



## Diplomová práce

# Problematika přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ ve výuce anglického jazyka

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Iveta Voháňková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.

Katedra anglického jazyka

Liberec 2024



## Zadání diplomové práce

# Problematika přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ ve výuce anglického jazyka

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Iveta Voháňková</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P18000157
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra anglického jazyka
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

**Cíl:** Cílem diplomové práce je vyhodnocení očekávaných požadavků učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka.

**Výzkumná otázka:** Shodují se učitelé 1. a 2. stupně ZŠ v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší?

**Metody:** Cíl práce bude dosažen skrze rešerši relevantní odborné literatury, analýzy kurikulárních dokumentů a další dostupné pedagogické dokumentace vybraných škol a skrze zhodnocení výuky angličtiny na vybraných školách v souvislosti s připraveností žáků na přechod mezi 1. a 2. stupněm ZŠ v angličtině. V praktické části bude cíl naplněn pomocí dotazníků pro učitele obou stupňů ZŠ a pomocí úrovnových testů pro žáky při skončení 1. stupně, tj. pro končící páté ročníky, a pro žáky při zahájení 2. stupně, tj. pro začínající 6. ročníky. Předpokládaný počet respondentů z řad učitelů je 5 + 5. Předpokládaný počet respondentů z řad žáků je třída pátého ročníku a třída šestého ročníku.



*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

Baladová, G. (2008). *Náměty na rozvíjení klíčových kompetencí žáků v hodinách cizích jazyků*. [online]. Clanky.rvp.cz. [cit. 2021-11-17]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZP/2064/NAMETY-NA-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI-ZAKU-V-HODINACH-CIZICH-JAZYKU.html/>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3512-2.

Podněty k výuce cizích jazyků v ČR: MŠMT ČR [online]. [cit. 2021-11-17]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

Rámcové vzdělávací programy: MŠMT ČR [online]. [cit. 2021-11-17]. Dostupné

z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: MŠMT [online]. [cit. 2021-11-17]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

*Vedoucí práce:*

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.

Katedra anglického jazyka

*Datum zadání práce:*

17. listopadu 2021

*Předpokládaný termín odevzdání:* 15. prosince 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.  
garant oboru

V Liberci dne 17. listopadu 2021

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou velmi poděkovala PhDr. Mgr. Ivě Koutské, Ph.D., za všechny odborné rady, ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za celkovou podporu jak při psaní diplomové práce, tak po celou dobu studia.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy ve výuce anglického jazyka. Jedná se o výzkumnou práci, která má za cíl zjistit, zda se učitelé prvního a druhého stupně shodují na připravenost žáků při přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání a v jakých jednotlivých požadavcích se učitelé shodují/liší.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy, které se vztahují k danému tématu, tj. učitel, představení a specifika profese učitele, role učitele, znalosti, dovednosti a kompetence učitele, učitel anglického jazyka, učitel 1. a 2. stupně ve srovnání, kurikulární dokumenty, žák na základní škole a problematika přechodu mezi stupni vzdělávání.

Cílem praktické části je zjistit jaká je připravenost žáků na přechod mezi stupni vzdělávání a co učitelé od žáků očekávají. Použitými metodami byl dotazník a srovnávací test. Učitelům byl poskytnut dotazník, který má za cíl zjistit, jací učitelé na 1. stupni učí, s jakou aprobací, jaké mají požadavky na žáky a jaké oblasti jazyka jim přijdou nejnáročnější. Cílem dotazníku je zodpovědět na výzkumnou otázku, v jakých jednotlivých požadavcích se učitelé shodují/liší. Dotazník nám poskytuje na tuto výzkumnou otázku odpověď ve výzkumné části diplomové práce. Druhou částí je srovnávací test, který byl poskytnut žákům končící 5. ročník a poté začínající 6. ročník. Cílem srovnávacího testu je ověřit, v jakých oblastech mají žáci největší mezery a vyvodit z toho závěry a doporučení pro další vzdělávání. Požadavky byly vybrány na základě obsahu, které jsou definovány v RVP jako očekávané výstupy pro danou věkovou skupinu. Diplomová práce je uzavřena vyhodnocením získaných poznatků mapující očekávané výstupy učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka.

## **Klíčová slova**

Výuka anglického jazyka, učitel anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, učitel anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, žák na základní škole, přechod, žák mladšího školního věku, kurikulum

## **Abstract**

The thesis deals with the issue of transition between the 1st and 2<sup>nd</sup> level of primary school in English language teaching. It is a research work that aims to find out whether the first and second level teachers agree on the readiness of students in the transition between the different levels of education and in which individual requirements the teachers agree/differ.

The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part defines the basic concepts related to the given topic, i.e. teacher, introduction and specifics of the teaching profession, teacher's role, knowledge, skills and competences of the teacher, teacher of English language, teacher of 1st and 2<sup>nd</sup> level in comparison, curriculum documents, pupil in primary school and the issue of transition between education levels.

The aim of the practical part is to find out how ready pupils are for the transition between education levels and what teachers expect from pupils. The used methods were a questionnaire and a comparative test. A questionnaire was given to the teachers to find out what kind of teachers teach at level 1, with what kind of approbation, what demands they have on the pupils and which areas of language they find the most challenging.

The aim of the questionnaire is to answer the research question on which individual requirements teachers agree on/differ. The questionnaire provides us with the answer to this research question in the research part of the thesis. The second part is a comparison test that was given to students finishing 5<sup>th</sup> grade and then starting 6<sup>th</sup> grade. The aim of the comparative test is to check in which areas the pupils have the biggest gaps and to draw conclusions and recommendations for further education. The requirements were selected on the basis of the content defined in the RVP as expected outcomes for the age group. The dissertation concludes with an evaluation of the obtained findings mapping the expected outcomes of teachers of primary and secondary level in the transition between the two stages in terms of the level of English language attainment.

## **Key words**

English language teaching, primary school English language teacher, secondary school English language teacher, primary school students, transfer issue, young learners, curriculum

# Obsah

Seznam obrázků.....	13
Seznam použitých zkratk ..... 13	13
<b>ÚVOD.....</b>	<b>14</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>17</b>
<b>1 Učitel.....</b>	<b>17</b>
1.1 Představení a specifika profese učitele .....	17
1.2 Role učitele a kompetence .....	19
1.3 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele .....	19
1.3.1 Kompetence učitele .....	19
1.3.2 Znalosti a dovednosti učitele .....	20
<b>2 Učitel anglického jazyka .....</b>	<b>23</b>
2.1 Představení a specifika profese učitele anglického jazyka .....	23
2.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele anglického jazyka .....	25
2.2.1 Kompetence učitele anglického jazyka .....	25
2.2.2 Znalosti a dovednosti učitele anglického jazyka .....	27
<b>3 Učitel 1. a 2. stupně ve srovnání.....</b>	<b>29</b>
3.1 Učitel 1. stupně obecně.....	29
3.2 Učitel anglického jazyka 1. stupně .....	29
3.3 Učitel 2. stupně obecně.....	30
3.4 Učitel anglického jazyka 2. stupně .....	31
3.5 Dokumenty, kterými se učitelé anglického jazyka 1. a 2. stupně řídí .....	31
3.5.1 Kurikulum.....	32
3.5.2 Rámcový vzdělávací program .....	32



3.5.3	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	34
3.5.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na 2. stupni ZŠ.....	38
3.5.5	Školní vzdělávací program .....	40
3.5.6	Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	44
<b>4</b>	<b>Žák na základní škole .....</b>	<b>46</b>
4.1	Charakteristika práce v hodinách anglického jazyka na 1. stupni .....	46
4.1.1	Raný (mladší) školní věk.....	47
4.1.2	Střední školní věk .....	52
4.2	Charakteristika práce v hodinách anglického jazyka na 2. stupni .....	53
4.2.1	Starší školní věk .....	53
4.3	Problematika přechodu mezi stupni vzdělávání .....	55
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>Popis výzkumu.....</b>	<b>58</b>
5.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	58
5.2	Výzkumné metody .....	58
5.2.1	Dotazník .....	59
5.2.2	Didaktické testování .....	60
5.2.3	Prostorová analýza.....	62
5.2.4	Výzkumný vzorek .....	63
5.3	Dotazník pro učitele anglického jazyka na ZŠ .....	64
5.3.1	Popis dotazníku pro učitele .....	64
5.3.2	Podrobnější výsledky.....	65
5.3.3	Kompletní vyhodnocení .....	71
5.4	Srovnávací test žáků 5. a 6. tříd ve výuce anglického jazyka.....	72
5.4.1	Popis srovnávacího testu pro žáky .....	73

5.4.2 Kompletní vyhodnocení .....	77
5.5 Obecný přechod ve výuce anglického jazyka.....	77
5.6 Souhrnné vyhodnocení výzkumu.....	80
5.7 Prostorová analýza a možné souvislosti s výsledky výzkumu .....	81
5.7.1 Aktuální stav školství v ČR.....	81
5.7.2 Kvalifikace učitelů a jejich aprobovanost .....	82
5.7.3 Personální zabezpečení pro základní školy .....	84
5.7.4 Srovnávací testy a úroveň vzdělávání .....	85
5.7.5 Shrnutí a závěry .....	87
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>90</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>96</b>
Příloha A: ŠVP ZŠ Husova.....	96
Příloha B: Doporučení pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizích jazyků dle Podepřelové (2006).....	100
Příloha C: Dotazník pro učitele anglického jazyka na ZŠ .....	103
Příloha D: Srovnávací test žáků 5. a 6. tříd ZŠ.....	108

## Seznam obrázků

Obr. 1: Aprobace respondentů .....	63
Obr. 2: Oborová specializace respondentů s aprobací Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné..	64
Obr. 3: Věk respondentů .....	64
Obr. 4: Délka učitelské praxe respondentů .....	65
Obr. 5: Problémové oblasti žáků.....	65
Obr. 6: Přejchod mezi stupni na základní škole.....	76
Obr. 7: Přejchod ze základní školy na střední školu.....	77
Obr. 8: Přejchod mezi střední školou a vysokou školou.....	77
Obr. 9: Odpovědi respondentů ze všech přechodů mezi stupni.....	78
Obr. 10: Učitelé bez pedagogického vzdělání v ČR.....	81
Obr. 11: Neaprobované odučené hodiny na 1. stupni ZŠ.....	81
Obr. 12: Index personálního (ne)zabezpečení výuky.....	82
Obr. 13: Průměrné skóre z matematiky, českého a anglického jazyka.....	84

## Seznam použitých zkratk

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages ( <i>Společný evropský referenční rámec pro jazyky</i> )
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

# ÚVOD

V této diplomové práci se budeme zabývat problematikou přechodu mezi 1. a 2. stupněm ve výuce anglického jazyka na základní škole. Jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací Anglický jazyk. Během celého studia jsem navštívila mnoho základních škol, které mě donutily se zamyslet nad tím, jak žáci zvládají přechod mezi stupni vzdělávání (z 1. na 2. stupeň) jak obecně, tak převážně ve výuce anglického jazyka.

Pro správné pochopení výběru tohoto tématu diplomové práce sledujeme jako nezbytné upozornit na to, že zkoumáme, jaká očekávání mají učitelé při přechodu na žáka z 1. na 2. stupeň základní školy a jaké oblasti anglického jazyka jsou z pohledu učitele pro žáky nejvíce problematické. Poslouží k tomu dotazníky pro učitele, kdy zjišťujeme očekávání učitelů a poté testy pro žáky, které na základě diagnostiky zodpoví, v jakých oblastech žáci nejvíce zaostávají. Dále zkoumáme, v jakých požadavcích se učitelé anglického jazyka shodují/liší. Zajímá nás, v jaké míře ovládají žáci oblasti, které jsou stanoveny v RVP. Míra zvládnutí oblastí dle RVP je objektivně měřitelná testy. Téma je velmi málo zpracované, ale při povídání s lidmi z praxe se zdá být velmi časté. Časté myšleno tím, že žáci mají problém při přechodu mezi stupni vzdělávání a také, že očekávání učitelů a výsledky žáků se mohou mnohdy lišit. Na toto téma neexistuje mnoho metodických portálů, pomůcek či literatury, která by pomohla s řešením tohoto inovativního problému.

Pro žáka může být přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy velkou změnou. Diplomová práce je proto složena z více témat na problematiku přechodu mezi 1. a 2. stupněm obecně i konkrétně z hlediska výuky anglického jazyka. Např. Co vše může být chápáno jako problematika přechodu? Jakou roli hraje při přechodu učitel (a co v tomto ohledu učitelské povolání zahrnuje?) Jakou roli hraje personální politika škol? Na prvním stupni základní školy se neklade tak velký důraz na samostatnost při práci. Do výuky by měly být zařazeny různé didaktické hry a aktivity, které propojují učení s hrou. Na 2. stupni tomu už tak často nebývá. Problém nastává v tom, že na 1. stupni základní školy mohou učit učitelé s aprobací pro 2. stupeň či 3. stupeň ZŠ. V tomto případě hledáme souvislosti, zda tato skupina učitelů má na žáky stejné

požadavky jako učitelé prvostupňoví a v jakých požadavcích se názory učitelů liší. Učitelské povolání není pouze o výuce žáků. Učitelé mají v celkovém vzdělávacím procesu spoustu rolí, které se snaží naplnit, jak nejlépe dokážou. Pokud se podíváme na nynější základní školy, můžeme ve třídách mezi žáky vidět značné rozdíly. Proto je třeba, aby učitelé brali na vědomí odlišný přístup a podmínky pro práci s žáky a organizovali výuku tak, aby byli v nejlepším případě zapojeni všichni žáci bez rozdílu.

Cílem práce je vyhodnocení očekávaných požadavků učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka. Dále je cílem zodpovědět na výzkumnou otázku, zda se učitelé 1. a 2. stupně ZŠ shodují v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší.

V teoretická částí diplomové práce se budeme zabývat vymezením pojmu učitel obecně a poté se zaměříme konkrétně na učitele anglického jazyka. Tyto kapitoly jsou v diplomové práci zahrnuty z toho důvodu, jelikož právě učitel je ten, který může nejvíce ovlivnit přechod žáka a jeho znalosti při přechodu mezi stupni vzdělávání. Dále je nezbytné vědět, čím je učitel charakteristický, jaké má kompetence, jaká jsou specifika jeho profese a jaké znalosti a dovednosti má. Pro problematiku přechodu je toto důležité, jelikož zjišťujeme a porovnáváme učitele jak obecně, tak i učitelé prvního a druhého stupně mezi sebou.

Další kapitolou je učitel 1. a 2. stupně ve srovnání, což je pro tuto práci stěžejní. Problém můžeme například vidět v tom, že na 1. stupni základní školy mohou učit učitelé s aprobací pro 2. stupeň či 3. stupeň ZŠ. V tomto případě hledáme souvislosti, zda tato skupina učitelů má na žáky stejné požadavky jako učitelé prvostupňoví a v jakých požadavcích se učitelé liší. Následující kapitoly se pak věnují kurikulárním dokumentům, kterými se učitelé a školy řídí. Tyto dokumenty poskytují objektivní standardy, ke kterým by měly mířit všichni učitelé a lze je měřit. Nezbytná je také charakteristika žáka na základní škole, která slouží k pochopení tématu. Do této kapitoly spadá charakteristika žáka mladšího, středního a staršího školního věku ve vzájemném srovnání.

Poslední kapitola je věnována problematice přechodu a prostorové analýze podmínek, průběhu a výsledků základního vzdělávání na základních školách. Prostorová analýza je zpracována na základě informací poskytnutých českou školní inspekcí. Prostorová analýza je v práci zahrnuta z důvodu upozornění na situaci školství v krajích České republiky z hlediska výuky anglického jazyka. Základním zdrojem pro teoretickou část je analýza české i zahraniční odborné literatury.

Praktická část navazuje na teoretickou část. Je složena z vyhodnocení dotazníků, které byly poskytnuty učitelům a dále pak vyhodnocením srovnávacích testů, které byly poskytnuté žákům základních škol v 5. a 6. ročníku, tj. na konci 1. stupně a na začátku 2. stupně. Cílem diplomové práce je vyhodnotit očekávané požadavky učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka.

Závěrem diplomové práce se pokouším na základě všech získaných dat poskytnout zhodnocení a výsledky vyhodnotit a poskytnout možná doporučení pro učitele anglického jazyka.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Učitel

V mé diplomové práci na téma Problematika přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ ve výuce anglického jazyka je pro mě učitel důležitým aspektem z toho důvodu, že právě učitel je ten, který dle mého názoru nejvíce ovlivňuje možnou plynulost a úspěšnost přechodu mezi jednotlivými stupni. Tento názor podporují i autoři odborné literatury. V mé práci bude zkoumáno právě učitelovo očekávání na žáka při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy. Nejprve je představen a popsán učitel obecně z důvodu uvedení do dané problematiky, následně jsou ukázána specifika pro učitele jazyků, konkrétně učitele anglického jazyka na prvním a druhém stupně. Důvodem je i znázornění odlišností mezi učiteli a aprobacemi.

### 1.1 Představení a specifika profese učitele

Za hlavní schopnosti učitelské profese jsou považovány tři základní faktory, viz Kasíková a Vališová (2011): poznávat, rozumět a umět. Poznávání je chápáno jako schopnost, při které učitel dobře zmapuje okolní prostředí, především v rámci školy. Dále musí učitel rozumět změnám, se kterými se každodenně ve školním prostředí setkává, ale také porozumět žákům i sobě samotným. Posledním hlavním smyslem je umět, což je schopnost, při které by učitel měl umět s citem reagovat na situace, které ve škole nastanou, správně naplánovat výuku, realizovat vzdělávací strategie a jednat s ostatními členy pedagogického sboru. (Kasíková & Vališová, 2011, str. 12) Učitelská profese je proto obvykle považována za velmi náročnou.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) by každý učitel měl být psychicky odolný, adaptabilní a adjustabilní, schopný osvojovat si nové poznatky, empatický a komunikativní. Pod psychickou odolností si lze dle autorek představit správný vhléd do problémových situací, se kterými se může učitel ve své profesi každodenně setkat, což vyžaduje také dostatečnou inteligenci a operativní myšlení. Adaptabilita a adjustabilita je řazena mezi základní komponenty, kterými je tvořena osobnost učitele. Jedná se o schopnost a dovednost správně reagovat na situace, které přináší potřebu

okamžité reakce či vyřešení daného problému (situace). Všechny ze zmíněných komponentů je třeba rozvíjet neustálým sebevzděláváním. Pro to, aby byl učitel úspěšný je třeba neustále osvojovat nové poznatky. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Profese učitele je velmi specifická a je považována za jedno z nejstarších povolání. Neustále však můžeme vidět, že toto povolání patří mezi jedno z nejvíce kritizovaných jak celkovou společností, tak převážně rodiči. Nicméně dle názoru autorky diplomové práce pramení kritika převážně z nepochopení náročnosti a komplexnosti práce a rolí učitele. Práce učitele také zahrnuje specifika, která uvádí např. Vašutová (2004) v několika bodech:

- 1) *Učitel provozuje mimořádnou vzdělávací a výchovnou službu celkové společnosti, jelikož má za úkol připravit mladou generaci pro fungování v budoucnosti. To by mělo být přínosné. Z toho důvodu je učitel pod velkým a neustálým tlakem společnosti.*
- 2) *Učitel pracuje s více subjekty, mezi které patří stát, rodiče, žáci. Každý z těchto subjektů může mít jiná očekávání a jiné požadavky. V průběhu učitelské profese se učitel setkává s různými proměnami a na základě toho přicházejí nové požadavky a očekávání. Učitel musí umět na všechny tyto změny reagovat tak, aby vyšel vstříc všem těmto subjektům, což může být velmi obtížné.*
- 3) *Učitel musí mít vlastnosti a schopnosti, které jsou specifické pro jeho povolání. Mezi základní patří sebeovládání, sebereflexe, zodpovědnost, rozhodování, profesní sebevědomí, psychická odolnost vůči stresu.*
- 4) *Profese učitele je považována za veřejnou službu a státní zaměstnání.*
- 5) *Výkon profese učitele je předurčen pracovními podmínkami. Nároky, které jsou kladeny ze strany společnosti na učitele nejsou ve shodě s podmínkami, za které je zodpovědný stát. (Vašutová, 2004)*



## 1.2 Role učitele a kompetence

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Touto problematikou se zabývá Dytrtová (2009), která mezi základní pedagogické role, které učitel ve své profesi zastává, řadí:

- 1) *poskytovatel poznatků a zkušeností,*
- 2) *poradce a podporovatel,*
- 3) *projektant a tvůrce,*
- 4) *diagnostik a klinik,*
- 5) *reflektivní hodnotitel,*
- 6) *třídní a školní manažer,*
- 7) *socializační a kultivační vzor* (Dytrtová, 2009, s. 36-37)

Co se týče osobní charakteristiky učitele, mezi základní typické prvky patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence, schopnost sebepoznání (sebereflexe), sociální komunikativnost, sociální citlivost a citová stabilita. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Tyto osobní kvality učitele patří mezi základní předpoklady, díky kterým vzniká určitá atmosféra ve třídě. Také jsou předpokladem k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Názory a pohledy na to, jakou osobností by měl učitel být a s jakou připraveností by měl profesně fungovat se historicky mění. Učitelská profese je společensky determinována.

## 1.3 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele

### 1.3.1 Kompetence učitele

Odborný výraz kompetence je v poslední době stále více používaným a můžeme se s ním setkávat poměrně často. Je možné ho podle Belze (2001) napojit na jakýkoliv obsah, jelikož je obsahově neutrální a lze ho užít v souvislosti s různými obory. (Belz, 2001, str. 27)

Kompetence učitele je označována za „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a*

*didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.“* (Pedagogický slovník, 2009, str. 130)

Profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, je nespočet. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů nepedagogických. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“). Ale dnes jsou zdůrazňovány tzv. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.

### **1.3.2 Znalosti a dovednosti učitele**

Mezi základní předpoklad profesionalizace učitelství patří profesní znalosti. Ty jsou považovány za teoretický základ vyučování. V tomto pojetí jsou v odborné literatuře (viz např. Dyrtrtová a Krhutová, 2009) chápány jako struktura zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou. K propojení těchto pedagogických znalostí a dovedností dochází ve chvíli, kdy jsou řešeny pedagogické situace. K tomu, aby tyto si tyto dovednosti učitel osvojil, je třeba se účastnit pedagogických situací a opakovaně jednat s žáky. Mezi další potřebné znalosti patří pedagogické. Ty jsou také součástí pedagogického základu. Jedná se o znalosti vyučovaného obsahu předmětu, kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků a znalosti sociokulturního kontextu. (Dyrtrtová & Krhutová, 2009, s. 44).

