



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Využití diferenciacce a individualizace ve výuce cizích jazyků

Vypracovala: Bc. Aneta Vopálenská
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Bc. Aneta Vopálenská

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a podporu při zpracování mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat vyučujícím, paní asistentce a žákům školy, kde probíhalo mé výzkumné šetření, za vstřícný přístup a spolupráci.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem využití diferenciací a individualizace ve výuce cizích jazyků. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na pojmy diferenciací a individualizace, jejich historii a zejména na osobnost Václava Příhody a jeho pojetí individualizace a diferenciací ve výuce. Zabývá se také pojetím diferenciací a individualizace v současném základním vzdělávání. Praktická část je zpracována na základě kvalitativního výzkumného šetření formou rozhovorů, které následovaly po realizované výuce německého jazyka s využitím diferenciací a individualizace na vybrané škole. Cílem práce je hledat odpovědi na otázky, jak reflektují tento způsob výuky samotní žáci, jak na tento způsob výuky nahlíží učitelé a asistentka pedagoga přítomná v hodinách jako nezávislý pozorovatel.

Klíčová slova: diferenciací, individualizace, Václav Příhoda

Abstract

The diploma thesis deals the theme with the use differentiation and individualization in foreign language teaching. This research is divided into theoretical and partical parts. The theoreticla part focuses on concept of differentiation and individualization, their history and mainly of the personality of Václav Příhoda and his concept of differentiation and individualization in education.It also deals with the concept of differentiation and individualization in present education. The partical part is based on the basis of qualitative research survey in the form of interviews that followed after realized German teaching with use of differentiation and individualization at the selected school.The aim of this thesis is to find answers to questions about how this way of teaching is reflected by the pupils themselves, how the teachers and the assistant who is in the lessons as an independent observer.

Keywords: differentiation, individualization, Václav Příhoda

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Pojmy individualizace a diferenciaci ve vzdělávání..... | 9 |
| 1.1 Druhy individualizace diferenciaci | 10 |
| 1.2 Historie diferenciaci a individualizace..... | 11 |
| 2 Osobnost Václava Příhody a jeho reformní pedagogická koncepce | 14 |
| 2.1 Václav Příhoda – Racionalisace školství | 17 |
| 2.1.1 Psychologické základy školské organizace | 21 |
| 2.1.2 Diferenciaci školské soustavy..... | 21 |
| 2.1.3 Organizace školské práce | 26 |
| 2.1.4 Kulturní reorganizace | 29 |
| 3 Pojetí diferenciaci a individualizace v základním vzdělávání | 31 |
| 3.1 Tradiční školy..... | 32 |
| 3.2 Alternativní školy..... | 33 |
| 3.2.1 Montessori škola | 34 |
| 3.2.2 Waldorfská škola | 35 |
| 3.2.3 Daltonský plán..... | 36 |
| 3.2.4 Scio škola | 37 |
| 4 Výuka německého jazyka na 2. stupni základní školy | 37 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 39 |
| 5 Metodologie výzkumu..... | 39 |
| 5.1 Cíl výzkumu | 39 |
| 5.2 Výzkumné otázky | 39 |
| 5.3 Metody výzkumu..... | 40 |
| 5.3.1 Rozhovor | 40 |
| 5.3.2 Triangulace | 41 |
| 5.3.3 Nestandardizovaný didaktický test | 41 |
| 5.4 Výzkumný vzorek | 41 |
| 5.4.1 Výzkumný vzorek – žáci..... | 42 |
| 5.4.2 Výzkumný vzorek – vyučující jazyků..... | 43 |
| 5.4.3 Výzkumný vzorek – asistentka pedagoga..... | 44 |
| 5.5 Průběh výzkumu a sběru dat..... | 44 |

| | | |
|---|-------------------------------|----|
| 6 | Výsledky výzkumu | 47 |
| | Diskuze | 65 |
| | Závěr..... | 69 |
| 7 | Seznam použitých zdrojů | 70 |
| 8 | Seznam použitých příloh | 73 |

Úvod

Diferenciace a individualizace ve výuce je v poslední době velmi zajímavým tématem pro diskuzi z hlediska názorů, proto jsem si toto téma vybrala pro svou diplomovou práci. V posledních letech roste poptávka po alternativních školách, které právě diferenciaci a individualizaci ve výuce prosazují a praktikují. Přinášejí tak trochu odlišný přístup ke vzdělání, kde je kladen důraz na individuální vývoj žáků. Zároveň se však nabízí mnoho možností jak využít různé typy diferenciaci a individualizace i v rámci například státních základních škol.

Svou práci rozdělím na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bude čtenářům vysvětlen význam pojmů diferenciaci a individualizace ve vzdělávání i s jejich druhy. Dále se budu věnovat osobnosti Václava Příhody, jenž byl velmi důležitým pedagogem zejména ve 30. letech 20. století. Vytvořil ucelený systém pro jednotlivé typy škol, který popsal ve svém spisu Racionalisace školství z roku 1930. Tímto spisem se budu blíže zabývat v kapitole 2, neboť obsahuje zásadní myšlenky diferenciaci a individualizace ve výuce. Dále budu charakterizovat individualizaci a diferenciaci ve výuce na 2. stupni základních škol, kde vysvětlím, jaké možnosti se nabízejí. Zmíním i několik alternativních škol, které při své výuce využívají diferenciaci a individualizaci a různé její druhy. Závěrem teoretické části seznámím čtenáře s výukou německého jazyka na druhém stupni základní školy, neboť výuka v praktické části diplomové práce proběhne právě v hodinách německého jazyka.

V praktické části se budu zabývat v rámci kvalitativního výzkumu praktickému využití diferenciaci a individualizace ve výuce německého jazyka v 8. třídě vybrané základní školy. Cílem práce bude hledat odpovědi na otázky, jak reflektují využití diferenciaci a individualizace ve výuce žáci dané třídy, pedagogové jazyků a asistentka pedagoga, která bude během výzkumu přítomna v hodinách jako nezávislý pozorovatel.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojmy individualizace a diferenciacie ve vzdělávání

Základním stavebním kamenem mé diplomové práce je vysvětlit a seznámit čtenáře s významem pojmů individualizace a diferenciacie ve vzdělávání. Odpověď na otázku, co si pod těmito pojmy má čtenář představit, budu hledat v odborné literatuře.

Jednu z definic nacházím v Pedagogickém slovníku. Podle Průchy (2013) lze diferenciaci popsat jako: „Členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny.“ (Průcha, 2013, s. 54) Průcha (2013) dále uvádí, že hlavním cílem diferenciacie je zajistit pro všechny žáky takové podmínky, které budou přiměřené jejich předpokladům, zvláštnostem, ale také pohlaví, schopnostem perspektivní orientace a v neposlední řadě zájmům. Rozlišuje několik druhů diferenciacie:

„1. diferenciacie podle typu školy v rámci stupně vzdělávání;

2. diferenciacie obsahová: a) členěním výuky na větve nebo směry v rámci jednoho typu školy, b) nabídka volitelných předmětů, c) vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu na téže škole;

3. diferenciacie podle schopností a výkonnosti nebo zájmů žáků: a) vytváření homogenních tříd a skupin (např. zvláštní třídy, třídy talentovaných žáků), b) vytváření záměrně heterogenních skupin. Progresivním trendem je individualizace výuky.“ (Průcha, 2013, s. 54)

Vysvětlení pojmu individualizace ve výuce nabízí také Průcha. Tento pojem popisuje jako: „Způsob diferenciacie výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků...“ (Průcha a další, 2013, s. 101)

Jednu z dalších definic nabízí Bartoňová (2016), která se zabývá zejména myšlenkou smyslu diferenciacie ve vyučování. „Smyslem diferenciacie je řídit vyučovací proces tak, aby odpovídal každému žákovi. Diferenciacie vybízí učitele, aby si uvědomili, že třída by

měla být místem, kde se učitelé každý den snaží o co nejlepší osvojení učiva.“ (Bartoňová, 2016, s. 346)

Dalším autorem, resp. autorkou, která se problematikou diferenciaci a individualizace ve výuce zabývá, je Skalková (1999), která ve své knize *Obecná didaktika* uvádí: „Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.“ (Skalková, 1999, s. 212) Autorka dále říká, že problematika diferenciaci je velmi úzce spjata s problematikou individualizace. S tímto výrokem souhlasí i Kocurová (2002), autorka textu: *Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky*, která v něm uvádí, že právě pomocí individualizace se může dítě optimálně a harmonicky rozvíjet ve všech jeho složkách, jako jsou například složky citové, mravní, intelektové a v neposlední řadě kreativní. Dále říká, že můžeme individualizovanou výuku chápat ve třech rovinách.

1. Individualizace výuky třídy (vnější diferenciaci);
2. Individualizace výuky podskupin v rámci třídy (vnitřní diferenciaci);
3. Individualizace práce s jedincem se speciálními potřebami – vnitřní diferenciaci (Kocurová, 2002, s. 12).

Jednotlivé definice a vysvětlení pojmů diferenciaci a individualizace ve výuce různými autory se od sebe příliš neliší. Autoři se často shodují nebo mírně rozšiřují svá tvrzení, případně na sebe navazují. Všichni však individualizaci a diferenciaci ve výuce vztahují k vnímání žáků a přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků tak, aby pro ně výuka byla co nejvíce přínosná.

1.1 Druhy individualizace diferenciaci

Uplatnit principy individualizace a diferenciaci je možné různými způsoby. Vališová (2007) říká, že individualizace diferenciaci může probíhat v několika rovinách.

- Individualizace diferenciaci školou je jedna z možností diferenciaci, kdy se jedná o oddělení školních institucí pro žáky odlišných typů (např. školy pro zrakově postižené žáky, školy pro nadané žáky, školy umělecké apod.).

- Individualizace diferenciacie uvnitř školy je dalším ze způsobů diferenciacie, kdy dochází k dělení žáků do stejnorodých tříd. Tyto stejnorodé třídy mohou být založeny buď na kvantitativním kritériu dělení, nebo na kvalitativním kritériu dělení. V praxi se jedná o to, že jsou žáci na základě nějakých daných kritérií rozděleni do skupin. Pokud budeme žáky rozdělovat podle kvantitativního kritéria, bude nutné zhodnotit jejich školní výkony, IQ či známky. Budeme-li rozdělovat žáky na základě kvalitativního kritéria, budou žáci rozděleni do tříd (dle zájmů, životní orientace, motivů, profesních plánů apod.).
- Poslední možností diferenciacie dle Vališové (2007) je individualizace diferenciacie podskupinami uvnitř jedné třídy. Znamená to, že se v rámci jedné třídy utváří skupiny. Nejčastějším příkladem takového dělení je rozdělení žáků na dobré, průměrné a slabé.

Vedle těchto možností existuje ještě diferenciacie vnější a vnitřní. Při vnější diferenciaci jsou žáci rozděleni do skupiny podle výkonu. „Cílem je udržet homogenní skupinu žáků. Pro tyto možnosti dovoluje školský zákon zřízení tzv. víceletých gymnázií.“ (Bartoňová, 2016, s. 346) Žáci mohou být však rozděleni i v rámci školy do speciálních tříd, např. matematická, jazyková, počítačová apod. Vnitřní diferenciací se rozumí rozdělení žáků do skupin v rámci nějaké třídy na základě schopností.

„Tento typ diferenciacie (na rozdíl od diferenciacie školou nebo uvnitř školy) automaticky předpokládá změnu charakteru vyučování. Učitel totiž nemůže trvale pracovat s třídou frontálně, více či méně tu začínají žáci ve skupinách pracovat samostatně (ať již ryze individuálně, či ve spolupráci s ostatními členy skupiny). Tedy nejen samoučelné (výkonné) dělení dětí do homogenních skupin, ale i možnost uplatit individuální styl učení tu vychází žákovi vstříc.“ (Vališová, 2007, s. 158)

1.2 Historie diferenciacie a individualizace

Pojmy diferenciacie a individualizace mohou působit nově. Mohli bychom se mylně domnívat, že jde o zcela nové trendy a postupy ve výuce. V odborné literatuře však nacházíme, kam až sahají kořeny těchto pojmů. Podle Blatného a Jůvy (1996) k určité diferenciaci docházelo již ve starověku. Jednalo se však pouze o společenskou

diferenciaci, která umožňovala vzdělání pouze vládnoucí třídy. Nebyla založena na rovnosti ve vzdělávání. Nejvíce se o diferenciaci a individualizaci těchto pojmů hovoří ve 20. a 30. letech 20. století.

V poslední třetině 19. století dochází ke změnám ve školské oblasti. Vzhledem k modernizaci společnosti jsou kladeny i větší nároky na školství a vzdělávání. Na základě rozvoje vzdělávání se objevují i jeho kritici. Nelíbí se jim zejména negativní dopady institucionalizace školy. Tento jev nazýváme reformní pedagogika. Pojem reformní pedagogika označuje různé pedagogické koncepce, které se na přelomu 19. a 20. století staví proti klasické tradiční škole. Nových směrů a pedagogických koncepcí bylo mnoho nejen na území Evropy, ale i mimo ni. Koncepce nejčastěji vycházely z myšlenek přirozeného vývoje dítěte. Jednu z koncepcí popsala například Ellen Keyová ve svém spise *Století dítěte*, který vyšel v roce 1900, kde zaznívá princip přirozené výchovy dítěte respektující individuální specifika.

Reformní pedagogika se vyznačovala mnoha znaky. Podle Kaspera (2008) kritizuje tradiční školu, podporuje pedocentrismus, což je pedagogická teorie, která vychází z respektu k osobnosti dítěte. Podporuje svobodnou výchovu dítěte a důraz na individualizaci ve vyučování, které umožňuje respektování individuálních potřeb dětí ve výuce. Zároveň se soustředí na různé metody výuky, jako například skupinová práce, projektové vyučování, kdy se žáci neučí klasickým způsobem, ale samostatně řeší problémové situace, které souvisí s daným tématem.

Mezi světové představitele reformní pedagogiky patřili například Jean Itarda, italský lékař, který vycházel zejména ze svých lékařských zkušeností, a Édouard Séguin, na které později navázala italská lékařka Maria Montessori nebo Švýcar Édouard Claparède, představitel tzv. experimentální pedagogiky. Claparède přichází s teorií „škola na míru“, kde kritizuje tradiční školu, protože dostatečně nerespektuje osobnost dítěte, jeho zájmy a vlohy. Přichází s myšlenkou tzv. diferenciaci, kdy by byli žáci rozděleni do skupin podle různých kritérií, např. nadání a slabší žáci apod. Mezi další významné představitele reformní pedagogiky patří Celestin Freinet, John Dewey, Helen Parkhurstová, Rudolf Steiner, Peter Petersen a další. Některým vybraným představitelům se budu věnovat v závěrečné kapitole teoretické části.

Reformní pedagogika se však netýkala jen zahraničí. Reformní pedagogická hnutí se objevovala i na území Československa. Podle Somra (2009) bylo cílem doby zvědečtění školství a jeho posun k demokratizaci obsahu, nový metodický přístup pedagogů a možnost žáků svobodně se rozhodovat. S čímž dle Somra (2009) sympatizoval i První sjezd československého učitelstva a přátel školy, který se konal v červenci roku 1920. Jak dodává Váňová (1992), jednalo se sice o první sjezd učitelstva, ale také o poslední. Oba autoři se shodují, že se v dané době jednalo o velmi prestižní setkání, které zaštiťoval sám prezident Československa Tomáš Garrigue Masaryk, který se sjezdu i osobně zúčastnil. Prestiž a důležitost vidí zejména v tom, že učitelstvo mělo možnost navrhnout a diskutovat o kulturním a školském programu. Mělo možnost představit své vize, jak by mohla vypadat škola v demokratickém státě. Například pedagog Ladislav Hanus vystoupil na sjezdu dle Váňové (1992) s nejúplnějším řešením otázky sociální výchovy, kdy vychází z myšlenky tzv. svobodné školy a výchovy ve smyslu respektování zájmů kolektivních činitelů, mezi které patří rodiče, kulturní zařízení, obce aj. Pokud by byla škola organizována tímto směrem, byla by podle Hanuse i nositelem reformy. Váňová (1992) dále hovoří, že stěžejní rozhodnutí sjezdu, který nepřinesl mnoho nového, bylo jednomyslné odsouhlasení myšlenky jednotné školy, která by byla stejná pro všechny děti bez rozdílů. Neshodli se však na tom, od kdy by mělo k vytvoření jednotné školy dojít. Panovaly obavy, zda okamžité zřízení těchto škol bez patřičného vysokoškolského vzdělání pedagogů nebude mít negativní vliv na úroveň vzdělání. Jedním z požadavků jednotné školy bylo prodloužit povinnou školní docházku na 9 let a rozšířit síť měšťanských škol do obcí, kde je dostatek dětí pro zřízení měšťanské školy. Z organizačních záležitostí bylo cílem snížit počet žáků ve třídách na maximálně 30 žáků a zkrátit vyučovací hodinu ze 60 na 45 minut. Důležité také bylo, aby byla daná škola dostatečně vybavena pomůckami, laboratořemi, knihovnami apod.

V roce 1922 vznikl tzv. malý školský zákon. Podle Váňové (1994) byl sice novým zákonem, ale neupravoval přímo podobu školské soustavy, pouze stanovoval povinné předměty a maximální počet žáků ve třídě, který se v té době běžně pohyboval okolo osmdesáti žáků. Podobu školské soustavy nadále řídily Hasnerovy zákony z roku 1869, které však již čelily velké kritice z řad reformních pedagogů. Kritizována byla opět nedostatečná individualita žáků a jejich přetěžování. Podle Somra (2009) se ve dvacátých letech

20. století začalo rozvíjet pokusné školství, které připravilo půdu pro tzv. pedagogický reformismus ve třicátých letech 20. století.

V průběhu následujících let kritika škol velmi sílila, což vedlo právě ve třicátých letech 20. století k pokusu o reformu školy, tzv. „příhodovskou reformu“, jejímž autorem byl Václav Příhoda, docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, který navrhl školu „Jednotnou vnitřně diferencovanou“. Václav Příhoda byl v té době také v čele reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických.

2 Osobnost Václava Příhody a jeho reformní pedagogická koncepce

Václav Příhoda se narodil 7. září 1889 v obci Sány nedaleko Poděbrad. Měl poměrně náročné dětství. Již ve čtyřech letech se stal sirotkem, v roce 1893 mu totiž zemřela matka na tuberkulózu. Jeho otcem byl Čeněk Příhoda, venkovský učitel, který se vždy snažil mít s dětmi laskavý a spíše otcovský vztah. Po smrti manželky se znovu oženil. V roce 1901 byl Příhoda přijat na Reálné a vyšší gymnázium v Kolíně, po neshodách s učitelem náboženství však přestoupil na Reálné gymnázium do Prahy. Po maturitě byl odveden na vojenskou službu, kvůli zdravotním obtížím z ní byl však asi po půl roce propuštěn. Ve stejný rok nastoupil Václav Příhoda na filosofickou fakultu. V roce 1909 začal cestovat, nejprve do Štrasburku, poté do Paříže. Tam však onemocněl tuberkulózou. Bylo to pro něj velmi těžké období, protože na tuberkulózu zemřel nejen jeho otec, ale i jeho bratr a sestra. Sám Václav Příhoda dostal možnost odjet se léčit do Dubrovníku, kde se dokázal zákeřné nemoci zbavit. (Čondl, 1939)

V roce 1921 se stal profesorem na Reálné škole v České Třebové. Celé studium na vysoké škole se zajímal hlavně o filosofii, jenže doba po říjnovém převratu v roce 1918 žádala změny a reformy státu. Příhoda se postupně začínal víc a víc věnovat právě pedagogice. V roce 1925 vyšel jeho spis „Psychologický výběr ve výchově.“, který začal psát o několik let dříve. Ve dvacátých letech hodně cestoval a výrazně ho tak ovlivnily jeho studijní cesty například do Ameriky na americké univerzity, kde se setkal a spolupracoval s dalšími významnými představiteli, jako byli E. L. Thorndike a John Dewey. Teoretickými poznatky byl natolik nadšen, že začal rozpracovávat vlastní plán školské reformy.

Příhoda (1930) dospěl k závěru, že současný systém neodpovídá demokratickému pojetí současného státu a že je potřeba vytvořit plán jednotné, vnitřně diferencované školy. Není možné, aby byl jeden vzdělávací cíl pro všechny žáky, ale je nutné, aby každý žák měl vlastní cíl. Učitel musí připravovat žákům přiměřené situace jejich individuálnímu vývoji a zkušenostem. „Škola musí být vnějšně jednotná, avšak vnitřně diferencovaná (zásada diferenciacie a individualizace).“ (Kasper, 2008, s. 204)

Příhoda také kritizoval, jakým způsobem jsou rozdělovány děti k dalšímu studiu. K tomu totiž docházelo v deseti či jedenácti letech dítěte a o tom, co bude dítě v životě dělat a jakým směrem se bude jeho vzdělání ubírat, rozhodovali především finanční možnosti rodičů a jejich sociální prostředí, nikoliv zájmy a nadání. To považoval Příhoda za nedemokratické. Zároveň dělení žáků v tomto věku považoval za předčasné, protože tento věk provází velká řada psychických změn, změn osobnosti, což může zapříčinit i změnu školních výsledků, a proto i z psychologického hlediska je dělení v tomto věku předčasné.

Dle Váňové (1992) se Václav Příhoda snažil sestavit koncepci „Jednotné vnitřně diferencované školy“ druhého stupně pod názvem „Komenium“ navazující na vnitřně diferencovaný první stupeň vzdělávání a připravující se na vnitřně diferencovaný třetí stupeň. Tyto své plány mohl částečně testovat v tzv. pokusných reformních měšťanských školách, které povolilo Ministerstvo školství od 1. září 1929. Tyto školy měly za úkol sbírat informace, analyzovat výsledky a na jejich základě mělo dojít k přenesení tohoto způsobu výuky na československé školy. Bohužel k tomu však nedošlo. Ve třicátých letech 20. století se svět potýkal s hospodářskou krizí, která dolehla i na Československo. Pokusné školy neměly dostatek financí na uskutečnění všech plánů. Vlivem druhé světové války byla reforma školství odsunuta na neurčito. Přestože po válce byly snahy navázat na původní plány, únorový komunistický převrat plány zastavil. Komunisté měli jasnou představu o jednotné škole, která měla k individualizaci a diferenciaci daleko. V této době došlo k degradaci pedagogických plánů a koncepcí z předválečného období.

Příhoda kritizoval vnější diferenciaci do různých typů škol. Mluvil o ní jako o nedemokratické a segregační, naopak prosazoval myšlenku vnitřní diferenciacie, která uznávala individualitu žáka. Podle Příhody by měl žák pracovat se zájmem, být k učení

motivován a postupovat dle svých vědomostí a možností. Tento přístup by měl zajistit, že se nadaný žák nebude při výuce nudit, ale zároveň slabší žák nebude vylučován a přetěžován. Došlo k rozdělení žáků do skupin podle školních výsledků, zájmů dítěte a přání rodičů. „Rozdělení žáků do větví (gymnaziální, reální a měšťanská) mělo odrážet jejich vlastní míru nadání a schopností.“ (Kasper, 2008, str. 207)

Koncepce Václava Příhody hovoří i o hodnocení a klasifikaci ve školství. Příhoda kritizoval tehdejší hodnocení. Považoval ho za příliš neobjektivní a nespravedlivé. K ověřování znalostí a vědomostí by měly sloužit písemné testy, které měly ve své podstatě nahradit dosavadní ústní zkoušení, a tím i zkrátit čas, který musel učitel ověřování znalostí věnovat. Písemné testy byly podle Příhody daleko objektivnější. Testy musely mít specifickou strukturu. Jejich úkolem bylo ověřit minimální vědomosti žáků, ale musely obsahovat i složitější úkoly pro nadané žáky. Test obsahoval různé typy úloh, například vpisování slov, odpověď na otázky, doplnit výroky, postupovat podle vzoru apod.

Vlivem cestování a možnosti studia na zahraničních univerzitách získal postupně během svého života Příhoda ucelenou představu o podobě své koncepce pro vzdělávání v Československu. V Československu však nebyl jediný, kdo se reformní pedagogikou zabýval. Mezi jeho hlavní oponenty patřil Otokar Chlup a Jan Uher.

Tito dva pedagogové stáli v čele Nové školy, což byla brněnská společnost, která řešila otázky koncepce a obsahu školství.

Václav Příhoda byl ve třicátých letech mladým, nicméně velmi uznávaným profesorem. Díky přednáškám, které vedl v rámci svého působení v reformní komisi při Škole vysokých studií pedagogických, byl známou osobou i mezi učiteli národních škol. Jeho přednášky obsahovaly zejména nejnovější poznatky a zkušenosti, ke kterým se dostal a které získal během svých cest do Ameriky. Při několika přednáškách v roce 1928 představil Václav Příhoda koncepci jednotné školy. Vysvětluje potřebu zřízení jednotných škol zejména z důvodu demokratizace ve vzdělávání a rovnosti ve školních příležitostech. Toto téma se podstatně neliší od koncepcí autorů 20. let 20. století, nicméně Příhoda argumentoval a stavěl kritiku měšťanské školy, která podle něj neměla spravedlivý přístup ke vzdělání z důvodu dualismu školského systému.

Podle Váňové (1992) Václav Příhoda kritizoval zejména rozdělování žáků ve věku od 11 do 15 let, kdy docházelo k tomu, že žáci postupovali buď do měšťanské školy, nebo

do nižší střední školy. Střední školy však zajišťovaly žákům lepší vzdělání, nicméně rozdělení do těchto dvou typů škol nepovažoval Příhoda za spravedlivé. Nejednalo se o rozdělení žáků dle nadání a schopností na nadanější a slabší žáky, ale rozhodovalo sociální a ekonomické prostředí, ze kterého žáci pocházeli. Podle Příhody bylo toto kritérium nedemokratické a bylo třeba ho změnit.

Váňová (1994) dále uvádí, že samotná myšlenka jednotné školy byla v Československu již mnohem déle a zabývali se jí i Příhodovi předchůdci, takže není možné veškeré úspěchy a zásluhy přisoudit pouze Václavu Příhodovi. Váňová (1994) však dodává, že před Příhodou byla tato myšlenka pouze teoretická a nikomu jinému se nepodařilo ji rozpracovat a vytvořit koncepci využitelnou v praxi. Příhoda ve svých koncepcích chtěl vytvořit vnitřně diferencovanou školu, která by měla poskytovat vyšší a odbornější vzdělání pro nadanější žáky a zároveň i vhodné vzdělání pro slabší žáky, kteří by měli mít možnost získat vzdělání přiměřené svým schopnostem. „Každý žák může získat vzdělání, na které mu bude stačit nadání, které bude odpovídat jeho potřebám a zájmům.“ (Váňová, 1992, s. 136)

Příhoda své myšlenky formuloval a propracovával během dvacátých let 20. století a začátkem 30. let pak vydal již ucelenou koncepci v několika spisech. Podle Čondla (1939) se Příhoda zhostil úkolu vytvořit ze svých myšlenek, které se často uplatňovaly v praxi v pokusných školách, ucelený plán školské reformy pro Československo. Jako nejvýznamnější dílo se jeví spis z roku 1930, který se nazývá Racionalisace školství a obsahuje souhrnné poznatky a myšlenky Václava Příhody.

