

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Diferenciace a individualizace ve výuce na II.
stupni ZŠ v hodinách anglického jazyka
a přírodopisu

Vypracovala: Lenka Kantorová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne

.....
Lenka Kantorová

Poděkování

Ráda bych vyjádřila vděčnost Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D., mou vedoucí práce, za její trpělivost a cenné rady, které mi poskytla během celého procesu vypracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého bakalářského studia.

Abstrakt

V bakalářské práci se autorka bude věnovat tématu diferenciaci a individualizaci ve výuce na II. stupni ZŠ v hodinách anglického jazyka a přírodopisu. Autorka svou bakalářskou práci bude členit klasicky na teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce seznámí autorka čtenáře se základními pojmy a zaměří se na individualizaci a diferenciaci, a to i z pohledu historie. V praktické části bakalářské práce autorka na příkladech předloží návrhy možné diferenciaci a individualizaci v hodinách anglického jazyka a přírodopisu. Zároveň tyto návrhy v podobě příprav a pracovních listů podrobí reflexi ze stran učitelů výše zmíněných aprobací. Cílem praktické části tedy bude zjistit, zda vybraní učitelé využívají individualizaci a diferenciaci ve svých hodinách. Zároveň autorka i zkusí navrhnout výukový materiál, který by mohl být využit při výuce anglického jazyka a přírodopisu.

Klíčová slova: diferenciaci, individualizaci, výzkumný rozhovor, Václav Příhoda

Abstract

In the bachelor thesis the author will focus on the topic of differentiation and individualization in teaching at the second level of primary school in English and science classes. The author will divide her bachelor thesis into theoretical and practical parts. In the theoretical part of the thesis, the author will introduce the reader to the basic concepts and will focus on individualization and differentiation, also from the perspective of history. In the practical part of the bachelor thesis, the author will present suggestions for differentiation and individualization in English and science classes using examples. At the same time, she will reflect on these proposals in the form of preparations and worksheets by teachers of the above-mentioned subjects. The aim of the practical part will therefore be to find out whether the selected teachers use individualisation and differentiation in their lessons. At the same time, the author will also try to suggest teaching material that could be used in English and science teaching.

Keywords: differentiation, individuation, research interview, Václav Příhoda

OBSAH

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Individualizace a diferenciacie žáků ve vyučování.....	9
1.1 Definice diferenciacie a individualizace.....	9
1.2 Druhy diferenciacie a individualizace.....	10
2 Osobnost Václava Příhody.....	12
2.1 Historický kontext ve 30. letech – jednotné diferencované školy.....	13
2.2 Pokusné školy 30. let.....	13
2.3 Školské reformy pro 2. stupeň.....	15
3 Možnosti individualizace a diferenciacie v současné škole.....	16
3.1 Konkrétní postupy využívané pro individualizaci ve výuce.....	17
3.2 Přínosy diferenciacie a individualizace.....	19
4 Tradiční školy.....	20
5 Alternativní školy založené na individualizaci.....	21
5.1 Montessori škola.....	22
5.2 Waldorfská škola.....	22
5.3 Daltonský plán.....	22
5.4 Scio škola.....	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
6 Cíl výzkumu.....	24
6.1 Výzkumné otázky.....	24
7 Metodologie.....	25
7.1 Rozhovor.....	25
7.2 Pracovní list.....	26
8 Výzkumný soubor.....	26

8.1	Výzkumný vzorek – učitelé jazyků.....	26
8.2	Výzkumný vzorek – učitelé přírodopisu.....	27
9	Průběh výzkumu a sběru dat.....	28
10	Výsledky výzkumného šetření.....	30
11	Návrh individuálního pracovního listu.....	44
	Diskuze.....	45
	Závěr.....	50
12	Seznam použitých zdrojů.....	51
13	Seznam použitých příloh.....	54

Úvod

Téma diferenciacie a individualizace v kontextu školství zaujímá významné místo, zejména v souvislosti s rostoucím trendem alternativních škol a novými přístupy k vzdělávání. Tato bakalářská práce si klade za cíl přiblížit čtenářům koncepty diferenciacie a individualizace a přispět k jejich lepšímu porozumění a aplikaci v praxi, zejména ve výuce na druhém stupni základní školy.

Bakalářská práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části této práce budou čtenáři detailně seznámeni s definicí a druhy diferenciacie a individualizace ve vzdělávání. Dále bude zkoumána osobnost Václava Příhody a jeho přínos k vzdělávacímu systému. Historický kontext ve 30. letech bude podrobně rozebrán s ohledem na koncept jednotně diferencovaných škol a školských reforem pro druhý stupeň. Věnuje se též pokusným školám té doby a jejich dopadu na vzdělávací systém.

Další část se bude zabývat současnými možnostmi individualizace a diferenciacie ve vzdělávání. Zahrnuje různé přístupy k individuálnímu přístupu ve výuce a zdůrazňuje výhody, které tato diferenciacie a individualizace přináší učitelům druhého stupně.

Na závěr teoretické části bude diskutováno o pojmech tradičního a alternativního školství. Čtenáři budou seznámeni s různými druhy alternativních škol, které aktivně využívají principy diferenciacie a individualizace ve svém vzdělávacím přístupu.

V praktické části této práce bude provedeno kvalitativní výzkumné šetření formou strukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka a přírodopisu na druhém stupni základní školy. Cílem bude zhodnotit, zda využívají vybraní učitelé individualizaci a diferenciaci ve výuce. Dále budou navržena možná inspirace, jak lépe využít principy diferenciacie a individualizace ve výuce, spolu s návrhem vhodných výukových materiálů, které by mohly pomoci vybraným učitelům v individuální podpoře žáků ve svých hodinách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Individualizace a diferenciacie žáků ve vyučování

1.1 Definice diferenciacie a individualizace

Diferenciacie lze definovat jako odlišení, zatímco individualizace představuje maximální přizpůsobení se žákům. Individualizace se zaměřuje na potřeby každého žáka, jeho zájmy a osobní styl učení, který mu vyhovuje. Tento přístup vede k hlubšímu prohloubení znalostí, porozumění a absorpci vzdělávacího obsahu, přičemž se zdůrazňuje rozmanitost učebních stylů. Diferenciacie na druhou stranu představuje vzdělávací rámec navržený tak, aby vyhovoval konkrétní skupině žáků v rámci vzdělávacího programu. Cílem je umožnit žákům dosáhnout svého plného potenciálu bez ohledu na rozdíly a zajistit tak rovnocenné šance pro všechny.

Podle Kasíkové a Vališové (2007) školy čelí různým výzvám, například při nízkém zájmu některých žáků o studium historie. V průběhu minulých desetiletí se osvědčila jako neefektivnější metoda individualizace žáků. Přijetí individualizace a diferenciacie ve školství bylo upřednostněno, neboť společnost začala klást větší důraz na schopnost žáků jednat, projevit se a objevovat než na pouhé paměťové schopnosti bez hlubšího porozumění.

Individuální psychologie ukazuje, že žáci jsou velmi odlišní, i když jsou všichni ve stejném věku, tak to neznamena, že si musí být podobní. Dle Kasíkové a Vališové (2007) se žáci neučili stejně rychle ani stejně efektivně, a to vedlo k vytváření homogenních skupin rozdělených podle kritéria nazvaného inteligenční kvocient. Její původní myšlenka byla seskupit žáky do skupin se stejným intelektem, sociálním postavením a životní situací. Nicméně skupiny byly stále diferenciované do stejnorodých skupin, ale na základě nového kritéria. Téma diferenciacie a individualizace se stalo velkým tématem, ale probíral se nejen kvantitativní přístup, ale i přístup kvalitativní. Nyní mají žáci možnost si upravit vzdělávání podle svých potřeb, vybrat si předměty, které je baví, nebo se věnovat tématům, které je zajímají. Učitel převzal pozici poradce, konzultanta a pomocníka dětem.

1.2 Druhy diferenciacie a individualizace

První pojem, kterým se bude bakalářská práce zabývat je diferenciacie podle Dittricha a Valenta.

Podle J. Valenty byla diferenciacie v českém školství provedena následujícím způsobem. První kategorizace probíhala podle institucí, což zahrnovalo různá gymnázia a jiné instituce s podobným principem. Druhé zařazení bylo do tříd označených písmeny (A, B, C). Třetí kategorizace se řídila podle skupin, které byly rozděleny do dvou oddílů. Buď do škol, které praktikují rychlý postup při výuce stejného obsahu (sytém Cambridge), nebo do škol, které se zaměřují na různý obsah, jako například St. Barbara nebo North Denver. Čtvrtý systém byl označen jako takzvané spolkové učení. Pátý a šestý systém se věnoval atypickým učitelům a individualizaci při rozpadu třídy. To zahrnovalo použití Daltonského plánu anebo Winnetské soustavy. (Dittrich, 1992, s. 8)

Nicméně tato klasifikace není jediným přístupem k diferenciaci. Dittrich uvedl (1992), že na obecných školách byla uplatňována pedagogická diferenciacie. Toto zařazení nebylo založeno na běžném rozřazení na nadané a nenadané, ale na diferenciaci mezi schopnými žáky a méně schopnými žáky. To znamená, že bylo stanoveno určité množství hodin a cílů, které by měli žáci dosáhnout v daném období. Podle Dittricha (1992) se prováděla diferenciacie do těchto tříd v podobě testů, které se konaly na konci školního roku.

Další rozdělení, které se zabývá problematikou diferenciacie žáků, je vnitřní a vnější diferenciacie. Touto problematikou se zabýval J. Mareš (2013). V případě vnější diferenciacie byly žáci diferenciovány skupinově v každé třídě nebo vytvořením zcela nových tříd. V rámci vnitřní diferenciacie žáků šlo především o to, aby byli žáci rozděleni podle svých schopností. Není zde nutně pravidelný přesun žáků, ale spíše diferenciacie na základě konkrétních předmětů, zatímco jiné předměty mohly zůstat společné. V případě vnější diferenciacie mohli žáci navštěvovat odlišné školy v závislosti na svých předpokladech.

Podle Dittricha (1992) vnější diferenciacie neboli třídní nefungovala vždycky optimálně, občas docházelo k problémům s nedostatkem žáků ve třídě. Dalším problémem byla kvalifikace, protože v každé třídě byli žáci s odlišným nadáním. Profesor Příhoda však doporučil, aby se kvalifikovalo známkami výbornými i v třídách s méně nadanými žáky.

Jejich výkony je důležité brát z relativního hlediska podle toho, v jaké se nachází třídě. Dittrich (1992) stejně jako Mareš rozdělal diferenciaci také na vnitřní, která se věnuje atmosféře ve třídě. Především využívá způsob rozdělení třídy na tři skupiny. První skupina byla schopná pracovat zcela samostatně na projektu a nepotřebovala žádnou podporu od učitele, druhá skupina byla řízena učitelem, ale dokázala mechanicky zvládat daný úkol. Třetí skupina nikdy nepracovala sama, vždycky byla pod dohledem učitele. Třídy se proměňovaly podle předmětů, což znamenalo, že žák nikdy nebyl nejhorší ve všem. Nejhorší žák v matematice, mohl být nejlepší v češtině. Děti by se neměly cítit nijak utlačovány nebo poníženy v průběhu vyučování.

Základní myšlenkou bylo, že se žáci mohou lépe rozvíjet a projevovat se ve skupině lidí, do které patří. Neexistují zde žádné výrazné rozdíly ve znalostních problémech ani v motivaci. Podle J. Mareše (2013) tento typ rozdělení není výhodou pouze pro žáky, ale i učitele. Učitel má větší možnost projevit se a také se rozvíjet pedagog. J. Mareš (2013) také uvádí, že další pozitivum spočívá v tom, že učitel má více času pro všechny žáky a není omezen pouze na ty, kteří jsou opozdilejší, na úkor nadaných žáků, kteří rovněž potřebují dostatek pozornosti.

Individualizace je důležitý prvek v rozvíjení individuálních schopností žáka. Kasíková a Vališová (2007) rozdělily individualizaci ve školním prostředí na čtyři základní typy:

- První typ umožňuje žákům vybrat si předměty, které je zajímají, včetně oblastí učiva, které je zaujali a chtějí je detailněji prozkoumat;
- Druhý typ lze nazvat jako doplňujícím vyučováním, kde učitel vysvětluje základní látku a poskytuje žákům, kteří mají zájem, další detaily k tématu. Také může poskytnout žákům doplnění základní látky, pokud ji nepochopili;
- Třetí typ představuje jakýsi návod pro žáky, kde učitel strukturuje učivo do různých kroků a žáci se jimi řídí. Tento typ se nazývá „Žák ve sledu učebních jednotek.“;
- Poslední typ je individualizační propojení, kde učitel přizpůsobuje hodinu žákům s vizuální představivostí nebo volí strategii, aby vyhověl žákovi s reflektivním kognitivním stylem.

Ve škole lze využívat tyto typy individualizace, protože jejich koncept je založený na obsahu, takže látce nebo také metodě a strategiích.

2 Osobnost Václava Příhody

Začátek nové kapitoly bude zaměřen na život Václava Příhody. Václav Příhoda se narodil v září 1889 v Sánech u Poděbrad a zemřel v listopadu 1979 v Praze. Žižková a Daubner (1990) ve své knize píše, že to byl český pedagog, který se věnoval také psychologii a didaktice. Když Václav Příhoda byl ještě malý chlapec, jeho matka zemřela na tuberkulózu a jeho otec, který byl řídícím učitelem, se po dvou letech znovu oženil. Ve věku pro nástup do obecné školy ho první tři roky učil sám jeho otec. Poté, když otec odešel do důchodu, Václav začal navštěvovat Smíchovské reálné gymnázium. Během té doby se dostal do konfliktu s učitelem náboženství, a tak přestoupil na Státní české reálné gymnázium v Křemencově ulici, kde nakonec absolvoval maturitní zkoušku.

Jeho dalším studijním krokem byla Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, na které studoval filologii, němčinu a francouzštinu. Cach a Vaňová (2000) uvedli, že na fakultě měl mnoho vzorů, které ho ovlivnily k jeho tvorbě jako například: „romanisty P. M. Haškovcem a M. Křepinským, germanisty J. Jankem a A. Krausem, profesorem srovnávacích literatur V. Tillem, v rámci filozoficko-pedagogicko-psychologické přípravy filologií T. G. Masarykem, filozofem a psychologem F. Krejčím, pedagogem O. Kádnerem“.

Jakožto středoškolský profesor na Reálném gymnáziu v Praze ve Slovenské ulici, dostal Příhoda příležitost zúčastnit se pedagogického zájezdu do Spojených států amerických. Tam dostává možnost studovat u J. Deweye a E. L. Thorndikea, což byl jeho splněný sen, uvádí Vaňková (1994). Příhoda se snažil o to, aby integroval americké myšlenky do české pedagogické praxe a tím by mohl vyvíjet vlastní pedagogický koncept. Žižková a Daubner (1990) uvedli, že se Příhoda snažil přejít od filozofie k okruhu, který se zabýval problémy ve školství, a tak se začal zaměřovat na reformy školství. Často se proto snažil přednášet na škole vysokých studií pedagogických v Praze a měl velký úspěch, protože jeho přednášky vyvolávaly hojné diskuze. Žižková a Daubner (1990) jeho konání popisují tak, že: „Škola vysokých pedagogických studií vychovala generaci

nově myslících učitelů“. Jednou z jeho dalších významných kroků, které se mu podařily během jeho působení na vysoké škole, bylo vzniknutí Reformní komise školské.

Později v roce 1924 na Univerzitě Karlově získal docenturu, jelikož obhájil svůj spis o Psychologii a hygieně zkoušky. O pár let později byl jmenován profesorem. Když mu bylo znemožněno, aby dělal další pedagogickou činnost, rozhodl se napsat spis, který byl čtyřsvazkový. Jednalo se o Ontogenezi lidské psychiky. (Příhoda, 2018, s. 1)

2.1 Historický kontext ve 30. letech – jednotné diferencované školy

Hlavní představa toho, jak by měl model jednotné školy vypadat, shrnuli Cach a Váňová (2000). Jde o změnu v dosavadní podobě výuky na druhém stupni. To znamená splynutí vyšších ročníků školy obecné, školy měšťanské a nižší školy střední ve škole jednotnou. Školou, která by byla před vyšší školou střední.

Tento výzkum je později spojovaný s vnitřní diferenciací což, je diferenciací podle nadání. Příhoda vymezil nové didaktické principy, které vytvořil na základě behavioristické a celostní psychologie. Cach a Váňová (2000) popsali, že jde konkrétně o: „Přirozené situace a přirozené reakce, vyučovací dynamismus, vnitřní motivace vyučování, globalizace vyučování, individualizace vyučování.“ To znamená, že v praxi jde o takzvané činné školy, kde se žák učí samostatně prováděnou činností.