*„Podle T. Janíka (2007) by bylo potřeba více pozornosti věnovat tomu, jak se pedagogické znalosti projevují v každodenním jednání učitele.“* Ve spolupráci s dalšími autory lze znalosti učitele rozřadit na:

- **znalosti obecné didaktiky**, mezi které patří obecné metody vyučování, struktura vyučování a řízení práce žáků,
- **znalosti kurikula**, které se týkají kurikulárních teorií a školního kurikula,

- **znalosti kontextu**, mezi které spadají historické, kulturní, filozofické základy vzdělání a znalost podmínek vzdělávání v daném regionu, státě,
- **znalosti sebe sama**, což znamená znalosti vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti. (Janík, 2007, str. 35-42 v Dytrtová & Krhutová, 2007, str. 44)

Janík (2007) dále uvádí, že se učitel neobejde bez strategických paradigmatických znalostí, což jsou znalosti vědeckých principů a obecných teorií vzdělávání. Ty je možné aplikovat v praxi a spojovat je se získanými zobecněnými zkušenostmi. (Janík, 2007)

Pedagogická dovednost je podle Dytrtové a Krhutové (2009) nejčastěji popisována jako účelná a cílená činnost učitele, která je zaměřována na řešení pedagogických situací a je základem profesní identity učitele. Vytváření pedagogické dovednosti je dlouhodobější proces, který započíná ve chvíli, kdy se student rozhodne stát se učitelem. Někteří jedinci mohou pedagogické dovednosti získávat na základě dědičných dispozic k učitelské profesi. Základem je ale kladný vztah k učitelskému povolání a získání pozitivního vztahu k dětem. K rozvoji pedagogických dovedností patří zpočátku již náslechy ve škole, hospitace a pedagogické pokusy. Tím je navazováno na sebereflexi a sebehodnocení, které je v této dovednosti velmi důležitou součástí. (Dytrtová & Krhutová, 2009, str. 45)

Kvalita takových profesních činností učitele je odvozena v souladu s etickými principy učitelské profese (Tomková et. al., 2012), což znamená následující:

#### UČITEL:

- dodržuje lidská práva → nediskriminuje žáky, jejich rodiče nebo své kolegy a dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi, které vznikají na základě původu, pohlaví či vyznání;
- používá závazné právní normy, kterou jsou platné pro jeho profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami, do čehož spadá například empatie, pomoc slabšímu, respekt a úcta k druhým;
- používá ve výuce demokratické principy jednání, soužití i komunikace;

- je ochotný a schopný vysvětlit své postoje, zdůraznit svá rozhodnutí, které se týkají učení a výchovy žáků. (Spilková a kol., 2012, str. 13)

Celková kvalita těchto profesních činností je zvláště ovlivněna postojem učitele ke své profesi. Důležité je, aby byl učitel přesvědčen o tom, že vzdělání je možné poskytnout stejnou mírou a všem stejně bez ohledu na to, odkud žák pochází či jaký je. Všichni žáci mohou být tedy za určitých podmínek úspěšní a učitel je tu právě od toho, aby jim pocit úspěchu a naplnění jejich možností pomohl dosáhnout.

## **2 Učitel anglického jazyka**

Následující kapitola, učitel anglického jazyka, je nedílnou součástí diplomové práce, jelikož právě o něm je výzkum, který byl proveden.

### **2.1 Představení a specifika profese učitele anglického jazyka**

I když se může zdát, že učitel anglického jazyka je stejný jako jiní učitelé, tak přesto jsou tu nějaká specifika, která tato profese obnáší. Na základě kompetenčního profilu učitele anglického jazyka sestaveného Katedrou anglistiky a amerikanistiky filosofické fakulty v Olomouci budou v práci uvedeny některé z aspektů, které nejsou typické pro ostatní aprobace. Kompetenční profil učitele anglického jazyka byl vytvořen v těsné vazbě na Rámec profesních kvalit učitele, který je projektem MŠMT nazvaným Cesta ke kvalitě. Tento kompetenční profil je uveřejněn v sedmi oblastech, které jsou součástí práce učitele. Jedná se o oblasti, které jsou nazvány: plánování výuky (1), komunikace a vytváření prostředí pro učení (2), řízení učebních procesů (3), hodnocení žáků (4), reflexe výuky (5), kontext výuky (6), profesní rozvoj (7).

Na základě průzkumu budou uvedeny specifika, která patří mezi velmi důležitá:

- znalost vyučovaného oboru;
- didaktická znalost obsahu, specifická propojení oboru, pedagogiky a psychologie;
- znalost kurikula a kurikulárních dokumentů;
- znalost žáků a jejich charakteristik.

Co se týče plánování výuky anglického jazyka, jsou zde uvedeny opět nejdůležitější body:

- plánuje výuku systematicky v návaznosti na kurikulární dokumenty a cíle stanovené v nich;
- zohledňuje individuální možnosti a potřeby žáků v dané skupině a uzpůsobuje podle toho výuku;
- k naplnění cílů výuky volí vhodné metody, vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, praktičnost a komplexnost učiva;
- při vytváření příprav dbá na individualitu každého žáka, tzn. že zohledňuje jejich možnosti a potřeby;

- plánuje výuku tak, aby byly cíle výuky ověřitelné a žáci poznali, že dosáhli stanovených cílů;
- při plánování výuky předvídá situace, které mohou nastat.

Mezi komunikační dovednosti učitele anglického jazyka patří:

- schopnost srozumitelné komunikace v anglickém jazyce, popřípadě spisovné češtiny;
- dává dostatečný prostor pro komunikaci všem žákům a dbá na rozvíjení všech oblastí ve výuce cizího jazyka;
- poskytuje dostatek času pro vypracování zadaných úkolů a s ohledem na věk žáků pokládá odpovídající typy otázek, včetně otevřených, které mohou vést k aktivizaci vyšší úrovně myšlení a mohou tak vyžadovat souvislý projev žáka.

Mezi metody, techniky a strategie výuky patří:

- vybírání vhodných výukových metod s ohledem na výukové cíle a potřeby dané skupiny žáků;
- vybírá a vytváří vhodné úlohy s vazbou na probírané učivo a výukové cíle, zadává je srozumitelně a propojuje učení s reálným životem;
- vybírá adekvátní počet nových slovíček, které lze zvládnout v jedné vyučovací hodině a volí různorodé aktivity, které napomůžou k osvojení nové látky;
- zařazuje úlohy zaměřené na výslovnost;
- s ohledem na obsah vybírá vhodné nahrávky, přiměřené techniky a strategie pro výuku gramatiky;
- vytváří podnětné prostředí pro vlastní ústní produkci žáků, zaměřuje se na čtení s porozuměním a vytváří prostor pro vlastní písemnou produkci žáků. (Spilková a kol, 2012, str. 2-9)

Na základě těchto specifíků by měl učitel anglického jazyka pracovat v reálném světě.

## 2.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele anglického jazyka

Díky stále narůstající poptávce po výuce cizích jazyků v zemích Evropské unie vznikl tzv. Společenský evropský referenční rámec pro jazyky. Následně došlo k zavedení povinné výuky převážně dvou cizích jazyků do kurikul základního vzdělávání, tedy na základních školách. V návaznosti na to může být pokládána otázka, jaké dovednosti a znalosti by měli učitelé cizího jazyka mít a zda se tito učitelé nějak liší od učitelů, kteří vyučují jiné předměty.

Znalosti a dovednosti učitelů cizích jazyků jsou vymezeny různě, převážně z hlediska obecného a konkrétního. (Betáková & Dvořák, 2013, str. 64) Klasifikaci kompetencí pak představuje např. Spilková (in Průcha, 2002) následovně:

- kompetence odborně předmětové;
- kompetence psychodidaktické;
- kompetence komunikativní;
- kompetence organizační a řídicí;
- kompetence diagnostické a intervenční;
- kompetence poradenské a konzultativní;
- kompetence reflexe a vlastní činnosti (Spilková, 1996, str. 136)

Výuka cizího jazyka má ale svá jistá specifika, která je třeba neopomínat. Tyto specifika ovlivňují aktéry, cíle i prostředky výuky. Výuka cizího jazyka obnáší specifické nároky převážně u didaktiky, komunikace i sociálně-pedagogických dovedností učitele.

### 2.2.1 Kompetence učitele anglického jazyka

Hanušová (v Betáková & Dvořák, 2013, str. 65) člení oborové kompetence učitelů anglického jazyka následovně:

- *kompetence komunikativní – slouží k použití daného jazyka učitele pro vedení hodiny a je složena z kompetence pragmatické, sociolingvistické a lingvistické;*
- *kompetence lingvistická – jedná se o znalost daného jazyka;*

- *kompetence sociokulturní a interkulturní – tuto kompetenci převedeme přímo do anglického jazyka. V dnešní době je anglický jazyk rozsáhlým a stále více používaným a slouží jako komunikační nástroj v mezinárodní sféře;*
- *kompetence literárněvědná – v této kompetenci je v důrazu funkce literární, která se stává zdrojem autentického jazyka;*
- *kompetence lingvodidaktická – jedná se o kompetenci, při které je třeba správně ovládat didaktiku anglického jazyka. Didaktika anglického jazyka se pojí s celou řadou disciplín např. psychologií, sociologií a můžeme ji začlenit mezi vědní disciplínu. (Hanušová, 2005 v Betáková & Dvořák, 2013, str. 65)*

V roce 2009-2011 vznikl výstup na základě projektu vytvořeném MŠMT, který se nazýval Cesta ke kvalitě tzv. kompetenční profil učitele anglického jazyka. Na základě tohoto výstupu byl vytvořen dokument, který vymezuje nejen pedagogicko-psychologické kompetence učitele AJ, ale také zohledňuje oborová a oborově didaktická specifika, která se týkají výuky cizích jazyků. Tento kompetenční profil charakterizuje práci vynikajícího učitele AJ jak na základních, tak i středních školách. Je rozvrhnut tak, aby pomohl jak studentům učitelství, tak i začínajícím učitelům nebo dokonce již zkušeným učitelům v praxi v rámci celoživotního rozvoje.

Kompetenční profil obsahuje sedm ucelených oblastí, ve kterých je zahrnuta práce učitele:

- 1) *plánování výuky;*
- 2) *komunikace a vytváření prostředí pro učení;*
- 3) *řízení učebních procesů;*
- 4) *hodnocení žáků;*
- 5) *reflexe výuky;*
- 6) *kontext výuky;*
- 7) *profesní rozvoj (Spilková a kol., 2012)*

Jednalo se o přímou inspiraci dle EPOSTL a i jiné obory v současné době vytvářejí podobné Kompetenční profily, viz i Kompetenční rámec absolventa učitelství či Kompetenční rámec provázejícího učitele. Obecně řečeno tyto rámce napomáhají



pochopení, co by měl učitel (zde anglického jazyka) umět dělat (obdobně jako tzv. can-do descriptors v Společném evropském referenčním rámci).

### **2.2.2 Znalosti a dovednosti učitele anglického jazyka**

Podle Betákové a Dvořáka (2013) byla v minulosti u profese učitele anglického jazyka zdůrazňována především oborová znalost. Autoři ale upozorňují, že je třeba si uvědomit, že pouze znalost jazyka, jak mateřského, tak cizího, není dostačujícím faktorem pro jeho správnou výuku. „*Toto tvrzení můžeme podepřít dlouholetou zkušeností s rodilými mluvčími, kteří nejsou vždy ideálními učiteli cizího jazyka.*“ (Betáková, Dvořák, 2013, str. 65) Znalost daného oboru není tedy vždy dostačující pro jeho správnou výuku. Vždy je potřeba, aby daná osoba měla mimo to i jiné specifické znalosti a dovednosti.

Další autoři zmiňují ve svých publikacích i jiné dovednosti učitelů cizích jazyků. Klečková (2014) zmiňuje, že učitel by měl být schopný používat daný cizí jazyk na určité úrovni, která je pokročilejší než úroveň věku vyučovaného žáka. Mezi další důležitou schopnost učitele patří i poskytování dostačující zpětné vazby, práce s chybou a pokládání jasných otázek a používání cizího jazyka autonomně, tedy mimo třídu. Učitel by měl jít žákům příkladem, být motivující, podporovat a vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě a rozvíjet komunikaci mezi žáky. (Klečková, 2014)

Výuka cizího jazyka by měla mít za cíl podpořit žáky tak, aby byli schopni použít jazyk přirozeně a při komunikaci jak ve třídě, tak mimo ni. Zásadní úkol učitele je předat žákovi znalosti v takové míře, aby byl schopný běžné komunikace a zároveň si dokázal poradit i v situacích, kdy daná slova nezná, ale svojí pasivní znalostí je schopen slovo nahradit. Ze strany učitele se tedy jedná o předání strategií, které žák bude využívat celoživotně k jeho autonomnímu učení. Zásadním je taková motivace žáka, která ho bude dlouhodobě provázet a žák bude ochoten a schopen používat jazyk ve chvílích, kdy ho potřebuje. Potencionální problém, který uvádí ve svém článku v časopise Pedagogická orientace Hanušová (2009), může být změna v odborné kvalifikaci učitelů cizích jazyků na základních a středních školách. Bylo navrženo, že učitelům v těchto školských zařízeních bude k výuce cizích jazyků stačit magisterský titul

(nepedagogický) + doplňující pedagogické studium a jazyková zkouška, která by měla odpovídat úrovni C1 dle Společného evropského referenčního rámce. Jak uvádí ve svém článku Hanušová (2009): „*Je otázkou, proč má právě učitel cizích jazyků spadat do jediné kategorie učitelů, pro něž nebude platit požadavek dokončeného magisterského učitelského vzdělání v daném oboru.*“ Ten samý problém je přenesen do situace, kdy by učiteli českého jazyka měla stačit úroveň C1. Tuto úroveň dosáhne každý, středoškolsky vzdělaný člověk. Je obecně známo, že učení se cizího jazyka není vůbec snadné, natož pomoci druhým tak, aby se cizí jazyk naučili a byli schopni ho na určité úrovni ovládat. (Hanušová, 2009)

### **3 Učitel 1. a 2. stupně ve srovnání**

V této kapitole bude rozebrán učitel 1. a 2. stupně ve srovnání. Nejdříve bude definován učitel 1. a 2. stupně obecně a poté konkrétně učitel anglického jazyka, který je naším tématem diplomové práce.

#### **3.1 Učitel 1. stupně obecně**

Úkolem učitele na prvním stupni základní školy není pouze předávat informace žákům, ale také vychovávat, zdokonalovat a rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků. Tato práce obnáší spoustu trpělivosti, času a pokory, kterou věnuje učitel každému jednomu žákovi ve své třídě. (Podlahová, 2004)

Jak uvádí Esteves (2016), základní kvality učitele na prvním stupni by měly být:

- Trpělivost a vytrvalost;
- schopnost se propojit se studenty;
- pečující přístup;
- hledač talentů;
- vyzývatel;
- dostatečné dovednosti při řízení třídy;
- příklad pro žáky;
- flexibilitnost;
- empatie.

(vlastní překlad)

#### **3.2 Učitel anglického jazyka 1. stupně**

Základní kvality učitele anglického jazyka na 1. stupni se zcela neliší od kvalit učitele na 1. stupni obecně. Jedná se o obecné kvality, které by měl splňovat každý učitel. Jak uvádí ve své publikaci Scottová a Ytrebergová (1994), anglický jazyk v pro děti mladšího školního věku je v těchto letech velmi důležitý. S výukou anglického jazyka se začíná již v raném věku, což má své výhody. Nevýhodou může být to, že učitelé často

nejdou správně obeznámeni s tím, jak vést výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Scottová a Ytrebergová (1994) dělí děti mladšího školního věku do dvou skupin, a to na žáky ve věku 5 až 7 let a na žáky 8 až 10 let. Skupina žáků 5 až 7 let je v České republice typická tím, že se žáci mohou s výukou anglického jazyka setkat již v předškolním zařízení, ale i v 1. třídě, pokud má škola rozšířenou výuku anglického jazyka. Standardně jinak probíhá výuka anglického jazyka od 3. třídy základní školy. Mezi základní dovednosti žáků ve věkové kategorii 5 až 7 let patří například mluvení o tom, co dělají, popis činností, které dělali nebo slyšeli a umí používat logická opodstatnění. Důležitými smyslovými vjemy jsou pro ně ruce, uši a oči. (str. 2-3, vlastní překlad)

Věková kategorie 8 až 10 let se v České republice týká žáků 3. až 5. ročníku základní školy. V tomto věku jsou již žáci schopni se učit od ostatních a spolupracovat. (str. 4, vlastní překlad)

Z toho můžeme vyvodit, že učitel anglického jazyka na 1. stupni by do výuky měl zařazovat aktivity, které se týkají využití smyslových vjemů, které žák v tomto věku nejvíce využívá. V 1. a 2. třídě je proto nezbytné zařazovat do hodin dostatečné množství říkadel, básniček a písniček. Učitel by měl používat dostatečné množství pomůcek jako například různé kartičky, reálné předměty či pomůcky z papíru, které dokážou vyrobit sami žáci. Hanšpachová (2005) ve své publikaci uvádí, že je v tomto věku velmi důležité zařazovat do hodin anglického jazyka na prvním stupni didaktické hry. Ty napomáhají k přirozenému osvojování cizího jazyka a také jsou motivační složkou pro žáky. (Hanšpachová, 2005, str. 9)

### **3.3 Učitel 2. stupně obecně**

Učitel 2. stupně se obecnými kvalitami od prvostupňového učitele neliší. Co se ale týče vzdělání, prvostupňový učitel se ve většině případech zaměřuje na všechny vyučované předměty. Druhostupňový učitel se specializuje na jeden či dva předměty, které na školách vyučuje. To je dáno studijními programy na vysokých školách v České republice.

### **3.4 Učitel anglického jazyka 2. stupně**

Učitel anglického jazyka na 2. stupni základní školy se zaměřuje na věkovou kategorii žáků ve věku 11 až 15 let. Skupina těchto žáků se řadí do období pubescence. Toto období je charakteristické velkými změnami. U některých žáků v této věkové kategorii již prokazatelně probíhá období pohlavního dospívání, které se nemusí fyzicky projevit. Mohou se u nich ale projevit změny v uvažování a rozvoji kritického myšlení. Někteří mohou ale stále být ještě v duši dětinští (Langmaier, 2006, str. 142-143).

Bilanová (2009) ve své publikaci zmiňuje, jaké činnosti by měl učitel 2. stupně základní školy do výuky zařazovat. Jedná se například o brainstorming, myšlenkové mapy, doplňovačky, práci s textem a další. Tyto činnosti slouží k tomu, aby si žáci zafixovali potřebnou slovní zásobu, která se pojí s daným tématem. Jako nedílnou součást výuky doporučuje zařazování písniček, které jsou populární pro danou skupinu žáků z důvodu procvičení slovíček a výslovnosti (Bilanová, 2009, str. 57-60).

Na základě těchto informací můžeme vyvodit, že učitelé anglického jazyka pro 2. stupeň se opírají spíše o aktivity, které jsou zaměřeny převážně na psanou formu jazyka, nikoliv na mluvenou, jako učitelé na 1. stupni základní školy. V důsledku naší osobní zkušenosti můžeme říci, že výuka pomocí pohybu a pomůcek probíhá převážně na 1. stupni základní školy. Výuku pomocí pohybu a pomůcek bychom ale doporučili i pro učitele 2. stupně základní školy z důvodu zefektivnění a zpestření výuky anglického jazyka.

### **3.5 Dokumenty, kterými se učitelé anglického jazyka 1. a 2. stupně řídí**

Následující kapitola se věnuje dokumentům, kterými se učitelé anglického jazyka na 1. a 2. stupni řídí. Jedná se o dokumenty, které jsou vydané MŠMT a jak školy, tak i učitelé podle nich plánují výuku daného vyučovaného předmětu. Vzhledem k předpokladu, že při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy nastává jistá problematika, je třeba si představit i kontext, podle kterého může být daný učitel ovlivněn.

### 3.5.1 Kurikulum

Jak uvádí ve své publikaci Dvořáčková a kol. (2021):*“Termín kurikulum je interpretován různými způsoby. Obecně ho lze definovat jako obsah vzdělávání či učivo a proces jeho osvojování, zahrnující veškerou zkušenost a činnosti žáka ve školském (vzdělávacím) prostředí.“* (Maňák a kol., 2008, str. 14 v Dvořáčková a kol., 2021, str. 28).

V kurikulu jsou popsány cíle, obsah a prostředky vzdělávání. V odborných publikacích můžeme najít rozlišení kurikula do tří rovin a dále také způsoby využívané při kontrole a hodnocení výsledků výuky.

*1) Zamýšlené kurikulum: Tento typ kurikula vymezuje plán a cíle vzdělávání.*

*2) Realizované kurikulum: Tento typ kurikula vymezuje vzdělávací obsah, který je přenesen přímo do vzdělávacího procesu. Vymezuje učivo, které je skutečně předáváno žákům.*

*3) Dosážené kurikulum: Zahrnuje osvojené poznatky žáků. Jedná se o znalosti žáků v konkrétních předmětech, které jsou zjišťovány na základě speciálních testů.*

(Dvořáčková a kol., 2021, str. 28)

Do základních kurikulárních dokumentů v České republice patří:

- rámcové vzdělávací programy (RVP)
- školní vzdělávací programy (ŠVP)

### 3.5.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, který stanovuje konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání, organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Dále tento dokument stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. V návaznosti na tento dokument každá škola tvoří Školní vzdělávací program, kde požadované výstupy zpracovává a tyto výstupy musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. (MŠMT, 2022)

Školní vzdělávací program je vydáván a zveřejněn ředitelem školy nebo školským zařízením. Podmínkou je také jeho dostupnost k nahlédnutí komukoliv a možnost pořizování opisů a výpisů. Obsah tohoto dokumentu může být uspořádán přímo do konkrétních předmětů, nebo do jiných ucelených částí učiva (například modulů).

Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro více oborů vzdělávání, mezi které patří předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední. Tyto programy tvoří závazný rámec pro vytvoření školních vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy jsou v kompetenci konkrétních škol. (Dvořáčková a kolektiv, 2021, str.)

V roce 2021 došlo k revizi Rámcového vzdělávacího programu z důvodu modernizace obsahu vzdělávání. Cílem bylo upravit očekávané výstupy tak, aby odpovídaly dynamice a potřebám 21. století. V novém rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání byla zavedena vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků. Jak uvedlo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy „*školy mohou začít vyučovat podle ŠVP upraveného v souladu s revidovaným RVP ZV od 1. září 2021. Nejpozději musí zahájit tuto výuku 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně*“. (MŠMT, 2021)

Kromě očekávaných výstupů definuje RVP ZV i klíčové kompetence, které má žák za pomoci učitele rozvíjet, a to: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

Při rozvoji klíčových kompetencí ve výuce je třeba brát ohled na to, že každý žák je jedinečný a vyhovují mu jiné podmínky pro studium. Je tedy důležité využít různé strategie, které napomáhají k upevnění slovní zásoby a gramatických jevů. Zavedení klíčových kompetencí do Rámcového vzdělávacího programu vzbudilo u učitelů jak odborných předmětů, tak i cizích jazyků značné obavy. Jak uvádí Čechová (2009), na toto téma bylo vzneseno mnoho otázek: „*Jak rozvoj těchto dovedností zařadíme do výuky? Stihneme předat dostatek znalostí, když se budeme soustředit pouze na rozvoj těchto dovedností? Může každý žák rozvíjet své klíčové kompetence? Dají se klíčové kompetence hodnotit?*“ V roce 2005 byl proveden výzkum společností RPIC, který byl zaměřen

na zaměstnavatele. V návaznosti na 1300 zaměstnavatelů bylo definováno 14 klíčových kompetencí, které se v mnoha směrech shodují s těmi, který byla vytyčena v RVP a mají přesahovat do výuky ve školách. Jednotlivé klíčové kompetence se nerozvíjejí samostatně, ale je třeba se na ně zaměřit při učení jednotlivých látek ve výuce, kterou se žáci učí. Pokud je našim cílem rozvíjet kompetenci komunikativní, můžeme volit úkoly vhodné diskuzi. Žáci se tak učí mezi sebou komunikovat a osvojují si již nabyté znalosti a dovednosti. (Čechová, 2009)

Dále uvádí Podepřelová (2006): „*Cílem jazykové výuky podle RVP ZV by neměla být výuka gramatiky, výuky sloviček a bezduchá reprodukce učebnicových textů, ale rozvoj klíčových kompetencí žáků. To je základem pro kvalitní vzdělávání.*“ (Podepřelová, 2006) V přílohách uvádíme doporučení, dle Podepřelové (2006), která vedou k rozvoji klíčových kompetencí v rámci výuky cizího jazyka, a to na prvním i druhém stupni.

