



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 anglistiky

Diplomová práce

Výuka anglického jazyka na málotřídní škole

Teaching English as a foreign language
in small rural schools

Program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

Vypracovala: Marcela Wimmerová

České Budějovice, 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji 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 diplomové 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:

podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za cenné rady, doporučení a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Velké poděkování patří také paní učitelkám z navštívených málotřídních škol za jejich vstřícnost a čas, který mi věnovaly při sběru dat pro vypracování praktické části.

Chtěla bych poděkovat také své rodině, přátelům a manželovi za podporu v průběhu studia.

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na výuku anglického jazyka na málotřídních školách a zabývá se tématem heterogenity v kombinovaných třídách. Teoretická část se věnuje charakteristice málotřídní školy a podrobněji rozvádí výuku anglického jazyka ve spojených ročnících. Výzkum v praktické části je zaměřen na pozorování výuky ve čtyřech vybraných málotřídních školách, který byl následně doplněn o polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími. Hlavním cílem bylo uvést, jakým způsobem je výuka ve vybraných školách realizována, jaké postupy vyučující volí a s jakými výzvami se potýkají ve srovnání s tradiční výukou podle ročníků.

Klíčová slova: málotřídní škola, heterogenita, anglický jazyk, žák, učitel

Abstract

This diploma thesis focuses on English language teaching at small rural schools and deals with the issue of heterogeneity in mixed – grade classes. The theoretical part examines the characteristics of small schools and elaborates on English language teaching in combined grades in detail. The research in the practical part is focused on observing teaching practices in four selected small schools, which was supplemented by semi-structured interviews with teachers. The main aim was to present how teaching is implemented in selected schools, what approaches teachers choose, and what challenges they face compared to traditional grade-based teaching.

Keywords: small school, heterogeneity, English language, pupil, teacher

Obsah

Úvod	1
Teoretická část	3
1. Málotřídní školy	3
1.1 Historický vývoj málotřídních škol	3
1.2 Specifika málotřídních škol	7
1.3 Typy málotřídních škol a možnosti uskupení ročníků	8
1.4 Málotřídní škola jako srdce obce	10
2. Výuka anglického jazyka v heterogenní třídě	11
2.1 Heterogenní třída	11
2.2 Průběh výuky v heterogenní třídě	12
2.2.1 Rutina a rituály	12
2.2.2 Jednoduchý jazyk a vizuální opora	14
2.2.3 Vlastní tempo žáků	15
2.3 Plánování vyučovací hodiny a její příprava	15
2.4 Organizační formy výuky cizího jazyka v heterogenní třídě	16
2.5 Přístupy vhodné pro výuku heterogenních tříd	20
2.6 Hlavní cíle práce pedagoga v heterogenní třídě	22
2.7 Motivace žáků v heterogenní třídě	23
2.8 Přínosy a možná úskalí práce v heterogenních třídách	24
Praktická část	26
3. Výzkum na málotřídních školách	26
3.1 ZŠ OLEŠNICE	28
3.2 ZŠ PETŘÍKOV	33

3.3	ZŠ STŘÍŽOV.....	38
3.4	ZŠ JÍLOVICE.....	43
4.	Souhrnné porovnání výuky na jednotlivých ZŠ	47
	Závěr	58
	Summary.....	60
	Bibliografie.....	62

Úvod

Téma heterogenity je v dnešní době velmi aktuální a diskutované. Pedagogové, školy a vzdělávací instituce se stále více zaměřují na potřebu respektovat a podporovat rozmanitost žáků. K tomuto tématu lze najít mnoho zdrojů, jako například vědecké studie, články a knihy, které poskytují učitelům strategie pro efektivní práci s různorodými skupinami žáků. Obecně lze konstatovat, že povědomí o rozmanitosti ve školních třídách stále roste a je v současnosti velmi důležitým tématem, hlavně také v kontextu s inkluzivním vzděláváním.

Heterogenita školní třídy, tedy různorodost žáků, se projevuje v jejich dovednostech, způsobech učení, kulturním a jazykovém pozadí a sociálním postavení. Ve třídě se mohou tedy nacházet děti s různými úrovněmi schopností a různorodými zkušenostmi. Pedagogové využívají rozmanitých strategií, jako je například diferencovaná výuka, aby naplňovali potřeby všech žáků. V některých případech je práce pro učitele v takové třídě velkou výzvou, přináší však mnoho příležitostí pro bohatší učení a rozvoj všech žáků.

Jako studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol jsem se s výukou kombinovaných ročníků nikdy nesetkala. Zkušenost s tímto typem školy jsem měla pouze jako žákyně, kdy jsem prvních pět let povinné školní docházky navštěvovala málotřídní školu. Téma diplomové práce jsem si vybrala ve chvíli, kdy jsem začala v kombinované třídě učit anglický jazyk a spojeným vyučováním jsem byla zaskočena. Zajímalo mě, jak probíhá výuka v jiných neúplně organizovaných školách a rozhodla jsem se, že se ve své diplomové práci chci zabývat právě tímto tématem.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly. Ta první je věnována charakteristice málotřídních škol. Úvod je zaměřen na její znaky a následně je podrobněji rozebrán její historický vývoj od doby, kdy bylo celé základní školství organizováno jako málotřídní. V teoretické části jsou uvedené také typy málotřídních škol, které se rozlišují podle počtu učeben a zmíněny jsou také možnosti uskupení ročníků do těchto tříd. Velmi důležitou roli hraje tato instituce v obci. V poslední části první kapitoly je tedy poukázáno také na

jejich vzájemný vztah. Druhá kapitola teoretické části se zabývá výukou jazyka v heterogenní třídě. Podrobněji je rozebrán průběh výuky spojených ročníků a je uvedeno několik zásad pro práci s takovou třídou. V další podkapitole jsou zpracovány organizační formy výuky, které jsou vhodné a využívané v kombinovaných třídách a vybrané jsou také některé přístupy, přiměřené pro spojenou výuku, na kterých se autoři z této oblasti shodují. V neposlední řadě jsou uvedeny cíle pedagoga při práci s heterogenní třídou a část je věnována také motivaci žáků. Velmi důležitým bodem je v této kapitole otázka přínosů a úskalí, se kterými se vyučující dennodenně při práci v takové třídě potýkají.

Praktická část diplomové práce je rozdělena také na dvě kapitoly. První je zaměřena na konkrétní málotřídní školy, ve kterých probíhalo přímé pozorování vyučovacích hodin. Jsou zde popsány jednotlivé oblasti, které zahrnují uspořádání třídy, její diferenciaci při vyučování a organizaci průběhu výuky. Zmíněny jsou také zaznamenané didaktické materiály a pomůcky a větší část je věnována heterogenitě pozorovaných tříd. Další oblast se zaměřuje též na práci s chybou, hodnocení a zadávání instrukcí při cizojazyčném vyučování. Pozorování je obohaceno o polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími pro doplnění informací, které nebylo možné zaznamenat v průběhu vyučování. Ve druhé kapitole praktické části je zjištěný obsah pozorovaných oblastí porovnán mezi školami, ve kterých výzkum probíhal.

Hlavním cílem diplomové práce je představit, jak je výuka ve vybraných školách realizována, jaké postupy vyučující volí a jakým výzvám čelí ve srovnání s výukou podle ročníků.

Teoretická část

1. Málotřídní školy

Málotřídní školy jsou od zavedení povinné školní docházky nejstarším útvarem základního školství. Od ostatních škol se liší hlavně organizací výuky. Díky malému počtu žáků na škole dochází ke spojení ročníků, jejichž výuka probíhá v jedné třídě. Takové třídy se označují jako kombinované a ročníky se nazývají spojené.

Základní školy můžeme rozlišit na úplné a neúplné s ohledem na jejich organizaci. Úplné školy mají devět ročníků a každý je vyučován samostatně. Naproti tomu neúplné školy, kam spadá právě málotřídní škola, mají pouze jeden stupeň a k výuce využívají méně než pět tříd (Tupý 1978).

Dle Musila a Sedláčka (1964) se již v roce 1993 objevil termín málotřídní škola v učebních osnovách. Patřily sem školy, kde byly vyučovány všechny ročníky najednou nebo dva a více v jedné třídě. Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) uvádí, že se málotřídní škola vyskytuje zejména na venkově, kde je velmi nízký počet docházejících žáků a je tedy nutné, i kvůli nedostatku učitelů, dané ročníky spojit do jedné třídy.

Kromě názvu málotřídní škola se můžeme setkat také s názvy: škola málotřídního typu, jednostupňová škola, vesnická nebo venkovská škola, škola tvořena pouze třídami prvního stupně nebo neúplná škola.

Tato kapitola bude věnována charakteristice málotřídní školy, jejímu historickému vývoji a specifickým rysům. S ohledem na odlišnou organizaci budou zmíněny různé typy škol a možnosti uskupení ročníků ve třídách. Vzhledem ke skutečnosti, že málotřídní škola je důležitou součástí obce, bude popsán i jejich vzájemný vztah.

1.1 Historický vývoj málotřídních škol

V důsledku zavedení povinné školní docházky byly v podstatě všechny školy na našem území organizovány jako málotřídní. Přijetím reformního návrhu Ignaze von Felbigera v roce 1774 byla ustanovena šestiletá povinná školní docházka. Žáci docházeli

do třech typů škol, a to triviálních, hlavních a normálních. Žádná z nich neměla tolik tříd, kolik měla ročníků, což znamená, že celé základní školství bylo organizováno jako málotřídní. Na jednoho učitele připadalo až 80 dětí. Pokud se počet žáků zvedl až na 100, byl učiteli přidělen pomocník. Na triviální škole probíhala výuka v odděleních, která se střídala dopoledne a odpoledne. Pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola se v této době ještě nerozlišovaly. Ve školském zákoně z roku 1869 se poprvé setkáváme s pojmem málotřídní škola, který přinesl změnu ve struktuře školské sítě. Povinná školní docházka byla prodloužena na osm let a byly zavedeny nové druhy škol. Nejrozšířenější byly dvoutřídní školy, kde byla výuka velmi obtížná (u osmiletých škol bylo například spojeno až pět ročníků v jedné třídě). Školy úplné byly opravdu výjimkou (Trnková, Knotová a Chaloupková 2010).

Povinnou školní docházku bylo dle Trnkové (2006) možné splnit na pětileté škole obecné a tříleté škole měšťanské nebo na pětileté škole obecné a následně na víceleté střední anebo na osmileté škole obecné. Poslední zmíněný typ školy byl organizován jako malotřídní a vyskytoval se nejčastěji na venkově. Největším úskalím těchto škol bylo zkrácení učebních osnov, což platilo pro všechny málotřídní školy. Trnková dále hovoří o zásahu Malého školského zákona, který po vzniku samostatného Československa snížil počet žáků ve třídách. Toto opatření nebylo možné uskutečnit ihned, a to z důvodu nedostatku finančních prostředků na vybavení nových škol. Ryšavý (1930) dodává, že v letech 1917-1927 došlo ke značnému úbytku dětské populace, což bylo pochopitelně ovlivněno první světovou válkou, během které se dramaticky snížila porodnost a značně zvedla dětská úmrtnost. Okamžité snížení počtu žáků tedy školský zákon nemohl zajistit, avšak přesto k němu fakticky začalo docházet.

Základní školství fungovalo i nadále převážně jako málotřídní. Probírané učivo bylo zúženo a kvůli tomu byly málotřídky považovány za školy, které poskytují méně kvalitní vzdělání. Žáci na venkově měli sice možnost navštěvovat i měšťanské školy, avšak kvůli velké vzdálenosti do města si to nemohli dovolit. Často byli tedy odkázáni navštěvovat osmileté školy obecné. Toto znevýhodnění začalo být okolím kritizováno.

O změny v tomto systému se snažil například Václav Příhoda, jehož návrhy bohužel nemohly být realizovány (Trnková, Knotová a Chaloupková 2010).

Po druhé světové válce nastaly dle Trnkové (2006) následující změny. Pro žáky ve věku 11-15 let byla zavedena povinnost navštěvovat měšťanské školy. Byl také vydán zákon, který vytvořil školu jednotnou, do níž docházeli žáci ve věku 6-15 let. Povinná školní docházka byla ustanovena na devět let. Změna se týkala i učebních osnov, které byly stejné jak pro školy plně organizované, tak pro školy málotřídní, kterým mělo toto opatření zlepšit kvalitu vzdělání. Pro učitele málotřídních škol byla výuka tedy velmi komplikovaná. Byla stanovena také opatření, která měla pomoci učitelům realizovat nový způsob výuky a zamezit starým zvykům. V jedné třídě byl spojený 1. a 3. ročník a v jiné 2., 4., a 5. ročník. Dalším opatřením bylo rozšíření úvazku učitele a přidání dalších hodin do rozvrhu tak, aby mohly být ročníky vyučovány při některých hodinách odděleně. Později byla také zavedena možnost přeřazování posledního ročníku do plně organizované školy, což velmi usnadnilo učitelům práci.

Dále bylo také možné spojení ročníků dvou málotřídních škol, které se nacházely nedaleko od sebe. Bylo možné ročníky osamostatnit nebo vhodně spojit třídy (Kořínek, 1975). Tato forma organizovanosti je dnes používána hlavně v zahraničí. Spolupráce dvou málotřídních škol se u nás však nadále neobjevovala, a to z důvodu špatného dopravního spojení a také kvůli předpisu, který stanovil, že do jedné školy musely docházet děti z jedné rodiny (Musil, Sedláček, 1964). Dle Slouky (1967) se v roce 1961 nacházela v každé obci minimálně jedna základní škola, což muselo být ekonomicky velmi nákladné. Pro založení nové školy byly stanovené určité podmínky. V obci a jejím okolí se například muselo nacházet dostatečné množství dětí, které by do školy docházely, což bylo stanoveno na nejméně 20 žáků. Také kvůli dopravním podmínkám byly děti často odkázány právě na venkovské školy. Na konci 60. let se rozhodlo, že se bude finančně podporovat výstavba plně organizovaných škol ve střediskových oblastech, přizpůsobí se veřejná doprava a později se zruší školy málotřídní. I když byl zánik málotřídek velkým cílem, některé byly zachovány. Nesměly to ale být již jednotřídky.

Jak uvádí Trnková (2006,) byl od školního roku 1980/81 zkrácen první stupeň na čtyři roky. Učitelům žáci sice ubyli, avšak obsah učiva zůstal stejný. To, co se vyučovalo dříve pět let, se nyní muselo stihnout za čtyři roky. Z málotřídních škol se začala postupně vytrácet tvořivá a hravá atmosféra, jelikož byli učitelé nuceni chvátat, aby stihli probrat s žáky zadané učivo.

V druhé polovině 80. let se začalo mluvit o chybách, které byly napáchány díky nepromyšleným politickým rozhodnutím. Spadalo sem i neuvážené rušení málotřídních škol a byla požadována náprava. Nebylo dokázáno, že žáci málotřídních škol mají značně horší výsledky než žáci ze škol plně organizovaných. Avšak v některých publikacích je toto tvrzení uváděno (Slouka, 1967, Tupý, 1978). Málokdy se vyskytuje názor, že na toto zaostávání může mít vliv i domácí prostředí (Jerhotová, 1969).

Po roce 1989 došlo dle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) k obnově málotřídních a neúplných škol. Školní docházka byla opět prodloužena na devět let. Znovu se tedy na 1. stupeň přidal pátý ročník. Pro některé školy to bylo výhodné, jelikož jim přibyl počet žáků a nemusely se bát změny organizace. Pro jiné málotřídky to představovalo práci navíc. Některé z nich si zachovaly i dosavadní systém čtyř ročníků. Po roce 1989 se nově mohly stát zřizovatelem školy také obce. Škola dostávala z rozpočtu školství peníze pouze na třináct žáků. Zbytek musela uhradit obec, která byla odpovědná za financování investičních a provozních nákladů.

Zhruba až do poloviny 20. století bylo elementární školství organizováno tedy převážně jako málotřídní. Postupem času byly vytvářeny školy úplné, které byly uváděny jako jediné ideální pro efektivní vzdělávání žáků. Výuku vedli kvalifikovaní učitelé a probíhala v každém ročníku zvlášť. Tyto školy měly také velmi kvalitní vybavení a poskytovaly výuku nových předmětů (dramatická výchova, výpočetní technika) nebo polo odbornou výuku na základních školách (například v Anglii) (Sewel, 1983, Bell, Sigsworth, 1987). Pokud se podíváme na školy neúplné, musíme zdůraznit, že ne vždy poskytovala výuka ve spojených třídách horší vzdělání. Klíčový byl počet žáků, který byl ideální v rozmezí 25-30 dětí. V současné době jsou didaktické postupy, technika i učební

pomůcky a materiály natolik pestré, že výuka ve spojených třídách může dětem přinášet řadu jak učebních, tak i sociálních zkušeností.

1.2 Specifika málotřídních škol

Hlavním znakem málotřídních škol je odlišná organizace oproti školám úplným. Ve třídách bývá vyučováno více ročníků najednou, v čemž můžeme spatřovat jisté výhody.

