverständnisse auftreten, kann dieses Hilfsmittel die aktive Beschäftigung mit dem Stoff fördern.

Alles klar!

Při vytváření kvízu máte několik možností, otázku ANO-NE nebo otázku s několika možnostmi odpovědí:

### Neues Quiz erstellen ✕

Hier Frage eingeben ...

 Schnellwahl

 Manuell

Ja - Nein

Zweiteilige Ja-Nein-Frage

A - B

Frage mit zwei Antwortmöglichkeiten

A - B - C

Frage mit drei Antwortmöglichkeiten

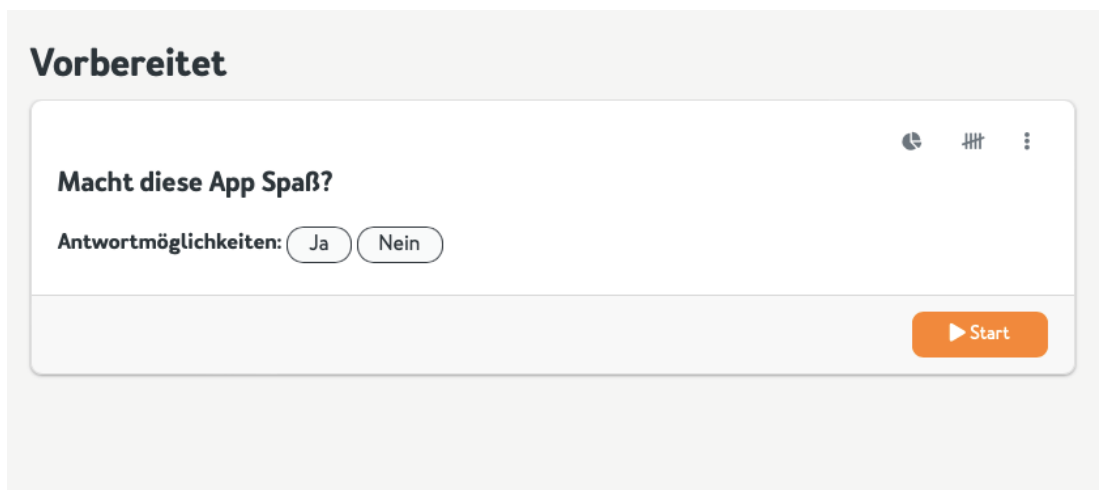
A - B - C - D

Frage mit vier Antwortmöglichkeiten

A - B - C - D - E

Frage mit fünf Antwortmöglichkeiten

Pak už stačí jen položit otázku a počkat na hlasování:



Po kliknutí na tlačítko „Start“ se již zobrazí přehled hlasování. ID relace se vždy zobrazuje v pravém rohu a lze ji odeslat účastníkům.

Pokud zvolíte možnost „vytvořit ručně“, můžete odpovědi definovat sami, nejsou předdefinovány jako u možnosti „rychlá volba“.

### Panická tlačítka

Během akce mohou účastníci předkládat učitelům určité typy problémů („příliš rychle“, „příklad, prosím“). Doporučení:

**Hinweise zur Benutzung der Buttons** ✕

---

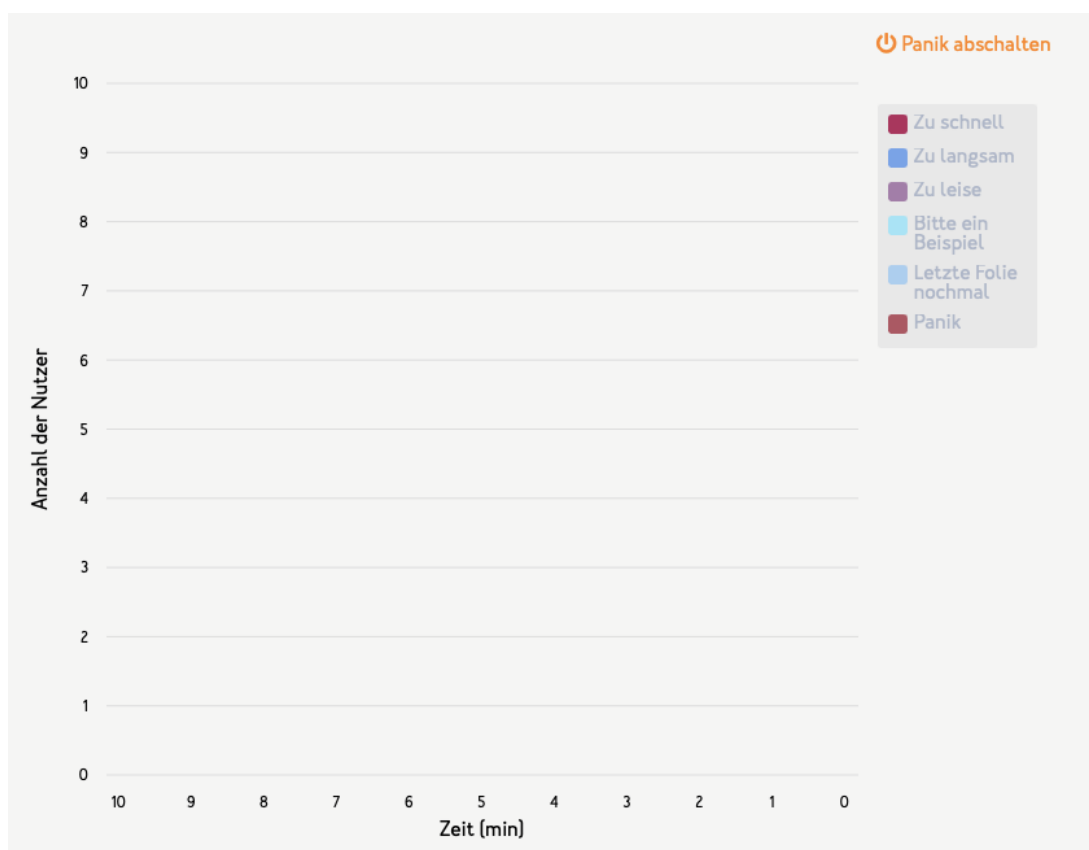
Das Panik-Feature ermöglicht es den Studenten, per Klick ganz konkrete Problemlagen an den Dozenten zu melden. Dieser wird seinerseits während der Vorlesung auf Probleme oder Unbehagen im Auditorium aufmerksam und kann ad hoc reagieren.

Hierfür stehen sechs Buttons zur Verfügung mit Hilfe derer die Studenten dem Dozenten mitteilen können, dass er a) zu schnell ist, b) zu langsam ist, c) zu leise ist, d) ein erklärendes Beispiel benötigt wird, e) auf die letzte Folie bitte noch einmal konkreter eingegangen werden soll oder f) ein diffuses Gefühl (Panik) herrscht.

Der Dozent wird über diese Probleme einerseits per Notifications am rechten Rand im Bereich der Reiter informiert. Andererseits ermöglicht ihm eine ausführliche Ansicht, ganz dezidiert zu sehen, zu welchen Zeitpunkten welche Probleme aufgetreten sind. Dies wird ihm im zeitlichen Verlauf als Graph dargestellt, sobald er den "Panic"-Reiter betritt.

Alles klar!

V této možnosti mají studenti možnost reagovat okamžitě. Existuje celá řada odpovědí:



Ty jsou pak graficky znázorněny v „počtu uživatelů“ a v „čase“. Pokud student například stiskne tlačítko „příliš rychle“, zůstane tato zpráva po dobu jedné minuty. Studenti mají čas na zklidnění, nemohou neustále posílat reakce a spamovat učitele.

V levé části seznamu je vždy zobrazen rozsah možností. V poslední volbě – „Session“ – získáte statistické informace a QR kód, který můžete sdílet. ID relace se vždy zobrazuje na pravé straně. Toto identifikační číslo nebo vytvořený QR kód slouží k tomu, aby se studenti mohli pomocí těchto údajů zaregistrovat jako účastníci.

The interface displays session management options. The left sidebar includes 'Statistik' (1 user currently, 1 total) and 'Session sperren' (Automatic lock in 1 day). The center features a 'Link zur Session' with a QR code and an 'In neuem Fenster öffnen' button. The right sidebar shows 'Anmelden', 'Moderator', 'Session-ID eaqx', and a menu with 'Chatwall', 'Quiz', 'Panik', and 'Session'.