### **3.5.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání popisuje jak vzdělávání na prvním, tak vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Jelikož je předmětem zkoumání předložené diplomové práce situace výuky anglického jazyka v období přechodu mezi prvním a druhým stupněm, v následujícím textu je předložen stručný výtah z RVP ZV právě pro oblast Jazyk a Jazyková komunikace a obor Cizí jazyk, tedy v našem případě jazyk anglický, a to pro relevantní časová období (1. období a 2. období prvního stupně a druhý stupeň).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen u výuky anglického jazyka na prvním stupni do 2 období. Jedná se o rozdělení, kdy 1. období patří žákům 1. – 3. třídy a 2. období žákům 4. – 5. třídy, pro každé období jsou vymezeny očekávané výstupy, viz dále, a učivo. Dále je zde uvedena minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, kterou nicméně neuvádíme.



V následujících bodech budou vymezeny očekávané výstupy žáka.

### **1. období → ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

- *rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, reaguje na ně verbálně i neverbálně;*
- *zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal;*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu;*
- *rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu;*
- *přihadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení;*
- *píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy*
- *je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka.*

(MŠMT, 2021)

### **2. období → POSLECH S POROZUMĚNÍM, MLUVENÍ, ČTENÍ S POROZUMĚNÍM, PSANÍ**

V daných kategoriích jsou výstupy žáka následující:

#### **POSLECH S POROZUMĚNÍM**

- *rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností;*
- *rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu;*
- *rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *rozumí jednoduchým pokynům učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností;*
- *rozumí slovům a frázím, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)*
- *rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování.*

(MŠMT, 2021)

## MLUVENÍ

- *se zapojí do jednoduchých rozhovorů;*
- *sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat;*
- *odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *pozdraví a poděkuje;*
- *sdělí své jméno a věk;*
- *vyjádří souhlas či nesouhlas;*
- *reaguje na jednoduché otázky (zejména pokud má k dispozici vizuální oporu).*

(MŠMT, 2021)

## ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

- *vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům;*
- *rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *rozumí slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu).*

(MŠMT, 2021)

## PSANÍ

- *napiše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života;*
- *vyplní osobní údaje do formuláře.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *je seznámen s grafickou podobou cizího jazyka.*

(MŠMT, 2021)

Učivo, které by mělo být na konci prvního stupně zvládnuto, se dělí dle RVP do 4 kategorií. Jedná se o zvukovou a grafickou podobu jazyka, slovní zásobu, tematické okruhy a mluvnici. Zde je rozdělení:

#### ZVUKOVÁ A GRAFICKÁ PODOBA JAZYKA

- *fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov*

#### SLOVNÍ ZÁSoba

- *základní slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem*

#### TEMATICKÉ OKRUHY

- *domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí*

#### MLUVNICE

- *základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)*

(MŠMT, 2021)

Souhrnně tedy můžeme říci, že učitel působící na 1. stupni základní školy se řídí těmito okruhy, jelikož to jsou výstupy, které by měl prvostupňový žák při přechodu na druhý stupeň základní školy znát a být s nimi obeznámen. Stejně jako prvostupňový učitel by měl tyto výstupy znát i druhostupňový učitel, aby věděl, s jakými znalostmi žáky přebírá a v čem s nimi může pokračovat.

### 3.5.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na 2. stupni ZŠ

Předpokladem předložené diplomové práce, který je založen na osobní zkušenosti, je fakt, že učitelé druhého stupně, a to včetně učitelů anglického jazyka, reflektují (měli by reflektovat) RVP ZV ve své práci. Nicméně se orientují pouze v těch pasážích, které se týkají jejich vlastní pedagogické činnosti. Tedy učitel druhého stupně anglického jazyka nezná/neorientuje se v očekávaných výstupech pro první stupeň popsaných výše. Ale zná (měl by znát) RVP ZV pro oblast Jazyk a jazyková komunikace, Cizí jazyk a očekávané výstupy pro druhý stupeň základních škol, které uvádíme dále (minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů opět do výčtu nezahrnujeme). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání není u výuky anglického jazyka na druhém stupni rozdělen stejně jako na prvním stupni.

V daných kategoriích jsou výstupy žáka následující:

#### POSLECH S POROZUMĚNÍM

- *rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně;*
- *rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech, které se týkají osvojených tematických okruhů;*
- *rozumí jednoduchým otázkám, které se týkají jeho osoby.*

(MŠMT, 2021)

#### MLUVENÍ

- *zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích;*
- *mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech;*
- *vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *odpoví na jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby.*  
(MŠMT, 2021)

#### ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

- *vyhledávám požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech;*
- *rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *rozumí slovům a jednoduchým větám, které se týkají osvojených tematických okruhů (zejména má-li k dispozici vizuální oporu).*  
(MŠMT, 2021)

#### PSANÍ

- *vyplní základní údaje o sobě ve formuláři;*
- *napiše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat;*
- *reaguje na jednoduché písemné sdělení.*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby.*  
(MŠMT, 2021)

Učivo, které by mělo být na konci druhého stupně zvládnuto, se dělí dle RVP taktéž do 4 kategorií, stejně jako u učiva, které by mělo být zvládnuto na konci prvního stupně. Jedná se o zvukovou a grafickou podobu jazyka, slovní zásobu, tematické okruhy a mluvnicki.

Zde je rozdělení:

#### ZVUKOVÁ A GRAFICKÁ PODOBA JAZYKA

- *rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládání pravopisu slov osvojené slovní zásoby*

#### SLOVNÍ ZÁSoba

- *rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem*

#### TEMATICKÉ OKRUHY

- *domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí*

#### MLUVNICE

- *rozvíjení používaných gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)*

(MŠMT, 2021)

### **3.5.5 Školní vzdělávací program**

Druhým výše zmíněným kurikulárním dokumentem, kterým se učitelé anglického jazyka na 1. a 2. stupni základní školy řídí, je školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program popisuje Dvořáčková a kolektiv (2021) takto: ŠVP vydává ředitel školy či školské zařízení. Je sestavován na základě rámcového vzdělávacího programu a každá škola si školní vzdělávací program vytváří sama. Součástí školního vzdělávacího programu je také školní učební plán, který stanovuje obsah, časovou dotaci, počet a organizační podmínky volitelných i povinných předmětů, které náleží jednotlivým ročníkům. Dále zahrnuje učební osnovy, ve kterých je možné vyčíst název, charakteristika a obsah daných vyučovacích předmětů. (Dvořáčková a kolektiv, 2021, str. 29)

Pro ukázkou jsou zde uvedeny charakteristiky dvou libereckých základních škol. Jedná se o základní školu Husova, což je základní škola s rozšířenou výukou jazyků. Dále pak základní škola Lesní. Zde uvádíme jejich zkrácenou verzi, rozšířená verze je uvedena v přílohách.

### **1) Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Liberec, Husova**

Ve školním vzdělávacím programu je školou uvedena charakteristika vyučovaného předmětu (anglického jazyka), týdenní časová dotace, hlavní cíl vyučovaného předmětu, výchovně vzdělávací strategie a rozdělení učiva, očekávaných výstupů a tematických okruhů průřezových témat do jednotlivých období. Období jsou rozdělena stejně jako v RVP na 1. a 2. období. 1. období je určeno žákům 1. – 3. ročníků, 2. období je určeno žákům 4. – 5. ročníků.

Anglický jazyk je na této škole vyučován od prvního do druhého ročníku jako povinně volitelný předmět, od třetího do devátého ročníku jako povinný předmět, od šestého do devátého ročníku jako další cizí jazyk. Od šestého ročníku, dle možností školy, probíhá možnost jedné hodiny konverzace s rodilým mluvčím. Pro žáky sedmého ročníku je možnost této hodiny brát jako nepovinnou konverzaci s rodilým mluvčím. Cílem výuky anglického jazyka na této škole je dovést žáky k úrovni A2 a u prvního cizího jazyka k úrovni B1 dle úrovní stanovené Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Konkrétní očekávané výstupy viz přílohy. (ZŠ s RVJ Husova, 2022)

Dále jsou ve školním vzdělávacím programu pro toto období uvedeny tematické okruhy průřezových témat, mezi které patří osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mediální výchova a environmentální výchova.

Tyto výstupy jsou stanoveny pro žáky, kteří mají zvolený anglický jazyk jako první cizí jazyk. Pokud si žák zvolí jiný cizí jazyk, například německý, výstupy se liší. Ve výše zmíněném školním vzdělávacím programu základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, Liberec, Husova můžeme vidět, že rámcový vzdělávací program je velmi dobře zpracován.

Jako dalším příkladem pro rozebrání školního vzdělávacího programu je zde uvedena další liberecká škola jménem Základní škola Lesní.

## **2) Základní škola Lesní, Liberec**

Školní vzdělávací program je na ZŠ Lesní nazván „Škola pro život“. Tento program byl vytvořen pedagogy školy na základě revize RVP ZV v roce 2021. Program vychází z osvědčených principů školy a zároveň je zaměřen na současné trendy světa. Tvorbě tohoto plánu předcházela autoevaluace a evaluace školy, příprava pedagogických pracovníků a analýza vzdělávací úrovně školy. Školní vzdělávací plán této školy, je na rozdíl od školního vzdělávacího programu, který je uveden výše, rozdělen podle ročníků, nikoliv podle období. V příloze uvádíme pro srovnání jako příklad očekávané výstupy pro kategorii slovní zásoba pro 5. a 6. ročník. (ZŠ Lesní, 2021)

U tohoto školního vzdělávacího programu můžeme vidět mnohem podrobnější rozpracování než u programu u školy Husova. Rozdíl je tedy v tom, že Základní škola Husova udává očekávané výstupy do 2 období, stejně jako RVP. Na rozdíl od toho Základní škola Lesní udává očekávané výstupy do konkrétních ročníků a mnohem podrobněji s možným propojováním a opakováním v následujících ročnících. Průřezová témata, přesahy a souvislosti jsou v tomto programu také uvedeny.

Oba školní vzdělávací programy jsou při výuce anglického jazyka koncipovány od první třídy. Shodují se v tom, že se opírají o RVP a objevují se v nich podobná témata k probrání. Liší se v tom, že školní vzdělávací program školy Husova je rozdělen do období, a ne tak podrobně s opakujícími očekávanými výstupy jako školní vzdělávací program školy Lesní.

Vzhledem k tématu této práce nás zajímají výstupy převážně na konci 2. období prvního stupně neboli na konci 5. třídy a na začátku 2. stupně tedy 6. třídy. Nicméně pouze ŠVP ZŠ Lesní explicitně pracuje s ročníky, a proto níže uvádíme očekávané výstupy a učivo pro 5. a 6. ročník právě dle tohoto ŠVP.

Zde je ukázka ŠVP ZŠ Lesní, konkrétně 5. a 6. ročníku:

### **5. ročník**

- vazba „there is“, „there are“;



- přítomný čas prostý a průběhový;
- budoucí čas pomocí vazby be going to;
- práce v domácnosti a mimoškolní aktivity;
- zvířata;
- minulý čas prostý;
- realie anglicky mluvících zemí;
- pozdravy, pocity;
- slovesa být, mít, umět, mít rád;
- barvy;
- číslovky;
- anglická abeceda, spelling;
- určitý, neurčitý člen;
- město, dopravní prostředky;
- množné číslo podstatných jmen;
- rodina;
- příslovce;
- nemoci;
- sloveso být, muset, smět, měl bys;
- budoucí vazba s „be going to“;
- přivlastňovací zájmena;
- můj den;
- předměty ve škole;
- dny v týdnu;
- můj dům;
- moje město;
- části těla.

(ŠVP ZŠ Lesní, str. 105-107)

## **6. ročník**

- sloveso být, mít, umět;
- přítomný čas prostý a průběhový;
- měsíce, řadové číslovky, data;
- minulý čas prostý;

- dovolená;
- počítatelná a nepočítatelná podstatná jména;
- jídlo;
- stupňování přídavných jmen;
- budoucí čas pomocí „going to“;
- příslovce;
- sloveso muset;
- britské reálie.

(ŠVP ZŠ Lesní, str. 108)

Pokud porovnáme učivo, které je třeba v jednotlivých ročnících probrat, můžeme usoudit, že témat je opravdu hodně. Každý učitel by také měl alespoň okrajově opakovat učivo, které se probíralo v nižších ročnících, aby došlo k zafixování. Pokud se podíváme na učivo 5. ročníku základní školy, můžeme vidět, že většina témat je již probraných, například barvy, číslovky, zvířata. Tato témata se učí mezi prvními při začátku výuky cizího jazyka. Většinu okruhů mohou učitelé mezi sebou kombinovat a tím přenášet teorii do praxe. V 6. ročníku můžeme vidět, že se více zaměřujeme na gramatiku než v 5. ročníku ZŠ.

### **3.5.6 Společný evropský referenční rámec pro jazyky**

Dalším dokumentem, podle kterého se učitelé anglického jazyka, a to jak na prvním stupni, tak na druhém stupni, řídí je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR), v angličtině Common European Framework of Reference (CEFR). V tomto dokumentu jsou vymezeny Jazykové kompetence, které jsou součástí Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), v angličtině Common European Framework of Reference (CEFR). V tomto dokumentu, který je utvořený a vydáný Radou Evropy (Council of Europe), jsou uvedeny 3 úrovně cizího jazyka, které se dále dělí na 6 základních stupňů: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé jazykové úrovně se hodnotí a rozdělují na základě 3 oblastí: psaní, porozumění a mluvení. Tento jazykový rámec je využíván celosvětově a slouží k mezinárodní klasifikaci jazykových dovedností studenta, popřípadě i učitele. (CEFR, 2023) Dále je využíván při tvorbě výše zmíněných rámcových vzdělávacích programů, které vytváří MŠMT, potažmo se propisuje

do školních vzdělávacích programů. V rámcových vzdělávacích programech je možné vyhledat povinné a minimální očekávané výstupy v daném vyučovaném předmětu, v tomto případě anglickém jazyce na základních a středních školách. Velkým bonusem je to, že tento jazykový rámec je mezinárodní, tudíž sjednocuje jazykové úrovně po celém světě.

V roce 2021 vznikl dodatek SERR, tzv. CEFR Companion Volume. V tomto dodatku jsou vymezeny úrovně i v mezistupních, např. B1+, stejně tak byly jiným způsobem kategorizovány jazykové kompetence. Analýza změn v dodatku není předmětem diplomové práce, zde je uvedeno pouze pro přehlednost.

Co se očekávané úrovně týká, na prvním stupni pracuje učitel s pre-A1 a A1 dle SERR, na druhém stupni je povinným výstupem A2 pro Cizí jazyk a A1 pro Další cizí jazyk.

Návazným dokumentem SERR je tzv. English profile, který vznikl v návaznosti na SERR (CEFR) a pomáhá učitelům a žákům pochopit a utvořit přehled aspektů, které jsou ve výuce anglického jazyka učeny na jednotlivých úrovních. Tento přehled slouží také pro vytváření kurikulárních dokumentů, učebnic a testů. (English Profile, 2015)

Stejně tak jsou vydávány doplňující texty typu: Collated representative samples of descriptors of language competences developer for young learners aged 7-10 years/11-15 years, což jsou věková období, která v ČR odpovídají právě době přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávací soustavy.

## 4 Žák na základní škole

Nástup žáka do školy je velmi významným momentem jak pro něj samotného, tak pro jeho rodiče. Škola se v této chvíli stává první institucí, do které se dítě dostává a kterou plánuje dlouhodobě a pravidelně navštěvovat. Škola je velmi mocným elementem, jelikož se v několika způsobech stává mocnější, než jsou sami rodiče, jelikož i ti ji musí respektovat a fungovat podle stanovených pravidel. Nástupem do školy je ovlivněn další rozvoj osobnosti dítěte. Jak říká Vágnerová (2000) Škola v tomto případě zastává místo, kde se dítě socializuje, získává jak dobré, tak i špatné zkušenosti. Tyto situace se zcela vymykají tomu, co dítě zná z rodiny a rodinného zázemí. Škola dále rozvíjí schopnosti a dovednosti daného dítěte, které vedou směrem požadovaném celkovou společností. Úspěšnost každého dítěte ve škole předurčuje jeho budoucí uplatnění v profesním životě a jeho potencionální neúspěšnost může být rozhodujícím faktorem pro jeho uplatnění a další směřování. (Vágnerová, 2000, str. 134-136)

### 4.1 Charakteristika práce v hodinách anglického jazyka na 1. stupni

Vývojové fáze člověka jsou specifické, a proto je třeba brát ohled na věkové zvláštnosti žáků i při výuce cizích jazyků.

Jak uvádí Vágnerová (2000): „*Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze.*“

- 1) Raný (mladší) školní věk, který trvá přibližně od 6-7 let věku dítěte, tudíž zahrnuje první dva roky povinné školní docházky a je charakteristický adaptací dítěte na novou životní situaci, tj. nástup do školy.
- 2) Střední školní věk, který trvá přibližně od 8-9 let věku dítěte do 11-12 let věku dítěte a je charakteristický přechodem žáka na 2. stupeň základní školy a přípravou na dobu dospívání.
- 3) Starší školní věk, který navazuje na období středního školního věku a trvá přibližně do ukončení povinné školní docházky na základní školy, což znamená přibližně do 15 let věku dítěte. Toto období může být často označováno jako pubescence. (Vágnerová, 2000, str. 148)

Tato kapitola je věnována období školního věku, což je období základní školy. Toto období je rozděleno na 3 základní fáze: raný (mladší) školní věk, střední školní věk a starší školní věk. (Vágnerová, 2000)

#### **4.1.1 Raný (mladší) školní věk**

V následujících kapitolách stručně zmíníme charakteristiky skupiny žáků raného (mladšího) školního a středního školního věku, jelikož právě ty jsou žáky prvního stupně ZŠ. Tyto charakteristiky uvedeme do souvislosti s jejich implikacemi pro výuku anglického jazyka v 1.-5. třídách na základních školách.

Anglický jazyk označuje děti, které spadají do této věkové skupiny jako *young learners*. Období raného (mladšího) školního věku je jedno z období, které danému dítěti přináší mnoho změn v jeho dosavadním fungování a životě. Celkově toto období trvá od nástupu do školy, což je přibližně od 6-7 let do 8-9 let věku dítěte. Většina dětí v tomto věku přechází z mateřských škol do základních škol, kdy nastupuje do režimu povinné školní docházky s daným režimem, určitými nároky a povinnostmi, které bude muset plnit. Hlavním charakteristickým znakem tohoto období je změna životní situace, při které se projevují změny převážně ve vztahu ke školnímu prostředí. (Vágnerová, 2000, str. 148)

Petrová (2010) a Müllerová (2014) vymezuje období mladšího školního věku od 6 až 7 let do 10 až 11 let věku dítěte. V tomto období dochází u dětí k příchodu sekundárních pohlavních znaků, což znamená, že se mohou objevit první projevy období zvané prepubescence. Jiný názor zastává Pastucha a kolektiv (2011). Ten mladší školní věk vymezuje na období 7 až 11 let věku dítěte. Freud (1999) označuje období mladšího školního věku jako období latence. Jedná se o období, kdy je sexuální energie přenesena do školní či jiné činnosti. Erikson (2002) zase označuje období mladšího školního věku, tedy období od 6 do 12 let věku dítěte jako období konfliktu, ve kterém se proti sobě staví školní práce a zájmové činnosti v porovnání s ostatními spolužáky, viz Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2010, str. 105)

Čačka (1996) zmiňuje ve své publikaci myšlenky čtyř psychologů, konkrétně R. J. Havighursta a L. Coleho, H. Wallona a C. Eriksona. Erikson ještě své vymezení dětství 6-12 označuje jako prepubescenci. R. J. Wallon a L. Cole vymezují dětství stejně jako Erikson, tedy na období 6–12 let věku dítěte. H. Wallon označuje věk 7-12 jako dětství a prepubertu. V tomto věku jsou již děti školou povinné. (Čačka, 1996, str. 103)

Nástup do školy je velmi důležitým bodem v životě jak pro rodiče, tak pro dítě. Rodiče si většinou přejí, aby bylo dítě úspěšné a jeho známky byly výborné. V současnosti jsou podle Pešové (2006) nároky na děti při nástupu do školy vysoké, a to jak rozumových předpokladech, tak je i od žáka vyžadována dostatečná soustředěnost a praceschopnost. Žák musí plnit úkoly zadané učitelem a pracovat podle určitých pokynů, stanovených pravidel a respektovat autoritu, což je v tomto případě učitel. V neposlední řadě je také velmi důležité, aby se dítě sžilo s dalšími dětmi ve třídě a tím vytvořili bezproblémový a klidný kolektiv. (Pešová, 2006, str. 83)

Čížková (2004) uvádí role žáka při rozvoji dítěte do dvou hlavních rovin:

- v oblasti poznání a rozvoje rozumových schopností;
- v oblasti socializace a emocionálního vývoje.

Jak upozorňuje Čížková (2004) nebo Langmajer a Krejčířová (2006) Přípravenost dítěte k nástupu do povinné školní docházky je závislá na zralosti organismu, což dovoluje uzpůsobit se požadavkům, které škola po dítěti vyžaduje. Začátky mohou být pro děti velmi náročné, jak po fyzické, tak i psychické stránce. Dítě, které není dostatečně připraveno a uzpůsobeno k nástupu k povinné školní docházce se projevuje tak, že jejich nervový systém není dostatečně zralý na to, aby zátěž zvládnul. Nedostatečná zralost nervového systému v tomto případě neumožňuje využít intelektové schopnosti, které dítě má. Tyto děti nejsou schopny udržet pravidelně stanovený režim, který se skládá od ranního vstávání až po udržení pozornosti během celého dopoledne. Dítě by mělo být manuálně zručné, což vede k nácvičce čtení, kreslení a psaní. (Čížková, 2004; Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 103-111)

Dále Pešová (2006) uvádí ve své publikaci, že zahájení školní docházky souvisí se zněním školského zákona 561/2004 Sb., §36, odstavec 3 následovně: „*Povinná školní*

*docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, jeli tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“ V tomto zákoně se dále dočteme v §37, odstavec 1:

*„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to*

*pisemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

(Školský zákon, č. 561/2004 Sb.) Při nástupu k povinné školní docházce je třeba brát ohled na více faktorů. Důležitost správného rozhodnutí, kdy dítě do školy zapsat, závisí na rozhodnutí jak rodiče, tak i školského poradenského zařízení. Rozhodnout se o možnosti dodatečného odkladu je možné i v průběhu školní docházky, konkrétně v prvním pololetí 1. třídy.

Dle Pešové (2006) jsou nejdůležitějšími činiteli, kteří podporují školní vzdělávací úspěšnost:

- úroveň, která je odpovídající k vyspělosti poznávacích funkcí;
- předpoklady, které se týkají průčeschnosti;
- osobnostní zralost dítěte.