Emmerová (2000) uvádí několik typických rysů málotřídních škol, ke kterým se vyjadřují i další autoři:

- vztah mezi žákem, učitelem a rodičem

Žáci, rodiče i učitelé se mezi sebou velmi dobře znají, jelikož často pocházejí ze stejné nebo vedlejší vesnice, díky čemuž bývá atmosféra v těchto školách velmi přátelská a někdy dokonce označována jako rodinné prostředí. Učitel bývá tedy obeznámen s rodinnou situací žáka, což mu napomáhá vhodně reagovat například v problémových situacích. Rodiče žáků bývají také ochotnější a aktivnější při spolupráci se školou.

- menší počet žáků ve třídě

Třídy navštěvuje menší počet dětí, proto se také může učitel více soustředit na jednotlivé žáky a respektovat jejich individuální potřeby. Děti mají také možnost se v hodinách častěji projevit. Menší počet žáků též vede k lepším vztahovým vazbám ve třídě.

- kooperace mezi žáky

Žáci jsou vedeni ke spolupráci a jelikož jsou vyučováni ve spojených ročnících, zvládnou často vstřebat i látku pokročilejší skupiny.

- vztah mezi učiteli

Učitelé na těchto školách bývají mezi sebou otevřenější a přátelštější. Vyučují ve více třídách a znají tedy většinou všechny žáky, díky čemuž mohou konzultovat průběh

výuky a vylepšovat možné nedostatky. Spolupráce učitelů je pravděpodobně způsobena náročností přípravy a samotné realizace výuky, na což poukazuje také Burýšková (2012).

- náročnost organizace výuky

Výuka dvou a více spojených ročníků, na kterou často nebývají učitelé z pedagogických fakult připraveni, si žádá dobře promyšlené přípravy (Emmerová, 2000). Trnková, Chaloupková a Knotová (2009) uvádí, že učitel musí být schopen organizovat výuku tak, aby zaměstnal děti všech vyučovaných ročníků.

- vztahy mezi školami z okolí

Šetření Trnkové, Chaloupkové a Knotové (2009) ukazuje, že komunikace mezi učiteli nezůstává uzavřena jen v prostředí školy, ale nabývají odborné podněty také od pedagogů z jiných základních škol. Běžná a poměrně rozšířená je také spolupráce mezi dvěma a více školami (například při sportovních nebo kulturních akcích). Stejně tak i Burýšková (2012) hovoří o přátelských vztazích s učiteli z jiných škol, které se mohou vytvářet vzájemným sdílením pozitivních i negativních zkušeností ve výuce.

1.3 Typy málotřídních škol a možnosti uskupení ročníků

Tupý (1978) rozděluje málotřídní školy na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní a každou z nich dále rozvádí.

Jednotřídní škola může mít dva, tři, čtyři nebo pět ročníků. Vyučuje zde pouze jeden učitel, který zastává i pozici vychovatele. Práce učitele v této škole je natolik složitá, že jen vyzrálí a zkušení jedinci povedou výuku kvalitně a na úrovni. Nesporným kladem těchto škol je atmosféra rodinného prostředí. Sdílené ročníky navíc nabízí možnost žákům se vzájemně obohacovat o své zkušenosti. Možná úskalí mohou přijít ve snaze dosáhnout žádoucích vyučovacích výsledků. Jednotřídní školy by neměly být nijak opomíjeny, naopak by měly mít stejné podmínky pro výuku jako jiné typy škol.

Ve škole dvoutřídní můžeme najít tři, čtyři nebo pět ročníků. V tomto typu školy působí dva učitelé, což je hodnoceno velmi kladně, jelikož to zamezuje sociální

a pedagogické izolovanosti, která je velkou nevýhodou na již zmíněných jednotřídních školách. V případě dvoutřídní školy s pěti ročníky jsou uskupeny v jedné třídě tři oddělení a ve druhé zbývající dvě. Také ale může nastat situace spojených čtyř ročníků a osamocení jednoho, a to většinou prvního ročníku.

Školu trojtřídní uvádí se čtyřmi nebo s pěti ročníky. V případě první varianty, která se dnes již nevyskytuje, bývá zpravidla oddělený první i druhý ročník, kdy každý má svého učitele. Naopak třetí a čtvrtý ročník je spojen a je mu přidělen jeden vyučující. Druhá možnost s pěti ročníky má osamostatněný zpravidla 1. ročník. 2. a 3. ročník je spojený, stejně jako 4. a 5. ročník.

Ve škole čtyřtřídní se vyučuje společně zpravidla 4. a 5. ročník. Ostatní jsou rozděleny do samostatných tříd a mají každý svého vyučujícího.

Dle Musila a Sedláčka (1964) byly původně do tříd na málotřídních školách zařazovány sousední ročníky. Změna nastala v letech 1951 a 1952, kdy bylo zavedeno na dvojtřídní a trojtřídní škole nové rozdělení. Na škole dvojtřídní byly v první třídě žáci 1. a 3. ročníku a ve druhé žáci 2., 4. a 5. ročníku. Na škole trojtřídní se doporučoval spojit 2. a 4. ročník a 3. s 5. ročníkem. Cílem tohoto rozdělení bylo zamezit případnému rozptýlení učivem druhého ročníku, které bylo pro nižší ročník obtížné. Toto spojování odlehlých ročníků ale mělo mnoho záporů. Ve třídě například nevznikala tak přátelská atmosféra jako ve třídách s dětmi, které si byly věkem bližší. Toto rozdělení nebylo vhodné ani v tělesné a hudební výchově, jelikož mezi žáky byl opravdu znatelný rozdíl a na tyto hodiny bylo tedy potřeba měnit sestavu ročníků ve třídách. Také z psychologického hlediska bylo toto uspořádání nevhodné. Když žáci na začátku třetího roku školní docházky přecházejí z 2. třídy dvojtřídní školy do 1. třídy, nepůsobí to na ně příznivě, zejména pokud s nimi do 1. třídy nepřestoupí i jejich učitel.

Nakonec po zkušenostech nastala nová úprava předpisů a školy se již samy mohly rozhodnout, zda povedou výuku tímto novým způsobem, nebo se vrátí k dřívějšímu seskupení.

Dle šetření Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) probíhajícího v letech 2004/2005 se nejvíce vyskytují školy dvoutřídní. Málokdy se setkáme s výskytem

čtyřtřídek. Autorky také uvádějí důležité součásti málotřídní školy, kterými jsou školní jídelna, družina a mateřská škola.

1.4 Málotřídní škola jako srdce obce

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) uvádí, že málotřídní škola je důležitou součástí občanské vybavenosti obce a patří k významným sociálním institucím. Vztah mezi obcí a školou je vzájemný, jedna by měla rozvíjet druhou. Dle Zemánka (2003) již v minulosti tvořila škola společně s obecním úřadem, farou a hostincem centrum komunitního života české venkovské společnosti. Také se očekávalo, že málotřídní škola nebude mít funkci pouze vzdělávací a výchovnou, ale že svou činností bude také přispívat k rozvoji obce. Bell a Sigsworth (1992) mluví dokonce o vesnické škole jako o centru nebo také „srdci“ obce.

Šetření Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) ukázalo, že se učitelé zapojují také do mimoškolních aktivit, které jsou pořádány pro obec. Patří mezi ně například vánoční nebo velikonoční trhy, maškarní ples, různé zájezdy apod., které organizuje více než polovina málotřídních škol v České republice. Pedagogové nabízejí také žákům návštěvu zájmových kroužků, které jsou pravidelně pořádány.

2. Výuka anglického jazyka v heterogenní třídě

Úvodní kapitola nabídla obecnější informace. Nyní se podrobněji zaměříme na výuku cizího jazyka ve třídách, kde jsou vyučovány spojené ročníky. Uvedeny budou důležité didaktické zásady, které jsou pro výuku v heterogenní třídě charakteristické. V předchozí kapitole byla zmíněna náročnost práce učitele v těchto třídách. Jedna z podkapitol bude tedy věnována plánování vyučovací hodiny, které je pro výuku kombinovaných tříd opravdu velmi důležité. Popsány budou také organizační formy a přístupy vhodné pro výuku spojených ročníků. Vzhledem k heterogenitě žáků budou uvedeny také cíle práce učitele a jeho schopnosti třídu vést. Důležitým úkolem pedagoga je vzbuzovat v žácích zájem o učení, proto bude jedna podkapitola věnována také motivaci. Na závěr celé kapitoly budou uvedeny přínosy a možná úskalí spojeného vyučování.

2.1 Heterogenní třída

S tímto termínem se můžeme setkat právě na málotřídních školách, kde takovou třídu navštěvují dva různé ročníky, které se liší v první řadě věkem žáků. V těchto třídách mohou mít žáci také odlišné schopnosti a dovednosti. Vyskytují se zde například nadaní žáci nebo děti s různým typem znevýhodnění či postižení. Rozdílný může být také individuální učební styl žáků, odlišná jazyková úroveň, kulturní zázemí, motivace k učení a další. Naopak pojem homogenní třída je velmi zavádějící, jelikož ani v takové třídě, kde jsou děti stejně staré, nemají identické dovednosti a jsou mezi nimi značné rozdíly. Každá třída je tedy ve skutečnosti heterogenní (Walters 2017).

Podobný názor sdílí také Urová (2018), která uvádí, že i pouze dva žáci spolu vytvářejí, díky jejich různým jazykovým schopnostem, dvě odlišné úrovně, tedy heterogenní skupinu.

2.2 Průběh výuky v heterogenní třídě

V této podkapitole bude uvedeno několik hlavních zásad při práci právě s kombinovanou třídou, na jejichž důležitosti se odborníci shodují.

2.2.1 Rutina a rituály

Votavová a kol. (2023) uvádí deset zásad pro úspěšnost ve výuce heterogenních tříd. Jako první zmiňuje velmi důležitý bod, který se týká zavedení rutiny a rituálů do výuky, díky čemuž by se žáci měli v takové třídě cítit dobře a měli by být schopni se lépe koncentrovat. Zařazením pravidelných návyků a aktivit vytváříme fungující komunitu a vedeme žáky takové skupiny k pocitu sounáležitosti. S důležitostí rituálů souhlasí také Kashinová a Piercová (2020), které popisují rutiny jako opakované předvídané události. O rituálech hovoří jako o způsobu, jak vytvářet pro děti bezpečné prostředí, které podporuje vztahy. Gillespiová a Petersonová (2012) shledávají rituály jako záměrné způsoby přístupu k rutině s pečlivým zohledněním potřeb jednotlivce v rámci skupiny.

Kingstonová (2021) popisuje rutiny jako učitelem dobře promyšlené a vytvořené povinnosti žáků, které je potřeba zavést na začátku školního roku a dodržovat v celém jeho průběhu. Dle jejího názoru budují rituály kulturu třídy a pomáhají vytvářet identitu žáků.

Votavová a kol. (2023) zde uvádí několik typů pravidelných aktivit, na kterých se většina zmíněných autorů shodla a které bych ráda uvedla.

- Pozdrav, společný úvod a závěr hodiny

Opakující se události jsou pro žáky velmi důležité. Každodenní pozdrav, úvodní hra nebo například společně zpívaná píseň, vztahující se k předmětu, utvrzují jejich pocit začlenění do skupiny. V cizím jazyce můžeme využít jednoduché písně nebo krátké básničky, které můžeme ztvárnit i pohybem.

- Přerušení učitelem, žádost žáka o pomoc

Autorky se shodují na důležitosti domluveného znamení, které bude zabraňovat překřikování a zmatku. Uvádějí zde praktický způsob, jak si mohou žáci v tichosti přivolat na pomoc učitele a nerušit tak ostatní pracující děti. Pomocí tzv. semaforu, při kterém používají dvě barevné karty, kdy jedna značí potřebu učitelovy pomoci a druhá schopnost pracovat samostatně.

- Aktivita po dokončení činnosti

Při vyučování spojených ročníků musí učitel dbát na skutečnost, že žáci ve třídě budou mít odlišné pracovní tempo. Je tedy žádoucí, aby měl připravenou práci navíc pro děti, které budou mít zadané úkoly hotové. Autorky uvádějí způsob, jak mohou žáci přejít od dokončeného úkolu k práci navíc. Je vhodné se s žáky předem domluvit na místě, kam budou svou dokončenou práci odevzdávat. Může to být na volný stůl, do určeného boxu, šanonu nebo krabice. S dětmi s rychlejším pracovním tempem je předem vhodné se domluvit na práci, ke které se samostatně a v tichosti po odevzdání přesunou.

- Práce s portfolii

Opravené okopírované listy, obrázky či jinou práci na volném papíře mohou žáci zakládat do tzv. portfolia, kterým může být i obyčejný šanon. Žáci by je měli mít na volně přístupném místě, nejlépe ve třídě. Učitelovým úkolem je pravidelně zařazovat práci s portfolii do výuky, díky čemuž si budou děti vážit jak svých výtvorů, tak ocení i díla ostatních. Žáci mohou být vyzváni k vybrání například obrázku, na kterém si dali nejvíce záležet, nebo práce, se kterou se museli poprat. Portfolia jsou žákovi užitečná hlavně pro zpětnou vazbu od učitele a také jako sbírka děl, kterými se mohou pochlubit nejen rodičům.

- Reflexe a zpětná vazba učitele

Pravidelná reflexe je velmi užitečná. Provádí se většinou na konci hodiny, bloku nebo celého dne. Žáci si díky ní uvědomí a dokážou konkrétně pojmenovat své silné a slabé stránky. Reflexe nemusí probíhat vždy ústně. Můžeme se s dětmi domluvit na gestech,

která ukážou a tím vyjádří své pocity. Mohou také napsat krátký text na vybranou učitelovu otázku.

O zpětné vazbě se zmiňují i Dudley a Osváthová (2015) a shledávají ji jako velmi přínosnou, zejména pro učitele. Žáci mohou hodnotit i jednotlivé aktivity nebo lekci jako celek. Odvážnějším je vhodné umožnit psaní reflexe v cizím jazyce.

- Sdílení emocí

Autorky kladou důraz na důležitost práce s emocemi a uvádí již zmíněné rituály jako prospěšné pro posílení pocitu bezpečí a důvěry mezi žákem a učitelem. Své emoce se žáci učí pojmenovat nebo je například mohou kreslit na papír.

- Oznamování přestávky a její trávení

Trávení přestávky by mělo být také jakýmsi rituálem. Autorky uvádějí, že není příliš vhodné, když konec hodiny oznamuje zvonění. Žáky to může vyrušit při práci a odvést tak jejich pozornost. Přestávku dělí na klidnou část, při které mohou děti například svačit, a na rušnou část, kdy si mohou povídat, hrát hry aj.

- Uspořádání časoprostoru

Důraz kladou autorky také na organizaci ve třídě. Každá věc musí mít své místo, na které si pro ni žáci mohou bezpečně přijít. Jedná se o různé pomůcky, hry, knížky, výtvarné potřeby, nůžky apod. Dále je také vhodné uspořádat žákům jakýsi kalendář s průběhem dne nebo týdne. Žáci mohou mít zavedený jiný rituál ke každému dni.

Kingstonová (2021) dodává, že pomocí těchto návyků zajistíme hladký chod třídy a přispíváme k pocitu bezpečí a pohody žáků, na čemž se všichni zmínění autoři shodují.

2.2.2 Jednoduchý jazyk a vizuální opora

Další zásadou, o které autorky Votavová a kol. (2023) hovoří, je používání jednoduchého jazyka a vizuální opory. Rozumíme tím jednoduché pokyny, které se opakují a žáci si je postupem času osvojí. Pokud je potřeba, můžeme použít obrázky, gesta nebo různé předměty, které žákům pomohou porozumět.

Dle Scottové a Ytrebergové (1990) pomáhají jednoduché fráze žákům zbavit se závislosti na učebnici a učiteli, což je vede k samostatnosti. Stejně jako Zormanová (2015) potvrzují vhodnost používání neverbální komunikace a k názorným předmětům přidávají také loutky a maňásky. Zmíněné autorky zastávají také názor, že by měl učitel při vyučování mluvit převážně anglicky a do mateřského jazyka přecházet minimálně.

2.2.3 Vlastní tempo žáků

Zormanová (2012) hovoří o tzv. diferencované výuce, která by se měla odvíjet od různých schopností, zvláštností a zájmů žáků a podle toho pro ně vytvářet vhodné podmínky. Předpoklad, že rychlí žáci jsou také chytrí, je dle Votavové a kol. (2023) velký omyl. Je zřejmé, že každý jedinec potřebuje jiné množství času na vypracování daného úkolu, což se odvíjí od rychlosti jeho kognitivních procesů. Některé děti jsou totiž například velmi pečlivé a svou hotovou práci několikrát kontrolují, proto jim činnost trvá déle. Je však nezbytné, aby se učitel zaměřil na jednotlivé žáky při práci a sledoval jejich pracovní tempo. Mohou se totiž mezi nimi vyskytovat žáci nadaní, mimořádně talentovaní, méně nadaní nebo s výrazným typem temperamentu. Pomalejším žákům může učitel pomoci rozvrhnout si aktivity na různé etapy a dopřát jim potřebný čas navíc. Nadaní žáci, kteří mají svou práci rychleji hotovou, by měli mít připravenou další, náročnější práci, která pro ně bude výzvou.