2.1 Václav Příhoda – Racionalisace školství

Spis Racionalisace školství je rozdělen na pět částí a každá část se věnuje určité oblasti vzdělávání. Dohromady pak tvoří ucelený systém jednotné diferencované školy všech stupňů.

V první části spisu, která se nazývá „Školská racionalisace“, se Václav Příhoda zabývá jakýmsi úvodem čtenáře do historie a fungování školské soustavy v minulosti a poukazuje na chyby, ke kterým ve školství dochází.

Příhoda (1930) hovoří o tom, že při reformě školské organizace jsme stále vázáni na minulost a tradice. Z rakouské monarchie Československo zdědilo školský systém, který nebyl ideální. Jednotlivé stupně vzdělávání na sebe totiž nenavazovaly. Příhoda to přisuzoval kulturní a národnostní nejednotnosti Rakouska. Zároveň říkal, že nelze tvrdit, že zcela vše bylo na rakouském školském systému špatně a to, co se v minulosti osvědčilo a neodporuje to novému demokratickému státu, bude zachováno. Upozorňuje na skutečnost, že vytvořit novou podobu organizace školství není snadný úkol, neboť i drobné zásahy mohou mít vážné důsledky. Starou školskou organizaci kritizuje zejména za její strnulost a neohebnost, protože žák přichází do školy, je zařazen do daného ročníku a je mu předkládáno určité učivo. Nenahlíží se však již dále na to, jaké jsou žákovi schopnosti, zda je lepší nebo propadá. Učivo je zprostředkováno všem žákům stejným způsobem, ve stejném rozsahu a stejnými metodami. Další kritiku směřuje Příhoda k jednotce školského systému, kterou byl čas či rok. Každý školský stupeň trval určitou dobu, určitý počet let a škola tím žádala po žákovi, aby se přizpůsobil systému. Ti, kteří se nepřizpůsobí, buď ukončí docházku v určité fázi vzdělávání, nebo zůstávají o několik let déle. S tím však Příhoda zásadně nesouhlasí a jeho myšlenkou je pravý opak. Škola by se podle něj měla přizpůsobovat žákům. Hlavní jednotkou školského systému by měla být učební látka, která by měla být žákům předkládána kvalitně a v přiměřeném rozsahu. Čas pro něj nehraje podstatnou roli, za důležitější považuje určit pracovní osnovy pro minimální a maximální rozsah učiva. Tím je možné docílit individuálního přístupu k žákům, protože slabší žáci se mohou soustředit na minimální požadavky osnov, nadanější žáci mohou naopak získat širší obsah vědomostí. Příhoda si je také vědom změn ve společnosti, ke kterým došlo vlivem průmyslové revoluce a posunem společnosti, a vidí ve školství potřebu převzít částečně některé úlohy, které měla dříve rodina. Zejména se jedná o sociální a mravní výchovu. Dříve spolu totiž rodina trávila daleko více času, pracovali spolu, jedli spolu. Většina rodin měla práci v zemědělství, kde mnohdy pracovali všichni, což se postupem času mění, podíl zemědělství klesá a práce se přesouvá například do obchodů či úřadu a domů se chodí až večer. Ve výuce je potřeba zohlednit takové učivo, které je potřebné pro život, nikoliv opět na úplnosti informací. Nežádat po žákovi, aby uměl všechno, ale aby dokázal své poznatky uplatnit v životě.

Příhoda považuje jako důležitý aspekt racionalizace školství, aby měl každý příležitost ke vzdělání, neboť školství je placené z peněz všech obyvatel. „V demokratickém státě musí býti zásadou, aby se dostalo co nejlepšího školního vzdělání co největšímu počtu obyvatel.“ (Příhoda, 1939, s. 21)

Na tradičním školství dále kritizuje nejednotnost a roztržitost. Vysoké školy jsou dle něj nejednotné a neorganizované. Je vedle sebe několik vysokých škol stejného zaměření, které kdyby se spojily v jednu, mohly by nabídnout daleko lepší podmínky. Učebny či knihovny by bylo možné lépe vybavit, žáci by se vyučovali v jedné budově apod.

Střední vzdělávání je podle něj také velmi roztržitěné na několik typů: gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium a reálka. Dítě pak v praxi musí chodit na školu, která je v jeho okolí a dochází tak často k předurčení toho, na jakou školu vlastně půjde a ne, na jakou by chtělo jít. Dítě či rodiče se také museli rozhodnout o středním vzdělání už v 11 letech, což je období, kdy dítě nemá ustálené zájmy, jeho osobnost se mění a dle Příhody je na toto rozhodnutí příliš brzy. Zároveň se mu nelíbí, že vedle sebe opět existuje několik malých škol, i když by mohla fungovat jedna velká, ale diferencovaná škola. Cílem je propojit všechny střední školy. Sjednocení může přinést také výhody ekonomické. Sníží se náklady na provoz.

Jako nejproblematictější považuje Příhoda nejednotnost a roztržitost na školách s povinnou školní docházkou, kde se žáci vzdělávají trojím způsobem. Část dětí se vzdělává na venkovských málotřídních školách, další část navštěvuje měšťanské školy a zbylá část navštěvuje jeden ze dvou základních typů nižších středních škol.

Příhoda navrhuje školský systém, kde na sebe jednotlivé stupně navazují a děti jím v různém rozsahu procházejí. Nejprve děti přicházejí do úvodní školy, poté vstupují do jednotné obecné školy prvního stupně, která je povinná pro všechny obyvatele bez rozdílů. Po absolvování této tříleté školy děti postupují do čtyřleté jednotné školy druhého stupně, která je též povinná pro všechny žáky ve věku od 10 do 15 let. Jedná se o společnou diferencovanou školu, která se nazývá „Komenium“. Po ukončení této školy nastupují nadaní žáci do jednotného diferencovaného „Athenea“, což je škola třetího stupně, kde se již žáci připravují buď na praktický život, nebo ti nejlepší a nejnadanější

na studium jednotné vysoké školy, která nabízí mnoho oborů a zaměření, jako například právnické, přírodovědecké, filosofické apod.

Přesuneme-li se přímo do jednotlivých škol, narazíme na další problém, který Václav Příhoda vidí ve školské úmrtnosti, kterou si můžeme vysvětlit jako určitý poměr mezi dětmi, které vstoupí do první třídy a které vystoupí z poslední třídy. Podle Příhody je to totiž často podstatně méně žáků, protože na základě několika faktů škola o žáky přichází. Jedním z těchto faktů je bohužel úmrtí žáků během školní docházky. Jedná se o velmi smutný fakt, ale zároveň není tím hlavním vlivem, neboť úmrtnost dětí v dané době byla podle Příhody poměrně nízká. Dalším vlivem na školskou úmrtnost je podle Příhody pohyb obyvatelstva a stěhování. Ovšem za jeden z největších a nejdůležitějších faktorů školské úmrtnosti považuje nedostatečné přizpůsobení se školy žákům a jejich potřebám. Následkem je poté opožďování žáků, propadání, čímž pak dochází k určité eliminaci žáků, a to je dle něj způsobeno nesprávnou organizací učení. Děti totiž přichází z domova rovnou do školy a tento přechod pro mnohé není vůbec jednoduchý stejně tak, jako přechod žáků, kteří okolo 11. roku věku přestupují na druhý stupeň. V tradičním školství nejsou tyto přechody nijak navazující, a proto mohou působit potíže žákům, kteří se poté opožďují či propadají. Příhoda navrhuje vytvořit takovou školu, ze které by každý žák odcházel sice s málem, ale měl nějaké vzdělání v rámci svých možností. V neposlední řadě hraje roli také odklad školní docházky z důvodu opoždění dítěte. Děti pak často splní povinnou školní docházku a dále již nestudují. Jako řešení této situace navrhuje Příhoda upravit systém tak, aby žák nemusel opakovat celý ročník ve všech předmětech, ale například jen v tom daném předmětu, ve kterém se mu nedaří. Dalším faktorem školní úmrtnosti je školní docházka. Někdy totiž dochází k tomu, že dítě z důvodu delší nemoci nebo úmyslného zanedbávání školní docházky zaostává za ostatními dětmi a hrozí mu propadnutí. Velký vliv na školskou úmrtnost má také obecná inteligence žáků, neboť pokud úkoly zadané ve škole přesahují žákovu inteligenci, nemohou na ně stačit. Posledními faktory ovlivňující školní úmrtnost je také zdravotní stav dětí, hospodářský a sociální stav a také pohlaví. Neprospěch chlapců je oproti dívkám na měšťanských školách až dvojnásobný.

Proti školské úmrtnosti se však dá podle Příhody účinně bojovat, a to zejména výběrem pomocí diferenciací a také úpravou žákovského přístupu, kdy dojde k rozdělení školního roku na semestry a žák, který propadne, bude opakovat pouze jeden semestr daného

předmětu. V tradičním školství to funguje tak, že žák, který propadne v jednom předmětu, opakuje celý ročník a všechny předměty v něm obsažené. Problémy lze odstranit také praktikováním zkoušek pouze na základě školní práce nebo spravedlivějším způsobem klasifikace, zejména úpravou testování, kdy by nevědecké ústní zkoušení nahradilo standardizované testování.

Je také třeba vzít v potaz, že některé aspekty školní úmrtnosti lze do jisté míry ovlivnit, neboť například pro děti dlouhodobě nemocné či nějak znevýhodněné navrhuje Příhoda zřídit tzv. podpůrné třídy, kam by děti docházely a doplňovaly si postupně učivo, které zameškaly, a mohly se tak dostat na danou úroveň.

V nové koncepci školské organizace hraje z hlediska vzdělávání hlavní roli individualita žáka, nicméně je proto potřeba, aby došlo ke zvědečtění školské práce pedagogů, ředitelů i školních inspektorů. Tito pracovníci musí být patřičně vzdělaní, aby proces diferenciací byl správný a efektivní. Učitel musí být schopen, na základě testů obecné inteligence, vyhodnotit nadání žáka a rozhodnout, do jaké skupiny ho zařadit. Musí být také schopen odborně a efektivně vést proces vzdělávání.

2.1.1 Psychologické základy školské organizace

Ve druhé části spisu, která se nazývá „Psychologické základy školské organizace“, popisuje Příhoda psychologické aspekty osobnosti žen a mužů, jejich rozmanitost a odlišnost. „Každý jedinec jest svým vlastním typem.“ (Příhoda, 1930, str. 165) Příhoda říká, že právě individualita a zohledňování individuálního lidského chování je jedním z předpokladů nové školské organizace. Individualita každého člověka je podmíněna nejen vnitřními tzv. endogenními vlivy, jako je například pohlaví, dědičnost, rasa apod., ale také vnějšími tzv. exogenními vlivy, které na nás působí. Myslí tím například prostředí, ve kterém žijeme, nebo sociální či hospodářské podmínky.

2.1.2 Diferenciace školské soustavy

Ve třetí a nejobsáhlejší části spisu, jak už název „Diferenciace školské soustavy“ napovídá, popisuje Příhoda diferenciaci školské soustavy jako ústřední problém nového školství. „... postupnou diferenciací se dospívá ve škole k jednotnosti stále větší. Naopak, máme za jisté, že čím jest škola jednotnější, tím musí být diferencovanější.“ (Příhoda, 1930, s. 172) Diferenciaci považuje Příhoda za nejzákladnější činitel a základní princip

školské organizace. Rozlišuje dva typy diferenciacie ve škole, a to diferencii kvantitativní neboli stupňovitou a diferenciaci kvalitativní neboli jakostní. V praxi se však oba typy prolínají a vzájemně se doplňují.

Nejprve však Příhoda hovoří o segregaci ve školství. Odmítá segregaci náboženskou, sociální, psychologickou i segregaci pedagogickou, která rozděluje žáky do různých typů škol, a ty dávají možnost vzdělání pouze části žáků, což považuje za nevhodné pro vývoj společnosti. „Ideálem jest dáti každému občanu stejnou výchovnou příležitost, ať žije kdekoli ve státě.“ (Příhoda, 1939, s. 185)

Jak již bylo výše uvedeno, Příhoda hovoří o kvalitativní a kvantitativní diferenciaci.

Kvantitativní diferenciacie ve škole může probíhat několika způsoby. Hlavní organizátor vyučování je učitel, který musí zjistit různý stupeň nadání žáků a rozdělit je na jednotlivé skupiny, ideálně co nejvíce homogenní. Skupiny lze vytvořit mnoha způsoby, ale Příhoda navrhuje tři metody rozdělení žáků.

Jednou z nich je rozdělení všech žáků dané školy do tzv. pracovních skupin dle stupně nadání. Nejdůležitějším kritériem pro rozdělení žáků do skupin je zjištění obecné inteligence, což není jednoduché a vyžaduje to kombinaci několika metod, například pozorování žáka a vytvoření psychologické analýzy, zkoumání schopností žáka a poté i zkoušení formou testu. Ideální pro potřeby školy jsou standardizované hromadné testy. Dalším kritériem pro rozdělení žáků je jejich prospěch, který je však velmi nespolehlivým faktorem, neboť každý učitel se řídí dle vlastního hodnocení a známky tak nemusí být zcela objektivní. Využívá se proto metody školského měření, kde jsou žáci zařazováni do jednotlivých skupin podle toho, jak pracují ve srovnání s ostatními žáky. Metoda pracovních skupin je však Příhodou považována spíše za přechodnou organizační formu.

Daleko lépe hodnotí druhou metodu, která je vhodná pro menší školy, jež mají malý počet žáků a pracovní skupiny neboli pracovní družstva pak vytváří na základě stejných kritérií, ale ne v rámci školy, ale v rámci třídy. Žáci jedné třídy se pak některé předměty učí společně a některé odděleně.

Třetí metodou, kterou Příhoda navrhuje, je diferenciacie v rámci jednoho předmětu, kdy jsou žáci rozděleni na skupiny v rámci daného předmětu a jedna skupina pak například

postupuje rychlejším tempem a druhá se věnuje důkladnému procvičování základního učiva. Tato metoda je dle Příhody nejideálnějším řešením.

Při využití kvantitativní diferenciaci je rozdíl v osnovách jednotlivých skupin, v obsahu učiva a vyučovacích metodách. Osnovy jsou stupňovitě diferencované a každý žák dle svého stupně nadání má určité učební osnovy. Nejnadanější žáci se učí dle maximálních osnov, průměrní žáci podle středních osnov a žáci, kteří jsou podprůměrní a slabí, podle minimálních osnov, které zahrnují minimální znalosti, které žák musí mít.

Vedle diferenciaci kvantitativní popisuje Příhoda i diferenciaci kvalitativní jako diferenciaci „podle učebních předmětů.“ (Příhoda, 1939, s. 210) Za důležité považuje zabývat se nejprve otázkou formálního a všeobecného vzdělání.

Za formální vzdělání považuje Příhoda určité výchovné ideály, které nejsou ani tak obsahem vzdělávání, jako spíše jeho prostředkem. Jedná se o určitou kulturní harmonizaci, kde je cílem získat určité základní schopnosti a duševní funkce. Do rozvrhu jsou pak zařazovány předměty, které jsou sice považovány za důležité pro formální vzdělání, pro praktický život jsou ale jen málo využitelné. Pro žáky je důležité učit se takové předměty, které jsou pro ně do života přínosné. Každý učitel či školský organizátor by měl na základě svého vědeckého vzdělání umět posoudit, které předměty jsou pro žáky důležité. Příhoda uvádí příklad na výuce cizích jazyků, kde popisuje, že pro žáka Československa je velmi důležité učit se německý jazyk než třeba klasické jazyky, neboť značná část spoluobčanů v dané době hovořila německy. Dalším příkladem je anglický jazyk ve srovnání s italštinou. Pro žáka Československa je opět výhodnější učit se anglický jazyk, neboť jím hovoří značná část obyvatel světa a je důležitý i například pro komunikaci v obchodním styku. Volbu každého předmětu, kterému se žák ve škole učí, musí školský organizátor velmi dobře uvážit.

Všeobecné vzdělání kritizuje Příhoda za jeho přístup k žákům. Každý žák musí mít určitý všeobecný přehled a znalosti. Cílem je vývoj harmonické osobnosti. Docházelo ke zvyšování počtu předmětů a vyučovaných hodin. Žáci se často učili velké množství informací, které na sebe příliš nenavazovaly, a neměli ani prostor nad danými věcmi přemýšlet. Jenže každý žák neumí vše, každý žák má jiné nadání, jiné schopnosti a různé zájmy. Příhoda vysvětluje, že je důležité, aby se školní osnovy podřizovaly žákům,

protože každý žák má jiné potřeby a pro jejich harmonický vývoj je důležité, aby si určité předměty mohli vybírat dle svých zájmů.

Za důležité také považuje vytvořit diferencované učební osnovy tak, aby přispívaly k harmonii moderního člověka. Není cílem školy, aby všem žákům dávala stejné vzdělání a stejné vzdělávací cíle, ale aby docházelo ke specializaci práce. Podle Příhody tomu však předcházela delší experiment ve škole, kdy bylo úkolem učitele zjistit, jaké učivo je pro žáky vhodné a v jakém stupni vývoje. Zároveň jako zásadní Příhoda považuje upůsobit učivo tak, aby žáci neměli problémy při postupu do dalšího stupně vzdělání. Například při postupu z prvního do druhého stupně by měl žák bez větších obtíží navázat na učivo získané na prvním stupni.

Za jediné teoretické znalosti, které jsou univerzální a všeobecné, považuje Příhoda čtení, psaní a počítání, což je naprostý základ každého vědění. Bez toho by se žák nemohl dále vzdělávat a byl by negramotný. Toto teoretické vědění a učení se uplatňuje na školách prvního stupně, které nejsou diferencované a nabízí v podstatě všem žákům stejné základní vzdělání. Při přechodu na druhý stupeň již dochází k postupné diferenciaci. Během prvních dvou let na druhém stupni se pomalu ukazuje žákovo nadání, jeho IQ, formují se jeho zájmy a předpoklady. V této době je vhodné začít uplatňovat kvalitativní diferenciaci, tedy rozdělení žáků na skupiny dle jejich zájmů. Žáci projevují nadání v určitých oblastech a podle svých zájmů si mohou volit předměty například matematického, jazykového nebo technického zaměření. Stejný postup se uplatňuje na škole třetího stupně. Během prvních dvou let dochází k obecnému vzdělávání na vyšší úrovni v daných předmětech. Poté se však opět projevuje stupeň žákova nadání a žáci si volí předměty, které jim vyhovují.

Ve všech stupních škol je potřeba dát žákům určité vzdělání v hlavních předmětech, zároveň je třeba zjišťovat, jaké nadání a schopnosti žák má, aby je mohl nadále rozvíjet v rámci specializačních předmětů.

Při zjišťování žákova nadání je ale potřeba mít na mysli, že jsou ve škole i žáci slabí, pro které je nutné stanovit minimální požadavky na vzdělání. Tedy určit takové učivo, které musí každý, i slabý, žák ovládat a znát. Pro určení těchto požadavků je třeba využít několika metod. Nejprve je potřeba důkladně zanalyzovat daný předmět a jeho materiály, aby bylo možné stavět, jaké učivo je základní pro praktický život. Následně je

potřeba využít i metody úsudku, a to zejména v naukových předmětech. Poslední metodou je určení minimálních požadavků podle životních standardů, tedy snaha zničit propast mezi školou a životem.

Jak již bylo výše uvedeno, dle Příhody (1939) je důležité, aby k diferenciaci jak kvalitativní, tak kvantitativní, docházelo postupně. Na škole prvního stupně se diferenciaci neprovádí, pouze ve třetí až páté třídě jsou vyučovány reálie, které dávají příležitost k určité diferenciaci, ne však organizační. Na škole druhého stupně pak dochází k postupné diferenciaci a specializaci učení. Žákům přibývají předměty a zvyšuje se počet hodin. K postupné diferenciaci dochází proto, že se žáci v průběhu vzdělávání mění. Žáky, které na prvním stupni bavil nějaký předmět, může tento zájem na druhém stupni s příchodem složitějšího a systematizovanějšího učiva opustit, a naopak najít ho v jiném předmětu.

Pokud se budu věnovat dále kvalitativní diferenciaci, je několik činitelů, které tento způsob diferenciaci vyžaduje. Jedním z nich je vývoj žáka. Každý žák se postupně s věkem vyvíjí a dochází u něj nejen k vnitřním, ale i vnějším změnám, které je třeba respektovat. Proto i skladba předmětů musí jít ruku v ruce s těmito změnami a řídit se obsahem dětské zkušenosti. Vedle vývoje je důležitým činitelem i žákova obecná inteligence nebo speciální schopnosti žáků, které je potřeba důkladně diagnostikovat. Důležitý je i samotný zájem žáků a jejich motivace, která by měla být neustále podporována. Žák má možnost se sám rozhodovat, jaký si zvolí postup práce. Podle Příhody je proti tomu několik námitek, neboť motivace dětí k úkolům je často pouze dočasná. Pro něco se nadchnou a ve chvíli, kdy přijde první překážka, motivací ztratí a přecházejí k jinému úkolu. Dodává však, že právě malé děti si často u jedné věci vydrží hrát dlouho a opakují stejné činnosti. Ve škole je však potřeba pro vývoj dětské motivace a její udržení měnit činnosti tak, aby dítě nesetřvalo dlouhou dobu u jednoho úkolu, který by ho nevyčerpával. Dalším činitelem kvalitativní diferenciaci jsou žákovy potřeby, které se projevují například ve směru školní práce či volbě povolání. Úkolem školy je pak podporovat žáka a jeho potřeby a podněcovat v žácích touhu po lepším životním standardu. Posledním činitelem kvalitativní diferenciaci je příležitost, kterou škola žákům poskytuje. Čím je škola větší a má více žáků, tím více volitelných předmětů různého zaměření může nabídnout.

Podle velikosti školy či názoru organizátorů rozlišuje Příhoda několik typů škol.

Jednou z nich je škola, kterou nazývá segregáční, neboť je kladen důraz zejména na to, jakou kariéru si žáci zvolí. Škola pak organizuje jednotlivé kurzy pro žáky dle zaměření v různých odvětvích. Zároveň žádá po žácích velmi brzké rozhodnutí, již v 11 letech. Příhoda toto řešení nepovažuje za ideální, protože malé školy s menším počtem žáků nemají možnost otevřít mnoho volitelných kursů. Otevřou třeba tři, což nemusí být dostačující pro rozdílné zájmy žáků.

Druhým typem je typ encyklopedický. Škola vychází z přesvědčení, že je potřeba dát každému žákovi určité společné vzdělání, takže žák má v každém ročníku předměty, které musí splnit, a vedle toho si volí volitelné předměty dle vlastního zájmu. Podle Příhody je tento typ školy nejoblíbenější.

Posledním typem je typ individuální, který je dle Příhody využíván v Evropě zejména na univerzitách. Jedná se o typ, kde si žáci volí všechny předměty v rámci naprosté volnosti. Tyto typy lze kombinovat a vytvářet tak různé možnosti vzdělávání.

V této kapitole pojednává Příhoda i o organizaci školního týdne a jeho částí. Jako ideální vidí zavedení pětidenního školního týdne a poté dvoudenní odpočinek. Výhody vidí nejen z hlediska psychologického, kdy je pro žáky velmi vhodné, když mají dvoudenní odpočinek, ale zároveň vidí pozitiva v tom, že rodiče, kteří nemusí v sobotu pracovat, mohou vzít děti například na výlet. Z druhé strany učitelé mohou tyto dva volné dny využít k účasti na vzdělávacím kurzu. Dále dochází ke stanovení počtu hodin. Žák, který má ve škole pět předmětů, bude mít každý den 5 vyučovacích hodin. Učební látka se pak rozděluje do osnov na určité časové úseky, např. rok, semestr, měsíc. Pouze vytvořením pevné organizační jednotky dostávají školské organizace administrativní řád.

Každá škola musí mít také pevně stanovené cíle pro absolutorium. Tedy obsah učiva, které žák musí ovládat pro úspěšné ukončení studia či postupu do dalšího stupně vzdělání. Toto vysvědčení pak slouží žákům v běžném životě, kdy zaměstnavatel vidí, jaký rozsah vzdělání žák má, jakými předměty se zabýval apod.

2.1.3 Organizace školské práce

Ve čtvrté části spisu hovoří Příhoda o organizaci školské práce. Úvodem zmiňuje potřebu konsolidace učení, protože obsah rozvrhu v tradiční škole není šťastný. Pracovní týden

žáků je příliš roztříštěný a často se mění jejich práce. Je podle něj důležité omezit počet předmětů, které se žák učí tak, aby to odpovídalo jejich schopnostem a mohl se jednotlivým předmětům důkladně věnovat. Existuje několik přístupů ke konsolidaci učení a Příhoda zmiňuje čtyři z nich. Jedním z nich je idea koncentrace učení, kdy dochází k rušení předmětů a hranic mezi jednotlivými naukami. Žáci pracují s praktickými problémy. Měří pozemek ke stavbě domu, počítají plochu či počet cihel a učí se tak v rámci jedné hodiny více předmětů. Dalším přístupem je omezení počtu předmětů. Dochází ke spojení předmětů, které k sobě patří, a tím i k možnosti více specializovat. Třetím přístupem je konsolidace učení formou soustavy kurzů, kdy je učební látka rozdělena do kurzů a žák pracuje například ve dvou z nich. Posledním přístupem ke konsolidaci učení je volný pracovní rozvrh. Podle Příhody je nejvýhodnější, protože se žák věnuje předmětům dle svého zájmu a využívají ho například daltonské nebo winnetského školy. Žák se věnuje jednomu předmětu delší dobu, například měsíc či pololetí. Pokud však chce změnu, může pracovat v několika předmětech najednou.

Příhoda v jedné z kapitol hovoří také o produkční škole. Moderní školu totiž považuje za nejdůležitější instituci nejen kulturní, ale i společenskou, která musí odpovídat dynamice, kterou zažívá moderní společnost. Cílem takové školy je organizace z hlediska dítěte, jejíž hlavními metodami je metoda projektová a problémová.

Problémová metoda je dle Zormanové (2012) nejpropracovanější strategií, která byla vytvořena Johnem Dewey. Jedná se o metodu badatelské činnosti, kdy žáci samostatně nebo za pomoci učitele řeší problémové otázky či úkoly.

Podle Příhody má problémová metoda za cíl naučit dítě myslet v souvislosti s fakty.

Projektová metoda spočívá podle Kalhouse (2009) v zcela jiném uspořádání učiva. Učitel již není hlavním aktérem, kdy vykládá žákům látku, žáci naslouchají a musí si ji zapamatovat, ale učitel předkládá žákům projekt. Tedy komplexní úkol, kdy musí žáci sami řešit daný problém, který je úzce spjatý s praxí. Kalhous (2009) dále uvádí, že tato metoda byla využívána už ve 30. letech 20. století v tzv. pokusných školách například ve Zlíně.