Mezi činitele, které mohou bránit k úspěšnému průběhu zahájení školní docházky například patří:

- nedostatečná vyváženost jednotlivých složek nadání;
- nezralost ve složce emoční;
- zvýšená unavitelnost;
- nutné rychlé střídání činností;
- nedostatečná soustředěnost vůči rušivým jevům;
- chování dítěte ve smyslu sociálním (může nevyhovovat určitým školním požadavkům);
- snížená úroveň rozumového nadání.

(Pešová, 2006)

V čase se žák vyvíjí, což dokládá i Čačka (1996). Dítě, které dovrší věku 7 let je na jiné úrovni, než když nastupovalo k povinné školní docházce. V tomto věku se u dítěte oceňuje například vážnost a pilnost. Dbá na to, jak je hodnoceno okolím. Dítě ve věku 8 let bere povinnosti jako samozřejmost a vzbuzuje se v něm ochota povinnosti plnit. Rádi se podílí na rozhodování při volbě jejich zájmů a budoucích cílů. Děti ve věku 9 a 10 let jsou spolehlivé a začínají se dožadovat vyšší samostatnosti. Neradi přijímají fakt, že za ně dělá rozhodnutí někdo jiný. (Čačka, 1996, str. 104-107)

- ▶ **Kritická fáze:** existuje předpoklad, že přiměřené podněty v určitých fázích jsou nezastupitelné, učení se nedá „doplnit“ později. Při výuce druhého jazyka je Kritická fáze označována za období, během kterého se člověk naučí nový jazyk s rodilými znalostmi. Tato fáze obvykle začíná kolem druhého roku života dítěte a končí těsně před pubertou. (Siahaan, 2022, str. 28-29)

Výuka anglického jazyka v mladším školním věku dítěte je velmi specifická. *Young learners*, převážně ve věku od devíti do deseti let, se učí jinak než starší děti, dospívající nebo dospělí, viz i např. Teorie kritické fáze. Pro učitele je hlavním faktorem věk dítěte, jelikož podle toho se rozhoduje, jakým stylem bude výuka probíhat. Věkové skupiny mají jiné schopnosti, potřeby a kognitivní dovednosti. Charakteristickými znaky pro děti mladšího školního jsou podle Harmera (2004):

- 1) *reagují na význam, ale nerozumí jednotlivým slovům;*
- 2) *častěji se učí nepřímou než přímo, což znamená, že přijímají informace ze všech stran, učí se ze všeho kolem sebe a nesoustředí se pouze na konkrétní téma, kterému se učí;*
- 3) *jejich porozumění nevychází pouze z vysvětlování výkladu ze strany učitele, ale také z toho, co vidí a slyší kolem sebe, především oceňují, pokud se mohou věci dotýkat a vzájemně spolupracovat s ostatními;*
- 4) *obtížně pochopitelné jsou pro ně abstraktní pojmy, do kterých se řadí gramatická pravidla;*
- 5) *vyžadují pozornost a uznání ze strany učitele;*
- 6) *projevují nadšení a zvědavost pro učení se z okolního světa;*
- 7) *rádi mluví o svém životě, o sobě samých a o tématech jim blízkých*
- 8) *mají omezenou dobu pozornosti → pokud nejsou činnosti zajímavé a poutavé, mohou se snadno začít nudit, a to již po deseti minutách. (Harmer, 2004)*



Počátky jazykové výuky patří převážně do období mladšího školního věku, což může mít mnoho výhod i nevýhod. Mezi hlavní požadavek patří podle Zbrankové (2005) probuzení zájmu o studium cizích jazyků u žáků, vytvoření pozitivního vztahu k učení předmětu cizí jazyk a osvojení si zvukové stránky jazyka. Součástí cizího jazyka se stávají předměty, jako je hudební výchova, pohybová výchova, výtvarná výchova či dramatická výchova. Hravý způsob výuky je v tomto případě nedílnou součástí, jelikož žáky motivuje a je jim velmi blízký. Výhodou je, pokud je učitelem cizího jazyka třídní učitel, jelikož zná složení třídy, schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků a může cizí jazyk zařadit do výuky odborných předmětů, například pomocí metody CLIL. Pokud danou třídu navštěvuje pouze učitel s jazykovou aprobací, je třeba udržovat kontakt a spolupráci s třídním učitelem. (Zbranková, 2005)

Mezi hlavní výhody učení se cizímu jazyku již v mladším školním věku patří podle Zbrankové (2005): vysoká schopnost imitace paměť; hravost. Žáci mladšího školního věku mají velkou schopnost imitace a odezírání, či napodobování toho, co učitel dělá, a to převážně bez jakýchkoliv psychických zábran. Žáci dokážou reagovat na určité situace bezprostředně a jsou aktivní. Osvojují si fráze, často pomocí rytmizace, do kterých spadá učení se pomocí písniček či básniček. Hravost je pro děti v tomto věku přirozenou činností, jsou motivováni, lépe spolupracují a udrží déle pozornost. Pokud učitel zvolí formu výuky jako hru, může tím zajistit úspěch na obou stranách. (ibid, 2005)

Mezi hlavní nevýhody učení se cizímu jazyku již v mladším školním věku podle Zbrankové (2005) patří: časově omezená schopnost soustředění; méně zvládnutá technika čtení; malá znalost učiva české mluvnice; špatně zafixované výslovnostní jevy. Žáky mladšího školního věku je třeba v hodinách cizího jazyka dostatečně motivovat a volit různorodé aktivity a různorodé formy práce – práce ve skupině, ve dvojicích. Problém může nastat při čtení, jelikož žák může mít potíže se čtením v mateřském jazyce, z toho důvodu si těžce zvyká na nová slova a hlásky. Je velmi důležité mít pro žáky k dispozici připravené nahrávky namluvené rodilými mluvčími. Jak bylo již zmíněno výše, žáci obtížně chápou abstraktní pojmy, které jsou v tomto případě gramatická pravidla. To může být potencionálním problémem při vysvětlování učiva ze strany učitele. U žáků také může nastat problém se špatným zafixováním výslovnosti určitých slov a je velmi obtížné žáky přeučit. Proto je třeba dbát na to, aby žákům byl již od počátku předáván

správný mluvní vzor, nejlépe rodilý mluvčí. Žák by se měl v hodinách cizího jazyka co nejvíce setkat s cizojazyčnou konverzací ze strany svého učitele (zadávání úkolů, pokyny, pozdravy).

(ibid, 2005)

#### **4.1.2 Střední školní věk**

Období středního školního věku je období navazující po období mladšího školního věku, tudíž trvá přibližně od 8-9 let věku dítěte do 11-12 let věku dítěte. Jedná se o období, které začíná již na prvním stupni základní školy, ale jeho trvání se překlenuje již na druhý stupeň základní školy. Dítě v tomto období začíná dospívat. V této fázi dochází u dítěte k mnoha fyzickým i biologickým změnám, tudíž lze toto období považovat za přípravnou fázi období dospívání. (Vágnerová, 2000, str. 188, 254) U motorického vývoje dochází ke zvýšení svalové koordinace a výkonnosti orgánů. Dítě má potřebu socializace a být akceptován. Mezi specifický znak patří to, že dítě chce trávit čas s dětmi stejného pohlaví a identifikovat se. Ve škole se učitel nestává již autoritou z hlediska morálního, ale je zdrojem informací, které dítě vyhledává. Jeho vrstevníci jsou velmi důležitou složkou života ve škole. (Ptáček, 2013, str. 42)

Je velmi zajímavé, že každý z jmenovaných autorů vymezuje školní věk v jiném rozmezí. Proto lze konstatovat, že jedno optimální nastavení, pro určení, v jakém období se žák dle věku nachází, neexistuje. Příkladem je Erikson (2002), který považuje dítě ve věku 12 let do kategorie mladšího školního věku, na rozdíl od Vágnerové (2000), která tento věk (11-12 let) už řadí mezi střední školní věk. Obdobně viz rozcházející se vymezení u žáků mladšího školního věku na dvě (raný a střední školní věk) a jednu (mladší školní věk) kategorii. Někteří autoři dokonce od sebe období nevydělují, tj. žáky prvního stupně označují souhrnně žáky mladšího školního věku, viz např. Erikson.

## **4.2 Charakteristika práce v hodinách anglického jazyka na 2. stupni**

### **4.2.1 Starší školní věk**

Podle Ptáčka (2013) je Období staršího školního věku, které se jinak nazývá pubertou, je vyznačována tím, že se jedná o biologický a sociální mezník. Je vymezeno roky 12 až 15 let, končí ukončením povinné školní docházky na základní škole. Jedná se o období, ve kterém dítě pohlavně dospívá. V tomto období dochází u dítěte k mnoha změnám, která se týkají jak dítěte samotného, tak i jeho okolního světa. Chování se každého jedince liší individuálně, a to jak v kvalitě, tak i v intenzitě. (Ptáček, 2013, str. 42)

Vágnerová (2000) nazývá období staršího školního věku pubescencí, což je první fázi dospívání. Jedná se o 11 až 15 rok věku dítěte. Vše je ale individuální. V celkovém vývoji jde o změny způsobu myšlení, dítě je schopno uvažovat abstraktně. Nevíce nápadným rysem je tělesné dospívání, které je velmi úzce spjato s pohlavním dozrívání. Dítě neboli pubescent se začíná osamostatňovat ve vztahu rodič-dítě a velkou roli v jeho životě hrají jeho vrstevníci, se kterými se ztotožňuje. V tomto období přicházejí první zkušenosti s partnerskými vztahy a přichází náročné období, ve kterém dítě ukončuje svou povinnou školní docházku a čelí volbě svého budoucího povolání. Jak uvádí Erikson, dospívání je charakteristické hledáním vlastní identity, neustálými boji o svém postavení ve společnosti a pochybami sami o sobě. Mezi jeden z úkolů puberty patří vytvoření určitých jistot a přijetí nové pozice. (Vágnerová, 2000, str. 188-208)

Pro výuku anglického jazyka v tomto období je důležitá dlouhodobá motivace. Jak uvádí Bilanová a kol. (2009) Učitel by měl být žákům příkladem a neopomínat zdůrazňování potřeby ovládnutí anglického jazyka po celý život. Motivací žákům v období staršího školního věku může být krátkodobá motivace, pod kterou spadá například psaní písemné práce v blízkém časovém horizontu. Dlouhodobou motivací může být očekávaná maturita z anglického jazyka, vyhledání informací na internetu z cizojazyčných zdrojů, nákupy z jiných zemí a další. Žáci by měli být přesvědčeni o smysluplnosti učení se anglickému jazyku i mimo školu. V tomto věku také žák vyžaduje učitele, který je nadšený pro výuku svého předmětu a může se tak stát názorným

příkladem a motivací. Pokud má daná škola či učitel možnost, je dobré do výuky přivést rodilého mluvčího, se kterým se žáci mohou domluvit pouze anglicky a zahrnout do výuky každodenní témata, například dovolená v Itálii. Dále je do výuky dobré zapojovat interaktivní prvky, například ukázky z filmů s titulky, videoklipy s běžícím textem nebo aktuální hity. (Bilanová a kol. 2009, str. 19)

U žáků staršího školního věku je tedy nezbytné pro výuku anglického jazyka využívání motivace. Jak uvádí Bilanová a kol. (2009):

- *Žáci musí vědět, co mají dělat a jakým způsobem zadaný úkol dokončit. Všichni žáci by měli mít dostatek času na dokončení práce a není vhodné zadávat do hodin úkoly na rychlost, kdy učitel ocení prvních pět žáků a poté aktivita končí.*
- *Žáci by měli vědět, že se mohou na učitele kdykoliv obrátit.*
- *Ve třídě by měl být k dispozici slovník či jiná pomůcka, která žákům pomůže v nesnázích. Pokud má v hodině učitel možnost, může využít internetový slovník či zadat vyhledání dané informace žákům za domácí úkol.*
- *Cvičení by měla být přizpůsobená úrovni vyučovaných žáků. Úspěch by v hodině anglického jazyka měli cítit všichni žáci, i ti méně zdatní.*
- *Dostatečná pochvala či ocenění za práci.*
- *Učitel musí dbát na pozitivní klima ve třídě, což znamená, že by měl zamezit tomu, aby se sobě žáci posmívali navzájem. Důležité je také to, aby se sám učitel vyvaroval možnosti zesměšnění či nevhodných poznámek vůči žákům.*
- *Do výuky je třeba zařazovat témata žákům blízké, například cestování, nákupy, trávení volného času, sporty a další.*
- *Výuka by měla být zábavná a zajímavá. Toho učitel může docílit sebevzděláváním, zlepšováním svých vyučovacích metod, zpětnou vazbou od žáků a dostatečnou přípravou na vyučovanou hodinu. Zajímavost výuky může učitel podpořit tím, že učení propojí s tématy, které žáky zajímají i mimo školu. (Bilanová a kol., 2009, str. 20-21)*

### 4.3 Problematika přechodu mezi stupni vzdělávání

Během komplexního studia žáka je běžné, že mezi institucemi či v rámci jedné instituce dochází k přechodu mezi určitými stupni vzdělávání. S prvním přechodem a možným problémem se dítě setkává již při přechodu mezi předškolním vzděláváním a základním vzděláváním. Dále následuje přechod v rámci základní školy, mezi primárním a nižším sekundárním stupněm. Po ukončení povinné školní docházky neboli základního vzdělávání, absolvuje žák další možné přechody během svého vzdělání. Přechod v tomto případě nastává mezi nižším sekundárním stupněm a vyšším sekundárním stupněm. Poslední možný přechod nastává při nástupu na vysokou školu.

Problematikou, kterou se zabývá tato práce, se vztahuje na přechod mezi primárním a nižším sekundárním vzděláváním a jedná se o přechod z nutnosti. V České republice existuje model vzdělávání, kdy primární a nižší sekundární stupeň je ve většině případů spojen v rámci jedné instituce. Walterová (2011) nicméně upozorňuje, že Toto spojení ale u nás dříve nebylo, jelikož oba stupně vzdělávání byly od sebe striktně odděleny. V dnešní době naopak existuje mnoho možností, jak může žák dokončit povinnou školní docházku. (Walterová, 2011, str. 51-52)

V případě, že žák navštěvuje klasickou základní školu, může nastat problematika přechodu v rámci jedné instituce. Další možností je, že se žák rozhodne navštěvovat víceleté gymnázium. V tomto případě nastává problematika přechodu v rámci dvou institucí. V neposlední řadě může nastat problém přechodu, kdy žák navštěvuje malotřídní školu a poté se na druhý stupeň přesouvá do nové školy. Výhodou přechodu v rámci jedné instituce je to, že žák nemění prostředí a kolektiv, ve kterém se doposud nachází. Nevýhodou může představovat nedostatečné rozvíjení potenciálu žáka v dané instituci, či jiné.

Jakákoliv změna vyvolaná v nejbližším okolí žáka může velmi nabourat jeho psychiku a chování. Žák při přechodu v rámci dvou institucí většinou přechází ve velmi mladém věku do nového prostředí, ať už do kolektivu nových dětí, či učitelů. V rámci anglického jazyka se může žák setkat s přechodem na jiné metody, jiného učitele, jiný kolektiv a jiný přístup ve výuce. Veškeré tyto faktory mohou značnou mírou ovlivnit kvalitu budoucí připravenosti žáka. (Walterová, 2011, str. 10)

V rámci přechodů mezi primárním a nižším sekundárním stupněm existují různé typy, které blíže rozdělila Walterová (2011) do tří základních skupin následovně:

### 1) SKRYTÝ PŘECHOD

Jedná se o nejtypičtější přechod mezi vzděláváním. Skrytý přechod probíhá v rámci jedné instituce (organizace). Jedná se o přechod mezi 5. a 6. ročníkem základní školy a v rámci přechodu v jedné instituce se ani nemusí zdát, že může nějaký problém nastat. Z toho důvodu je nazýván skrytým. Jak uvádí Navrátilová (2019): „*Během povinné školní docházky lze zaznamenat určité přechodové momenty, které žáci absolvují. Nejpřirozenější přechody probíhají při postupech do vyšších ročníků v rámci stejného stupně.*“ Pokud se jedná o přechod mezi stupni v rámci jedné instituce, souhlasí Navrátilová (2019) s Walterovou (2011). Přechod je skrytý a může tak být podceňována jeho možná problematika. (Navrátilová, 2019; Walterová, 2011)

### 2) PŘECHOD Z NUTNOSTI

Jedná se o přechod, který postihuje žáky navštěvující malotřídní školy. Tyto školy neposkytují 9leté vzdělávání, ale končí prvním stupněm. Poté musí žáci nastoupit do nové školy, nového prostředí a absolvovat následující vzdělávání v jiné základní škole. Žáci si tak musí ne zcela dobrovolně zvykat na nové prostředí a nové spolužáky. Přechod z nutnosti může také nastat v případě, že se žák přesouvá do nové školy v rámci změny bydliště či nespokojenosti se stávající školou. (Walterová, 2011)

### 3) DOBROVOLNÝ PŘECHOD

Jedná se o přechod, který se týká žáků, kteří přestupují z primárního vzdělávání na víceletá gymnázia (osmiletá) či na vybranou soukromou školu. Rodiče těchto žáků volí tuto formu přechodu z důvodu vidiny větší kvality vzdělání, nebo nejsou spokojeni se stávající školou. (Walterová, 2011)

Vlčová (2006) doplňuje, že v některých zemích je povinná školní docházka rozdělena v rámci dvou institucí. První instituce nabízí primární vzdělávání. Druhá instituce nabízí nižší sekundární vzdělávání, popřípadě vyšší sekundární vzdělávání či jeho část. Pokud se jedná o existenci toho, proč je primární vzdělávání zahrnuto pouze do jedné instituce, jedná se o historicky daný fakt. Důvodem bylo zajistit možnost

vzdělávání pro děti v místě bydliště, kde nebylo výhodné a ani možné otevřít velkou školu. To se v dnešním světě může odrážet do případu malotřídních škol, které se vyskytují převážně na vesnicích. (Vlčková, 2006, str. 9)

V rámci diplomové práce se jedná jak o přechod mezi stupni vzdělávání, tak i o možnou problematiku změny učitele při výuce anglického jazyka. Dle RVP a poté ŠVP by měl žák mít po skončení primárního vzdělávání určité dovednosti a znalosti, se kterými se přesouvá na nižší stupeň sekundárního vzdělávání. Učitel, který třídu přebírá, či s ní pokračuje, předpokládá, že žák s požadovanými znalostmi přechází do dalšího stupně vzdělávání. Ačkoli např. Walterová (2011) akcentuje perspektivu žáka, když uvádí, že jakákoliv změna vyvolaná v nejbližším okolí žáka může nabourat zažité mechanismy žáka, jeho psychiku či chování. Žák při přechodu v rámci dvou institucí většinou přechází ve velmi mladém věku do nového prostředí, ať už do kolektivu nových dětí, či učitelů. Žák se může skrze změnu stupně vzdělávání setkat, viz Walterová (2011), s přechodem na jiné metody, jiného učitele, jiný kolektiv a jiný přístup k výuce. Veškeré tyto faktory mohou značnou mírou ovlivnit kvalitu budoucí připravenosti žáka. (Walterová, 2011, s. 10) Problematika přechodu je v praktické části diplomové práce rozebrána z pohledu učitele, a to konkrétně z pohledu učitele anglického jazyka.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Popis výzkumu

### 5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo vyhodnocení očekávaných požadavků učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka a dále zodpovězení výzkumné otázky, zda se shodují učitelé 1. a 2. stupně ZŠ v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší. Výzkum je založen na dotazníku, který byl poskytnut učitelům anglického jazyka na základních školách a srovnávacích testech vytvořených dle požadavků definovaných v RVP pro žáky končících 5. ročník základní školy a žáky začínající 6. ročník základní školy včetně žáků prvních ročníků víceletých gymnázií.

### 5.2 Výzkumné metody

Je známo nespočet možností, pomocí kterých můžeme vykonávat empirické šetření. S pomocí mé vedoucí práce jsem zvolila tyto metody a sestavila dotazníkové šetření pro učitele a testování pro žáky. Pro učitele 1. a 2. stupně ve výuce anglického jazyka byl sestaven dotazník jedenácti uzavřených otázek včetně jedné otázky, ve které učitelé potvrzovali souhlas se zveřejněním a možným využitím dat z vyplněných dotazníků. Pro žáky byl sestaven srovnávací test v anglickém jazyce na základě očekávaných výstupů dle RVP. Test je určen žákům základní školy po skončení 5. ročníku a nástupu do 6. ročníku. Prostorová analýza navazuje na podobné šetření České školní inspekce publikované na [vzdelavani.vdatech.cz](http://vzdelavani.vdatech.cz) a využívá datové a mapové podklady z programu GIS pro další kalkulace a jejich grafické znázornění.

Níže bych ráda uvedla bližší zdůvodnění volby ke zmiňovaným metodám výzkumného šetření.



### 5.2.1 Dotazník

Dotazník je forma výzkumného šetření, jehož cílem je získávání písemných odpovědí pomocí kladených otázek. Jedná se o metodu, která spadá mezi hodně užívané a je určena pro hromadné získávání údajů. Jeho forma je písemná. Osoba vyplňující dotazník se nazývá respondent. Dotazníkové šetření umožňuje získat od většího množství respondentů a za krátký čas velké množství informací. (Gavora 2000, str. 99)

Skalová a kolektiv (1983) uvádí, že dotazník je způsob metody, při které jsou sesbírána data na základně dotazování. Tuto formu uvádí jako velmi vhodnou pro hromadné získávání dat, což se shoduje s tvrzením Gavory (2000). (Skalová a kolektiv, 1983, str. 194)

Chrásek (2007) dále uvádí, že v dotazníku jsou uvedeny otázky předem připravené a kvalitně formulované. Při sestavování dotazníku by mělo být dodrženo několik základních pravidel:

- Položky neboli otázky v dotazníku by měly být srozumitelně a jasně položené, aby respondenti bez ohledu na věk, motivaci a vzdělání byli schopni odpovědět.
- Formulování by mělo být jednoznačné bez možnosti nesprávného pochopení otázky.
- Dotazník by měl mít krátký rozsah a zjišťovat pouze nezbytné informace, které budou sloužit k danému výzkumnému šetření.
- Otázky v dotazníku nesmí být sugestivní, to znamená, že by neměly nabádat ke správnému zodpovězení.
- Při sestavování dotazníku je třeba dbát na vhodné sestavení otázek a jejich pořadí, kdy ve střední části budou uvedeny nejdůležitější otázky. (Chrásek, 2007, str. 169)

V dnešní době se s dotazníky můžeme převážně setkat na převážně na internetových platformách a sociálních sítích. Výhodou online dotazníků je rychlé šíření, vyšší počet respondentů a větší dosah. Ve svém výzkumu jsem však využila typický papírový způsob dotazování z důvodu osobnějšího přístupu ke zkoumaným respondentům.