Konkrétně se vypracováním koncepce reformního školství zabývaly v Praze dvě instituce: První byl Reformní sbor pro národní školství ve velké Praze v čele s J. Uhrem, jenž vypracoval takzvaný Rámcový návrh úpravy pražského školství. Druhou institucí byla Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických v čele s V. Příhodou, jenž vypracoval Zásady reformního návrhu a Organizační učební plán reformních škol. (Uher, 1971, s. 63-67) Oba návrhy se zabývaly osobností dítěte a kladly důraz na jeho individuální potřeby.

2.2 Pokusné školy 30. let

Příhoda nebyl spokojený se stavem ve školství, protože dříve byli žáci rozděleni pouze podle jejich ekonomického a sociálního postavení. (Příhoda, 1928, s. 1) Hlavním

problémem bylo, že se nekladl žádný důraz na žákovu individualitu. Dle Václava Příhody (1931) byl rozhodující okamžik ve školství první pedagogických týden, který uskutečnila Československá obec učitelská. Řešily se základní otázky ohledně učitelů a jejich vzdělání.

Dle Váňové a kol. (1992) bylo hlavní téma diskuze plán jednotné vnitřně diferencované školy, tento plán navrhl sám Václav Příhoda, jelikož byl předsedou reformní komise.

Myšlenka, jenž byla za vznikem jednotné školy nebyla pouze jedna. Mezi hlavními cíli byla právní rovnost mezi občany, což vedlo k demokracii. Jelikož demokracie byla velmi důležitá ve školství, protože zavedla rovné právo pro všechny studenty a tím jim poskytlo nejlepší prostředí pro jejich vzdělávání. (Příhoda, 1948, s. 9-10)

Žáci tudíž budou mít podmínky pro nejlepší vzdělání, které je možno poskytnout. Václav Příhoda (1928) uvedl i další důležité znaky pro jednotné školy, a to poskytnout žákům vzdělání podle jejich nadání, potřeb a snah. Postup do dalšího ročníku závisel pouze na jejich zvládnuté látce, nikoliv na zvládnutí jednotlivých ročníků. (Váňová, 1992, s. 137)

Dle Václava Příhody (1928) bylo cílem zajistit, aby každý žák byl respektován podle jejich zvláštností a nadání. Tím se měla přizpůsobit jejich výuka a zároveň i jejich rozvrh, takže každý žák měl rozvrh úplně jiný. Nejen, že tyhle změny měly vliv na administrativu, ale souvisely s demokracií. Jak uvedl V. Příhoda (1948) jednotné školy by měly být bezplatné pro všechny a každý by měl dostat právo na vzdělání.

Nešlo jenom o právo studovat pro všechny, ale také o sjednocení celého národa, což znamenalo, že děti měly vyrůstat ve stejné prostředí jak vzdělávacím, tak výchovném. (Váňová, 1994, s. 11) To také souvisí s diferenciací, která měla za úkol, aby každý žák žil ve výchovném prostředí.

Jak je uvedeno v kapitole výše, Václav Příhoda se snažil sloučit střední a měšťanské školy, když začala reforma. Uher (1971) uvedl, že Příhoda nechal vzniknout Organizační a učební plán reformních škol. Podle těchto plánů se měly pokusné školy řídit a stanovit si podle nich určitá pravidla. I když se vytiskly plány až v roce 1930, podle Váňové (1994) se podle nich učilo už v prvních pokusných školách.

E. Urbanovská (1996) uvedla, že Příhodova takzvaná Nová škola měla být jednotná a vnitřně diferencovaná. Rozdělili školu do čtyřech stupňů: I. stupeň byla obecná, 5letá škola, II. stupeň byla komenium, 4letá škola, III. stupeň bylo atheneum, také 4letá škola a poslední IV. stupeň byla univerzita, 4 - 6letá škola. Ve své bakalářské práci se budu věnovat pouze „Komeniu“ tedy měšťanské škole.

2.3 Školské reformy pro 2. stupeň

Vaňková (1994) uvedla, že se Příhoda nechal výrazně ovlivnit americkým představitelem Johnem Dewey, který ho inspiroval jeho americkou pragmatickou pedagogikou. Později i Helen Parkhurstová byla svým Daltonským plánem inspirací pro Příhodu.

Začátek reformy školství pro 2. stupeň spustilo Příhodovo nespokojení s otevřeností školství. Váňová a kol. (1992) uvedli, že Příhoda nebyl spokojen s dosavadní koncepcí školství pro žáky ve věku od 11 do 15 let. Hlavním problémem byla diskriminace nižší vrstvy, když byl žák nadaný, ale nacházel se v nižší vrstvě, tak neměl možnost studovat na střední škole. Toto byl hlavní důvod, proč Příhoda nechal vzniknout koncepci pro jednotné školy 2. stupně.

Václav Příhoda (1931) zavedl tedy systém, který byl rozdělený do tří větví podle individuálních rozdílů. Byly to větve: měšťanské školy, reální a gymnaziální. Byl možný přestup mezi nimi. Jak jsem už dříve zmínila, postup nebyl podle tříd, ale závisel na splnění předmětů.

V této části se bude bakalářská práce zabývat školou 2. stupně, který byl nazýván Komenium. Podle Váňové (1994) se jednalo o nejdůležitější krok, protože školská reforma byla podle ní reforma 2. stupně. Hlavním úkolem bylo zjistit, jak sjednotit všechny školy, tak, aby byla poskytnuta každému žákovi nejlepší úroveň vzdělání.

Dle Váňové (1994) rozdělil Příhoda 2. stupeň na dvě větve: technickou a humanitní. Dále se humanitní větev dělila na klasickou, ve které byla latina a na moderní, ve které byla naopak francouzština.

Technický obor nahradil tradiční měšťanskou školu, což vedlo k rozdělení do různých specializací jak kvantitativních, tak kvalitativních. Kvalitativní diference se projevila

prostřednictvím volitelných předmětů, které byly zavedeny v posledním ročníku, a odrážely se v obsahu, rozsahu a konceptu výchovných předmětů. Humanitní obor kladl hlavní důraz na jazykové dovednosti, zatímco technický obor na praktické či matematické disciplíny. Následně byly snahy o začlenění nových předmětů, jako jsou obecné vědy a úvod do historie do všech oborů. Zásadní rozdíl mezi učivem technického a humanitního oboru spočíval v přístupu: technický obor se zaměřoval na praktické aplikace, zatímco humanitní obor na teoretické principy. Absolventi technického oboru byli očekáváni v praxi, zatímco absolventi humanitního oboru často pokračovali ve studiu. (Váňová, 1994, s. 14-15)

Kasper (2008), uvedl že: „ministerstvo nakonec povolilo otevření několika pokusných reformních měšťanských škol 1. září 1929 v Praze Michli, Nuslích, Hostivaři, ve Zlíně a Humpolci. Uvedl, že pokusné školy do roku 1932 shromažďovaly data, jak si reformní školství vede a podle výsledků měly postupovat ve vnější a vnitřní změně školství. Jenže mnoho důvodů zapříčinilo, že se změny nemohly uskutečnit. První důvod byl například z finančních důvodů, protože v Československu byla špatná politická situace. Kasper (2008) uvedl, že ani po druhé světové válce nebylo možné navázat na reformní školství. Jednotná škola v roce 1948 po komunismu byla modifikována, avšak opomenuly se zásady diferenciaci a individualizace.

Jenže jednotná vnitřně diferencovaná škola podle Příhody se nemohla uskutečnit. V článku Zormanová (2012) uvádí, že diferenciaci této podoby pomáhala pouze nadaným žákům v jejich vzdělávání. Ti s nižšími studijními předpoklady byli utlačováni a snižovali se jejich šance na prosazení a vzdělání.

3 Možnosti individualizace a diferenciaci v současné škole

Václav Příhoda (1948) řešil problém vnější diferenciaci škol ve školství, žáci ve stejném věku a na stejné úrovni si mohli vybrat z většího množství škol. Tento problém se řeší i v dnešní době v podobě víceletých gymnázií. Hovoří se, zda by se měly zrušit, protože nepřinášejí žádný užitek ani lepší vzdělávací výsledky. (EDUin, 2023)

Straková (2010), ale uvedla, že byl návrh stáhnut pod nátlakem, protože se ukázalo, že když žáci navštěvují několik větví, tak to zvětšuje rozdíl mezi výsledky těchto žáků. Na rozdíl od žáků, které navštěvovali jednu větev.

Také z rozhovoru Hospodářských novin (2014) bylo uvedeno mnoho argumentů, proč si vybrat víceletá gymnázia. Bylo uvedeno například, že: „nadané děti najdou ve víceletých gymnáziích podnětné prostředí, děti jsou takzvaně mezi svými a rodiče mají možnost volby, kde se budou jejich děti vzdělávat.“ Na druhou stranu také byly uvedeny argumenty pro základní školy do 15 let: „školy by měly zařídit podnětné prostředí pro všechny děti na všech školách, přijímací zkoušky na víceletá gymnázia mohou být nepřiměřeným stresem pro dítě.“

Takže lze dedukovat, že víceletá gymnázia mohou změnit budoucnost žáka k lepšímu. Pokud má výjimečné nadání, je potřeba, aby se mu dostalo lepší péče na gymnáziu, protože kdyby zůstal na základní škole, tak by mohlo dojít k jeho utlačení a jeho výsledky by se naopak mohly zhoršit. Gymnázia patří mezi vnější diferenciaci, je to ovšem i jednotná vnitřně diferencovaná škola, což je spjato s jménem Václav Příhoda, který usiloval o školskou reformu.

Podle článku od Zormanové (2012) dostali žáci možnost navštěvovat stejnou školu, avšak docházeli do paralelních tříd s nabídkou volitelných předmětů. Jenže jak je uvedeno už v předchozí kapitole, tento systém nebyl výhodný pro žáky s nízkým studijním výkonem. Takže jako nejlepší možnost, která se využívá i v současné době, je inkluze. Probíhá podobným způsobem jako vnitřní diferenciaci, až na jeden rozdíl s tím, že žáci navštěvují stejnou třídu a uvnitř ní jsou diferenciováni, aby byli zohledněni všichni studenti bez rozdílů.

3.1 Konkrétní postupy využívané pro individualizaci ve výuce

Kasíková a Vališová (2007) uvádí shrnutí hlavních rysů současné individualizace a ukazují na faktory, kterou jsou s tím sepnuty:

1. prostředky pro samoučení;
2. upřesnění cílů;

3. umožnit zpětnou vazbu;
4. řízení učitelem;
5. práce probíhá hromadně, ale i v malých skupinkách.

Aby učitelé byli schopni využít individualizaci je důležité použít několik systémů k zefektivnění výuky a zajistit pro všechny žáky prostředky, aby se kvalita výuky pro jednotlivé žáky zvyšovala.

Zprvu se jedná o individuální přístup k žákům v rámci heterogenních tříd. Jde o žáky, kteří mají nějaké výjimečné vzdělávací potřeby a kvůli tomu se jim přizpůsobuje výuka, aby měli co nejlepší podmínky. Základním souborem je vzdělávací systém nazývaný jako individuální vzdělávací plán. Podle školského zákona § 18 č. 561/2004 Sb., má ředitel školy právo schválit individuální vzdělávací plán pro nezletilé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na žádost jejich zákonných zástupců. Stejně tak může schválit takový plán na žádost zletilých žáků nebo studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním. V oblasti středního nebo vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy povolit individuální vzdělávací plán také z vážných důvodů jiných než uvedených. (Školský zákon § 17 a 18, 2004)

Druhým systémem, který se využívá v individualizované výuce je samořízené učení. To je učení, kde si žák sám rozhoduje o tom, co se bude učit. Musí si sám připravit studijní materiály a plán, kterým si například může řídit svoje tempo a styl učení. Tento styl podněcuje žáky, aby si sami hledali informace a zajímali se o dané téma.

Kasíková a Vališová (2007) uvedly ještě další možnosti, jak využít individualizaci. Jsou to například didaktické systémy mezi, které patří: Mastery Learning, Programované učení a Daltonský plán.

Mastery Learning by se dal přeložit jako zvládnuté učení. Tento systém vypracoval B. S. Bloom, což je profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě. V tomto systému jde o myšlenku, že učivo může zvládnout každý žák jenom potřebuje jiný čas. Skalková (2007) uvádí, že neexistuje žák, který by nebyl schopný se naučit stejné množství učiva, které je od něj očekáváno. Jediný rozdíl mezi žáky bude, že jeden dané učivo zvládne rychleji a druhý pomaleji. Takže není možné, aby pomalý žák dosáhnul s tímto

systemem špatné známky. Když se mu bude poskytovat dostatek zpětné vazby a přesnější postupy, tak s pomocí může dosáhnout dobrých výsledků jako jeho rychlejší spolužáci. Tento systém je rozdělený na učení základní a stupňovité. Základní vyučování probíhá v jedné skupince ve třídě, kde se snaží učitel po celou dobu respektovat rozdíly mezi žáky. Žáci jsou do skupinek rozdělováni podle výsledků testů nebo jejich zájmů, a tak se v jedné skupince zaměřují na základní znalosti a v druhé ty znalosti prohlubují.

Programové učení je v podstatě založeno na typu individualizace, který uvedly Kasíková a Vališová (2007), když je žák ve sledu učebních jednotek, tak to znamená, že učivo bylo rozděleno do určitých kroků a žák má návod. Ví, jak s ním má pracovat, a tak si může volit svoje tempo na splnění úkolu.

Daltonský plán bude rozebrán v kontextu s alternativními školami.

3.2 Přínosy diferenciacce a individualizace

Diferenciacce a individualizace jsou důležitou součástí reformy školství, avšak nesou jisté nevýhody a výhody. Zaprvé se bude práce zabývat výhodami individuálního vzdělávání.

- Tempo je přizpůsobeno jak pomalým, tak i rychlejším žákům;
- Obsah je rozmanitý, pomalejší žáci mají dost času na pochopení základů a nadané děti mohou svůj talent rozvíjet, neboť jejich obsah se nesoustředí pouze na základní znalosti, ale probírají doplňující obsah;
- Jelikož se obsah přizpůsobuje tempu žáka, tak to posiluje jeho motivaci a zájem o učení;
- Tento styl ho vede k samostatnosti a zlepšení jeho školních výsledků.

Jako druhý bod se bakalářská práce bude věnovat výhodami (vnitřně) diferencovaného vzdělávání.

- Děti jsou ve skupince žáků, kteří jsou stejní (nadané s nadanými);

- Pocit žáků se může zlepšit v závislosti, že jsou ve své skupince a tím dosahují přijatelných výsledků pro jejich intelekt;
- Tempo je úměrné pro skupinu.

A na závěr budou rozebrány nevýhody individuálního vzdělávání.

- Sociální rozdíly mohou být velkou překážkou;
- Individualizace může být náročná pro učitele, když musejí dohlížet na každého žáka zvlášť;
- I přes přizpůsobené tempo, mohou žáci využít příležitosti a záměrně se nesnažit;
- Na konci ročníku se nějaké děti naučí více věcí než druhé.

Posledním bodem budou nevýhody diferencovaného vzdělávání.

- Děti, které by nebyly rozřazeny do kategorie nadaní, by mohly cítit méněcennost;
- Slabší žáci by mohli preferovat přítomnost chytrého žáka, mohl by to být jejich vzor;
- Velký nátlak na učitele, nemusejí být připraveni. (Zieleniecová, 2015)

4 Tradiční školy

Česká vzdělávací soustava a alternativní školy (2009) uvedli zásadní rozdíly, které jsou odlišné od alternativního školství.

Tradiční školství se charakteristické:

- Zaměřením převážně na intelektuální rozvoj, na kompletní rozvoj jedince nebo jeho emoční stav není dostatek zřetele;
- Přesný návod, neklade se důraz na žákovu tvořivost;
- Dítě se může cítit zahlceno pracovními a životními nátlaky ze strany školy;
- Učitel má malou citlivost vůči žákovi, chová se autoritativně a žák musí být poslušný;
- Běžný život, rodina a kultura jsou odděleny školním prostředím;

Kvůli kritice, která zasáhla tradiční školství dalo vzniku alternativním školám.

5 Alternativní školy založené na individualizaci

Alternativní školy jsou známé pro jejich přístup k individuálním potřebám každého žáka. Jelikož tyto školy často pracují s menším počtem žáků, a tak mají možnost flexibilnějšího přístupu k výuce, který jim umožňuje se žákům věnovat individuálně. Mezi hlavní pedagogické zastupitele patří M. Montessori, J. Dewey, P. Peterson, R. Steiner a tak dále. (Průcha J., 1996, s. 15)

Snaží se o změnu pedagogického přístupu než v tradičním školství. Kasíková a Vališová (2007) uvedly, že pojem alternativní školství se začal objevovat v 70. letech 20. století ve spojení s přizpůsobováním se alternativním potřebám, nespokojenost s výukou a učením ve tradičním školství.