Pozorování pracovního tempa žáků pomáhá učiteli při přípravě materiálů nebo při plánování párové či skupinové výuky. Pedagog by měl mít na paměti, že pracovní tempo žáků je neměnné a uzpůsobovat výuku tak, aby vytvářel pro žáky bezpečné prostředí bez stresových situací.

2.3 Plánování vyučovací hodiny a její příprava

Při přípravě na vyučovací hodinu je pro učitele velmi důležitá zaběhlá rutina ve třídě, která, jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, usnadňuje průběh výuky. Je také žádoucí stanovit si cíle, kterých chceme dosáhnout, a výuku k nim směřovat. S tímto

názorem souhlasí také Brewsterová, Ellisová a Girard (1992) a doplňují, že žákům, kteří předem znají cíle hodiny, se lépe pracuje, když vědí, co mohou v lekci očekávat. Každý učitel má svůj vlastní způsob plánování výuky podle toho, co mu vyhovuje.

Díky rutinním návykům a signálům učitele, se žáci stávají zodpovědnějšími za své učení a ve třídě panuje jistota a klid. I samotný učitel se cítí sebevědoměji pokud má lekci předem naplánovanou. V takovém případě má totiž dostatek času se věnovat žákům a identifikovat například jejich silné a slabé stránky. Dle Peciny a Zormanové (2009) je pro žáky také velmi důležité, aby měl učitel o danou problematiku zájem, což snadno poznají z vyučovacího stylu.

Dle Musila a Sedláčka (1964) je při přípravě na výuku heterogenní třídy důležité odhadnout délku samostatné práce, obzvláště pokud chceme pracovat s jednou skupinou odděleně. S těmito autory souhlasí také Scottová a Ytrebergová (1990), které doporučují učitelům, aby měli v záloze raději více připravených cvičení, než si myslí, že bude potřeba.

Zormanová (2014) uvádí, že příprava na výuku by měla být písemná, kdy si učitel připravuje mimo jiné i ústní projev a plánuje aktivity žáků. Zejména začínající učitelé by neměli podceňovat důkladné přípravy. Scottová a Ytrebergová (1990) souhlasí s názorem Zormanové (2014) ohledně podrobnosti přípravy a dodávají skutečnost, že se získanou praxí je plánování postupem času jednodušší a přípravy později již nemusí být tak podrobné. Autorky kladou důraz na propojování lekcí tak, aby na sebe navazovaly a připomínají vhodnou organizaci třídy a didaktických pomůcek. Dle autorek by měl učitel plánovat lekce anglického jazyka v heterogenní třídě před každou vyučovací hodinou.

2.4 Organizační formy výuky cizího jazyka v heterogenní třídě

V této podkapitole budou uvedeny některé organizační formy výuky, jejichž vhodnost potvrzuje většina zmíněných autorů a jsou také používané právě při výuce cizího jazyka.

Samostatná práce žáků

Dle Maňáka (1998) získávají žáci samostatnou prací poznatky a dovednosti vlastním úsilím, což podle Musila a Sedláčka (1964) rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků. Tato forma práce podporuje vynalézavost a tvořivost dětí a vychovává je k cílevědomosti. Autoři dále upozorňují na skutečnost, že samostatná práce je podstatnou součástí vyučování a pedagog by ji neměl žákům zadávat jen pro to, aby žáky utišil, když vyrušují.

Mezi výhody patří dle Maňáka a Švece (2003) individuální zapojení žáků do výuky, kde mohou uskutečňovat své nápady. Učí se zodpovídat za svou práci a učení, volí si vlastní tempo a plánují svůj čas. Samostatná práce podporuje také individualizaci, kdy se může učitel věnovat každému žákovi jednotlivě, což je velmi oceňováno právě při výuce cizího jazyka. Dle Peciny a Zormanové (2009) je z hlediska organizace výhodou také možnost realizace samostatné práce v domácím prostředí. Za nevýhody považují odborníci malou možnost komunikace a spolupráce s ostatními žáky, kdy nejsou rozvíjeny vztahy ve třídě. Samostatná práce je pro učitele náročnější na přípravu, jelikož musí být pečlivě promyšlena s ohledem na úroveň žáka.

Párová výuka

Vzhledem k faktu, že se učitel nemůže v hodině věnovat všem žákům individuálně, je tento způsob vyučování, obzvláště v heterogenních třídách, považován za velmi efektivní. Párová výuka nabízí žákům lepší zapojení než například skupinová, kde se často stává, že někteří členové pouze přihlíží. Pokud však žáci neradi pracují ve dvojicích nebo skupinách a dávají přednost samostatnému vzdělávání, měl by učitel jejich volbu umožnit (Urová 2018).

Scottová a Ytrebergová (1990) s názorem Urové (2018) souhlasí a potvrzují efektivitu párového vyučování. Vzhledem k různorodosti žáků doporučují autorky neslučovat děti, které mezi sebou mají nějaký problém, jelikož je pravděpodobné, že by nespolupracovali. Důraz kladou na zadání práce žákům ještě před tím, než je pedagog

rozdělí do dvojic, kdy jsou lépe koncentrovaní. Za velmi efektivní a nejméně časově náročné považují seskupování žáků sedících v blízkosti. Pokud se ve třídě nachází lichý počet žáků, je vhodné nechat jednu skupinu v trojici. V heterogenní třídě je také velmi pravděpodobné, že bude zadaná práce trvat každé skupině žáků jinou dobu. Pokud tedy pedagog uvidí, že se již několik dvojic chýlí ke konci, měl by na dokončení práce upozornit také ostatní.

Při párové výuce bychom neměli zapomínat na obměňování dvojic, aby se neshlukovali vždy stejní žáci. Tato forma je velmi vhodná při výuce cizího jazyka, a to zejména při konverzaci.

Skupinová práce

Skupinové vyučování popisuje Kasíková (1997) jako rozdělení žáků na menší celky, kde společně řeší přidělený úkol, přičemž učitel je v pozadí a zaujímá roli poradce. Skupinovou práci považuje Urová (2018) za velmi užitečnou. Žáci aktivně přispívají do skupiny a těší je, že jsou její součástí.

Dle Zormanové (2012) můžeme podle výkonnosti vytvořit dva typy skupin, homogenní a heterogenní. Homogenní skupiny tvoří žáci přibližně stejných dovedností a schopností. Dudley a Osváthová (2015) považují tuto možnost seskupování za velmi efektivní zvláště pro žáky, kteří jsou zastrašeni vynikajícími znalostmi silnějších členů třídy. Ve skupině děti, které jsou na stejné jazykové úrovni, se cítí bezpečně a jsou schopni pracovat s menšími zábranami. Votavová a kol. (2023) hovoří o tzv. práci v „hnízdech“, kde jsou žáci rozděleni do skupin podle pokročilosti, což umožňuje každé skupině přizpůsobit zadání podle jejich schopností a dovedností.

Pokud k sobě však přiřadíme do skupin žáky různé jazykové úrovně, podporujeme, aby si vzájemně pomáhali a učili se jeden od druhého. Je to velmi prospěšné také v rozvoji například sociálních dovedností a vzájemné tolerance. Zormanová (2012) varuje před nevýhodou tohoto seskupení a obává se, že mohou nastat situace, kdy cílevědomější žák vypracuje úkol sám a někteří budou pouze přihlížet.

Dudley a Osváthová (2015) uvádí také jiné možnosti, kdy seskupení nemusí být vždy dáno jazykovou úrovní. Na vybrané projekty je možné rozdělit děti do skupin například podle oblíbeného tématu. Díky tomu je pravděpodobnější, že budou žáci lépe motivováni. Rozdělování do skupin může být také náhodné, poskytuje rozmanitost a zajišťuje, aby děti nepracovaly vždy se stejnými členy třídy.

Dle Scottové a Ytrebergové (1990) není vhodné nechat žáky, aby se do skupin rozřazovali sami. Někteří by totiž mohli být opakovaně vynecháváni. Žáci by se pravděpodobně těžko domluvili, proto je tento způsob rozdělování do skupin časově náročnější.

Tito autoři také uvádí jako vhodnou možnost seskupování žáků, kteří sedí vedle sebe nebo v blízkosti, což je sice velmi pohodlné a vzhledem k organizaci nejrychlejší, avšak postupem času vede tento způsob ke snižování úrovně motivace. Mnoho odborníků se také shoduje, že optimální počet pro vytvoření skupiny je 3-5 žáků.

Kolář a kol. (2012) zmiňují také tzv. kooperativní učení, kdy žáci pracují ve dvojici či v menší skupině s propojením řízeného a spontánního učení. S tímto způsobem učení se ztotožňuje také Kasíková (1997), která klade důraz na odlišnost tohoto stylu vyučování od skupinové práce, kde spolupracují členové skupiny na úloze, kterou by mohl zvládnout každý jednotlivec. Kooperativní výuka je charakteristická tím, že úspěch každého žáka ve skupině je potřebný pro pozitivní výsledky celého týmu. Maňák a Švec (2003) zastávají názor, že kooperativní výuka přináší mnohem lepší výsledky nejen v oblasti sociálního učení, ale napomáhá také k lepším výkonům žáků.

Votavová a kol. (2023) uvádějí také tzv. překřížené skupiny, což je forma práce vhodná pro žáky, kteří mají již s kooperativní výukou zkušenost. Při této metodě vystupují děti z kmenových skupin do dočasných, ve kterých získávají jisté informace. Tento způsob výuky je pro žáky velmi atraktivní. Pro učitele je však náročnější na přípravu.

Autoři se shodují, že skupinové vyučování rozvíjí spolupráci a podporuje komunikaci mezi žáky. Ti v sobě budují respekt jeden k druhému a obohacují se o nové zkušenosti a poznatky. Učí se argumentovat, naslouchat, obhajovat svůj názor a přijímat

názor druhých. Je také podporována vzájemná pomoc při řešení úkolů. Děti se též učí být za svou práci odpovědní. Cílem je vést žáky k poznání, že k vyřešení složitější úlohy je lepší volit formu skupinové práce, díky čemuž je pravděpodobnější, že dosáhneme výsledku. Avšak i sama kooperace může být cílem vyučování, jako prohloubení klíčové kompetence spolupracovat.

2.5 Přístupy vhodné pro výuku heterogenních tříd

Stejně jako na vhodnosti organizačních forem, tak i na vybraných přístupech pro výuku v heterogenních třídách se většina odborníků shoduje. V této podkapitole budou tedy některé uvedeny s ohledem na výuku cizího jazyka.

Výuka dramatem

Drama může mít dle Daviese (1990) v jazykové třídě několik podob. Zahrnuje například pantomimu, hraní rolí, různé formy dialogů nebo dramatizované vyprávění. Tento přístup pomáhá zafixovat jazyk do mysli žáků a rozvíjí představivost. Učitel by měl žáky velmi dobře znát a podle toho vybírat vhodné aktivity, které musí být před zahájením výuky precizně připraveny.

Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012) uvádí, že krátké scénky, kde žák hraje roli někoho jiného, eliminují stres. Dramatizace také probouzí v žácích zájem a je užitečná zejména těm, jejichž učební styl je spíše kinestetický. Umožňuje hluboký zážitek a pro žáky je zábavnou formou osvojení si učiva.

Votavová a kol. (2023) označují hraní rolí za velmi vhodnou metodu zejména při výuce anglického jazyka. Učitel může žákům připravit lístečky podle jejich jazykové úrovně. Následně si děti mohou ve skupinách nacvičit krátkou scénku na dané téma. Mladší žáci se mohou dle Scottové a Ytrebergové (1990) naučit jednoduché dialogy v cizím jazyce nazpaměť a sehrát krátké scénky ve dvojicích. Rozhovory je vhodné po osvojení obměňovat a pokročilejší žáci mohou vymýšlet vlastní. Při hraní rolí v cizím

jazyce si žáci procvičují krátké fráze a snaží se vhodně reagovat. Učí se ptát i odpovídat a osvojují si také ostatní části jazyka, jako je například přízvuk, intonace a tón hlasu.

Tento přístup podporuje žáky také v přirozené komunikaci, kdy si mohou zkusit popovídat v cizím jazyce i mimo vyučovací hodinu. Zprvu budou pravděpodobně tyto rozhovory velmi jednostranné a přirozeně budou žáci přecházet do mateřského jazyka, avšak pokud je ve třídě uvolněná atmosféra, bude pro žáky vedení krátkých rozhovorů zábavné.

Projektová výuka

Dle Zormanové (2012) je taková výuka považována za velmi efektivní. Projekty bývají uskutečňovány ve skupinách nebo individuálně. Cílem je tedy ztvárnit dané téma nějakým výtvořem či výrobkem. Učitel prohlubuje své organizační dovednosti a zaujímá roli rádce. Žáci přebírají za svou práci odpovědnost, rozvíjí se jejich samostatnost a učí se pracovat s různými informačními zdroji. Díky tomuto přístupu je možné propojovat jednotlivé vyučovací předměty.

Při projektovém vyučování je v první fázi velmi důležitá motivace, tudíž se snažíme volit poutavé téma, které je žákům blízké, přičemž také klademe důraz na splnění vzdělávacích cílů. Nezapomeneme též stanovit kritéria hodnocení, která mohou být vytvořena i žáky nebo předložena učitelem. Dále vytvoříme přesný plán projektu – vymezíme úkoly pro každého žáka či skupinu a uvedeme přesné materiální potřeby. Samotná realizace nemusí probíhat pouze v prostorách školy, přesunout se můžeme například do přírody, muzea či knihovny. Učitel zaujímá funkci pomocníka, rádce a organizátora. V případně potřeby usměrňuje činnosti žáků (pokud se například odkloní od daného tématu). Hodnotit bychom měli jak průběh, tak i výsledek, a to nejen z pohledu učitele. Zapojit bychom měli i žáky. Výsledky mohou být zpřístupněny i veřejnosti, proto je vhodné uspořádat například výstavu (Maňák, Švec, 2003).

Projektové vyučování zmiňují i Votavová a kol. (2023) a také ho považují za atraktivní, zejména pokud žáci vytvářejí produkt nebo prezentaci pro reálné publikum. Kromě výše zmíněných výhod projektového vyučování, doplňují ještě rozvoj kritického myšlení, spolupráce, komunikačních dovedností a kreativity.

Projekty jsou dle Janíkové a kol. (2011) velmi vhodnou příležitostí k udržení motivace dětí při výuce cizího jazyka. Tento přístup ukazuje žákům využitelnost jazyka v reálném životě a vzhledem k faktu, že se během poměrně krátké doby žáci v cizím jazyce něco naučí, souvisí úzce s rozvojem zdravého sebevědomí než jiné předměty.

Didaktické hry

Votavová a kol. (2023) považují didaktické hry za kotvící aktivity, které jsou vhodné pro výuku jazyka právě také v heterogenní třídě. Také dle Peciny a Zormanové (2009) jsou didaktické hry důležitou součástí vyučování. Je pro ně charakteristické, že jsou to svobodně volené aktivity, které nesledují žádný účel, ale cíl a hodnotu mají samy v sobě. Vzhledem k faktu, že jsou založeny na řešení problémových situací, jsou žáci aktivizováni a podněcováni k tvořivému myšlení. Didaktické hry slouží především k fixaci učební látky. Je důležité, aby učitel volil hru dle věku a schopnostem žáků. Didaktické hry jsou obzvláště vhodné ve výuce cizího jazyka. Při přípravě didaktické hry bychom si měli v první řadě určit cíl, ke kterému budeme směřovat. Dále nesmíme zapomínat na připravenost žáků. Je tedy důležité, aby měli pro danou aktivitu potřebné znalosti. Měli bychom také určit jasná pravidla hry a žáky s nimi důkladně seznámit, aby nedošlo k případným konfliktům. Ze hry můžeme jako učitel odstoupit do pozadí a zvolit na své místo pokročilejšího žáka. Pokud aktivita vyžaduje nějaké pomůcky či jiné materiály, připravíme si je s časovým předstihem, abychom v průběhu hry neztráceli čas. Žáky seznámíme také se způsobem hodnocení a nesmíme mimo jiné zapomenout i na časovou organizaci.