## 5.2.2 Didaktické testování

Jak uvádí Zieleniecová (2013, str. 1): „*Didaktický test je typem zkoušky; jeho účelem je zjišťování výsledků výuky, tj. vědomostí a dovedností žáků.*“

Didaktické testy prvně rozdělil v roce 1938 Vrána na informační, standardizované, zkušební, diagnostické, kontrolní, hromadné a individuální. Zde jsou podrobněji rozebrány:

**INFORMAČNÍ** → testy sestavuje učitel s cílem ověřit znalosti žáků;

**STANDARDIZOVANÉ** → testy jsou sestaveny důkladně a jsou předem ověřené na skupině žáků;

**ZKUŠEBNÍ** → testy sloužící ke klasifikaci a hodnocení;

**DIAGNOSTICKÉ** → testy sloužící ke zjištění stavu vědomostí žáků, např. vstupní testy;

**KONTROLNÍ** → test je zadán přímo žákem a sám se jím zkouší;

**HROMADNÉ** → testy určené pro více žáků;

**INDIVIDUÁLNÍ** → testy sloužící ke zkoušení jednoho žáka.

Co se týče druhů testových úloh, mohou být buď otevřené nebo uzavřené. Uzavřené úlohy jsou specifické tím, že mají jednu nebo více správných odpovědí. U otevřených úloh je tvořena odpověď přímo daným žákem, kdy možnost přijatelných odpovědí má širší spektrum. Odpovědět na otevřenou otázku může žák buď slovem, větou, či delším komentářem. Zde jsou uvedeny příklady uzavřených a otevřených úloh, které se mohou v didaktickém testování objevit v rozdělení dle Zieleniecové (2013):

### UZAVŘENÉ

- **úlohy s dvoučlennou volbou** → žák volí ze dvou možností, ano a ne;
- **úlohy s vícenásobnou volbou** → žák volí z několika možných odpovědí, kdy je správně jedna odpověď či více;
- **úlohy situační** → žák odpovídá na otázky podle nepřímo nabídnutých možností v zadání, které mohou být uvedeny v tabulkách či grafech;
- **úlohy přiřazovací** → žák přiřazuje pojmy, které jsou pověštinu uspořádány ve dvou řadách (sloupcích), úkolem je přiřadit k sobě příslušné dvojice na základě určitého pravidla;
- **úlohy uspořádací** → žák přiřazuje pojmy, čísla, a další podle určitého pravidla.

## OTEVŘENÉ

- **úlohy doplňovací** → žák má za úkol doplnit chybějící slovo do zadaného textu (např. slova, čísla);
- **úlohy s krátkou tvořenou odpovědí** → žák napíše krátkou odpověď na určité téma;
- **úlohy s širokou odpovědí** → žák píše delší pojednání či odpověď na danou otázku, např. úvahu;
- **praktické úlohy** → jedná se o komplexní úlohy, ve kterých může být zahrnut určitý dlouhodobý projekt; žák potřebuje získat určitá data, vyhodnotit je a poté interpretovat. (Zieleniecová, 2013, str. 3-4)

Jak už bylo zmíněno, testování ověřuje znalosti daného žáka. V případě této diplomové práce je zkoumána především znalost anglického jazyka a dosažené dovednosti u žáků končících 5. ročník ZŠ a začínající 6. ročník ZŠ. Pro schopnost srovnání a určení dosažených znalostí a dovedností zkoumaného žáka je potřeba ověřit znalosti v několika oblastech: poslech, úlohy na slovní zásobu, mluvení, čtení s porozuměním textu, psaní, slovní zásoba, gramatika a komplexní cvičení na všechny řečové dovednosti a jazykové znalosti. V komplexním posuzování kvality znalostí žáků se dále během testování používá metoda rozhovoru, která slouží ke zjištění mluvené úrovně žáka. Učitel při také zjišťuje již zmíněné oblasti, avšak místo písemné formy využívá mluveného slova.

Pokud testujeme řečové dovednosti žáků a chceme ověřit jejich znalost (a to v rámci poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní), můžeme zvolit následující typy didaktických testů: **testy nestandardizované, testy výsledků výuky a studijních předpokladů, testy rozlišující, testy ověřující a testy vstupní, průběžné a výstupní.** (Junková, str. 6-9)

Pokud testujeme jazykové znalosti (slovní zásobu či gramatiku) ve výuce anglického jazyka, můžeme využít následující typy didaktického testování: **testy rychlosti, testy úrovně, testy nestandardizované, testy kognitivní, testy výsledků výuky a studijních předpokladů, testy rozlišující, testy ověřující, testy vstupní, průběžné a výstupní, testy monotematické a polytematické a testy objektivně skórovatelné.** (Vlčková, 2015)

Ve srovnávacím testu, který byl poskytnut žákům končících 5. ročník a začínající 6. ročník byl poskytnut didaktický test, který nesl prvky testu nestandardizovaného, testu výsledků výuky a studijních předpokladů, testu rozlišujícího, testu ověřujícího a testu vstupního a výstupního. Test obsahoval typy otázek viz jejich seznam výše.

### 5.2.3 Prostorová analýza

Většina informací, se kterými se setkáváme, mají značný prostorový charakter. To znamená, že jsou tyto informace nějakým způsobem spojeny s určitým místem. Toto místo může být interpretováno vícero způsoby, například jako bod, linie nebo plocha. Tato propojenost s místem se označuje jako geoinformace a zahrnuje různé formy dat. Prostorová analýza specificky zahrnuje zkoumání vzorců, vztahů a charakteristik spojených s prostorovými daty. Při využívání geoinformací a prostorové analýzy jsou částečně využívány geografické informační systémy, které se nazývají GIS. Slouží k účinnému zpracování, analýze a vizualizaci těchto prostorových dat.

Prostorové analýzy představují soubor analytických metod, které vyžadující přístup k atributům studovaných objektů a informacím o jejich lokalizaci. Prostorové analýzy, na rozdíl od jiných forem analýz, vyžadují jak atributová data, tak i geografickou lokalizaci objektů.

Prostorové analýzy dat jsou spojeny se zkoumáním uspořádání prostorových dat zaměřující se na hledání nových vztahů mezi uspořádáním a atributy objektů nebo geoprvků v dané oblasti. **Cílem je modelovat tyto vztahy s účelem lepšího porozumění a předpovídání vývoje v dané oblasti**

Metody prostorové analýzy mohou být klasifikovány z různých hledisek, včetně použitých postupů, způsobu zpracování dat, úrovně zpracování, počtu studovaných jevů a typu reprezentace prostorových objektů nebo jevů.

Níže jsou uvedeny kategorie rozdělení podle:

1. Použitých postupů (aplikovaných technik);
2. Způsobu zpracování dat;
3. Typu prostorové reprezentace.

Významnou skupinu metod tvoří statistické prostorové analýzy, které se zaměřují na analýzu prostorových dat s využitím statistických přístupů.

Takové rozdělení umožňuje lepší organizaci a porozumění různým přístupům a technikám, které se v prostorové analýze uplatňují.

V diplomové práci se využívá především zobrazovací (vizualizační) metody.

Zobrazovací metody, také nazývané vizualizační metody, se soustřeďují na prezentaci prostorových dat bez jakékoliv modifikace grafické stránky těchto dat. Tyto metody obvykle nevyžadují statistické zpracování dat, s výjimkou možného definování hranic tříd. V rámci zobrazovacích metod se často vytvářejí mapy, kartogramy nebo kartodiagramy. Výsledné mapové kompozice dokumentují objekty a jevy v daném území a následně jsou vizuálně interpretovány.

Při používání těchto metod je klíčovým prvkem sledování rozmístění objektů, identifikace výskytu shluků nebo oblastí s anomálně nízkým výskytem. Dále se tyto metody věnují hledání příčin takovýchto vzorců, monitorování trendů v prostoru a čase, zkoumání vlivu individuálních faktorů na výskyt a uspořádání těchto objektů, a také analýze jejich vzájemných korelací.

Příkladem aplikace vizualizačních metod jsou statistické mapy, zejména kartogramy a kartodiagramy, které efektivně zobrazují prostorová data a umožňují rychlou vizuální interpretaci.

#### **5.2.4 Výzkumný vzorek**

Výzkum byl proveden na žácích končící 5. ročník základní školy a žácích začínající 6. ročník základní školy. Test byl poskytnut do tříd při výuce anglického jazyka a byl proveden na školách, které se nachází v Libereckém kraji. Jednalo se o 5 základních škol: ZŠ Lesní, ZŠ a ZUŠ Jabloňová, ZŠ Dobiášova, ZŠ s RVJ Husova a malotřídní škola ve Svijanském Újezdě.

Co se týče dotazníku pro učitele, ten byl poskytnut učitelům anglického jazyka též v Libereckém kraji. Jednalo se o učitele učící konkrétní třídy, ale i o učitele mimo vybraný vzorek žáků. Dotazovaní žáci i učitelé byli vybráni na základě dobrovolnosti a samovýběru. Jednalo se o 70 žáků a 22 učitelů základních škol a gymnázií.

## 5.3 Dotazník pro učitele anglického jazyka na ZŠ

### 5.3.1 Popis dotazníku pro učitele

Dotazník pro učitele byl sestaven na základě výzkumných otázek, které byly stanoveny v cílech výzkumu. Dotazník obsahuje 11 uzavřených otázek, kdy u některých z nich je možné zaškrtnout více možných odpovědí. První část dotazníku se zabývá informacemi o respondentech, tedy na jakém stupni vzdělávání učí, jaká je jejich aprobace, kolik je jim let a jaká je délka jejich praxe. Níže jsou uvedeny otázky z dotazníku, které se objevují v úvodu:

1. Souhlasíte s použitím získaných informací pro výzkumnou část diplomové práce?
2. Jaká je Vaše aprobace?
3. Pokud jste v odpovědi číslo 2 vybrali odpověď “Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné”, zvolte obor, na který jste specializovaná/specializován.
4. Kolik je Vám let?
5. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

Další část dotazníku se zabývá již problematikou přechodu. Otázky jsou tedy zaměřeny na oblasti, ve kterých si učitelé myslí, že by žáci mohli mít problémy. Níže jsou uvedeny otázky z dotazníku, které se vyskytují v další části:

6. V jakých oblastech podle vás mívají žáci největší mezery?
7. Jakou úroveň angličtiny by měl žák mít po ukončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy ZŠ?
8. Na jaké úrovni psaní by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup.
9. Na jaké úrovni čtení by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup.
10. Vyber z následujících možností jazykových prostředků, které by měl žák ovládat na konci 5. ročníku Vyber tematické okruhy, které by měl žák po skončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy znát: a přechodu do 6. ročníku ZŠ?

Celý dotazník i s možnými odpověďmi pro výběr je k nahlédnutí viz příloha.

Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, zda se shodují učitelé 1. a 2. stupně ZŠ v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší. V dalších

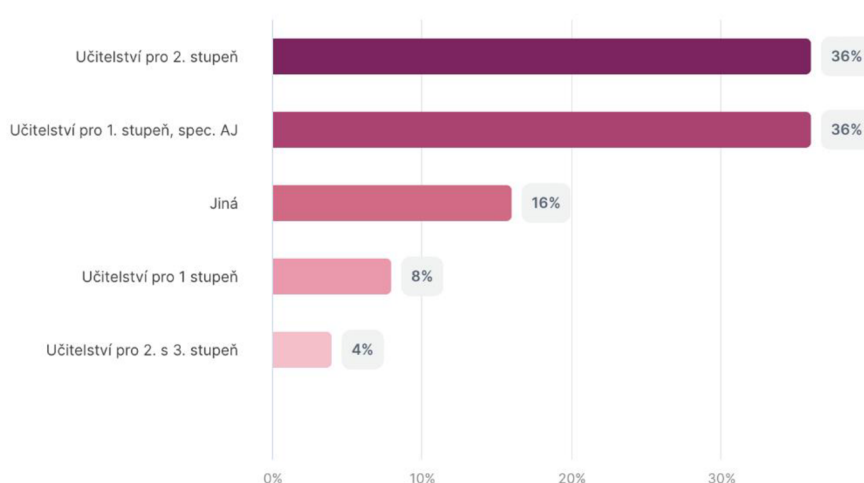
kapitolách budou rozebrány prvotní a podrobnější výsledky dotazníku a kompletní vyhodnocení.

### 5.3.2 Podrobnější výsledky

#### 1. Souhlasíte s použitím získaných informací pro výzkumnou část diplomové práce?

S tímto všichni respondenti bez výjimky souhlasily, proto neuvádím v grafu.

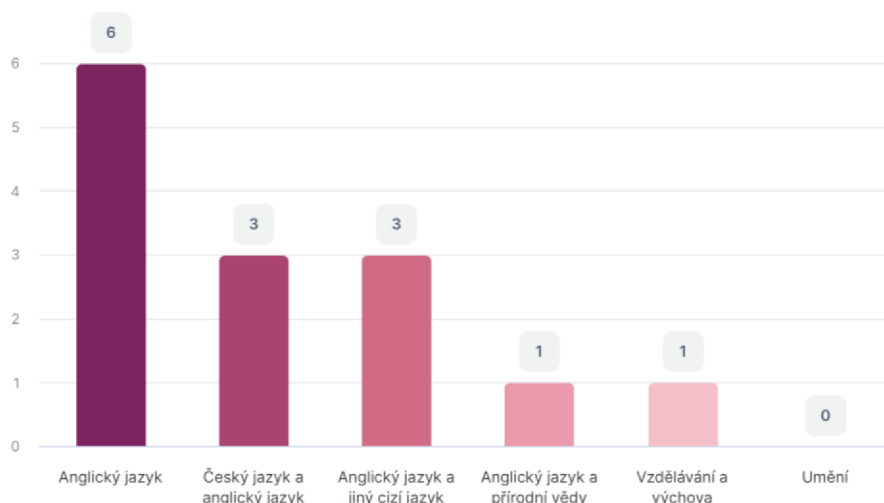
#### 2. Jaká je Vaše aprobace?



Obr. 1: Aprobace respondentů (vlastní zpracování)

První otázkou v dotazníku pro učitele bylo třeba zjistit, v jaké míře jsou dotazovaní učitelé v určité aprobaci. Jak můžeme na grafu vidět, nejvíce dotazovaných má aprobaci Učitelství pro 2. stupeň a Učitelství pro 1. stupeň se specializací AJ, a to téměř 75 %. Zbytek dotazovaných učitelů má jinou aprobaci, což většinou býval anglický jazyk ale nepedagogický obor, Učitelství pro 1. stupeň bez specializace AJ a Učitelství pro 2. a 3. stupeň. Z tohoto zjištění nám plyne, že na 1. stupni učí i druhostupňoví učitelé. Zajímavostí je, že na prvním stupni učí anglický jazyk učitelé s aprobací „Učitelství pro 2. a 3. stupeň“ či s nepedagogickým vzděláním.

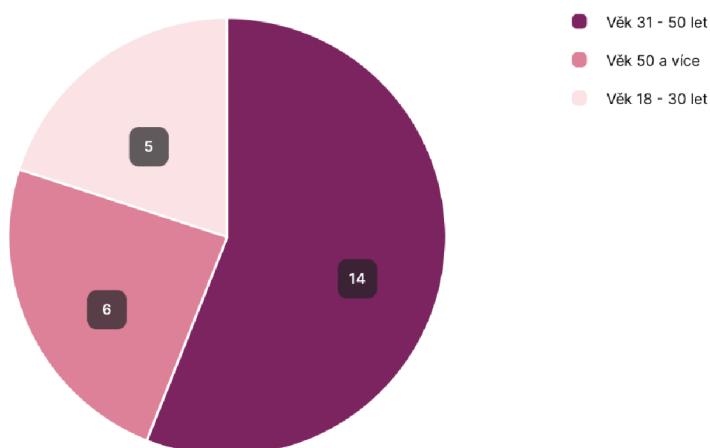
#### 3. Pokud jste v odpovědi číslo 2 vybrali odpověď „Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné“, zvolte obor, na který jste specializovaná/specializován.



Obr. 2: Oborová specializace respondentů s aprobací Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné (vlastní zpracování)

Tato otázka byla zaměřena na respondenty, kteří v otázce číslo 2 zodpověděli „Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné“. 6 respondentů z 25 odpovědělo, že jejich aprobací je "Anglický jazyk", 3 respondenti z 25 odpověděli, že jejich aprobací je "Český jazyk a anglický jazyk", 3 respondenti z 25 odpověděli, že jejich aprobací je "Anglický jazyk a jiný cizí jazyk". 1 respondent odpověděl, že její/jeho aprobací je "Anglický jazyk a přírodní vědy" a 1 respondent odpověděl, že její/jeho aprobací je "Vzdělávání a výchova". U všech z respondentů se tedy vyskytoval anglický jazyk.

#### 4. Kolik je Vám let?

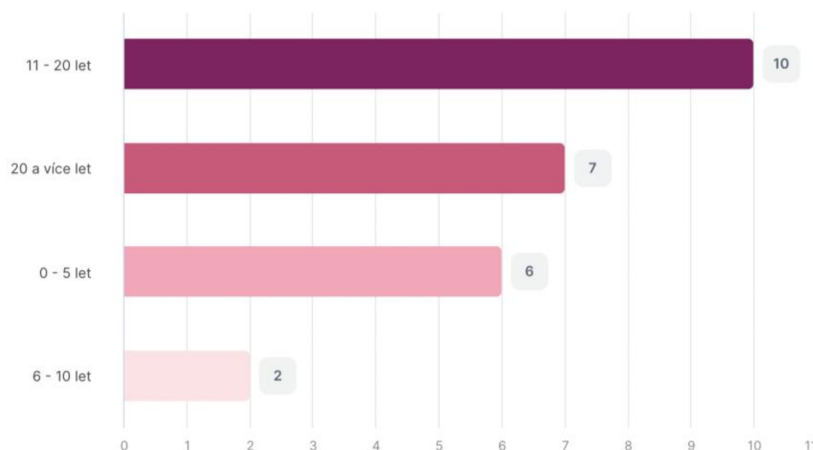


Obr. 3: Věk respondentů (vlastní zpracování)



Na grafu můžeme vidět, že 14 respondentů, tedy 56 % je ve věku 31-50 let, 6 respondentů, tedy 24 % je ve věku 50 a více a 5 respondentů, tedy 20 % je ve věku 18-30 let. Můžeme tedy vidět, že více než polovina dotazovaných respondentů byla ve věku 31-50 let.

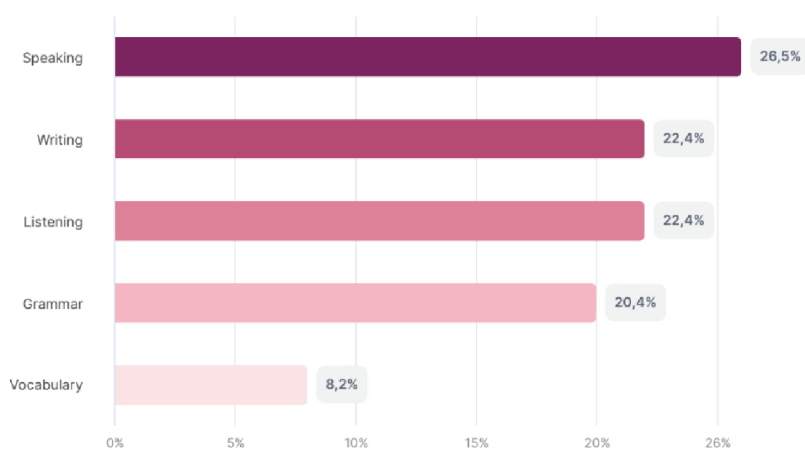
## 5. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?



Obr. 4: Délka učitelské praxe respondentů (vlastní zpracování)

Tento graf nám ukazuje, jak dlouhá je učitelská praxe každého z dotazovaných respondentů. 10 respondentů z 25 se věnuje učitelství v rozmezí 11-20 let. Z tohoto plyne, že většina dotazovaných jsou již zkušení učitelé. 13 respondentů z 25 odpovědělo v minulé otázce, že jsou ve věku 31-50 let. Na základě mého podrobnějšího vyšetření z toho vyplývá, že přibližně 70 % respondentů má odučeno minimálně 10 let. Můžeme tedy říci, že se tohoto šetření zúčastnili velmi zkušení pedagogové.

## 6. V jakých oblastech podle vás mívají žáci největší mezery?



Obr. 5: Problémové oblasti žáků (vlastní zpracování)

Co se týče odpovědi na tuto otázku, na základě grafu je patrné, že se odpovědi velmi shodovaly a oblastí, ve kterých si učitelé myslí, že mají žáci největší mezery, je více. Jak můžeme vidět, 26,5 % respondentů si myslí, že mají žáci největší mezery v oblasti „speaking“. Může to být proto, že v běžných hodinách anglického jazyka na základní škole není patřičný prostor pro to, aby byla tato oblast trénována dostatečně, jelikož je žáků v hodinách více a nejsou pro to dostatečně vhodné podmínky. 22,4 % respondentů se shodlo, že největší mezery mají žáci v oblasti „writing“ a „listening“. 20,4 % respondentů se shodlo, že žáci mají mezery v oblasti „grammar“ a nejméně byla v odpovědích zastoupena oblast „vocabulary“. Tuto oblast označilo za problematickou 8,2 % respondentů.

Z toho plyne, že neexistuje pouze jedna kategorie, ve které by měli žáci problém. Je to komplexně. Myslím si, že co se týče oblasti „vocabulary“, může to být sporné, jelikož každý učitel tuto oblast může vnímat jinak. Některým učitelům stačí, když se žáci naučí pár nových slovíček, ale jiní učitelé zase mohou po žácích vyžadovat znalost všech slovíček z daného tématu.

### **7. Jakou úroveň angličtiny by měl žák mít po ukončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy ZŠ?**

Většina druhostupňových učitelů předpokládá, že žáci mají úroveň angličtiny po ukončení 5. třídy A2, což je odpovídající. Starší učitelé kladou vyšší požadavky na úroveň žáků.

### **8. Na jaké úrovni psaní by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup.**

Na otázku, která se týkala výběru vhodného textu v oblasti psaní, odpověděli všichni respondenti jednoznačně. Vybrali text:

*„Dear Maggie,*

*I'm going to tell you about my family. I live with my two sisters, my mum and my dad in a big family house. We live in Brno, a nice city in the Czech Republic.*

*What about your family?*

*Love*

*Sarah“*

Tento text je dle očekávaných výstupů dostatečný pro žáky končící 5. třídu. Text byl sestaven na základě očekávaných výstupů dle RVP. V textu se objevuje přítomný čas, budoucí čas, jednotné a množné číslo, člen určitý a neurčitý. Text obsahuje určitou strukturu, tedy pozdrav, tělo textu a rozloučení. Jedná se o neformální útvar, který by žáci měli zvládnout bez pomoci napsat.

**9. Na jaké úrovni čtení by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup.**

Na otázku, která se týkala výběru vhodného textu v oblasti čtení, odpověděli všichni respondenti jednoznačně. Vybrali text:

*„Do you know Lea? She's my cousin from Brighton in England. She's eleven years old and she's got a little brother and she lives with her family in a nice house. She gets up before seven o'clock every day and she goes to school by bus. Her favorite day at school is Wednesday because she likes her Music lessons very much. In her free time she likes playing the piano and sometimes she goes riding a horse with her friends. She has got a small dog at home. And what's her favorite food? She doesn't like pizza or chips but her favorite food is hamburger.“*

Tento text byl vybrán na základě očekávaných výstupů dle RVP. V textu se vyskytuje slovní zásoba, které by měl žák na konci 5. třídy rozumět, jelikož se jedná o témata, která jsou obsažena v RVP. Jedná se o témata rodina, dny v týdnu a další, se kterými se žák v hodinách anglického jazyka pravidelně setkává.