Alternativní školy jsou úzce spjatý s koncepty diferenciací a individualizace ve vzdělávání. Diferenciací je založena na uznání individuálních rozdílů mezi žáky a respektuje variabilitu jejich učebních potřeb. Alternativní školy systematicky vyvíjejí rozmanité programy, které používají diferenciací a poskytují žákům adekvátní podporu.

Individualizovaný přístup k výuce v alternativních školách je konceptualizován s důrazem na jedinečnost každého studenta a jeho specifické potřeby. Tento přístup se projevuje prostřednictvím široké škály metod a strategií, které jsou navrženy s ohledem na individuální učební styly, zájmy a schopnosti žáků.

Česká vzdělávací soustava a alternativní školy (2009) uvádí, že alternativní školství vedlo k mnoha zlepšením. Mezi zásadní změny oproti tradičnímu školství patří:

- Orientace školy prodělala celkovou proměnu;
- Rozvoj dítěte se orientuje na všechny jeho potřeby jak intelektuální, tak i emoční;
- Škola prosazuje tvůrčí schopnost žáků;
- Vede žáka k samostatnosti tím, že se podílí na rozhodování;
- Směřují svoji pozornost na aspekty estetické, tělovýchovné a zdravotní;

- Školy se snaží spolupracovat a prohloubit kontakt s rodinou, přírodou a společností;
- Navozují příjemnou atmosféru celé školy.

Jelikož alternativní škola posunula a naplnila žákovy potřeby, tak se alternativní školy začaly objevovat více frekventovaně.

Alternativní školy se dělí podle Průchy (2001) na 3 základní typy. Klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Bakalářská práce se bude věnovat pouze klasickým reformním školám jako jsou waldorfská, montessoriovská a daltonská. A na závěr zmíní Scio školu, která patří mezi moderní alternativní školy.

5.1 Montessori škola

Marie Montessori je hlavní představitelkou individualizované školy jménem Montessori škola. M. Montessori (2012) založila v roce 1907 Casa dei bambini, jinak řečeno Dům dětí. Dům byl postavený v Římě a sloužil pro děti věku 3-6 let, které měly chudé rodiče. Svobodová a Jůva (1995) uvedli, že: „Paní Montessori byla lékařka, pedagožka a bojovnice za ženská práva a byla schopná vybudovat třicet organizací v různých zemích. Nebyly to jen mateřské školy, ale i školy prvního a druhého stupně nebo vzdělávání pro mentálně postižené děti.“

5.2 Waldorfská škola

První waldorfská škola byla založena ve Stuttgartu roku 1919. Založil ji německý filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Oficiální stránka Rudolf Steiner Schule (2021) uvedla, že jelikož je jejich program založený na aktivitě žáků, rozšiřování jejich emočních a duchovních predispozic, tento přístup podporuje diferencovaný rozvoj vůle a také jsou děti obohaceny praktickými znalostmi. Kasíková a Vališová (2007) uvádí, že Steiner vytvořil koncepci, která se zabývala výchovou člověka, jenž měla název antroposofie. Mezi hlavní cíle waldorfského učení patří zaměření na rozvoj žáků v jejich vývoji v dětství a dospívání, což přispívá k individuálnímu rozvoji osobnosti žáka.

5.3 Daltonský plán

Daltonský plán je jeden ze způsobů používaných při individualizované výuce. Zakladatelkou daltonského plánu je Helena Parkhurstová. Svobodová a Jůva (1995) uvedli, že nejdůležitější myšlenka plánu bylo zajistit, aby se žáci naučili samostatně učit. Helen Parkhurstová uvedla, že: „Dalton není metoda, nebo systém. Dalton znamená vliv.“

5.4 Scio škola

Scio (2023) uvádějí na svých webových stránkách, že jejich zakladatelem je Ondřej Šteffl, který v roce 1995 založil systém pro standardizované zkoušky, který aktuálně využívají univerzity pro své přijímací zkoušky. Mezi základní principy a hodnoty Scioškol patří:

- Svoboda – děti rozhodují o svém učení;
- Morálka – děti mají motivace se učit;
- Aktivita – dostávají zpětnou vazbu, nikoliv známky;
- Odvaha – bezpečné a příjemné prostředí;
- Otevřenost – škola není v uzavřeném prostředí;
- Optimismus – sami učitelé se učí (Scioškoly FAQ, 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl výzkumu

Cílem bakalářské práce bude uskutečnit výzkumného šetření ve formě rozhovorů s učiteli a učitelkami anglického jazyka a přírodopisu. Bude zjištěno, zda vybraní učitelé využívají individualizaci a diferenciaci ve svých hodinách. Na závěr bude navrhnutá, možná inspirace, jak by se dala využít individualizaci a diferenciaci v hodinách a budou vypracovány také individualizované výukové materiály pro učitele anglického jazyka a přírodopisu do výuky.

6.1 Výzkumné otázky

Anglický jazyk:

1: Jak využívají vybraní učitelé individualizaci a diferenciaci v hodinách anglického jazyka na II. stupni ZŠ?

2: Jak vnímají vybraní učitelé dopad individualizace a diferenciaci na schopnost žáků hodnotit sami sebe v hodinách anglického jazyka?

3: Jakým způsobem pracují vybraní učitelé s různými úrovněmi znalostí a schopností žáků v průběhu výuky anglického jazyka?

Přírodopis:

1: Jak využívají vybraní učitelé individualizaci a diferenciaci v hodinách přírodopisu na II. stupni ZŠ?

2: Jak vnímají vybraní učitelé dopad individualizace a diferenciaci na schopnost žáků hodnotit sami sebe v hodinách přírodopisu?

3: Jakým způsobem pracují učitelé s různými úrovněmi znalostí a schopností žáků v průběhu výuky přírodopisu?

7 Metodologie

Tento druh výzkumného šetření je charakteristický hlavně pro svoji podrobnou analýzu dat. Nejde zde o kvantifikaci dat jako u druhého způsobu šetření kvantitativního, který však nebude v bakalářské práci využívat. Základní kritéria s ohledem na pedagogické vědy podle Švaříčka a Šedřové (2007) jsou pravdivost, důvěrnost, přenositelnost, spolehlivost a techniky.

Kvalitativní šetření je podle Hendla (2006) vhodné použít, jestliže se jedná o cíl:

- Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu;
- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí;
- Umožňuje studovat procesy;
- Umožňuje navrhnout teorie. (Hendl, 2006, s. 52)

Podle Hendla (2006) je zásadní u kvalitativního šetření stanovit výzkumný problém a výzkumné otázky, což je výhodné, protože můžeme v průběhu upravit nebo doplňovat otázky.

Co tedy dokáže kvalitativní výzkum? Jde především o to, že na začátku rozhovoru pátráme po odpovědích, nevíme předem, jaké data získáme. Až po nasbírání dostatečného množství dat jsme schopni hledat podobnosti, nebo formulovat předběžné závěry, ze kterých následně vyvodíme výsledek. Data jsou ovšem platná pouze pro daný vzorek lidí. Nelze je zobecnit a využít jako platná tvrzení.

Švaříček a Šedřová (2007) uvádí, že existuje několik druhů sběru dat, mezi které patří: zúčastněné pozorování, rozhovor, ohniskové skupiny a pořizování videozáznamu. V této bakalářské práci bude využívána metoda rozhovoru.

7.1 Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejčastějších forem kvalitativního výzkumu.

Podle Hendla (2006) mohou být rozhovory individuální, skupinové, diskuze, participantní pozorování. Pro tuto bakalářskou práci je zvolen rozhovor individuální,

protože se nejlépe hodí ke zpracování. Rozhovor umožňuje téma probírat do hloubky a možnost reagovat na respondenta specifickými otázkami. Využit lze strukturovaný a nestrukturovaný nebo polostrukturovaný rozhovor. Pro účely bakalářské práce bude použit strukturovaný rozhovor, což znamená, že respondent postupně odpovídá a tazatel si odpovědi zaznamenává.

7.2 Pracovní list

Průcha uvedl následující definici pracovního listu: „Druh cvičebnice obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků. Většinou je používán na 1. stupni základní školy, ve vyšších ročnících obvykle jako doplněk učebnice.“ (Průcha, 1998, s. 183)

Pracovní listy jsou výukové pomůcky, které mají vést žáka k pochopení daného tématu. Cílem pracovního listu je logicky uspořádanými otázkami provést žáka tématem a procvičit jeho znalosti o tématu. Pracovní listy lze vyplňovat samostatně nebo skupinově, záleží, jaké téma a znalost se procvičuje.

8 Výzkumný soubor

Cílem bylo sehnat učitele a učitelky anglického jazyka a přírodopisu na druhém stupni základní školy. V bakalářské práci byli výzkumným vzorkem dva učitelé a jedna učitelka anglického jazyka a jeden učitel a tři učitelky přírodopisu.

8.1 Výzkumný vzorek – učitelé jazyků

Výzkumným vzorkem tvořili vyučující s aprobací anglický jazyk. Celkově se jedná o jednu učitelku a dva učitele. Učitelé byli vybráni na základě svého zájmu o sdílení svých zkušeností s diferenciací a individualizací výuky, a to s ohledem na jejich trvalé bydliště v Jihočeském kraji, což bylo jedním z kritérií selekce. Aby byla zachována anonymita budou učitelé oslovení UČITEL 1, UČITEL 2, UČITELKA 3.

UČITEL 1 –

Učitel 1 je 25 let. Na dané škole učí již 2 roky. Stále je ještě na vysoké škole a během ní se věnuje učení na základní škole. Podařilo se mu v roce 2018 složit Cambridge zkoušku z anglického jazyka a tím získal certifikát úrovně C1.

UČITEL 2 –

Učitel 2 je 25 let. Délka jeho praxe na dané škole jsou 2 roky. Mezi jeho aprobace patří anglický jazyk a matematika. I když jeho praxe trvá jen 2 roky, tak se mu povedlo dosáhnout nemalých výsledků s žáky. Účastnil se také kurzu „Učím s dobou“, což je kurz ohledně AI technologií a moderních aplikací. Chtěl by v budoucnosti otevřít kurz doučování, kde by měli pomalejší žáci možnost doučování nebo naopak nadaní žáci měli příležitost se naučit něco navíc.

UČITELKA 3 –

Učitelce je 48 let. Na dané škole učí již 10 let. Mezi její aprobace patří anglický jazyk a německý jazyk. Délka její praxe je 13 let. Učitelka je zaměstnaná na malé škole, ale díky tomu má větší přehled o škole a lépe se jí pracuje s žáky.

8.2 Výzkumný vzorek – učitelé přírodopisu

Druhým výzkumným vzorkem byli vyučující s aprobací přírodopis. Jedná se o tři učitelky a jednoho učitele. Učitelé byli vybráni na základě svého zájmu o sdílení svých zkušeností s diferenciací a individualizací výuky, a to s ohledem na jejich trvalé bydliště v Jihočeském kraji, což bylo jedním z kritérií selekce. Aby byla zachována anonymita budou učitelé oslovení UČITEL 1, UČITEL 2, UČITELKA 3.

UČITELKA 1 –

Učitelce 1 je 52 let. Jejími aprobacemi jsou přírodopis a fyzika. Má za sebou již 20 let praxe a z toho 2 roky učí na současné škole. Její dlouholetá zkušenost ji učinila respektovanou osobou v pedagogické kolektivu.

UČITEL 2 –

Učitel 2 je 38 let. Na dané škole je 5 let a jeho praxe trvá 7 let. Mezi jeho aprobace patří přírodopis a zeměpis. Po vysoké škole měl příležitost cestovat po světě a tím si získal velký přehled a mnoho zkušeností. Především to však byly zážitky, které teď může žákům předávat a motivovat je do cestování.

UČITELKA 3 –

Učitelce 3 je 40 let. Na dané škole učí již 9 let a její celková délka praxe je 14 let. Jejími aprobacemi jsou přírodopis a chemie. Její hodiny jsou plné praktických ukázek a experimentů, snaží se výuku udělat zajímavou pro své žáky. Vytváří pro žáky výlety do přírody, soutěže a projekty, které mají u žáků úspěch.

UČITELKA 4 –

Učitelce 4 je 35 let. Mezi její aprobace patří přírodopis a chemie. Snaží se zapojit své žáky do různých biologických soutěží, jako jsou olympiády, aby podpořila jejich zájem o biologii a rozvoj nadaných studentů.

9 Průběh výzkumu a sběru dat

Proces identifikace a kontaktování učitelů a učitelek byl realizován prostřednictvím internetu. I přes dostupnost několika možností se setkat s učiteli, nalezení vhodného termínu schůzky nebylo jednoduché, a proto bylo nezbytné využít každé příležitosti, kterou měli v rámci svého rozvrhu k dispozici. Uskutečnění rozhovoru s učiteli nebylo příliš náročné, neboť se nacházeli v regionu, kde žije autor této práce.

Setkání s každým učitelem probíhala individuálně. Na začátku této sekce budou stručně popsány postupy a průběh rozhovorů s učiteli anglického jazyka a přírodopisu.

Setkání s učiteli přírodopisu byla provedena obdobně jako s učiteli anglického jazyka. S UČITELKOU 1 proběhl rychlý rozhovor na chodbě během velké přestávky, nicméně kvůli rušnému prostředí byl dokončen v kabinetě. S UČITELEM 2 a UČITELKOU 3 se konal rozhovor v domě autorky, kde byli učitelé ochotni a prostředí příjemné. Poslední rozhovor s UČITELKOU 4 se uskutečnil v jejím školním kabinetě, kde si učitelka vyhradila dostatek času pro každou otázku.

Úvodem byli respondenti srdečně přivítáni a podrobně seznámeni s účelem a průběhem rozhovoru. Bylo jim zdůrazněno, že mají volnost k návratu k libovolné otázce nebo možnost vynechat otázku, pokud se cítí nekomfortně či pokud na ni nechtějí odpovídat. Současně byla stanovena pravidla týkající se anonymizace, kde učitelé budou identifikováni pouze jako UČITEL 1, UČITELKA 2 a podobně, aby byla zajištěna jejich anonymita v rámci bakalářské práce. Všechny rozhovory jsou následně uvedeny v přílohách, viz Příloha č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Pro zaznamenání rozhovorů byla zvolena metoda diktafonu prostřednictvím mobilního telefonu, která byla respondentům představena a zdůvodněna tím, že nahrávka je klíčová pro zachování přesnosti sdělení. Respondenti byli ujištěni, že nahrávka nebude zveřejněna. Tato metoda byla zvolena i kvůli tomu, že písemný záznam by mohl rušit respondenty a neumožnil by zaznamenání všech odpovědí. V případě nesouhlasu s nahráváním by byla k dispozici alternativní možnost, jakým byl počítačový záznam, což bylo využito u jednoho učitele anglického jazyka. Tento přístup neovlivnil průběh rozhovoru. Všichni respondenti kromě jednoho byli ochotni podstoupit nahrávaný rozhovor.

Před samotným začátkem rozhovoru byli účastníci informováni o očekávané časové náročnosti. Bylo jim sděleno, že rozhovor by měl trvat přibližně 20 až 30 minut, a tato informace byla předem poskytnuta před domluveným termínem schůzky.

Před zahájením rozhovoru bylo nezbytné dodržovat pravidla správného kvalitativního šetření.

- Nechat respondenta odpočinout – ze začátku vést nezávazný rozhovor, poté položit výzkumné otázky;
- Nejprve začít s obecnými otázkami, do podrobností nezacházet;
- V případě, že respondent neodpoví přímo na položenou otázku, pokusit se ho nasměrovat k upřesnění odpovědi;
- Hlídat si čas, pokud je omezený. Pokud respondent má dostatek času, tak ho i tak hlídat, aby nedošlo k únavě respondenta z důvodu, že se rozhovor vleče;

- Důraz na respektování osobních hranic respondentů s cílem podnítit jejich otevřenost a ochotu sdílet informace;
- K respektování osobních hranic patří také žádost respondenta, aby některé odpovědi byly mimo záznam. Případná požadovaná změna byla akceptována, ovšem později již po zveřejnění bakalářské práce nebylo možné provést;
- Rozhovor by měl skončit pozitivně, aby respondenti opustili rozhovor s pozitivním dojmem. (Salačová, 2018)

10 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola bude o představení výsledků výzkumného šetření. Všechny rozhovory jsou uvedeny v přílohách č. 1-7. V následující kapitole budou postupně identifikovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky a provedena analýza odpovědí získaných od respondentů během strukturovaných rozhovorů. Zároveň bude provedena komplexní analýza těchto odpovědí s cílem zodpovědět otázku, zda vybraní učitelé skutečně aplikují principy diferenciaci a individualizace ve svých vyučovacích hodinách. Dále bude navržena potenciální inspirace, jak by tyto principy mohly být lépe využity ve výuce anglického jazyka a přírodopisu.