Podle Příhody je nutné, aby měl učitel při využití této metody vždy pečlivý plán a volil taková témata, se kterými se žáci ztotožní a budou se o ně zajímat. Žáci pak konají

produktivní práci, hledají informace v knihách, diskutují o svých výsledcích a odprošťují se od pouhého naslouchání faktům.

V jedné z kapitol se Příhoda také zmiňuje o individuálním učení, které porovnává s učením kolektivním, které zastával Jan Amos Komenský. Kolektivní učení je podle Příhody nevhodné, protože k samostatnosti nelze vést žáka tím, že budou společně pracovat všichni žáci, ale pouze samostatnou prací. Podle Příhody se Komenský obával, zda bude možné sledovat při individuální výuce jednotlivé vlastní chyby, neboť při kolektivním učení si jich lépe všímáme. Příhoda jako největší negativum kolektivního učení vidí nedostatečné přizpůsobení školy potřebám žáků. Kdy učitel zadá všem dětem stejný úkol. Ten může být pro někoho velmi snadný, pro někoho přiměřený, ale pro jiné příliš obsáhlý či složitý. Další nedostatek spatřuje ve formě výuky, která často spočívá v tom, že učitel mluví a žáci poslouchají. Jenže dlouhý výklad může žáky brzy unavit a snižuje se tak jejich pozornost. Ve využití individuálního učení pak spatřuje výhody ve formě organizační jednotky, kterou se stává čas, nikoliv práce. Tím je možné respektovat rozdílné pracovní tempo žáků. Práce je převedena na jednotky, tedy určité části podle počtu měsíců, zejména v daltonském plánu. Důležité je také samoučný materiál, což je jednoduchý materiál bez zbytečných složitých faktů, ze kterých se mohou žáci samostatně učit. Při individuální práci musí mít také žák jistotu, že je jeho postup správný, byť většinu své práce řídí sám. Důležitý je také záznam individuálního postupu žáků, tedy záznam o tom, jak se žák v průběhu učení vyvíjí, neboť cílem není soupeření mezi žáky, ale soupeření sám se sebou pro získání lepších a lepších výsledků. Cílem individuální práce také je, aby si uměl žák sám rozvrhnout práci, což souvisí s potřebou samostatnosti. Nutná je však i určitá disciplína a kontrola, zda žáci volnosti a individuality nezneužívají. Individuální učení je potřeba někdy doplnit i kolektivními činnostmi, které jsou důležité pro sociální kontakt mezi dětmi. Využívá se k tomu práce na zahradě, v dílnách, hry na hřišti nebo v tělocvičně, kde žáci spolupracují a pracují společně.

Vedle individuálního učení pojednává Příhoda i o kolektivní výchově, jejímž cílem je vychovat sociálního gentlemana. Škola jako instituce chce tohoto cíle dosáhnout několika způsoby. Například zřízením žákovské samosprávy na různých stupních vzdělávání. Nejprve formou starosti o pořádek ve třídě, poté rozšířením o možnost vytvořit si poradní výbor, který může jednat s učitelským výborem o změnách ve školním

životě, o různých problémech apod. Své opodstatnění mají i žákovské kluby, které mají za cíl utužování kolektivu. Dalším z výchovných prostředků je zřízení školního časopisu, který může psát kdokoliv ze školy. Velmi účinným prostředkem je podle Příhody i školní shromáždění, kdy se žákovská obec sejde například jednou týdně za účelem zábavy. Taková shromáždění mají za cíl stmelení jedinců v ucelený kolektiv. Jedná se o projekt školy, kdy se na programu podílí i žáci formou různých vystoupení. Velmi důležitým výchovným prostředkem jsou kampaně. Jedná se o projekty konající se několikrát za rok, jejichž cílem je upozornit na nějaký zlovyk, například plivání, odhazování odpadků či nesprávnou hygienu. V podstatě se jednalo o takové preventivní programy, které reagovaly na aktuální problémy, které bylo třeba potlačit nebo jim předcházet. V neposlední řadě hraje výchovnou roli i zavedení symbolů společenské jednoty. Žáci při shromáždění či významných událostech školy zpívají školní hymnu, mají vlastní vlajku. Žáci se účastní se svými sportovními družstvy různých zápasů, kde mezi sebou soutěží žáci jednotlivých škol. Posledním výchovným prostředkem je spolek bývalých žáků. Jedná se o skupinu žáků, kteří již školu vystudovali a opustili, nicméně stále jsou s ní v kontaktu.

2.1.4 Kulturní reorganizace

V poslední části spisu nazvané „Kulturní reorganizace“ popisuje Příhoda konečnou přestavbu celého systému v moderní diferencovanou školu, na kterou dochází všechny děti, chlapci i dívky, děti bohaté i chudé, děti z rodin různého vyznání, různě nadané či nenadané. Všechny tyto děti jsou vyučovány téměř ve všech předmětech společně, a proto není možné učit je stejnými metodami. Zde je potřeba využít diferenciaci. Celý systém je vytvořen tak, že žák postupuje jednotlivými stupni jako po žebříku a směřuje k dosažení vzdělání. Podobně jako v části první popisuje Příhoda (1939) jednotlivé typy škol. Nejprve děti přicházejí do úvodní tříleté školy, která byla určena dětem od 5 do 8 let a byla na 2 roky. První rok nebyl povinný. Cílem této školy bylo, aby si děti zvykaly na kolektiv, na společné činnosti a utvářely si návyky na denní režim. Navazuje tříletá obecná škola prvního stupně, kde jsou děti od 8 do 11 let a diferenciaci je zde pouze pedagogická. Poté nastupují děti na čtyřletou školu druhého stupně tzv. „Komenium“, které již nabízí diferenciaci jak kvalitativní, tak kvantitativní. Docházejí do ní děti ve věku 11–15. Škola třetího stupně, tzv. „Atheneum“, je poté tříletá,

diferencována jen kvalitativně, protože se již žáci připravují na své budoucí povolání. Jedná se o dobu mezi 16. – 18. rokem. Cílem posledního čtvrtého stupně vzdělávání, tedy vysoké školy, je vychovat odborníky a experty. Škola je velmi úzce diferencovaná, protože se žáci již zaměřují na specifické obory.

Všechny stupně škol na sebe musí navazovat a tvořit tak plnohodnotnou školskou soustavu. To podle Příhody (1939) funguje, pokud je pečlivě vytvořený plán, který je administrativně jednotný a je velmi dobře organizován ve všech stupních výchovy. Jeho úkolem je poskytovat rovnou příležitost pro všechny děti.

Škola se také podle Příhody stává nejen institucí zaměřenou na výchovu a vzdělávání žáků, ale je i střediskem kulturním. Navrhuje například zefektivnit fungování knihoven, kdy sloučením místní knihovny s tou školní mohou být ušetřeny finanční prostředky a zároveň se tím navýší objem knih. Školní knihovny pak mohou využívat nejen žáci dané školy, ale i čtenáři z řad veřejnosti. Dále navrhuje zřídit ve škole místo pro shromažďování. Za účelem přerušení bariéry mezi školou a občany. Konat by se mohly různé koncerty, akce i pro veřejnost. Škola by také mohla poskytovat zázemí různým klubům a spolkům, které přispívají ke zlepšení kulturního života v obci a měla by nabízet například svá sportoviště veřejnosti, aby každý člověk měl možnost využít tělocvičnu či školní hřiště. Posledním návrhem Příhody je vytvořit v rámci školy i zdravotní zázemí a sprchové lázně. Ne každý měl v té době, zejména na venkově, koupelnu a žáci tak mohli využívat sprchy ve škole. Zároveň by byl na každé škole lékař, který by se staral o zdraví žáků a případně i občanů jako praktický lékař. Cílem jednotné moderní školy je zušlechtnění a zdokonalení celé společnosti.

Ve své knize *Myšlenka jednotné školy* Václav Příhoda (1948) uvádí, že koncepce jednotné školy vznikla jako důsledek demokracie, aby byly odstraněny nerovnosti v příležitostech ke vzdělávání. „Úkolem jednotné školy je sjednotit celý národ v téže škole, nechat růst všechny děti spolu v tomtéž vzdělávacím prostředí.“ (Příhoda, 1948, s. 45) Hlavní myšlenkou jednotné školy je tedy podle něj rovné právo všech lidí na vzdělání, a pokud má být této rovnosti dosaženo, je potřeba vytvořit vědecký plán vzdělávání pro celý národ tak, aby nebylo vzdělávání nahodilé, ale promyšlené a propracované. Podstatou je tedy racionalizace ve školství. Další důležitou myšlenkou jednotné školy je její bezplatnost, což úzce souvisí právě s rovností ve vzdělávání. Jak

Příhoda (1948) vysvětluje, chudí rodiče nemohli dlouho živit své děti na školách. I toto chtěl Příhoda změnit a vytvořit pro žáky podporu v podobě společného stravování a internátního ubytování, které by bylo poskytováno bezplatně, a byla tedy každému žákovi umožněna vzdělávací příležitost bez ohledu na sociální prostředí, ze kterého pochází. Poslední neméně důležitou myšlenkou, kterou Příhoda uvádí, je pozitivní výběr žáků. Jednotná škola se vyznačuje tím, že nezjišťuje neschopnost žáků a nesnaží se je z procesu učení vylučovat, ale naopak, snaží se během povinné školní docházky vyhledávat jejich nadání, schopnosti, byť mohou být skromné.

3 Pojetí diferenciaci a individualizace v základním vzdělávání

Vzhledem k tomu, že praktickou část své diplomové práce budu věnovat aplikaci diferenciaci a individualizace ve výuce na základní škole, ráda bych čtenáři v této kapitole teoretické části přiblížila, kde se můžeme ve školství s využitím diferenciaci a individualizace setkat. V současné době stále více rodičů hledá možnosti trochu jiného způsobu výuky, který by více vyhovoval dětem, jejich možnostem a zájmům.

Na základních školách přestaly oficiálně od roku 2007 platit dané osnovy, které nařizovaly, co se bude v jakém ročníku vyučovat. V platnost vzešel Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který dává školám určitou volnost. Obsahuje cíle vzdělávání, ke kterým učitel svou výukou a učivem musí směřovat a které by měl naplnit. Obsahuje také očekávané výstupy, tedy popis toho, co by měl žák na konci určité etapy vzdělávání v jednotlivých předmětech ovládat a také minimální výstupy, které uvádějí, co by měl zvládnout nejslabší žák, který má nějakou podporu v učení. Školy si ale pak již samy vytvářejí a základě RVP ZV, který je závazný, Školní vzdělávací program (ŠVP), ve kterém zpřesňují, jakým způsobem k daným cílům budou postupovat, jaké učivo zařadí do jakého ročníků apod. Na základě ŠVP si většinou jednotliví učitelé škol zpracovávají vlastní plán výuky ve svých předmětech (roční, měsíční, týdenní apod.)

Podle RVP ZV (2016) je hlavní tendencí vzdělávání:

- zohledňovat při vzdělávání a dosahování vytýčených cílů výuky potřeby a možnosti každého žáka,

- vytvořit příležitosti pro individualizaci výuky podle potřeb žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky,
- vytvořit vhodnou nabídku volitelných předmětů pro rozvoj individuálních předpokladů žáků a jejich zájmů,
- vytvářet příjemné klima, ve kterém se žáci budou cítit dobře a motivovaně,
- využívat například slovní hodnocení, které slouží k širšímu sdělení o prospěchu žáka,
- více spolupracovat s rodiči, se školským poradenským pracovištěm,
- zachovávat co nejdéle přirozené heterogenní skupiny žáků a s využitím podpůrných opatření je nevyčleňovat ihned z kolektivů do speciálních škol.

Základní vzdělání podle RVP ZV (2016) vyžaduje, aby bylo školní prostředí pro žáky podnětné, aby docházelo k vzájemnému respektování se a rozvíjení individuálních potřeb a zájmů. Žákům, kteří to potřebují, je potřeba poskytnout podpůrná opatření, aby mohli ve vzdělávání dosáhnout svého maxima. Žákům by měl být také poskytnut prostor zažít pocit úspěchu, čehož je možno právě využitím diferenciaci a individualizace ve výuce dosáhnout. Důležité je také hodnotit žáky takovým způsobem, aby byl vyzdvížen jejich individuální pokrok, aby neměli strach udělat chybu a pracovat s ní.

3.1 Tradiční školy

V rámci škol se často setkáváme s diferenciací, kdy nadanější žáci pátého či sedmého ročníku odcházejí na víceletá gymnázia. V rámci jedné školy k diferenciaci a individualizaci dochází například prostřednictvím vytvoření speciálních tříd: třída matematická, třída jazyková, třída počítačová apod., kde se žáci zaměřují více určitým směrem. Další využívanou možností jsou volitelné předměty. Některé školy je nabízí už na prvním stupni s časovou dotací zpravidla jednu hodinu týdně. Většinou se jedná o předměty, které je daná škola schopna personálně zajistit, proto se může spektrum nabízených předmětů na jednotlivých školách lišit. Na prvním stupni základní školy jsou nabízeny často předměty jako konverzace v cizím jazyce, výpočetní technika, technické kreslení apod. Na druhém stupni pak například také konverzace v cizím jazyce, výpočetní technika, základy administrativy, sportovní aktivity, výtvarné činnosti, vaření, semináře

ze společenskovedních či přírodovědných předmětů apod. Zároveň může škola k rozvoji individuálních potřeb žáků přispět i vhodnou nabídkou nepovinných zájmových kroužků.

V rámci školy pak dochází k individualizaci a diferenciaci ve výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je třeba výuku a učivo přizpůsobit žákům tak, aby se mohli co nejlépe rozvíjet. Podle §16 školského zákona (2004) se dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí žák, který pro optimální rozvoj a naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpurná opatření. Jako podpurná opatření poté školský zákon (2004) §16 (2) uvádí například:

- spolupráce poradenského pracoviště se školou,
- úprava organizace, obsahu a metod vzdělávání,
- úprava podmínek pro přijetí a ukončení školní docházky,
- používání kompenzačních pomůcek,
- úprava očekávaných výstupů v mezích stanovených RVP ZV,
- využití asistenta pedagoga,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- stavební úprava prostor školy.

Využití diferenciaci a individualizace pro všechny žáky ve výuce konkrétních předmětů je pak na každém vyučujícím, pokud škola tento způsob výuky přímo nepreferuje. Učitelé se však velmi často snaží individuálním potřebám jedinců vyhovět formou práce navíc pro rychlejší žáky nebo naopak mírným snížením nároků na slabší žáky.

3.2 Alternativní školy

Vedle běžných základních škol se velmi často objevují i školy alternativního zaměření, které využívají individualizace a diferenciaci jako základní přednosti jejich fungování. Prostupuje všemi předměty, ovlivňuje průběh výuky, formu i její fungování. Práce učitelů je trochu odlišná a celkově je jejich pojetí jiné, než znám z běžných základních škol.

Pojem alternativní školy byl dříve znám spíše ze zahraničí, nicméně v posledních letech dochází k rozvoji těchto škol i u nás. Pedagogický slovník nabízí definici tohoto pojmu: *„Obecný termín pokrývající všechny druhy školy (veřejné i soukromé), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání,*

organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“ (Průcha, 2013, s. 16) Toto vysvětlení má poněkud širší záběr a nelze tedy naprosto přesně stanovit rozdíl mezi standardní a nestandardní školou. Alternativní školy se zkrátka snaží odstranit nedostatky běžných škol, využívat k práci různé formy učení a pracovat různými způsoby. Alternativní školy vycházejí ze stejných školských dokumentů, jako je například RVP, ale jeho obsah se snaží žákům zprostředkovat různými způsoby. Mezi alternativní školy, které můžeme nalézt v České republice, patří například Montessori škola, Waldorfská škola, Daltonský plán, Scio škola a další.

3.2.1 Montessori škola

Název Montessori je odvozen od jména italské lékařky a pedagožky Marie Montessoriové (1879–1952). Její koncepce je od samého základu založena na diferenciaci, neboť základním smyslem koncepce je vytvořit vhodné prostředí pro přirozený vývoj dětí.

V Montessori školách nenajdeme uspořádání lavic a vybavení třídy tak, jak jsme zvyklí z běžné školy, ale třída vypadá spíše jako obývací pokoj. Děti mají k dispozici lavice, koberec, různé sedací pytle, zároveň se mohou učit i na chodbě. Souvisí to s potřebou, aby se dítě ve škole cítilo dobře. Každý žák má vlastní prostor. Nemá však dané místo zasedacím pořádkem, ale může se po třídě pohybovat. Žáci ve škole pracují v blocích, které trvají 1,5 hodiny, což je odlišné od tradiční školy, kde hodina trvá zpravidla 45 minut. Během hodin žáci nesedí pouze v lavici, ale mohou pracovat s nejrůznějšími pomůckami, kterých ve třídě bývá velmi mnoho. Žáci nepoužívají klasické učebnice, spíše jen pracovní sešity a pracovní listy. Pracují na základě týdenního plánu, který musí splnit, ale je už na daném žákovi, jaký způsob a tempo si zvolí. Učitel pak žákům pomáhá učivo a úkoly zvládnout. Žák může pracovat samostatně, ve dvojici, případně i ve skupince. Jedním z velkých rozdílů oproti tradiční škole je, že žáci nepracují společně ve stejný okamžik na určitém úkolu, ale každý si volí práci podle sebe a pracuje svým tempem. Rozdílná také organizace dne, kdy žáci nemají stanovený přesný rozvrh, kdy je jaký předmět, ale předměty se prolínají právě podle toho, co si daný žák zvolí za práci.

Jak uvádí Zelinková (1997), k individualizaci ve vzdělání tedy dochází především díky předem připravenému prostředí. Velmi důležité jsou také pomůcky, které děti používají a se kterými pracují. Pomocí nich by děti měly poznávat praktický život, rozvíjet smysly, řeč či matematické schopnosti. Při výuce není učitel průvodcem jako u standardního typu škol, ale ustupuje do pozadí a rozhodující je vnitřní tvořivost dítěte. Učitel žáky nekárá, nenutí do práce ani nerozhoduje o činnosti. Vedle učitele jsou ve třídě také často asistenti pedagoga, kteří dětem pomáhají. Hlavním heslem Montessori pedagogiky je: „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ V Montessori škole nejsou děti rozdělovány do ročníků podle věku, naopak je toto kritizováno a společně ve třídě jsou děti různého věku, tedy dochází k prolínání několika ročníků. To má mít pozitivní vliv na vzájemnou spolupráci mezi žáky, chápání rozdílů a harmonického soužití. Ve výuce se často uplatňuje projektové vyučování. Tato metoda je vedle volné práce velmi často využívána na 2. stupni základní školy. Žáci pracují na nejrůznějších tématech, která si zvolí na základě zájmů. Může se jednat o projekty, které řeší různá společenská témata či budoucí povolání žáků. Projekt nebývá klasifikován ani časově označen. Učitel pak pomáhá žákům a vede je v případě potřeby. Žáci druhého stupně také pracují manuálně se dřevem, kovem či absolvují manuální praxe.

V České republice můžeme v současné době vedle Montessori školek najít i Montessori základní školy např. v Praze, Brně, Táboře, Českých Budějovicích, v Jihlavě atd.

3.2.2 Waldorfská škola

Waldorfská škola neboli Svobodná škola je asi jednou z nejrozšířenějších alternativních škol u nás. Zakladatelem je rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861–1925). Diferenciace a individualizace je zde uplatňována prostřednictvím epoch. Vyučování není organizováno klasickým způsobem do rozvrhů jednotlivých předmětů, ale je rozděleno do jednotlivých epoch. Podle Valenty (1993) jednotlivé epochy trvají zpravidla 3 týdny, kdy většinou žáci v dvouhodinovém bloku probírají jeden předmět. V praxi to znamená, že se žáci věnují určitou dobu nějakému tématu podrobněji a spojují ho s různými předměty. Vzdělávání na waldorfské škole je podřízeno tomu, aby se efektivně rozvíjela aktivita žáků, jejich zájmy a potřeby. Důraz je vedle teoretických předmětů kladen hlavně na výuku estetických předmětů, jako je pracovní výchova, hudební výchova či na výuku cizích jazyků. Žáci nemají ve třídě tradiční zasedací pořádek,

ale zpravidla se seskupují do skupinek dle podobných temperamentových vlastností. Žáci nejsou hodnoceny klasickými známkami, ale slovním hodnocením na konci školního, které žákům doporučuje, jak se mohou dále rozvíjet. Podle jedné německé školy, Freie Schule in Mönchengladbach, výuka probíhá na úrovni samostatné práce, a to v předmětech, kde je to možné, například v dějepise, matematice, německém jazyce a přírodních vědách. V předmětech, kde je potřeba získání určité práce, například cizí jazyky, sport, ruční práce, umělecké předměty, probíhá výuka prostřednictvím odborných hodin. V České republice najdeme Waldorfskou školu například v Pardubicích, Semilech, v Českých Budějovicích, Příbrami či Písku.

3.2.3 Daltonský plán

Daltonská škola neboli Daltonský plán vychází z myšlenek americké učitelky Helen Parkhurstové (1887–1973), která spolupracovala s Marií Montessori, od níž se nechala inspirovat mnoha myšlenkami.

Zde se diferenciaci a individualizaci uplatňuje dle Wenke (2000) v podobě měsíčních plánů, které jsou pro žáky vytvořeny vždy pro daný předmět. Rozvrh obsahuje nejen klasické hodiny, ale i prostor pro samostudium. Plány obsahují různé cíle, ke kterým má žák během učení dojít. Žák si sám volí, jakým tempem bude daný plán plnit. Záleží na jeho vlastní aktivitě a vůli. Zde se však nabízí otázka, zda nevznikne situace, kdy žák bude plnění úkolů odkládat, a nakonec měsíční plán nesplní nebo si v rychlosti nestihne správně osvojit důležité učivo. V tomto ohledu dochází od mnohých pedagogů ke kritice realizace tohoto plánu. V rámci výuky dochází ke střídání společné práce celé třídy, práce ve skupinách a také práce individuální, kdy si žák opět dle vlastního uvážení volí, které úkoly bude řešit jako první. Jedna vyučovací jednotka trvá zpravidla 70 minut. Základními principy je samostatnost, odpovědnost a spolupráce. Učitel je zde v pozici koordinátora práce a žákům pouze pomáhá, případně s nimi procvičuje. Zároveň je také jakýmsi poradcem, který má žáky motivovat k práci. Ve waldorfské pedagogice se prolíná klasická výuka s alternativní.

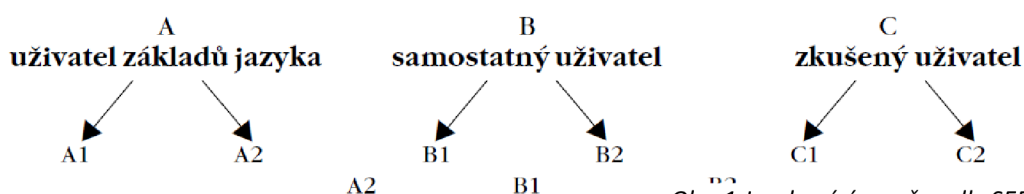
3.2.4 Scio škola

Na rozdíl od výše uvedených alternativních systémů, které mají svoji dlouhou tradici, je Scio škola poměrně novým typem alternativní školy. Vychází však také ze základů diferenciaci a individualizace. Děti ve Scio školách pracují ve smíšených třídách, často ve dvou až třech spojených ročnících. Cílem je tedy současně vzdělávat děti různého věku. Žáci vytváří méně početné skupiny, kde je zpravidla více učitelů, kteří fungují jako průvodci. Žáci se učí pracovat v týmu, učí se vnímat potřeby druhých, řeší konflikty. Děti během týdne pracují dle daného plánu. Jeho rozložení je již na jejich vlastním uvážení, čímž si trénují zodpovědnost za vlastní rozhodnutí. Učí se pracovat s vnitřní motivací, rozvrhnout si čas či naplnit stanovené cíle. Děti se učí vzájemnému respektu, protože každý má talent na něco jiného. Děti se mezi sebou nehodnotí ani neporovnávají. Děti nedostávají povinné domácí úkoly. Mají pouze příležitost doma pracovat, ale záleží na nich. Výuka je organizována do bloků. Práce pokračuje, dokud drží žáci pozornost. Ve chvíli, kdy vyučující cítí, že jsou žáci unavení a opadá pozornost, vyhlásí přestávku. Práce často probíhá v různých projektech. Předměty nejsou pevně dané, ale vzájemně se prolínají.

4 Výuka německého jazyka na 2. stupni základní školy

V praktické části mé práce se budu zaměřovat na praktické využití diferenciaci a individualizace ve výuce německého jazyka na 2. stupni základní školy, proto bych ráda v poslední kapitole teoretické části stručně seznámila čtenáře s výukou německého jazyka jako takového.

Jak jsem již uvedla výše, základním a závazným dokumentem pro tvorbu plánu pro výuku jakéhokoliv předmětu na základní škole je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jehož respektování se stalo povinné pro základní školy od školního roku 2007/2008. Do roku 2013 měly školy povinnost vyučovat pouze jeden cizí jazyk, kterým byla nejčastěji angličtina. Od školního roku 2013/2014 došlo



Obr. 1 Jazykové úrovně podle SERR

ke změnám v RVP ZV. Jednou ze změn bylo zavedení povinnosti vyučovat druhý cizí jazyk na druhém stupni. V tomto případě si žáci nejčastěji dle možností dané školy volí mezi němčinou, ruštinou či francouzštinou. Tvorba plánu pro výuku cizího jazyka se neřídí pouze rámcovým vzdělávacím program, ale při tvorbě školního vzdělávacího programu je třeba vycházet také ze Společného evropského referenčního rámce. Podle MŠMT poskytuje obecný základ pro nejrůznější zkoušky. Stanovuje a popisuje jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka.

Popisuje, co se žáci musí naučit, aby byli schopni využít jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti musí rozvíjet, aby byli schopni jednat. Žáci by měli na konci povinné školní docházky dosáhnout v rámci dalšího cizího jazyka úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce, která je popsána takto:

„Úroveň A1 je považována za nejnižší úroveň generativního užívání jazyka – úroveň, na které se studenti dokážou jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky týkající se jich samotných, toho, kde bydlí, lidí, které znají, věcí, které mají, a na podobné otázky odpovídat; dokážou iniciovat jednoduché výroky v oblastech nejnaléhavějších potřeb nebo týkající se velmi známých témat a reagovat na ně. Nespoléhají se jen na velmi omezený repertoár předem nacvičených a lexikálně uspořádaných frází vztahujících se k určité situaci.“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2020, s. 32)

Pro výuku německého jazyka jako druhého cizího jazyka na základních školách existuje několik ucelených řad učebnic, učebních souborů, které jsou vždy Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schváleny na určitý počet let. Osobně jsem se setkala s výukou například podle učebnic *Macht mit!*, *Beste Freunde* nebo *Deutsch mit Max*.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření v mé diplomové práci je zjistit, jak reflektují žáci 8. třídy vybrané základní školy využití diferenciaci a individualizace ve výuce, kterou absolvovali. Proč si vybírají v rámci domácích úkolů, školní práce či při testech právě zvolenou úroveň. Toto výzkumné šetření také zjišťuje formou polostrukturovaného rozhovoru, jak vnímají diferencovanou a individualizovanou výuku na dané škole vyučující jazyků, a jak ji reflektuje asistentka pedagoga přítomná ve výuce jako nezávislý pozorovatel.