**10. Vyber z následujících možností jazykových prostředků, které by měl žák ovládat na konci 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ? Vyberte jednu nebo více odpovědí**

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
Tvorba věty jednoduché	25	100 %
Jednotné a množné číslo podstatných jmen	25	100 %
Přítomný čas prostý = present simple	25	100 %
Vazba there is / there are	23	92 %
Otázky s „who, what, when, where, how, why“	22	88 %
Slovesa to be, have, can	22	88 %

Číslovky (základní, řadové)	22	88 %
Zájmena (osobní, přivlastňovací, tázací, ukazovací)	22	88 %
Přídavná jména (základní a přivlastňovací)	22	88 %
Přítomný čas průběhový = present continuous	22	88 %
Tvorba otázky a záporu	20	80 %
Základní předložky místa a času	20	80 %
Člen určitý a neurčitý	18	72 %
Pořádek slov ve větě	12	48 %
Budoucí čas = future tense	2	8 %
Mínulý čas průběhový = past continuous	1	4 %
Mínulý čas – nepravidelná slovesa	1	4 %
Mínulý čas – pravidelná slovesa	1	4 %
Mínulý čas prostý = past simple	0	0 %

Na základě otázky číslo 10 byla vytvořena tabulka viz výše pro lepší přehlednost. Jak je patrné ve výsledcích vyhodnocení, učitelé se v některých oblastech shodovali. Všichni respondenti se shodli, že by žáci na konci 5. třídy měli naprosto jistě ovládat několik témat, jako například „Tvorba věty jednoduché“, „Jednotné a množné číslo podstatných jmen“ a „Přítomný čas“ – present simple“. Dále by měla být zvládnuta problematika tématu „There is/There are“, se kterou se ztotožnilo 92 % respondentů, 88 % z dotazovaných uvedlo, že zvládnuta byla měla být témata „Otázky s who, what, when, where, how, why“, „Slovesa to be, have, can“, „Číslovky (základní, řadové), „Zájmena (osobní, přivlastňovací, tázací, ukazovací), „Přídavná jména (základní a přivlastňovací) a „Přítomný čas průběhový – present continuous“. 72 % respondentů uvedlo téma „Člen určitý a neurčitý“, který je poměrně náročným učivem. 48 % respondentů uvedlo, že je důležité, aby žáci uměli tematiku „Pořad slov ve větě“, 8 % respondentů se domnívá, že by žáci měli znát „Budoucí čas – future tense“, 4 % respondentů jsou názoru, že by měla být zvládnuta i problematika minulého času průběhového, a to včetně pravidelných a nepravidelných sloves.

Jak je patrné v tabulce, učitelé by se měli zaměřit na výuku základního učiva a gramatiky, která se týká převážně přítomného času. Někdy se stává, že jsou žáci přetíženi dalšími tématy, i když plně neovládají základní učivo.

**11. Vyber tematické okruhy, které by měl žák po skončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy znát:**

<b>ODPOVĚĎ</b>	<b>POČET</b>	<b>PODÍL</b>
Jídlo a potraviny	25	100 %
Roční období	25	100 %
Hodiny	25	100 %
Volný čas a zájmové činnosti	25	100 %
Rodina	25	100 %
Domov	25	100 %
Lidské tělo	24	96 %
Škola a vyučovací předměty	24	96 %
Pocity a nálady	19	76 %
Příroda	12	48 %
Nákupy	12	48 %
Názvy povolání	11	44 %
Město a venkov	10	40 %
Cestování	8	32 %
Zvyky a tradice	6	24 %
Péče a zdraví	4	16 %
Společnost a její problémy	0	0 %
Životní prostředí	0	0 %
Moderní technologie	0	0 %
Politika	0	0 %

Závěr dotazníku se věnoval slovní zásobě a tematickým okruhům, které by měl žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku znát. Jedná se o témata, se kterými se žáci setkávají každý den a jsou praktická do jejich života mimo školní prostředí. Jedná se o témata spojená s jídlem, volným časem, ročními obdobími či rodinou. Tato témata je třeba stále procvičovat, aby o nich žáci uměli bez problému mluvit.

### **5.3.3 Kompletní vyhodnocení**

Na základě vyhodnocení dotazníku pro učitele jsem vyvodila jisté závěry. V uvedených grafech můžeme vidět souhrnné výsledky, ale při podrobnějším

vyhodnocování jsem dotazníky posuzovala individuálně, jelikož mě zajímal názor každého učitele. Je patrné, že učitelé, kteří mají aprobaci pro 2. stupeň a jiné vzdělání, mají na úroveň angličtiny na 1. stupni ZŠ vyšší nároky. Myslím si, že tento fakt je přirozený z důvodu, že druhostupňový učitel učí mnohem složitější látku, a tudíž je tímto postojem ovlivněný. Dalším zkoumáním se mi však potvrdil prvotní dojem, že na kvalitě anglického jazyka se většina učitelů shoduje. Žáci mají dle jejich názoru největší nedostatky v oblasti „speaking“. Myslím si, že to může být způsobeno převážně frontální výukou, která na školách ve velké míře probíhá a také nadměrným počtem žáků ve třídě. Pokud má výuka 45 minut a ve třídě je 30 žáků, učitel není schopen obsáhnout v dané hodině určité učivo, a ještě se navíc věnovat žákům individuálně, aby mohl rozvíjet tuto oblast. Zastávám názor, že je třeba co nejvíce počet žáků ve třídě v hodinách anglického jazyka eliminovat a pracovat s nimi na skupiny. S tímto přístupem jsem se ve větší míře při mých pedagogických praxích setkala. Učitel může samozřejmě oblast „speaking“ zařazovat různými didaktickými hrami a podobně, ale může to být nedostatečný. Je třeba zajistit, aby byl „speaking“ v hodinách pravidelně zahrnut a s dětmi testován v rámci testů, stejně jako gramatika.

I v dalších bodech se učitelé shodují. Z dotazníku tedy vyplývá, že na věku učitelů, délce pedagogické praxe či dané aprobace pedagoga se postoj k výuce na přelomu 1. a 2. stupně nemění. Drobné odlišnosti se objevují například v oblasti „vocabulary“, jelikož se jedná o oblast, která je velmi individuální ze strany pedagoga. Každý z učitelů může posuzovat důležitost daných oblastí subjektivně.

## **5.4 Srovnávací test žáků 5. a 6. tříd ve výuce anglického jazyka**

Výzkum byl uskutečněn na konci roku, tudíž v červnu pro žáky končící 5. ročník ZŠ a na začátku školního roku, v říjnu pro žáky začínající 6. ročník ZŠ. V obou dotaznících se jednalo o stejné složení žáků. Na vyplnění srovnávacího testu jsem měla na každé škole vyhrazenou jednu vyučovací hodinu anglického jazyka, ale test převážná většina stihla vyplnit za kratší dobu. Žáci byli limitováni pouze časem vyučovací hodiny. Zahájení testování probíhalo tak, že jsem se dané třídě představila, provedla žáky testem a udělala s nimi nejprve cvičení, ve kterém se vyskytoval poslech. Poté žáci pracovali zcela

samostatně. Při tom, co test probíhal, jsem se snažila být žákům při ruce a zodpovídat na dotazy týkající se testu.

### 5.4.1 Popis srovnávacího testu pro žáky

Srovnávací test pro žáky je složen ze čtyř částí. První část je zaměřena na gramatiku, druhá část je zaměřena na poslech s porozuměním, třetí část je zaměřena na čtení a psaní a čtvrtá část je zaměřena na čtení, přičemž poslední cvičení bylo dobrovolné. Co se týče mluvení a slovní zásoby, to v testu testováno nebylo. Srovnávací test viz příloha.

Níže jsou uvedeny okruhy témat, které byly využity v jednotlivých částech a ukázky jednotlivých částí srovnávacího testu.

#### GRAMATIKA

- jednotné a množné číslo podstatných jmen;
- člen neurčitý;
- přivlastňovací zájmena;
- plnovýznamová slovesa v přítomném čase (prostý a průběhový).

#### **Doplň do vět správně chybějící slova nebo vyber z nabídky.**

Hello! My name *am / is / are* ..... . I am ..... (10, 11, 12 – napiš slovy!) years old. I celebrate my birthday in ..... (month). I have / I'm having ..... hair. I have ..... eyes. I am *short / average height / tall*. My favourite subject in school is / *are* ..... . In my free time I like to ..... . My mum ..... often (eat) in the restaurant and my / your / her / their / his favourite food is ..... . My mother *like / likes / don't like / doesn't like* sports. My father ..... (read) books. My / your / her / their / his favourite book is Harry Potter. We have a pet. Our pet is *a / an* ..... . My brother ..... (walk) the pet at the moment.

Testy jsem opravila a vyhodnotila, ve které z gramatických oblastí mají žáci největší nedostatky.

### **POSLECH S POROZUMĚNÍM**

- základní údaje o osobě → jméno, město bydliště, věk, barva očí, volný čas

Poslech s porozuměním je rozdělen na 2 části, kdy některé z daných údajů jsou předvyplněné. Zde je uvedena transkripce textu, která byla žákům předčítána:

A: I am going to tell you about my new friend. Her name is Emily - E-M-I-L-Y and she is from London in England. She is 10 years old and she has got two brothers. Emily's got long hair and blue eyes. Emily likes dancing. She goes dancing to a school club every Tuesday and Thursday. Dancing is her hobby.

B: Hello, I am Toby - T-O-B-Y and I'm new in this class. I'm from Olomouc in the Czech Republic. I'm 9 years old, how old are you? I've got one sister. Her name is Emma. I've got short brown hair and green eyes. Have you got a computer? I really like playing computer games. It's my hobby. I can play many computer games.

**Poslouchej a doplň do tabulky chybějící údaje.**

	A	B
Name?	Emily	
From (city)?		Olomouc
How old?	years old	years old
Eyes (colour)?		
Hobby?		

Test jsem vyhodnotila na základě správných odpovědí, které jsou podloženy v transkripci textu.



## ČTENÍ + PSANÍ

Toto cvičení je zaměřené na čtení s porozuměním. Poté, co žáci text dočtou je jejich úkolem vyplnit podobným způsobem do tabulky informace o sobě a napsat podobným způsobem text. Inspirovat se mohou v textu, který již přečetli a v údajích, které vyplnili do tabulky.

**Přečti si text o Davidovi a zkontroluj údaje v tabulce. Doplň tabulku s údaji o sobě.**

### **Text about David:**

I am David. I am 11 years old. I have got 2 brothers. My favourite animals are dogs. I can play hockey. I like books. I don't like purple colour.

	<b>David</b>	<b>You</b>
<i>Name</i>	David	
<i>Age</i>	11 years old	
<i>Brothers/sisters</i>	2 brothers	
<i>Favourite animal</i>	dog	
<i>Sport I can play</i>	hockey	
<i>I like</i>	books	
<i>I don't like</i>	purple colour	

**Přečti si text, který o sobě napsal David ještě jednou a napiš podobný text o sobě. Využij údaje z tabulky.**

### **Text about me:**

.....

.....

.....

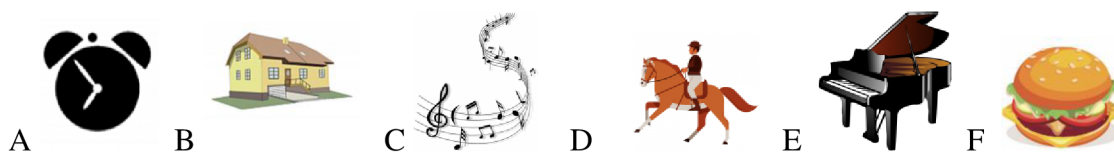
.....  
.....

## ČTENÍ

Poslední otázka ve srovnávacím testu byla dobrovolná, jelikož jsem si původně myslela, že budou mít žáci obtíže se zvládnutím předchozích cvičení, ale většina dotazovaných stihla vyplnit celý test.

### **Přečti si text a seřad' obrázky pod textem do správného pořadí:**

Do you know Lea? She's my cousin from Brighton in England. She's eleven years old and she's got a little brother and she lives with her family in a nice house. She gets up before seven o'clock every day and she goes to school by bus. Her favourite day at school is Wednesday because she likes her music lessons very much. In her free time, she likes playing the piano and sometimes she goes riding a horse with her friends. She has got a small dog at home. And what's her favourite food? She doesn't like pizza or chips but her favourite food is hamburger.



1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Dále bych ráda uvedla, že všechny tematické okruhy, které byly v testu využity, byly zvoleny na základně RVP ZV CIZÍ JAZYK pro 1. stupeň – 2. období (5. ročník). Jednalo se o následující tematické okruhy: domov, rodina, škola a vyučovací předměty, volný čas a zájmová činnost, čas, hodiny, dny v týdnu, měsíce v roce, jídlo a potraviny. Zdrojem obrázků byl Pinterest.

## 5.4.2 Kompletní vyhodnocení

Srovnávacího testu na konci 5. třídy ZŠ se zúčastnilo přibližně 80 žáků ze základních škol v Libereckém kraji. Jedním z nejčastěji se objevujících problémů bylo použití přítomného času prostého (present simple) a přítomného času průběhového (present continuous), a to konkrétně při užívání 3. osoby jednotného čísla u přítomného času prostého a u používání slovesa „be“ u přítomného času průběhového. Často na tyto pravidla žáci zapomínají. Dále bylo problémové používání jednotného a množného čísla, a to s používáním neurčitých členů. V části, kdy měli žáci za úkol napsat krátký text o sobě jsem zaznamenala, že pokud se v textu objevila chyba, tak se tato chyba opakuje po celou dobu psaní. Nejedná se o chybu z nepozornosti. V gramatické části se dále jedná o problematiku užívání sloves „be“, „have“ a přivlastňovacích zájmen. Co se týče problematiky přivlastňovacích zájmen, jednalo se o chyby spíše z nepozornosti. V části „listening“ bylo problémové zapsání jmen, které probíhalo na základě „spellingu“. Oblast „spelling“ je dle mého názoru na školách často podceňována a nedostatečně trénována.

Dotazník byl poskytnut i žákům na začátku 6. ročníku ZŠ. Při jeho vyhodnocování nebyly zjištěny nijak velké rozdíly ve výsledcích oproti testům, které byly poskytnuty žákům končící 5. ročník ZŠ.

**Při vyhodnocování dotazníku na začátku 6. ročníku ZŠ nedošlo k výrazným změnám, které by se neobjevili již na konci 5. ročníku.**

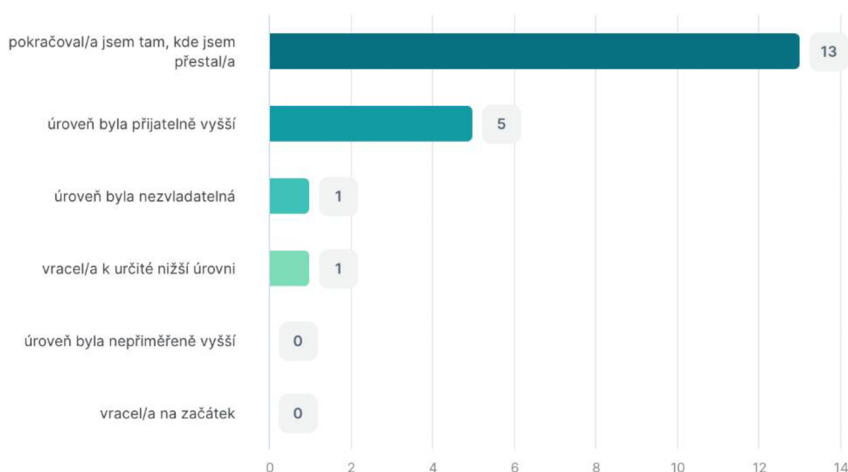
## 5.5 Obecný přechod ve výuce anglického jazyka

Na základě výzkumu byla položena otázka:

„Máte pocit, že jste se při každém přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání v anglickém jazyce:

- vracel/a na začátek;
- vracel/a k určité nižší úrovni;
- pokračoval/a jsem tam, kde jsem přestala;
- úroveň byla přijatelně vyšší;
- úroveň byla nepřiměřeně vyšší;
- úroveň byla nezvladatelná.“

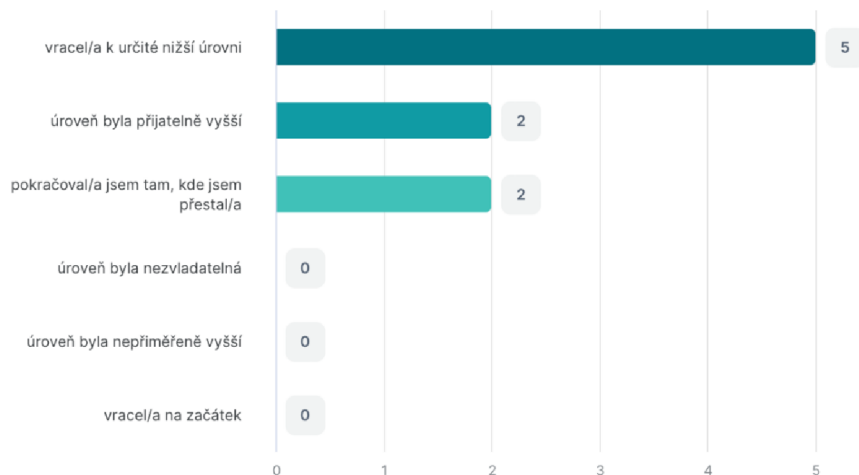
Na základě zodpovězení na tuto otázku byly vytvořeny 4 grafy. První graf se týká přechodu mezi stupni na základní škole. Dotazník byl poskytnut 20 respondentům, kteří zažili přechod z prvního na druhý stupeň.



*Obr. 6: Přechod mezi stupni na základní škole*

Z grafu můžeme vidět, že většina dotazovaných pokračovala v anglickém jazyce tam, kde přestala, což je v tomto případě ideální odpověď.

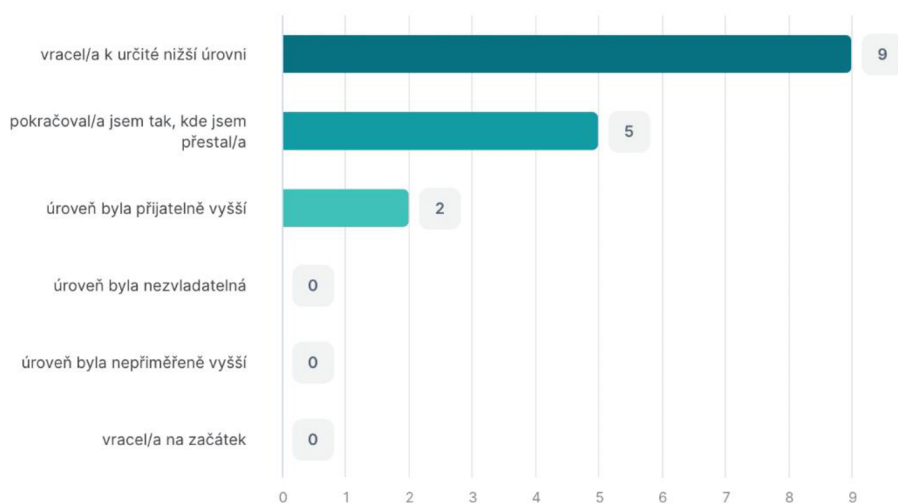
Dalšími dotazovanými byli žáci střední školy, kteří zažili přechod jak z prvního stupně na druhý stupeň, tak i přechod z druhého stupně na střední školu. Při druhém přechodu může být problém s přechodem mezi stupni vyšší, jelikož se na střední školy dostanou žáci z různých škol a různých úrovní a pro někoho to může být přínosné, jelikož se vrátí k základům, ale pro někoho naopak demotivující.



*Obr. 7: Přejít ze základní školy na střední školu*

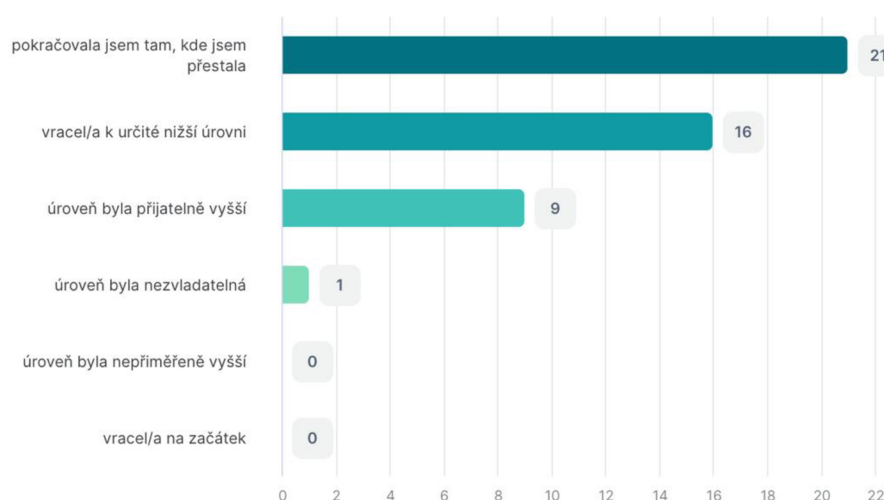
Na základě výsledku můžeme vidět, že i když se jednalo pouze o 9 dotazovaných respondentů, tak i přes to byla odpověď „vracel/a se k určité nižší úrovni“. Myslím si, že pokud by bylo středoškolských respondentů více, bylo by to zajímavé pro další navazující výzkum.

Mezi další dotazované patří studentky vysoké školy, konkrétně oboru „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“. Jak můžeme z grafu vidět, odpověď, která převážela, byla stejně jako u středoškolských dotazovaných respondentů „vracel/a se k určité nižší úrovni“. Z toho můžeme vyvodit, že se jedná o nejméně třetí přechod mezi stupni, který měly studentky za sebou.



*Obr. 8: Přejít mezi střední školou a vysokou školou*

Do posledního grafu byly vloženy odpovědi od všech respondentů.



Obr. 9: Odpovědi respondentů ze všech přechodů mezi stupni

Na základě souhrnného vyhodnocení vyšlo, že odpověď „pokračovala jsem tam, kde jsem přestala“ je těsně před odpovědí „vracel/a se k určité nižší úrovni“. Můžeme tedy říci, že problém přechodu mezi stupni na základní škole není až tak znatelný, jako na středních a vysokých školách.

## 5.6 Souhrnné vyhodnocení výzkumu

Na základě vyhodnocení dotazníku pro učitele a srovnávacích testů pro žáky jsem vyhodnotila jisté kroky, které by mohly napomoci pro zlepšení problematiky přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Na úvod je nezbytné zmínit, že testování se zúčastnili učitelé i žáci jak městských škol, tak i vesnických škol. Jednalo se jak o školy bez rozšířené výuky anglického jazyka, tak i o školy s rozšířenou výukou anglického jazyka.

Na první pozici, kterou učitelé uvedli jako problematickou, se objevila oblast „speaking“. Z toho plynou závěry, že je třeba již od rané výuky anglického jazyka zařazovat oblast „speaking“ do výuky anglického jazyka častěji, ať už v rámci skupinové práce, tak individuálně. Oblast „speaking“ by měla být také testována stejně, jako

například oblast „grammar“. V rámci výzkumu ale nebyla tato oblast testována, tudíž nedokážeme vyhodnotit, jak na tom testování žáci s touto oblastí jsou.

Jako další problematické oblasti byly uvedeny „writing“, „listening“ a „grammar“. V rámci testování oblasti „listening“ byl problém při spellingu, jak je uvedeno při zhodnocení viz výše. V poslední řadě bylo pak problematickou oblastí uvedena oblast „vocabulary“, která je velmi subjektivní a při zhodnocení jsem žádný závažný problém nedohledala. Pokud byla při vyhodnocení problematická oblast „grammar“, souviselo to s oblastí „vocabulary“.

Závěrem vyhodnocení můžeme říci, že na věku učitele či doby praxe nezáleží. Může záležet na dané aprobaci, jak bylo uvedeno při vyhodnocení viz výše.