Jako první bude analýza odpovědí poskytnutých od učitelů a učitelek anglického jazyka.

1: Jak využívají vybraní učitelé individualizaci a diferenciaci v hodinách anglického jazyka na II. stupni ZŠ?

Pro zodpovězení první výzkumné otázky jsem respondentům předložila čtyři až sedm doplňujících podotázek. Tato otázka byla adresována vybraným učitelům anglického jazyka a zaměřovala se na využití individualizace a diferenciaci ve výuce. Informace nutné k odpovědi na tuto otázku byly získávány prostřednictvím strukturovaného rozhovoru, jehož průběh byl řízený předem stanovenými otázkami.

Nejprve bylo zjištěno, jestli využívají individualizované materiály ve své výuce.

Od učitele 1 jsem se dozvěděla viz Příloha č. 1: *„Při výuce angličtiny, konkrétně v 7. třídě, mám žákyni, která je úrovní znalosti angličtiny na úrovni středoškolských dětí. Zde používám materiály vlastní výroby, nebo materiály dostupné na webu, které*

zahrnují přibližně úroveň jejich znalostí.“ Učitel 2 uvedl viz Příloha č. 2: „Ve výuce využívám různé individualizované materiály v závislosti na potřebách jednotlivých žáků. Například pro žáky z Ukrajiny, kteří potřebují podporu v porozumění, poskytuji určitá cvičení či texty také v jejich rodném jazyce. Tímto způsobem se snažím o zajištění přístupnosti výuky pro všechny.“ Učitelka 3 uvedla viz Příloha č. 3: „Využívám nejčastěji materiál ve formě obrázků, kartičky, pexesa, domina, nahrávky, texty, písničky, diskuze a pohybové aktivity.“

Další podotázka se týkala toho, jaké využívají výukové postupy nebo výukovou metodu mezi žáky s různými úrovněmi dovedností?

Učitelé poskytovali odpovědi jako například Učitel 1 uvedl viz Příloha č. 1: *„Zůstanu u stejné žákyně. V jejím případě jí nechávám pracovat samostatně na práci, kterou jsem si pro ni připravil, se zbytkem třídy pracuji podle připraveného plánu. Pokud potřebuje poradit, kdykoliv se na mě může obrátit.“* Učitel 2 si svoji výuku přizpůsobuje jiným způsobem viz Příloha č. 2: *„Při výuce se snažím uplatňovat flexibilní výukové postupy a metody, které umožňují zapojení žáků s různými úrovněmi dovedností v anglickém jazyce. Například při výuce konverzace dávám prostor všem žákům k vyjádření, ať už mají vyšší nebo nižší úroveň vyjadřování. Snažím se podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet jejich schopnosti komunikovat v angličtině bez ohledu na jejich předchozí zkušenosti.“* Zato učitelka 3 měla rozdílný názor viz Příloha č. 3: *„Je toho mnoho, co se dá využít za metody. Já se konkrétně snažím o individuální přístup a o to, aby si žáci vzájemně pomáhali. Občas žáky rozdělují do skupin nebo dvojic a tím vytvářím příjemné klima v hodinách.“*

Třetí podotázka zní: Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách anglického jazyka?

Učitel 1 uvedl viz Příloha č. 1: *„Zavedl jsem s danou žákyní konverzační chvilky 1 na 1. Děláme je hlavně o přestávkách mezi hodinami. Jedná se v podstatě o krátké konverzace na libovolná témata, jelikož na svůj věk má obrovský přehled.“* Učitel 2 uvedl viz Příloha č. 2: *„K podpoře rozvoje žáků ve výuce anglického jazyka jsem zavedl individuální projekty, které umožňují žákům projevit své zájmy a osobní angažovanost. Jedním z příkladů, co používám je vytvoření prezentace v anglickém jazyce na téma, které je pro ně důležité nebo zajímavé. Pro 9. třídu to může být dokonce první*

a poslední prezentace na základní škole, což je pro ně významný zážitek a příležitost k rozvoji dovedností.“ Poslední odpověď byla od učitelky 3 viz Příloha č. 3: *„Podobné metody jako u předchozí otázky. Individuální přístup, snížení úkolů a práce nebo podle potřeby více aktivit.“*

Poslední podotázka, která byla učitelům položena zněla: Jaké máte problémy při individualizaci?

Odpovědi od učitelů byli velmi stručné. Například učitel 1 viz Příloha č. 1 uvedl, že: *„Prozatím jsem na žádné nenarazil.“* Učitel 2 viz Příloha č. 2: *„Díky pečlivému plánování a flexibilitě nemám v praxi žádné významné problémy s individualizací ve výuce. Snažím se aktivně přistupovat k potřebám jednotlivých žáků a zajistit, aby každý z nich měl prostor pro svůj osobní rozvoj.“* A učitelka 3 viz Příloha č. 3: *„Především jsou náročné na přípravu a také koordinaci.“*

Na základě odpovědí z rozhovorů s učiteli lze říci, že učitelé využívají individualizované materiály a často si je vytvářejí sami. Učitelé se také snaží o flexibilní výukové postupy, uplatňují různé metody a postupy ve výuce, které vedou k zapojení žáků s různými úrovněmi dovedností. Často navrhují pro žáky individuální projekty například tvorbu prezentací na zvolené téma. Učitelé také reflektovali, že s problémy při individualizaci nemají pouze bojují s časovou náročností a koordinací.

2: Jak vnímají vybraní učitelé dopad individualizace a diferenciaci na schopnost žáků hodnotit sami sebe v hodinách anglického jazyka?

Druhá výzkumná otázka pro učitele anglického jazyka se zabývala tím, jak vnímají dopad individualizace a diferenciaci na schopnost žáků se hodnotit v hodinách. Respondentům byly položeny následující 4 podotázky.

Nejprve respondenti odpovídali, jak sledují a interpretují sebehodnocení žáků ve svých hodinách anglického jazyka?

Učitel 1 odpověděl viz Příloha č. 1: *„V tomto ohledu mám pořád jisté mezery, tudíž nejsem zatím schopen na tuto otázku pořádně zodpovědět.“* Učitel 2 reagoval na otázku viz Příloha č. 2: *„Na konci každé hodiny se občas zaměřujeme na reflexi, kde žáci mohou sdělit, jak se jim hodina líbila a jak by hodnotili svůj vlastní výkon, stejně jako*

můj výkon jako učitele. Tato praxe mi pomáhá lépe porozumět potřebám a pohledům žáků na průběh výuky.“ Učitelka 3 reagovala viz Příloha č. 3: *„Vidím jejich radost, když se jim něco povede. Úspěch je důležité podporovat, ale nezapomínat, že k pochvale je důležitá i kritika. Žáci jsou k sobě občas až příliš kritičtí a podle mého názoru je to správné, jenom to nesmí zajít do velké hloubky.“*

Druhá podotázka se týkala toho, co si myslí o tom, jaký dopad má povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

Učitel 1 odpověděl viz Příloha č. 1: *„Z observací, co jsem učinil u zkušenějších kolegů, má sebehodnocení žáků pozitivní vliv na výuku i celkový proces vyučování.“* Učitel 2 reagoval na otázku viz Příloha č. 2: *„Povzbuzování k samostatnosti má obvykle pozitivní dopad na sebehodnocení žáků. Když mají žáci prostor k vlastní reflexi a hodnocení svého výkonu, často se cítí více zapojeni do učení a mají větší důvěru ve své schopnosti.“* Učitelka 3 reagovala viz Příloha č. 3: *„Z mé zkušenosti jsou žáci nejprve v rozpacích, ale pak je vše v pořádku.“*

Třetí podotázka zkoumala, jaké výukové metody používají učitelé k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

Učitel 1 odpověděl viz Příloha č. 1: *„Používám především hodnocení ve formě konkrétní zpětné vazby na žáka nebo formou pochvaly.“* Učitel 2 reagoval na otázku viz Příloha č. 2: *„Při podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků se snažím využívat různé výukové metody, včetně diferencovaných úkolů, zpětné vazby a reflexe. Tímto způsobem se snažím zajistit, aby každý žák měl možnost dosáhnout svého maximálního potenciálu.“* Učitelka 3 reagovala viz Příloha č. 3: *„Pochvala je asi ten nejlepší prostředek. Pomůžou i malé skutky jako je úsměv, dobré známky a třeba i potlesk.“*

Poslední podotázka se zabývala tématem, jaké konkrétní zpětné vazby dostali učitelé o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

Učitel 1 komentoval otázku tímto způsobem viz Příloha č. 1: *„Konkrétně u již výše zmíněné žákyně jsem se setkal z její strany s pozitivní reakcí. V době konání olympiády anglického jazyka jsem jí zařadil do skupiny pro osmou a devátou třídu, kde excelovala. Její výraz poté, co jsem jí oznámil výsledky, mi byl veškerou zpětnou vazbou, jakou jsem*

potřeboval.“ Učitel 2 odpověděl viz Příloha č. 2: „Žáci, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce, se často více snažili a jejich výkony byly často lepší. Žáci se lépe soustředili a měli větší zájem o zapojení do výuky.“ A učitelka 3 odpověděla viz Příloha č. 3: „Záleží na čase, kterého ve vyučování moc není. Jsou rádi, když se mohou ukázat, ale to neplatí pro všechny. Na některých vidím jejich radost, jiní mi zpětnou vazbu předávají na konci vyučování.“

Z odpovědí od učitelů byl vyvozen závěr, že učitelé žáky sledují nebo jim žáci reflektují o tom, co si myslí o svém hodnocení. Často žákům pomáhá, když jsou naváděni k samostatnosti, má to pozitivní výsledek na jejich hodnocení. Prokázalo se, že se žáci více soustředí a jsou spokojenější, když mají více individuálního prostoru. Diferencované úkoly nebo zpětná vazba jsou také skvělým ukazatel, jak se žák sám o sobě cítí.

3: Jakým způsobem pracují vybraní učitelé s různými úrovněmi znalostí a schopností žáků v průběhu výuky anglického jazyka?

Třetí výzkumná otázka se zabývala tím, jakým způsobem vybraní učitelé pracují s žáky, kteří mají různé úrovně znalostí a schopností ve výuce.

První podotázkou, která byla učitelům položena zněla: Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

Učitel 1 viz Příloha č. 1: *„Žáků s nižší úrovní vyučuji více, a tudíž musím uzpůsobovat hodinu jejich potřebám, například zjednodušené verze úkolů, testů a zadání.“* Učitel 2 reagoval viz Příloha č. 2: *„Snažím se pracovat s žáky s různými úrovněmi dovedností tím, že jim poskytuji diferencované úkoly a individuální podporu podle jejich potřeb. Žákům s vyšší úrovní se nebojím dávat náročnější úkoly, zatímco žákům s nižší úrovní se snažím poskytnout dodatečnou podporu a vysvětlení.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 3: *„Snažím se systematicky rozdělit množství práce. Například mezi asistenty, kteří mi jsou velkou podporou. Využít lze i spolužáky mezi sebou, kteří si navzájem vypomůžou.“*

Dále učitelé odpovídali, jak rozvíjejí znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

Učitel 1 viz Příloha č. 1: „*Jak jsem už říkal, snažím se každému dát jinou verzi testu, aby měli šanci uspět.*“ Učitel 2 reagoval viz Příloha č. 2: „*Znalosti žáků s nižší úrovní se snažím dostatečně přiblížit těm nadaným, nebo je dostat alespoň na základní požadovanou úroveň. Znalosti žáků s vyšší úrovní se snažím posunout co nejdále, jak jen to jejich potenciál dovoluje.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 3: „*Poskytuji jim individuální přístup, ale vždycky záleží na čase, kterého není dost pro všechny. Bohužel na nadanější žáky je času méně. Prioritou je se věnovat žákům pomalejším, aby dostáhli stanovených znalostí.*“

Další podotázkou byla: Jaké změny provedly ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

Učitel 1 viz Příloha č. 1: „*Snažím se výuku směřovat spíše praktickým směrem. Díky tomu můžu výuku přizpůsobit správným směrem, který vyhovuje všem.*“ Učitel 2 reagoval viz Příloha č. 2: „*V reakci na znalostní úrovně žáků jsem se snažil více vysvětlovat věci opakovaně a různými způsoby, abych zajistil, že všichni žáci rozumí učivu a mají možnost se úspěšně rozvíjet.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 3: „*Ve své výuce využívám individuální přístup, který se zaměřuje na aktuální znalostní úrovně žáků. Používám různé metody testování znalostí, abych lépe porozuměla jejich pokrokům a potřebám. Dále jsem upravila obsah učiva tak, aby lépe odpovídal schopnostem či zájmům jednotlivých studentů, což může zahrnovat jak rozšíření, tak zúžení témat a materiálů.*“

Další otázka zněla, zda využívají a jak začleňují asistenta pedagoga ve své výuce.

Učitel 1 viz Příloha č. 1: „*Asistent pedagoga v mých hodinách konkrétně je zapsán u jednoho žáka, ale z mých zkušeností mě vždy zaskočil, když jsem potřeboval naléhavě na pár minut z výuky. Občas zapojím asistenta pedagoga jako svého konverzačního partnera.*“ Učitel 2 reagoval viz Příloha č. 2: „*S asistentem pedagoga jsem sice nikdy nepracoval, ale pokud bych měl, rád bych s ním spolupracoval na poskytování individuální podpory žákům s různými potřebami a na posílení jejich učebního prostředí.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 3: „*Do výuky začleňuji asistenta pedagoga aktivně, podle individuálních potřeb konkrétních žáků. Asistent nejčastěji řeší, když žáci potřebují podporu nebo doplňkovou pomoc, a pak společně navrhujeme a realizujeme strategie a aktivity, které jim pomohou dosáhnout jejich vzdělávacích cílů.*“

Mezi dalšími podotázkami této výzkumné otázky patřilo zkoumání, jak vybraní učitelé pracují nadanými žáky.

Učitel 1 viz Příloha č. 1: *„Zařizuji pro ně například vědomostní olympiády nebo nějaké speciální aktivity, pokud je čas a možnosti.“* Učitel 2 viz Příloha č. 2: *„Nadaným dětem se snažím poskytnout dodatečné výzvy a příležitosti k rozvoji jejich schopností. Dávám jim případnou práci navíc nebo je zapojuji do pokročilejších úkolů, které je motivují a posouvají vpřed.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 3: *„Bohužel méně, než bych si přála. Snažím se je vést k samostatnosti a rozšiřovat jim učivo.“*

Dále učitelé odpovídali, jakým způsobem motivují a podporují žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

Učitel 1 viz Příloha č. 1: *„Snažím se je motivovat tím, že se nemusí angličtinu učit jen prostřednictvím školy, ale že jí mohou nasávat i v oblastech, které je baví, dnes v době internetu například při hraní online her, sledování seriálů a tak dále.“* Učitel 2 viz Příloha č. 2: *„Pokouším se poskytnout žákům s nižšími úrovněmi dovedností stejný prostor a podporu jako ostatním žákům. Motivuji je k úsilí a postupnému zlepšování svých schopností.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 3: *„V hodinách anglického jazyka motivuji a podporuji žáky s nižšími úrovněmi dovedností pomocí pozitivní zpětné vazby a pochvaly za jejich úsilí a pokrok. Současně poskytuji individuální podporu a dodatečné materiály, které jim pomohou lépe porozumět učivu a zlepšit své dovednosti. Tímto způsobem se snažím vytvořit prostředí, ve kterém se cítí podporováni a motivováni k dosahování svých jazykových cílů.“*

Poslední podotázka, která byla respondentům položena zněla: Jestli můžou uvést příklad úspěšné podpory žáka s nižší dovedností a jak toho dosáhli?

Učitel 1 viz Příloha č. 1: *„Nedávno mi jeden žák poděkoval a řekl, že se styděl, že se angličtinu učí výhradně přes internet a hry. Když jsem mu řekl, že moje osobní zkušenost s angličtinou je podobná jako jeho, bylo vidět zlepšení ve všech ohledech.“*

Učitel 2 viz Příloha č. 2: *„Jedním z příkladů úspěšné podpory žáka s nižší dovedností by mohl být případ žáka, který měl obtíže s porozuměním gramatiky. Pomocí individuálních konzultací a cvičení zaměřených na jeho konkrétní potřeby jsme společně pracovali na posílení jeho schopností. Pravidelná zpětná vazba a dodatečné cvičení mu*

pomohli získat větší sebejistotu a zlepšit své výsledky.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 3: „Vzpomínám si na jeden případ, kdy žák neměl motivaci k učení, a tak jsem přistoupila k individuálnímu přístupu. Pravidelně jsem ho povzbuzovala a ocenila i za drobné úspěchy, což mu dodávalo sebevědomí a motivaci k dalšímu pokroku. Díky tomuto přístupu se postupně zlepšoval ve svém učení a začal dosahovat lepších výsledků ve škole.“

Z odpovědí učitelů vyplývá, že se aktivně snaží poskytovat žákům s rozdílnými úrovněmi dovedností specificky diferencované úkoly a individuální podporu odpovídající jejich individuálním potřebám. Žákům s vyšší úrovní učitelé dávají náročnější úkoly a žákům s nižší úrovní poskytují naopak podporu a vysvětlení. Využití asistenta je také podstatnou částí v podpoře žáků. Učitelé zdůrazňují význam vytváření pozitivního a podpůrného prostředí pro žáky, které je motivuje k dosahování vyšších výsledků.