2.6 Hlavní cíle práce pedagoga v heterogenní třídě

Klíčovou úlohou učitele ve skupinách se smíšenými schopnostmi je dle Dudleyho a Osváthové (2015) schopnost oslovit všechny žáky a zajistit, aby nejen rozuměli tomu, co se od nich požaduje, ale také aby byli zapojeni a dostatečně motivováni. Učitel také musí dohlížet na vyváženost individuálního projevu a vytvořit prostředí, ve kterém bude

mít každý stejnou příležitost k účasti. S tímto názorem souhlasí také Votavová a kol. (2023), které poukazují na odlišné vzdělávací možnosti žáků. Za velmi důležité považují, aby učitel vyzdvihoval co nejvíce ty situace, kdy je žák úspěšný. Velmi náročné je pro učitele i samotné plánování hodiny a její realizace. Názor autorek sdílí také Urová (2018), která dodává, že se učitel díky zkušenosti s výukou spojených ročníků může profesně zdokonalovat a vylepšovat způsoby, jak vyučovat žáky. Dále také uvádí, že učitel musí být schopný přichystat vhodné materiály podle rozdílné úrovně žáků. Pro rychlejší děti by měl mít vždy připravenou práci navíc. Za důležitou považuje volbu vhodného tempa ve vyučování, což je při výuce heterogenní třídy zvláště obtížné. S tímto názorem souhlasí Janíková (2011) a jako jeden z nejdůležitějších úkolů uvádí zařazování vhodných metod do výuky, díky čemuž dojde k aktivizaci a následně k úspěšnosti žáků.

Brewsterová, Ellisová a Girard (1992) se také vyjadřují k cílům výuky anglického jazyka a za důležité považují, aby se učitel nejprve seznámil se všemi dokumenty, které k výuce poskytují pokyny. Na trhu je velké množství materiálů, které obsahují rozmanité a bohaté zdroje a jsou snadno dostupné. Podle těchto autorů by se mělo nejprve rozhodnout o cílech v souladu s celkovými cíli výukového programu. Následně by se měly hledat materiály, které lze s těmito cíli spojit.

Trnková, Knotová a Chaloupková (2009) souhlasí s názory autorů ohledně cílů práce pedagoga v heterogenní třídě a zdůrazňují také schopnost učitele pozorovat a zlepšovat klima třídy, které se dle Grecmanové (2003) neutváří pouze v průběhu vyučování, ale také při mimoškolních aktivitách, o přestávkách nebo akcích třídy, na což by měl pedagog dbát.

2.7 Motivace žáků v heterogenní třídě

Pokud jde o motivaci žáků, nesmíme opomíjet skutečnost, že každý jedinec má svůj specifický učební styl. Někteří se lépe učí sami, jiní naopak rádi pracují ve skupinách. Někdo je spíše vizuální typ, jiný auditivní nebo kinestetický. Klíčovou úlohou učitele je získat pozornost všech žáků a zapojit je do výuky. Dle Urové (2017) je důležité vybírat do výuky taková témata, která v dětech vzbudí zájem.

K zaujmutí žáků při výuce cizího jazyka je dle Vernerové (2024) nutné udělat vyučování pro děti zábavné. Dle autorky je nápomocné používat ve výuce co nejvíce reálné předměty. Také fotografie nebo například kresba slovní zásoby zvyšuje porozumění. Mezi další zábavné formy motivace zařazuje pantomimu a krátké divadelní scénky, při kterých si žáci mohou cizojazyčnou konverzaci bezpečně procvičit v prostředí školní třídy a připravit se tak na reálné situace v budoucnosti, se kterými se pravděpodobně setkají. Autorka se také zaměřuje na uspořádání lavic ve třídě, ze kterých je vhodné vytvořit tzv. hnízda a podpořit tak komunikaci žáků. Následně je důležité promýšlet jednotlivé aktivity tak, aby žáci museli používat jazyk při společné práci. Děti budou více motivované, pokud budou cítit učitelův zájem. Je tedy velmi důležité budovat s nimi vztah, aby cítily, že na nich pedagogovi záleží.

Lacina a Kotrba (2015) považují schopnost motivovat žáky jako klíčovou dovednost učitele, která výrazně zlepšuje výsledky učení. Dudley a Osváthová (2015) radí převést jistou část odpovědnosti na žáky. Existuje mnoho rolí, které mohou žáci přebírat a tím napomáhat chodu třídy. Můžeme poskytovat také úkoly, které nejsou pro žáky příliš náročné a děti, které jsou méně sebevědomé tak mohou zažít úspěch, který je pozitivně motivuje.

2.8 Přínosy a možná úskalí práce v heterogenních třídách

Mezi výhody heterogenních tříd zařazuje Walters (2017) využití různých zkušeností, znalostí a nápadů dětí a vedení zajímavých hodin, které jsou zaměřené na žáky. V těchto třídách si děti mohou navzájem pomáhat a tím se od svých spolužáků hodně naučit. Rozvíjí se v nich výchovné zásady jako je tolerance, spolupráce a vzájemný respekt. Urová (2018) souhlasí a naráží na bohatost lidských zdrojů v těchto třídách, kde žáci pocházejí z různých prostředí a jejich názory jsou rozdílné. Přinášejí tedy rozmanitější příspěvky do debat a diskusí. Učitel má také možnost se ve své profesi zdokonalovat, a to výukou právě spojených ročníků, kdy se snaží vymýšlet lepší způsoby, jak efektivně učit své žáky.

Walters (2017) uvádí několik problémů, které mohou nastat při výuce. Patří mezi ně například situace, kdy rychlejší žáci mají svou práci již hotovou a část dětí je teprve na začátku. Pokud učitel moc dlouho vysvětluje látku ostatním žákům, mohou se rychlejší děti ve výuce nudit. Naopak u slabších žáků mohou nastat situace, kdy se ani nesnaží, jelikož je pro ně látka moc obtížná. Stává se také, že se snaží, ale bohužel stále nemají lepší výsledky. Pokročilejší žáci se též častěji hlásí a jsou ve výuce více aktivní, naopak méně pokročilí se ve výuce neprojevují, jelikož se bojí neúspěchu.

Se všemi těmito problémy se však dá pracovat. Pokud bude učitel dodržovat již zmíněnou rutinu při vyučování a vytvářet důkladné přípravy jak pro nadané žáky, tak pro děti s potřebou pomoci, může si postupem času přijít na způsob, jak výše zmíněným nevýhodám předejít. To nám opět naznačuje, jak je práce učitele v heterogenní třídě náročná, s čímž Walters (2017) souhlasí a tuto zkušenost hodnotí kladně.

Praktická část

3. Výzkum na málotřídních školách

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na průběh výuky anglického jazyka ve spojených ročnících na málotřídních školách. Při výzkumu byla použita metoda vlastního (některé zdroje uvádí přímého) pozorování, kdy se pozorovatel bezprostředně setkává s předmětem pozorování (Chráska, 2016).

Pro výzkum byly vybrány konkrétní oblasti, do kterých patřilo uspořádání prostoru třídy, který je vhodné promyšleně uzpůsobit pro kombinovanou výuku. Další část byla zaměřena na diferenciaci vyučování, tedy jakým způsobem, jak často a na jaké aktivity jsou ročníky spojovány a naopak oddělovány. Zaznamenána byla také organizace a celkový průběh výuky. Velký důraz byl kladen na heterogenitu třídy, do které v některých školách docházeli také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané. Další pozorovanou oblastí byl například způsob, jakým učitel pracuje s chybou žáka, jakou formou žáky hodnotí a vede k sebehodnocení a jak s dětmi při vyučování komunikuje.

Pozorování bylo obohaceno o další metodu, kterou byl rozhovor s vyučujícími. Jak uvádí Švarcová – Slabinová (2005), můžeme, dle určitých kritérií, tuto metodu dále rozlišovat. Nejčastěji se výzkum liší podle počtu respondentů. Pokud se jedná o spolupráci s jedním dotazovaným, jde o individuální rozhovor. Naopak při skupinovém rozhovoru mohou být pořádány také besedy. V případě tohoto výzkumu se jednalo o jednoho dotazovaného, konkrétně vyučujícího daného ročníku. Rozhovor můžeme také dle Skalkové (1978) dělit podle struktury otázek. V tomto výzkumu se jednalo o polostrukturovaný rozhovor. Kromě předem připravených dotazů byly pokládány i doplňující otázky. Uváděny jsou ještě další dva typy rozhovorů, a sice standardizovaný a nestandardizovaný.

Dotazováno bylo na časovou náročnost přípravy výuky spojených ročníků, která je zajisté u heterogenní třídy obsáhlejší oproti ročníkům samostatným. Dalšími body byla také učiteli spatřovaná pozitiva a negativa kombinovaného vyučování, způsoby

ověřování vědomostí žáků a organizaci výuky v průběhu roku. Vzhledem k obsáhlosti otázky organizace, byla tato část dále rozvedena a zaznamenány byly také pravidelné školní akce a projekty spojované s cizím jazykem. Pozorována byla také různorodost prostorů, ve kterých se výuka uskutečňuje.

Pro toto pozorování byly vybrány školy v těsné blízkosti, z okresu České Budějovice, ve kterých jsou v tomto školním roce na vyučovací hodiny anglického jazyka spojovány dva různé ročníky. Nejprve byli osloveni ředitelé a ředitelky těchto škol, kteří poskytli souhlas a kontakt na konkrétní vyučující, kterým byl následně výzkum představen a z jejich strany nabídnut termín první návštěvy. Mezi tyto školy patřily ZŠ a MŠ Olešnice, ZŠ a MŠ Střížov, ZŠ a MŠ Petříkov a ZŠ a MŠ Jílovice. Pozorování probíhalo v průběhu školního roku 2023/2024, konkrétně od října do dubna.

Hlavním cílem praktické části bylo tedy zjistit, jakým způsobem je výuka cizího jazyka ve spojených ročnících realizována a jak vyučující pracují s odlišnostmi mezi žáky. Nejprve byl zpracován zjištěný obsah informací o každé škole zvlášť a následně porovnán dle zmíněných pozorovaných oblastí s ostatními školami podle této osnovy:

- uspořádání třídy
- diferenciaci výuky
- organizace průběhu výuky
- didaktické materiály a pomůcky
- heterogenita třídy
- práce s chybou
- hodnocení a sebehodnocení
- zadávání instrukcí
- domácí příprava

Otázky, pokládané v rozhovoru s vyučujícími:

- Kolik času je věnováno přípravě na vyučovací hodinu spojených ročníků?
- Jaká jsou spatřována pozitiva a negativa výuky spojených ročníků?
- Jakým způsobem jsou ověřovány vědomosti žáků?
- Jak je výuka anglického jazyka organizována v průběhu školního roku?

3.1 ZŠ OLEŠNICE

Název školy:	Základní škola a Mateřská škola Olešnice
Spojené ročníky:	3. a 4.
Počet žáků:	13 a 5 žáků
Používané učebnice:	Click with Friends 1, Click with Friends 2
Pozorované didaktické pomůcky:	Interaktivní tabule, křídlová tabule, česko-anglické pexeso, domino, obrázkové karty, karty k procvičení gramatiky, sešity, pracovní listy, slovník, mapy aj.
Organizační formy:	hromadná výuka, skupinová práce, párová výuka, samostatná práce

První škola, ve které pozorování probíhalo, se nachází uprostřed obce Olešnice u Trhových Svinů. V letošním školním roce, v roce 2023/2024, ji navštěvuje 53 žáků. Tato málotřídní škola je spádovou školou pro obce Lhotka a Buková, můžeme se zde však setkat i s dětmi, které dojíždějí z Trhových Svinů, Borovan nebo Petříkova. ZŠ Olešnice disponuje čtyřmi třídami, které navštěvují žáci pěti ročníků. V této škole je společně v jedné třídě vyučován 3. a 4. ročník, u ostatních ročníků probíhá výuka v samostatných

třídách. Do třídy, ve které byl výzkum prováděn, docházelo 13 žáků ze 3. ročníku a 5 žáků ze 4. ročníku. Mezi žáky 3. ročníku byl jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým pracovala paní asistentka. V této třídě vyučuje paní učitelka Lenka, která má dlouholetou praxi a je absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se zaměřením také na anglický jazyk.

Třída, ve které byly spojené ročníky vyučovány, byla velmi přehledně uspořádána, působila klidným dojmem a ve vyučovacích hodinách byl zavedený jasný rytmus. Lavice byly umístěny v řadách za sebou a natočeny směrem ke křídové tabuli. Před tabulí u okna měla svůj stůl paní učitelka. Třída disponovala také interaktivní a magnetickou tabulí, které se nacházely na protější stěně od křídové tabule. V zadní části učebny byl umístěn široký koberec, který vyplňoval prostor za lavicemi. V místnosti nechyběly ani nástěnky na vyvěšení výtvorů žáků nebo skříňka s boxy na jejich výtvarné potřeby. Také se zde vyskytovaly další skříňe na různé pomůcky pro žáky a technické vybavení.

Paní učitelka rozdělovala učební látku podle ročníků a velmi promyšleně pracovala s prostorem třídy tak, aby byl pro děti tento způsob výuky zábavný. Jeden ročník pracoval v lavicích, druhý využíval interaktivní tabuli nebo koberec a poté se žáci vyměnili. Ročníky byly z větší části vyučovány odděleně. Pouze v několika případech byla zaznamenána společná výuka, například společná konverzace v úvodu hodiny nebo aktivity týkající se aktuálního třídního projektu.

Co se týče organizace vyučování, vyskytovala se zde například hromadná výuka vedena učitelem, která převládala u žáků 3. ročníku, kteří s anglickým jazykem začínali. Naopak děti ze 4. ročníku byly vedeny o něco více k samostatné práci. Ve dvojicích, sedících vedle sebe či v blízkosti, pracovali žáci převážně pokud šlo o složitější úlohu nebo při potřebě kontroly hotových cvičení. Velmi často pracovali žáci ve skupinách, a to právě na koberci, kde využívaly didaktické pomůcky nebo procvičovali na interaktivní tabuli. Z pozorování jasně vycházelo, že má paní učitelka důkladně naplánovanou celou vyučovací hodinu tak, aby využila její každou minutu. Jedné třídě

zadala krátkou aktivitu na koberci, druhé vysvětlila zadání samostatné práce v lavicích a vrátila se k první. Takto skupiny střídala během celé výuky, čímž aktivizovala pozornost žáků. Jak bylo již zmíněno, měla tato třída zavedený pravidelný rytmus, díky kterému se žáci cítili bezpečně a věděli, jak podle pokynů pracovat. Tato málotřídní škola poskytuje žákům 2. ročníku kroužek anglického jazyka, který vede sama paní učitelka Lenka. Již i u žáků 3. ročníku tedy dobře znala jejich jazykovou úroveň a věděla, jak náročnou práci jim může zadat, aby ji zvládli. V některých případech, například při práci s interaktivní tabulí, byli tedy žáci samostatní a málokdy vyžadovali pomoc dospělého. Paní asistentka také v případě potřeby napomáhala hladkému chodu skupinové práce, což bylo paní učitelce velkou pomocí.

Do výuky zařazovala paní učitelka velké množství pomůcek a materiálů. Žáci pracovali s učebnicemi a pracovními sešity „Click with Friends 1“ a „Click with Friends 2“, dle ročníku. K procvičování jim sloužila dostupná online cvičení, audionahrávky a pracovní listy, které tyto učebnice poskytují. K procvičování v online prostředí využívali žáci také například stránku <https://skolakov.eu/> nebo výukový program „Didakta“. V hodinách nechyběly obrázkové karty, které byly hravou formou hojně využívány ke společné konverzaci. Pro žáky 4. ročníku měla paní učitelka připravené kartičky, pomocí kterých děti tvořily věty, se kterými následně samostatně pracovaly. Mezi další podobné materiály patřilo například anglicko-české pexeso či domino. Žáci měli mimo jiné zavedený také velký A4 sešit, do kterého si zapisovali novou slovní zásobu, lepili různé pracovní listy a procvičovali gramatiku. V hodinách nechyběly písničky, říkanky, skupinové či párové konverzace ani poslechová cvičení.

Další pozorovanou oblastí, která se zaměřuje na intelektové odlišnosti žáků, byla heterogenita třídy. Vzhledem k faktu, že výzkum probíhal v podzimních měsících, kdy se 3. ročník vyučoval anglický jazyk teprve od září, byla jazyková úroveň žáků 4. ročníku značně vyšší. Mezi žáky 3. ročníku se vyskytovalo děvče, u kterého byla pozorována nesoustředěnost. Paní učitelka se žákyni snažila co nejvíce zapojovat do výuky a udržet tím její pozornost. V případě samostatné práce ji poskytla více času na její dokončení. Tento ročník také navštěvoval chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami, se

kterým, dle pokynů učitelky, pracovala paní asistentka, která se mu neustále věnovala. Chlapec nebyl veden podle individuálního vzdělávacího plánu. Paní učitelka mu uzpůsobovala práci dle jeho potřeb. Do 4. ročníku docházely dvě žákyně, které občas vyhledávaly pomoc paní asistentky. Nacházely se zde ale také nadané děti, které v případě, že měly zadanou práci hotovou, tiše seděly nebo se zaměstnaly nedokončeným pracovním listem, který měly připravený v lavici. Paní učitelka měla také nachystané různé didaktické pomůcky a žáci si tedy mohli ve volné chvíli například zahrát pexeso, domino aj. Rychlejší žáci mohli také využívat interaktivní tabuli, kde byly připravené další aktivity k procvičení, jak ze zmíněných učebnic, tak například na webových stránkách skolakov.eu. K dispozici měli také výukový program „Didakta“. V této třídě panovalo nevídané ticho a vytvářela tedy vhodné prostředí pro žáky, kterým se za takových podmínek dobře pracuje. Aktivity byly také velmi často střídány a žáci byli neustále v pohybu.