5.2 Výzkumné otázky

Stanovení si výzkumných otázek je základem pro každé výzkumné šetření, pokud chci získat relevantní výsledky a naplnit cíle, které jsem si na začátku stanovila. Dle Šedřové a Švaříčka (2014) jsou výzkumné otázky jakýmsi jádrem celého výzkumu a mají dvě základní funkce. Jednou z nich je zaměřit výzkum takovým směrem, aby byly jeho výsledky v souladu se stanovenými cíli, a druhou funkcí je udat směr, jakým lze výzkum vést. Dále uvádějí, že i přesto, že je v kvalitativním výzkumu větší otevřenost a míra improvizace, je potřeba tyto otázky formulovat jasně a přesně, neboť musí být na konci výzkumu vyhodnoceno, zda jsem na otázky odpověděla či nikoliv.

OTÁZKA 1: Jak reflektují žáci využití individualizace a diferenciaci v hodinách německého jazyka?

OTÁZKA 2: Jak nahlízejí na využití individualizace a diferenciaci ve výuce učitelé jazyků dané školy?

OTÁZKA 3: Jak vnímá využití diferenciaci a individualizace asistentka pedagoga přítomná v hodinách?

OTÁZKA 4: Jaké strategie používají žáci při volbě diferencovaných úloh v nestandardizovaném didaktickém testu?

5.3 Metody výzkumu

K výzkumnému šetření lze využít metod kvantitativního či kvalitativního výzkumu. Ve své práci použiji kvalitativní výzkum, který mi umožní hlouběji nahlédnout do dané problematiky. Kvalitativním výzkumem se zabývá mnoho autorů a existuje několik různých pozitivních, ale i negativních názorů. Jednu z definic kvalitativního výzkumu nabízí Disman (2000, s. 285): „Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam pokládaný sdělovaným informacím.“ Tuto definici považuje za typickou.

Dle Hendla (2005) si kvalitativní výzkum dlouho budoval pozici, neboť na něj bylo a mnohdy stále ještě je nahlíženo, jako na doplněk výzkumu kvantitativního. Postupem času si však získává rovnocennou pozici. Hendl (2005) dále vysvětluje, že při využití kvalitativního výzkumu je potřeba stanovit si výzkumný problém a výzkumné otázky. Výhodu spatřuje v možnosti doplňování a úpravě těchto otázek v průběhu výzkumu.

Jak uvádí Gavora (2010), kvalitativní výzkum je více intenzivní a výzkumník zaznamenává prakticky vše, co se během jeho výzkumu odehraje. „Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem odhalit nedají.“ (Gavora, 2010, s. 36)

Šedřová a Švaříček (2014) nabízí několik možných metod, které lze v kvalitativním výzkumu využít. Mezi tyto metody patří pozorování, rozhovor, ohnisková skupina či triangulace. Já jsem si pro zpracování svého výzkumu zvolila metodu rozhovoru, nestandardizovaný test a triangulaci.

5.3.1 Rozhovor

Rozhovor je v kvalitativním výzkumu velmi často využíván. Dle Šedřové a Švaříčka (2014) je dokonce nejčastěji používanou metodou, která má dva hlavní typy, a to rozhovor polostrukturovaný, který má předem stanové otázky, od kterých se může výzkumník odchýlit, a nestrukturovaný rozhovor, který může mít stanovenou pouze jednu úvodní otázku a dále se výzkumník ptá na základě odpovědí dotazovaného. Pelikán (2014) vedle těchto dvou typů ještě zmiňuje rozhovor strukturovaný, který má předem stanovený soubor otázek a ty jsou pokládány všem respondentům.

5.3.2 Triangulace

Abych ve své práci zajistila co nejlepší validitu, využila jsem koncept tzv. „triangulace“. „Jedná se o koncept, který se vztahuje k procesu objevování ve výzkumu.“ (Švaříček, 2014, s. 202) Dále uvádí, že existuje několik typů triangulace, a to například triangulace metod, triangulace zdrojů dat a multi-perspektivní triangulace. Já jsem pro svou práci zvolila triangulaci zdrojů dat, kde budu na základě rozhovoru zjišťovat reflexe a názory nejen žáků, ale také vyučujících a asistentek přítomných v hodinách.

5.3.3 Nestandardizovaný didaktický test

Didaktický test je například vedle ústního zkoušení jednou z možností jak ověřit u žáků výsledky výuky. Pelikán (2011) uvádí, že didaktický test je vhodný nejen pro zjišťování výsledků žáků, ale je možné ho využít jako nástroj pro diagnostiku a výzkum. Při zachování stanovených pravidel zajišťuje vyšší validitu a reliabilitu zjištěných poznatků. Existují standardizované didaktické testy, které mají stanovené normy, jak je tvořit a také jakým způsobem je vyhodnocovat. S těmito testy se můžeme setkat například u přijímacích zkoušek na střední školy, u maturitních didaktických testů, ale také u srovnávacích testů pro 5. a 9. ročníky základních škol. Ve svém výzkumném šetření využiji nestandardizovaný didaktický test sestavený na základě cílů z odučených hodin. I tento test jsem vytvořila na základě určitých pravidel.

Test byl rozdělen na tři části dle úrovní obtížnosti A, B, C. K těmto úrovním bylo vždy přiřazeno bodové hodnocení. Žáci dopředu znali jak bodové hodnocení jednotlivých úloh, tak i tabulku klasifikace. Zároveň jsem žáky před testem seznámila s pravidly pro jeho vypracování. Za nesprávné odpovědi se žákům neodečítaly žádné body. Žáci mohou postupovat v libovolném pořadí. Mohou vypracovat všechny úkoly nebo pouze některé, které bodově odpovídají známce, již by chtěli. Ostatní úkoly mohou zůstat prázdné a též za ně nebudou žádné minusové body.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem mé práce je 11 žáků 8. třídy vybrané základní školy na Vysočině. Dále tři vyučující jazyků dané školy a asistentka pedagoga, která je ve výuce přítomna.

5.4.1 Výzkumný vzorek – žáci

Jedná se o 8. třídu základní školy s méně početným kolektivem. Celkem se ve třídě nachází 11 žáků, kde jsou téměř vyrovnané počty chlapců oproti dívkám, neboť se ve třídě nachází 5 chlapců a 6 dívek. Zde předkládám jejich stručné charakteristiky:

ŽÁKYNĚ A – Tato žákyně je premiantkou třídy. Má samé jedničky nejen z cizích jazyků, ale i z ostatních předmětů. Je komunikativní, přátelská a zároveň ambiciózní a soupeřivá. Má velmi dobrou paměť a nadání na jazyky.

ŽÁKYNĚ B – Tato žákyně má průměrné známky. V hodinách většinou spolupracuje, ale o němčinu příliš zájem neprojevuje. Tato žákyně má diagnostikovanou dyslexii.

ŽÁKYNĚ C – Tato žákyně má velmi dobrý prospěch, pouze v matematice měla v pololetí dvojku. Je pečlivá a svědomitá, ale málo si věří. Často je nervózní při ústním projevu či písemné práci.

ŽÁKYNĚ D – Tato žákyně je velmi šikovná a samostatná. Má velmi dobré pracovní tempo a komunikační schopnosti v německém jazyce. Je však stydlivá a nerada hovoří v cizím jazyce před ostatními. Tento problém má i v anglickém jazyce.

ŽÁKYNĚ E – Tato žákyně je velmi tichá ale šikovná a velmi nadaná. V hodinách se drží spíše stranou, ale spolupracuje a aktivně plní úkoly.

ŽÁKYNĚ F – Tato žákyně je velmi svědomitá a pečlivá. V hodinách je komunikativní, aktivně spolupracuje a je ochotná pomoci ostatním spolužákům.

ŽÁK G – Tento žák má spíše horší prospěch nejen v německém jazyce, ale i v jiných předmětech. V minulém roce dokonce dělal reparát z matematiky. Při výuce většinou spolupracoval, ale větší zájem neprojevil. Žák má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii.

ŽÁK H – Tento žák je jediný z chlapců, který má výborné výsledky nejen v německém jazyce, ale i v jiných předmětech. Je komunikativní a má velmi dobrou paměť. V hodinách se aktivně zapojuje.

ŽÁK CH – Tento žák má poměrně dobrý prospěch. Je však trochu pohodlný, v hodinách převážně pasivní, většinou se do aktivit zapojuje, ale je na něm znát mírná nevole. Nerad se učí, úkoly zadané na doma nechce vypracovávat a odmítá udělat cokoliv navíc.

ŽÁK I – Tento žák má horší prospěch, do výuky se však většinou zapojoval. Při společných aktivitách spolupracoval se spolužáky ze stejné skupiny. Žák má diagnostikované ADHD,

dyslexii a dysgrafií. S tímto žákem pracuje asistentka pedagoga. Žák má zároveň zrakovou vadu, kdy vidí velmi špatně na dálku a nosí silné dioptrické brýle.

ŽÁK J – Tento žák je v německém jazyce průměrný, ale z jiných předmětů má většinou dvojky. V hodinách byl spíše pasivní, ale do společných aktivit se vždy zapojil. V kolektivu je velmi oblíbený.

Nižší počet žáků nabízí lepší možnosti k diferenciaci a individualizaci ve výuce. Ve třídě je velmi příjemné klima, žáci jsou přátelští a vzájemně si pomáhají. V této třídě je také asistentka pedagoga, která pracuje s žákem I. Dívky v této třídě dosahují oproti chlapcům lepších výsledků.

5.4.2 Výzkumný vzorek – vyučující jazyků

Vyučující, které mají ve své aprobaci výuku jazyka, jsou zde tři. Vzhledem k tomu, že se jedná o školu s převážně ženským kolektivem, jedná se o tři učitelky. Z důvodu zachování anonymity budu označovat jednotlivé učitelky jako Učitelka 1, Učitelka 2, Učitelka 3.

Učitelka 1:

Učitelce 1 je 45 let. Na dané škole učí již 7 let své aprobace, kterými je německý jazyk a dějepis. Délka její praxe je 15 let. Po vysoké škole nastoupila jako učitelka na základní školu, čemuž se chtěla věnovat už od gymnázia, proto i po mateřské nastoupila zpět a jinou práci nezvažovala. V době, kdy neměla rodinu a děti, věnovala práci většinou čas nad rámec pracovní doby, věnovala se různým aktivitám a dobrovolným činnostem, nicméně připouští, že s pořízením si rodiny a péčí o děti se všem těmto aktivitám již věnovat nemůže. Vede kroužek německého jazyka, který se většinou otevírá na jedno pololetí a slouží jako doplněk standardním hodinám a mohou ho navštěvovat jak žáci, kteří mají aktuálně v německém jazyce problémy, tak i žáci, kteří chtějí dosáhnout lepších výsledků. Paní učitelka však dodává, že je o tento kroužek a celkově německý jazyk mezi dětmi čím dál menší zájem.

Učitelka 2:

Učitelce 2 je 37 let. Na dané základní škole učí celkem 4 roky, nicméně tato doba byla přerušena mateřskou dovolenou, ze které se vrátila na začátku tohoto školního roku. Jejími aprobacemi jsou německý jazyk a český jazyk a délka praxe je 7 let. Na této škole vyučuje na plný úvazek pouze český jazyk. Tato paní učitelka se zpočátku chtěla věnovat

učitelství prvního stupně, které si také po ukončení vysokoškolského studia dodělala, nicméně na prvním stupni učila zhruba dva roky, a poté se vrátila zpět na druhý stupeň.

Učitelka 3:

Učitelce 3 je 32 let. Na dané škole učí 2 roky. Její aprobaci je anglický jazyk, který také v celém svém úvazku vyučuje. Délka praxe je 5 let. Paní učitelka absolvovala již na škole jeden ročník zahraničního studia v anglicky mluvící zemi. Se studijním pobytem pokračovala i po ukončení vysokoškolského studia, kdy odjela na několik měsíců do zahraničí, kde nasbírala mnoho zkušeností nejen jazykových, ale i výukových.

5.4.3 Výzkumný vzorek – asistentka pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Němec, 2014, s. 12)

Asistentka pedagoga v dané třídě působí jako pomocný organizátor výuky. Spolupracuje s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, zároveň pomáhá vyučujícím s organizací některých aktivit.

Asistentka

Jak jsem již avizovala výše, vzhledem k tomu, že se jedná o školu s převážně ženským kolektivem, tak i asistent pedagoga je žena. Paní asistentce je 36 let a na dané škole pracuje druhým rokem. Její pedagogická praxe činí dva roky, neboť se před tím nevěnovala pedagogické činnosti, ale pracovala mimo obor vzdělávání. Na základě změn v osobním životě a přehodnocení vlastních priorit se rozhodla práci změnit a věnovat se tomuto oboru. Využila možnosti absolvovat akreditovaný kvalifikační kurz asistenta pedagoga a po jeho absolvování nastoupila na této škole.

5.5 Průběh výzkumu a sběru dat

Na samém začátku mého výzkumu bylo potřeba najít vhodnou základní školu, na které by bylo možné provést toto výzkumné šetření. Zvolila jsem jednu ze základních škol

na Vysočině, kde mi na základě známosti bylo umožněno výzkumné šetření realizovat. Nejprve jsem absolvovala rozhovor s vyučující německého jazyka, která mě seznámila se svou výukou, s učebnicemi, které žáci při výuce používají, a především mi představila jednotlivé třídy, kde výuka německého jazyka probíhá. Na základě těchto informací jsme se domluvily, že výzkum proběhne v 8. třídě, kde se nachází 11 žáků. Vyučující mi tuto třídu doporučila zejména z důvodu, že mají výuku německého jazyka již druhý rok a bude možné s nimi využívat nejrůznější typy cvičení, a také proto, že jsou v této třídě žáci aktivní a komunikativní. Před realizací vlastní výuky jsem absolvovala dvě hodiny náslechnů, abych se se třídou nezávisle seznámila.

Ve druhé fázi mého výzkumu bylo potřeba na základě zjištěných informací vytvořit přípravy na vyučování, viz ukázka Příloha č. 16, které budou odpovídat didaktickým postupům a budou pracovat s využitím diferenciacce a individualizace. Na základě informací z teoretické části jsem pro žáky připravila materiál tak, aby se do výuky mohli zapojit všichni žáci dle svých schopností. Zohlednila jsem různé potřeby pracovního tempa, zájmy a zájem o předmět jako takový.

Další poměrně náročnou částí mého výzkumu byla realizace samotné výuky. Vzhledem k současné epidemické situaci jsem nejprve s výzkumem vyčkávala, protože jsem ho chtěla realizovat v normální prezenční výuce, nicméně i přes své plány jsem byla nucena zahájit svůj výzkum nejprve distanční formou, kdy probíhala výuka jednou týdně prostřednictvím platformy MS Teams, a následně již navazovala výuka ve škole.

Výuka probíhala ve standardních 45minutových blocích. Na úvodní hodině bylo nutné stanovit si se žáky určitá pravidla, která budeme dodržovat a respektovat. Nejprve jsme se domluvili na dodržování pravidel slušného chování a respektování druhých v rámci hodiny. Dále bylo třeba dohodnout si pravidla práce. Vždy určitá část hodiny byla společná, zejména úvodní aktivizační část a závěrečná evaluace, viz Příloha č. 16. Tato část hodiny byla na tabuli označena žlutým kruhem. Žáci pracovali dohromady na svém pracovním místě. V diferencované části hodiny, která byla označena zeleným kruhem, mohli žáci zůstat na svém pracovním místě a pracovat samostatně nebo vytvořit dvojici, příp. skupinku a pracovat společně. Museli být však aktivní a nerušit ostatní spolužáky. V této části hodiny měli žáci vždy nějaký úkol, přičemž si mohli zvolit úroveň obtížnosti podle vlastního uvážení. Pracovní listy či projektová zadání měly u sebe vždy označení

písmeny A, B, C. Vzhledem k přítomnosti žáků se specifickými poruchami učení, jako je dyslexie a dysgrafie, obsahovala úroveň C i cvičení s vyšší úrovní obtížnosti, kde byly některé úkoly nahrazeny doplňovacím či spojovacím cvičením.

Úroveň A byla složitější, obsahovala standardní, ale zároveň i rozšiřující slovní zásobu, složitější texty a rozšiřující učivo pro zdatnější žáky. Úkoly vyžadovaly větší samostatnost a znalost a také větší míru kreativity, viz Příloha č. 16.

Úroveň B obsahovala standardní učební látku, obsahovala přiměřené učební texty a zadání odpovídala cílům výuky, ke kterým by měl žák během výuky směřovat, viz Příloha č. 16

Úroveň C obsahovala látku pro naplnění cílů vzdělávání s ohledem na menší samostatnost a znalosti některých žáků. Odpovídala potřebám slabších žáků a žáků se specifickými potřebami. Obsahovala nejen jednodušší úkoly se základní slovní zásobou a základními gramatickými jevy, kterým žáci byli většinou schopni porozumět, ale i úkoly vyšší obtížnosti, ale vhodné právě pro dyslektiky či dysgrafiky. Méně úkolů na psaní, které byly nahrazeny například doplňovacími, příp. spojovacími úkoly, viz Příloha č. 16.

Žáci mohli během této práce vytvářet různorodé skupinky napříč úrovněmi, čímž si vytvořili pro ně příjemné prostředí. Každý žák však musel mít nějakou činnost. Vybrat si jednu úroveň, která mu vyhovuje, a v té pracovat. Měl-li někdo práci splněnou dříve, mohl pomoci ostatním spolužákům nebo mohl využít některou z pomůcek pro procvičování učiva, viz Příloha č. 16. Závěr hodiny byl opět společný, kdy na tabuli byl znovu žlutý kruh, a v této části hodiny, zpravidla 7–10 min před koncem hodiny, proběhla evaluace a zhodnocení práce.

Žáci zároveň dostávali jednou týdně domácí úkol, který byl stejně jako školní práce rozdělen do úrovní obtížnosti A, B, C. Tento úkol nemuseli odevzdat hned na další hodině, ale měli čas do konce následujícího týdne. Úkoly odevzdávali do připraveného boxu ve třídě bez ohledu na to, zda v daný den probíhala výuka německého jazyka či ne.

Po absolvování několika vyučovacích hodin dostali žáci nestandardizovaný test, který byl rozdělen na tři části dle obtížnosti, viz Příloha č. 15. Úroveň obtížnosti byla označena stejně jako u školní práce či domácích úkolů. Úroveň A 3 body, úroveň B 2 body, úroveň

C 1 bod. Z testu mohli žáci získat maximálně 20 bodů, avšak již 10 bodů jim stačilo pro získání známky 1. Žáci dopředu věděli, kolik bodů potřebují získat například na výbornou a kolik bodů stačí na dostatečnou, na kterou stačilo zodpovědět 2 otázky za jeden bod.

Po absolvování testu pokračovala nadále diferencovaná výuka. Na konci výukového bloku absolvovali žáci ještě jeden nestandardizovaný didaktický test. Se žáky jsem se potkávala dvakrát týdně vždy v pondělí a ve čtvrtek.

Ve čtvrté fázi mého výzkumu bylo nutné formulovat okruhy otázek k polostrukturovanému rozhovoru pro žáky, vyučující a asistentku.

Následoval proces rozhovorů, kdy jsem hovořila s jednotlivými žáky, vyučujícími a asistentkou. Jeden rozhovor s žákem trval v průměru 15 – 18 minut. Velmi se mi líbilo, že žáci během rozhovorů spolupracovali. U žáků méně komunikativních byly odpovědi strohé, ale výstižné. S vyučujícími jsem hovořila déle, v průměru 35 – 40 minut, zejména i z důvodu, že byli velmi komunikativní a vstřícní a během rozhovoru jsme občas zaběhli i mimo téma. Rozhovor s asistentkou pedagoga pak trval zhruba 30 minut. Cílem rozhovorů bylo získat informace pro zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si na počátku svého výzkumu stanovila.

V následující kapitole představím výsledky, ke kterým jsem na základě mého výzkumu došla s pomocí žáků, učitelů a asistentky pedagoga.

6 Výsledky výzkumu

V této kapitole seznámím čtenáře s výsledky mého výzkumného šetření. Postupně představím jednotlivé výzkumné otázky a zanalyzuji výpovědi, které jsem získala od jednotlivých dotazovaných prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory proběhly v červnu 2021 po odučení připravených hodin s využitím individualizace a diferenciaci.

OTÁZKA 1: Jak reflektují žáci využití individualizace a diferenciaci v hodinách německého jazyka?

První výzkumná otázka se týká reflexí žáků na využití individualizace a diferenciaci v hodinách německého jazyka, proto byli v tomto případě dotazovanými samotní žáci, neboť výuku absolvovali a zcela jistě k ní zaujmuli nějaké postoje, sympatie či nesympatie.

Nejprve jsem se věnovala obecným podotázkám, např. „Jaké známky míváš z německého jazyka?“ nebo „Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví německý jazyk?“ Domnívám se, že je třeba znát i zájem žáků o daný předmět, neboť čím menší zájem žáci o předmět mají, tím náročnější je je vůbec zaujmout. Zároveň se domnívám, že to může mít vliv na výběr obtížnosti úkolů.

U těchto podotázek se dalo předvídat, že žáci budou odpovídat různě a sami sebe zařadí do jedné z pěti skupin podle klasického sumativního hodnocení, které je využíváno na dané škole, a žáci jsou na něj zvyklí. Dále jsem očekávala, že žáci vyjádří svůj postoj k výuce němčiny jako takové. Odpovědi žáků o výsledcích jsem ověřila v elektronické žákovské knížce dané školy. Žákyně D, viz Příloha č. 4, odpověděla: *„Z němčiny mám jedničku a i mě baví. Máme v Německu tetu a strejdu, za kterými jezdíme o prázdninách. Mluví česky, ale když se chce člověk někam podívat, musí tam mluvit buď německy, nebo anglicky. Všechny jazyky mě vlastně baví i angličtina.“* Žákyně E, viz Příloha č. 5, zase odpověděla: *„Z němčiny mám jedničku a baví mě, protože máme fakt dobrou paní učitelku, která má zajímavé hodiny.“* Naopak žák I, viz Příloha č. 10, který má diagnostikované ADHD a má z německého jazyka čtyřku, by s tímto tvrzením pravděpodobně nesouhlasil. Uvedl totiž: *„Němčina mě vůbec nebaví, chtěl bych místo ní mít radši počítače nebo sport. Němčina mi přijde zbytečná. Chci jít na učňák a nikdy ji nebudu potřebovat.“* S tím by možná souhlasil i žák G, viz Příloha č. 7, který má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii a má také čtyřku, neboť uvedl: *„Němčina se mi nelíbí ani mě nebaví. Hodiny jsou nudné.“*

Více než polovina žáků uvedla, že je německý jazyk baví a že se na hodiny těší. Bohužel je však německý jazyk trochu zastíněn anglickým jazykem, který se žáci učí již od první třídy, a dle jejich výpovědí je jim bližší. Znají písničky v anglickém jazyce, hrají hry nebo pracují s různými programy, které také vyžadují určitou znalost anglického jazyka. Někteří mají výuku angličtiny dokonce od školky. Pokud by se měli žáci rozhodnout

pro jeden z těchto jazyků, všichni odpověděli, že by si vybrali anglický jazyk. Zřejmě to souvisí zejména s potřebou ovládat tento jazyk, který je využitelný ve všech odvětvích, při práci, cestování apod. Zároveň se domnívám, že je německý jazyk o něco složitější, neboť na základní úrovni se v anglickém jazyce děti poměrně brzy naučí komunikovat. V německém jazyce to chce více trpělivosti a obsáhlejší znalost gramatických jevů.

Na základě zjištění těchto informací jsem vytvořila stručnou charakteristiku každého dotazovaného žáka.

- ŽÁKYNĚ A, známka 1, němčina ji velmi baví.
- ŽÁKYNĚ B, známka 3, němčina ji někdy baví, někdy nebaví, dyslektička.
- ŽÁKYNĚ C, známka 1, němčina ji baví.
- ŽÁKYNĚ D, známka 1, němčina ji baví.
- ŽÁKYNĚ E, známka 1, němčina ji baví.
- ŽÁKYNĚ F, známka 1, němčina ji velmi baví.
- ŽÁK G, známka 4, němčina ho nebaví, dyslektik, dysgrafik.
- ŽÁK H, známka 1, němčina ho baví.
- ŽÁK CH, známka 2, němčina ho příliš nebaví.
- ŽÁK I, známka 4, němčina ho vůbec nebaví, dyslektik, dysgrafik, ADHD, pracuje s asistentkou pedagoga.
- ŽÁK J, známka 3, němčina ho vůbec nebaví.

Ve chvíli, kdy jsem při rozhovoru přešla na konkrétní podotázky týkající se názorů a reflexí žáků na výuku, bylo znát, že některým dělá menší problémy se vyjádřit nebo vůbec pojmenovat a najít nějaký svůj vlastní názor a pohled na věc.

Zajímalo mě zejména, jak se žákům líbil styl výuky, který v průběhu výzkumného šetření probíhal v hodinách německého jazyka, a co na výuce žáky zaujalo. Žáci se většinou vyjádřili, že se jim výuka líbila, protože to pro ně bylo něco nového a něco, s čím se ještě nesešli. Tuto odpověď jsem trochu očekávala, neboť žáci celkově mají rádi, když do výuky přichází něco nového, něco, co jim umožní odstoupit od klasické výuky. Na moji konkretizující otázku „Jak se ti líbil styl výuky, který v hodinách probíhal?“ odpovídali žáci různě.