Na dále budou analyzovány odpovědi od respondentů s aprobační přírodopis. Následně bude provedeno nalezení odpovědí z obou předmětů na otázku, jestli vybraní učitelé využívají diferenciaci a individualizaci ve výuce.

1: Jak využívají vybraní učitelé individualizaci a diferenciaci v hodinách přírodopisu na II. stupni ZŠ?

Výzkumné otázky týkající se využití individualizace a diferenciaci ve výuce přírodopisu jsou podobné těm, které byly adresovány učitelům anglického jazyka. Nicméně, v odpovědích učitelů přírodopisu lze pozorovat drobné rozdíly. První výzkumná otázka se zaměřuje na způsoby, jakými vybraní učitelé využívají individualizace a diferenciaci ve svých vyučovacích hodinách. Podobně jako u učitelů anglického jazyka, byly odpovědi získány prostřednictvím podotázek, které směřovaly k detailnějšímu pochopení výukových postupů a metod.

První podotázka zní: Jaké konkrétní individualizované materiály používají učitelé ve výuce?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: *„Pracovní listy jsou v mých třídách nejvyužívanějším individualizovaným materiálem.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„Připravuji nejčastěji pracovní*

listy s úkoly na dané téma nebo výukové hry. Mým cílem je, aby se žáci cítili zapojení.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: *„Ráda používám praktické materiály, jako obrázkové knihy a videa, abych své studenty zaujala a nadchla do učení. Každé dítě se učí jinak, proto se snažím mít po ruce různé materiály, které podporují všechny styly učení.“* Učitelka 4 viz Příloha č. 7: *„Využívám různé formy individualizovaných materiálů, abych lépe přizpůsobila výuku potřebám každého žáka. Například tvorba prezentací, které umožňují žákům vyjádřit své znalosti a kreativitu. Při skupinových pracích sestavuji týmy tak, aby zdatnější žáci mohli pomáhat slabším.“*

Dále byla položena otázka: Jaké konkrétní výukový postup nebo výukovou metodu používají vybraní učitelé mezi žáky s různými úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: *„Nepoužívám žádné metody, nejspíš jenom laboratorní pokusy se třídou.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„Především preferuji individualizované úkoly, jako například práci s mikroskopem, nějaké laboratorní práce. Žáci si mohou pracovat jejich tempem a pro žáky, kteří mají hotovo dřív, mám většinou připravené doplňkové cvičení.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 6: *„Nejčastěji používám kombinaci praktických experimentů, skupinových aktivit a vizuálních pomůcek, abych se přiblížila studentům různých úrovní. Žákovi tyto aktivity pomáhají k pochopení látky svým vlastním způsobem.“* Učitelka 4 viz Příloha č. 7: *„Využívám skupinovou práci a laboratorní pokusy jako významné výukové metody, které umožňují zapojení všech žáků bez ohledu na jejich úroveň dovedností. Díky skupinovým aktivitám mohou zdatnější žáci sdílet své znalosti a dovednosti s ostatními a slabším žákům poskytnout podporu a pomoc. Také podporuji dobrovolné prezentace, které umožňují žákům s různými úrovněmi dovedností uplatnit své schopnosti a zájmy.“*

Dále učitelé odpověděli, jaké druhy individuálních projektů zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách přírodopisu?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: *„V hodinách jsem zavedla samostatné dobrovolné projekty.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„Projektem, který se mi velmi povedl byl vědecký veletrh, kde si každý student vybere téma, které ho zajímá, a udělá si vlastní výzkum a prezentaci. Projekt jako je tento jim pomáhá rozvíjet kritické myšlení a komunikační dovednosti.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 6: *„Zbožňuju vytváření projektů pro svoje žáky. Jeden projekt,*

který žáky opravdu bavil, je nechat je vytvořit své vlastní mini ekosystémy v teráriu. Je to pro ně praktický způsob, jak se dozvědět o živých organismech a o tom, jak interagují se svým prostředím.“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „I když neprovádím často individuální projekty, občas zadávám domácí projekty, jako například zkoumání skořápek, kostí v octu nebo procesů kvašení. Tyto projekty umožňují žákům prozkoumat témata, která je zajímají, a rozvíjet své dovednosti a zájmy.“

Poslední podotázkou na toto téma bylo: Jaké mají problémy při individualizaci?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „Tak řekla bych, že je to velký počet žáků ve třídě. Nelze s nimi pracovat, když každý má jiné požadavky na tempo.“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „Nejvíce se potýkám s časem, který individualizace nese. I když mi často pomáhá asistent, tak i přesto je náročné nějaké aktivity stihnout.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „Při individualizaci se občas setkávám s výzvami. Největší překážkou bývá čas. Zajistit dostatečné podporu pro všechny žáky je náročné. Snažím se najít rovnováhu mezi poskytováním individuální podpory a zachováním dynamiky výuky.“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „Hlavním problémem při individualizaci je zvládnutí velkého množství žáků v jedné třídě. Snažím se vytvořit prostředí, kde každý žák má možnost se rozvíjet podle svých potřeb a schopností.“

Z odpovědí od učitelů vyplývá, že využívají různé metody individualizace a diferenciací ve výuce, a to konkrétně ve formě individualizovaných materiálů jako jsou pracovní listy nebo výukové hry. Využívají také praktických experimentů a skupinových aktivit, aby se žáci měli možnost dozvědět nové poznatky a rozvíjet jejich dovednosti. Zavádějí také vědecké veletrhy, tvorbu mini ekosystémů a různé výzkumné práce.

2: Jak vnímají vybraní učitelé dopad individualizace a diferenciací na schopnost žáků hodnotit sami sebe v hodinách přírodopisu?

Další výzkumná otázka se zabývá tématem, jak vnímají vybraní učitelé dopad individualizace a diferenciací na schopnost žáků hodnotit sami sebe v hodinách, jestli se žáci dokáží hodnotit a jestli na to má dopad individualizace a diferenciací.

První podotázkou bylo: Jak sledují a interpretují sebehodnocení žáků ve svých hodinách přírodopisu? Učitelé často odpovídali, že se žáci sebereflektují, avšak není to vždy pozitivní hodnocení.

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*Sebehodnocení žáků u sebe na hodinách nesleduji.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Většinou pomocí ústního zkoušení, kde se zeptám žáků, jak by se hodnotili. Jsou často velmi kritičtí.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Na konci hodiny se žáků ptám, jak se jim hodina líbila a jak by hodnotili svůj výkon. Díky tomu poznám, jestli je téma bavilo anebo co je zajímavé.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Ve svých hodinách používám hodnotící tabulky s hvězdičkami a pochvaly, abych podpořila sebehodnocení žáků. Také se ptám žáků, jak hodnotí svůj vlastní výkon a co si myslí o výkonu svých spolužáků při zkoušení a prezentacích.*“

Dále učitelé odpověděli: Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*Z mé zkušenosti to má kladný dopad.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Je to velmi individuální. Někteří mají raději samostatné práce a úkoly, jiný by se raději rozdělili do týmu. Takže bych řekl, že to má pozitivní i negativní přínos.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Zjistila jsem, že když žáci pracují nezávisle na ostatních, tak jsou více sebevědomí a cítí se lépe ohledně práce, co dělají. Je to vidět i na jejich hodnocení, že dokáží zhodnotit svůj pokrok.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Většinou se hodnotí hůře, než bych je ohodnotila já.*“

Dále bylo potřeba zjistit: Jaké výukové metody používají vybraní učitelé k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*No, klasické metody. Písemný test, ústní zkouška, nemám moc času na individualizované úlohy.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Tak prvotně používám písemné práce a ústní zkoušky, ale také individuální projekty, kde se mohou žáci projevit a ukázat svoje schopnosti.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Myslím si, že mezi způsoby, jak hodnotím žáky vynikají laboratorní práce. Je to skvělá příležitost, kde mohou žáci nejen ukázat, jak si dokáží poradit s úkolem, ale i třeba jejich kreativní dovednosti. Víím, že někteří nejsou kreativně založení a takový žáci se můžou projevit v nějaký jiných aktivitách nebo diskuzích.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Kromě již*

zmíněných metod používám také individuální zpětnou vazbu a pochvaly. Pochvaly dávám ústně.“

Poslední podotázka, která byla položena respondentům zněla: Jaké mají vybraní učitelé konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: *„Pozitivní i negativní. Zpětnou vazbu mi žáci předávají z rozhovoru s nimi.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„Slýchávám od nich, že mají raději práci individuální, protože si můžou řídit svoje vlastní tempo.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 6: *„Z mé zkušenosti je zpětná vazba od žáků pozitivní a já si to myslím taky. Občas individualizace pomůže k odhalení skrytého talentu, díky tomu, že žák dostal individuální prostor.“* Učitelka 4 viz Příloha č. 7: *„Všichni žáci mají rádi, když mají možnost si vybrat své individuální téma a pracovat na vlastním projektu. To zvyšuje jejich motivaci a zájem o učení.“*

Z odpovědí od učitelů bylo zjištěno, že používání různých způsobů hodnocení jako například ústní zkoušení a hodnotící tabulky mají pozitivní dopad na povzbuzování samostatnosti na sebehodnocení žáků. Laboratorní práce jsou podle učitelů podstatné, protože žáci mohou prokázat své schopnosti a kreativitu. Je zřejmé podle odpovědí od učitelů, že žáci s větším individuálním prostorem jsou pozitivně motivováni k výuce. Oceňují především možnost pracovat vlastním tempem a vybírat si individuální témata, o které mají zájem.

3: Jakým způsobem pracují učitelé s různými úrovněmi znalostí a schopností žáků v průběhu výuky přírodopisu?

Poslední výzkumnou otázkou, která má poskytnout informace k zadanému cíli zněla následovně. Jakým způsobem pracují učitelé s různými úrovněmi znalostí a schopností žáků v průběhu výuky přírodopisu?

První podotázku, která byla respondentům položena zněla: Jak pracují s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: *„V podstatě nijak. V hodinách přírodopisu není nutné dělat úpravy. Někteří mají asistentku, a to je asi vše.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„V hodinách*

přírodopisu není nutné diferencovat žáky. Avšak snažím se jim přizpůsobit často úkoly, pro ty nadanější připravím náročnější nebo nějaké doplňkové materiály.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „Já se vždycky snažím o nějaký kreativní výstup, který vede k zapojení všech žáků. Často týmové spolupráce jsou klíčem k úspěchu. Nadaní žáci pomáhají slabším a navzájem podporují týmovou spolupráci.“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „Nedělám mezi nimi v přírodopisu moc rozdílů. Jedná se o předmět, kde je třeba vzbudit zájem a nezáleží moc na znalostech. Většinou mají zájem o něco všichni. Jak už jsem napsala pomáhá týmová práce.“

Další podotázka zněla: Jak rozvíjejí vybraní učitelé znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „Závisí na konkrétní třídě a tématu. Takže rozvíjím, pokud to zrovna v dané hodině jde. Třeba upravím testy nebo úlohy nebo naopak přidám nějaké úlohy.“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „Jak jsem zmiňoval už předtím. Připravuju jim různé úkoly navíc. A pomalejším se mám čas věnovat více, ale většinou je tolik nerozděluji.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „Snažím se jim tvořit skupinové projekty, ale většinou pracují dohromady. Nerozděluji je.“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „Žáci s vyšší znalostí mohou více debatovat a žáci s nižší se tím učí a vždy z těchto debat pak něco napíší do písemky. Žáci s nižší znalostí si uvědomí například vyprávěním svého příběhu, kdy viděli nějaké živočichy, že toho vlastně také už znají dost.“

Další otázka zněla: Jestli vybraní učitelé provedly nějaké změny ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „Většinou uplatňuji stejný postup u všech. Zlehčením a zjednodušením látky. To funguje vždycky.“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „Nemyslím si, že jsem udělal nějaké zásadní změny. Jenom jim občas řeknu nějakou informaci navíc, aby se dozvěděli něco zajímavého, nového. Nadaní žáci to často podceňují.“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „Nebyly to žádné zásadní věci, protože v přírodopisu to není potřeba. Třeba občas dám dohromady žáky, kteří si mohou poradit.“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „Zaměřuji se na praktické výstupy pro všechny, selektuji nesmyslné biflování. Dávám jim více poznávaček, naučných videí, laboratorních prací.“

K zodpovězení výzkumné otázky bylo potřeba vědět, jak začleňují vybraní učitelé do výuky asistenta pedagoga?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*Velmi intenzivně. Většinou jde k dětem, které potřebují poradit nebo když něčemu nerozumí, takže je ve třídě hlavně pro účely poradit, když žák opakovaně nerozumí.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Pracuje sám, občas ho využiju na aktivitu anebo přípravu výuky.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Nevyužívám ho. Maximálně, když potřebuju, tak pomáhá pomalejším dětem, ale to se nestává.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Ve své třídě momentálně nemám asistenta pedagoga. V hodinách přírodopisu není potřeba.*“

Jak tedy vybraní učitelé pracují s nadanými žáky?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*Zatím ne. Nemám k tomu podmínky a čas.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Skoro vůbec, občas se mě ptají na dotazy. Takže jim spíš dávám jenom informace navíc.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Jak už jsem zmínila, dávám jim úkoly navíc nebo nějaké doplňkové materiály.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Pro nadané žáky, kteří mají zájem o biologii zajišťuji dodatečnou přípravu a speciální aktivity. Mohou například využívat speciální učebny pro pokročilé experimenty a mikroskopování, což jim umožňuje rozvíjet své dovednosti a zájmy v biologii.*“

Dále mě zajímalo, jakým způsobem motivují a podporují žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

Učitelka 1 viz Příloha č. 4: „*Praktické úlohy je baví více, tak je zapojuji spíše tam. Nestěžují si, každý si najde něco, co mu jde.*“ Učitel 2 viz Příloha č. 5: „*Vždy se snažím, aby se i nenadaní žáci cítili pohodlně. Chci, aby věděli, že mi záleží i na jejich příspěvcích, a proto je povzbuzuji, aby se nebáli ptát. Nejhorší, co může být je bát se vyjádřit svoji myšlenku, snažím se tenhle strach s nimi překonat.*“ Učitelka 3 viz Příloha č. 6: „*Snažím se, abych prohloubila jejich zvědavost tím, že výuku propojím s jejich zájmy. Na jaře minulý rok jsme měli téma o rostlinách. Pro nenadané žáky je učivo mnohdy velmi složité, ale když rostliny vidí a povídáme si o nich nebo si říkáme jaké mají rádi a které by chtěli pěstovat. Tak to v nich vzbuzuje mnohem větší zájem a případné dotazy se jim snažím rozpovědět, co nejsrozumitelněji.*“ Učitelka 4 viz Příloha č. 7: „*Pro žáky s nižšími úrovněmi dovedností se snažím vytvářet prostředí, kde*

mohou zažívat úspěch a pocit zlepšení. Podporuji je, aby se účastnili projektů a laboratorních prací, které je zajímají.“

Jako poslední podotázka byla položena následující. Jestli učitelé mohou uvést příklad jejich úspěšné podpory žáka s nižší dovedností a jak toho dosáhli?

Učitelka 1 si nevzpomněla na žádný příklad viz Příloha č. 4: *„Nemám žádný příklad. Nevzpomínám si.“* Učitel 2 viz Příloha č. 5: *„Nemyslím si, že je nutné zrovna v přírodopisu nějaké speciální podpory, ale párkrát jsem si domluvil individuální konzultace po hodině, nebo během přestávek, abychom si společně prošli, čemu nerozuměli. Někaké nejasnosti. Tento způsob mi vyhovuje a myslím si osobně, že to má úspěch.“* Učitelka 3 viz Příloha č. 6: *„U žáků na druhém stupni je problém, že nemají tak velké sebevědomí. Měla jsem žačku, která byla chytrá, ale když mělo dojít na to, aby mi něco řekla o vyučování, tak se styděla. Měla strach, že by udělala chybu nebo si možná jenom nevěřila, že by správně odpověděla. V jejím případě se tomu věnovala pedagogicko-psychologická poradna, společně s mojí pomocí a našli jsme řešení, jak v ní probudit sebevědomí, ale žádný úspěch není bez spolupráce žákyně. Musela taky chtít, abychom jí pomohli.“* Učitelka 4 viz Příloha č. 7: *„Měla jsem žáka, který projevoval malý zájem o školní práci a nepracoval na úkolech, jak bylo očekáváno. Po konzultaci s ním jsem zjistila, že ho však baví práce s grafikou a vizuálními prvky. Rozhodla jsem se tedy přizpůsobit jeho výuku tímto způsobem. Povzbuzovala jsem ho, aby si vybral témata, která ho skutečně zajímají, a povolila mu, aby své znalosti a dovednosti prezentoval pomocí grafických prvků. Tímto způsobem se postupně začal více zapojovat do školní práce a vypracovával opravdu kreativní projekty, které ho motivovaly k dalšímu učení.“*

Učitelé vyjádřili preference ohledně zapojení žáků do skupinových aktivit, kde mají příležitost vzájemně si pomáhat, ať už jsou na vyšší či nižší úrovni. Někteří preferují individuální konzultace se slabšími žáky nebo jejich začlenění do praktických úkolů, které mohou být pro ně atraktivnější.