Hlavní výhodou tohoto nástroje je, že můžete velmi rychle a snadno vytvořit kvíz nebo chat. Člověk zůstává v anonymitě, takže hlasování může být realizováno bez omezení. Studenti však mohou získat pocit, že mají možnost do výuky mluvit.

### **Využití ve výuce (dovednosti, cíle, možné formy cvičení)**

Některé možnosti využití nástroje ve třídě již byly popsány.

V online třídách dává tato aplikace možnost anonymně chatovat a hlasovat.

Kvíz se používá v případě potřeby odpovědí studentů, takže jej lze použít v různých situacích:

- otázky ke čtení nebo poslechu s porozuměním,
- cvičení na slovní zásobu,
- ortografická cvičení (s výběrem z několika možností),
- gramatická cvičení,
- vytvořit (nechat vytvořit) kvízy na různá témata,
- vytváření průzkumů (hodnocení získáte ihned).

### **Výhody a nevýhody nástroje**

#### **Výhody**

- v online třídách tato aplikace umožňuje anonymní chatování
- kvíz se také hodí, když potřebujete odpovědi od studentů, okamžitě získáte vyhodnocení a statistické informace
- vytvořené úkoly lze poměrně snadno distribuovat všem účastníkům (ID nebo QR kód), registrace účastníků a účast je také velmi jednoduchá a jasně/intuitivně strukturovaná

### **Alternativní nástroje s podobnými funkcemi**

- Kahoot: <https://kahoot.com>
- Quizlet: <https://quizlet.com>

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Monika Hornáček Banášová*.

## Wordwall

Odkaz: <https://wordwall.net/de>

### Přístup / registrace / dostupnost

Registrace do této aplikace je nutná, funguje i Google ID. K dispozici je bezplatné předplatné a dvě individuální předplatné nebo školní předplatné za poplatek.

### Funkce / nástroje aplikace

Wordwall je webová stránka, která nabízí široké možnosti tvorby individuálních výukových materiálů. Lze jej použít k vytváření interaktivních aktivit i aktivit k vytisknutí.





















Interaktivní aktivity lze používat na jakémkoli zařízení s připojením k internetu, jako je počítač, tablet, mobilní telefon nebo interaktivní tabule.

Aktivity k vytištění lze vytisknout přímo nebo stáhnout jako soubor PDF. Lze je použít jako doplněk k interaktivním aktivitám nebo jako samostatné aktivity.

Aktivity se vytvářejí pomocí systému šablon: vyberete si šablonu a zadáte vlastní obsah. Možné šablony jsou kvíz, křížovka, přesmyčka, hledání slov, hra na honěnou, kolo štěstí atd.