Některé výuka motivovala k lepším výkonům. Například žákyně A, známka 1, NJ ji velmi baví, uvedla, viz Příloha č. 1: „*Výuka se mi moc líbila, protože jsme mohli pracovat podle sebe. Chvíli jsme pracovali společně, a pak jsme si mohli vybrat, jestli chceme být ve skupině, nebo samostatně. Zjistila jsem, že některé aktivity raději dělám sama a jiné zase ve skupince. Motivovalo mě to, že si můžu říct, teď budu dělat tenhle úkol, a pak si můžu číst německý text, protože jsme měli docela velkou volnost.*“

Podobně odpověděla i žákyně F, známka 1, NJ jí baví, viz Příloha č. 6: „*Výuka se mi hrozně líbila, protože jsem se nestresovala tím, jestli stihnu všechny úkoly, jestli to bude správně. Docela mě to motivovalo, protože jsem mohla pracovat samostatně a zároveň, když jsem něco nevěděla, mohla jsem vstát ze svého místa a jít se poradit se spolužáky nebo s vyučující, popřípadě jsem mohla využít některou pomůcku.*“

Jiní žáci oceňovali, že mohli udělat něco navíc. Žák H, známka 1, NJ ho baví, mi řekl, viz Příloha č. 8: „*Výuka byla super, protože jsme chvíli pracovali dohromady, ale větší část hodiny vlastně samostatně. Nemusel jsem čekat, až někdo dokončí práci, ale mohl jsem pracovat podle sebe, vybrat si úkoly, které mě v rámci nějakého tématu více zajímaly apod. Chtěl bych jít na gymnázium a díky možnosti rozhodnout se, jaký úkol chci dělat, se můžu dozvědět a naučit něco navíc, což by mi pak mohlo pomoci k tomu být lepší v jazyce. Také se mi hrozně líbila kombinace němčiny a angličtiny, protože některé úkoly či zadání bylo v němčině i angličtině, takže jsem se dozvěděl více, aniž bych vlastně nutně chtěl, protože když jsem něco nevěděl německy, přeložil jsem si to v angličtině a to bylo skvělé.*“

Vedle toho žákyně C, známka 1, NJ ji baví, vyhovovalo to, že jí tento způsob výuky méně stresoval, viz Příloha č. 3: „*Výuka se mi líbila, protože jsem měla vždycky dobrý pocit ze svého výkonu. Snažila jsem se pracovat a plnit úkoly a bylo super, že jsme si mohli zvolit různé způsoby práce, a tím pádem vlastně trochu zapomenout na to, že jsme ve škole a musíme se drtit. Byla tam dobrá atmosféra a všichni pracovali.*“ S tím souhlasila i žákyně D, známka 1, NJ ji baví, viz Příloha č. 4: „*Při výuce jsem někdy nervózní, že se mě učitel zeptá na něco, co nebudu vědět nebo odpovím špatně a ostatní se tomu budou třeba smát, protože každý ví, že máme příbuzné v Německu a všichni si myslí, že Německy mluvím, ale spíš bych chtěla mluvit dobře. Dělán chyby, a když jsem si mohla vybrat, jestli chci pracovat ve skupině, nebo samostatně, byla to pro mě docela úleva.*“

Mohla jsem se dojit poradit třeba s kamarádkou, sednout si k ní. Skoro mi ani nepřišlo, že jsme ve škole.“

Některé žáky, například žáka I a J, využití diferenciacce a individualizace ve výuce trochu motivovalo k nějakému výkonu, byť se jedná o slabší žáky, kteří běžně s aktivitou v hodině spíše šetří. Tito žáci zejména oceňovali, že díky volbě úkolů mohli zažít úspěch, kdy sami viděli, že to jde, nebo prostřednictvím dobré známky za úkol, který je pro ně zvládnutelný. Žák I, známka 4, NJ ho vůbec nebaví, ADHD, pracuje s asistentkou, uvedl, že zažil úspěch, který ani neočekával, viz Příloha č. 10: *„Prvně jsem si myslel, že to bude pěkná kravina, ale výuka byla dobrá. Mohl jsem pracovat s kamarády ve skupině a mohli jsme si při práci poradit. Také jsme mohli dělat méně úkolů a nemusel jsem tolik psát, a to bylo fajn. Dostal jsem dvě trojky a jednu dvojku, to se mi fakt ještě nestalo. Paní asistentka mi skoro nepomáhala.“* Podobně odpověděl i žák J, známka 3, NJ ho vůbec nebaví, viz Příloha č. 11: *„Výuka se mi docela líbila, dokonce jsem dostal i jedničku, což mě docela motivovalo. Taky se mi líbilo, že jsme něco dělali, a pak jsme si mohli vybrat z více možností, co chceme dělat. Mohli jsme třeba procvičovat na počítači, což mě docela bavilo, protože jsem nemusel psát perem a něco v sešitě vyplňovat. Němčina mě pořád moc nebaví, ale takovou výuku bych asi i bral.“* Jedna z žákyň, žákyně B, také během výuky mírně změnila názor na německý jazyk. V rozhovoru uvedla, viz Příloha č. 2: *„Výuka se mi docela líbila, protože tam byly úkoly pro každého. Každý si mohl najít něco svého a vybrat si, co chce dělat a kolik se toho chce naučit. Nebaví mě pracovat v pracovním sešitě a procházet jednotlivá cvičení a učit se všechny slovíčka. Tohle bylo docela zábavné a hodiny rychle utekly.“*

Naproti tomu zde byli i žáci, kteří uvedli, že je výuka příliš neoslovila. Žák CH, známka 2, NJ ho příliš nebaví, uvedl, viz Příloha č. 9: *„Výuka mě moc nebavila, stejně jako ta výuka před tím. Úkoly jsem teda plnil, ale musel jsem v hodině víc pracovat, víc se zapojovat, a to mě nebaví. Radši pracuju sám třeba v pracovním sešitě nebo poslouchám učitelku.“* Podobnou odpověď jsem dostala i od žáka G, známka 4, NJ ho nebaví, dyslektik, dysgrafik, který mi řekl, že se mu podařilo zažít nějaký úspěch, ale že to jeho názor na německý jazyk příliš nezměnilo, viz Příloha č. 7: *„Výuka se mi moc nelíbila ani před tím ani teď. Je teda pravda, že jsem nikdy nedostal z němčiny jedničku, až teď za splněný úkol v hodině, to bylo dobrý, ale mě to prostě nebaví, a když jsme měli možnost si každý*

někam sednout a pracovat si na úkolech podle sebe, tak to bylo ještě horší, protože se mi nechtělo dělat nic.“

Přestože žáci CH a G uvedli, že je výuka nebavila, všimla jsem si v hodinách, že se zapojovali do aktivit, komunikovali se spolužáky a v rámci svých možností pracovali aktivně a se zájmem.

Dále jsem se ptala žáků na otázku: *Jak se ti líbila možnost zvolit si obtížnost úkolů v hodinách a obtížnost domácích úkolů?* Tuto možnost hodnotili žáci většinou kladně. Žákně A, známka 1, NJ ji baví, uvedla, viz Příloha č. 1: *„To se mi líbilo asi nejvíc, že jsem si mohla vybrat, jaký úkol chci dělat, a věděla jsem, jak těžký úkol si vybírám. Když jsem si nebyla v něčem jistá, vzala jsem si nižší úroveň a měla jsem pocit, že to zvládnou. Potom jsme i soupeřily s žákyní F, která bude mít více správných úkolů nejvyšší obtížnosti. To nás opravdu bavilo a byla to výzva.“* Nebo žák H, známka 1, NJ ho baví, odpověděl, viz Příloha č. 8: *„Volba úrovně mi vyhovovala, protože jsem se tak mohl dozvědět a naučit se mnohem více věcí. Složitější úkoly obsahovaly i těžší slovíčka apod.“* Žákně E, známka 1, NJ ji baví, uvedla, viz Příloha č. 5: *„Možnost rozhodnout se, jaké úkoly chci dělat, bylo super, i když jsem si na začátku nebyla jistá, jak těžký úkol mám zvolit. Pro jistotu jsem si zvolila úroveň B, ale později jsem chtěla vyzkoušet úroveň A. Také bylo fajn, že nikdo nedostal špatnou známku za to, že si třeba nezvolil ideální úroveň, a pak třeba nevěděl, tak mohl jít a vzít si nižší.“* Volba úrovně úkolu vyhovovala i slabším žákům G a J, kteří volili převážně úroveň C. Například žák J, známka 3, NJ ho nebaví, uvedl, viz Příloha č. 11: *„Bylo fajn, že jsem nemusel dělat všechny úkoly, ale mohl jsem dělat nějaký jednodušší, který jsem většinou zvládnul sám nebo ve skupině s kamarády a domácí úkoly byly také fajn, protože jednoduché úkoly nebyly náročné.“* Podobně žák CH, který má sice dvojku, ale NJ ho nebaví, v rozhovoru řekl, viz Příloha č. 9: *„Vzhledem k tomu, že jsme měli na výběr z více možností, co můžeme dělat, tak se mi líbilo, že jsem si mohl vybrat, jak těžký úkol budu dělat, protože když to bylo zajímavé, zkusil jsem třeba i složitější obtížnost a docela se mi to dařilo. Domácí úkoly nemám rád, nerad je dělám, takže bylo fajn, že jsme si mohli zvolit nižší úroveň a také, že na ně byl čas celý týden. Pro úkoly jsem si volil tu nejnižší úroveň, abych měl rychle hotovo, ale je fakt, že jsem je stejně dělal skoro vždycky na poslední chvíli.“*

Většina žáků hodnotila možnost zvolit si úroveň obtížnosti kladně, zejména se často shodovali v tom, že je práce více baví, když si mohou vybrat určitou obtížnost úkolu, a motivuje je to k lepšímu výkonu nebo naopak alespoň k nějakému.

Velmi kladně však hodnotí žáci i možnost zvolit si úroveň obtížnosti u domácích úkolů, které byly v některých případech dobrovolné. Domácí úkoly z německého jazyka nedostávají žáci po každé hodině, ale zpravidla jednou týdně pro zopakování a upevnění si učiva. Žáci A, D, E, F, které výuka baví, si vždy volili vyšší úroveň, i když to pro ně znamenalo práci navíc a vždy odevzdali i dobrovolné úkoly. Žákyně C a žák H volili střední úroveň B a dobrovolné úkoly většinou nedělali. Například žák H, známka 1, NJ ho baví, uvedl, viz Příloha č. 8: *„Možnost zvolit si úroveň domácích úkolů byla také super, protože jednodušší úkol jsem měl za chvíli hotový a mohl jsem trávit čas s kamarády nebo se učit. Domácí úkoly nemám moc rád, raději si látku opakuju podle sebe, abych se jí dobře naučil.“* Ostatní žáci pak volili pro domácí úkoly úroveň C. Důvodem podle žáka CH, známka 2, NJ ho nebaví, bylo, viz Příloha č. 9: *„Domácí úkoly nemám rád, nerad je dělám, takže bylo fajn, že některé úkoly byly dobrovolné. Pro úkoly jsem si volil tu nejnižší úroveň, abych měl rychle hotovo.“*

Z výpovědí žáků můžeme usuzovat, že při školní práci volí vyšší obtížnost, protože ve škole jsou ochotni se aktivně zapojit, podporují se se spolužáky a chtějí se naučit něco navíc. Slabší žáci na druhou stranu mohou získat pocit, že se jim v něčem daří, když zvládnou jednodušší úkol a jsou tak zapojeni do výuky. U domácích úkolů si žáci volili převážně nižší úroveň než ve škole. Častým argumentem bylo, že je práce doma již příliš nebaví a chtějí čas trávit jinak. Domácí úkoly však žáci až na výjimky odevzdávali včas.

Můžeme se domnívat, čím je způsobeno, že si žáci daleko častěji volili jednodušší úroveň domácích úkolů. Faktory mohou být různé, například slunečné počasí, zlepšující se epidemiologická situace, kdy po dlouhé covidové době děti opět mohou provozovat sportovní aktivity, mohou se setkávat s kamarády či chodit na různé kroužky, neochota pracovat doma nebo dělat něco navíc nebo také odlišný přístup žáků ke vzdělávání.

V následující části rozhovoru mě zajímalo, proč si jednotliví žáci vybírali právě danou úroveň obtížnosti úkolů v hodinách. Žáci odpověděli různě. Někteří si zpočátku volili nižší úroveň. Například žákyně A, známka 1, NJ ji baví, si nejprve volila úroveň B a později

úroveň A, viz Příloha č. 1: „*Nebyla jsem si jistá, zda tu vyšší úroveň zvládnou a zajímalo mě, jak moc obtížný je například ten střední stupeň. Tolik jsem si nevěřila, tak jsem prvně zkoušela B, ale potom už jen A, když jsem zjistila, že to zvládnou.*“ Žáci s hodnocením 1 (žákyně D, E, F a žák H) si pak ve většině úkolů v hodině volili skupinu A. Při rozhovoru jako důvod uvedli, že jim úkoly připadali přiměřené a bylo pro ně výzvou na nich pracovat. Žákyně F, známka 1, NJ ji baví, uvedla, že si vybírala složitější úroveň, protože byla hnaná motivací a výzvou, viz Příloha č. 6: „*Protože byla nejsložitější, a to mě baví, zkoušet různé výzvy, co zvládnou a tak.*“ Naproti těmto žákům, kteří dosahují dobrých výsledků a na základě toho automaticky volili i nejvyšší úroveň obtížnosti, je zde žákyně C, známka 1, NJ ji baví. Dosahuje stejně dobrých výsledků jako výše uvedení žáci, přesto však si střídavě volila skupinu A a B. Jako důvod uvedla: „*Úplně vždycky si nevěřím a když byl nějaký úkol těžký, raději jsem zvolila jednodušší.*“ Tuto dívku jsem se snažila motivovat, podporovat, aby si vyšší obtížnost alespoň vyzkoušela, ale někdy si zkrátka zvolila složitější úkol, a to zejména ve skupinové práci, a jednodušší při individuální práci. Žák G, známka 4, NJ ho nebaví, dosahuje slabších výsledků a volil si úkoly nejjednodušší úrovně. Uvedl, viz Příloha č. 7, že si danou úroveň vybírá proto, že by jinou nezvládl a nechce nad úkolem trávit příliš času. „*Protože to byl jednoduchý úkol, který se dal zvládnout a nemusel jsem u toho sedět celou hodinu.*“ Žák I, známka 4, NJ ho nebaví, nepovažuje německý jazyk za příliš důležitý a volil si také nejnižší obtížnost. V rozhovoru pak uvedl, viz Příloha č. 10: „*Mám čtyřku a nic moc nevím, takže to byl jediný úkol, který jsem jakž takž zvládnul, kdybych měl dělat úkol B, asi bych tam nic nenapsal.*“ Nicméně musím říct, že mě mile překvapila kázeň v této třídě, neboť i slabší žáci vždy školní práci splnili. Nebyl nikdo, kdo by v hodinách odporoval či se vzpouzel proti trochu jinému způsobu výuky. Všichni pracovali dle svých možností, někdo pochopitelně méně, někdo daleko více, aktivněji a zapáleně.

Jak jsem již výše uvedla, mezi žáky se oproti volbě úrovně školní práce často poměrně odlišovala volba úrovně domácích úkolů. Na otázku: „Proč?“ žáci nejčastěji odpovídali, že mají více úkolů i z jiných hodin, a tak volí domů na procvičení jednodušší úkol, který budou mít rychleji hotový. Například žák CH, známka 2, NJ ho nebaví, uvedl, viz Příloha č. 9, že ho stejně jako práce v hodině nebaví dělat ani domácí úkoly. Když přijde ze školy, už nechce nic dělat. Žákyně B, známka 3, NJ ji nebaví, uvedla, že ve škole pracuje, ale doma už se neučí a ani ji to nebaví, proto zvolila jednodušší úroveň. „*Chtěla jsem mít*

úkoly rychle hotové, a ne nad nimi sedět celé odpoledne. Domácí úkoly nemám ráda.“
Žák G, známka 4, NJ ho nebaví, a žák I, známka 4, NJ ho nebaví, měli s odevzdáváním domácích úkolů občas problémy a odevzdali je často až po opakované výzvě.

V souvislosti se získanými informacemi nabízím opět přehled charakteristik jednotlivých žáků s doplněnými informacemi o výběru úrovně školní práce a domácích úkolů.

- ŽÁKYNĚ A, známka 1, němčina ji baví, školní práce A, domácí úkoly A.
- ŽÁKYNĚ B, známka 3, němčina ji nebaví, dyslektička, školní práce B nebo C, domácí úkoly C.
- ŽÁKYNĚ C, známka 1, němčina ji baví, školní práce A nebo B, domácí úkoly B.
- ŽÁKYNĚ D, známka 1, němčina ji baví, školní práce A, domácí úkoly A.
- ŽÁKYNĚ E, známka 1, němčina ji baví, školní práce A, domácí úkoly A.
- ŽÁKYNĚ F, známka 1, němčina jí baví, školní práce A, domácí úkoly A.
- ŽÁK G, známka 4, němčina ho nebaví, dyslektik, dysgrafik, školní práce C, domácí úkoly C.
- ŽÁK H, známka 1, němčina ho baví, školní práce A, domácí úkoly B.
- ŽÁK CH, známka 2, němčina ho nebaví, školní práce B, domácí úkoly C.
- ŽÁK I, známka 4, němčina ho nebaví, ADHD, pracuje s asistentkou, školní práce C, domácí úkoly C.
- ŽÁK J, známka 3, němčina ho nebaví, školní práce C, domácí úkoly C.

Součástí výzkumu byl i nestandardizovaný test, který následoval vždy po odučení zhruba 4–5 vyučovacích hodin. Žáci psali celkem dva testy během výzkumného šetření. U nestandardizovaného testu, viz Příloha č. 15, mě velmi zaujalo, jak se do něj pustili. Zpočátku jsem očekávala, že žáci, kteří si vybírají úroveň C, vyplní pouze jednodušší úroveň úkolů a spočítají si, kolik bodů jim stačí na čtyřku a dále pracovat nebudou. Když jsem však řekla, že za chybné odpovědi nebudu odečítat žádné body, tak se i někteří slabší žáci pokusili o vyplnění složitějších úkolů.

Při rozhovoru jsem se pak žáků ptala: *Jak se ti líbil test, kde jsi měl/měla možnost zvolit si obtížnost otázek?“* Velmi mile mě překvapily reakce některých žáků. Bylo na nich vidět, že paradoxně, ač jsem se při výuce snažila je všemožně zaujmout a nabídnout jim pestré možnosti práce, nejkladněji hodnotí zejména test, který absolvovali. Žákyně B, známka

3, NJ ji nebaví, dyslektička, uvedla, viz Příloha č. 2: „Začala jsem prvně otázkami za 1 bod, protože ty mi přišly celkem jednoduché a měla jsem je nakonec všechny správně. Poté jsem udělala i nějaké otázky za 2 body a dostala jsem z testu dvojku. Docela mě to motivovalo, takže jsem se na druhý test trochu učila. Dostala jsem jedničku. Měla jsem o 3 body víc než u prvního testu. Testy byly super. To mě moc bavilo a už jsem se pak ani nestresovala, protože jsem věděla, že určitě něco vědět budu.“ Podobně hodnotí testy i žák I, známka 4, NJ ho nebaví, ADHD, pracuje s asistentkou, který uvedl, viz Příloha č. 10: „Prvně jsem nevěřil, že to hodnocení bude fakt takový, že za půlku bodů je jednička. Dělal jsem úkoly za 1 bod, a pak jsem zkusil i nějaký úkoly za 2 body. Nakonec jsem dostal trojku a u druhého testu dokonce dvojku. Vůbec to nechápu, jsem dobřej. Test mě snad bavil víc než ta výuka.“

Žáci dále uvedli, že pro ně bylo motivující znát bodové hodnocení jednotlivých úkolů a také odpovídající známku k bodům dopředu. Žákyně A, známka 1, NJ ji baví, během rozhovoru uvedla, viz Příloha č. 1: „Bylo super, že vlastně kdo věděl otázky za 3 body, a tím pádem už věděl, že bude mít jedničku, tak vlastně nemusel vůbec dělat celý test. Já jsem pracovala postupně, protože jsme tak nějak zvyklí vyplnit vždycky, co víme, takže jsem začala těmi jednoduššími otázkami úrovně C, a pak jsem postupovala na složitější. Nakonec jsem vyplnila všechno kromě jedné otázky na 3 body a u druhého testu to bylo podobně. Bylo to super, protože si myslím, že většina z nás při testu pracovala víc v klidu a nebyl to takový stres.“ O uvolnění stresu a větším klidu na práci hovořila i žákyně C, známka 1, NJ jí baví, která uvedla, viz Příloha č. 3: „Při písemce nebo při testu jsem vždycky strašně nervózní, a pak dělám zbytečné chyby, které si ale uvědomím až po testu. Super bylo, že jsme věděli, kolik bodů potřebujeme a strašně mi pomohlo, že jsem si spočítala body u otázek, kterými jsem si byla jistá, a už mi vyšla jednička, takže jsem pak byla v klidu, věděla jsem, že se to už nemůže pokazit a v klidu jsem pak udělala i ty těžké otázky a nasbírala jsem tam nějaké body. Oba testy byly super.“

Zajímavou odpověď mi poskytl žák J, známka 3, NJ ho nebaví, který uvedl, že v testu uspěl pravděpodobně proto, že si pamatoval hodně věcí z výuky, viz příloha č. 11: „Testy byly dobrý, protože jsem dostal dvojku a jedničku, a to jsem se teda moc neučil, ale docela dost jsem si kupodivu pamatoval z těch hodin. Neměl jsem vybranou úroveň, kterou bych

chtěl udělat a skončit, ale začal jsem těmi úkoly za 1 bod, a pak jsem prostě vyplnil, co jsem věděl. Z úkolů za 3 body jsem ale nevěděl nic.“

OTÁZKA 2: Jak nahlízejí na využití individualizace a diferenciaci ve výuce učitelé jazyků dané školy?

Druhá výzkumná otázka, kterou jsem ve svém výzkumném šetření zabývala, se týká učitelů jazyků na dané škole a jejich názoru na využití individualizace a diferenciaci ve výuce. Informace jsem získala pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Nejprve mě zajímalo, zda se již někdy vyučující během své pedagogické praxe setkali s výukou, kde byla využita diferenciaci a individualizace.

Učitelka 1, praxe 15 let, aprobace NJ – D, odpověděla, že se s náznaky diferenciaci v určitém ohledu setkala, ale ne s tak výraznými, jako je tomu například na alternativních školách. Uvedla, viz Příloha č. 12: *„S využitím diferenciaci a individualizace v rámci školy či jednotlivých předmětů tak, jako je tomu třeba na alternativních školách, jsem se jako pedagog dosud nesešla. Určitý typ diferenciaci znám z pozice matky, kdy jedna z dcer nastoupila na gymnázium, kde si mohou žáci již od prvního ročníku zvolit směr v podobě volitelných předmětů, které mohou v následujících ročnících změnit a vyzkoušet si tak více možností, než se rozhodnou pro konečně zaměření.“* Učitelka 2, praxe 7 let, aprobace ČJ – NJ, zase uvádí, viz Příloha č. 13, že se s určitou formou diferenciaci a individualizace setkala na předchozím pracovišti. *„Musím říct, že vyloženě s diferenciací a individualizací v podobě, kterou jste nám zde představila, jsem se ve své praxi nesešla. Pouze když jsem učila na gymnáziu, tak tam fungovalo to, že první ročník, který nastoupil, dostal hned na začátku rozřazovací test z jazyků a na základě výsledku byl přiřazen do skupiny A, B nebo C podle znalostí. Pak se stalo, že někdo byl na angličtinu v první skupině, ale francouzštinu měl třeba poprvé, a tak byl ve třetí skupině. Pamatuji si, že bylo možné se mezi jednotlivými skupinami pohybovat. Pokud se žák zhoršil, nebo naopak zlepšil.“* Nejvíce zkušeností s využitím diferenciaci a individualizace ve výuce jazyků má pravděpodobně učitelka 3, praxe 5 let, aprobace AJ, která se s ní před lety přímo setkala během výuky na jazykové škole, viz Příloha č. 14: *„Už při vysoké škole jsem učila angličtinu v jazykové škole, která si zakládala právě*

na používání nejrůznějších metod individualizace a diferenciaci. Takže ano, setkala jsem se během praxe s jejím využitím, ale asi trochu jiným způsobem. Jednak šlo o vzdělávání dospělých lidí, takže přístup k výuce byl jiný, a také se učilo ve velmi malých skupinkách pěti maximálně šesti žáků.“

Asi nejvíce mě zajímal názor vyučujících na využití diferenciaci a individualizace ve výuce jazyků, neboť se domnívám, že názory na tento styl výuky se velmi různí. Tuto otázku jsem v rozhovoru postupně rozváděla a vytvářela různé podotázky. Učitelka 1, praxe 15 let, aprobace NJ – D, uvedla, viz Příloha č. 12: *„Určitě se hodí pro střední školy, které často mívají na jazyky v rámci třídy skupiny. Funguje to tak i na větších základních školách. U nás vzhledem k menšímu počtu žáků k dělení nedochází a učí se všichni dohromady. Diferenciaci v rámci hodiny je pak velmi náročná na organizaci vyučování a i na přípravu pro učitele, protože často pracujeme na základě příprav z přechozích let, které měníme podle potřeby a aktualizujeme, nebo alespoň já to tak dělám. Pokud bych měla každý rok obnovovat přípravy podle úrovně dětí, která se různě mění, to si neumím úplně představit, i když si myslím, že by to samozřejmě bylo zajímavé a pro žáky přínosné. Snažím se do výuky vnášet aktivní práci, komunikaci, skupinovou práci nebo projektové hodiny, aby žáci jen neseděli v lavici a výuka byla zajímavější.“* Zajímavý názor mi předložila i učitelka 3, praxe 5 let, aprobace AJ, která vnímá využití diferenciaci a individualizace ve výuce pozitivně, ale za dodržení určitých podmínek, viz Příloha č. 13: *„Obecně se domnívám, že má-li být výuka jazyků kvalitní, nemůže probíhat v 15 – 20členných kolektivech, protože tam je velmi obtížné přizpůsobit se každému žákovi a spíš si pak ty děti pomyslně trochu zaškatulkujete a podle toho s nimi pracujete, ale nemyslím si, že by to bylo zcela podle pravidel diferenciaci a individualizace, protože každé dítě je jiné a vy se nemůžete věnovat všem individuálně. Pokud učíte paralelně několik tříd, tak pro vyučující by to bylo k zbláznění. Pokud by byly skupinky menší, po šesti dětech například, tam už si to dovedu představit.“*

Dále mě zajímalo, zda vyučující využívají v rámci své vlastní výuky nějaké prvky diferenciaci a individualizace. Zde mě zaujala odpověď učitelky 3, praxe 5 let, aprobace A, která uvedla, viz Příloha č. 14: *„Určité metody asi ano. Vytváříme v rámci angličtiny různé projekty, žáci pracují svým tempem. Víím, kdo je slabší a potřebuje nějak pomoci, nebo kdo se například v hodinách nudí, protože pracuje rychle, a snažím se tomu nějak*

přizpůsobit, ale že bychom si tu ve škole řekli, teď máme diferencovanou výuku, to ne. Je to spíš o přístupu každého z nás.“ Zde se vyučující shodovaly v tom, že se snaží do určité míry přistupovat k žákům individuálně v rámci možností a také, že jim dávají potřebný prostor, ať už v podobě vyhovění pracovnímu tempu, či rozšíření učiva formou pracovních listů.