Pokud žák chyboval, snažila se ho paní učitelka navést na správný výsledek tak, že ho nejprve pobídla k jiné odpovědi a pokud to nepomohlo, postupně napovídala nebo nechala nápovědu na jiném žákovi.

Paní učitelka hodnotila děti v průběhu hodiny slovně pochvalou, jinak využívala klasické známkování. Na této málotřídní škole probíhá tzv. pololetní sebehodnocení, kde si žáci vybarvují obrázek jakéhosi smajlíka podle toho, zda, dle jejich uvážení, danou látku předmětu zvládají nebo ne. Dále je toto sebehodnocení prodiskutováno na třídních schůzkách, kde se scházejí společně s rodiči. Žáci také dostávají na konci každého měsíce od třídního učitele dopis, ve kterém je zaznamenáno, co všechno za dané období zvládli, jaké akce se ve škole odehrály a ke každému předmětu přepisuje v pár větách, jak si v učení vedli.

V hodinách komunikovala učitelka s dětmi převážně anglicky, zejména s žáky 4. ročníku. Instrukce zadávala také v cizím jazyce, avšak pokud viděla, že jí žáci nerozumí, zopakovala zadání česky. Žáci dostávali pravidelné domácí úkoly. Bývalo to většinou jedno cvičení ke zopakování probrané látky.

Rozhovor s vyučující

- Kolik času je věnováno přípravě na vyučovací hodinu spojených ročníků?

Paní učitelka Lenka vyučuje anglický jazyk na této škole již od roku 2006, a proto pro ni příprava na spojené vyučování v posledních letech nebyla nijak náročná. V tomto školním roce však využívá při výuce nové učebnice a přípravě se tedy běžně věnuje okolo 30 minut.

- Jaká jsou spatřována pozitiva a negativa výuky spojených ročníků?

Mezi velké výhody řadí paní učitelka schopnost tříd se učit jedna od druhé, a tak naposlouchat například slovní zásobu či fráze do dalšího roku nebo zopakovat již naučené s ročníkem nižším. Naopak za velkou nevýhodu považuje potřebu naprostého ticha při poslechových cvičeních, kdy je potřeba, aby jeden ročník pracoval samostatně tak, aby nerušil druhý a je velmi důležité žákům předem připravit přiměřenou práci.

- Jakým způsobem jsou ověřovány vědomosti žáků?

Vědomosti žáků si paní učitelka ověřuje například psaním pravidelných testů vždy, když je dokončena určitá lekce, které si vytváří sama. Dále také využívá již zmíněné pracovní listy, které jsou dostupné k učebnicím „Click with Friends“, kde žáci procvičují probranou látku a vybraná cvičení jsou jim známkována. Samozřejmě se také zaměřuje na reakce dětí v průběhu vyučování, ze kterých hned pozná, zda dané problematice rozumí nebo ne.

- Jak je výuka anglického jazyka organizována v průběhu školního roku?

V rámci oslav významných dní a svátků se v průběhu školního roku na této málotřídní škole pořádá několik projektů, do kterých zařazují paní učitelky také cizojazyčné aktivity. Jedná se například o Halloween, Vánoce, Velikonoce aj. V rámci těchto akcí jsou ve třídách pořádány tzv. dílny, kde v jedné například malují, v jiné čtou, v další zpívají apod. Okolo školy probíhají také soutěže, kde žáci plní různé úkoly. Bylo dotazováno též na akce či vzdělávací programy v anglickém jazyce, vedené odbornými lektory nebo rodilými mluvčími, čímž bylo myšleno například divadelní představení či

krátké kurzy pro děti, na které se, dle zjištěného, žáci nevypravují ani nebývá nic podobného organizováno ve škole.

Bylo také dotazováno na prostorové možnosti výuky, zda probíhá stále v jedné třídě nebo se žáci přemísťují i jinam. Bylo zjištěno, že žáci využívají převážně svou třídu a výjimečně, v případě vhodného počasí, probíhá výuka venku a je propojována s jiným předmětem (prvoukou).

V průběhu roku si žáci osvojí celý obsah učebnic. 3. ročník pracuje v prvních měsících navíc také s hravými poslechovými materiály, aby se s jazykem v začátcích blíže seznámil.

3.2 ZŠ PETŘÍKOV

Název školy:	Základní škola a Mateřská škola Petříkov
Spojené ročníky:	3. a 4.
Počet žáků:	7 a 11 žáků
Používané učebnice:	Happy House 1, Happy House 2, Happy Street 1, Happy Street 2
Pozorované didaktické pomůcky:	Interaktivní tabule, karty s písmeny, pracovní listy, obrázkové karty, sešity, aj.
Organizační formy:	hromadná výuka, skupinová práce, párová výuka, samostatná práce

Druhou navštěvovanou málotřídní školou byla základní škola Petříkov, která je organizována jako trojtřídní. Do této školy dochází 40 dětí a její kapacita je již plně obsazena na několik následujících let. Anglický jazyk je zde vyučován od 3. ročníku, žáci však mohou navštěvovat kroužek, který škola nabízí. Výzkum probíhal ve třídě, kde se

společně vyučovalo 7 žáků ze 3. ročníku a 11 ze 4. roč. Do této třídy dochází 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na této škole vyučuje anglický jazyk paní učitelka Alena, která je absolventkou oboru Učitelství pro 1. Stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se zaměřením na speciální pedagogiku. Své vzdělání si následně rozšířila ještě o anglický jazyk, který studovala na Jihočeské univerzitě dálkově. Kromě Aleny působila ve třídě také paní asistentka, která byla přidělena k žákovi 3. ročníku. Aktivně se zapojovala do výuky a pracovala dle instrukcí paní učitelky.

Třída, ve které se spojené ročníky vyučovaly, disponovala bílou popisovací tabulí, na kterou bylo možno v případě potřeby promítat. Nacházely se zde také velké skříně na pomůcky a i menší, ve kterých měli žáci uložené své kufříky na výtvarné potřeby. Organizace lavic v této místnosti nebyla tak úplně tradiční. Skoro všichni žáci byli seskupováni do tzv. hnízd, a to podle tříd a jazykové úrovně. V jednom hnízdečku sedávali tedy žáci 3. ročníku, ve druhém bylo místo pro chlapce ze 4. ročníku, který bojoval s nepozorností a lépe se mu pracovalo, když seděl odděleně. Při hodině angličtiny sedával v tomto hnízdě sám, avšak na jiné předměty se k němu připojovaly také děti z 5. ročníku. V zadní části třídy se nacházely dvě řady lavic, které obsazovali zbylí žáci 4. ročníku. Atmosféra v této třídě byla velmi otevřená a klidná. Žáci byli uvolnění, nebáli se mluvit a směle spolupracovali.

Během vyučování byla zaznamenána jak společná, tak i diferencovaná výuka. Bylo vidět, že se paní učitelka Alena snaží učební látku žákům co nejvíce spojovat, aby nemuseli tolik pracovat samostatně, jak to v kombinovaných třídách bývá. Dle paní učitelky bývají žáci více spojováni v první polovině roku, ve druhém pololetí se témata značně odlišují a výuka bývá tedy z větší části diferencována. Vše však záleží na náročnosti probíraného tématu a rychlosti práce žáků.

Pozorován byl také průběh vyučovací hodiny. Na jejím začátku pracovaly ročníky společně například při opakování a procvičení slovní zásoby, buď na tabuli s pomocí promítnutých obrázků nebo na zemi s demonstračními kartami. Pokud byla k dispozici paní asistentka, byli žáci rozděleni podle ročníků na dvě skupiny a pracovali již v úvodu

hodiny odděleně. V další části vyučování byli žáci rozděleni podle ročníků, kdy jeden pracoval samostatně a k druhému se připojila paní učitelka. Zanedlouho byl způsob práce vystřídán. Pokud se jednalo o samostatnou práci, bylo vyzorováno, že žáci, kteří potřebovali poradit, si ve většině případech vystačili se skupinkou svého ročníku a nepotřebovali volat na pomoc paní učitelku. Děti samostatně například doplňovaly pracovní listy, lepily vystřiženou práci do sešitu nebo plnily cvičení v pracovním sešitě. Pokud byla jejich práce hotová, pokračovaly samostatně v pracovním sešitě, kde si vybraly jakékoliv cvičení.

Žáci 3. ročníku využívali ve výuce učebnice a pracovní sešity „Happy House 1“ a „Happy House 2“, jejichž obsah si v průběhu roku osvojují. Ve 4. ročníku pracovali s učebnicemi a pracovními sešity „Happy Street 1“ a „Happy Street 2“, dle školního vzdělávacího plánu. Paní učitelka Alena připravovala pro své žáky také pracovní listy, které zahrnovaly doplňování, vybarvování, vystřihování a lepení do sešitu. V hodinách byly hojně využívány demonstrační karty k procvičování například slovní zásoby, dále pak karty s písmenky pro osvojování anglické abecedy. Děti pracovaly také s popisovací tabulí, kde jim byla promítána různá cvičení nebo naučná videa. V hodinách byly zaznamenány též písničky, říkanky a poslechová cvičení.

Další část byla zaměřena na heterogenitu třídy. Do této třídy docházelo pět žáků s podpurným opatřením, mezi nimiž byl jeden, který měl přidělenou, již zmíněnou, paní asistentku. Tento žák měl problémy s psacím písmem a psal tedy tiskacím. Paní učitelka na tabuli vázané písmo o tiskací doplňovala. Do 3. ročníku docházelo také děvče z vícejazyčného prostředí, které rozumělo spíše anglicky než česky, což bylo v případě hodin anglického jazyka velkou výhodou. Pokud pracovala paní učitelka při diferenciovaném vyučování zrovna s druhým ročníkem, obraceli se žáci s dotazy právě na toto děvče, které rádo ostatním pomohlo. 4. ročník navštěvovali 3 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří neměli přidělený individuální plán a paní učitelka Alena jim tedy přizpůsobovala učební látku dle jejich potřeb. Snažila se je aktivně zapojovat a vhodně motivovat k práci. Do této třídy docházel chlapec, který se těžko soustředil a okolní předměty často odváděly jeho pozornost. Byl ale velmi bystrý a zvědavý. Často

měl nečekané otázky, na které paní učitelka vždy ochotně odpovídala. Žáci, kteří navštěvovali kroužek anglického jazyka, který tato škola poskytuje, byli lehce pokročilejší, což bylo spatřeno hlavně u dětí ve 3. ročníku. Žáci neseděli celou hodinu v lavicích, aktivně se střídali také na podlaze, kde pracovali v kroužku.

Pokud se zaměříme na práci s chybou, byla u žáků spatřena například špatná výslovnost některého slovíčka. Paní učitelka slovíčko po žákovi správně zopakovala a dítě pochválila. Tímto způsobem žáky hodnotila v průběhu celé hodiny. Z pozorovaného vycházelo, že se Alena snažila vyhledávat hlavně situace, kdy mohla děti vyzdvihnout. Zařazovala také společné čtení, kdy žáci mohli slyšet její správnou výslovnost, pokud si nebyli tou svou jisti.

Na konci každého měsíce probíhá pravidelně, po dokončené lekci, také sebehodnocení ve formě testu, kdy paní učitelka známku doplní ještě o slovní hodnocení.

Instrukce v průběhu hodin zadávala Alena střídavě v českém a anglickém jazyce, používala jednoduchý jazyk a zadání vždy vysvětlila. Přecházení do mateřského jazyka bylo, vzhledem k heterogenitě třídy, nutné. V domácím prostředí plní žáci přidělené úkoly a připravují se na pravidelné opakovací písemky, zejména na slovní zásobu, ze které jsou testováni každý týden.

Rozhovor s vyučující

- Kolik času je věnováno přípravě na vyučovací hodinu spojených ročníků?

Pro paní učitelku Alenu je velmi důležité promyslet si v první řadě cíl hodiny. Vzhledem k heterogenitě třídy si nedělá přípravy na delší období dopředu, připravuje se spíše z hodiny na hodinu, jelikož se těžko v takové třídě odhaduje, co jsou schopni žáci během vyučovací jednotky stihnout. Dříve si Alena připravovala plán hodiny, kde měla rozepsané konkrétní aktivity, avšak málokdy se jí podařilo přesně se držet přípravy, což ji demotivovalo. Průběh hodiny tedy promýšlí podle toho, co očekává od svých žáků. Někdy jí činnosti dokonce přijdou na mysl i v průběhu vyučovací hodiny. Často také vyslyší přání dětí, pokud přijdou s nápadem na nějaké procvičování.

- Jaká jsou spatřována pozitiva a negativa výuky spojených ročníků?

Mezi pozitiva řadí paní učitelka Alena schopnost žáků učit se od sebe navzájem. Zvláště žáci 3. ročníku, kteří s cizím jazykem začínají, jsou schopni naslouchat látce pokročilejších. Pokročilejší ročník může také opakovat již probrané učivo s nižším, což bylo spatřeno také při pozorování ve vyučovacích hodinách. Alena by se ale ráda věnovala samostatně ročníkům mnohem více než jí kombinovaná výuka dovoluje, časovou omezenost spatřuje tedy jako negativum.

- Jakým způsobem jsou ověřovány vědomosti žáků?

Zpětnou vazbu získává Alena v průběhu hodin při běžné komunikaci s žáky, kdy sama vidí, zda děti probírané látce rozumí a mají ji již osvojenou. Vědomosti žáků si také ověřuje na konci každého měsíce souhrnnou písemkou a pravidelnými testy na slovní zásobu, jak již bylo zmíněno.

- Jak je výuka anglického jazyka organizována v průběhu školního roku?

Svátky a významné dny jako jsou například Halloween, Vánoce, Velikonoce a jiné, slaví žáci s propojením cizího jazyka většinou v rámci vyučovací hodiny, kdy si povídají, plní různé pracovní listy nebo zpívají písničky. Do anglického programu tedy nebývá zapojována celá škola. Již druhým rokem navštívili žáci anglické divadlo, které se jim moc líbilo. Těší se, až se příští rok na představení opět vydají.

V průběhu školního roku se žáci učí anglický jazyk převážně ve své třídě. Později, v teplejších měsících, probíhá výuka venku, kde organizují také aktivity týkající se například pálení čarodějnic aj.

Jak již bylo zmíněno, žáci 3. ročníku si osvojí v průběhu roku obsah dvou učebnic, a to „Happy House 1“ a „Happy House 2“, kdy je první učebnice v začátcích pomalu a hravě seznamuje s cizím jazykem. Paní učitelka, která vede kroužek anglického jazyka, pracuje také s učebnicemi „Happy House“, tudíž někteří žáci již vědí, co je ve 3. ročníku čeká. Žáci 4. ročníku si osvojí obsah učebnice „Happy Street 1“ a část „Happy Street 2“, podle školního vzdělávacího plánu.

3.3 ZŠ STŘÍŽOV

Název školy:	Základní škola a Mateřská škola Střížov
Spojené ročníky:	4. a 5.
Počet žáků:	10 a 10 žáků
Používané učebnice:	Explore Together 2, Project Explore Starter
Pozorované didaktické pomůcky:	Interaktivní tabule, pracovní listy, obrázkové karty, karty k procvičení gramatiky, sešity, aj.
Organizační formy:	hromadná výuka, skupinová práce, párová výuka, samostatná práce

Další málotřídní školou, na které výzkum probíhal, byla ZŠ Střížov. Vyučují se zde samostatně prvňáčci, jejichž třída se nachází naproti škole v budově obecního úřadu. Dále je zde spojený 2. a 3. ročník a ve třetí třídě je společně vyučován 4. ročník s 5. roč. Do této školy dojíždí žáci například z Komařic, Heřmaně nebo Lomce. Anglický jazyk je v ZŠ Střížov vyučován od 3. ročníku. Žáci 1. a 2. ročníku mají však možnost docházet na kroužek angličtiny, který je veden v rámci družiny. Výzkum probíhal ve 3. třídě, kde se společně vyučuje 4. a 5. ročník a dochází sem celkem 20 žáků. Tuto třídu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Na této škole vyučuje cizí jazyk paní učitelka Jana, která je také absolventkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde studovala na Pedagogické fakultě obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se zaměřením na anglický jazyk.

Ze třídy, kde byl anglický jazyk vyučován, vyzařovala příjemná atmosféra. Na celé ploše učebny se nacházel koberec. Lavice byly uspořádány tradičně, do třech řad. Žáci seděli podle svého ročníku, páťáci u okna, čtvrtáci u dveří a v prostřední řadě se o lavice rozdělili. Vždy spolu však u jednoho stolu sousedili žáci stejného ročníku. Vpředu se

nacházela interaktivní tabule, jejíž boční křídla tvořila mazací křídlová tabule. Před ní měla u okna paní učitelka svůj stůl, který byl pootočený tak, aby viděla na všechny řady lavic a zároveň, aby i všichni žáci viděli na ni. U celé zadní stěny byla umístěna velká otevřená skříň s policemi převážně na knihy, ale i učebnice, notebooky a další pomůcky pro žáky. Na stěnách byly vyvěšeny mimo jiné také plakáty, které byly zaměřeny na anglickou gramatiku a působily velmi přehledně. Prostory mezi okny vyplňovaly skříňe na výtvarné boxy žáků a jiné pomůcky.

V této třídě probíhá kombinovaná výuka jazyka pouze jednou týdně. Ročníky tedy při spojené výuce zůstávají u témat, která si nesou ze samostatných hodin. Žáci společně pracovali většinou v úvodu hodiny a dále jen výjimečně. Ve většině případů se jednalo o procvičování látky 4. ročníku, kterou měli žáci 5. roč. již osvojenou.

Vyučovací hodinu začínali žáci ve většině případů společně. Paní učitelka házela dětem malý míček a s každým hodem položila žákovi otázku v cizím jazyce, na kterou následně odpověděl a míč hodil paní učitelce zpátky. Takto vystřídala všechny děti a otázku nezapomněla položit ani těm, které byly, z důvodu dlouhodobé nemoci, připojeny online. Následně se žáci rozdělili podle ročníků, kdy s jedním pracovala skupinově paní učitelka a druhý pracoval samostatně. Tento způsob výuky byl střídán. Paní učitelka se tedy přesouvala od jedné skupiny k druhé. Samostatná práce v této třídě probíhala například s využitím notebooků, kdy žáci 5. ročníku popisovali svou oblíbenou postavu z přečtené knihy, kterou měli s sebou. Měli také k dispozici slovník, ať už hmotný či digitální. Byly též využívány pracovní sešity, které patřily k učebnici. Mezi další materiály pro samostatnou práci byly zařazeny také tištěné listy, kde měli žáci za úkol například doplňovat písmena do slov a nakreslit obrázek, který následně vystřihli a nalepili do zavedeného sešitu. Společně pracovaly děti často s interaktivní tabulí, kde měly vytvořené různé kvízy nebo cvičení na podporu cizojazyčné konverzace. Tyto aktivity měla paní učitelka promyšlené tak, aby obsah souhlasil s pracovním sešitem. Žáci tedy nedělali společná cvičení pouze ústně. Paní učitelka je udržovala také stále v pohybu, čímž aktivizovala jejich pozornost. Na koberci probíhala mimo jiné též poslechová cvičení, kde byly využívány také obrázkové karty. Paní učitelka Jana se snažila

do výuky zařazovat časté opakování učební látky a při aktivitách zapojovala všechny žáky, dokonce i ty nemocné, kteří byli připojeni online. Děti v této třídě měly již osvojený rytmus hodiny a věděly, co od nich paní učitelka Jana očekává, díky čemuž měla vyučovací jednotka velmi hladký průběh.

Při výuce bylo využíváno opravdu velké množství didaktického materiálu, který si paní učitelka Jana, podle témat v učebnicích, připravuje pro žáky sama. Patřily sem kartičky na procvičování gramatiky, obrázkové karty, různé pracovní listy apod. Nejednalo se však pouze o materiální pomůcky. Ve výuce byla hojně využívána také interaktivní tabule, zejména paní učitelkou vytvořená cvičení v prostředí webové stránky wordwall.net/cs a dalších. Jednalo se například o různé kvízy, kdy žáci soutěžili v týmech a po jednom se střídali u tabule. Vyskytovaly se též aktivity k procvičení gramatických jevů a slovní zásoby. Žáci této třídy pracují s učebnicemi a pracovními sešity „Explore Together 2“ a „Project Explore Starter“, dle ročníků. Výuka obsahovala také poslechová cvičení, písničky a naučná videa.

Z pohledu heterogenity žáků byla tato třída spatřována jako velmi sjednocená. Nepocházeli sem žádní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Atmosféra ve třídě byla klidná, žáci si vzájemně pomáhali, spolupracovali a vytvářeli opravdu velmi příjemné prostředí pro výuku. Nacházeli se zde nadaní žáci, pro které měla paní učitelka v případě potřeby vždy připravenou aktivitu na interaktivní tabuli navíc.

Pozorovanou oblastí byla také práce s chybou. V souvislosti s tím byla spatřena již zmíněná aktivita, která měla za úkol udržet pozornost žáků po celou dobu jejího trvání. Paní učitelka házela malý míček náhodně vybraným dětem a kladla jim otázky. Při chycení míčku měl žák za úkol správně odpovědět a hodit míček zpátky. Pokud však chyboval, hodila paní učitelka míček stejnému žákovi ještě jednou a tím mu naznačila, že jeho odpověď nebyla správná a dala mu možnost se opravit. Pro žáky byl takový úvod do hodiny velmi zábavný a aktivně se hlásili, pokud znali odpověď na položenou otázku.

Paní učitelka Jana nehodnotí žáky pouze v průběhu výuky, avšak pravidelně také zařazuje formativní hodnocení na konec vyučovací hodiny. Prostor u jedné stěny ve třídě znázorňuje plné pochopení probírané látky. Protější stěna značí opak, tedy

neporozumění. Žáci se v posledních pár minutách na pokyn učitelky rozmístí po třídě a společně své pocity konzultují. Pokud není na tuto variantu sebehodnocení dostatek času, vyzve paní učitelka děti, aby své porozumění vyjádřily v lavici zvednutím ruky. Tento způsob hodnocení je nejen zpětnou vazbou pro žáky, ale hlavně pro paní učitelku, aby věděla, jak moc žáci učivu rozumí a kolik času se tématu budou ještě věnovat. Po každé lekci mají žáci v pracovním sešitě připravený kontrolní test, který jim slouží jako zpětná vazba, zda probranou látku již ovládají nebo ji potřebují ještě procvičit. Paní učitelka využívá při hodnocení klasické známkování, razítka i samolepky.

V hodinách komunikovala paní učitelka spíše v anglickém jazyce a zadání vybraných úloh přeložila také do mateřského jazyka. Žáci dostávají pravidelně domácí úkoly, na kterých se paní učitelky, které tuto třídu vyučují, mezi sebou domlouvají, aby se jich dětem v jeden den nesešlo mnoho.

Rozhovor s vyučující

- Kolik času je věnováno přípravě na vyučovací hodinu spojených ročníků?

Paní učitelce Janě zabere nejvíce času vytváření pomůcek a online cvičení. Tyto pomůcky před každou vyučovací hodinou kontroluje, aby byly kompletní a nic v nich nechybělo. Nedokáže odhadnout celkový čas přípravy, avšak ji považuje za velmi důležitou pro hladký chod vyučovací hodiny.

- Jaká jsou spatřována pozitiva a negativa výuky spojených ročníků?

Dle paní učitelky převažují ve výuce spojených ročníků výhody nad nevýhodami. Za jedno z významných pozitiv považuje spolupráci žáků, kdy se dělí o své vědomosti s druhým ročníkem. Jako nevýhodu zmiňuje rušno ve třídě, kdy pracuje jeden ročník samostatně a druhý společně s ním. Obecně však preferuje spojené vyučování jazyka, které je pro žáky, vzhledem k druhu školy, přirozenější.

- Jakým způsobem jsou ověřovány vědomosti žáků?

Žáci píší pravidelně písemné testy, které zahrnují gramatiku, poslech, čtení a psaní. Testování jsou též ze slovní zásoby. Paní učitelka také pozoruje práci žáků v průběhu výuky a sama pozná, co je potřeba ještě procvičovat a co mají naopak žáci již osvojené. Dětem tiskne různé pracovní listy, kde pozoruje jejich pokrok.

- Jak je výuka anglického jazyka organizována v průběhu školního roku?

Významné dny a svátky, například Halloween, Vánoce a Velikonoce, prožívají žáci v rámci hodin anglického jazyka ve své třídě, kdy jsou pro ně připraveny tematické aktivity.

Paní učitelka má perfektně naplánovaná témata, která si žáci v průběhu roku mají osvojit a obsah zmíněných učebnic tedy během školního roku zvládnou vždy dokončit.

Výuka anglického jazyka neprobíhá pouze v jedné třídě. Děti využívají také jiné prostory školy, chodí například do budovy obecního úřadu, kde se běžně vyučuje 1. ročník. Za příznivého počasí probíhá výuka také venku.

3.4 ZŠ JÍLOVICE

Název školy:	Základní škola a Mateřská škola Jílovice
Spojené ročníky:	4. a 5.
Počet žáků:	10 a 8 žáků
Používané učebnice:	Hello, kids!
Pozorované didaktické pomůcky:	Pracovní listy, karty k procvičení gramatiky, sešit, obrázkové karty, aj.
Organizační formy:	hromadná výuka, skupinová práce, párová výuka, samostatná práce

Poslední navštívenou málotřídní školou byla ZŠ Jílovice, do které dochází v tomto školním roce, v roce 2023/2024, celkem 57 dětí. Tato škola je organizována jako trojtřídní. První ročník je vyučován samostatně, dále je spojený 2. se 3. ročníkem a ve třetí třídě, kde výzkum probíhal, se vyučuje 4. ročník s 5. roč. Do této třídy docházelo 18 žáků, deset do 4. ročníku a osm do 5. roč. Ve třídě se nenacházel žádný žák, kterému by bylo poskytnuto podpůrné opatření. Anglický jazyk je na této škole vyučován od 3. ročníku. Od roku 2013 jej vyučuje paní učitelka Gabriela, která je absolventkou oboru Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ, se zaměřením na tělesnou výchovu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Následně si paní učitelka Gabriela své vzdělání doplnila o kurz angličtiny.

Tyto ročníky se vyučovaly ve dvou různých učebnách podle stanoveného rozvrhu. Obě třídy měly tradiční uspořádání lavic v řadách za sebou, směrem ke křídové tabuli. Stůl paní učitelky se v obou případech nacházel vpředu u okna. Obě třídy disponovaly menším kobercem, kde se děti shlukovaly na některé skupinové aktivity.

V obou učebnách se nacházely skříně s pomůckami a v kmenové třídě byla také spatřena portfolia žáků. Obě místnosti působily velmi klidným dojmem, pravděpodobně také díky jejich jemnému barevnému provedení. V jedné ze tříd se nacházela interaktivní tabule, která však v hodinách anglického jazyka nebyla využívána.

V průběhu výzkumu byla spatřena spojená i diferencovaná výuka. Společně pracovali žáci většinou v úvodu vyučovací hodiny, kdy procvičovali slovní zásobu, která byla učivem 4. ročníku a pro 5. roč. opakováním. Paní učitelka Gabriela zařazovala do hodin velmi zábavné soutěžní hry, díky čemuž byly děti nadšené a motivované. Dále se ročníky rozdělily a děti pracovaly samostatně, ve dvojicích či ve skupince. Paní učitelka Gabriela preferuje dělené vyučování, kdy se může plně věnovat menší skupině žáků.

Úvod vyučovacích hodin zahajovali žáci ve všech případech společnou aktivitou, vedenou paní učitelkou. Pokud byla naplánována písemná práce, zařazovala ji Gabriela spíše na začátek vyučovací hodiny a aktivně zapojila i děti. Každý žák postupně nadiktoval ostatním svého ročníku jedno slovíčko česky a ten si ho zapsal anglicky. Dále byly děti rozděleny podle ročníků, kdy jeden pracoval samostatně a druhý s paní učitelkou. Později se Gabriela u ročníků vystřídala. Jako samostatnou práci měla pro žáky připravené různé pracovní listy nebo kartičky k procvičování gramatiky, ze kterých děti například přepisovaly věty do sešitu. V jedné z pozorovaných hodin měli žáci také za úkol nacvičit si ve dvojicích anglický rozhovor a následně ho ostatním předvést. V tomto případě byly děti vyzvány, aby využily prostor chodby a nerušily tak druhý ročník. Bylo spatřeno, že pokud měli žáci zadanou práci hotovou, mohli chvilku odpočívat a počkat tak na ostatní, kteří ještě dokončovali. V průběhu vyučovacích hodin na této škole nebyla spatřena žádná poslechová cvičení. Paní učitelka je zařazuje na začátek nové lekce, což bylo zjištěno během rozhovoru.

Do výuky zařazovala Gabriela velké množství okopírovaných nebo vytvořených pracovních listů. Spatřeny byly například různé kartičky pro samostatné, párové nebo skupinové procvičování gramatiky a slovní zásoby. Zajímavá byla hra, kde žáci pracovali s plastovou bombou, která znázorňovala časomíru. Děti seděly na koberci v kruhu a měly za úkol co nejdříve vyslovit jakékoliv anglické slovíčko a poslat bombu ve směru kruhu

kamarádovi. Takto se střídaly, dokud bomba nevybouchla. U koho se tak stalo, musel udělat tři dřepy. Ve výuce byly využívány učebnice „Hello, kids!“ podle ročníků. Žáci měli také zavedený sešit, do kterého psali písemné práce, procvičovali gramatiku nebo kreslili obrázky k probírané slovní zásobě. Při hodinách anglického jazyka nevyužívají žáci interaktivní tabuli. V obou třídách je jim k dispozici křídová tabule.

Mezi další pozorovanou oblast patřila intelektová různorodost žáků. Do této třídy docházeli dva chlapci, z nichž se jeden lišil od ostatních v tempu a druhý měl výrazné problémy se psaním. Dále se zde vyskytovaly dvě žáčky také s pomalejším pracovním tempem, které v některých případech vyhledávaly pomoc paní učitelky. Ta se snažila těmto žákům vždy poradit a přizpůsobovala jim podmínky pro výuku. Jednalo se například o psaní písemných prací, kdy jim poskytla na dokončení úlohy více času. Ostatní žáci ve třídě si byli v pracovním tempu velmi podobní. Nacházeli se zde také žáci, kteří byli na anglický jazyk nadaní.

Na své chyby byli žáci paní učitelkou upozorněni a vyzváni k opravě. Pokud neznali správné řešení, vyzvala na pomoc jiného žáka nebo jim sama poradila.

Gabriela motivovala žáky v průběhu vyučování pochvalou. Při písemném hodnocení využívala slovní hodnocení, razítka a známky. V hodinách anglického jazyka žáci neposuzovali své výkony a pokroky, zpětnou vazbu získávali pouze od paní učitelky.

V hodinách komunikovala vyučující s dětmi převážně česky, v některých případech byly instrukce zaznamenány také v cizím jazyce. Žáci dostávali pravidelně domácí úkoly, kdy opisovali slovní zásobu nebo dodělávali práci, která při výuce nebyla dokončena.

Rozhovor s vyučující

- Kolik času je věnováno přípravě na vyučovací hodinu spojených ročníků?

Paní učitelka Gabriela se snaží vytvářet žákům spoustu pracovních listů a aktivit sama. Přípravě na vyučovací jednotku se tedy věnuje okolo 1 hodiny. V tomto čase také promýšlí strukturu vyučovací hodiny a vybírá vhodná cvičení k danému tématu.

- Jaká jsou spatřována pozitiva a negativa výuky spojených ročníků?

Za velké negativum považuje Gabriela nedostatek času pro jednotlivé ročníky a celkově se nepřiklání ke spojené výuce právě jazyků. Mezi pozitiva řadí schopnost žáků učit se jeden od druhého, což pozoruje zejména při zmíněných společných hrách. Za velmi přínosnou považuje spolupráci žáků, kdy pokročilejší děti mohou žákům s nižší jazykovou úrovní pomoci.

- Jakým způsobem jsou ověřovány vědomosti žáků?

Žáci píšou pravidelně písemné práce, kde jsou testováni z gramatických jevů a ze slovní zásoby. Paní učitelka Gabriela však kontroluje také například samostatnou práci dětí, ze které pozná, zda mají probranou látku již osvojenou nebo je potřebné ještě opakování.

- Jak je výuka anglického jazyka organizována v průběhu školního roku?

Mimořádné dny a významné svátky, například Vánoce, Velikonoce nebo Halloween, slaví Gabriela se svou třídou samostatně, kdy žákům připraví tematické aktivity či pracovní listy. V rámci takových hodin žáci například zpívají písničky, učí se básně nebo hrají různé didaktické hry.

Dotazováno bylo také na návštěvu anglického divadla nebo podobného programu v cizím jazyce. Bylo zjištěno, že se žáci takových akcí nezúčastňují.

V průběhu školního roku se žáci střídavě vyučují ve dvou učebnách. Bylo zjištěno, že děti prostory školy neopouštějí a například v prostředí přírody výuka neprobíhá.

Paní učitelka Gabriela si některá cvičení z učebnice nahrazuje vlastními připravenými aktivitami tak, aby dané téma bylo pro děti atraktivnější. Učební látku si během roku žáci stihnou osvojit celou.