11 Návrh individuálního pracovního listu

První pracovní list byl vytvořen pro specifického žáka UČITELE 2 anglického jazyka, který navštěvuje 6. třídu a pochází z Ukrajiny. Tento žák čelí obtížím spojeným s integrací do třídního kolektivu, což je dáno jeho omezenými znalostmi českého jazyka a nedostatečnou znalostí anglického jazyka. S ohledem na tuto situaci byl navržen pracovní list, viz Příloha č. 8. s tématem oblékání. Každý anglický název je doplněn ukrajinským textem, což umožňuje žákovi porozumět úlohám a zajišťuje přístupnost výuky pro všechny žáky.

Druhý pracovní list byl speciálně vypracován pro nadanou žačku, která navštěvuje osmou třídu a je studentkou UČITELKY 3 v předmětu přírodopisu. Tato žačka projevuje vysokou inteligenci, nicméně její nedostatek sebevědomí zabraňuje jejímu plnému projevu schopností a činí ji zdrženlivou v oblasti prezentace svých dovedností. Hlavním cílem tohoto pracovního listu, viz Příloha č. 9. je poskytnout podnět k překonání této nejistoty a motivovat žačku k aktivnějšímu rozvoji svých znalostí. Tématem pracovního listu je studium tropického pralesa a rostlin, což odpovídá zájmu a nadání této studentky. Zajištění adekvátního rozvoje této žačky je zásadní, neboť její nedostatek sebevědomí by mohl v budoucnu brzdit její schopnosti a potenciál.

Diskuze

V této kapitole dojde k propojení teoretické části s praktickými výsledky získanými prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s vybranými učiteli anglického jazyka a přírodopisu. Na úvod bude připomenuta podstata diferenciací a individualizace.

Diferenciací lze definovat jako odlišení, zatímco individualizace představuje maximální přizpůsobení se žákům. Individualizace se zaměřuje na potřeby každého žáka, jeho zájmy a osobní styl učení, který mu vyhovuje. Tento přístup vede k hlubšímu prohloubení znalostí, porozumění a absorpci vzdělávacího obsahu, přičemž se zdůrazňuje rozmanitost učebních stylů. Diferenciací na druhou stranu představuje vzdělávací rámec navržený tak, aby vyhovoval konkrétní skupině žáků v rámci vzdělávacího programu. Cílem je umožnit žákům dosáhnout svého plného potenciálu bez ohledu na rozdíly a zajistit tak rovnocenné šance pro všechny.

V následující fázi budou analyzovány výzkumné otázky a bude zhodnoceno využití diferenciací a individualizace ve výuce vybranými učiteli. Na konci této analýzy následuje celkové vyhodnocení provedeného výzkumu.

Jedním z hlavních výzkumných otázek bylo analyzovat aplikaci principů individualizace a diferenciací ve výuce na druhém stupni z pohledu vybraných učitelů. Získané poznatky ukazují, že všichni učitelé anglického jazyka preferují vlastní tvorbu výukových materiálů. Například, UČITEL 2 se zaměřuje na tvorbu pracovních listů i pro žáky s odlišným jazykem, jako jsou žáci z Ukrajiny. Problémy s porozuměním u těchto žáků vedly k vytvoření individualizovaného materiálu v Příloze č. 8., který má podpořit jejich začlenění do výukového procesu a rozvoj slovní zásoby. UČITEL 1 a UČITELKA 3 preferují využití výukových metod a technik, které podporují spolupráci mezi žáky, což vytváří prostředí umožňující individuální přístup k vzdělávání.

V přírodopise je patrné využití laboratorních pokusů, což je implementováno zejména UČITELKOU 3. Tyto experimenty se zaměřují na individuální zapojení žáků, kde každý má možnost pracovat v souladu se svým tempem. Tato metoda vyhovuje jak nadaným, tak nenadaným žákům. Naopak, UČITEL 2 preferuje podporu žáků prostřednictvím individuálních projektů, což je klíčový prvek pro jejich rozvoj. Učitelé se obecně snaží nabídnout témata, která zaujmou žáky a podníktí jejich zájem. Například UČITELKA 3 v přírodopise poskytuje žákům možnost vlastních výzkumů, projektů nebo domácích experimentů.

Pro posouzení dosažení cíle bakalářské práce je klíčové zkoumat další výzkumnou otázku týkající se dopadu individualizace a diferenciací na schopnost žáků hodnotit svůj vlastní pokrok. Tato otázka byla analyzována prostřednictvím položení dalších podotázek. První z nich se týkal metod sledování sebehodnocení žáků, na což vybraní učitelé anglického jazyka poskytli rozmanité odpovědi. UČITEL 2 popsal praxi s prováděním reflexe na konci vyučovací hodiny, což považuje za účinný způsob získávání zpětné vazby od žáků. UČITELKA 3 zdůraznila význam kritického přístupu k žákům, který považuje za klíčový pro jejich rozvoj a identifikaci potenciálních nedostatků, jež lze následně společně odstranit.

Učitelé přírodopisu reagovali na danou otázku podobným způsobem. UČITELKA 3 sleduje hodnocení žáků na konci vyučovací hodiny, aby získala vzhled do jejich zájmů

a pochopení. Naopak, UČITELKA 4 zvolila inovativní přístup prostřednictvím použití hodnotících tabulek k vyhodnocování výkonu žáků.

Podpora samostatnosti je dalším důležitým aspektem individualizace, který má pozitivní vliv na žáky. Tento přístup přispívá k jejich zapojení do výukového procesu a zlepšuje jejich schopnost sebehodnocení, jak potvrdila UČITELKA 2 anglického jazyka.

Učitelé přírodopisu, konkrétně UČITEL 1 a UČITELKA 3, aktivně využívají zpětnou vazbu a pochvaly k podpoře individuálního úspěchu svých žáků. V jejich pedagogické praxi zdůrazňují význam zpětné vazby především jako nástroje pro poskytnutí specifických informací o pokroku a nedostatcích žáka. Tímto způsobem žáci získávají důležité informace o svém výkonu, což jim umožňuje cíleně se zaměřit na oblasti, ve kterých potřebují zlepšení. Tento přístup k individuálnímu hodnocení a zpětné vazbě představuje efektivní prostředek pro podporu vzdělávacího procesu, neboť umožňuje žákům aktivní účast na svém vlastním učení a rozvoji.

Na závěr byli učitelé přírodopisu dotázáni na jejich zkušenosti s poskytovanou zpětnou vazbou ze strany žáků. UČITEL 2 přírodopisu zdůraznil, že žáci vykazují spokojenost s větším individuálním prostorem, který jim je poskytován během výuky. Tato reakce nasvědčuje tomu, že adaptace výuky na individuální potřeby žáků může vyústit v pozitivní zpětnou vazbu, jež může podporovat zdokonalení jak nenadaných, tak nadaných žáků.

Z uvedeného tvrzení vyplývá, že je zásadní věnovat pozornost žákům s různými úrovněmi znalostí a dovedností. Tento aspekt je reflektován další výzkumnou otázkou, která se zaměřuje na způsob, jakým vybraní učitelé pracují s těmito rozdílnými úrovněmi znalostí. Učitelé anglického jazyka uplatňují rozmanité přístupy k výuce s ohledem na různé úrovně dovedností žáků. Konkrétně UČITEL 1 se snaží adaptovat výuku na potřeby žáků s nižší úrovní dovedností prostřednictvím poskytování zjednodušených verzí úkolů, testů a zadání. Naopak, Učitelka 3 preferuje metodiku týmové práce, která umožňuje žákům vzájemnou podporu a spolupráci.

UČITELKA 1 v oblasti přírodopisu vyjadřuje, že není primárně nezbytné provádět individualizaci v rámci výuky. Naopak, podle UČITELKY 3 je efektivnější využívat diferenciaci a rozdělovat žáky do týmů, neboť tato metoda prokazuje úspěšnost.

Vzhledem k větší rozmanitosti mezi žáky v anglickém jazyce je diferencování mezi žáky s nižší a vyšší úrovní dovedností považováno za důležitější. V oblasti přírodopisu, kde rozdíly mezi žáky nejsou tak markantní, stačí žáky zařadit do týmů podle aktuálních potřeb, což umožňuje zapojení všech žáků. Nicméně je nezbytné podporovat rozvoj znalostí každého jednotlivého žáka jak v oblasti anglického jazyka, tak přírodopisu.

Na základě zjištění od učitelů anglického jazyka, konkrétně UČITEL 2 zdůrazňuje, že se snaží přizpůsobit verze testů tak, aby podnítily pokrok v znalostech žáků, s ohledem na jejich individuální schopnosti a potenciál. Tento přístup je převážně orientován na podporu nadaných žáků. Naopak, UČITELKA 3 preferuje poskytovat individuální přístup a zaměřuje se zejména na podporu pomalejších žáků. Nicméně, otázka vzbuzuje, zda tímto přístupem nejsou nadaní žáci v nevýhodě.

UČITEL 2 přírodopisu uplatňuje strategii, která má potenciál být efektivní jak pro předmět přírodopis, tak i pro anglický jazyk. Pro nadané žáky připravuje dodatečné úlohy, čímž získává prostor k individuální podpoře pomalejších žáků. Tento přístup by mohl řešit obecný problém nedostatečného času, který uvádí většina vybraných učitelů, kteří se potýkají s tím, že není dostatek času věnovat se nadaným žákům kvůli vyžadované pozornosti ze strany pomalejších žáků. Rozdělení třídy na dvě části by umožnilo jedné skupině pracovat samostatně na úlohách, zatímco druhá skupina by se mohla individuálně věnovat nezvládnutým oblastem, což by mohlo přinést prospěch jak nadaným, tak i pomalejším žákům.

Toto tvrzení potvrzuje teorie pana Dittricha. Dittrich (1992) stejně jako Mareš rozdělal diferenciaci také na vnitřní, která se věnuje atmosféře ve třídě. Především využívá způsob rozdělení třídy na tři skupiny. První skupina byla schopná pracovat zcela samostatně na projektu a nepotřebovala žádnou podporu od učitele, druhá skupina byla řízena učitelem, ale dokázala mechanicky zvládat daný úkol. Třetí skupina nikdy nepracovala sama, vždycky byla pod dohledem učitele. Třídy se proměňovaly podle předmětů, což znamenalo, že žák nikdy nebyl nejhorší ve všem. Nejhorší žák v matematice, mohl být nejlepší v češtině. Děti by se neměly cítit nijak utlačovány nebo poníženy v průběhu vyučování.

Vybraní učitelé ve svých odpovědích na další podotázku identifikovali možné změny, které by mohly být provedeny jako reakce na různou úroveň znalostí žáků. UČITELKA 3

anglického jazyka se zaměřuje na individuální přístup a adaptaci obsahu výuky tak, aby lépe odpovídal schopnostem a zájmům jednotlivých žáků. Podobně UČITELKA 4 přírodopisu zdůrazňuje potřebu upravit výuku tak, aby byla více prakticky orientovaná, protože nepovažuje „biflování“ za vhodný pedagogický přístup pro svoje žáky.

Tyto adaptační opatření se také projevují v přístupu učitelů k nadaným žákům. UČITELÉ 1 a 2 anglického jazyka organizují pro své žáky vědomostní olympiády a nabízejí jim dodatečnou práci. Avšak většina pozornosti je zaměřena převážně na nenadané žáky.

UČITELKA 3 anglického jazyka poskytuje zpětnou vazbu a doplňkové materiály nenadaným žákům s cílem podpořit jejich porozumění výuce. V oboru přírodopisu se UČITELKA 1 rozhodla zaměřit více na praktické úlohy pro nenadané žáky, po zjištění, že tato forma výuky je pro ně přitažlivější. Nicméně i nadaní žáci potřebují podporu, jak naznačuje postup UČITELKA 4 přírodopisu, která jim nabízí soutěže a výzvy k rozvoji jejich schopností a samostatnosti. UČITELKA 3 přírodopisu identifikovala žákyni s vysokým intelektem, avšak nízkým sebevědomím, a poskytuje jí podporu k překonání tohoto překážejícího faktoru, což má potenciál rozvíjet její schopnosti. V příloze č. 9 je uveden pracovní materiál zaměřený na téma tropického deštného pralesa, který by mohl této nadané žákyni individuálně pomoci rozvíjet její znalosti a zájem o danou problematiku.

V závěru bude diskutováno o cíli bakalářské práce, kterým bylo zjištění, zda vybraní učitelé využívají diferenciaci a individualizaci ve výuce. Závěry práce naznačují, že vybraní učitelé využívají principy individualizace a diferenciaci výrazně, avšak občas se potýkají s časovou náročností. Tato překážka může být překonána pomocí dostupnosti vhodných individualizovaných materiálů pro výuku, což by umožnilo vybraným učitelům ušetřit čas při přípravě a poskytlo by jim více prostoru pro další pedagogické aktivity. Pracovními listy se ukázaly jako účinný nástroj k usnadnění implementace diferencovaného přístupu ve výuce. Celkově lze konstatovat, že cíle bakalářské práce byly úspěšně dosaženy.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou diferenciací a individualizací ve výuce anglického jazyka a přírodopisu na druhém stupni základní školy. Práci je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části práce je podrobně analyzována definice a konceptualizace individualizace a diferenciací ve výuce. Byla provedena reflexe relevantní literatury a představeny konkrétní přístupy a metody těchto pedagogických principů. Dále byla provedena analýza osobnosti Václava Příhody, významné pedagogické osobnosti, která se zabývala problematikou individualizace a diferenciací, s důrazem na historický kontext ve 30. letech, včetně jednotné diferencované školy, pokusných škol a reformy ve školství pro druhý stupeň.

Součástí teoretické části bylo také seznámení čtenáře s možnostmi diferenciací a individualizací v současné škole, s důrazem na různé postupy a přínosy, které tyto principy poskytují učitelům, a jejich výhodami. Na závěr této části byly představeny druhy alternativních škol, které ve svém vzdělávacím přístupu využívají individualizaci a diferenciaci.

V praktické části bakalářské práce bylo zkoumáno, zda vybraní učitelé využívají diferenciaci a individualizaci ve výuce anglického jazyka a přírodopisu na druhém stupni základní školy. Pro dosažení tohoto cíle bylo provedeno výzkumné šetření pomocí strukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka a přírodopisu. Cílem těchto rozhovorů bylo odpovědět na dané výzkumné otázky, které byly klíčové pro zhodnocení použití diferenciací a individualizací ve výuce a pro navržení možných inspirací, jak lépe využít těchto principů ve výuce anglického jazyka a přírodopisu. V přílohách jsou uvedeny pracovní listy, které byly podrobeny reflexi ze strany vybraných učitelů, aby mohli tyto materiály využít ve svých hodinách. Konkrétní výsledky a závěry platí pro vybrané učitele anglického jazyka a přírodopisu.

12 Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje:

CACH, Josef a Růžena VÁŇOVÁ. (2000). Václav Příhoda (1889-1979) Život a dílo pedagoga a reformátora školství. Praha: UK PedF.

DITTRICH, Pavel. (1992). Individualizace a diferenciacce ve vyučování. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

HENDL, Jan. (2006). Kvalitativní výzkum v pedagogice. Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. (2008). Dějiny pedagogiky. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.

MAREŠ, Jiří. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

MONTESSORI, Maria. (2012). Tajuplné dětství. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton.

PRŮCHA, Jan. (1996). Alternativní školy. 2. upravené vydání. Praha: Portál.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. (1998). Pedagogický slovník. 2. Praha: Portál.

PRŮCHA, Jan. (2001). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Pedagogická praxe. Praha: Portál.

PŘÍHODA, Václav. (1928). Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy. Časopis Školské Reformy, ročník 10, číslo 1.

PŘÍHODA, Václav. (1948). Myšlenka jednotné školy. [1. vyd.]. Přednášky a diskuse. Praha: Orbis.