Vedle osobního názoru na diferencovanou a individualizovanou výuku jazyků mě velmi zajímalo, jak nahlízejí vyučující na využití diferenciaci a individualizaci ve výuce německého jazyka na dané škole na základě předložené mých příprav. Zda shledávají na této výuce nějaká pozitiva, případně negativa. Například učitelka 1, praxe 15 let, aprobace NJ – D, shledává na této výuce pozitiva, ale i drobná negativa, viz příloha č. 12: *„Jako pozitivum vidím, že se šikovnější žáci mohou posunovat rychleji dopředu, rozšiřovat si vědomosti, pokud mají zájem, a zároveň slabší žáci získávají alespoň základní potřebné vědomosti. Když slabší žák dostane jednodušší úkol, který zvládne, může ho to motivovat. Velmi se mi líbila možnost diferencovaného testu, kde i slabší žák mohl pocítit úspěch, což je možná někdy opomíjené, protože každý žák, i slabší, potřebuje občas pochválit, potřebuje zažít pocit úspěchu.*“ Vedle toho shledává učitelka 1 také určitá negativa. *„Jako negativum vidím velkou zátěž pro učitele z hlediska té přípravy na vyučování. Také bych měla trochu strach, že si žáci s menším sebevědomím budou vybírat jednodušší úroveň, než na kterou by měli, ale to asi souvisí s nějakou evaluací, a určitě by bylo potřeba při takovém typu výuky sledovat žáky a hovořit s nimi o jejich výběru a výsledcích. Také bych se trochu obávala toho, že jsou někteří žáci leniví, a když si budou moci vybrat nižší úroveň, nebudou se víc snažit.*“ Podobně laděnou odpověď jsem dostala i od učitelky 2, praxe 7 let, aprobace ČJ – NJ, která uvedla, viz Příloha č. 13: *„Určitě se mi na tom líbí myšlenka individuálního rozvoje žáků podle jejich potřeb a možností a také určité osamostatnění se, protože žáci se musí více zapojit, více pracovat samostatně, a to je také potřeba.*“ Vedle toho však i tato vyučující shledává negativa. *„Upřímně si myslím, že velkým negativem je fakt, že moc učitelů se do toho pouštět nechce, protože už takhle je výuka velmi náročná i vzhledem k této době a tento typ výuky, aby měl opravdu význam a byl pro děti přínosem, musí využívat učitel s velkým U.*“

Neméně zajímavou odpověď jsem dostala od učitelky 3, praxe 5 let, aprobace AJ, která podobně jako její kolegyně vyzdvihuje pozitiva, viz Příloha č. 14: *„Určitě na této výuce*

pozitiva vidím, hlavně ve vztahu k dětem, protože se často stává to, že fungujete s tím středem třídy a ten, kdo je rychlejší, tak dostane práci navíc například a kdo je pomalejší, tak pokud nepracuje hodně doma, tak se ta neznalost prohlubuje. Nemyslím si, že by dítě, které o výuku třeba vůbec nemá zájem vlivem diferenciacce a individualizace zázračně zmoudřelo, ale bylo by na něj „nakládáno“ jen to, co zvládne a byť by se posunoval pomaleji než ostatní, tak by se pořád posunoval.“ Ale také negativa: „Myslím si, že je to velmi náročné pro vyučující, protože to vyžaduje opravdu hodně času. Na takovou výuku musí být člověk velmi dobře připraven, aby byl schopen jednat na více úrovních, pracovat operativně, pohybovat se mezi žáky, a to vyžaduje i určitou odbornost. Člověk tu práci musí dělat dobře, aby přinášela výsledky.“

Poslední otázka, kterou jsem vyučujícím položila, zněla: „Využila byste některé použité aktivity ve vlastní výuce?“

Učitelka 3, praxe 5 let, aprobace AJ, mi při rozhovoru sdělila, viz příloha č. 14: „Určitě ano, protože to byly aktivity a úkoly velmi zajímavé, bylo vidět, že žáky baví. Mnohdy perfektně fungovalo propojení s angličtinou, což je super, protože budovat dětem vztah k mnohojazyčnosti je určitě důležité. Pokud bych měla jmenovat konkrétně, tak mi utkvěla v hlavě například aktivita s měsíci, kdy žáci paralelně podle úrovně psali měsíce v němčině a oporou pro ně byla angličtina. Nicméně aktivit a úkolů, které bych využila, tam bylo více a mohly by sloužit i jiným kolegům, pokud by si je případně upravili do svých předmětů.“ Učitelka 2, praxe 7 let, aprobace NJ – ČJ, uvedla, viz Příloha č. 13: „Například dvojjazyčné pexeso by se do českého jazyka dalo přetransformovat do mnoha podob, pro trénování a procvičování například mluvnických kategorií a dále didaktický test, který se mi velmi líbil zejména z hlediska motivace žáků. Také si myslím, že je možné si takový test vytvořit prakticky ve všech předmětech.“ Učitelka 1, praxe 15 let, aprobace NJ – D, pak dodává: „Jak už jsem říkala, velmi se mi líbil diferencovaný test, který umožnil žákům rozhodnout se, jakou úroveň otázky si zvolí, zároveň si i slabší žáci mohli vyzkoušet otázky za více bodů. Ještě se mi moc líbila aktivita poslechová, kde žáci dostali jeden stejný text, ale v různých úrovních a doplňovali vynechaná slova.“

OTÁZKA 3: Jak vnímá využití diferenciaci a individualizaci asistentka pedagoga přítomna v hodinách?

Třetí a poslední výzkumnou otázkou je pohled asistentky pedagoga na využití individualizace a diferenciaci ve výuce německého jazyka, kterého se účastnila jako asistentka žáka I a zároveň také jako nezávislý pozorovatel. Vzhledem k tomu, že jsem se v mém výzkumném šetření zaměřovala na osobní kontakt s dotazovanými, proto jsem i s paní asistentkou vedla polostrukturovaný rozhovor. Otázky v rozhovoru jsou pokládány ve druhé osobě jednotného čísla, neboť jsem si během výzkumného šetření s paní asistentkou potykala.

První otázka směřovala podobně jako u vyučujících na předchozí zkušenosti s využitím diferenciaci a individualizace ve výuce. Setkala ses někdy během své praxe s využitím diferenciaci a individualizace ve výuce? Asistentka mi na tuto otázku velmi zajímavě odpověděla a zhodnotila různé pohledy, viz Příloha č. 18: *„Jako asistentka pracuji teprve krátkou dobu, takže s podobným způsobem výuky jsem se dosud nesešla. Učitelé ve výuce ale využívají také některé aktivity, kde žáci mohou pracovat společně a vytváří projekty a různé učební materiály. Nicméně vlastně na základě individuálního přístupu pracuji já se slabším žákem I, který proto, aby mohl pracovat v běžné třídě a být začleněn do běžného kolektivu, potřebuje diferencovat výuku na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Pracuje svým tempem, pomaleji nebo plní pouze některé úkoly. Se složitější prací či zápisky mu pomáhám. Pokroky dělá pomaleji než ostatní, ale je vidět malý posun dopředu, což je super.“*

Dále jsem se ptala na pojetí výuky jako takové. Jak jsi vnímala práci žáků v diferencovaných hodinách ve srovnání s běžnou výukou? Viz příloha č. 18: *„Z mého pohledu žáci zpočátku reagovali na výuku trochu nejistě. Opatrně volili úkoly a byli méně aktivní. Zhruba po dvou až třech hodinách jsem začala pozorovat, že si s tebou žáci vytvořili v určité míře rovný vztah. To si myslím, že bylo důležité pro tvůj plán, být učitelka v roli poradce. Žáci začali postupně samostatně pracovat, víc a víc se zapojovali a tím, že pracovali i samostatně, tak se nebáli tolik zeptat se, že něco neví. Oproti běžným hodinám považují za důležité, že se zapojili všichni žáci, byť někteří méně, někteří více, ale nebylo to tak, že by si to tam jen odseděli.“*

Dále mě zajímalo, jaký má asistentka pohled na využití úkolů na různých úrovních obtížnosti, neboť vlastně sama pracuje se žákem I, který má diagnostikované ADHD v kombinaci se specifickými poruchami učení. Dostala jsem od ní velmi zajímavou odpověď, viz Příloha č. 18: „*Myslím si, že tuto možnost uvítali všichni žáci, každý po svém. Zpočátku opět panovala trochu nejistota v tom, jak těžký úkol si zvolit, a někteří lepší žáci měli tendence sahat po nižší úrovni, ale to si myslím, že se časem urovnalo. Pro slabší žáky to byla dle mého názoru obrovská motivace, i když se pochopitelně našli tací, se kterými to nehnulo a nebyli ochotni nic dělat, ale pro slabší žáky, kterým chybí motivace, byly tyto úkoly skvělé, a pro nadanější žáky, kteří si zase mohli vyzkoušet složitější úkoly, to byla zase asi docela výzva, protože se vzájemně hecovali a byť někteří pracovali na těžkém úkolu opravdu jen z hecu, tak si z toho nějaké vědomosti navíc odnesli.*“ Asistentka byla přítomna na všech hodinách a vedle práce s žákem I, občas pomáhala i jiným slabším žákům. Spolupracovala se mnou na přípravě materiálů, a poté v samotné výuce. Asistentce jsem před hodinou vždy sdělila, co budeme v dané hodině dělat a co je cílem hodiny.

Závěrem rozhovoru mě zajímalo, zda by asistentka využila některé úkoly pro práci s žákem I či s jiným se specifickými vzdělávacími potřebami i do budoucna?

„*Velmi mě ta výuka zaujala a donutilo mě se nad tím zamyslet. Je to opravdu zajímavý způsob práce s dětmi a přiznám se, že jsem si pak hned hledala nejrůznější informace, abych se o tom dozvěděla více. Využila bych spoustu námětů nebo například jsem vytvořila žáku I několik učebních pomůcek, se kterými může pracovat v hodinách nebo pomocí nich plnit úkoly.*“

OTÁZKA 4: Jaké strategie používají žáci při volbě diferencovaných úloh v nestandardizovaném didaktickém testu?

V poslední výzkumné otázce jsem se zabývala strategiemi, které žáci využívali při volbě diferencovaných úloh v nestandardizovaném testu. Zejména mě zajímalo, jak při vyplňování testu žáci postupovali.

Žáci v této otázce často odpovídali podobným způsobem a bylo vidět, že by měli možnost na danou známku vypracovat jen část úkolů, snažili se většinou odpovědět

na všechny otázky, které věděli. Například žákyně D, známka 1, NJ ji baví, odpověděla, viz Příloha č. 4: *„Nevím, jestli to byla nějaká strategie, ale já jsem sázela na jistotu, takže jsem začala jednoduchými otázkami, abych si pojistila body, potom jsem postupovala na složitější úkoly.“* Vedle toho žákyně B, známka 3, NJ ji nebaví, uvedla, viz Příloha č. 2: *„Začala jsem otázkami za jeden bod, protože jsem měla jistotu, že budu mít něco správně. Poté jsem postupovala na složitější úkoly a snažila se udělat všechno, co jsem věděla.“* Žákyně C, známka 1, NJ ji baví, v rozhovoru uvedla, že v testu volila střední cestu, viz Příloha č. 3: *„Začala jsem úrovní B, protože to pro mě byla taková střední cesta. Když jsem měla hotové tyto otázky, pokračovala jsem na nejsložitější. Ve zbytku času jsem pak jen tak, abych měla ještě práci, udělala nejjednodušší úkoly.“*

Vedle toho žák G, známka 4, NJ ho nebaví, uvedl, viz Příloha č. 7: *„Strategii jsem žádnou neměl. Dělal jsem to, co jsem věděl. Když jsem si přečetl úkol a viděl jsem, že nevím odpověď, pokračoval jsem dál. Nakonec jsem vyplnil jen některé otázky za 1 bod.“* Přesto, že žák G uvádí, že si žádnou strategii při práci ne zvolil, domnívám se, že právě jeho odpověď, ve které říká, že postupoval podle úkolů, které věděl, ukazuje na určitou strategii, neboť tím byla pro nás přirozená prvotní analýza, kdy zhodnotil, co ví, úkoly splnil a až poté se pustil do složitějších úkolů. Podobnou strategii měl i žák J, známka 4, NJ ho nebaví, neboť postupoval podle úkolů, které věděl, viz Příloha č. 11: *„V testu jsem se snažil udělat všechno, co jsem věděl. Prvně jsem začal otázkami za 2 body, ale moc jsem nevěděl, tak jsem šel na úkoly za 1 bod, a pak jsem se k těm za 2 body zase vrátil.“* Ambiciózní strategii zvolil například žák H, který přesto, že mohl na známku jedna vyplnit jen část úkolů, snažil se získat co nejvíce bodů, jak odpověděl v rozhovoru, viz Příloha č. 8: *„V testu jsem se snažil vyplnit všechny úkoly, co jsem věděl, abych zjistil, kolik úkolů dokážu nasbírat. Začal jsem otázkami za dva body, poté jsem pokračoval na otázky za jeden bod a na konec jsem si nechal otázky za 3 body.“* U některých žáků je možné pozorovat, že přesto, že mohli vyplnit jen část testu, pustili se do práce s vervou a snažili se získat co nejvíce bodů a zodpovědět co nejvíce otázek. Například žákyně A, která uvedla, viz Příloha č. 1: *„Nejprve jsem šla na otázky nejvyšší úrovně, protože jsem chtěla dělat těžší práci. Potom jsem šla postupně na jednodušší a jednodušší a udělala jsem nakonec všechny, i když jsem věděla, že nemusím a body mi stačí.“* Velmi zajímavou strategii zvolila i žákyně E, známka 1, NJ ji baví, která uvedla, viz Příloha č. 5: *„Vzhledem k tomu, že jsme si mohli spočítat body a vyplnit jen otázky tak, aby nám to vyšlo na tu*

známku, co chceme, tak jsem začala otázkami za 3 body, potom jsem pokračovala na otázky za 2 body. Otázky za jeden bod jsem nedělala.“

Odpovědi na tuto otázku byly pro mne v pozici učitelky velmi obohacující, protože jsem měla možnost dozvědět se, jakým způsobem žáci při vypracování testů postupují. Například, že je potřeba poskytnout žákům dostatek času, neboť ti, co sází na jistotu, volí nejprve jednoduché otázky a až teprve po jejich vypracování se pouští do složitějších úkolů. Pokud bych jim neposkytla dostatek času, o složitější úkoly se pravděpodobně nestihli pokusit.

V této kapitole jsem se věnovala předložení výsledků mého výzkumného šetření, které probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru. Snažila jsem se odpovědět na výzkumné otázky a seznámit tak čtenáře s jednotlivými výroky, porovnat je mezi sebou a předložit zajímavé poznatky, které pro mě byly velmi obohacující.

Diskuze

V praktické části mé diplomové práce jsem za pomoci polostrukturovaného rozhovoru zjišťovala, jak reflektují žáci využití individualizace a diferenciaci ve výuce německého jazyka. Výuka, která rozhovorům předcházela, byla vystavěna na základě pravidel a možností diferenciaci a individualizace, viz Příloha č. 17.

Podle Skalkové (1999) je podstatou individualizace přizpůsobit žákům práci tak, aby odpovídala jejich možnostem. Zároveň nepracují všichni žáci samostatně na jedné stejné úloze, ale dochází k diferenciaci. Konkrétně říká: „Smyslem diferenciaci je vytváření takových situací, které umožní každému žákovi nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.“ (Skalková, 1999, s. 212)

Vedle reflexí žáků mě také zajímalo, jak na ni nahlíží vyučující jazyků na dané škole a jakým způsobem vnímá využití individualizace a diferenciaci ve výuce asistentka pedagoga přítomna v hodinách jako nezávislý pozorovatel. Tyto tři stěžejní výzkumné otázky doplňuje ještě otázka, jaké strategie si volili žáci při výběru úrovně obtížnosti v nestandardizovaném didaktickém testu. Tuto otázku jsem zařadila až během samotného výzkumného šetření, kde mě zajímalo zejména, jakým způsobem si žáci rozvrhovali práci, které otázky se snažili vyplnit a jak při práci postupovali.

Mé představy na počátku výzkumného šetření byly takové, že by právě tento styl výuky mohl žáky všech úrovní namotivovat k práci a učení, neboť díky využití diferencovaných úloh na různé úrovni obtížnosti může každý žák pracovat dle vlastního tempa a rozhodovat se o náročnosti jednotlivých úkolů. I slabší žáci tak mohou dosáhnout určitého úspěchu v podobě splněného úkolu. Nadaní žáci mají možnost na druhé straně pracovat navíc a rychleji postupovat dopředu. Každý žák se může posunovat kupředu, ale každý dle svých možností.

Domnívám se, že tato má úvaha byla z velké části naplněna, neboť na základě výpovědí z rozhovorů můžu říci, že většina dotazovaných žáků reagovala na tento styl výuky kladně. Právě motivaci k práci a vyhecování se k nějakému výkonu vyzdvihují žáci jako pozitivum. Vedle toho žáci kladně hodnotili i možnost pracovat vlastním tempem na úkolu, který je pro ně zvládnutelný či přínosný. Méně je to stresuje, a tím dochází i ke zlepšení klima v hodině. Ve třídě se dle výpovědí žáků vytvořila příjemná atmosféra.

Pravdou ovšem je, že i přes veškerou snahu, kterou jsem věnovala právě vzbuzení zájmu a motivaci žáků ve výuce využitím nejrůznějších typů úkolů a aktivit, nepodařilo se mi namotivovat všechny. Například žák CH a žák G, které výuka příliš nebaví, se sice do práce zapojovali a úkoly většinou plnili, ale výuka je nijak nenadchla ani nepodpořila přemýšlení o jiném nahlížení na výuku německého jazyka.

Žáci také velmi kladně reflektovali využití různých úrovní úkolů, které jim byly předkládány. Právě využití různých úkolů na různé úrovni pomohlo k tomu, že i slabší žáci zažívali úspěch, protože dokázali zadaný úkol splnit. Velmi mě potěšilo, že i žáci se specifickými potřebami hodnotili výuku v rámci možností kladně. Žák I, známka 4, NJ ho nebaví, který pracuje s asistentkou, hodnotil výuku přes počáteční nezájem kladně. Bylo velmi pěkné pozorovat, že dělal v práci pokroky. Je samozřejmé, že pokroky u slabších žáků byly spíše menší, nicméně je důležité při práci tyto kroky ocenit a každého žáka individuálně podpořit, pochválit, neboť slabší žáci jsou daleko méně chváleni než nadaní a byť slabší žák zvládne úkol nižší úrovně, bylo by dobré žáka pochválit.

Janíková (2015) uvádí, že vzhledem k talentu, požadavků na učení, motivaci, zájmům a individuálním vzdělávacím cílům přinášejí žáci do výuky cizích jazyků různé schopnosti, dovednosti a individuální odhodlání učit se. Podle Janíkové (2015) je v hodinách cizího jazyka kladena větší pozornost vnitřní diferenciaci, tedy diferenciaci v rámci hodiny a ta by právě měla kompenzovat nedostatky učení a vytvořit stimulující učební prostředí pro všechny žáky.

Žáci také v rámci výuky jako výstup psali dva nestandardizované testy, kde měli opět možnost plnit úkoly podle úrovně. Předem znali bodové hodnocení a mohli si tak dopředu spočítat, kolik úkolů musí splnit na určitou známku. Tyto didaktické testy měly také velmi dobrou odezvu od žáků. Žáci zejména oceňovali, že měli možnost vypracovat jen nějaké úkoly. Také se jim líbila možnost, že mohou získat trojku, byť splní jen úkoly základní úrovně. Didaktický test hodnotili kladně prakticky všichni žáci. Pouze žák G, známka 4, NJ ho nebaví, v rozhovoru uvedl, že ho vedle výuky nebavil ani test. Z testu dostal čtyřku a bylo vidět, že neměl ani zájem dosáhnout na lepší známku, což jsem pozorovala například u žáka I, známka 4, NJ ho nebaví, který pracuje s asistentkou a během rozhovoru mi sdělil, že se snažil vypracovat v testu co nejvíce úkolů, protože ho

motivovalo, že by mohl dostat lepší známku než čtyřku, což se mu následně podařilo, protože z prvního testu dostal trojku a z druhého testu dokonce dvojku.

Na základě získaných informací od žáků se domnívám, že využití individualizace a diferenciací je žáky vnímáno pozitivně a žáci jejich využití oceňují. Reflektují pozitivně také samotný vztah k výuce, kdy se cítí být více motivovaní a vyhecovaní k práci.

Dotazovanými v mém výzkumném setření byly dále tři vyučující jazyků, které působí na dané škole. I jejich pohled na využití individualizace a diferenciací mě velmi zajímal. Všechny vyučující se shodují na tom, že využití individualizace a diferenciací při výuce cizích jazyků vyžaduje velkou míru připravenosti učitele a důkladné plánování výuky tak aby, byla efektivní.

„Učitel pracuje v rámci třídy s několika skupinami a střídá u nich přímé řízení učební práce žáku s jejich samostatnou či individuální činností.“ (Hladílek, 2009, s. 85)

Z tohoto tvrzení vyplývá, že je potřeba, aby učitel uměl dobře zorganizovat výuku, uměl se na ni dobře připravit a fungovat v rámci hodiny operativně dle potřeb žáků jako poradce. Taková příprava vyžaduje více času a určité zkušenosti. Z osobní zkušenosti mohu říct, že tvorba příprav pro mě byla velmi náročná a tvorba jedné přípravy mi trvala i několik hodin. Můžeme se domnívat, že to může být jedním z důvodů, že diferenciací a individualizací v pojetí, jaké známe z alternativních škol, nefunguje i na běžných základních školách, neboť by vyučující v početných třídách nezvládli výuku vhodně připravit a zorganizovat. Vyučující v rozhovorech uvedly, že se ve své praxi již s určitým typem diferenciací setkaly. Jedna z vyučujících dokonce ve své osobní výuce na jazykové škole. Vyučující nicméně i přes náročnost pro učitele, což shledávají jako překážku, pozitivně vnímají přínos využití diferenciací a individualizací ve výuce směrem k žákům. Uznávají, že dát možnost každému žákovi, aby se rozvíjel dle svých možností a schopností, je cesta jak naplnit individuální potřeby a cíle žáků. Největší pozitivum pak shledávají v motivaci žáků, jimž diferencovaná výuka může umožnit zažít úspěch. Vyučující se také snaží ve výuce svých předmětů zařazovat různé aktivity s využitím individualizací a diferenciací.

V hodinách německého jazyka, kde probíhala výuka, byla jako nezávislý pozorovatel asistentka pedagoga, která pracuje se žákem I. I její názor a náhled na využití

diferenciace a individualizace mě velmi zajímal, protože měla možnost jako pozorovatel vnímat věci okolo. Nejvýrazněji si všímala práce slabších žáků a žáků, kteří v běžných hodinách nebývají příliš aktivní. U těchto žáků si všimla zejména větší motivace k práci na základě dílčích úspěchů. Toto zjištění souhlasí i s odpověďmi samotných žáků, kteří opravdu uvedli, že se cítili více motivovaní. Paní asistentka využití diferenciace a individualizace reflektovala velmi pozitivně, dokonce uvedla, že některé aktivity ráda využije při práci s žákem I i nadále.

V závěru mého výzkumného šetření jsem se zajímala o strategie, které si žáci volili při vyplňování nestandardizovaného didaktického testu. Strategií zvolili žáci hned několik. Jednou z nich byla možnost vyplnit jen daný počet úkolů potřebných pro získání zvolené známky, kterou využil např. žák H a žák G. Naopak vyplnění co nejvíce úkolů bez ohledu na to, že se bude jednat o body navíc, zvolila většina žáků. Žáci také volili strategie v rámci úrovní. Někteří začali otázkami z nejnižší úrovně, aby si body pojistili, a potom se postupně pouštěli do složitějších otázek. Jiní žáci začali střední úrovní, a poté volili dle svých schopností lehčí či složitější. Jeden z žáků začal nejtěžší úrovní.

Cílem mé práce bylo zjistit, jak reflektují využití individualizace a diferenciace ve výuce cizích jazyků samotní žáci, vyučující a asistentka pedagoga v pozici pozorovatele. Domnívám se, že se mi tyto cíle podařilo naplnit a práce nabízí čtenáři zajímavé reflexe jednotlivých dotazovaných. Práce by mohla dále sloužit jiným vyučujícím jazyků jako opěrný materiál pro tvorbu diferencované a individualizované výuky.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zabývat se využitím diferenciací a individualizace ve výuce cizích jazyků. Práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsem se snažila seznámit čtenáře se základními pojmy individualizace a diferenciací ve výuce za pomoci odborné literatury, zejména pak pedagogických slovníků. Stěžejním úkolem teoretické části bylo seznámit čtenáře s historií diferenciací a individualizace ve výuce a s osobností Václava Příhody, který byl právě ve 30. letech 20. století nejvýraznější českou osobností, která prosazovala zásady využití diferenciací a individualizace ve výuce. Právě Příhodovu pojetí individualizace a diferenciací věnuji také větší prostor v teoretické části. Dále jsem považovala za důležité poskytnout čtenáři informace o aktuálních možnostech diferenciací a individualizace ve výuce na základních školách a zároveň jsem v této kapitole uvedla i několik alternativních škol, o které je v posledních letech stále větší zájem. Vzhledem k návaznosti na část praktickou jsem se v poslední kapitole teoretické části stručně věnovala výuce německého jazyka na II. stupni základní školy.

V praktické části mé diplomové práce jsem se zabývala využitím diferenciací a individualizace ve výuce německého jazyka na jedné základní škole. Výzkumné šetření bylo provedeno na základě diferencované a individualizované výuky, která určitou dobu předtím probíhala v hodinách německého jazyka. Poté jsem provedla rozhovory se všemi zúčastněnými osobami. Nejprve se žáky, kteří tuto výuku absolvovali, poté s asistentkou pedagoga, která byla přítomna v hodinách jako nezávislý pozorovatel, a v neposlední řadě s vyučujícími jazyků na dané škole. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jak žáci reflektují individualizovanou a diferencovanou výuku. Jak na ni nahlízejí samotní učitelé a jak ji vnímá asistentka pedagoga, která měla možnost výuku nezávisle pozorovat.

7 Seznam použitých zdrojů

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Blatný, L., & Jůva, V. (1996). *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Vydavatelství Masarykovy univerzity.
- Čondl, K. (1939). *Václav Příhoda: život a dílo českého pedagoga*. Unie.
- Gavora, P. (2010) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých* (Vyd. 2., přeprac). Univerzita Jana Amose Komenského
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chlup, O., Pařízek, V. (Ed.). (1977). *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Janíková, V. (2010). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Masarykova univerzita.
- Jůva, V., & Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky* (6., rozš. vyd). Paido.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.
- Kocurová. (2002). Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, (3), 25-39.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (2., nezměn. vyd). Karolinum.