4. Souhrnné porovnání výuky na jednotlivých ZŠ

Druhá kapitola praktické části bude věnována porovnání jednotlivých oblastí a způsobu výuky na školách. Čerpáno bude ze záznamového archu a doplňujících rozhovorů s paní učitelkami. Oblasti budou věnovány uspořádání třídy, diferenciaci výuky a organizaci jejího průběhu. Uvedené budou také materiály a pomůcky, které byly ve výuce využívány. Důraz bude kladen také na heterogenitu v jednotlivých třídách a na učitelův přístup k chybování žáka. Velmi důležitou pozorovanou oblastí bylo hodnocení a sebehodnocení žáků a způsob zadávání instrukcí, což bude též shrnuto v této kapitole. Zaměřím se také na domácí přípravu žáků a neopomenu ani učitelovu přípravu na vyučovací hodinu. Tato kapitola se také bude zabývat pozitivy a negativy výuky spojených ročníků z pohledu paní učitelek, jejichž třídy byly navštíveny. Vyberu pozorované přístupy používané ve výuce a možnosti ověřování vědomostí žáků. Zaměřím se také na organizaci výuky v průběhu školního roku. V závěru této kapitoly porovnam pozorované hodiny s mými vlastními zkušenostmi. Uvedu také příklady toho, o co mě výzkum obohatil a v čem spatřuji největší inspiraci. Jednotlivé oblasti budou postupně uspořádány do odstavců.

Uspořádání třídy

Většina tříd byla uspořádána tradičně. Lavice se vyskytovaly za sebou v několika řadách s prostorem na pohyb mezi nimi. Naproti lavicím byla umístěna mazací křídová nebo bílá tabule, která byla v polovině případů interaktivní. Jedinou výjimkou v rozmístění lavic žáků byla ZŠ Petříkov, kde byly některé děti shlukovány do hnízd. Toto netradiční uspořádání mělo podpořit skupinovou práci žáků a zároveň je také oddělit podle jazykové úrovně. Učitelé v ZŠ Petříkov rádi vyhověli přáním žáků, což bylo spatřeno u žačky ze 4. ročníku, která seděla s žáky 3. roč. Třída v ZŠ Petříkov byla z navštívených učeben spatřena jako nejmenší. Také z důvodu prostorových možností promýšlí učitelé na této základní škole velmi pečlivě, jakým způsobem žáky posadí, aby se do třídy pohodlně vešli.

Diferenciace výuky

Jednou z pozorovaných oblastí při výzkumu byla spojená a diferencovaná výuka. V ZŠ Petříkov se paní učitelka Alena snaží ročníky ve výuce spíše spojovat, aby zamezila časté samostatné práci. Tímto způsobem pracuje s žáky tehdy, kdy se témata ročníků prolínají, což bývá spíše v první polovině školního roku. Naopak například v ZŠ Střížov rozděluje paní učitelka Jana při spojeném vyučování učební látku podle ročníků, a to právě z toho důvodu, že jsou žáci na zbylé hodiny anglického jazyka rozdělení a každý tedy pracuje na jiném tématu, což jim nerada narušuje. Zřídka se spojená výuka vyskytovala také v ZŠ Olešnice a ZŠ Jílovice. Pokud ano, tak ve většině případů v úvodu hodiny. Vyučovací hodiny, které byly v průběhu výzkumu pozorovány, se většinou shodovaly v organizaci, kdy v úvodu byla spatřena vždy společná aktivita a následně byly ročníky rozděleny. U skupin se poté paní učitelky střídaly.

Organizace průběhu výuky

Průběh vyučování na málotřídních školách měl velmi podobnou strukturu. Většinu pozorovaných hodin zahajovali žáci společnou aktivitou a dále byli děleni podle ročníků, u kterých se postupně střídala paní učitelka. Jako samostatnou práci se snažily pedagožky vybírat dětem zajímavé aktivity. V ZŠ Střížov pracovali žáci například také s notebooky, v ZŠ Petříkov zařazovala paní učitelka do výuky materiály k vystřihování, například letáky k tématu, které se týkalo jídla. Paní učitelka Gabriela ze ZŠ Jílovice připravovala pro děti velmi hravé pracovní listy a využívala barevných obrázků. V ZŠ Olešnice měli žáci možnost jako samostatná skupina pracovat s interaktivní tabulí, kde plnili předem připravená cvičení. Skupinově bez paní učitelky pracovali žáci také v ZŠ Petříkov, kde si v případě potřeby vzájemně v tichosti poradili (například při samostatné práci). V ZŠ Jílovice pracovali žáci také bez potřeby paní učitelky, a to například při nacvičování dialogů. Pokud se zaměříme na polovinu třídy, se kterou pedagožky pracovaly, jednalo se o aktivity náročnější nebo dětem nové. Spadala sem například anglická poslechová cvičení, nová učební látka, opakovací testy nebo složitější práce, která vyžadovala dohled a průběžné vysvětlování.

Didaktické materiály a pomůcky

Při pozorování bylo spatřeno opravdu velké množství didaktického materiálu, který nebyl pouze hmotný, ale například v ZŠ Střížov si do hodin paní učitelka Jana sama vytvářela aktivity a cvičení také na interaktivní tabuli, kde využívala například webovou stránku wordwall.net/cs. Také v ZŠ Olešnice pracovala paní učitelka Lenka v online prostředí. Využívala vytvořená cvičení k učebnicím „Click with Friends“, která jsou dostupná na odkazu www.skolasnadhledem.cz. V jejích hodinách pracovali žáci také v programu „Didakta“ nebo procvičovali na stránce skolakov.eu. Pro zpestření vyučovacích hodin vyhledávala také paní učitelka Alena ze ZŠ Petříkov žákům různá cvičení na počítači a také velmi zábavná a naučná videa v prostředí <https://en.islcollective.com/>. Všechny paní učitelky ve výuce využívaly obrázkové karty, které pomáhaly žákům v upevnění slovní zásoby. Některé paní učitelky si rády vybrané materiály zakoupily v prostředí www.ucitelnice.cz. Na všech školách měli také žáci zřízený sešit, do kterého podle pokynů vyučujících psali, lepili a kreslili obrázky. Zajímavým zjištěním bylo, že na každé škole využívají ve výuce paní učitelky jiný druh učebnic. Ve všech třídách byla také využívána popisovací tabule, ať už klasická křídlová nebo bílá. Interaktivní tabulí disponovaly skoro všechny třídy, vyjma učebny v ZŠ Petříkov, kde si však s tímto problémem hravě poradili a obrazovku žáci ovládali přes připojený notebook. V ZŠ Jílovice byla tabule umístěna pouze v jedné ze tříd, ve kterých se žáci vyučovali. Tento typ tabule se sice vyskytoval ve všech navštívených třídách, avšak ne každá paní učitelka dotykovou tabuli využívala. V ZŠ Jílovice vybírala paní učitelka pro děti raději materiály hmotné než digitální.

Heterogenita třídy

Za nejvíce heterogenní třídu, tedy tu, ve které se vyskytoval největší počet žáků, kteří měli velmi odlišné schopnosti a dovednosti, byla považována ZŠ Petříkov. Ve třídě, kde výzkum probíhal, se vyskytovalo celkem 5 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jednomu žákovi ze 3. ročníku byla přidělena asistentka. Ostatní čtyři děti z této třídy spadaly do určitého stupně podpůrných opatření. Naopak jako nejvíce

homogenní třída, která působila velmi sjednoceně, byla shledána ZŠ Střížov. Tuto třídu nenavštěvoval žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti si zde tedy byly v pracovním tempu opravdu velmi podobné. V pozorované třídě v ZŠ Jílovice se nacházelo pár žáků, kteří byli oproti ostatním dětem tempově pomalejší, avšak nespádali do žádného stupně podpůrných opatření. Jak bylo již zmíněno, působila paní asistentka také v ZŠ Olešnice, kde moc laskavým způsobem prováděla chlapce v průběhu celé vyučovací hodiny.

Práce s chybou

Nelehkým úkolem učitele je, umět vhodně reagovat na žakovu chybu tak, aby ho od učení neodradil, ba naopak ho neustále motivoval. Tento přívětivý způsob práce s chybou byl spatřen například u paní učitelky Aleny ze ZŠ Petříkov, která žáka opravila, a i přes to, že se mýlil, ho pochválila. Bylo vidět, že se v této třídě žáci nebáli chybovat a byla pro ně tedy bezpečným prostředím. Alena zařazovala do hodin velmi často opakování probraného učiva, se záměrem eliminovat chyby žáků. Zaměřovala se hlavně na oblasti, kde děti často selhávaly. Příjemná atmosféra panovala také v ZŠ Střížov, kde se paní učitelka při některých aktivitách zaměřovala na žakovu samostatnou opravu. Jana se zaměřovala také na zpětnou vazbu žáků a podle toho připravovala následující hodiny tak, aby procvičili to, v čem si nejsou jistí nebo chybují. Všechny paní učitelky se snažily poskytnout žákům okamžitou odezvu, chválily je a povzbuzovaly k dalším výkonům.

Hodnocení a sebehodnocení

Na všech navštívených školách byli žáci v průběhu školního roku hodnoceni známkami, slovně a některé paní učitelky využívaly dokonce i razítka nebo samolepky. V průběhu hodin byla ve všech třídách pozorována okamžitá zpětná vazba pro děti, které se v tu chvíli aktivně zapojily. Paní učitelky hodnotily žáky v takových situacích slovně, některé anglicky, jiné česky. V ZŠ Střížov dokonce svůj pokrok hodnotily děti samy,

a to na konci skoro každé hodiny. Využíván byl tzv. semafor, který byl obměněn a žáci k formativnímu hodnocení využívali celý prostor třídy. V ZŠ Olešnice dostávají žáci od paní učitelky každý měsíc zpětnou vazbu ve formě krátkého dopisu. Na konci pololetí probíhá také sebehodnocení, o kterém se následně diskutuje na třídních schůzkách. V ZŠ Střížov probíhá sebehodnocení na konci každé lekce formou kontrolního testu. Velmi podobně tomu tak je i v ZŠ Petříkov, kde jej paní učitelka Alena doplňuje ještě o slovní hodnocení.

Zadávání instrukcí

Instrukce žákům byly ve všech třídách zadávány jasně a srozumitelně. Základní pokyny měly děti dobře osvojené a reagovaly podle potřeb paní učitelky. V ZŠ Střížov a ZŠ Olešnice byly dětem instrukce zadávány převážně v anglickém jazyce, v ZŠ Petříkov mluvila paní učitelka Alena na děti střídavě v mateřském a cizím jazyce a v ZŠ Jílovice preferovala paní učitelka ve výuce spíše jazyk český. Výběr jazyka byl vázán na schopnosti žáků a na jazykovou úroveň pedagogů. V případě potřeby žáků byly paní učitelky vždy ochotné pokyny a instrukce zopakovat nebo přeložit tak, aby jim žáci porozuměli.

Domácí příprava

V domácím prostředí se žáci pravidelně připravovali na hodiny anglického jazyka. Jednalo se o různá cvičení na procvičení nebo zopakování probrané látky, trénování slovní zásoby nebo ustálených frází. V některých hodinách, například v ZŠ Jílovice, bylo spatřeno, že si žáci nesli domů práci, kterou během vyučování nestihli.

Příprava na vyučovací hodinu spojených ročníků

Délka přípravy se u jednotlivých pedagožek lišila. V ZŠ Střížov nedokázala paní učitelka odhadnout přesnou dobu trvání. Na výuku si totiž chystala materiály v průběhu

večera a odbíhala chvilkami i k jiným činnostem. Paní učitelka Lenka ze ZŠ Olešnice věnovala v předešlých letech přípravě výrazně menší množství času než nyní, kdy pracuje s novými učebnicemi a stráví tak přípravou okolo 30 minut. V ZŠ Petříkov si vyučující při plánování vyučovací jednotky promýšlí v první řadě cíl hodiny a následně shromažďuje jednotlivé aktivity. Paní učitelka ze ZŠ Jílovice se připravuje na výuku celkově 1 hodinu. Chystá dětem hravé materiály, jejichž větší část si vytváří sama.

Spatřovaná pozitiva a negativa spojeného vyučování

V této oblasti se paní učitelky ze všech navštívených málotřídních škol téměř shodly. Jako velké pozitivum shledávají interakci mezi ročníky, kdy jeden druhého může obohacovat o již naučené. Mezi negativa řadí například možný hluk při diferenciované výuce, kdy jeden z ročníků pracuje samostatně a žáci mohou mít problém se na práci dostatečně soustředit. Paní učitelky se však na tento problém zaměřují a například při poslechových cvičeních pečlivě promýšlí aktivitu druhému oddělení tak, aby nerušilo to, které se potřebuje koncentrovat. Našla se v této oblasti také neshoda, a to v názoru paní učitelek ze ZŠ Střížov a ZŠ Jílovice. Jana preferuje spojené vyučování, považuje ho za přirozenější, jelikož jsou děti tímto způsobem vedeny ve většině rozvrhovaných hodin. Naopak paní učitelka Gabriela upřednostňuje při výuce cizího jazyka rozdělené vyučování, kdy se může věnovat menšímu počtu žáků.

Pozorované přístupy ve výuce

V teoretické části byly zmíněny některé přístupy vhodné pro výuku spojených ročníků. V ZŠ Olešnice zařazovala paní učitelka Lenka do výuky například projekty, které byly realizovány v případě nějakého významného dne či svátku s propojením anglického jazyka. Do těchto projektů byly zapojovány všechny ročníky na škole. Třídy bývají připraveny jako dílny, kde děti malují, čtou nebo zpívají. V okolí školy se uskutečňují také různé soutěže. Při pozorování výuky v ZŠ Jílovice bylo spatřeno nacvičování dialogů a následná dramatizace. Žáci byli rozděleni do dvojic a měli za úkol se naučit rozhovor,

který poté předvedli před zbytkem třídy. Děti byly z této aktivity opravdu nadšené. Dalším zmíněným přístupem ve výuce byly didaktické hry. Těch bylo ve všech navštívených školách pozorováno velké množství. Didaktické hry byly organizovány také v online prostředí. Paní učitelka Jana ze ZŠ Střížov si tyto hry sama připravovala ke každému tématu v učebnici.

Ověřování vědomostí žáků

Ve všech navštívených třídách si paní učitelky ověřují vědomosti žáků psaním pravidelných testů, buď na konci každého měsíce nebo po dokončení určité lekce. Děti jsou testovány z gramatických jevů, slovní zásoby a na většině škol jsou do písemných prací zařazena také poslechová cvičení. Hodnoceny bývají i úlohy, které žáci vypracovávají v průběhu hodin. Testy si pro žáky paní učitelky připravují samy nebo využívají opakovací cvičení v pracovních sešitech. Vlastní vytvořené písemné práce si schovávají také pro nadcházející ročníky.

Organizace výuky v průběhu školního roku

Ve většině navštěvovaných tříd probíhá oslava významných dnů a svátků, například Halloweenu, Vánoc a Velikonoc, v rámci vyučovací hodiny. Paní učitelky zařazují do hodin velmi zábavné aktivity, písničky a také například tematické vyrábění. V ZŠ Olešnice se ze tříd stávají umělecké, společenské a například také jazykové dílničky. V rámci oslav probíhají na této škole soutěže a zábavné hry pořádané pro všechny ročníky. Na většině škol bývá výuka za příznivého počasí přesunuta také do přírody. Učební látku mají paní učitelky, po dlouholeté praxi, perfektně rozdělenou na celý školní rok tak, aby si žáci osvojili všechna témata. Málokdy se tedy stane, že by děti naplánovaný obsah nestihly.

Porovnání pozorované výuky s vlastní zkušeností

Jako učitelka působím v Základní a Mateřské škole ve Svatém Janu nad Malší, kde vyučuji třetím rokem mimo jiné také anglický jazyk. Naši základní školu navštěvuje v letošním školním roce, v roce 2023/2024, 53 žáků a je organizována jako trojtřídní. Do třídy, ve které spojené ročníky vyučuji, dochází 22 dětí, třináct do 4. ročníku a devět do 5. roč. Tuto třídu navštěvuje také chlapec, který využívá pomoc paní asistentky.

V naší třídě jsou lavice uspořádány tradičně v řadách. Každou lavici sdílí vždy žáci stejného ročníku. V přední části třídy je na zdi umístěna interaktivní tabule, na jejíž křídla je možné psát mazacím fixem. V zadní části učebny se nachází dvanáct počítačů, které bývají ve spojené výuce využívány. Žáci mají také k dispozici notebooky, o které se dělí s ostatními dětmi ve škole.

Průběh vyučování je velmi podobný jako v pozorovaných školách. V úvodu nebo na konci hodiny zařazuji společnou aktivitu, ve zbytku času bývají žáci rozděleni podle ročníků. Taková organizace výuky však není pravidlem. V některých případech, například při procvičování, jsou děti na určité aktivity rozděleny do skupin tak, aby se v každé skupince vyskytovali žáci obou ročníků.