## **5.7 Prostorová analýza a možné souvislosti s výsledky výzkumu**

### **5.7.1 Aktuální stav školství v ČR**

Pro vyhodnocení aktuálního stavu Českého školství využila Česká školní inspekce prostorovou analýzu podmínek, průběhu a výsledků základního vzdělávání na základních školách. Inspekce provedla v roce 2022 celostátní šetření, které se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami národní vzdělávací soustavy. Tyto data jsou rozdělena dle okresů a jejich dostupnost umožnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Česká školní inspekce (ČSÚ), Český statistický úřad a další veřejné instituce.

V dokumentu se na úvod rozebírá kvalita vyučovaných hodin a jejich prvky. Řadí se sem například komunikace během hodin, postoj k chválení a vyvolání úspěchu u žáka, motivace žáků nebo zda nejsou hodiny jednotvárné. Další část práce se věnuje zázemí, jak z pohledu učitele, tak žáka. Zkoumá se zde podpora ze strany vedení školy, počet žáků ve třídách nebo vztah mezi vedením a učitelem. Třetí oblast se věnuje kvalifikaci učitelů. Jaký je podíl učitelů bez kvalifikace na základních školách nebo jakého konkrétního vzdělání učitelé dosáhli. Na závěr této části se analýza věnuje aprobovanosti a kvalifikovanosti učitelů ke konkrétním předmětům. Příkladem může být aprobovanost a kvalifikovanost učitelů Anglického jazyka.

Na toto téma navazuje personální zabezpečení v základních školách. Šetření vyhodnocovalo data ohledně počtu začínajících učitelů, kteří začali vyučovat během posledních 3 let, počet studentů učitelství na VŠ a v neposlední řadě i očekávaný odchod učitelů. Dále byla zkoumána kvalita pedagogického sboru dle kritériálního hodnocení ČŠI, či vnímání překážek pro výkon profese učitele. Závěrem celé analýzy jsou srovnávací testy žáků v různých předmětech, znovu vyjádřeny kartogramy dle okresů.

Pro danou diplomovou práci je stěžejní především oblast kvalifikace učitelů, částečně i personální zabezpečení na základních školách, ale hlavně výsledky srovnávacích testů, a to vždy pro oblast anglického jazyka.

### **5.7.2 Kvalifikace učitelů a jejich aprobovanost**

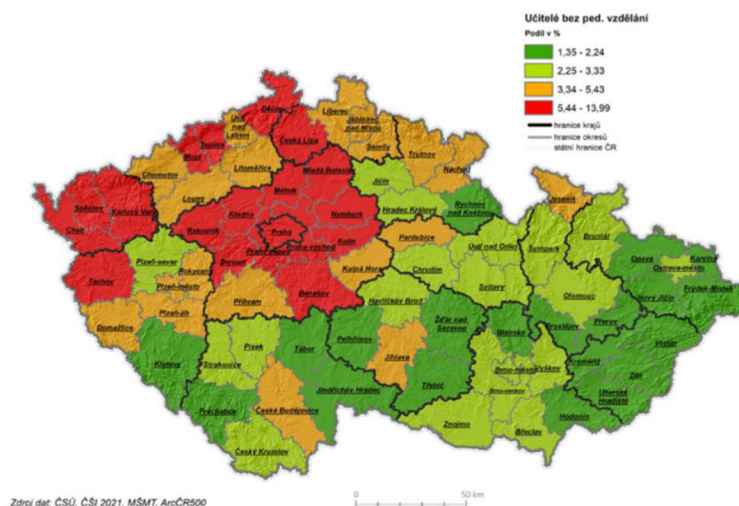
Při komplexním pohledu na vzdělávání jsou nejvýznamnějšími účastníky učitelé. Vlastnosti a schopnosti učitelského sboru často rozhodují o tom, zda mají žáci předpoklady k tomu dosahovat kladných výsledků. Z publikovaných výstupů ČŠI a z údajů celosvětového šetření gramotnosti je zřejmé, že vlastnosti pedagogického sboru se liší nejen mezi jednotlivými školami, ale mohou být významně ovlivněny i geografickými faktory. Z důvodu jiného zázemí či společenské nebo ekonomické situaci v oblasti.

Průřezová data naznačují, že v několika českých okresech se objevují problémy nejen s chováním a výsledky žáků, ale také s personálním obsazením pedagogických pracovníků. Výsledkem je, že tyto oblasti mají různý stupeň aprobovanost učitelů, různý podíl proškolených lektorů, vyšší průměrný věk pedagogických pracovníků apod.

Motivace učitelů může být značně narušena jejich různými postoji a emocemi, což může mít vliv na to, jak dobře si jejich žáci vedou.

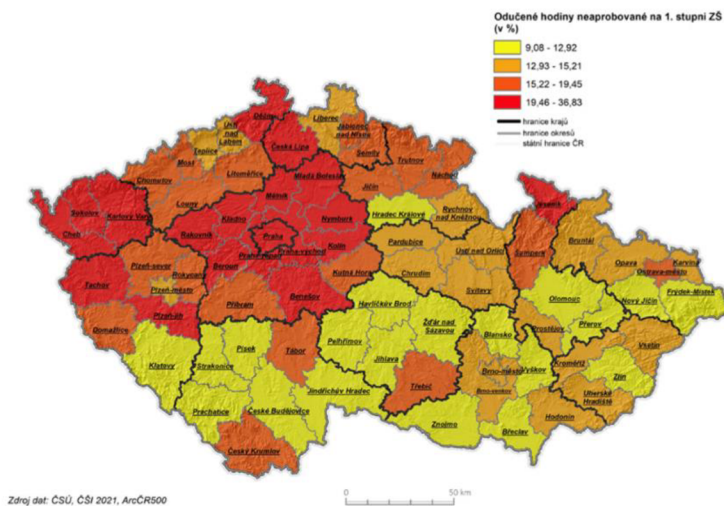
Pro ukázkou je vložena mapa České republiky z pohledu počtu učitelů, kteří učí bez pedagogického vzdělání. Důvodem analýzy je zjištění, že pokud vede třídu učitel bez dostatečného vzdělání žáci většinou dosahují prokazatelně horších výsledků.





Obr. 10: Učitelé bez pedagogického vzdělání v ČR

Z šetření je patrné, že největší počet učitelů bez kvalifikace učí v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji včetně Prahy. Mapy také ukazují, že až na několik významných výjimek se tytéž okresy potýkají s nedostatkem vhodných učitelů na všech stupních vzdělávání, včetně předškolního. S kvalitací vyučujících souvisí i daná aprobace ke konkrétním předmětům. Tuto problematiku znázorňuje následující mapa.



Obr. 11: Neaprobované odučené hodiny na 1. stupni ZŠ

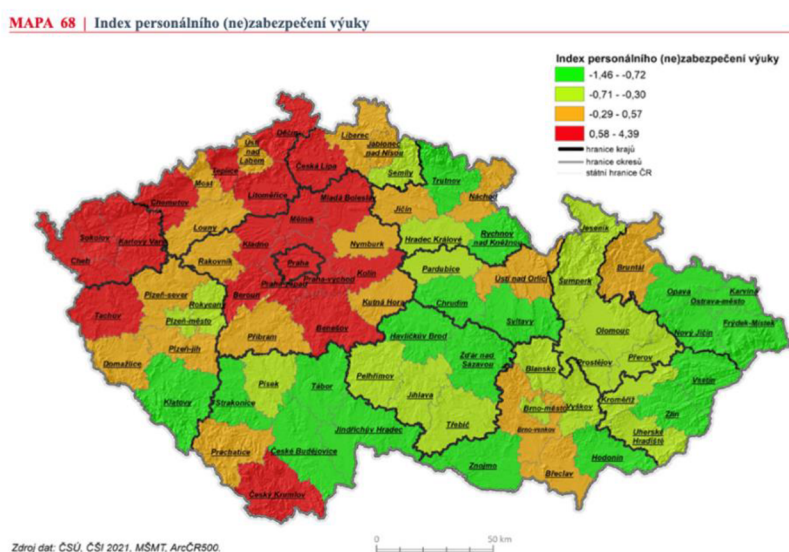
Z porovnání je patrné, že nekvalifikovanost učitelů a odučené hodiny bez aprobace jsou v blízké závislosti. Při bližším zkoumání bylo zjištěno, že Anglický jazyk

na základních školách je vyučován bez speciální přípravy až v 32 % hodin. To znamená, že průměrně každý třetí učitel angličtiny nemá dostatečnou aprobaci. Minimální hodnota dosažená v okresech je přibližně 13 %, maximální procentuální hodnota pak činí 70 %. Při pohledu na další předměty lze konstatovat, že nejvíce hodin odučené bez aprobace tvoří hudební výchova, výtvarná výchova nebo informatika. Naopak nejnižší počet hodin je zaznamenán u Českého jazyka a matematiky.

### 5.7.3 Personální zabezpečení pro základní školy

Nedostatek kvalifikovaných učitelů ve školství je jeden velký problém, který je v nejbližší době potřeba řešit. Nedostatek učitelů totiž pak tlačí vedení školy do situace, kdy musí přijmout a obsadit vyučovací hodiny personálem, který na to není zcela kvalifikován nebo v druhém případě přehlcovat stávající učitelský sbor. Ani jedno řešení však není optimální. V následující kapitole je hlavním úkolem šetření najít oblasti, kde jsou tyto problémy největší a s čím by mohl tento problém souviset na úrovni ekonomické a sociální sféry. Další data jsou ohledně počtu nově příchozích učitelů, počtu studentů pedagogických oborů na VŠ nebo počtu predikovaných odchodů ze strany pedagogů.

Pro přehlednost nedostatků pedagogů vydalo ČSI mapu vycházející z indexu personálního (ne)zabezpečení výuky. Tento procentuální výčet hodin, které nemají přiděleného učitele.



Obr. 12: Index personálního (ne)zabezpečení výuky

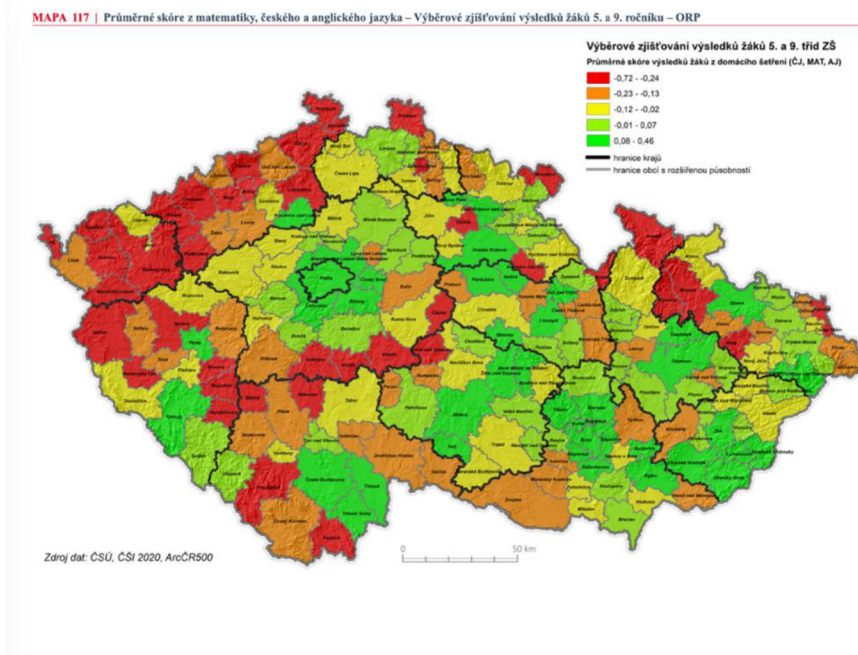
Oblasti s nejvyšším personálním nedostatkem jsou téměř totožné jako v případě zapojení nekvalifikovaných učitelů. V tomto kroku je tedy prokázána korelace těchto dvou zjištění. Je to i z důvodu, že index personálního (ne)zabezpečení se tvoří z podílu nekvalifikovaných učitelů, učitelů s nízkým vzděláním a začínajících učitelů. Pro výuku anglického jazyka tato situace predikuje pro určité regiony jen malou šanci na budoucí zlepšení, pro jiné jsou vyhlídky pozitivnější.

Při hledání souvislostí, proč je nejhorší situace v daných regionech zjistila komise korelaci v následujících bodech. V těchto regionech je největší zastoupení podnikatelů a osob s exekucními problémy. Dalším bodem je vyšší migrace. Lze tedy konstatovat, že zatímco bohaté oblasti Středočeského kraje se potýkají s migrací a nedostatečnou kapacitou vzdělávacího systému, socioekonomicky znevýhodněné oblasti Karlovarského a Ústeckého kraje mají problémy s horší životní úrovní.

Této situaci nepomáhá ani fakt, že největší nárůst nových kvalifikovaných pedagogů je zaznamenán v poměrně dobře zabezpečených oblastech, včetně tedy Středočeského kraje a Prahy. Menší nárůst je pak zaznamenán v již zmíněných oblastech s nižší životní úrovní.

#### **5.7.4 Srovnávací testy a úroveň vzdělávání**

Po porovnání znalostí byl využit test, který byl předložen velké části studentů v daných okresech. Test byl založen na prověření znalostí z oboru matematiky, Českého jazyka a Anglického jazyka. Výsledky jsou následovné. Nejhorší výsledky měli studenti v již zmiňovaných problémových oblastech. Na výsledcích je také patrné, že jediným faktorem kvalitního vzdělávání není jen dostatečný počet kvalitních pedagogů. Toto zjištění se prokázalo velmi dobrými výsledky v Praze a Středočeském kraji, i když je zde problém s nedostatkem kvalifikovaného personálu. Je zřejmé, že hlavní vliv na úspěšnost studentů a efektivitě vzdělávání je sociální zázemí studentů.



Obr. 13: Průměrné skóre z matematiky, českého a anglického jazyka

Jak uvádí (ČŠI, 2022, str. 57): „Na úrovni okresů můžeme analyzovat celou řadu socioekonomických indikátorů, které nepřímo měří kvalitu života v daném okrese a souvisí s problémy jako sociálně vyloučené lokality, strukturálně postižené regiony a vnitřní periferie. Patrně nejvýraznější vliv na průměrné výsledky žáků za okres mají sociálně vyloučené lokality, kde je vysoká míra exekucí a nezaměstnanost, s čímž se pojí vysoká míra vyplácených sociálních dávek.“

Zásadní problém jsou rozdílné podmínky vzdělávacího procesu, kdy je rozdíl mezi vysokým sociálním kapitálem a nízkým sociálním kapitálem. Mezi přednosti vysokého sociálního kapitálu se řadí vysoká míra důvěry mezi organizacemi a místní komunitou, silné sociální vazby jak v reálném, tak online světě. Nebo vzájemná podpora a častější zapojení do celistvé společnosti. Toto jsou pozitivní faktory. Pokud se však zaměříme na nízký sociální kapitál, zde jsou tyto body na malé úrovni. Neexistuje důvěra ve společnosti a lidé se spíše izolují. Tento stav většinou vede k nižší kvalitě vzdělání.

**Pro problematiku přechodu mezi vzdělávacími stupni diskutovanou v této diplomové práci uvedené mapy dokládají, že se míra problému spojeného s přechodem (a tedy různorodost dosažených výstupů v 5. ročníku ZŠ a očekávaných výstupů v 6. ročníku ZŠ) může lišit nejen dle žáků (viz výzkumy**

**Walterové, 2011), nebo z pohledu učitele, což bylo předmětem zkoumání diplomové práce, ale i z pohledu regionu, ve kterém se daný přechod děje.**

### **5.7.5 Shrnutí a závěry**

Česká školní Inspekce vyvodila několik závěrů, které byly vyvozeny z provedené prostorové analýzy. Na úvod bylo prokázáno, že pro průběh vzdělávání v základních školách je klíčová kvalifikovanost učitelů a aprobovanost výuky. Takto realizované hodiny jsou organizované a mají jasně daná pravidla a směr. Podrobnější analýza prokázala, že u hodin, kdy výuku vedl učitel bez kvalifikace a zároveň bez aproby bavila žáky méně a nepracovali s takovým zájmem. Pro průběh vzdělávání je zásadní také vztah a komunikace mezi učitelem a žáky či rodiči. V oblastech s nižším socioekonomickým rozvojem, kde je vyšší podíl žáků ze znevýhodněných rodin, hodnotí učitelé špatné vztahy s rodinou jako zásadní problém, který snižuje kvalitu vzdělávání.

Personální problémy s nedostatkem kvalitních pedagogů mají napříč všemi vzdělávacími stupni totožné okresy. Jedná se především o oblast Ústeckého, Karlovarského, Libereckého a Středočeského kraje včetně Prahy. Nejproblémovější jsou oblasti Ústeckého a Karlovarského kraje, které patří komplexně mezi nejhorší oblasti se socioekonomickými problémy na území České republiky. Zajímavým faktem je, že i když mezi velmi problémové oblasti České republiky patří i Moravskoslezský kraj, zde však žádný problém s personálním nedostatkem není. Za nedostatkem učitelů stojí několik faktorů, jako například snížení prestiže povolání, nedostatečné platové ohodnocení nebo náročnost této práce jak po psychické, tak fyzické stránce.

Další srovnání poskytlo plošné testování studijních znalostí, kdy Česká školní inspekce vyhodnocovala pomocí plošného testování žáky ze znalostí z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. Nejlepší výsledky dosáhly okresy poblíž velkých měst Prahy, Brna, Hradce Králové apod. Tímto zjištěním se mírně vyvrací zjištění, že kvalita vzdělávání a výsledky závisí pouze na zabezpečení výuky kvalifikovanými pedagogy, protože právě Praha, který se s těmito problémy potýká, měla ve srovnávacích testech nejlepší výsledky. Opačný jev se objevil u Moravskoslezského kraje, kde mají dostatek kvalifikovaných učitelů a aprobované hodiny. Avšak ve srovnávacích testech si tento kraj nevedl nejlépe.

# ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo vyhodnocení očekávaných požadavků učitelů 1. a 2. stupně na žáka při přechodu mezi oběma stupni z hlediska dosažené jazykové úrovně anglického jazyka a zodpovědět na výzkumnou otázku, která zněla, zda se učitelé 1. a 2. stupně ZŠ shodují v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší.

V teoretické části jsme rozebírali učitele jak obecně, tak i učitele anglického jazyka, o kterého nám v této práci převážně šlo. Učitel je právě ten, který může nejvíce ovlivnit přechod žáka mezi stupni vzdělávání a jeho znalosti.

V další kapitole jsme se věnovali srovnání prvostupňového a druhostupňového učitele, což bylo pro tuto práci stěžejní, jelikož se zabýváme právě učiteli, kteří působí v hodinách anglického jazyka jak na prvním, tak druhém stupni základní školy. Na toto téma neexistuje mnoho metodických portálů, pomůcek či literatury, která by pomohla s řešením tohoto inovativního problému.

Následující kapitoly se pak věnovali kurikulárním dokumentům, kterými se učitelé na základních školách řídí. Tyto dokumenty poskytují objektivní standardy, ke kterým by měli mířit všichni učitelé a lze je měřit.

Nezbytná byla také charakteristika žáka na základní škole, jelikož srovnávací test byl poskytnut žákům mladšího a středního školního věku. Poslední kapitola byla věnována problematice přechodu a prostorové analýze podmínek, průběhu a výsledků základního vzdělávání na základních školách. Prostorová analýza byla zpracována na základě informací poskytnutých českou školní inspekcí. Prostorová analýza byla v práci zahrnuta z důvodu upozornění na odlišnosti mezi kraji z pohledu školství, kdy mezi vlivy, které ovlivňují úspěšnost žáka bylo převážně sociální zázemí studentů.

V praktické části jsme se věnovali výzkumu a vyhodnocení dotazníku pro učitele a srovnávacích testů pro žáky končící 5. ročník a začínající 6. ročník, jelikož šlo právě o problematiku přechodu mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Realizace praktické části proběhla v rámci základních škol v Libereckém kraji. Šetření se zúčastnilo



celkem 5 základních škol a to, ZŠ Lesní, ZŠ a ZUŠ Jabloňová, ZŠ Dobiášova, ZŠ s RVJ Husova a malotřídní škola ve Svijanském Újezdě. Dotazník pro učitele vyplnilo celkem 22 respondentů.

Závěrem výzkumného šetření a naší odpovědi na výzkumnou otázku bylo, že zkoumaní učitelé se liší v názoru na připravenost žáka na přechod mezi stupni vzdělávání. Naším cílem bylo zjistit, zda mají prvostupňoví i druhostupňoví učitelé od žáka stejná či různá očekávání. Z dotazníků, které byly poskytnuty učitelům nám vyplývá, že druhostupňoví učitelé, kteří učí na 1. stupni mají na žáky vyšší nároky, tudíž od žáků při přechodu na druhý stupeň očekávají více znalostí. Z dotazníků vyplývá, že očekávání učitelů je v některých oblastech vyšší než reálný výkon žáků. Všechny znalosti/dovednosti byly ve shodě s očekávanými výstupy v RVP.

Doporučení, která z mého výzkumu plynou, jsou pro učitele následovné. Je třeba zařazovat oblast „speaking“ do běžných hodin anglického jazyka a procvičovat všechny oblasti ve stejné míře. Doporučení pro učitele 1. stupně je nepodceňování této oblasti a zařazovat ji pravidelně. U dětí mladšího školního věku je to jedna z prvních oblastí, kterou můžeme testovat. V dotazníku pro učitele se prokázalo, že učitelé druhého stupně oblast „speaking“ po žácích požadují, ale spatřují zde největší mezeru mezi očekávaným výkonem a reálným výkonem žáků. Ve srovnávacích testech bylo znát, že chybí znalost základních gramatických pravidel, jako například jednotné a množné číslo a užívání slovesa „mít“ v přítomném čase.

Odpovědi na naši výzkumnou otázku, zda se učitelé 1. a 2. stupně ZŠ shodují v názoru na připravenost žáků na přechod mezi oběma stupni z hlediska dosažené úrovně anglického jazyka a v jakých konkrétních požadavcích se učitelé shodují/liší tedy je, že učitelé se na připravenost žáků převážně shodují a liší se v oblastech, které mohou být pro každého z nás velmi individuální. Tím je myšleno, že každý učitel považuje dílčí oblasti za jinak důležité. Celkově nám z výzkumu plyne, že učitelé druhého stupně očekávají vyšší znalosti žáků při přechodu mezi stupni. Nutno upozornit, že výzkum byl proveden v Libereckém kraji. Jak bylo uvedeno v prostorové analýze, situace v krajích je velmi rozdílná. Dalším výzkumným šetřením, které by navazovalo na toto téma, by mohla být šetření v rámci dalších krajů České republiky či v jejich vzájemném srovnání.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## ZDROJE

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178-479-6.

BETÁKOVÁ, Lucie; Petr DVOŘÁK, 2013. Profil absolventa studijního oboru učitelství cizího jazyka versus potřeby praxe. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-610-7.

BILANOVÁ, Markéta; Eva LORENCOVIČOVÁ a Jan NETOLIČKA, 2009. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínající učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978- 80-7368-881-3.

COUNCIL OF EUROPE, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. ISBN 978-92-871-8621-8.

ČAČKA, Otto, 1994. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti: [určeno pro posluchače pedagogické fakulty]*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0904-7.

ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2004. *Vývojová psychologie*. Ostravská univerzita.