## Lerne unsere Vorlagen kennen


Wähle eine Vorlage aus, um mehr zu erfahren

 <p><b>It's a Match</b> Ziehe jedes Stichwort neben die entsprechende Definition.</p>	 <p><b>Quiz</b> Eine Reihe von Multiple-Choice-Fragen. Tippe auf die richtige Antwort, um fortzufahren.</p>	 <p><b>Die richtige Gruppe</b> Ziehe jedes Element in die richtige Gruppe.</p>
 <p><b>Glücksrad</b> Drehe das Rad um zu sehen, welches Element als nächstes dran ist.</p>	 <p><b>Zufällige Karten</b> Karten aus einem zuvor gemischten Stapel werden zufällig verteilt.</p>	 <p><b>Mir fehlen die Worte</b> Ein Lückentext, bei dem du die passenden Wörter in die leeren Felder ziehst.</p>
 <p><b>Die passende Antwort</b> Tippe auf die passende Antwort, um sie zu entfernen. Wiederhole das solange, bis alle Antworten weg sind.</p>	 <p><b>Beschriftetes Diagramm</b> Ziehen die Pins an die richtige Stelle auf dem Bild.</p>	 <p><b>Die richtige Reihenfolge</b> Ziehe die Wörter an die richtige Stelle, damit der Satz einen Sinn ergibt.</p>
 <p><b>Öffnen Sie die Box</b> Tippen Sie auf jede Box nacheinander, um sie zu öffnen und das Element im Inneren zu offenbaren.</p>	 <p><b>Passende Paare</b> Tippen Sie auf ein Paar Fliesen gleichzeitig, um nachzusehen, ob sie übereinstimmen.</p>	 <p><b>Wörtersuche</b> In einem Raster sind Wörter versteckt. Finde sie so schnell wie möglich.</p>
 <p><b>Anagramm</b> Ziehe die Buchstaben in ihre richtige Position, um das Wort oder den Satz zu entschlüsseln.</p>	 <p><b>Spielshow-Quiz</b> Ein Multiple-Choice-Quiz mit Timer, Jokern und einer Bonusrunde.</p>	 <p><b>Flip-Fliesen</b> Untersuche eine Reihe von doppelseitigen Fliesen. Klicke, um zu zoomen und wische, um die Fliese umzudrehen.</p>
 <p><b>Wahr oder falsch</b> Gegenstände fliegen mit hoher Geschwindigkeit vorbei. Wieviele schaffst du, bevor die Zeit abläuft?</p>	 <p><b>Kreuzworträtsel</b> Löse das Kreuzworträtsel mithilfe der Hinweise. Tippe auf ein Wort und gib die Antwort ein.</p>	 <p><b>Jagd durchs Labyrinth</b> Renne in den Bereich mit den richtigen Antworten und geh dabei Feinden aus dem Weg.</p>

Po dokončení úkolu dostanou žáci i učitel zpětnou vazbu a mohou si ověřit, zda bylo dosaženo cílů lekce, zda žáci pochopili probranou látku atd. Podporována je němčina.

Šablonu lze snadno přenést do jiné šablony jedním kliknutím.

# Wir sehen ein Wohnzimmer, ..... der Mitte steht ein Tisch.



A	in	B	auf
C	über	D	an
E	neben	F	vor

INTERACTIVES

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Maze chase
- Random wheel
- [Show all](#)

◀ 1 of 12 ▶
🔊 🔍

### Příklady cvičení

Několik ukázkových cvičení najdete v databázi cvičení projektu DUO. Zde je několik příkladů:

- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/sk040/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt103/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt102/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt047/>
- <https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt043/>

## Výhody a nevýhody nástroje

### Výhody

- aktivity připravené jinými učiteli můžete měnit a snadno je přizpůsobit potřebám svého vlastního stylu výuky a třídy, učitelé mohou vzájemně sdílet vytvořené testy
- můžete si přizpůsobit motivy, grafiku, písma nebo tóny
- aktivity Wordwall lze umístit na jinou webovou stránku pomocí úryvku kódu HTML

### Nevýhody

- počet šablon je omezen a závisí na typu předplatného. Skupina lidí si může předplatit školní předplatné a využívat výhod aktivit Wordwall
- některé šablony, jako např: anagram, kolo štěstí, vyžadují minimální množství obsahu a jednoduché struktury

Popis nástroje a návrhy na práci ve výuce vytvořila *Aina Būdvytytė*.

Učení a vyučování v online prostředí a otevřené vzdělávací zdroje umožňují zásadní změny ve světě vzdělávání a rozšiřují jeho nabídku ku za tradiční formy a hranice. Školy a aktéři cizojazyčného vzdělávání však potřebují nejen samotné nástroje a učební materiály, ale také odpovídající metodické kompetence pro jejich výběr, efektivní využití a rozvoj. Tato publikace si klade za cíl být průvodcem v tomto prostředí a nabízí teoretické úvahy, praktické příklady a výběr učebních nástrojů pro výuku cizích jazyků. Je doplňkem volně přístupné online databáze cvičení: <https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen>.

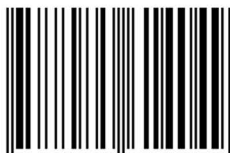
Deutsch  
Unterricht  
Online  
Projekt Erasmus+



Spolufinancováno  
z programu Evropské unie  
Erasmus+

Publikace vznikla v rámci projektu Erasmus+  
Praktická a metodická příručka  
pro online výuku němčiny jako cizího jazyka  
2020-1-SK01-KA226-SCH-094410.

ISBN 978-80-7561-404-9



9 788075 614049