- Příhoda, V. (1930). *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Orbis.
- Příhoda, V. (1948). *Myšlenka jednotné školy* ([1. vyd.]). Orbis.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada Publishing.
- Somr, M. (2009). *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení* (Vyd. 2., upr). Vlastimil Johanus.
- Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Richter, T. (2013). *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Asociace waldorfských škol ČR.
- Valenta, M. (1993). *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Váňová, R. (1995). *Československé školství ve 30. letech: (Příhodovská reforma)*. Pedagogická fakulta UK.
- Váňová, R., Rýdl, K., & Valenta, J. (1992). *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Karolinum.
- Wenke, H., & Röhner, R. (2000). *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Paido.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

Rudolf Steiner Schule. (2021). Mönchengladbad. Dostupný z: <https://www.rss-mg.de/merkmale-der-waldorfpaedagogik>

Scio škola. (2020). Praha: Scio. Dostupný z: <https://scioskoly.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004) Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

8 Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Rozhovor s žákyní A

Příloha č. 2: Rozhovor s žákyní B

Příloha č. 3: Rozhovor s žákyní C

Příloha č. 4: Rozhovor s žákyní D

Příloha č. 5: Rozhovor s žákyní E

Příloha č. 6: Rozhovor s žákyní F

Příloha č. 7: Rozhovor s žákem G

Příloha č. 8: Rozhovor s žákem H

Příloha č. 9: Rozhovor s žákem CH

Příloha č. 10: Rozhovor s žákem I

Příloha č. 11: Rozhovor s žákem J

Příloha č. 12: Rozhovor s učitelkou 1

Příloha č. 13: Rozhovor s učitelkou 2

Příloha č. 14: Rozhovor s učitelkou 3

Příloha č. 15: Nestandardizovaný test č. 1

Příloha č. 16: Nestandardizovaný test č. 2

Příloha č. 17: Příprava hodiny

Příloha č. 18: Rozhovor s asistentkou

Příloha č. 1

Žákyně A, známka 1, NJ ji baví

Tato žákyně je premiantkou třídy. Má samé jedničky nejen z cizích jazyků, ale i z ostatních předmětů. Je komunikativní, přátelská a zároveň ambiciózní a soupeřivá. Má velmi dobrou paměť a nadání na jazyky. Žákyně si na začátku výzkumu volila úroveň B ve školní práci i u domácích úkolů. Zbytek výzkumu volila úroveň A.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Mám většinou asi jedničky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Jazyky mě baví, i když angličtina trochu víc než němčina, ale chtěla bych jít na gympl a tam budu oba jazyky potřebovat, takže se snažím, abych měla dobré známky.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi moc líbila, protože jsme mohli pracovat podle sebe. Chvíli jsme pracovali společně, a pak jsme si mohli vybrat, jestli chceme být ve skupině, nebo samostatně. Zjistila jsem, že některé aktivity raději dělám sama a jiné zase ve skupince. Motivovalo mě to, že si můžu říct, teď budu dělat tenhle úkol, protože jsme měli docela velkou volnost.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„To se mi líbilo asi nejvíc, že jsem si mohla vybrat, jaký úkol chci dělat a věděla jsem, jak těžký úkol si vybírám. Když jsem si nebyla v něčem jistá, vzala jsem si nižší úroveň a měla jsem pocit, že to zvládnou. Potom jsme i soupeřily s žákyní F, která bude mít více správných úkolů nejvyšší obtížnosti. To nás opravdu bavilo a byla to výzva.“

5. Proč sis zpočátku vybírala pro školní práci úroveň B, a poté úroveň A?

„Nebyla jsem si jistá, zda tu vyšší úroveň zvládnou, a zajímalo mě, jak moc obtížný je například ten střední stupeň. Tolik jsem si nevěřila, tak jsem prvně zkoušela B, ale potom už jen A, když jsem zjistila, že to zvládnou.“

6. Proč sis vybírala domácí úkoly nejprve na úrovni B, a poté A? Je stejný důvod jako u školní práce?

„Ano, nevěděla jsem, jak obtížný je úkol A, takže jsem si poprvé vzala radši „béčko“, abych měla jistotu, že to bude dobře, a pak už jsem si brala jen „áčka.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Bylo super, že vlastně kdo věděl otázky za 3 body, a tím pádem už věděl, že bude mít jedničku, tak vlastně nemusel vůbec dělat celý test. Já jsem pracovala postupně, protože jsme tak nějak zvyklí vyplnit vždycky, co víme, takže jsem začala těmi jednoduššími otázkami úrovně C, a pak jsem postupovala na složitější. Nakonec jsem vyplnila všechno kromě jedné otázky na 3 body a u druhého testu to bylo podobně. Bylo to super, protože si myslím, že většina z nás při testu pracovala víc v klidu a nebyl to takový stres.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Nejprve jsem šla na otázky nejvyšší úrovně, protože jsem chtěla dělat těžší práci. Potom jsem šla postupně na jednodušší a jednodušší a udělala jsem nakonec všechny, i když jsem věděla, že nemusím a body mi stačí.“

Příloha č. 2

ŽÁKYNĚ B, známka 3, němčina ji někdy baví, někdy nebaví

Tato žákyně má průměrné známky. V hodinách většinou spolupracuje, ale o němčinu příliš zájem neprojevuje. Tato žákyně má diagnostikovanou dyslexii. Při výzkumu si volila pro školní práci převážně úroveň B, nebo C, a u domácích úkolů úroveň C.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„V pololetí jsem měla trojku, teď to mám mezi 2 – 3.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví německý jazyk?

„Angličtinu mám radši než němčinu. I když teď mě němčina docela baví, ale nelíbí se mi ten jazyk, jak mluví.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi líbila, protože tam byly zajímavé úkoly. Každý si mohl najít něco svého a vybrat si, co chce dělat a kolik se toho chce naučit. Nebaví mě pracovat v pracovním sešitě a procházet jednotlivá cvičení.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu či testu?

„Líbilo se mi, že všichni nemusí dělat to samý a že když chci, můžu udělat jednodušší úkol a jindy zase složitější.“

5. Proč sis vybírala pro školní práci střídavě úroveň B a C?

„Úroveň B pro mě byla složitější, takže jsem spíš volila úroveň C, tu jsem zvládala a občas, když mě to bavilo, zvolila jsem B.“

6. Proč sis vybírala pro domácí úkoly úroveň C?

„Chtěla jsem mít úkoly rychle hotové, a ne nad nimi sedět celé odpoledne. Domácí úkoly nemám ráda.“

7. Jak se ti líbily testy, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Začala jsem prvně otázkami za 1 bod, protože ty mi přišly celkem jednoduché a měla jsem je nakonec všechny správně. Poté jsem udělala i nějaké otázky za 2 body a dostala

jsem z testu dvojku. Docela mě to motivovalo, takže jsem se na druhý test trochu učila. Dostala jsem jedničku. Měla jsem o 3 body víc než u prvního testu. Testy byly super, to mě moc bavilo a už jsem se pak ani nestresovala, protože jsem věděla, že určitě něco vědět budu.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Začala jsem otázkami za jeden bod, protože jsem měla jistotu, že budu mít něco správně. Poté jsem postupovala na složitější úkoly a snažila se udělat všechno, co jsem věděla.“

Příloha č. 3

ŽÁKYNĚ C, známka 1, NJ ji baví

Tato žákyně má velmi dobrý prospěch, pouze v matematice měla v pololetí dvojku. Je pečlivá a svědomitá, ale málo si věří. Často je nervózní při ústním projevu či písemné práci. Žákyně si při výzkumu volila pro školní práci střídavě úroveň A, nebo B, u domácích úkolů pak úroveň B.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Z němčiny mám jedničky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví německý jazyk?

„Němčina mě baví, myslím si, že tady u nás je důležitý umět mluvit německy alespoň trochu, protože je tu spousta firem z Německa.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi líbila, protože jsem měla vždycky dobrý pocit ze svého výkonu. Snažila jsem se pracovat a plnit úkoly a bylo super, že jsme si mohli zvolit různé způsoby práce, a tím pádem vlastně trochu zapomenout na to, že jsme ve škole a musíme se drtit. Byla tam dobrá atmosféra a všichni pracovali.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Bylo to na té výuce super. Získala jsem větší jistotu. Velmi se mi styl výuky líbil, protože jsem mohla dělat složitější úkoly a naučit se tak více. Také mi moc pomohla možnost vybrat si obtížnost úkolu, protože jsem se tím docela zbavila stresu, že úkol nezvládnu. Když jsem si nebyla jistá, zvolila jsem jednodušší úroveň a pracoval jsem pak v pohodě a v klidu.“

5. Proč sis vybírala pro školní práci převážně úroveň A?

„Některé úkoly byly složitější, a tak jsem zvolila B, ale většinou jsem si volila A, protože mě bavilo zkoušet, jestli to zvládnu.“

6. Proč sis vybírala domácí úkoly na úrovni B?

„Céčko bylo příliš jednoduché a Áčko zase složitější, proto jsem doma většinou volila B, aby mi úkol nebral zase tolik času.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Při písemce nebo při testu jsem vždycky strašně nervózní, a pak dělám zbytečné chyby, které si ale uvědomím až po testu. Super bylo, že jsme věděli, kolik bodů potřebujeme a strašně mi pomohlo, že jsem si spočítala body u otázek, kterými jsem si byla jistá, a už mi vyšla jednička, takže jsem pak byla v klidu, věděla jsem, že se to už nemůže pokazit a v klidu jsem pak udělala i ty těžké otázky a nasbírala jsem tam nějaké body. Oba testy byly super.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Začala jsem úrovní B, protože to pro mě byla taková střední cesta. Když jsem měla hotové tyto otázky, pokračovala jsem na nejsložitější otázky. Ve zbytku času jsem pak jen tak, abych měla ještě práci, udělala nejjednodušší úkoly.“

Příloha č. 4

ŽÁKYNĚ D, známka 1, NJ ji baví

Tato žákyně je velmi šikovná a samostatná. Má velmi dobré pracovní tempo a komunikační schopnosti v německém jazyce. Je však stydlivá a nerada hovoří v cizím jazyce před ostatními. Tento problém má i v anglickém jazyce. Při práci si volila vždy úroveň A.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Z němčiny mám jedničky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Němčina mě baví. Máme v Německu tetu a strejdu, za kterými jezdíme o prázdninách. Mluví česky, ale když se chce člověk někam podívat, musí tam mluvit buď německy, nebo anglicky. Všechny jazyky mě vlastně baví, i angličtina.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Při výuce jsem někdy nervózní, že se mě učitel zeptá na něco, co nebudu vědět nebo odpovím špatně a ostatní se tomu budou třeba smát, protože každý ví, že máme příbuzné v Německu a všichni si myslí, že Německy mluvím, ale spíš bych chtěla mluvit dobře. Dělán chyb, a když jsem si mohla vybrat, jestli chci pracovat ve skupině, nebo samostatně, byla to pro mě docela úleva. Mohla jsem se dojít poradit třeba s kamarádkou, sednout si k ní. Skoro mi ani nepřišlo, že jsme ve škole.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Bylo to super, tolik mě to nestresovalo.“

5. Proč sis vybírala pro školní práci úroveň A?

„Protože mě to bavilo, úkoly se mi dařily, takže jsem nepotřebovala lehčí úkol.“

6. Proč sis vybírala úroveň A pro domácí úkoly?

„Úkoly mi nepřišly až tak složité oproti úrovni B, takže jsem vždycky zvládla úroveň A.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Test se mi líbil, protože měl podle mě každý možnost získat dobrou známku, protože na trojku třeba stačilo vědět jen úkoly za 1 bod a ty nebyly těžké. Líbilo se mi, že se psalo v klidu, protože vlastně každý věděl, že něco ví. Kdybych si mohla vybrat, tak bych také testy psala pořád, i v jiných předmětech třeba.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Nevím, jestli to byla nějaká strategie, ale já jsem sázela na jistotu, takže jsem začala jednoduchými otázkami, abych si pojistila body, potom jsem postupovala na složitější úkoly.“

Příloha č. 5

ŽÁKYNĚ E, známka 1, NJ ji baví

Tato žákyně je velmi tichá, ale šikovná. V hodinách se drží spíše stranou, ale spolupracuje a aktivně plní úkoly. Ve školní práci i pro domácí úkoly volila úroveň A.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Mám jedničky, asi jednou jsem dostala dvojku.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Němčina mě baví, protože máme fakt dobrou paní učitelku, která má zajímavé hodiny.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi moc líbila, mohla jsem se naučit spoustu věcí okolo, aniž bych musela říkat učiteli o nějaký úkol navíc. Cítila jsem se při hodinách i docela dospěle, když jsme měli možnost rozhodnout se, jestli budeme číst text a podle něj pracovat nebo budeme dělat cvičení v sešitě. Motivovalo mě to a snažila jsem se vyzkoušet různé úkoly a práci.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Možnost rozhodnout se, jaké úkoly chci dělat, byla super, i když jsem si na začátku nebyla jistá, jak těžký úkol mám zvolit. Pro jistotu jsem si zvolila úroveň B, ale později jsem chtěla vyzkoušet úroveň A. Také bylo fajn, že nikdo nedostal špatnou známku za to, že si třeba nezvolil ideální úroveň, a pak třeba nevěděl, tak mohl jít a vzít si nižší. U domácích úkolů to bylo také super, protože jsme si mohli vybrat a některé úkoly byly dobrovolné.“

5. Proč sis zpočátku vybírala pro školní práci úroveň A?

„Němčina mě baví a jde mi, takže jsem si dávala těžší úroveň, abych se naučila něco navíc.“

6. Proč sis vybírala úroveň A i pro domácí úkoly?

„Většinou trávím odpoledne doma, takže mám čas i na složitější úkol, tak jsem si vždycky vybírala úroveň A. Bavilo mě to.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Líbily se mi oba testy, protože jsme mohli vyplnit jen nějaké otázky a stačilo to na dobrou známku, to bylo zajímavé, a také se mi líbilo, že i kluci, kteří mají normálně z testu čtyřku nebo pětku, měli teď třeba dvojku nebo trojku a bylo vidět, že je to nakoplo, všude se s tím chlubili.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Vzhledem k tomu, že jsme si mohli spočítat body a vyplnit jen otázky tak, aby nám to vyšlo na tu známku, co chceme, tak jsem začala otázkami za 3 body, potom jsem pokračovala na otázky za 2 body. Otázky za jeden bod jsem nedělala.“

Příloha č. 6

ŽÁKYNĚ F, známka 1, NJ ji baví

Tato žákyně je velmi svědomitá a pečlivá. V hodinách je komunikativní, aktivně spolupracuje a je ochotná pomoci ostatním spolužákům.

Pro školní práci i domácí úkoly si volila úroveň A.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Z němčiny mám jedničky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví německý jazyk?

„Jazyky mě baví. Učím se je ráda. Němčina mě baví, ale pokud bych si mohla místo ní vybrat třeba francouzštinu, tak to by bylo lepší.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi hrozně líbila, protože jsem se nestresovala tím, jestli stihnu všechny úkoly, jestli to bude správně. Docela mě to motivovalo, protože jsem mohla pracovat samostatně a zároveň, když jsem něco nevěděla, mohla jsem vstát ze svého místa a jít se poradit se spolužáky nebo s vyučující, popřípadě jsem mohla využít některou pomůcku.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Možnosti zvolit si úroveň domácích úkolů byla super, protože jednodušší úkol jsem měla za chvíli hotový a mohla jsem trávit čas s kamarády. Domácí úkoly nemám moc ráda.“

5. Proč sis vybírala pro školní práci úroveň A?

„Protože byla nejsložitější, a to mě baví, zkoušet různé výzvy, co zvládnou a tak.“

6. Proč sis vybírala úroveň A i u domácích úkolů?

„Nebylo to zas tak těžké a úkoly nebyly extra dlouhé, takže mi vždycky přišlo lepší udělat Áčko, abych si procvičila věci, co se mi můžou hodit.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měla možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volila?

„Já jsem vlastně nakonec odpověděla skoro na všechno. Začala jsem otázkami za dva body, pak jsem udělala otázky za jeden bod, a nakonec otázky za tři body, ty byly ale už trochu těžší.“

8. Jaké strategie jsi volila při výběru úrovní otázek v testu?

„Začala jsem pracovat na otázkách za 2 body, protože mi to přišlo jako takový střed. Potom jsem šla na jednodušší otázky za jeden bod, a nakonec jsem udělala i některé otázky za 3 body.“

Příloha č. 7

ŽÁK G: známka 4, NJ ho nebaví

Tento žák má spíše horší prospěch nejen v německém jazyce, ale i v jiných předmětech. V minulém roce dokonce dělal reparát z matematiky. Při výuce většinou spolupracoval, ale větší zájem neprojevil. Žák má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii. Pro školní práci i domácí úkoly volil úroveň C.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Čtyřky, někdy i pětky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Němčina se mi nelíbí ani mě nebaví, hodiny jsou nudné.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi moc nelíbila, ani před tím ani teď. Je teda pravda, že jsem nikdy nedostal z němčiny jedničku, až teď za splněný úkol v hodině, to bylo dobrý, ale mě to prostě nebaví, a když jsme měli možnost si každý někam sednout a pracovat si na úkolech podle sebe, tak to bylo ještě horší, protože se mi nechtělo dělat nic.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Jo, to se mi docela líbilo. Úroveň C nebyla tak náročná a zvládl jsem ji i já.“

5. Proč sis vybíral pro školní práci úroveň C?

„Protože to byl jednoduchý úkol, který se dal zvládnout a nemusel jsem u toho sedět celou hodinu. Jiný bych nezvládnul, byly moc těžké.“

6. Proč sis vybíral pro domácí úkoly úroveň C?

„Protože mi domácí úkoly přijdou zbytečný, ke všemu z němčiny. Doma už se většinou neučím, takže jsem chtěl mít úkol rychle hotový.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měl možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volil?

„Test byl takovej jinej, dostal jsem trojku. Úkoly za 3 a 2 body jsem nevěděl, tak jsem udělal jen ty za bod a měl jsem nakonec 5 bodů, a to stačilo na trojku, tak dobrý.“

8. Jaké strategie jsi volil při výběru úrovní otázek v testu?

„Strategii jsem žádnou neměl. Dělal jsem to, co jsem věděl. Když jsem si přečetl úkol a viděl jsem, že nevím odpověď, pokračoval jsem dál. Nakonec jsem vyplnil jen některé otázky za 1 bod.“

Příloha č. 8

ŽÁK H, známka 1, NJ ho baví

Tento žák je jediný z chlapců, který má výborné výsledky nejen v německém jazyce, ale i v jiných předmětech. Je komunikativní a má velmi dobrou paměť. V hodinách se aktivně zapojuje. Pro školní práci volil úroveň A, u domácích úkolů úroveň B.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Mívám jedničky, sem tam nějakou dvojku, ale většinou jedničky.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví německý jazyk?

„Jazyky mě baví, chtěl bych jednou cestovat, a to se člověk musí nějak domluvit. Občas jedeme s rodiči na výlet do Rakouska a je to divný, když nikomu nerozumím. Němčina mě baví, i když je docela těžká.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka byla super, protože jsme chvíli pracovali dohromady, ale větší část hodiny vlastně samostatně. Nemusel jsem čekat, až někdo dokončí práci, ale mohl jsem pracovat podle sebe, vybrat si úkoly, které mě v rámci nějakého tématu více zajímaly apod. Chtěl bych jít na gymnázium a díky možnosti rozhodnout se, jaký úkol chci dělat, se můžu dozvědět a naučit něco navíc, což by mi pak mohlo pomoci k tomu být lepší v jazyce. Také se mi hrozně líbila kombinace němčiny a angličtiny, protože některé úkoly či zadání bylo v němčině i angličtině, takže jsem se dozvěděl více, aniž bych vlastně nutně chtěl, protože když jsem něco nevěděl německy, přeložil jsem si to v angličtině, a to bylo skvělé.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Volba úrovně mi vyhovovala, protože jsem se tak mohl dozvědět a naučit se mnohem více věcí. Složitější úkoly obsahovaly i těžší slovíčka apod. a možnost zvolit si úroveň domácích úkolů byla také super, protože jednodušší úkol jsem měl za chvíli hotový a mohl jsem trávit čas s kamarády nebo se učit. Domácí úkoly nemám moc rád, raději si látku opakuju podle sebe, abych se jí dobře naučil.“

5. Proč sis vybíral pro školní práci úroveň A?

„Protože mám dobré známky a myslel jsem si, že bych tuto úroveň měl zvládnout.“

6. Proč sis vybíral pro domácí úkoly úroveň B?

„Asi trochu z lenosti, abych nemusel doma vedle učení dělat ještě náročnější úkol, tak jsem si to trochu ulehčil.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měl možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volil?

„Oba testy byly docela jednoduché, protože člověk mohl mít jen půlku bodů a měl jedničku, což bylo fajn hlavně pro ty, co mají normálně špatný známky, tak teď mohli mít lepší. V prvním testu jsem se snažil vyplnit vše, co jsem věděl, a ve druhém testu jsem pak zkusil vyplnit jen úkoly za 2 a 3 body a na jedničku mi to stačilo.“

8. Jaké strategie jsi volil při výběru úrovní otázek v testu?

„V testu jsem se snažil vyplnit všechny úkoly, co jsem věděl, abych zjistil, kolik úkolů dokážu nasbírat. Začal jsem otázkami za dva body, poté jsem pokračoval na otázky za jeden bod a na konec jsem si nechal otázky za 3 body“

Příloha č. 9

ŽÁK CH, známka 2, NJ ho nebaví

Tento žák má poměrně dobrý prospěch. Je však trochu pohodlný, v hodinách převážně pasivní, většinou se do aktivit zapojuje, ale je na něm vidět mírná nevole. Nerad se učí, úkoly na doma nechce vypracovávat a odmítá udělat cokoliv navíc. Pro školní práci si volil úroveň B a u domácích úkolů úroveň C.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Tak různě jedničky, někdy i trojku, ale většinou mám jedničky nebo dvojky. Jsem trochu líný, kdybych se asi víc učil, tak bych mohl mít jedničku.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„K jazykům vztah moc nemám. Celkově mě moc nebaví, protože se musím učit slovíčka a gramatiku, a to mě nebaví stejně jako třeba dějepis. Mám radši matematiku.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka mě moc nebavila, stejně jako ta výuka před tím. Úkoly jsem teda plnil, ale musel jsem v hodině víc pracovat, víc se zapojovat, a to mě nebaví. Radši pracuju sám třeba v pracovním sešitě nebo poslouchám učitelku.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu či testu?

„Vzhledem k tomu, že jsme měli na výběr z více možností, co můžeme dělat, tak se mi líbilo, že jsem si mohl vybrat, jak těžký úkol budu dělat, protože když to bylo zajímavé, zkusil jsem třeba i složitější obtížnost a docela se mi to dařilo. Domácí úkoly nemám rád, nerad je dělám, takže bylo fajn, že jsme si mohli zvolit nižší úroveň a také, že na ně byl čas celý týden. Pro úkoly jsem si volil tu nejnižší úroveň, abych měl rychle hotovo, ale je fakt, že jsem je stejně dělal skoro vždycky na poslední chvíli.“

5. Proč sis vybíral pro školní práci úroveň B?

„Přišlo mi to tak nějak rozumný vzhledem k mým známkách a tak. Úroveň C byla zase opravdu příliš jednoduchá, a pak bych neměl co dělat a nechtělo se mi zase tak moc pracovat, abych si vzal úroveň A, takže mi přišel ideální ten střed.“

6. Proč sis vybíral pro domácí úkoly úroveň C?

„Jak už jsem říkal, jsem trochu línej a úkoly nemáme jen z němčiny, a tak se mi nechce dělat doma něco složitějšího, a proto jsem si vždycky vzal jen jednoduchý úkol.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měl možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volil?

„Ne, že by mě němčina teď nějak víc bavila, ale ty testy se mi líbily. Dostal jsem dvě jedničky.“

8. Jaké strategie jsi volil při výběru úrovní otázek v testu?

„Začal jsem úkoly za jeden bod, protože byly jednoduché, potom jsem pokračoval na otázky za 2 body. Snažil jsem se udělat vše, co jsem věděl.“

Příloha č. 10

ŽÁK I, známka 4, NJ ho nebaví

Tento žák má horší prospěch, do výuky se však většinou zapojoval. Při společných aktivitách spolupracoval se spolužáky ze stejné skupiny. Žák má diagnostikované ADHD, dyslexii a dysgrafii. S tímto žákem pracuje asistentka pedagoga. Žák má zároveň zrakovou vadu, kdy vidí velmi špatně na dálku a nosí silné dioptrické brýle. Pro školní práci i domácí úkoly volil úroveň C.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Většinou mám čtyřky, někdy dostanu trojku, ale někdy taky pětku. Čtyřka mi stačí, ale propadnout bych nechtěl.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Němčina mi nejde ani mě nebaví, chtěl bych místo ní mít radši počítače nebo sport. Němčina mi přijde zbytečná. Chci jít na učňák a myslím si, že jí nebudu potřebovat.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Prvně jsem si myslel, že to bude pěkná kravina, ale výuka byla dobrá. Mohl jsem pracovat s kamarády ve skupině a mohli jsme si při práci poradit. Také jsme mohli dělat méně úkolů a nemusel jsem tolik psát, a to bylo fajn. Dostal jsem dvě trojky a jednu dvojku, to se mi fakt ještě nestalo. Paní asistentka mi skoro nepomáhala.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu či testu?

„Bylo fajn, že jsem nemusel dělat všechny úkoly, ale mohl jsem dělat jeden jednodušší, které jsem většinou zvládnul sám nebo ve skupině s kamarády a domácí úkoly byly také fajn, protože jednoduché úkoly nebyly náročné.“

5. Proč sis vybíral pro školní práci úroveň C?

„Mám čtyřku a nic moc nevím, takže to byl jediný úkol, který jsem jakž takž zvládnul, kdybych měl dělat úkol B, asi bych tam nic nenapsal.“

6. Proč sis vybíral úroveň C pro domácí úkoly?

„Ze stejného důvodu jako úkoly ve škole. Taky mě nebaví psát domácí úkoly. Když přijdu ze školy, už se mi nechce nic dělat.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měl možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volil?

„Prvně jsem nevěřil, že to hodnocení bude fakt takový, že za půlku bodu je jednička. Dělal jsem úkoly za 1 bod, a pak jsem zkusil i nějaké úkoly za 2 body. Nakonec jsem dostal trojku a u druhého testu dokonce dvojku. Vůbec to nechápu, jsem dobrej. Test mě snad bavil víc než ta výuka.“

8. Jaké strategie jsi volil při výběru úrovní otázek v testu?

„Začal jsem úkoly za jeden bod, abych nasbíral alespoň nějaké body, a pak jsem se snažil odpovědět i na otázky za 2 body, ty za 3 body jsem úplně vynechal.“

Příloha č. 11

ŽÁK J, známka 3, NJ ho nebaví

Žák J má z jiných předmětů většinou dvojky. V hodinách byl spíše pasivní, ale do společných aktivit se vždy zapojil. V kolektivu je velmi oblíbený. Pro školní práci i domácí úkoly si volil úroveň C.