PŘÍHODA, Václav. (1931). Školská reforma. Praha: Orbis.

SKALKOVÁ, Jarmila. (2007). Obecná didaktika. Praha: Grada.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. (1995). Alternativní školy. Brno: Paido.

- SVOBODOVÁ, Jarmila. (1996). Alternativní školy. 2. dopl. vyd. Brno: Paido.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál s.r.o.
- UHER, Boris. (1971). Nové školy v předválečném Československu. Acta Universitatis Carolinae. Praha: Univerzita Karlova.
- URBANOVSKÁ, Eva. (1996). České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. č. 21, r. 21
- KASÍKOVÁ, Hana a VALIŠOVÁ, Alena. (2007). Pedagogika pro učitele. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- VÁŇOVÁ, Růžena. (1994) Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÁŇOVÁ, Růžena a kol. (1992). Výchova a vzdělání v českých dějinách. Praha: Karolinum.
- ŽIŽKOVÁ, Eva a DAUBNER Juraj. (1990). Postavy české pedagogiky: Václav Příhoda (1889–1979). Praha: Ústav školských informací.

Internetové zdroje:

- Česká vzdělávací soustava a alternativní školy. (2009). Fakulta stavební, Vysoké učení technické v Brně. Dostupné z:
https://www.fce.vutbr.cz/spv/huv/doplnujiciStudium/05_soustava_a_alternativy.doc
- Merkmale der Waldorfpädagogik. (2021). Rudolf Steiner Schule. Dostupné z:
<https://www.rss-mg.de/merkmale-der-waldorfpaedagogik>
- Reflex. Víceletá gymnázia rušit, či nerušit? (2023). EDUin.cz. Dostupné z:
<https://www.eduin.cz/clanky/reflex-viceleta-gymnazia-rusit-ci-nerusit/>
- Rozhovor: Jsou víceletá gymnázia užitečná? (2014). Hospodářské noviny.cz. Dostupné z: <http://nazory.ihned.cz/komentare/c1-61836590-videoduel-jsou-viceleta-gymnazia-uzitecna>

SALAČOVÁ, Dana. Hlavní zásady vedení hloubkových rozhovorů. (2018). Dostupné z: <https://medium.com/pabeni/hlavn%C3%AD-z%C3%A1sady-veden%C3%AD-hloubkov%C3%BDch-rozhovor%C5%AF-294abebf190b>

ScioŠkoly FAQ: Co chcete vědět o ScioŠkolách. (2019). Scioskoly.cz. Dostupné z: <https://download.scio.cz/ScioSkoly-faq2019.pdf>

Scio škola. (2023). Scio.cz. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-nas>

Školský zákon § 17 a 18. (2004). Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/skolsky-zakon-17-a-18.html>

Václav Příhoda. (2018). FILOZOFICKÁ FAKULTA MASARYKOVA UNIVERZITY. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/prihod.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. (2012). Výukové metody komplexní - 1. část. Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html>

ZIELENIECOVÁ, Pavla (2015). Metody a organizační formy výuky: Výuka, vyučování, učení. Přímá a nepřímá výuka. Diferenciace a individualizace výuky. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20LS/20150506%20Pedagogika%20II%20-%2012%20prednaska%20LS%202014-15.pdf>

13 Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Rozhovor s učitelem angličtiny 1

Příloha č. 2: Rozhovor s učitelem angličtiny 2

Příloha č. 3: Rozhovor s učitelkou angličtiny 3

Příloha č. 4: Rozhovor s učitelkou přírodopisu 1

Příloha č. 5: Rozhovor s učitelem přírodopisu 2

Příloha č. 6: Rozhovor s učitelkou přírodopisu 3

Příloha č. 7: Rozhovor s učitelkou přírodopisu 4

Příloha č. 8: Pracovní list pro učitele anglického jazyka

Příloha č. 9: Pracovní list pro učitele přírodopis

Příloha č. 1

UČITEL 1

Učitel 1 je 25 let. Na dané škole učí již 2 roky. Stále je ještě na vysoké škole a během ní se věnuje učení na základní škole. Podařilo se mu v roce 2018 složit Cambridge zkoušku z anglického jazyka a tím získal certifikát úrovně C1.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Při výuce angličtiny, konkrétně ve 7. třídě, mám žákyni, která je úrovní znalosti angličtiny na úrovni středoškolských dětí. Zde používám materiály vlastní výroby, nebo materiály dostupné na webu, které zahrnují přibližně úroveň jejich znalostí.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„Zůstanu u stejné žákyně. V jejím případě jí nechávám pracovat samostatně na práci, kterou jsem si pro ni připravil, se zbytkem třídy pracuji podle připraveného plánu. Pokud potřebuje poradit, kdykoliv se na mě může obrátit.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách anglického jazyka?

„Zavedl jsem s danou žákyní konverzační chvílky 1 na 1. Děláme je hlavně o přestávkách mezi hodinami. Jedná se v podstatě o krátké konverzace na libovolná témata, jelikož na svůj věk má obrovský přehled.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Prozatím jsem na žádné nenarazil.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách anglického jazyka?

„V tomto ohledu mám pořád jisté mezery, tudíž nejsem zatím schopen na tuto otázku pořádně zodpovědět. „

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Z observací, co jsem učinil u zkušenějších kolegů, má sebehodnocení žáků pozitivní vliv na výuku i celkový proces vyučování.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Používám především hodnocení ve formě konkrétní zpětné vazby na žáka nebo formou pochvaly.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Konkrétně u již výše zmíněné žákyně jsem se setkal z její strany s pozitivní reakcí. V době konání olympiády anglického jazyka jsem jí zařadil do skupiny pro osmou a devátou třídu, kde excelovala. Její výraz poté, co jsem jí oznámil výsledky, mi byl veškerou zpětnou vazbou, jakou jsem potřeboval.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Žáků s nižší úrovní vyučuji více, a tudíž musím uzpůsobovat hodinu jejich potřebám, například zjednodušené verze úkolů, testů a zadání.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Jak jsem už říkal, snažím se každému dát jinou verzi testu, aby měli šanci uspět.“

3. Jaké změny jste provedl/a ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Snažím se výuku směřovat spíše praktickým směrem. Díky tomu můžu výuku přizpůsobit správným směrem, který vyhovuje všem.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Asistent pedagoga v mých hodinách konkrétně je zapsán u jednoho žáka, ale z mých zkušeností mě vždy zaskočil, když jsem potřeboval naléhavě na pár minut z výuky. Občas zapojím asistenta pedagoga jako svého konverzačního partnera.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Zařizuji pro ně například vědomostní olympiády nebo nějaké speciální aktivity, pokud je čas a možnost.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„Snažím se je motivovat tím, že se nemusí angličtinu učit jen prostřednictvím školy, ale že jí mohou nasávat i v oblastech, které je baví, dnes v době internetu například při hraní online her, sledování seriálů a tak dále.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl/a?

„Nedávno mi jeden žák poděkoval a řekl, že se styděl, že se angličtinu učí výhradně přes internet a hry. Když jsem mu řekl, že moje osobní zkušenost s angličtinou je podobná jako jeho, bylo vidět zlepšení ve všech ohledech.“

Příloha č 2.

UČITEL 2

Učitel 2 je 25 let. Délka jeho praxe na dané škole jsou 2 roky. Mezi jeho aprobace patří anglický jazyk a matematika. I když jeho praxe trvá jen 2 roky, tak se mu povedlo dosáhnout nemalých výsledků s žáky. Účastnil se také kurzu „Učím s dobou“, což je kurz ohledně AI technologií a moderních aplikací. Chtěl by v budoucnosti otevřít kurz doučování, kde by měli pomalejší žáci možnost doučování nebo naopak nadaní žáci měli příležitost se naučit něco navíc.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Ve výuce využívám různé individualizované materiály v závislosti na potřebách jednotlivých žáků. Například pro žáky z Ukrajiny, kteří potřebují podporu v porozumění, poskytuji určitá cvičení či texty také v jejich rodném jazyce. Tímto způsobem se snažím o zajištění přístupnosti výuky pro všechny.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„Při výuce se snažím uplatňovat flexibilní výukové postupy a metody, které umožňují zapojení žáků s různými úrovněmi dovedností v anglickém jazyce. Například při výuce konverzace dávám prostor všem žákům k vyjádření, ať už mají vyšší nebo nižší úroveň vyjadřování. Snažím se podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet jejich schopnosti komunikovat v angličtině bez ohledu na jejich předchozí zkušenosti.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách anglického jazyka?

„K podpoře rozvoje žáků ve výuce anglického jazyka jsem zavedl individuální projekty, které umožňují žákům projevit své zájmy a osobní angažovanost. Jedním z příkladů, co používám je vytvoření prezentace v anglickém jazyce na téma, které je pro ně důležité nebo zajímavé. Pro 9. třídu to může být dokonce první a poslední prezentace na základní škole, což je pro ně významný zážitek a příležitost k rozvoji dovedností.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Díky pečlivému plánování a flexibilitě nemám v praxi žádné významné problémy s individualizací ve výuce. Snažím se aktivně přistupovat k potřebám jednotlivých žáků a zajistit, aby každý z nich měl prostor pro svůj osobní rozvoj.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách anglického jazyka?

„Na konci každé hodiny se občas zaměřujeme na reflexi, kde žáci mohou sdělit, jak se jim hodina líbila a jak by hodnotili svůj vlastní výkon, stejně jako můj výkon jako učitele. Tato praxe mi pomáhá lépe porozumět potřebám a pohledům žáků na průběh výuky.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Povzbuzování k samostatnosti má obvykle pozitivní dopad na sebehodnocení žáků. Když mají žáci prostor k vlastní reflexi a hodnocení svého výkonu, často se cítí více zapojeni do učení a mají větší důvěru ve své schopnosti.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Při podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků se snažím využívat různé výukové metody, včetně diferencovaných úkolů, zpětné vazby a reflexe. Tímto způsobem se snažím zajistit, aby každý žák měl možnost dosáhnout svého maximálního potenciálu.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Žáci, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce, se často více snažili a jejich výkony byly často lepší. Žáci se lépe soustředili a měli větší zájem o zapojení do výuky.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Snažím se pracovat s žáky s různými úrovněmi dovedností tím, že jim poskytuji diferencované úkoly a individuální podporu podle jejich potřeb. Žákům s vyšší úrovní se

nebojím dávat náročnější úkoly, zatímco žákům s nižší úrovní se snažím poskytnout dodatečnou podporu a vysvětlení.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Znalosti žáků s nižší úrovní se snažím dostatečně přiblížit těm nadaným, nebo je dostat, alespoň na základní požadovanou úroveň. Znalosti žáků s vyšší úrovní se snažím posunout co nejdále, jak jen to jejich potenciál dovoluje.“

3. Jaké změny jste provedla ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„V reakci na znalostní úrovně žáků jsem se snažil více vysvětlovat věci opakovaně a různými způsoby, abych zajistil, že všichni žáci rozumí učivu a mají možnost se úspěšně rozvíjet.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„S asistentem pedagoga jsem sice nikdy nepracoval, ale pokud bych měl, rád bych s ním spolupracoval na poskytování individuální podpory žákům s různými potřebami a na posílení jejich učebního prostředí.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Nadaným dětem se snažím poskytnout dodatečné výzvy a příležitosti k rozvoji jejich schopností. Dávám jim případnou práci navíc nebo je zapojuji do pokročilejších úkolů, které je motivují a posouvají vpřed.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„Pokouším se poskytnout žákům s nižšími úrovněmi dovedností stejný prostor a podporu jako ostatním žákům. Motivuji je k úsilí a postupnému zlepšování svých schopností.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl(a)?

„Jedním z příkladů úspěšné podpory žáka s nižší dovedností by mohl být případ žáka, který měl obtíže s porozuměním gramatiky. Pomocí individuálních konzultací a cvičení zaměřených na jeho konkrétní potřeby jsme společně pracovali na posílení jeho

schopností. Pravidelná zpětná vazba a dodatečné cvičení mu pomohli získat větší sebejistotu a zlepšit své výsledky.“

Příloha č. 3

UČITELKA 3 –

Učitelce je 48 let. Na dané škole učí již 10 let. Mezi její aprobace patří anglický jazyk a německý jazyk. Délka její praxe je 13 let. Učitelka je zaměstnaná na malé škole, ale díky tomu má větší přehled o škole a lépe se jí pracuje s žáky.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Využívám nejčastěji materiál ve formě obrázků, kartičky, pexesa, domina, nahrávky, texty, písničky, diskuze a pohybové aktivity.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„Je toho mnoho, co se dá využít za metody. Já se konkrétně snažím o individuální přístup a o to, aby si žáci vzájemně pomáhali. Občas žáky rozdělují do skupin nebo dvojic a tím vytvářím příjemné klima v hodinách.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách anglického jazyka?

„Podobné metody jako u předchozí otázky. Individuální přístup, snížení úkolů a práce nebo podle potřeby více aktivit.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Především jsou náročné na přípravu a také koordinaci.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách anglického jazyka?

„Vidím jejich radost, když se jim něco povede. Úspěch je důležité podporovat, ale nezapomínat, že k pochvale je důležitá i kritika. Žáci jsou k sobě občas až příliš kritičtí a podle mého názoru je to správné, jenom to nesmí zajít do velké hloubky.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Z mé zkušenosti jsou žáci nejprve v rozpacích, ale pak je vše v pořádku.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Pochvala je asi ten nejlepší prostředek. Pomůžou i malé skutky jako je úsměv, dobré známky a třeba i potlesk.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Záleží na čase, kterého ve vyučování moc není. Jsou rádi, když se mohou ukázat, ale to neplatí pro všechny. Na některých vidím jejich radost, jiní mi zpětnou vazbu předávají na konci vyučování.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Snažím se systematicky rozdělit množství práce. Například mezi asistenty, kteří mi jsou velkou podporou. Využít lze i spolužáky mezi sebou, kteří si navzájem vypomůžou.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Poskytuji jim individuální přístup, ale vždycky záleží na čase, kterého není dost pro všechny. Bohužel na nadanější žáky je času méně. Prioritou je se věnovat žákům pomalejším, aby dostáhli stanovených znalostí.“

3. Jaké změny jste provedla ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Ve své výuce využívám individuální přístup, který se zaměřuje na aktuální znalostní úrovně žáků. Používám různé metody testování znalostí, abych lépe porozuměla jejich pokrokům a potřebám. Dále jsem upravila obsah učiva tak, aby lépe odpovídal schopnostem či zájmům jednotlivých studentů, což může zahrnovat jak rozšíření, tak zúžení témat a materiálů.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Do výuky začleňuji asistenta pedagoga aktivně, podle individuálních potřeb konkrétních žáků. Asistent nejčastěji řeší, když žáci potřebují podporu nebo doplňkovou

pomoc, a pak společně navrhujeme a realizujeme strategie a aktivity, které jim pomohou dosáhnout jejich vzdělávacích cílů.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Bohužel méně, než bych si přála. Snažím se je vést k samostatnosti a rozšiřovat jim učivo.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách anglického jazyka?

„V hodinách anglického jazyka motivuji a podporuji žáky s nižšími úrovněmi dovedností pomocí pozitivní zpětné vazby a pochvaly za jejich úsilí a pokrok. Současně poskytuji individuální podporu a dodatečné materiály, které jim pomohou lépe porozumět učivu a zlepšit své dovednosti. Tímto způsobem se snažím vytvořit prostředí, ve kterém se cítí podporováni a motivováni k dosahování svých jazykových cílů.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl(a)?

„Vzpomínám si na jeden případ, kdy žák neměl motivaci k učení, a tak jsem přistoupila k individuálnímu přístupu. Pravidelně jsem ho povzbuzovala a ocenila i za drobné úspěchy, což mu dodávalo sebevědomí a motivaci k dalšímu pokroku. Díky tomuto přístupu se postupně zlepšoval ve svém učení a začal dosahovat lepších výsledků ve škole.“

Příloha č. 4

UČITELKA 1

Učitelce 1 je 52 let. Jejími aprobacemi jsou přírodopis a fyzika. Má za sebou již 20 let praxe a z toho 2 roky učí na současné škole. Její dlouholetá zkušenost ji učinila respektovanou osobou v pedagogického kolektivu.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Pracovní listy jsou v mých třídách nejvyužívanějším individualizovaným materiálem.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Nepoužívám žádné metody, nejspíš jenom laboratorní pokusy se třídou.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách přírodopisu?

„V hodinách jsem zavedla samostatné dobrovolné projekty.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Tak řekla bych, že je to velký počet žáků ve třídě. Nelze s nimi pracovat, když každý má jiné požadavky na tempo.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách přírodopisu?