Při vyučování pracuje 4. ročník s učebnicemi a pracovními sešity „Happy Street 2“. Využíváme také dostupný slovník, který žákům postupně v průběhu roku tisknu. Žáci 5. ročníku používají učebnice „Click with Friends 3“ s barevnými pracovními sešity. V hodinách nás provází též doplňující pracovní listy a aktivity v online prostředí. S žáky hrajeme také různé didaktické hry v prostoru třídy. Procvičujeme jimi slovní zásobu a gramatické jevy. Do hodin zařazuji kromě her také pro děti zábavné aktivity, například projekty, písničky nebo básničky, ohledně kterých ráda vyhovím přáním žáků. Z materiálních pomůcek využívám například vytvořené kartičky a pracovní listy pro jednotlivce, dvojice i skupiny. Do výuky zařazuji krátké běhací diktáty, obrázkové karty nebo mapy. Moji žáci mají též zavedený malý sešit, do kterého zapisujeme gramatické jevy, procvičujeme látku podle potřeby nebo píšeme test na slovní zásobu. Často se s běhacími aktivitami vydáme, v případě hezkého počasí, na nedaleké hřiště.

Do výuky zahrnuji také spoustu cvičení v online prostředí a využívám zdroje jako například kahoot.com, kam se žáci přihlašují přes link kahoot.it. Dále také například AZ kvíz ze stránky <https://azkviz.gjpslavicin.cz/>. Velmi často, nejen v hodinách anglického jazyka, využívám již zmíněný wordwall.net/cs. S žáky pracujeme také v prostředí aplikace wocabee.app/app/, která je zaměřena na procvičování slovní zásoby. V tomto prostředí je také možné ověřit si znalost slovní zásoby žáků pomocí krátkých testů, které systém sám opraví a dětem poskytne zpětnou vazbu. Ve výuce využívám program „SMART Notebook“, kde vytvářím různé kvízy a zábavné aktivity. Žáci pracují na počítači také samostatně. K procvičování využívají například webovou stránku www.gamestolearnenglish.com/.

Ve třídě, kde vyučuji, se nachází chlapec, se kterým pracuje paní asistentka. Tento chlapec nemá zřízený individuální vzdělávací plán a snažím se mu tedy, dle doporučení školského poradenského zařízení, přizpůsobit podmínky ve vyučování. V této třídě se také nachází dvě děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, se kterými pracuji též podle doporučení. Dále se v této třídě nachází žák, u kterého byly diagnostikovány dyslektické, dysgrafické a dysortografické obtíže a spadá tedy do 2. stupně podpůrných opatření. V této třídě se však vyskytuje také velké množství žáků, kteří jsou velmi nadaní. Těmto dětem připravuji pracovní listy navíc nebo pro ně vybírám náročnější cvičení v pracovním sešitě.

Žáky se v průběhu vyučovacích hodin snažím motivovat pochvalou a vyzývám je, aby se nebáli odpovědět, i kdyby chybovali. K hodnocení využívám razítka a známky. Individuální pokrok žáka oceňuji také penízky, které tisknu na 3D tiskárně. Žáci si následně mohou koupit nějakou vytištěnou 3D hračku dle přání. V domácím prostředí opakují děti převážně slovní zásobu a připravují se na pravidelné krátké testy.

Výuku spojených ročníků se snažím plánovat vždy tak, abych využila co nejvíce času vyučovací hodiny. Jak jsem již psala, tyto žáky učím nyní třetím rokem a vím tedy, které aktivity mohu do výuky zařadit a kterým bych se měla radši vyhnout. Cvičení se v hodinách snažím střídat a zařazuji také častější opakování.

Pozorování vyučovacích hodin na zmíněných málotřídních školách pro mě bylo opravdu velkou inspirací. Z každé navštívené hodiny jsem si odnesla spoustu nových podnětů. V ZŠ Olešnice jsem byla překvapena samostatností žáků, kteří bez problému ovládali interaktivní tabuli a plnili předem připravené aktivity téměř bez potřeby paní učitelky. Obdivovala jsem také velmi hladký chod vyučovací hodiny, což bylo způsobené pravděpodobně důkladně promyšlenou přípravou paní učitelky, která měla všechna cvičení perfektně nachystaná a využívala prostor celé učebny. Žáci v těchto hodinách byli tedy neustále zaměstnáni, díky čemuž nedocházelo k delším časovým prodlevám mezi aktivitami. Inspirativní pro mě byla také práce paní asistentky, která se věnovala zmíněnému chlapci a v případě potřeby také vybraným žákům, kteří pracovali samostatně. Velmi mě na této škole zaujalo pololetní sebehodnocení žáků, ve kterém děti samy vyjadřují svůj pokrok. Jako přínosnou také sledávám zpětnou vazbu od paní učitelky, kterou dává žákům písemně každý měsíc.

Můj obdiv má také paní učitelka Alena ze ZŠ Petříkov, jejíž třída byla shledána jako nejvíce heterogenní. Učebna, ve které byly ročníky vyučovány, byla promyšleně uspořádána tak, aby žáci, kteří potřebují klid, seděli samostatně a naopak žáci, kteří preferují práci ve dvojicích nebo ve skupině se shlukovali do tzv. hnízd. Toto uspořádání na mě udělalo velký dojem, jelikož podporovalo skupinovou práci a děti si ve většině případů poradily ve skupince a nepotřebovaly pomoc paní učitelky. Tuto třídu navštěvovala také paní asistentka, která, v případě potřeby, pracovala nejen s žákem, ale také s celým hnízdem. Velkou inspirací byl pro mě Alenin přístup k žákům. Byla velmi trpělivá a vždy se snažila ihned zodpovědět všechny jejich dotazy. V takto heterogenní třídě jen těžko učitel odhadne, jaké množství učiva jsou žáci schopni si během vyučovacích hodin osvojit. Alena si tedy neplánovala výuku na delší dobu dopředu. Zaměřovala se spíše na cíl vyučovací hodiny, podle něhož vybírala jednotlivé aktivity.

Inspirovala jsem se také výukou paní učitelky Jany ze ZŠ Střížov, která měla pro žáky vytvořená cvičení a soutěžní kvízy na interaktivní tabuli přesně podle témat v používaných učebnicích. V těchto hodinách jsem měla možnost spatřit, dle mého názoru, velmi pěkný způsob sebehodnocení žáků, který jsem již zařadila také do mnou

vedených hodin. V této třídě mě zaujala přátelská atmosféra a uvědomila jsem si, jak moc je pro hladký chod hodiny, obzvláště v kombinované třídě, důležitá.

V ZŠ Jílovice mě velmi zaujal způsob ověřování vědomostí dětí. Žáci si jeden po druhém diktovali slovíčka k překladu a zapisovali je do sešitu. Paní učitelka Gabriela zařazuje do vyučování různé soutěžní hry. Jednu z nich, na procvičení slovní zásoby, jsem již vyzkoušela také s mými žáky, kteří byli velmi nadšení. V těchto hodinách mě také zaujalo velké množství barevných pracovních listů s obrázky slovní zásoby.

Závěr

Za cíl diplomové práce jsem si zvolila prozkoumat výuku anglického jazyka na několika málotřídních školách a způsob, jakým se učitelé k výuce spojených ročníků staví. Toto téma jsem si vybrala převážně z toho důvodu, abych nasbírala nějakou inspiraci, a to nejen pro sebe, ale také pro začínající učitele právě na tomto typu škol. Neustále jsem přemýšlela nad tím, zda je vůbec vhodné spojovat dva ročníky dohromady. S ohledem na heterogenitu jsem si myslela, že je přínosnější třídu rozdělit. Z málotřídních škol jsem však měla vždy velice příjemný pocit, a to právě z důvodu jejich atmosféry, která na mě působila velmi přátelsky, hravě a láskyplně, v čemž mě tento výzkum utvrdil. Z vyučovacích hodin jsem si odnesla spoustu zajímavých aktivit, z nichž jsem některé již využila ve vlastní výuce.

V teoretické části jsem se zaměřila na málotřídní školu a její charakteristiku s přiblížením také historického vývoje. Dále jsem podrobněji rozvedla průběh výuky anglického jazyka ve spojených ročnících, kde jsem se mimo jiné zaměřila také na samotného učitele a jeho úlohy spojené s výukou kombinovaných tříd. V praktické části jsem vybrala několik oblastí pro pozorování spojené výuky, promyslela doplňující rozhovor s učitelem a po domluvení termínů jsem málotřídní školy několikrát navštívila.

Jako začínající učitelka, která se nikdy předtím s výukou spojených ročníků nesetkala, jsem měla strach, zda vedu žáky dobře a efektivně. Vyplývalo to ze situací, kdy i po velmi dlouhé přípravě na vyučování nastala v hodině aktivita, která se nepovedla přesně podle mých představ. Při výzkumu se vyskytlo pár takových situací, kdy se něco nepodařilo tak, jak si vyučující naplánovala. Taková situace možná nebyla pro paní učitelku příjemná a považovala úlohu za neúspěšnou. Mně se však ulevilo, jelikož jsem v tu chvíli zjistila, že některé aktivity se občas nepodaří ani zkušenému pedagogovi tak, jak by si představoval.

Paní učitelky byly při výzkumu opravdu velmi vstřícné a snažily se odpovědět na všechny mé dotazy. Byla jsem překvapena, že doplňující rozhovor byl v některých případech obohacující pro obě strany, což mě velmi těšilo. Paní učitelky se doptávaly

také na způsob, jakým jsou vedeni moji žáci a některé z nich se dokonce tázaly, zda by se mohly přijet také podívat na hodinu anglického jazyka do třídy, kterou vyučuji, jelikož je zajímavá náplň mé vyučovací hodiny. Z toho důvodu jsem v druhé kapitole praktické části některé aktivity uvedla.

Některé vyučující se mezi sebou znají a nyní netrpělivě čekají, až bude tato práce zveřejněna. Zajímá je, jakým způsobem výuka na jiných školách probíhá. S některými pedagožkami nadále udržuji kontakt, vzájemně se setkáváme a sdílíme své zkušenosti a nápady. Věřím, že jsem během pozorování nasbírala spoustu podnětů, které budou obohacující nejen pro začínající učitele, ale i pro zkušené pedagogy.

Summary

The thesis focuses on the implementation of English language teaching in small classroom schools where teachers are faced with the problem of heterogeneous classroom.

The theoretical part is organized into two chapters. The first one is devoted to the characteristics of the small-class school, covering its historical development, the specifics that characterize it and the types that can be encountered. It also describes the relationship of the small-class school to the community. The second chapter introduces us to the combined classroom, where the principles for working with pupils from two different year groups are discussed in more detail. It also focuses on the organisation of teaching and teachers' approaches for this type of class. It also outlines the objectives of the work of the combined year group teacher, and the topic of motivation is also outlined in passing. The last subchapter offers possible advantages and disadvantages that a teacher may encounter in such a classroom.

The schools were observed for 3-6 lessons during the school year 2023/2024. The selected schools were located in the South Bohemia region not far from each other. Areas that could not be observed from the lessons were questioned afterwards by interview. For this interview, questions were prepared in advance and repeated for each teacher. In the research, the direct observation method was used, which was supplemented by interviewing the teachers.

The aim of the practical part was to compare how teaching is implemented in the four selected schools and how teachers deal with the challenges of this non-traditional teaching. The practical part is divided into two chapters. In the first one, all the schools visited are presented in turn with a complementary dialogue with the teacher. The focus was on the heterogeneity of the observed classroom, the differentiation of the groups during teaching and the organization of the pupils during teaching was also observed. The didactic materials and aids present in the teaching were also investigated. Also observed was the way the teacher handles pupil error and how she assesses the

children. The focus was also on the teacher's communication with the pupils in English language teaching.

The semi-structured interview asked about the difficulty and duration of the teacher's preparation for teaching the combined grades and asked what they focused on most before the lesson. Questions were also asked about the positives and negatives of blended learning and whether teachers preferred blended or differentiated instruction. How pupils' knowledge is tested was also investigated. The last question concerned the organisation of teaching during the school year, asking, for example, about the spatial possibilities for teaching or the inclusion of foreign language in traditional celebrations of important days and holidays. The teaching programmes associated with the English language were also noted, and finally, the curriculum content that pupils learn during the year was also asked about.

Bibliografie

Literární zdroje:

BELL, A., SIGSWORTH, A. (1987): *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*.

Routledge, London, 295 s.

BREWSTER, J., ELLIS, G. a GIRARD, D. *The Primary English teacher's guide*. London: Penguin Books, 1992. ISBN 0-14-081359-4.

BURÝŠKOVÁ, J. *Specifika kvalit učitele málotřídní školy a jeho profesní příprava*. Praha, 2010. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

DUDLEY, E. a OSVÁTH, E. *Mixed-ability teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-420038-7.

EMMEROVÁ, K. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. In Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2310-4.

GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2003 dotisk. ISBN 80-85783-24-X.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Havlíčkův Brod: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

JERHOTOVÁ, M. *Několik slov k situaci venkovských žáků šestých ročníků ZDŠ*. In HITNAUS, L. (ed.) *Problémy výchovy a vzdělávání mládeže*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1969.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1978.

KOTRBA, T. a LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MUSIL, F. a SEDLÁČEK, J. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi. Na pomoc učitelí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

PECINA, P. a ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 970-80-210-4834-8.

RYŠAVÝ, J. *Národní školství v Čechách, na Moravě a ve Slezsku 1917/1918-1926/1927*. In KOMÁREK, V. (ed.). *Národní škola ČSR. Zkušenosti a směrnice*. Brno: Společnost pedagogického musea v Brně, 1930, s.266-283.

SCOTT, W. A. a H. YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. London: Longman, 1990. ISBN 0-582-74606-X.

SEWEL, J. *Policies on Rural Education*. In FORSYTHE, D. (Ed.). *The Rural Community and the Small School*. Aberdeen: The University Press, 1983, s. 51 - 82. ISBN 0-08-028479-5

SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Státní pedagogické nakladatelství, 1978

SLOUKA, T. *Problematika přestavby sítě ZDŠ v českých krajích*. Praha: VÚP, 1967

ŠMÍDOVÁ, T., L. PROCHÁZKOVÁ a N. VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

TRNKOVÁ, K. (2006). *Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století*. Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity, U 11, 133-144.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D. & CHALOUPKOVÁ, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D. a CHALOUPKOVÁ, L. (2009). *Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nequalifikovaní? Studia paedagogica [online]*. 66 14(02), 51-68 [cit. 16.09.2023]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/84/187>

TRNKOVÁ, Kateřina. *Obce s malotřídkou*. Studia paedagogica, 2008, 13.1: 53-64

TUPÝ, K. (1978). *K didaktickým problémům málotřídních škol. Pedagogická teorie a praxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VOTAVOVÁ, R.; MAJČÍKOVÁ, K.; JEŠÁTKOVÁ, V. a BAŘINKOVÁ, Z. *Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2023. ISBN 978-80-7578-122-2.

ZEMÁNEK, L. (2003): *Lokální kultura v životě našeho venkova*. In: Jančák, V., Chromý, P., MARADA, M. (eds.): *Geografie na cestách poznání*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 124–149.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

DAVIES, P. (1990). *The use of drama in English Language Teaching*. *TESL Canada Journal*, 8 (1), p. 87-99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ420165.pdf>

GILLESPIE, L., PETERSEN, S. (Spetember, 2012) *Rituals and routines: Supporting Infants and Toddlers and Their Families*. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece-209-semianr/wp-content/uploads/sites/157/2020/01/Gillispie-Peterson-2012-1.pdf>

KASHIN, D. (ED.) & PIERCE, N. (2020). *The Importance of Rituals and Traditions in Early Learning: Now More Than Ever!* [online]. Dostupné z <https://tecribresearch.wordpress.com/2020/07/19/the-importance-of-rituals-and-traditions-in-early-learning-now-morethan-ever/>

KINGSTON, K. (2021). *Creating Rituals and Routines in the Classroom During Virtual or Face-to-Face Instruction*. [online]. Dostupné z <https://www.thinkinclusive.us/post/creating-rituals-and-routines-in-the-classroom-during-virtual-or-face-to-face-instruction>

UR, P. *Teaching mixed level classes*. In: StudyLib [online]. 17.2.2017 [cit. 16.11.2024]. Dostupné z: <https://studylib.net/doc/7793622/penny-ur.-teaching-mixed-level-classes>.

VERNER, S. *FluentU* [online], last updated in May 27, 2024 [cit. 12.6.2024] <[How to Motivate Students to Learn English: Top 15 Classroom Strategies | FluentU Language Learning](#)>

WALTERS, D. *Mixed-Ability Classes: Factors, Challenges and Advantages*. In: Shane School [online]. 16.5.2017 [cit. 16.11.2024]. Dostupné z: <https://shaneschools.com/mixedability-classes-factors-challenges-advantages/>.

ZORMANOVÁ, L. (26.3.2015) *Metodický portál RVP.CZ* Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19691/VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html>