1. Jaké známky míváš z německého jazyka?

„Z němčiny mám trojky, někdy čtyřky, ale na vysvědčení jsem měl trojku a teď mi taky vychází.“

2. Jaký vztah máš k jazykům, jak tě baví?

„Baví mě docela angličtina, protože tu využiju třeba při hrách, co hraju na PC, ale němčina mě nebaví.“

3. Jak se ti líbil styl výuky, který nyní v hodinách německého jazyka probíhal?

„Výuka se mi docela líbila, dokonce jsem dostal i jedničku, což mě docela motivovalo. Taky se mi líbilo, že jsme něco dělali, a pak jsme si mohli vybrat z více možností, co chceme dělat. Mohli jsme třeba procvičovat na počítači, což mě docela bavilo, protože jsem nemusel psát perem a něco v sešitě vyplňovat. Němčina mě pořád moc nebaví, ale takovou výuku bych asi i bral.“

4. Jak se ti líbila možnost zvolit si předem obtížnost úkolu?

„Líbilo se mi, že jsem si mohl vybrat i tu nejjednodušší úroveň, kterou jsem zvládnul.“

5. Proč sis vybíral úroveň C pro školní práci?

„Úkoly se daly zvládnout, měl jsem je většinou i správně a byl jsem ve skupině s klukama.“

6. Proč sis vybíral úroveň C pro domácí úkoly?

„Nemám rád domácí úkoly, a když už ho musím udělat, tak jsem si vybral jednoduchý.“

7. Jak se ti líbil test, kde jsi měl možnost zvolit si obtížnost otázek, a jakou úroveň obtížnosti jsi volil?

„Testy byly dobrý, protože jsem dostal dvojku a jedničku, a to jsem se teda moc neučil, ale docela dost jsem si kupodivu pamatoval z těch hodin. Neměl jsem vybranou úroveň,

kterou bych chtěl udělat a skončit, ale začal jsem těmi úkoly za 1 bod, a pak jsem prostě vyplnil, co jsem věděl. Z úkolů za 3 body jsem ale nevěděl nic.“

8. Jaké strategie jsi volil při výběru úrovní otázek v testu?

„V testu jsem se snažil udělat všechno, co jsem věděl. Prvně jsem začal otázkami za 2 body, ale moc jsem nevěděl, tak jsem šel na úkoly za 1 bod, a pak jsem se k těm za 2 body zase vrátil.“

Příloha č. 12

Učitelka 1

Učitelce 1 je 45 let. Na dané škole učí již 7 let své aprobase, kterými je německý jazyk a dějepis. Délka její praxe je 15 let. Po vysoké škole nastoupila jako učitelka na základní školu, čemuž se chtěla věnovat už od gymnázia, proto i po mateřské nastoupila zpět a jinou práci nezvažovala. V době, kdy neměla rodinu a děti, věnovala práci většinou čas nad rámec pracovní doby, věnovala se různým aktivitám a dobrovolným činnostem, nicméně připouští, že s pořízením si rodiny a péčí o děti se všem těmto aktivitám již věnovat nemůže. Vede kroužek německého jazyka, který se většinou otevírá na jedno pololetí a slouží jako doplněk standardním hodinám a mohou ho navštěvovat jak žáci, kteří mají aktuálně v německém jazyce problémy, tak i žáci, kteří chtějí dosáhnout lepších výsledků. Paní učitelka však dodává, že je o tento kroužek a celkově německý jazyk mezi dětmi čím dál menší zájem.

1. Setkala jste se někdy při své praxi s využitím diferenciaci a individualizace ve škole?

„S využitím diferenciaci a individualizace v rámci školy či jednotlivých předmětů tak, jako je tomu třeba na alternativních školách, jsem se jako pedagog dosud nesečkala. Určitý typ diferenciaci znám z pozice matky, kdy jedna z dcer nastoupila na gymnázium, kde si mohou žáci již od prvního ročníku zvolit směr v podobě volitelných předmětů, které mohou v následujících ročnících změnit a vyzkoušet si tak více možností, než se rozhodnou pro konečně zaměření.“

2. Jaký pohled máte na využití diferenciaci a individualizace ve výuce jazyků?

„Určitě se hodí pro střední školy, které často mívají na jazyky v rámci třídy skupiny. Funguje to tak i na větších základních školách. U nás vzhledem k menšímu počtu žáků k dělení nedochází a učí se všichni dohromady. Diferenciaci v rámci hodiny je pak velmi náročná na organizaci vyučování a i na přípravu pro učitele, protože často pracujeme na základě příprav z přechozích let, které měníme podle potřeby a aktualizujeme, nebo alespoň já to tak dělám. Pokud bych měla každý rok obnovovat přípravy podle úrovně dětí, která se různě mění, to si neumím úplně představit, i když si myslím, že by to samozřejmě bylo zajímavé a pro žáky přínosné. Snažím se do výuky vnášet aktivní práci,

komunikaci, skupinovou práci nebo projektové hodiny, aby žáci jen naseděli v lavici a výuka byla zajímavější.“

3. Využila jste nebo využíváte individualizaci a diferenciaci ve vlastní výuce?

„Myslím si, že ano, i když ne ve všech hodinách. V německém jazyce více než v dějepise. V německém jazyce, ostatně i v jiných jazycích, je potřeba mít pro tento předmět trochu nadání, jinak jsou žáci buď slabší, nebo se musí vše pečlivě mechanicky učit, proto někdy do výuky zařazuji různé typy úkolů, ze kterých si mohou vybrat. Někdy zadám několik cvičení a slabším žákům dám možnost vypracovat jen třeba polovinu nebo menší část. V této třídě se nacházejí žáci se specifickými potřebami, takže paradoxně asi více ohled bereme na tyto žáky, abychom jim v jistém ohledu ulevili.“

4. Spatřujete ve využití diferenciaci a individualizaci ve výuce, která byla žákům předložena, nějaká pozitiva?

„Jako pozitivum vidím, že se šikovnější žáci mohou posunovat rychleji dopředu, rozšiřovat si vědomosti, pokud mají zájem, a zároveň slabší žáci získávají alespoň základní potřebné vědomosti. Když slabší žák dostane jednodušší úkol, který zvládne, může ho to motivovat. Velmi se mi líbila možnost diferencovaného testu, kde i slabší žák mohl pocítit úspěch, což je možná někdy opomíjené, protože každý žák, i slabší, potřebuje občas pochválit, potřebuje zažít pocit úspěchu.“

5. Spatřujete ve využití diferenciaci a individualizaci ve výuce nějaká negativa?

„Jako negativum vidím zátěž pro učitele z hlediska té přípravy na vyučování. Také bych měla trochu strach, že si žáci s menším sebevědomím budou vybírat jednodušší úroveň, než na kterou by měli, ale to asi souvisí s nějakou evaluací, a určitě by bylo potřeba při takovém typu výuky sledovat žáky a hovořit s nimi o jejich výběru a výsledcích. Také bych se trochu obávala toho, že jsou někteří žáci leniví, a když si budou moci vybrat nižší úroveň, nebudou se víc snažit.“

6. Využila byste některé použité aktivity ve vlastní výuce?

„Jak už jsem říkala, velmi se mi líbil diferencovaný test, který umožnil žákům rozhodnout se, jakou úroveň otázky si zvolí, zároveň si i slabší žáci mohli vyzkoušet otázky za více

bodů. Ještě se mi moc líbila aktivita poslechová, kde žáci dostali jeden stejný text, ale v různých úrovních a doplňovali vynechaná slova.“

Příloha č. 13

Učitelka 2

Učitelce 2 je 37 let. Na dané základní škole učí celkem 4 roky, nicméně tato doba byla přerušena mateřskou dovolenou, ze které se vrátila na začátku tohoto školního roku. Jejími aprobacemi jsou německý jazyk a český jazyk a délka praxe je 7 let. Na této škole vyučuje na plný úvazek pouze český jazyk. Tato paní učitelka se zpočátku chtěla věnovat učitelství prvního stupně, které si také po ukončení vysokoškolského studia dodělala, nicméně na prvním stupni učila zhruba dva roky, a poté se vrátila zpět na druhý stupeň.

1. Setkala jste se někdy při své praxi s využitím diferenciaci a individualizace ve škole?

„Musím říct, že vyloženě s diferenciací a individualizací v podobě, kterou jste nám zde představila, jsem se ve své praxi nesešla. Pouze když jsem učila na gymnáziu, tak tam fungovalo to, že první ročník, který nastoupil, dostal hned na začátku rozřazovací test z jazyků a na základě výsledku byl přiřazen do skupiny A, B nebo C podle znalostí. Pak se stalo, že někdo byl na angličtinu v první skupině, ale francouzštinu měl třeba poprvé, a tak byl ve třetí skupině. Pamatuji si, že bylo možné se mezi jednotlivými skupinami pohybovat. Pokud se žák zhoršil, nebo naopak zlepšil.“

2. Jaký pohled máte na využití diferenciaci a individualizace ve výuce jazyků?

„Je to zajímavá věc k zamyšlení určitě. V mnoha ohledech je to rozhodně dobrý směr pro žáky, protože jim to nabízí individuální rozvoj, ale myslím si, že to také není pro každého a bylo by potřeba stanovit určité hranice nebo hodiny kombinovat tak, aby děti všemu dobře rozuměly.“

3. Využila jste nebo využíváte individualizaci a diferenciaci ve vlastní výuce?

„Nějaké metody určitě ano, snažím se k dětem přistupovat individuálně, rychlíci mají úkoly navíc v podobě pracovních listů, občas zařazujeme projekty, vytváříme si vlastní učební materiál a různé pomůcky.“

4. Spatřujete ve využití diferenciaci a individualizace ve výuce, která byla žákům předložena, nějaká pozitiva?

„Určitě se mi na tom líbí myšlenka individuálního rozvoje žáků podle jejich potřeb a možností a také určité osamostatnění se, protože žáci se musí více zapojit, více pracovat samostatně, a to je také potřeba.“

5. Spatřujete ve využití diferenciacce a individualizace ve výuce nějaká negativa?

„Upřímně si myslím, že velkým negativem je fakt, že moc učitelů se do toho pouštět nechce, protože už takhle je výuka velmi náročná i vzhledem k této době a tento typ výuky, aby měl opravdu význam a byl pro děti přínosem, musí využívat učitel s velkým U.“

6. Využila byste některé použité aktivity ve vlastní výuce?

„Například dvojjazyčné pexeso by se do českého jazyka dalo přetransformovat do mnoha podob pro trénování a procvičování například mluvnických kategorií, a dále didaktický test, který se mi velmi líbil zejména z hlediska motivace žáků. Také si myslím, že je možné si takový test vytvořit prakticky ve všech předmětech.“

Příloha č. 14

Učitelka 3

Učitelce 3 je 32 let. Na dané škole učí 2 roky. Její aprobační je anglický jazyk, který také v celém svém úvazku vyučuje. Délka praxe je 5 let. Paní učitelka absolvovala již na škole jeden ročník zahraničního studia v anglicky mluvící zemi. Se studijním pobytem pokračovala i po ukončení vysokoškolského studia, kdy odjela na několik měsíců do zahraničí, kde nasbírala mnoho zkušeností nejen jazykových, ale i výukových.

1. Setkala jste se někdy při své praxi s využitím diferenciaci a individualizace ve škole?

„Už při vysoké škole jsem učila angličtinu v jazykové škole, která si zakládala právě na používání nejrůznějších metod individualizace a diferenciaci. Takže ano, setkala jsem se během praxe s jejím využitím, ale asi trochu jiným způsobem. Jednak šlo o vzdělávání dospělých lidí, takže přístup k výuce byl jiný, a také se učilo ve velmi malých skupinkách pěti maximálně šesti žáků.“

2. Jaký pohled máte na využití diferenciaci a individualizace ve výuce jazyků?

„Obecně se domnívám, že má-li být výuka jazyků kvalitní, nemůže probíhat v 15 – 20 členných kolektivech, protože tam je velmi obtížné přizpůsobit se každému žákovi a spíš si pak ty děti pomyslně trochu zaškatulkujete a podle toho s nimi pracujete, ale nemyslím si, že by to bylo zcela podle pravidel diferenciaci a individualizace, protože každé dítě je jiné a vy se nemůžete věnovat všem individuálně, pokud učíte paralelně několik tříd, tak pro vyučující by to bylo k zbláznění. Pokud by byly skupinky menší, po šesti dětech například, tam už si to dovedu představit.“

3. Využila jste nebo využíváte individualizaci a diferenciaci ve vlastní výuce?

„Určité metody asi ano. Vytváříme v rámci angličtiny různé projekty, žáci pracují svým tempem. Víím, kdo je slabší a potřebuje nějak pomoci, nebo kdo se například v hodinách nudí, protože pracuje rychle a snažím se tomu nějak přizpůsobit, ale že bychom si tu ve škole řekli, teď máme diferencovanou výuku, to ne. Je to spíš o přístupu každého.“

4. Spatřujete ve využití diferenciaci a individualizace ve výuce, která byla žákům předložena, nějaká pozitiva?

„Určitě na této výuce pozitiva vidím, hlavně ve vztahu k dětem, protože se často stává to, že fungujete s tím středem třídy a ten, kdo je rychlejší, tak dostane práci navíc například a kdo je pomalejší, tak pokud nepracuje hodně doma, tak se ta neznalost prohlubuje. Nemyslím si, že by dítě, které o výuku třeba vůbec nemá zájem, vlivem diferenciací a individualizace zázračně zmoudřelo, ale bylo by na něj „nakládáno“ jen to, co zvládne, a byť by se posunoval pomaleji než ostatní, tak by se pořád posunoval.“

5. Spatřujete ve využití diferenciací a individualizace ve výuce nějaká negativa?

„Myslím si, že je to velmi náročné pro vyučující, protože to vyžaduje opravdu hodně času. Na takovou výuku musí být člověk velmi dobře připraven, aby byl schopen jednat na více úrovních, pracovat operativně, pohybovat se mezi žáky, a to vyžaduje i určitou odbornost. Člověk tu práci musí dělat dobře, aby přinášela výsledky.“

6. Využila byste některé použité aktivity ve vlastní výuce?

„Určitě ano, protože to byly aktivity a úkoly velmi zajímavé, bylo vidět, že žáky baví. Mnohdy perfektně fungovalo propojení s angličtinou, což je super, protože budovat dětem vztah k mnohojazyčnosti je určitě důležité. Pokud bych měla jmenovat konkrétně, tak mi utkvěla v hlavě například aktivita s měsíci, kdy žáci paralelně podle úrovně psali měsíce v němčině a oporou pro ně byla angličtina. Nicméně aktivit a úkolů, které bych využila, tam bylo více a mohly by sloužit i jiným kolegům, pokud by si je případně upravili do svých předmětů.“

Příloha č. 15

Test č. 1 - Téma: „Zum Geburtstag viel Glück“

Test je zaměřen na téma narozeniny. Cílem testu je prověřit, v jaké míře došlo k naplnění cílů hodin.

Cíle hodiny: Žák dokáže říct a napsat, kdy má narozeniny. Žák je schopen využít získanou slovní zásobu ve větách. Žák je schopen tvořit věty o tom, kdy a kde se koná narozeninová oslava. Žák umí použít ve větě sloveso s odlučitelnou předponou ein/laden.

ÚKOLY ZA 1 BOD (úroveň C)

1. Wann hast du Geburtstag? -

2. Lies und ordne richtig zu. Čti a přiřaď správně.

Montag – Geburtstag – tanzen – Party - tanzen

Hallo Leute!

Es ist Mai und ich habe wieder _____. Natürlich will ich auch ordentlich _____ . Kommt ihr zur _____ ?

Super! Ich feiere am _____ im Stadtpark. Wir spielen Frisbee, grillen und _____. Ihr könnt noch etwas zum Knabbern mitbringen.

Euer Finn

ÚKOLY ZA 2 BODY (úroveň B)

3. Bilde Sätze.

Wann ist die Party? _____

Wo ist die Party? _____


Was steht auf dem Programm? _____


Was soll ich mitbringen? _____


**Mittwoch
17 Uhr
im Park
Tanzen
Imbiss**

ÚKOLY ZA 3 BODY

4. Bilde Sätze:

| | | | |
|--|----------------|---|-----------|
| LUKAS | 11. VII |  | 1. |
| Lukas hat am elften Juli Geburtstag. Sie lädt keine Gäste ein. | | | |

| | | | |
|--------------|--------------|---|-----------|
| DAVID | 1. I. |  | 2. |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

| | | | |
|---------------|---------------|---|-----------|
| SOPHIE | 18. IV |  | 3. |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

| Počet bodů | Hodnocení |
|------------|-----------|
| 10 b. | 1 |
| 9-8 b. | 2 |
| 7-5 b. | 3 |
| 4-3 b. | 4 |
| 2-0 b. | 5 |

Příloha č. 16

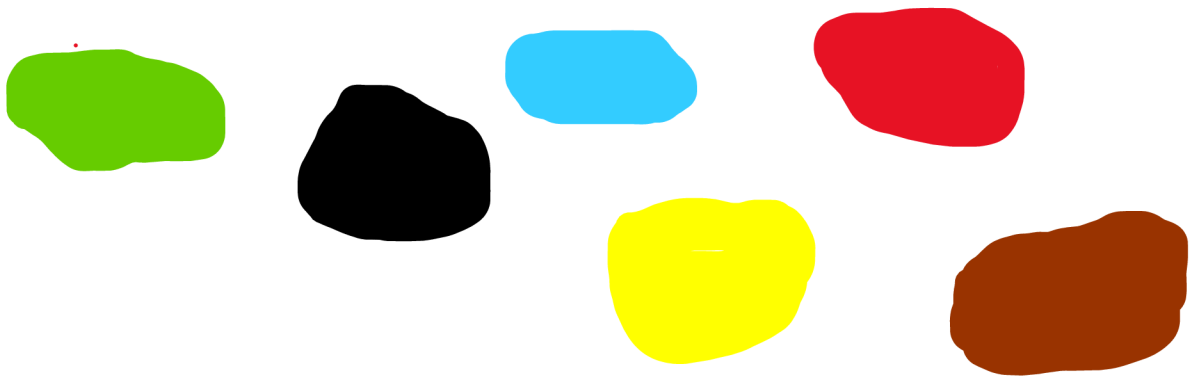
Test č. 2 – Téma: „Was trägst du gern?“ a „Was sind deine Lieblingsfarben?“

Test je zaměřen na téma oblečení. Cílem testu je prověřit, v jaké míře došlo k naplnění cílů hodin.

Cíle hodiny: Žák umí pojmenovat základní barvy. Žák umí na základě osvojené slovní zásoby říct, co má na sobě nebo co rád nosí s využitím slovesa tragen. Žák umí použít ve větě správně modální slovesa.

ÚKOLY ZA 1 BOD (úroveň C)

1. Markiere. Označ.



ÚKOLY ZA 2 BODY (úroveň B)

2. Ergänze das passende Verb in der richtigen Form. Dopln vhodné sloveso ve správném tvaru.

müssen x wollen

Habt ihr Durst? _____ ihr Saft oder Mineralwasser?

müssen x dürfen

Wir _____ zu Hause helfen, wir spülen Geschirrunter und leeren den Mülleimer.

sollen x wollen

Du lebst ungesund. Du _____ doch Sport treiben und viel Obst und Gemüse essen.

sollen x mögen

Maria hat Tiere gern. Sie _____ Katzen und Hunde.

ÚKOLY ZA 3 BODY (úroveň A)

3. Antworte. Odpovídej.

Was trägst du gern zu Hause? _____

Was trägst du gern im Theater?

| Počet bodů | Hodnocení |
|------------|-----------|
| 10 b. | 1 |
| 9–8 b. | 2 |
| 7–5 b. | 3 |
| 4–3 b. | 4 |
| 2–0 b. | 5 |

Příloha č. 17

Ukázka přípravy – německý jazyk

Využití diferenciacce a individualizace

Třída: 8. ročník

Hodina: 9:30 – 10:15

Téma hodiny: Wann hast du Geburtstag?

Cíle:

Kommunikative Kompetenz

1. Sprechen – Žáci se umí zeptat spolužáka, kdy má narozeniny. Umí odpovědět.
2. Schreiben – není zastoupeno
3. Hörverstehen – není zastoupeno
4. Lesen – není zastoupeno

Interkulturele Kompetenz

Nejsou zastoupeny

LernenLernen

Navrhnu žákům, že pro lepší zapamatování měsíců si mohou vytvořit podobné kartičky, například z jedné strany název anglicky, z druhé německy. Zopakují si tak názvy měsíců v obou jazycích.

Erziehung zur Mehrsprachlichkeit – Žáci dávají do souvislosti, pro lepší zapamatování, názvy měsíců v anglickém jazyce. Ve volné chvíli si žáci poslechnou známou melodii – Hodně štěstí, zdraví v německém a anglickém jazyce.

Pomůcky: flashdisk (PPT prezentace), počítač, projektor, kartičky s měsíci, kolíčky na prádlo, pracovní listy

Průběh hodiny

9:30 – 9:33

Hallo Kinder! Setzt euch! Wer fehlt heute? (Wer ist nicht da?)

9:33 – 9:38

Jednoduché opakovací otázky pro žáky, aktivizace.

Wie heißt du?

Hast du ein Geschwister? (Hast du einen Bruder oder eine Schwester?)

Wie alt bist du?

Wo wohnst du?

Welcher Tag ist heute?

9:38 – 9:46

Žáci vymyslí do asociogramu nejrůznější slova a chodí k tabuli. Poté říkám slova já, vysvětlují, co znamenají. Žáci trénují výslovnost

- das Geschenk, die Party, Essen, Trinken, die Familie, der Besuch



das Geburtstag

9:46 – 9:58

Opakování názvu měsíců

Žáci se rozdělí do skupin podle vlastního rozhodnutí. Skupina A dostane nejobtížnější úkol. Skupina B dostane středně těžký úkol a skupina C dostane lehčí úkol. Jedná se v podstatě o úkol totožný, ale ve více úrovních.

Skupina A dostane modré lístečky, na které má za úkol napsat názvy měsíců v německém jazyce a zelené lístečky, na které napíše názvy měsíců anglicky. Seřadí je vzestupně.

Skupina B dostane modré kartičky, na které napíše názvy měsíců v německém jazyce a zelené lístečky, na kterých jsou natištěny názvy měsíců v angličtině. Skupina má za úkol je opět seřadit vzestupně.

Skupina C dostane 2 druhy kartiček s názvy měsíců. Modré kartičky označují názvy měsíců v německém jazyce a zelené v anglickém jazyce. Pomůckou pro žáky může být právě srovnání s názvy v anglickém jazyce.

Po dokončení práce jednotlivé skupiny projdou ostatní a podívají se, jestli jsou nějaké rozdíly v seřazení. Poté si zkontrolujeme správnost, procvičíme si názvy jednotlivých měsíců a jejich výslovnost. Žáci mají možnost zůstat nadále ve svých skupinách, případně skupinu změnit.

Seřazené měsíce v německém a anglickém jazyce dáme stranou na lavici.

9:58 – 10:10

Každý žák si vezme kolíček na prádlo.

Já začínám větou: „Ich habe **im** November Geburtstag.“, a přicvaknu kolíček na November. Na předložku dávám důraz, aby žáci pochopili, že měsíce pojíme s předložkou „im“. Pokračuji otázkou: „Wann hast du Geburtstag?“ Vybírám žáka ze skupiny A, aby mi odpověděl. Slabší žáci mají prostor poslouchat ostatní a pochytit, porozumět otázce bez toho, abychom si větu překládali do češtiny.

Se slabšími žáky rozvíjím komunikační schopnosti a vzájemně si pokládáme otázky. Rychlejší žáci si mohou vzít pracovní list s otázkami:

Vzor: Wann hast du Geburtstag?

A Ich habe im November Geburtstag.

B Ich habe **am** fünfundzwanzigsten November Geburtstag.

Wann hat dein Vater Geburtstag?

A _____

B _____

Wann hat deine Mutter Geburtstag?

A _____

B _____

Wann hat dein Freund/ deine Freundin Geburtstag?

A _____

B _____

Šikovnější žáci mohou deduktivně pochopit používání koncovek řadových číslovek.

Ve volném čase jako doplněk:

Písnička – Zum Geburtstag viel Glück (ve více jazycích). Žáci dostanou text v němčině i angličtině.

- <https://www.youtube.com/watch?v=ycnI13JHg50>

Text:

Zum Geburtstag viel Glück!

Zum Geburtstag viel Glück!

Zum Geburtstag alles Gute!

Zum Geburtstag viel Glück!

Zum Geburtstag viel Glück!

Zum Geburtstag viel Glück!

Zum Geburtstag alles Gute!...

Happy Birthday to You

Happy Birthday to You

Happy Birthday Dear (name)
Happy Birthday to You.

10:10 – 10:15

Evaluace – shrnutí práce

Co jsme se dnes naučili? Jak se nám pracovalo? Co se nám dneska dařilo?

Příloha č. 18

Asistentka pedagoga

Paní asistentce je 36 let a na dané škole pracuje druhým rokem. Její pedagogická praxe činí dva roky, neboť se před tím nevěnovala pedagogické činnosti, ale pracovala mimo obor vzdělávání. Na základě změn v osobním životě a přehodnocení vlastních priorit se rozhodla práci změnit a věnovat se tomuto oboru. Využila možnosti absolvovat akreditovaný kvalifikační kurz asistenta pedagoga a po jeho absolvování nastoupila na této škole.

1. Setkala ses někdy během své praxe s využitím diferenciaci a individualizace ve výuce? „Jako asistentka pracuji teprve krátkou dobu, takže s podobným způsobem výuky jsem se dosud nesečkala. Učitelé ve výuce ale využívají také některé aktivity, kde žáci mohou pracovat společně a vytváří projekty a různé učební materiály. Nicméně vlastně na základě individuálního přístupu pracuji já se slabším žákem I, který proto, aby mohl pracovat v běžné třídě a být začleněn do běžného kolektivu, potřebuje diferencovat výuku na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Pracuje svým tempem, pomaleji nebo plní pouze některé úkoly. Se složitější prací či zápisky mu pomáhám. Pokroky dělá pomaleji než ostatní, ale je vidět malý posun dopředu, což je super.“

2. Jak jsi vnímala práci žáků v diferencovaných hodinách ve srovnání s běžnou výukou?

„Z mého pohledu žáci zpočátku reagovali na výuku trochu nejistě. Opatrně volili úkoly a byli méně aktivní. Zhruba po dvou až třech hodinách jsem začala pozorovat, že si s tebou žáci vytvořili v určité míře rovný vztah. To si myslím, že bylo důležité pro tvůj plán, být učitelka v roli poradce. Žáci začali postupně samostatně pracovat, víc a víc se zapojovali a tím, že pracovali i samostatně, tak se nebáli tolik zeptat se, že něco neví. Oproti běžným hodinám považuji za důležité, že se zapojili všichni žáci, byť někteří méně, někteří více, ale nebylo to tak, že by si to tam jen odseděli.“

3. Jak jsi vnímala rozdělení úkolů do různých úrovní a jak žáci na tuto možnost reagovali?

„Myslím si, že tuto možnost uvítali všichni žáci, každý po svém. Zpočátku opět panovala trochu nejistota v tom, jak těžký úkol si zvolit, a někteří lepší žáci měli tendence sahat

po nižší úrovni, ale to si myslím, že se časem urovnalo. Pro slabší žáky to byla dle mého názoru obrovská motivace, i když se pochopitelně našli tací, se kterými to nehnulo a nebyli ochotni nic dělat, ale pro slabší žáky, kterým chybí motivace, byly tyto úkoly skvělé, a pro nadanější žáky, kteří si zase mohli vyzkoušet složitější úkoly, to byla zase asi docela výzva, protože se vzájemně hecovali, a byť někteří pracovali na těžkém úkolu opravdu jen z hecu, tak si z toho nějaké vědomosti navíc odnesli.“

4. Využila bys některé úkoly pro práci s žákem I či s jiným žákem se specifickými vzdělávacími potřebami i do budoucna?

„Velmi mě ta výuka zaujala a donutilo mě se nad tím zamyslet. Je to opravdu zajímavý způsob práce s dětmi a přiznám se, že jsem si pak hned hledala nejrůznější informace, abych se o tom dozvěděla více. Využila bych spoustu námětů nebo například jsem vytvořila žáku I několik učebních pomůcek, se kterými může pracovat v hodinách nebo pomocí nich plnit úkoly.“