DVOŘÁČKOVÁ, Veronika, Dita HOCHMANOVÁ a Dita TRČKOVÁ, 2021. *Anglická terminologie pro učitele: praktický průvodce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2470-1.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ERIKSON, H., Erik, 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-720-3380-8.

FREUD, Sigmund, 1999. *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Psychoanalytické nakladatelství. ISBN 80-861-2309-X.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.



HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ, 2005. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-790-6.

HANUŠOVÁ, Světlana, 2009. Učitelé cizího jazyka – zrušení bariér? *Pedagogická orientace*, 1, 88-92. ISSN 1211-4669.

HARMER, Jeremy, 2004. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-40385-5.

HOFMANNOVÁ, Marie a kol., 2005. Mathematics in a foreign language. In: *Proceedings of the 4th Mediterranean conference on mathematics education MEDCONF 2005*, s. 137-146. University of Palermo.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5326-3.

JANÍK, Tomáš, 2007. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace*, 4, 35-42. ISSN 1211-4669.

JANÍK, Tomáš a kol., 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* ISBN 978-80-7315-139-3

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.

KANTOROVÁ, Jana et al. 2008, *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, ISBN 978-80-7409-024-0.

LANGMAIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-1284-0.

MÜLLEROVÁ, Dana. 2014, *Hygiena, preventivní lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: Karolinum Press. ISBN 978-80-246-2510-2.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. ISBN: 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. ISBN: 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

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

PASTUCHA, Dalibor a kol., 2011. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-7258-5.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. 1. Praha: TRITON, s.r.o. ISBN 80-7254-474-8.

PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-060-0.

SCOTT, Wendy A. a Lisbeth H. YTREBERG, 1994. *Teaching English to Children*. Essex: Longman Group. ISBN 0-582-74606-X.

SIAHAAN, Frisca, 2022. The Critical Period Hypothesis of Second Language Acquisition. In: *Theory of Eric Lenneberg's*, s. 28-34. Graduate School Nommensen HKBP University, Medan. ISSN 2460-3244.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ, 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

WALTEROVÁ, Eliška, 2012. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BALADOVÁ, Gabriela, 2008. Náměty na rozvíjení klíčových kompetencí žáků v hodinách cizích jazyků. Online. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZP/2064/NAMETY-NA-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI-ZAKU-V-HODINACH-CIZICH-JAZYKU.html/>. [cit. 2024-03-05].

BALADOVÁ, Gabriela, 2009. Content and Language Integrated Learning: Výuka metodou CLIL. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>. [cit. 2024-03-05].

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT, 2023. Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR). Online. Cambridge English. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>. [cit. 2024-03-05].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2022. České školství v mapách. Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. Online. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_přilohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach\\_everze.pdf/](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_přilohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach_everze.pdf/). [cit. 2024-03-05].

EDU, 2022. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>. [cit. 2024-03-05].

EPOSTL, 2007. European portfolio for teachers of languages. Dostupné z: <https://www.signteach.eu/index.php/resources-menu/resources2/item/epostl-european-portfolio-for-student-teachers-of-languages/>. [cit. 2024-03-05].

ESTEVE REIS, Vanessa, 2016. 10 key qualities of a primary teacher. Online. Dostupné z: <https://www.myetpedia.com/qualities-of-a-primary-teacher/>. [cit. 2024-03-05].

GOŠOVÁ, Věra, 2011. Kurikulum. Metodický portál RVP. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/K/Kurikulum/](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kurikulum/). [cit. 2024-03-05].

HORÁK, Jiří, 2016. Prostorové analýzy dat. Dostupné z: [https://homel.vsb.cz/~hor10/Vyuka/PAD/PAD\\_skripta2015.pdf/](https://homel.vsb.cz/~hor10/Vyuka/PAD/PAD_skripta2015.pdf/). [cit. 2024-03-05].

JUNKOVÁ, Jana, 2009. Didaktické testování. Online. Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2009/ZS1BK\\_PDD/didakticke\\_testovani.pdf/](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2009/ZS1BK_PDD/didakticke_testovani.pdf/). [cit. 2024-03-05].

KLEČKOVÁ, Gabriela, 2014. Content and Language Integrated Learning: Kompetence učitelů pro CLIL. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18171/KOMPETENCE-UCITELU-PRO-CLIL.html/>. [cit. 2024-03-05].

MŠMT, 2021. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky/>. [cit. 2024-03-05].

MŠMT, 2023. Kompetenční profil absolventa a absolventky učitelství. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi/>. [cit. 2024-03-05].

NAVRÁTILOVÁ, Jana, 2019. Jak žáci prožívají přechod ze čtvrtého do pátého ročníku základní školy. Časopis Komenský. [cit. 2024-03-05].

PODEPŘELOVÁ, Alena, 2006. Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html/>. [cit. 2024-03-05].

SPIPKOVÁ, Vladimíra, Monika ČERNÁ a Irena REIMANNOVÁ, 2015. Kompetenční profil učitele anglického jazyka. Online. Dostupné z: [https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni\\_profil\\_ucitele\\_anglictiny\\_final\\_uprava\\_japr\\_178979.pdf/](https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni_profil_ucitele_anglictiny_final_uprava_japr_178979.pdf/). [cit. 2024-03-05].

PRAVDOVÁ-VACULÍK, Blanka, 2020. Kompetenční rámec provázejícího učitele. Učitel naživo. Online. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/kompetencni-ramec-provazejiciho-ucitele.pdf/>. [cit. 2024-03-05].

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

VLČKOVÁ, Kateřina, 2006. Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In: GOŇCOVÁ, Marta. Vzdělávací politika Evropské unie. Brno: PdF MU. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/js06/mfpe0821/EU\\_skolstvi\\_trendy\\_2006.pdf/](https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/js06/mfpe0821/EU_skolstvi_trendy_2006.pdf/). [cit. 2024-03-05].

VLČKOVÁ, Kateřina, 2015. Didaktický test. Brno: PdF MU. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2017/SZ7BK\\_MET1/um/59559878/59801509/didakticky\\_test.pdf/](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2017/SZ7BK_MET1/um/59559878/59801509/didakticky_test.pdf/). [cit. 2024-03-05].

What the CEFR means for English, 2015. English Profile. Online. Dostupné z: <http://www.englishprofile.org/>. [cit. 2024-03-05].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA, LIBEREC, LESNÍ 575/12, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE, 2022. Školní vzdělávací program. Škola pro život. Online. ZŠ Liberec, Lesní. Dostupné z: [https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie\\_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf/](https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf/). [cit. 2024-03-05].

ZÁKLADNÍ ŠKOLA S ROZŠÍŘENOU VÝUKOU JAZYKŮ LIBEREC, HUSOVA 142/44, LIBEREC, 2022. Školní vzdělávací program. Online. ZŠ Liberec, Husova. Dostupné z: [https://husovaliberec.cz/wp-content/uploads/2022/08/SVP\\_1\\_9\\_2022.doc.pdf/](https://husovaliberec.cz/wp-content/uploads/2022/08/SVP_1_9_2022.doc.pdf/). [cit. 2024-03-05].

ZBRANKOVÁ, Milena, 2005. Začátek jazykové výuky. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/219/zacatek-jazykove-vyuky.html?print=1/>. [cit. 2024-03-05].

ZIELENIECOVÁ, Pavla, 2013. Didaktické testy. Online. In: Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, s. 1-5. Dostupné z: [https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Didakticke%20testy.pdf/](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Didakticke%20testy.pdf/). [cit. 2024-03-05].

# PŘÍLOHY

## Příloha A: ŠVP ZŠ Husova

Co se týče očekávaných výstupů, ty jsou stanoveny pro 1. – 3. ročník následovně:

**ŽÁK:**

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány s pečlivou výslovností a reaguje na ně verbálně i neverbálně;
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal;
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu;
- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení;
- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy;
- vyplní osobní údaje do formuláře za použití klávesnice;
- umí využít online aplikaci k prohloubení reálií probíraného tématu;
- umí použít aplikace a webové stránky k osvojení slovní zásoby a správné výslovnosti.

Mezi základní učivo patří následující slovní zásoba:

- greetings;
- numbers 1-20;
- colours;
- my family;
- my body;
- animals;
- food;
- feelings;
- toys;
- my free time;
- shopping

Gramatika se v tomto období orientuje na:

- imperatives, instructions;
- verbs „to be, have got, can, like“ (some forms);
- there is, there are, ...;
- plurals;

- possessives (some forms);
- where is ... → basic prepositions.

Dále jsou ve školním programu pro toto období uvedeny tematické okruhy průřezových témat, mezi které patří osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mediální výchova a environmentální výchova.

Pro 4. – 5. ročník jsou výstupy stanoveny následovně:

**ŽÁK:**

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele týkajících se daného učiva/okruhů a umí adekvátně odpovědět;
- s vizuální oporou rozumí poslechovému textu týkajícího se daného učiva;
- zapojí se do rozhovoru na dané téma;
- sdělí základní informace týkající se jeho/její osoby, rodiny, města, státu;
- odpovídá na otázky týkající se jeho/její osoby, rodiny, města, státu;
- vyhledá potřebné informace v textu týkající se osvojovaného tématu;
- rozumí jednoduchým krátkým textům týkajících se osvojovaného tématu;
- napíše krátký text týkající se osvojovaného tématu v písemné i elektronické podobě;
- vyplní osobní údaje do formuláře.

Mezi základní učivo patří následující slovní zásoba:

- numbers 1-1000;
- countries and nationalities;
- free-time activities, hobbies, action verbs, favourite things;
- daily routines;
- buildings, rooms, furniture;
- school, school subjects, timetable;
- places in town, direction;
- food and meals;
- family, home.

**Reálie:**

- Christmas around the world;

- Easter around the world;
- Halloween in the USA;
- The United Kingdom, London;
- Festivals and Food.

Dále jsou ve školním programu pro toto období uvedeny tematické okruhy průřezových témat, mezi které patří osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mediální výchova a environmentální výchova.

Pro 6. – 9. ročník jsou výstupy stanoveny následovně:

**ŽÁK:**

- rozumí informacím v poslechových textech;
- rozumí obsahu konverzace, která se týká osvojovaných témat;
- zeptá se na informace a adekvátně reaguje v běžných situacích;
- vyjadřuje se plynule, výstižně a gramaticky správně o osvojovaných tématech v různých časech;
- vypráví příběh či událost, popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života;
- vede konverzaci na dané téma a je schopen vést situační rozhovor;
- vyhledá požadované informace v autentických materiálech;
- rozumí souvislým textům, vyhledá požadované informace a pracuje s nimi;
- vyplní základní údaje o sobě a svých blízkých ve formulářích a dotaznících;
- napíše gramaticky správně text týkající se jeho samotného a osvojovaných témat dle daných kritérií;
- adekvátně reaguje na písemné sdělení;
- reprodukuje poslechový a čtený text;
- je schopen využít slovníky a různé internetové zdroje;
- napíše jednoduchý text v elektronické podobě dle daných kritérií;
- pracuje s autentickými texty s pomocí rodilého mluvčího.

Mezi základní učivo patří následující slovní zásoba:

- numbers, colours, alphabet;
- classroom instructions, education;
- adjectives, physical description, body parts;



- months, days, seasons, time;
- free time activities;
- family life, life events, shopping;
- daily routines, housework;
- places, buildings;
- house and furniture;
- clothes, fashion;
- travelling;
- senses, feelings, healthy lifestyle, food;
- environment, natural features;
- materials and gadgets;
- media;
- functional English (agreement, suggestions, appointments, asking for advice, exchanging news, expressing preferences, recommending).

Vazby a struktury:

- present tenses;
- past tenses;
- expressing future;
- modal and phrasal verbs;
- passive voice;
- conditionals;
- question tags;
- reported commands and requests;
- relative clauses;
- verbs +to/-ing;
- comparison of adjectives;
- adjectives, adverbs, pronouns, prepositions;
- quantifiers, countable, uncountable nouns;
- use of articles.

## **Příloha B: Doporučení pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizích jazyků dle Podepřelové (2006)**

### 1) Rozvoj kompetence k učení

Při rozvoji kompetence k učení by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- správné osvojení výslovnosti, což může být rozvíjeno pomocí písniček, básniček, říkanek;
- zadávání domácích úkolů – samostatná práce na opakování probraného učiva;
- vytváření různorodých a zajímavých hodin;
- systematické vedení žáků ke správné orientaci v učebnicích, slovnících;
- učení se ovládat abecedu a hledání slov v abecedním seznamu;
- poskytnutí příležitosti k pochopení přínosu v praxi;
- osvojení termínů a pokynů, které souvisí s danými typy cvičení.

### 2) Rozvoj kompetence k řešení problémů

Při rozvoji kompetence k řešení problémů by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- práci s různorodými typy cvičení;
- projektové vyučování;
- pasivní zvládání cizojazyčných pokynů v materiálech;
- nést žáky po celou dobu → učitel by měl být vedoucím práce pouze po omezenou dobu, poté by měli žáci pracovat bez jakýchkoliv dalších komentářů ze strany učitele;
- zařazování mini projektů do výuky, které mohou obsahovat ověření si již naučeného učiva v praxi.

### 3) Rozvoj kompetence komunikativní

Při rozvoji kompetence komunikativní by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- mluvení, i kdyby s chybami;
- nabízení možnosti žákům vyjádřit své myšlenky;

Dle Podepřelové (2006): „je nutné co nejdříve začít s volným psaním – vyučování se přibližuje dětskému věku (stává se jeho součástí), staví do centra pozornosti zkušenosti dětí.“ (ibid, 2006) Příkladem může být napsat co nejvíce slov na téma moje rodina.

- nezbytnou komunikaci ve vztahu učitel-žák;
- učitelům projev, který by měl být doprovázen nejrůznějšími gesty, mimikou a názornými pomůckami;
- přizpůsobení projevu učitele k věku dětí → používat jednoduché a srozumitelné věty;
- představování situací, které jsou žákům blízké a reálné;
- zařazování jednoduchých dialogů, vyprávění, písniček, dramatizací pohádek, didaktických her.

Dále Podepřelová (2006) uvádí, že: „nezastupitelnou roli mají písničky (didakticky rozpracované) - žáci si jejich prostřednictvím osvojují obraty, lexikalizované gramatické jevy, které si velmi snadno a dlouho uchovávají v paměti.“ (ibid, 2006)

- měnit organizační formy práce pro komunikaci → práce ve dvojicích, ve trojicích, ve skupinách;
- nácvik poslechu s porozuměním, kdy je třeba zvolit témata zajímavá pro žáky;
- správnou volbu textů a materiálů, jelikož není možné zvolit stejná témata pro žáky na prvním stupni i na druhém stupni;
- práci s internetem;
- seznámení dětí s autentickými texty dětí z anglicky mluvících zemí, například různé básničky, dopisy.

#### 4) Rozvoj kompetence sociální a personální

Při rozvoji kompetence sociální a personální by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- střídání forem práce, což je důležité pro udržení pozornosti žáků → frontální práce, práce ve dvojicích, práce ve trojicích, individuální práce;
- střídání rolí učitele – ze začátku je iniciátorem a organizátorem, poté dává žákům pouze podněty a žáci se rozhodují sami;
- pohodovou a přátelskou atmosféru;

- způsob hodnocení → autoevaluace a evaluace, kdy žáci by měli umět hodnotit jak sebe samotné, tak své spolužáky;
- tvorbu vlastního portfolia, které může obsahovat žáky vytvořené pomůcky, testy, mini projekty, a další.

#### 5) Rozvoj kompetence občanské

Při rozvoji kompetence občanské by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- sledování a učení se i prostřednictvím internetu o jiných zemích, než o té vlastní;
- zařazování situací, které jsou vhodné pro seznámení cizinců se svou zemí, kulturou, památkami, školou a městem, ve kterém žijí;
- vytváření plakátů a mini projektů ve výuce při významných událostech, např. Den země.

#### 6) Rozvoj kompetence pracovní

Při rozvoji kompetence pracovní by se mělo u žáků na prvním a druhém stupni dbát na:

- vedení žáků k samostatnosti při práci s podpůrnými materiály → využívání slovníků a dvojjazyčných materiálů;
- zadávání dlouhodobějších úkolů;
- udržování motivace při práci.

## **Příloha C: Dotazník pro učitele anglického jazyka na ZŠ**

**1. Souhlasíte s použitím získaných informací pro výzkumnou část diplomové práce?**

- a) ano
- b) ne

**2. Jaká je Vaše aprobace? Vyberte 1 odpověď**

- a) Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- b) Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk
- c) Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
- d) jiné

**3. Pokud jste v odpovědi číslo 2 vybrali odpověď “Učitelství pro 2. stupeň nebo jiné”, zvolte obor, na který jste specializovaná/specializován: Vyberte jednu nebo více odpovědí**

- a) vzdělávání a výchova (pedagogika, speciální pedagogika, vychovatelství)
- b) umění (VV, HV, dramatická výchova, estetická výchova)
- c) český jazyk
- d) anglický jazyk
- e) jiný cizí jazyk
- f) společenské vědy, žurnalistika (ZSV, mediální výchova)
- g) obchod, administrativa a právo
- h) přírodní vědy, matematika a statistika
- i) informační a komunikační technologie
- j) technika, výroba a stavebnictví
- k) jiné

**4. Kolik je Vám let? Vyberte 1 odpověď**

- a) 18 - 30 let
- b) 31 - 50 let
- c) 50 let a více

**5. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe? Vyberte 1 odpověď**

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 20 let
- d) 20 a více let

**6. V jakých oblastech podle vás mívají žáci největší mezery? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- a) reading
- b) listening
- c) grammar
- d) speaking
- e) writing
- f) vocabulary

**7. Jakou úroveň angličtiny by měl žák mít po ukončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy ZŠ?**

- a) A1 - začátečník
- b) A2 - začátečník, uživatel jazyka, Elementary English
- c) B1 - mírně pokročilý, Pre-intermediate, Intermediate English

**8. Na jaké úrovni psaní by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup.**

a)

Dear Maggie,

I'm going to tell you about my family. I live with my two sisters, my mum and my dad in a big family house. We live in Brno, a nice city in the Czech Republic.

What about your family?

Love

Sarah

b)

Dear Lucy,

David and I went on holiday with our neighbors. We traveled by car and we really enjoyed it! We spent time in France and we went on a boat trip on the river Seine. We really loved it. There were lots of bars and nightclubs. We tried the local dishes. The local cuisine is amazing!

See you soon

Mary

**9. Na jaké úrovni čtení by měl být žák po skončení 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ v anglickém jazyce? Vyberte Váš očekávaný výstup. (Který text byste pro žáky vybrali k tichému čtení?)**

a)

Hi Kate,

just a quick email to say that our weekend was perfect! I hope that we can see each other as soon as possible. I have got free Saturday. It is better for me because on Sunday I'm meeting my parents. So if you still have time, why don't you come here? Then you can see our new flat and all the work we've done on the kitchen since moved in. We can eat at home and in the afternoon we can go for a walk.

Really looking forward to seeing you!

See you soon!

Amanda

b)

Do you know Lea? She's my cousin from Brighton in England. She's eleven years old and she's got a little brother and she lives with her family in a nice house. She gets up before seven o'clock every day and she goes to school by bus. Her favorite day at school is Wednesday because she likes her Music lessons very much. In her free time she likes playing the piano and sometimes she goes riding a horse with her friends. She has got a small dog at home. And what's her favorite food? She doesn't like pizza or chips but her favorite food is hamburger.

**10. Vyber z následujících možností jazykových prostředků, které by měl žák ovládat na konci 5. ročníku a přechodu do 6. ročníku ZŠ? Vyberte jednu nebo více odpovědí**

- a) přítomný čas prostý = present simple
- b) přítomný čas průběhový = present continuous
- c) minulý čas prostý = past simple
- d) minulý čas - pravidelná slovesa
- e) minulý čas - nepravidelná slovesa
- f) minulý čas průběhový = past continuous
- g) budoucí čas = future tense
- h) jednotné a množné číslo podstatných jmen
- i) člen určitý a neurčitý
- j) přídavná jména (základní a přivlastňovací)
- k) zájmena (osobní, přivlastňovací, tázací, ukazovací)
- l) číslovky (základní, řadové)
- m) základní předložky místa a času
- n) slovesa to be, have, can
- o) tvorba věty jednoduché
- p) tvorba otázky a záporu
- q) pořádek slov ve větě
- r) otázky s “who, what, when, where, how, why”
- s) vazba there is / there are

**11. Vyber tematické okruhy, které by měl žák po skončení 5. třídy a přechodu do 6. třídy znát: Vyberte jednu nebo více odpovědí**

- a) domov
- b) rodina
- c) politika
- d) škola a vyučovací předměty
- e) pocity a nálady
- f) volný čas a zájmové činnosti
- g) město a venkov
- h) názvy povolání
- i) lidské tělo



- j) hodiny
- k) moderní technologie
- l) životní prostředí
- m) roční období
- n) zvyky a tradice
- o) nákupy
- p) jídlo a potraviny
- q) společnost a její problémy
- r) příroda
- s) péče o zdraví
- t) cestování

## Příloha D: Srovnávací test žáků 5. a 6. tříd ZŠ

*Date:*

*Age:*

*Sex:*



*School:*

### 1. GRAMMAR = GRAMATIKA

**Doplň do vět správně chybějící slova nebo vyber z nabídky.**

Hello! My name am / is / are ..... I am ..... (10, 11, 12 – napiš slovy!) years old. I celebrate my birthday in ..... (month). I have / I'm having ..... hair. I have ..... eyes. I am *short* / *average height* / *tall*. My favourite subject in school is / are ..... In my free time I like to ..... My mum ..... (eat) often in the restaurant and my / your / her / their / his favourite food is ..... My mother *like* / *likes* / *don't like* / *doesn't like* sports. My father ..... (read) books. My / your / her / their / his favourite book is Harry Potter. We have a pet. Our pet is *a* / *an* ..... My brother ..... (walk) the pet at the moment.

2. LISTENING = POSLECH S POROZUMĚNÍM

Poslouchej a doplň do tabulky chybějící údaje.

	A	B
Name?	Emily	
From (city)?		Olomouc
How old?	years old	years old
Eyes (colour)?		
Hobby?		

3. READING + WRITING = ČTENÍ + PSANÍ

Přečti si text o Davidovi a zkontroluj údaje v tabulce. Doplň tabulku s údaji o sobě.

**Text about David:**

I am David. I am 11 years old. I have got 2 brothers. My favourite animals are dogs. I can play hockey. I like books. I don't like purple colour.

	David	You
<i>Name</i>	David	
<i>Age</i>	11 years old	
<i>Brothers/sisters</i>	2 brothers	
<i>Favourite animal</i>	dog	
<i>Sport I can play</i>	hockey	
<i>I like</i>	books	
<i>I don't like</i>	purple colour	

**Přečti si text, který o sobě napsal David ještě jednou a napiš podobný text o sobě. Využij údaje z tabulky.**

**Text about me:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Extra task:**

4. READING = ČTENÍ

**Přečti si text a seřad' obrázky pod textem do správného pořadí:**

Do you know Lea? She's my cousin from Brighton in England. She's eleven years old and she's got a little brother and she lives with her family in a nice house. She gets up before seven o'clock every day and she goes to school by bus. Her favourite day at school is Wednesday because she likes her music lessons very much. In her free time, she likes playing the piano and sometimes she goes riding a horse with her friends. She has got a small dog at home. And what's her favourite food? She doesn't like pizza or chips but her favourite food is hamburger.



- 7. ....
- 8. ....
- 9. ....
- 10. ....
- 11. ....
- 12. ....