„Sebehodnocení žáků u sebe na hodinách nesleduji.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Z mé zkušenosti to má kladný dopad.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„No, klasické metody. Písemný test, ústní zkouška, nemám moc času na individualizované úlohy.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Pozitivní i negativní. Zpětnou vazbu mi žáci předávají z rozhovoru s nimi.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„V podstatě nijak. V hodinách přírodopisu není nutné dělat úpravy. Někteří mají asistentku, a to je asi vše.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Závisí na konkrétní třídě a tématu. Takže rozvíjím, pokud to zrovna v dané hodině jde. Třeba upravím testy nebo úlohy nebo naopak přidám nějaké úlohy.“

3. Jaké změny jste provedl/a ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Většinou uplatňuji stejný postup u všech. Zlehčením a zjednodušením látky. To funguje vždycky.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Velmi intenzivně. Většinou jde k dětem, které potřebují poradit nebo když něčemu nerozumí, takže je ve třídě hlavně pro účely poradit, když žák opakovaně nerozumí.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Zatím ne. Nemám k tomu podmínky a čas.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Praktické úlohy je baví více, tak je zapojuji spíše tam. Nestěžují si, každý si najde něco, co mu jde.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl/a?

„Nemám žádný příklad. Nevzpomínám si.“

Příloha č. 5

UČITEL 2

Učitel 2 je 38 let. Na dané škole je 5 let a jeho praxe trvá 7 let. Mezi jeho aprobace patří přírodopis a zeměpis. Po vysoké škole měl příležitost cestovat po světě a tím si získal velký přehled a mnoho zkušeností. Především to však byly zážitky, které teď může žákům předávat a motivovat je do cestování.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Připravuji nejčastěji pracovní listy s úkoly na dané téma nebo výukové hry. Mým cílem je, aby se žáci cítili zapojení.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Především preferuji individualizované úkoly, jako například práci s mikroskopem, nějaké laboratorní práce. Žáci si mohou pracovat jejich tempem a pro žáky, kteří mají hotovo dřív, mám většinou připravené doplňkové cvičení.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách přírodopisu?

„Projektem, který se mi velmi povedl byl vědecký veletrh, kde si každý student vybere téma, které ho zajímá, a udělá si vlastní výzkum a prezentaci. Projekt jako je tento jim pomáhá rozvíjet kritické myšlení a komunikační dovednosti.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Nejvíce se potýkám s časem, který individualizace nese. I když mi často pomáhá asistent, tak i přesto je náročné nějaké aktivity stihnout.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách přírodopisu?

„Většinou pomocí ústního zkoušení, kde se zeptám žáků, jak by se hodnotili. Jsou často velmi kritičtí.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Je to velmi individuální. Někteří mají raději samostatné práce a úkoly, jiný by se raději rozdělili do týmu. Takže bych řekl, že to má pozitivní i negativní přínos.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Tak prvotně používám písemné práce a ústní zkoušky, ale také individuální projekty, kde se mohou žáci projevit a ukázat svoje schopnosti.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Slýchávám od nich, že mají raději práci individuální, protože si můžou řídit svoje vlastní tempo.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„V hodinách přírodopisu není nutné diferencovat žáky. Avšak snažím se jim přizpůsobit často úkoly, pro ty nadanější připravím náročnější nebo nějaké doplňkové materiály.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Jak jsem zmiňoval už předtím. Připravuju jim různé úkoly navíc. A pomalejším se mám čas věnovat více, ale většinou je tolik nerozděluji.“

3. Jaké změny jste provedl/a ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Nemyslím si, že jsem udělal nějaké zásadní změny. Jenom jim občas řeknu nějakou informaci navíc, aby se dozvěděli něco zajímavého, nového. Nadaní žáci to často podceňují.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Pracuje sám, občas ho využiju na aktivitu anebo přípravu výuky.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Skoro vůbec, občas se mě ptají na dotazy. Takže jim spíš dávám jenom informace navíc.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Vždy se snažím, aby se i nenadaní žáci cítili pohodlně. Chci, aby věděli, že mi záleží i na jejich příspěvcích, a proto je povzbuzuji, aby se nebáli ptát. Nejhorší, co může být je bát se vyjádřit svoji myšlenku, snažím se tenhle strach s nimi překonat.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl/a?

„Nemyslím si, že je nutné zrovna v přírodopisu nějaké speciální podpory, ale párkrát jsem si domluvil individuální konzultace po hodině, nebo během přestávek, abychom si společně prošli, čemu nerozuměli. Nějaké nejasnosti. Tento způsob mi vyhovuje a myslím si osobně, že to má úspěch.“

Příloha č. 6

UČITELKA 3

Učitelce 3 je 40 let. Na dané škole učí již 9 let a její celková délka praxe je 14 let. Jejími aprobacemi jsou přírodopis a chemie. Její hodiny jsou plné praktických ukázek a experimentů, snaží se výuku udělat zajímavou pro své žáky. Vytváří pro žáky výlety do přírody, soutěže a projekty, které mají u žáků úspěch.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Ráda používám praktické materiály, jako obrázkové knihy a videa, abych své studenty zaujala a nadchla do učení. Každé dítě se učí jinak, proto se snažím mít po ruce různé materiály, které podporují všechny styly učení.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Nejčastěji používám kombinaci praktických experimentů, skupinových aktivit a vizuálních pomůcek, abych se přiblížila studentům různých úrovní. Žákovi tyto aktivity pomáhají k pochopení látky svým vlastním způsobem.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách přírodopisu?

„Zbožňuju vytváření projektů pro svoje žáky. Jeden projekt, který žáky opravdu bavil, je nechat je vytvořit své vlastní mini ekosystémy v teráriu. Je to pro ně praktický způsob, jak se dozvědět o živých organismech a o tom, jak interagují se svým prostředím.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Při individualizaci se občas setkávám s výzvami. Největší překážkou bývá čas. Zajistit dostatečnou podporu pro všechny žáky je náročné. Snažím se najít rovnováhu mezi poskytováním individuální podpory a zachováním dynamiky výuky.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách přírodopisu?

„Na konci hodiny se žáků ptám, jak se jim hodina líbila a jak by hodnotili svůj výkon. Díky tomu poznám, jestli je téma bavilo anebo co je zajímavá.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Zjistila jsem, že když žáci pracují nezávisle na ostatních, tak jsou více sebevědomí a cítí se lépe ohledně práce, co dělají. Je to vidět i na jejich hodnocení, že dokáží zhodnotit svůj pokrok.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Myslím si, že mezi způsoby, jak hodnotím žáky vynikají laboratorní práce. Je to skvělá příležitost, kde mohou žáci nejen ukázat, jak si dokáží poradit s úkolem, ale i třeba jejich kreativní dovednosti. Víím, že někteří nejsou kreativně založení a takový žáci se můžou projevit v nějaký jiných aktivitách nebo diskuzích.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Z mé zkušenosti je zpětná vazba od žáků pozitivní a já si to myslím taky. Občas individualizace pomůže k odhalení skrytého talentu, díky tomu, že žák dostal individuální prostor.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Já se vždycky snažím o nějaký kreativní výstup, který vede k zapojení všech žáků. Často týmové spolupráce jsou klíčem k úspěchu. Nadaní žáci pomáhají slabším a navzájem podporují týmovou spolupráci.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Snažím se jim tvořit skupinové projekty, ale většinou pracují dohromady. Nerozděluji je.“

3. Jaké změny jste provedl/a ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Nebyly to žádné zásadní věci, protože v přírodopisu to není potřeba. Třeba občas dám dohromady žáky, kteří si mohou poradit.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Nevyužívám ho. Maximálně, když potřebuju, tak pomáhá pomalejším dětem, ale to se nestává.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Jak už jsem zmínila, dávám jim úkoly navíc nebo nějaké doplňkové materiály.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Snažím se, abych prohloubila jejich zvědavost tím, že výuku propojím s jejich zájmy. Na jaře minulý rok jsme měli téma o rostlinách. Pro nenadané žáky je učivo mnohdy velmi složité, ale když rostliny vidí a povídáme si o nich nebo si říkáme jaké mají rádi a které by chtěli pěstovat. Tak to v nich vzbuzuje mnohem větší zájem a případné dotazy se jim snažím rozpovědět, co nejsrozumitelněji.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl/a?

„U žáků na druhém stupni je problém, že nemají tak velké sebevědomí. Měla jsem žačku, která byla chytrá, ale když mělo dojít na to, aby mi něco řekla o vyučování, tak se styděla. Měla strach, že by udělala chybu nebo si možná jenom nevěřila, že by správně odpověděla. V jejím případě se tomu věnovala pedagogicko-psychologická poradna, společně s mojí pomocí a našli jsme řešení, jak v ní probudit sebevědomí, ale žádný úspěch není bez spolupráce žákyně. Musela taky chtít, abychom jí pomohli.“

Příloha č. 7

UČITELKA 4

Učitelce 4 je 35 let. Mezi její aprobace patří přírodopis a chemie. Snaží se zapojit své žáky do různých biologických soutěží, jako jsou olympiády, aby podpořila jejich zájem o biologii a rozvoj nadaných studentů.

A.

1. Jaké konkrétní individualizované materiály používáte ve výuce?

„Využívám různé formy individualizovaných materiálů, abych lépe přizpůsobila výuku potřebám každého žáka. Například tvorba prezentací, které umožňují žákům vyjádřit své znalosti a kreativitu. Při skupinových pracích sestavuji týmy tak, aby zdatnější žáci mohli pomáhat slabším.“

2. Jaký je váš konkrétní výukový postup nebo výukovou metoda, kterou používáte mezi žáky se různými úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Využívám skupinovou práci a laboratorní pokusy jako významné výukové metody, které umožňují zapojení všech žáků bez ohledu na jejich úroveň dovedností. Díky skupinovým aktivitám mohou zdatnější žáci sdílet své znalosti a dovednosti s ostatními a slabším žákům poskytnout podporu a pomoc. Také podporuji dobrovolné prezentace, které umožňují žákům s různými úrovněmi dovedností uplatnit své schopnosti a zájmy.“

3. Jaké druhy individuálních projektů jste zavedli k podpoře žáků v jejich rozvoji v hodinách přírodopisu?

„I když neprovádím často individuální projekty, občas zadávám domácí projekty, jako například zkoumání skořápek, kostí v octu nebo procesů kvašení. Tyto projekty umožňují žákům prozkoumat témata, která je zajímají, a rozvíjet své dovednosti a zájmy.“

4. Jaké máte problémy při individualizaci?

„Hlavním problémem při individualizaci je zvládnutí velkého množství žáků v jedné třídě. Snažím se vytvořit prostředí, kde každý žák má možnost se rozvíjet podle svých potřeb a schopností.“

B.

1. Jak sledujete a interpretujete sebehodnocení žáků ve svých hodinách přírodopisu?

„Ve svých hodinách používám hodnotící tabulky s hvězdičkami a pochvaly, abych podpořila sebehodnocení žáků. Také se ptám žáků, jak hodnotí svůj vlastní výkon a co si myslí o výkonu svých spolužáků při zkoušení a prezentacích.“

2. Jaký má dopad povzbuzování k samostatnosti na sebehodnocení žáků?

„Většinou se hodnotí hůře, než bych je ohodnotila já.“

3. Jaké výukové metody používáte k podpoře a hodnocení pokroku nebo úspěchu individuálních žáků?

„Kromě již zmíněných metod používám také individuální zpětnou vazbu a pochvaly. Pochvaly dávám ústně.“

4. Jaké máte konkrétní zpětné vazby o pocitech žáků, kteří měli více individuálního prostoru ve výuce?

„Všichni žáci mají rádi, když mají možnost si vybrat své individuální téma a pracovat na vlastním projektu. To zvyšuje jejich motivaci a zájem o učení.“

C.

1. Jak pracujete s žáky s vyšší a nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Nedělám mezi nimi v přírodopisu moc rozdílů. Jedná se o předmět, kde je třeba vzbudit zájem a nezáleží moc na znalostech. Většinou mají zájem o něco všichni. Jak už jsem napsala pomáhá týmová práce.“

2. Jak rozvíjíte znalosti žáků s vyšší nebo nižší úrovní dovedností v průběhu výuky?

„Žáci s vyšší znalostí mohou více debatovat a žáci s nižší se tím učí a vždy z těchto debat pak něco napíší do písemky. Žáci s nižší znalostí si uvědomí například vyprávěním svého příběhu, kdy viděli nějaké živočichy, že toho vlastně také už znají dost.“

3. Jaké změny jste provedl/a ve výuce v reakci na znalostní úrovně žáků?

„Zaměřuji se na praktické výstupy pro všechny, selektuji nesmyslné biflování. Dávám jim více poznávaček, naučných videí, laboratorních prací.“

4. Jak začleňujete do výuky asistenta pedagoga?

„Ve své třídě momentálně nemám asistenta pedagoga. V hodinách přírodopisu není potřeba.“

5. Jak pracujete s nadanými žáky?

„Pro nadané žáky, kteří mají zájem o biologii zajišťuji dodatečnou přípravu a speciální aktivity. Mohou například využívat speciální učebny pro pokročilé experimenty a mikroskopování, což jim umožňuje rozvíjet své dovednosti a zájmy v biologii.“

6. Jakým způsobem motivujete a podporujete žáky s nižšími úrovněmi dovedností v hodinách přírodopisu?

„Pro žáky s nižšími úrovněmi dovedností se snažím vytvářet prostředí, kde mohou zažívat úspěch a pocit zlepšení. Podporuji je, aby se účastnili projektů a laboratorních prací, které je zajímají.“

7. Můžete uvést příklad vaší úspěšné podpory žáka s nižší dovedností? Jak jste toho dosáhl/a?

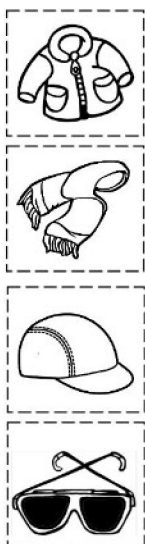
„Měla jsem žáka, který projevoval malý zájem o školní práci a nepracoval na úkolech, jak bylo očekáváno. Po konzultaci s ním jsem zjistila, že ho však baví práce s grafikou a vizuálními prvky. Rozhodla jsem se tedy přizpůsobit jeho výuku tímto způsobem. Povzbuzovala jsem ho, aby si vybral témata, která ho skutečně zajímají, a povolila mu, aby své znalosti a dovednosti prezentoval pomocí grafických prvků. Tímto způsobem se postupně začal více zapojovat do školní práce a vypracovával opravdu kreativní projekty, které ho motivovaly k dalšímu učení.“

Příloha č. 8

Pracovní list pro učitele anglického jazyka – Téma oblečení

Cílem této aktivity je prověřit slovní zásobu žáka přicházejícího z Ukrajiny v oblasti oblékání. Rozhodla jsem vytvořit aktivitu pro tohoto žáka 6. třídy na základě rozhovoru s UČITELEM 2, který učí anglický jazyk. Tímto způsobem je poskytnuto vhodné prostředí k osvojení si nových slov a frází, což je pro dítě z Ukrajiny klíčové, aby se efektivně začlenilo do nového jazykového prostředí a mohlo lépe porozumět učebnímu obsahu.

1) Match the correct options. Зіставте правильні варіанти.



SCARF(ШАЛФ)
SUNGLASSES (ОНЕЧНІ ОКУЛЯРИ)
JACKET (КУРТКА)
CAP (САР)

2) Complete the words below. Доповніть наведені нижче слова.



So__s шкарпетки	_ho_s взуття	S_or_s шорти
--------------------	-----------------	-----------------



S_i_t	S_i_t	Tr_us_rs
сорочка	спідниця	брюки

3) Write a sentences about yourself. What are you wearing right now? Напишіть речення про себе. У що ти зараз вдягнений?

1. I'm wearing (я ношу) _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Příloha č. 9

Pracovní list pro učitele přírodopisu – Téma: Rostliny v tropickém deštném pralese

Cílem této aktivity je poskytnout nadané žačce přírodopisu příležitost k hlubšímu seznámení s rostlinami tropického pralesa a k dalšímu rozvoji jeho znalostí. Tento žák se nachází v 8. třídě UČITELKY 3. Tímto způsobem je vytvořeno prostředí, které žačce umožní rozšířit a prohloubit její znalosti o tropickém pralese a poskytne jí výzvu, která odpovídá jejímu nadání a potřebám pro další rozvoj.

1) Tvým úkolem je prozkoumat říši rostlin, pokusit se zjistit, jaké rostliny rostou v tropickém deštném pralese a co je pro ně typické. Úkol může provést následovně:

- Pustit si dokument o tropickém deštném pralese.
- Zeptat se umělé inteligence a ověřit si u něj informace.
- Následně vyplnit otázky níže.

Jaké rostou rostliny v tropickém deštném pralese _____.

Co je typické pro rostliny v deštném pralese _____.

2) Nakresli obrázek rostliny, která tě zaujala:

