

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

**Srovnání výuky anglického jazyka na tradiční škole s výukou na
waldorfské škole**

Diplomová práce

Autor: Veronika Sokolářová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – biologie
Vedoucí práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Daniela Vrabcová Ph.D.

Hradec Králové

2020



Zadání diplomové práce

Autor:	Veronika Sokolářová
Studium:	P16P0277
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk
Název diplomové práce:	Srovnání výuky anglického jazyka na tradiční škole s výukou na waldorfské škole
Název diplomové práce AJ:	A comparison of English lessons at traditional schools with teaching at the Waldorf School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V teoretické části diplomová práce objasňuje pojmy tradiční vzdělávání a alternativní vzdělávání, porovnává jejich základní principy a způsoby edukace a podrobněji se věnuje waldorfské škole. Praktická část práce dále porovnává výuku anglického jazyka na tradiční škole s výukou na waldorfské škole po obsahové stránce, popisuje vzdělávací dokumenty, ze kterých školy vycházejí, a sleduje hodinovou dotaci předmětu.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-857-8309-6.

ORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 2. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Praha, 2017. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Olgou Kesnerovou Řádkovou, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování:

Děkuji Mgr. Olze Kesnerové Řádkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce za profesionální přístup, podnětné připomínky a hlavně ochotu a vstřícnost.

Dále bych chtěla poděkovat vedení ZŠ B. Němcové, ZŠ Schulzovy sady a Waldorfské školy v Semilech a Brně, které mi umožnily zrealizovat svůj výzkum do praktické části diplomové práce u nich ve škole.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a partnerovi za podporu a pochopení.

Anotace:

Sokolářová, Veronika. Srovnání výuky anglického jazyka na tradiční škole s výukou na waldorfské škole. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020.90 str. Diplomová práce

V teoretické části diplomová práce objasňuje pojmy tradiční vzdělávání a alternativní vzdělávání, porovnává jejich základní principy a způsoby edukace a podrobněji se věnuje waldorfské škole. Praktická část práce dále porovnává výuku anglického jazyka na tradiční škole s výukou na waldorfské škole po obsahové stránce, popisuje vzdělávací dokumenty, ze kterých školy vycházejí, a sleduje hodinovou dotaci předmětu.

Klíčová slova: waldorfská škola, pedagogika, tradiční škola, srovnání, waldorfská koncepce, alternativní škola

Annotation:

Sokolářová, Veronika. A comparison of English lessons at traditional schools with teaching at the Waldorf School. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2020. 90 pp. Diploma Dissertation

The theoretical part of the work deals with the terms traditional and alternative education and compares the basic principles and ways of the education. The work deals with The Waldorf School in more details. The practical part of the thesis compares the teaching of English at the traditional schools and at the Waldorf school in terms of content. The thesis also describes the education documents and a number of English lessons per the week.

Keywords: the Waldorf school, a pedagogy, the traditional school, a comparison, a conception of the Waldorf school, the alternative school

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod.....	7
	Teoretická část.....	8
2	Výuka a pojetí výuky	8
3	Didaktické prostředky	12
3.1	Výukové metody	13
3.1.1	Klasifikace výukových metod	15
3.1.2	Charakteristika vybraných výukových metod	17
3.2	Výukové formy vyučování.....	25
3.2.1	Výukové formy vyučování podle vztahu k osobnosti žáka.....	26
3.3	Materiální didaktické prostředky ve výuce	28
3.3.1	Charakteristika vybraných materiálních didaktických prostředků	30
4	Alternativní školy.....	33
4.1	Waldorfská škola.....	35
	Praktická část.....	41
5	Úvod do výzkumu.....	41
5.1	Porovnání dotací hodin anglického jazyka na základní škole	42
5.2	Porovnání používaných výukových metod	44
5.3	Porovnání používaných výukových forem.....	50
5.4	Porovnání používaných materiálních didaktických prostředků	54
5.5	Závěry z výzkumu	60
6	Závěr	61
	Zdroje a použitá literatura	62
	Přílohy	66

1 Úvod

V průběhu lidské historie ve společnosti vznikaly a stále vznikají nové pedagogické náhledy na vzdělávací proces. Jsou i např. takové, které se snaží odklonit od klasických přístupů. Ve společnosti se setkáváme i s názory, které jsou razantně proti alternativám ve vzdělávání. Jedná se o přesvědčení, že alternativní školy a jejich koncepce nejsou tak efektivní a postupy jsou zcela odlišné od škol tradičních. Na druhou stranu se setkáváme i s názory, které nedají dopustit na alternativní školy, a to na základě vlastní zkušenosti nebo nastudovaných materiálů. Nic ale není takové, jaké se na první pohled jeví. Alternativní školy se odlišují od škol tradičních, ale je otázkou, v čem konkrétně a jak se to projevuje v praxi.

Patrně nejznámější alternativní školou v České republice je škola waldorfská. Při studiu alternativních škol nás právě koncepce waldorfské školy zaujala nejvíce. Z toho důvodu jsme se rozhodli, že se waldorfskou koncepcí a výukou anglického jazyka na těchto školách budeme zabývat v této práci.

V teoretické rovině je rozebrána podstata alternativních škol, detailněji pak filozofie a pedagogika škol waldorfských. Dále jsou v teoretické části charakterizovány výukové metody, formy a materiální didaktické prostředky.

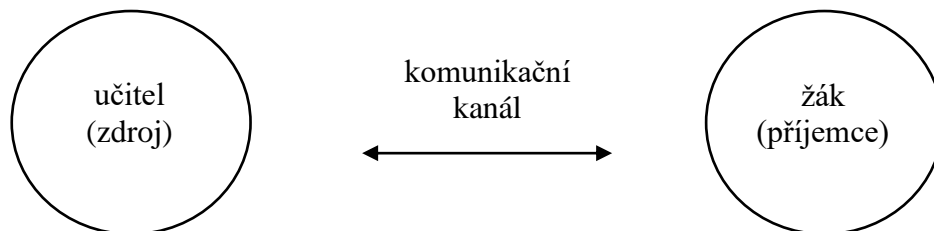
V praktické části práce je porovnána četnost používání zmíněných prvků výuky na tradičních a waldorfských školách. V práci je poukázáno i na shody a odlišnosti v používání jednotlivých didaktických prostředků. Dále jsou porovnány hodinové dotace anglického jazyka na jednotlivých školách.

Cílem práce je na základě porovnání používaných didaktických prostředků ve výuce anglického jazyka na školách waldorfských a tradičních ukázat, zda a v jaké míře se waldorfské školy od škol tradičních liší či nikoli.

Teoretická část

2 Výuka a pojetí výuky

V dnešní době je škola považována za základní prostředí pro výuku žáků. Ve škole probíhá výuka, která je chápána „jako systematické, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka“ (Nelešovská, 2005, str. 54). Obdobně vysvětluje pojem výuka i Pedagogický slovník (Průcha, 2003, str. 288), který interpretuje Maňákovu pojetí výuky. Podle Maňáka je výuka: „Hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejíž cílem je dosahování stanovených cílů“ Výuka je realizována během tzv. vyučovacího (či vzdělávacího) procesu ve kterém je klíčová oboustranná interakce mezi učitelem a žákem. Tuto podstatu znázorňujeme níže (Janiš, 2007, str. 13).



Obrázek č.1: Podstata vzdělávacího procesu (Janiš, 2007, str. 13).

Nelze opomenout funkce, které vzdělávací proces plní. Nelešovská (2005, str. 55) předkládá 4 základní funkce vzdělávacího procesu:

1. **funkce informativní** (zprostředkování informací),
2. **funkce formativní** (formování a rozvíjení osobnosti žáka),
3. **funkce instrumentální** (osvojení vědomostí a dovedností se stávají nástroji, dalších učebních činností),
4. **funkce integrující** (spojuje všechny výše uvedené funkce).

(Nelešovská, 2005, str. 55)

Zormanová (2012) podotýká, že škola je jako vzdělávací instituce velmi stará a má tedy dlouhou historii a tradici. Z toho důvodu má velmi často sklony k uchovávaní a využívání osvědčených způsobů práce a velké změny, které jsme ve vzdělávacím systému či způsobu vyučování zaznamenali, jsou spojovány s velkými reformami. Zormanová (2012) také zmiňuje, že výukové metody, jejich využívání a celkové pojetí výuky se odráží primárně od samotného učitele a jeho přístupu k výuce, ale rovněž i celkové pojetí výuky ve společnosti ovlivňuje vzdělávací koncepci.

Maňák (1997) podotýká, že v minulosti zde převažoval univerzální typ výuky, při kterém učitel předával žákům informace tzv. informativní typ výuky.

V současné době se ale kromě tohoto typu výuky uplatňují i odlišné typy výuky. Maňák (1997, str. 19) rozlišuje 4 typy výuky:

- 1. výuka informativní** – dominantou je předávání informací učitelem,
- 2. výuka heuristická** – dominantou je heuréza, objevování, výzkumná činnost žáků, která je řízena učitelem,
- 3. výuka produkční** – dominantou je produkce, praktická a pracovní činnost, motorická aktivita,
- 4. výuka regulativní** – dominantou je automatická regulace, řízení učební aktivity žáků prostřednictvím programů, algoritmů, počítačů atd.

(Maňák, 1997, str. 19)

Výuka je ovšem postavena na mnoha prvcích, jako jsou např. didaktické prostředky, cíle a obsah výuky atd. Následující Obrázek č. 2 zobrazuje základní strukturu systému výuky. Z obrázku lze rovněž vidět hierarchii jednotlivých prvků výuky a jejich vzájemné vazby (Maňák, 1997, str. 9). My se dále zaměříme právě na didaktické prostředky, konkrétně na metody a formy výuky a materiální didaktické prostředky (viz kap. 3 Didaktické prostředky).

V literatuře se setkáváme se třemi základními **typy pojetí výuky**. Na jedné straně se setkáváme s **transmisivním** pojetím výuky, které je také velmi často označované jako tradiční (původní či prvotní) vzdělávání. Na druhé straně je zde **konstruktivistické** pojetí výuky, které je využíváno především v alternativních školách, o kterých bude pohovořeno dále, či pojetí **interpretativní** (Slavík, 1999).

Transmisivní koncepce

Jak již bylo zmíněno, tak transmisivní koncepce vyučování je velmi často také označována jako koncepce tradiční a to hlavně díky tomu, že tento přístup ve školách dominoval a po dlouhou dobu byl jedinou možnou formou výuky. Výuka byla založena na předávání poznatků a dovedností žákům, přičemž poznatky byly jen holá fakta a učitel zde hrál roli sdělitele pravd a zdroje veškerých poznatků. Učitel svou výuku vede a plánuje tak, aby splnil co nejlépe učební plány a obsah výuky, zatímco žákovy potřeby, schopnosti či zvládání daného učiva, je skryté v pozadí. Během výuky tedy žák fungoval spíše jako pasivní subjekt a příjemce informací (Zormanová, 2012).

Konstruktivistická koncepce

Zormanová (2012) předkládá i opak transmisivní koncepce a to tzv. pedagogický konstruktivismus. Ten preferuje vlastní poznání pravd a klade důraz na cestu poznání. Tento přístup podporuje u žáka vlastní iniciativu a motivuje žáka k práci a následné sebereflexi svého snažení. Učitel zde nenese roli sdělitele, ale během výuky funguje pro žáky spíše jako organizátor či průvodce, když žák potřebuje poradit či nasměrovat v cestě jeho poznání. Ve výuce tedy převažuje proces sebepoznávání a sebevzdělávání, protože žák nejen přichází a učí se nové poznatky, ale poznává i sám sebe a vidí, na co všechno je schopný přijít sám a co všechno dokáže. Shrňme-li hlavní cíl této vzdělávací koncepce, tak cílem je připravit žáky na reálný život, připravit je na nutnost okamžitého rozhodnutí, kterou cestou budou pokračovat což v životě velmi často není vůbec lehké a následně nést za svá rozhodnutí a činy odpovědnost.

Interpretativní koncepce

Třetí typ pojetí vyučování označuje Slavík (1999) jako interpretativní koncepci, která je založena na předchozích vědomostech a zkušenostech žáků a dále na nich může stavět a navazovat tak výuku. Při tomto typu výuky je klíčová souhra učitele a žáků. Učitel vede výuku a je oporou pro žáky při jejich interpretacích. Dále ale také, aby mohli posunout své myšlení do bodu, kam se je snaží učitel navést a mohli tak své vědomosti zobecňovat či byli schopni argumentovat v případě, že by někdo tvrdil opak. Je zde podporována aktivita žáků, jejich snaha a stejně tak schopnost spolupráce.

3 Didaktické prostředky

Didaktickým prostředkem označujeme všechny materiální ale i nemateriální prostředky, které lze využít během vyučovacího procesu. Do nemateriálních didaktických prostředků řadíme např. organizační formy výchovy, postupy, zásady, atd. (Janiš, 2007). Jako materiální didaktické prostředky označujeme „*všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího předmětu*“ (Maňák, 1995, str. 50). Jinými slovy, do materiálních didaktických prostředků zahrnujeme vybavení školy a tříd (učebny, laboratoře, přístroje, PC, projektory, atd.), pomůcky žáků a učitelů (modely, reálné předměty atd.) a další (Janiš, 2007).

V této kapitole se nejprve podrobně zaměříme na nemateriální didaktické prostředky, konkrétně na výukové metody a formy výuky, které dále zkoumáme v rámci našeho výzkumu. Z materiálních didaktických prostředků detailně rozebereme literární pomůcky, skutečné předměty (názorné pomůcky), informační technologie, zvukové pomůcky a pomůcky zobrazující žákům potřebné informace (obrazy, didaktické plakáty, film a video). Tyto pomůcky dále uvádíme proto, že byly nejčastěji využívány učiteli během našeho výzkumu.

3.1 Výukové metody

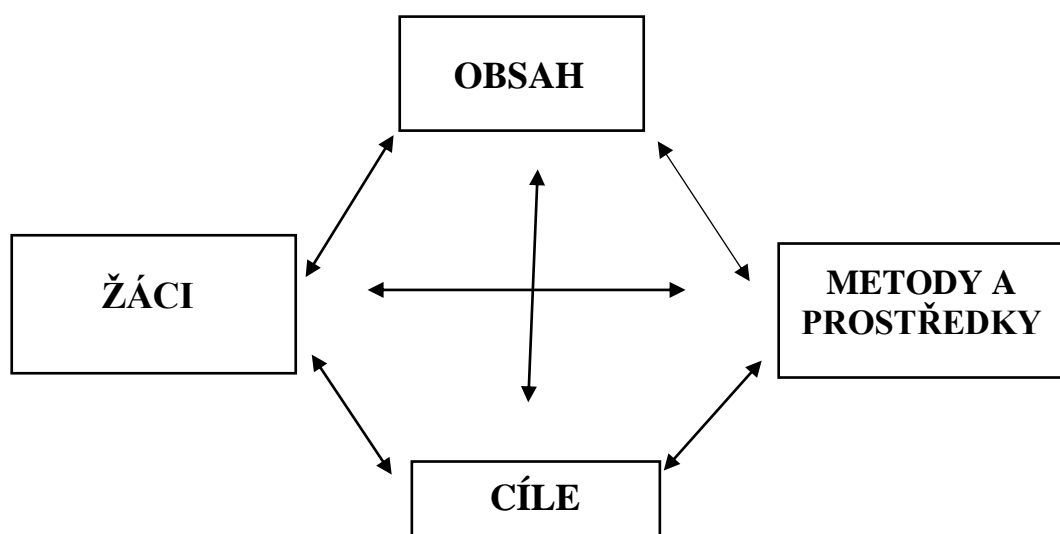
Pojem metoda má svůj původ v řeckém slově *methodos*, které slouží pro označení cesty, postupu či směru k předem stanovenému cíli. Obecně tak lze říct, že rozhodujícím faktorem, jak dosáhnout vytyčeného cíle efektivně a rychleji, jsou právě metody a postupy, které volíme během naší cesty k naplnění našeho záměru a cíle (Janiš, 2005).

V obecné didaktice se pod pojmem vyučovací metoda rozumí právě způsob, jak danou látku bude učitel žákům předávat, jaké prostředky využije během vyučování a k předávání nových informací či jakou cestou bude učitel s žáky již osvojené poznatky ucelovat a posilovat, tak aby si je žáci trvale uchovali. Jedná se tedy o záměrné uspořádání činností učitele a žáků, které směřují a záměrně vedou ke stanoveným cílům (Skalková, 1999).

Každý učitel si během své přípravy na hodinu klade otázku, jaký nejefektivnější postup a metodu zvolit během vyučovacího procesu, tak aby dosáhl jak stanoveného vzdělávacího cíle vyučovací hodiny, tak ale i výchovných cílů. Zároveň však učitel musí brát v potaz, aby byli žáci během vyučovacího procesu aktivní a byli řádně zapojeni do výuky a nebyli tedy pouze pasivními příjemci informací. Je tedy nezbytné, aby učitel dovedl efektivně kombinovat odlišné metody a postupy, protože tím si zajistí nejen větší pozornost žáků, ale zároveň se vyučovací proces pro žáky zdá daleko atraktivnější a vyučování pro ně není stereotypní a nudné. Učitel musí všechny metody bez výjimky ovládat. Musí být schopný vhodně kombinovat jednotlivé metody, aby byl výsledek co nejefektivnější. Výběr správné metody a postupu není ale pro učitele vždy zcela jednoduchý. Během rozhodování, jakou metodu při vyučovacím procesu učitel použije, musí brát v úvahu všechny prvky vyučovacího procesu, které jsou vzájemně propojeny a každý prvek tedy ovlivňuje následující (Janiš, 2007).

Vztahy mezi prvky ve vyučovacím procesu přehledně zobrazuje Obrázek č. 3 (Skalková, 1999, s. 168), kde lze názorně vidět, propojení daných prvků. Šipky ukazují, jak je každý prvek ovlivněn jiným prvkem, ale zároveň jak ovlivňuje následující. To v praxi znamená, že při výběru postupu a metod, které učitel využije

během své výuky, je nutné brát zřetel jak na obsah a látku, tak i na stanovené cíle, které si učitel vytyčil a které se váží k danému obsahu. Jelikož každá skupina žáků je odlišná a jednotlivci reagují na různé podněty, musí učitel vyhodnotit, jak bude postupovat v konkrétní třídě či skupině žáků úměrně věku a jejich dovednostem. Tato část plánování učiva bývá zpravidla pro začínající učitele náročná, protože učitel musí brát v potaz mnoho faktorů, na jejichž základě se následně rozhodne, jak bude ve vyučování postupovat. Také samotná analýza schopností a dovedností žáků, patří ze začátku mezi velice obtížné činnosti (Skalková, 1999). Volba správného postupu a metod přímo souvisí také s materiálními prostředky, které učitel může využít ve výuce. Jaké prostředky (pomůcky) učitel může využít ve výuce, bude detailněji rozebráno v kapitole 3.3 Materiální didaktické prostředky.



Obrázek č. 3 : Znázornění vztahů prvků ve vyučovacím procesu (Skalková, 1999, str. 168, upraveno)

3.1.1 Klasifikace výukových metod

Učitelé během výuky využívají velké množství výukových metod. V odborné literatuře se můžeme setkat s jejich rozmanitým dělením. Důvodem rozdílných klasifikací může být třídění jednotlivých metod podle rozličných kritérií. (Janiš, 2007).

V rámci této kapitoly se seznámíme s klasifikací vyučovacích metod podle Mojžíška z roku 1988 a Maňáka z roku 1995.

Mojžíšek (1988, str. 76-78) roztřídil výukové metody do 4 skupin a to na základě jednotlivých fází výuky.

1. Metody motivační

- a) úvodní, vstupní motivační metody (motivační rozhovor, vyprávění, demonstrace atd.),
- b) průběžné motivační metody (aktualizace obsahu, uvádění příkladů z praxe, ilustrace, pochvala žáků atd.).

2. Metody expoziční

- a) metody přímého přenosu, sdělování poznatků (přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování, instruktáž atd.),
- b) metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem (demonstrační metody – obraz, film, demonstrace pohybu, pozorování, dramatizace, laboratorní práce, pracovní postupy atd.),
- c) metody heuristického charakteru - metody problémové (beseda, sokratovské metody, projekty, řešení problémů atd.),
- d) metody samostatné práce a autodidaktické metody (samostatná práce s knihou, v laboratoři, samostatné studium v terénu, cestování za účelem poznání atd.).

3. Metody fixační

- a) metody opakování vědomostí (ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, seminární cvičení, laboratorní práce, exkurze, projekce filmu, ilustrace, domácí úkoly atd.),
- b) metody nácviku dovedností (motorický trénink, nácvik poznávacích procesů atd.).

4. Metody diagnostické

- a) klasické didaktické diagnostické metody (písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, modelové diagnostické úlohy atd.),
- b) diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (systematické dlouhodobé pozorování, rozbor žákovských prací, pozorování žáků, anamnéza, diagnóza, rozhovor, dotazník atd.),
- c) metody třídění a interpretace diagnostických údajů,
- d) metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika (charakteristiky, aproximativní klasifikační metody, exaktní metody atd.).

(Mojžíšek, 1988, str. 76-78)

Oproti tomu Maňák (Janiš, 2007, str. 62-63) uspořádal výukové metody do 5 skupin, přičemž na jednotlivé metody nahlíží z různých hledisek, podle kterých je v tu chvíli třídí.

1. Metody z hlediska pramene poznání

- a) metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, výklad, dialog, diskuse atd.),
- b) metody názorně demonstrační (předvádění, pozorování, popis, práce s obrazem atd.),
- c) metody praktické (laboratorní činnosti, pokusy, rýsování schémat, manuální činnosti atd.).

2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků

- a) metody sdělovací,
- b) metody samostatné práce žáků,
- c) metody badatelské a výzkumné.

3. Metody z hlediska myšlenkových operací žáků

- a) metoda srovnávací,
- b) metoda induktivní,
- c) metoda deduktivní,
- d) metody analyticko – syntetická.

4. Metody z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu

- a) metody motivační – didaktická hra, motivace,
- b) metody expoziční – seznamování s učivem,
- c) metody fixační – upevňování učiva, procvičování,
- d) metody diagnostické – kontrola, klasifikace, zpětná vazby,
- e) metody aplikační – využití učiva v praxi.

5. Metody podle výukových forem a prostředků

- a) kombinace metod podle vyučovacích forem,
- b) kombinace metod podle dostupný pomůcek.

(Janiš, 2007, str. 62-63)

3.1.2 Charakteristika vybraných výukových metod

V této kapitole se podrobněji zaměříme na první skupinu výukových metod podle Maňáka z roku 1995 - tzv. metody z hlediska pramene poznání. Dále zmíníme i metody aktivační či alternativní metody. Detailněji se soustředíme na výukové metody, které jsme zaznamenali během našeho pozorování a výzkumu pro praktickou část diplomové práce a charakterizujeme je.

Metody slovní

Maňák (1997) je toho názoru, že tradiční a základní skupinou výukových metod jsou metody slovní. Během vyučování má velkou váhu slovo učitele, ale i žáka, a to jak slovo mluvené, tak i psaný projev. Slovní metody označuje jako nejefektivnější a nejrychlejší způsob pro přenos informací žákům. V praxi by měl učitel najít rovnováhu mezi mluveným a psaným slovem, přesto ale mluvený projev během vyučování většinou převažuje. Slovo jako takové je nezbytným nástrojem pro vyjádření lidského myšlení. Skalková (1999) uvádí, že metody slovní jsou založeny na vnímání a chápání řeči. Dále rozvíjí a doplňují všechny ostatní metody, ať už se jedná o metody pozorovací či metody, které jsou založené na praktické činnosti žáků. Dále ale zdůrazňuje, že učitel musí při využívání slovních metod dbát i na techniku ústního projevu, aby byla jeho řeč pro žáky srozumitelná, dodržoval správnou výslovnost, přízvuk, přizpůsoboval tempo žákům a využíval pauzy ve svém projevu.

Podle Skalkové (1999, str. 171) lze dále metody slovní rozdělit do čtyř podskupin: *metody monologické, dialogické, metody písemných prací a metody práce s učebnicí, knihou či jiným textovým materiálem.*

Metody monologické

Vysvětlování

Cílem učitele je předat učivo žákům efektivně a zároveň zajímavě. Vysvětlování je proto ideální metodou, jak žákům logicky a systematicky zprostředkovat dané učivo. Pomocí vysvětlování se učitel snaží, aby žáci pochopili podstatu daného jevu a zákonitosti či principy, které jsou pro posluchače klíčové (Zormanová, 2012).

Hovoříme tedy o monologické metodě, která se používá ve vyučování jak na základní, tak na střední a vysoké škole. Během vysvětlování by měl učitel dodržet několik základních pravidel. Slovní projev učitele musí být srozumitelný, mít logický sled, navazovat na probrané učivo a splňovat přiměřený obsah atd. (Skalková, 1999). V neposlední řadě je dobré upozorňovat na mezipředmětové vztahy a propojení znalostí. Během svého projevu musí učitel regulovat tempo a přizpůsobit ho žákům, ale

i obtížnosti probírané látky. Jiné tempo bude mít učitel matematiky, který bude vysvětlovat práci se zlomky a jiné tempo vysvětlování bude mít učitel přírodopisu, který bude s žáky probírat princip fotosyntézy (Zormanová, 2012).

Výklad

Zormanová (2012, str. 43) označuje výklad jako „*nejčastěji používanou monologickou metodou na základní a střední škole.*“ Během výkladu učitele žáci získávají nové informace či se seznamují s novými pojmy. Opět musí učitel během výkladu regulovat své tempo, aby bylo přiměřené a žáci tempu stačili. Aby byl výklad efektivní a žáci pochopili, co jim učitel vysvětluje, tak učitel musí začít s konkrétním a jednoduchým jevem, o kterém ví, že ho žáci dobře znají a až následně přecházet k jevům abstraktním, složitým a neznámým (Zormanová, 2012).

Přednáška

Nejnáročnější slovní metodou označuje Skalková (1999) vysokoškolskou či jinak odbornou přednášku. Během přednášky se posluchačům předávají informace v delším časovém úseku. Aby byl projev přednášejícího co nejatraktivnější, měl by přednášející dodržovat stejné zásady, jaké byly zmíněny u vysvětlování a výkladu. Opět by měl přednášející nastavit přijatelné tempo svého přednesu, dbát na srozumitelnost projevu a začít obecně známým a konkrétním jevem a směřovat k abstraktnímu a náročnému jevu (Skalková, 1999). Přednáška je náročná nejen pro přednášejícího, který souvisle hovoří o daném tématu, ale stejně tak jsou kladeny větší nároky na pozornost posluchačů, kteří jsou nuceni se soustředit a vstřebávat předávané informace po delší časový úsek.

Metody dialogické

Rozhovor

Velice efektivní metodu s dlouhou historií označuje Maňák (1997) právě rozhovor. Rozhovor označujeme jako jednu z aktivizačních metod, která nutí posluchače k aktivitě zapojení se do komunikace. Rozhovor patří k nejstarším pedagogickým metodám, při kterých dochází k intenzivní interakci a komunikaci mezi učitelem a

žákem. Rozhovor je založený na slovní interakci dvou osob, z nichž vždy jeden pokládá otázky a tázaný reaguje odpovědí. Během rozhovoru s žáky učitel zjišťuje úroveň znalostí žáků dané látky a správnost či nesprávnost jejího pochopení. Z toho důvodu se rozhovor používá i jako metoda diagnostická, kdy učitel použije rozhovor, jako nástroj pro získání informací o studentech, zda pochopili probranou látku atd. (Skalková, 1999).

Janiš (2007) rozlišuje dva typy rozhovoru – rozhovor heuristický, který je zdrojem nových vědomostí a informací a tzv. rozhovor sokratovského typu, který získané vědomosti a informace utřídí, ale není zdrojem dalších, nových informací.

Diskuze

Neodmyslitelnou součástí vyučovacích hodin, kdy učitel dává žákům prostor diskutovat, sdělovat své názory a postoje k určitému tématu se staly diskuse. Během diskuze stejně jako při rozhovoru probíhá interakce mezi členy třídy a učitelem. Maňák (2003, str. 108) hovoří o diskusi, jako výukové metodě, která se od rozhovoru vymezuje jako *„taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“*.

V praxi lze rozeznat několik druhů diskuzí jako je například panelová či pódiová diskuze. Diskuzí učitel ukazuje žákům, že mají prostor vyjádřit své myšlenky a názory, ale i třeba sdělit náměty na další výuku. Během diskuze jsou žáci nuceni se zapojit a rozvíjí nejen své vědomosti, ale i komunikační schopnosti a zároveň se učí respektovat názory a postoje druhých. Každý člen diskuze má tedy právo a prostor pro vyjádření svého názoru, tzn. každému musí být nabídnuto se k dané problematice vyjádřit. Řízení diskuze je striktně v rukou učitele, který má za úkol diskusi vést a v případě střetu názorů či vyhrocení situace zasáhnout a vše urovnat (Skalková, 1999). V případě, že se učitel rozhodne s žáky vést diskusi na určité téma, je nutné počítat s časovou náročností. Diskuze je časově náročnější než například holý výklad, ale čas od času, je potřeba do diskuze během výuky s žáky vstoupit. U konce diskuze je nutné, aby učitel nebo mluvčí třídy (záleží na učiteli, jak diskusi zorganizuje) shrnul průběh

diskuze, zdůraznil a učinil tak závěry, které z diskuze vyplynuly. Pomocí diskuze učitel u žáků rozvíjí jejich komunikační schopnosti, sociální chování a schopnost uvažovat nad konkrétními případy a situacemi (Maňák, 2003).

Metody práce s učebnicí, knihou či jiným textovým materiálem

V případě, že hovoříme o práci s učebnicí nebo jiným textovým materiálem, mezi které patří např. slovník, atlas, pracovní sešit nebo kniha, jde především o samostatnou práci žáka, eventuelně práci ve dvojici či skupině. Metodou práce s učebnicí či jiným textem založenou na samostatném zpracování informací, vede učitel žáky k osvojení nových poznatků či upevnění již získaných. Zormanová (2012) také dále zmiňuje, že lze textovou oporu použít jako nástroj pro prohloubení již známých informací a také zdůrazňuje, že v případě používání knih a textových materiálů během výuky lze u žáků docílit pozitivního vztahu k literárním zdrojům.

Metody názorně – demonstrační

U názorně – demonstračních metod Skalková (1999) uvádí, že se jedná o metody, které poskytují žákům přímý kontakt s probíranou látkou, dokreslují a upřesňují skutečnost, umožňují žákům si reálně prohlédnout názornou ukázkou (model) a také dávají možnost žákům porovnat např. schématický či jiný obrázek, který je předkládán či je prezentovaný v textových podkladech, s realitou. Mnohdy se totiž stává, že si žák v mysli představuje daný objekt, ale realita je zcela odlišná, ať už se jedná o velikost, barvu, strukturu atd.

Tato metoda vychází z myšlenky samotného Jana Ámose Komenského, který již ve své době propagoval zásadu názornosti ve vyučování a bojoval za to, aby učitelé působili během výuky na co nejvíce smyslových orgánů svých žáků. Komenský přímo sám řekl: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.*“ (Maňák, 2003, str. 76). Z citátu vyplývá, že by měl učitel dbát a využít co nejvíce žakových smyslů. Zapojení více smyslů poté

vede k lepšímu pochopení a zapamatování probírané problematiky. Žáci jsou více zapojeni do výuky a také samotná vyučovací hodina je pro žáky atraktivnější.

V pedagogické praxi se metody názorně – demonstrační staly nezbytnou a velice důležitou složkou vyučování. Do této skupiny metod řadíme zejména – pozorování předmětů a jevů, demonstraci předmětů, pokusů, modelů, statických obrazů a také projekci dynamickou. Zormanová (2012, str. 49) zdůrazňuje, že se nesmí opomíjet propojení metod názorně – demonstračních s dalšími metodami. Tyto metody jsou např. úzce spojeny s metodami slovními, ale rovněž i s metodami praktickými. Rozhodne-li se učitel pro demonstraci předmětu, je nutné počítat s větší časovou dotací.

Demonstrace a popis

Hovoříme-li o demonstraci a popisu daného předmětu, jevu či procesu, tak se jedná o složitější postup, při kterém učitel musí dodržovat základní pravidla. Během demonstrace a popisu musí být prezentovaný objekt dostatečně velký a zároveň musí být viditelný pro celou třídu. Učitel si tak může pomoci např. demonstračním stolečkem. Dále učitel musí během popisu postupovat logicky a důležitý je i slovní projev učitele. V případě popisu statických obrazů, map a dalších pomůcek, je dobré použít ukazovátka či laser, protože učitel tak může mít odstup od předmětu a zamezí tak možnosti, že by nějakému žákovi rušil výhled na objekt (Vinter, 2009).

Demonstrace jako jedna z metod tedy vyžaduje důkladnou přípravu učitele. Učitel si musí promyslet, jak bude postupovat, co kdy řekne a ukáže, ale zároveň musí počítat s tím, že i na žáky tyto metody kladou větší nároky. Během demonstrace musí žák vynaložit mnohem větší soustředěnost, musí být soustředěný a aktivní během vyučování (Zormanová, 2012)

Metody praktické

Metody praktické lze využít do určité míry ve všech vyučovaných předmětech. V některých předmětech jako jsou např. přírodovědecká praktika, vaření a školní dílny v rámci pracovních činností či práce na školním pozemku tyto metody výrazně převažují.

Jedná se o skupinu metod, jejichž hlavním pramenem poznání je právě samostatná manuální činnost žáků. Žák se tak přímo setkává s předmětem, manipuluje s ním a vykonává danou práci. Do metod praktických řadíme například tvorbu preparátu, rýsování, vaření, tvorbu různých předmětů, montáže a jiné manuální činnosti (Skalková, 1999, str. 181-183). Zormanová (2012, str. 53) ale také řadí do praktických metod nácvik pohybových činností, např. nácvik scénky, výstup atd.

Aktivizační a alternativní metody

Během vyučování je dobré žáky zaujmout, např. tím, že učitel bude střídát aktivity tak, aby byla hodina pestrá, třeba i překvapující. Na druhou stranu, když učitel používá aktivizační metody během vyučovacího procesu příležitostně, nestávají se tyto aktivity pro žáky všední, ale jsou pro ně stále vzácné a plní tak svou funkci – aktivizace a motivace.

Aktivizačních metod je celá řada a učitel má tedy širokou paletu pro výběr té pravé. Skalková (1999, str. 184-185) ve své publikaci zmiňuje jako první aktivizační metodu, která je velice často využívána ve výuce a funguje při výuce velice efektivně, **didaktickou hru**. Obecně hra a hraní je označováno jako jedna z přirozených aktivit člověka. Dá se říct, že prvních 10 let lidského života si člověk většinu času hrál, a proto je to pro člověka zcela přirozená aktivita a zřejmě i důvod, proč má dobře připravená a vhodně použitá didaktická hra takové ohlasy při využití ve výuce na základní škole. Důvodem, proč pedagogové začleňují didaktickou hru do výuky je motivace, posílení zájmu o probíranou látku a zároveň lze pomocí hry i zopakovat a ucelit probranou látku. Grecmanová (2000, str. 56-57) rovněž rozvádí podstatu a význam didaktické hry ve výuce. Ovšem zmiňuje se i o dramatizaci příběhu a jeho

znázornění, dále neopomíjí další varianty didaktických her, jako jsou například **soutěže** či také hovoří o využití **počítačových her** ve výuce.

Brainstorming, v překladu „*bouře mozku*“, je další používanou metodou ve vyučování, která se využívá k řešení problémů, ale také k rozvoji myšlení nebo jako úvod do dané problematiky. Podstatou braintormingu je produkce co největšího množství pojmů, které se stahují k danému tématu, či seznam návrhů k řešení předloženého problému. Se zmíněnými nápady a návrhy se dále potom ve výuce pracuje (Zormanová, 2012).

Další výukové metody, které učitelé realizují ve své výuce (viz více v praktické části), jsou **metody situační**. Nelešovská (2005) uvádí, že podstatou těchto výukových metod je snaha o navození reálných situací z běžného života, tak aby žáci byli schopni tyto problémy řešit. Cílem je žáky připravit na různé situace, podpořit jejich intuitivní jednání například v uměle navozených krizových situacích (Skalková, 1999, str. 185). Nelešovská (2005) také vyzdvihuje dovednosti a schopnosti, které si žáci během těchto aktivit rozvíjejí, konkrétně se jedná o dovednosti analyzovat danou situace a problém, schopnost danou situaci promyslet a být schopný jednak rozhodnout o dalším postupu a řešení, ale rovněž si své rozhodnutí umět obhájit.

3.2 Výukové formy vyučování

Jak jsme již zmínili, tak mezi nemateriální didaktické prostředky řadíme i výukové formy vyučování. Termín „výukové formy vyučování“ Solfronk (1995, str. 5) ve své knize vysvětluje jako „*způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka)*“.

Stejně jako výukové metody, tak i výukové formy lze třídit na základě různých kritérií. Níže uvádíme klasifikaci výukových forem podle Janiše a Maňáka.

Janiš (2003, str. 10) předkládá třídění výukových forem např. podle:

1. **časového hlediska** (vyučovací hodina, semestr atd.),
2. **způsobu řízení učebních činností žáků** (hromadná, skupinová, individuální atd.),
3. **místa realizace** (třída, školní pozemky, dílny atd.).

(Janiš, 2003, str. 10)

Maňák (1997, str. 46) na výukové formy rovněž nahlíží na základě tří kritérií. Výukové formy třídí podle:

1. **vztahu k osobnosti žáka** (výuka hromadná, skupinová, párová, individualizovaná, individuální),
2. **charakteru výukového prostředí** (výuka ve třídě, odborných učebnách, dílnách, exkurze atd.),
3. **délky trvání** (základní výuková jednotka, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka atd.).

(Maňák, 1997, str. 46)

3.2.1 Výukové formy vyučování podle vztahu k osobnosti žáka

V této kapitole uvedeme výukové formy vyučování podle vztahu k osobnosti. Detailněji rozebereme a charakterizujeme výukové formy, které jsme zaznamenali během našeho pozorování a výzkumu pro praktickou část diplomové práce.

Výuka hromadná

Janiš (2003) označuje hromadnou výuku nebo tzv. frontální výuku jako převládající a nerozšířenější výukovou formu ve školní praxi. Během hromadného vyučování učitel řídí veškerou učební činnost celé třídy najednou. Žáci pracují ve stejnou dobu na zadaných úkolech. Při hromadné výuce se nepředpokládá spolupráce jednotlivých žáků. Hromadné vyučování se ve škole využívá především během výkladu a vysvětlování, kdy učitel předává nové učivo žákům nebo v případech, kdy učitel potřebuje pracovat s celou třídou najednou. Učitel prostřednictvím hromadné výuky působí na všechny žáky ve třídě. Nicméně jako vše má i hromadná výuka své nevýhody. Každý žák pracuje odlišným tempem, takže se může stát, že slabší a pomalejší žáci nebudou stačit tempu většiny žáků a mohou se v probírané látce ztratit a zaostávat za svými spolužáky. Podíváme-li se na aktivitu žáků během hromadné výuky, tak žáci jsou spíše pasivními přijímači informací a aktivně vystupují např. při komunikaci s učitelem nebo vypracovávání samostatné práce (Janiš, 2003).

Během hromadné výuky učitelé nejčastěji používají výukové metody jako vypravování, popis, vysvětlování, demonstrace a další výukové metody, prostřednictvím kterých mohou působit na celou skupinu žáků. Aby byla hromadná výuka co nejefektivnější, využívají učitelé při výuce didaktické prostředky, jako jsou např. projektory a další informační technologie (Janiš, 2003).

Výuka skupinová

Ve vyučování učitelé rozdělují žáky do skupinek po 3-5 žácích, ve kterých žáci pracují na zadaných úkolech (Skalková, 1999). Během skupinové výuky žáci nejen rozvíjejí kognitivní schopnosti, ale rovněž i schopnosti komunikační. Během této formy výuky dává učitel žákům možnost pracovat v kolektivu a plnit zadané úkoly. Žáci se tak učí spolupracovat, pomáhat si, ale také mít společnou odpovědnost za vykonanou práci (Obst, 2006).

Janiš (2003) uvádí možnosti, jak učitel může žáky ve třídě rozdělovat do skupin. Učitel by měl žáky rozdělovat do skupin rychle, ale zároveň souhlasí se Silbermanem, že složení jednotlivých skupin by se mělo občas měnit.

Učitel může skupiny rozdělovat podle následujících kritérií:

- 1. náhodně (např. pomocí losu, seznamu atd.),**
- 2. podle pohlaví,**
- 3. podle interpersonálních vztahů mezi žáky,**
- 4. podle učebních výsledků (homogenní X heterogenní skupiny),**
- 5. podle povahy a obsahu cílů výuky,**
- 6. podle předpokládané délky spolupráce,**
- 7. podle stylu spolupráce (paralelní, hvězdicová, kruhová spolupráce atd.).**

(Janiš, 2003, str. 19-21)

Párová výuka

Párová neboli partnerská výuka je další využívanou formou výuky, která umožňuje spolupráci žáků v párech. Nejčastěji pracovní pár tvoří dva žáci sedící v jedné lavici. Učitel řídí činnost celé dvojice, hodnotí jejich spolupráci a výsledky jejich práce hodnotí jako práci kolektivní (Janiš, 2003).

Individualizovaná výuka

Princip individualizované výuky je založený na individuální práci žáků. Nelešovská (2000, str. 31) předkládá, že „*Jednotliví žáci pracují podle stanovených učebních plánů. Jedná se rovněž o celkové uvolnění struktury dosavadní organizace. Učitel zde má pouze funkci poradce.*“ Žáci pracují většinou samostatně podle jejich individuálních možností, ale pořad je zachována třída jako základní jednotka vyučování (Janiš, 2003). V praxi to tedy vypadá tak, že učitel žákům zadává práci, na které pracují vlastním tempem a podle svých možností. Žáky učitel následně obchází a snaží se je navést na správné řešení.

Z vlastní zkušenosti víme, že ve třídách jsou v současné době velmi často přítomni asistenti pedagoga, kteří jsou nápomocni žákům, kteří to potřebují a pracují s žáky podle jejich individuálních potřeb.

3.3 Materiální didaktické prostředky ve výuce

Materiální didaktické prostředky jsou všechny předměty, které učitel využívá během vyučování a napomáhají tak dosáhnout stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle (Skalková, 1999). Učitel volí takové materiální didaktické prostředky, které souvisí s daným tématem, má je k dispozici, jsou k zakoupení či zapůjčení nebo je lze rychle vyrobit a jsou adekvátní k věkové kategorii žáků.

S vývojem lidstva a informačních technologií došlo i k vývoji a změnám didaktických pomůcek. S rozvojem moderních informačních technologií došlo k častějšímu využívání např. počítače a interaktivních tabulí během vyučování. Maňák (1997) označuje počítače za nejefektivnější didaktické prostředky, díky kterým lze žákům předat učivo. Vyzdvihuje učební programy, ale také upozorňuje na to, že stále mluvíme „pouze“ o didaktickém prostředku k dosažení efektivnějších výsledků.

Učební pomůcky žákům zprostředkovávají přímé poznání daného předmětu a umožňují žákům se detailněji seznámit s danou skutečností. Učitel podle dostupných pomůcek plánuje průběh vyučování a zároveň na základně vybraných pomůcek se

rozhoduje, jak konkrétní předmět do výuky zařadí a pomocí jaké metody s pomůckami bude pracovat (Maňák, 1997).

Učebních pomůcek, které učitelé využívají během vyučování je celá řada a setkáváme se i s odlišnými klasifikacemi a tříděním učebních pomůcek. Maňák (1997) rozděluje učební pomůcky do sedmi základních kategorií (viz. přehled níže), stejně tak i Obst (2006) ve své práci třídí didaktické prostředky do několika kategorií, – materiální prostředky, prostředky podle didaktické techniky atd. My se zaměříme na klasifikaci učebních pomůcek podle Maňáka.

Maňák (1997, str. 50-51) nabízí následující přehled učebních pomůcek.

Přehled základních učebních pomůcek:

1. skutečné předměty – přírodniny, preparáty, výrobky,
2. 3D modely – statické, dynamické,
3. zobrazení:
 - a) obrazy,
 - b) statická projekce – prezentace,
 - c) dynamická projekce – film, video, televize,
4. zvukové pomůcky – hudební nástroje, gramofonové desky, CD, rádio,
5. dotykové pomůcky – slepecké písmo, reliéfové obrazy a materiály,
6. literární pomůcky – učebnice, příručky, atlasy, texty,
7. informační technologie – PC, programy ke vzdělávání.

(Maňák, 1997, str. 50-51)

Jelikož materiálních didaktických prostředků existuje velmi široké spektrum, tato práce se zabývá pouze vybranými prostředky z jednotlivých kategorií. Konkrétně těmi, které jsme zaznamenali během našeho výzkumu a jejichž praktické používání je podrobně zkoumáno v kapitole 6.4 Porovnání používaných materiálních pomůcek. V následující kapitole se seznámíme s jejich obecným popisem a charakteristickými rysy.

3.3.1 Charakteristika vybraných materiálních didaktických prostředků

Literární pomůcky

Učebnice

Učebnice jsou považovány za jednu ze základních učebních pomůcek, které se využívají během vyučování. Učebnice jsou oporou jak pro žáky, tak i učitele, kteří považují učebnice za primární zdroj informací, které budou předány žákům, tzn. že plní funkci prezentační – fungují tedy jako ucelený soubor informací, další funkcí je řízení vyučování a funkce orientační. Moderní učebnice dbají na grafickou úpravu a věnují velký prostor obrazovému doprovodu k textu (Průcha, 2017).

Moderní učebnice mívají i tzv. interaktivní podporu, tzn. že má učitel k dispozici interaktivní podobu učebnice a během výuky může potřebnou část učebnice promítat na interaktivní tabuli. Tzv. interaktivní podoba učebnic v sobě zahrnuje např. audio nahrávky, doplňková videa, animace a ilustrace atd. (Krotký, Kocur, 2009)

Z vlastních zkušeností se domníváme, že toto učitelům umožňuje jednak rychlou společnou kontrolu zadaných cvičení, ale rovněž jsou velice často do učebnice vloženy odkazy na další doplňující online cvičení, videa a další materiály. Tato podpora je velikou pomocí učitelům, ale rovněž žákům zprostředkovává rozmanité aktivity.

V jaké míře a jakým způsobem jsou učebnice využívány během výuky, záleží na učiteli. Rovněž i frekvence práce s učebnicí se liší v jednotlivých předmětech (viz. Tabulka č. 1) (Průcha, 2017, str. 294).

Předmět	Počet vyučovacích hodin (v %)
cizí jazyk	91,2
dějepis	86,2
fyzika	83,7
přírodopis	82,0
český jazyk	80,9
matematika	56,1
chemie	51,0

Tabulka č. 1: Průměrné využívání učebnice v jednotlivých předmětech v ČR (Průcha, 2017, str. 294)

Průcha (2017, str. 294-295) uvádí, že využívání učebnice v České republice, je poměrně časté. Učitelé je do výuky zařazují často a považují je za důležitý zdroj informací. U hodin cizích jazyků je tomu dokonce až v 91 % odučených hodin. Tyto čísla jen potvrzují důležitost učebnic jako učebních pomůcek.

Počítače a další informační technologie

Hovořili jsme již o interaktivní podpoře, kterou moderní učebnice často nabízejí učitelům, ale bez počítače a dalších informačních technologií (jako interaktivní tabule či projektor) by nám tato verze učebnice nebyla užitečná. Počítače, interaktivní tabule a internetové připojení se tak stávají nedílnou součástí každodenní výuky. Mimo zmíněné prostředky z vlastní zkušenosti víme, že výuku mohou obohacovat i další informační technologie např. tablety, GPS přístroje, videotechnika, hlasové zařízení atd.

Počítač lze do výuky zapojit různorodě. Vedle využití počítače při frontální výuce také žáci mohou pracovat s počítačem během samostatné práce či ve dvojicích v počítačových učebnách. Během práce s počítačem si mohou žáci osvojovat nové

učivo, procvičovat učivo již probrané a v neposlední řadě může učitel použít počítačové procvičení k hodnocení jejich znalostí (Maňák, 1997).

Zvukové pomůcky

Významnými didaktickými prostředky jsou rovněž pomůcky, které zprostředkovávají ve výuce zvukové efekty. Hovoříme především o hudebních nástrojích (kytara, klavír, housle atd.), CD či DVD přehrávačích, ale rovněž i o počítačích (Maňák, 1997). Z vlastní zkušenosti víme, že ve výuce cizích jazyků jsou zvukové pomůcky klíčové. Betáková (2016) zdůrazňuje, že je důležité, aby žáci poslouchali cizojazyčné dialogy či texty, protože při náslechu cizího jazyka si tak žáci fixují jednak výslovnost frází, slovíček a naučenou gramatiku, ale zároveň i vidí praktické využití jejich znalostí a učí se chápat celkové fungování jazyka.

V praxi jsme zaznamenali, že jsou někteří žáci přesvědčeni, že cizí jazyk nevyužijí. Nahrávky s dialogy nebo poslech anglických písní žáky je mohou ale přesvědčit, že je cizí jazyk potřebný a využitelný v běžném životě (např. při zpěvu) a namotivovat je k výuce.

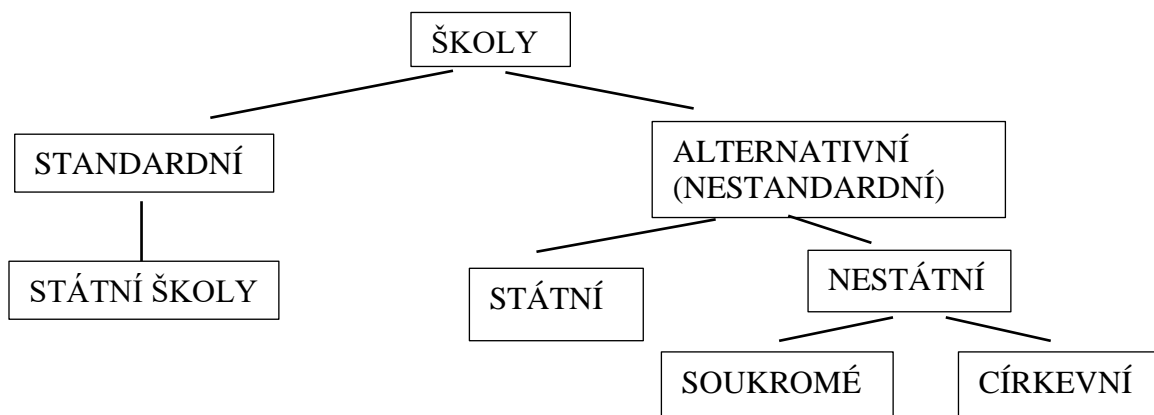
4 Alternativní školy

Termínem alternativní škola či alternativní vzdělávání (z latinského slova *alter* = *jiný, změněný*, Průcha, 1996, str. 11) označujeme školy, které během výchovně-vzdělávacího procesu praktikují nové, nestandardní, inovativní metody a formy výuky, které nejsou běžně uplatňovány ve školách tradičních (Janiš, 2005). Označíme-li vzdělávací instituci jako alternativní školu, tak tím míníme, že daná škola nabízí žákům alternativu ke vzdělávání tradičnímu. Tyto školy razantně bojují proti historicky zakotveným standardům, snaží se odstranit nedostatky klasických škol a vytváří své vlastní koncepty, podle kterých se jednotlivé školy řídí. Každá alternativní škola má vlastní koncepci a filosofii, díky které je každá škola unikátní (Skalková, 1999).

Průcha (1996) ve své publikaci uvádí pět základních znaků, které škola musí splňovat, aby mohla být označena jako škola alternativní. Hlavní zásadou, která je pro alternativní školy klíčová, je její zaměřenost na výchovu osobnosti žáka. Tyto školy jsou silně pedocentricky orientované, to znamená, že žák je během výuky středem pozornosti a soustavně se hledí na jeho osobnost. Zároveň se usiluje o komplexní výchovu žáků, se snahou rozvíjet jejich kognitivní, emotivní a sociální dovednosti.

Škola se snaží rozvíjet aktivity žáků a pomocí kreativních forem a metod je zapojovat do dění školy. Zároveň škola vystupuje jako tzv. „*živé společenství*“ což znamená, že chod školy a školní život je utvářen na základě spolupráce žáků, učitelů a rodičů. Celkové motto školy je „*z života pro život*“, cílem školní docházky je zapojit své žáky do společnosti (Průcha, 1996).

Alternativní školy nejsou pouze školy soukromé, které se sami označují jako školy reformní, ale k alternativním školám řadíme i školy státní, které se vyznačují určitou pedagogickou specifičností. I na základě toho je lze odlišit od škol tradičních viz. Obrázek č. 4 (Průcha, 1996, str. 14)



Obrázek č. 4: Druhy škol a jejich vzájemný vztah (Průcha, 1996, s. 14, upraveno)

Solfronk (1991) předkládá, že alternativní školy se od škol tradičních liší primárně v organizaci výuky, ale také jsou patrné rozdíly v architektonickém řešení budov a prostor, ve kterém se žáci pohybují. Odlišnosti často najdeme i v denním režimu žáků. Také hodnocení a klasifikace výkonu žáků v alternativních školách probíhá odlišně, než na školách tradičních. Převládá zde hodnocení slovní, oproti klasické pěti stupňové klasifikační stupnici používané ve školách tradičních. Zároveň se v alternativních školách klade více důraz na pozitivní sebehodnocení žáků (Průcha, 1996). Alternativní školy si jsou vědomy tlaku na výkon, který je kladen v tradičních školách. Žáci mívají strach ze špatného hodnocení či dokonce propadnutí. Tomu se alternativní školy snaží vyhýbat a odmítají spoustu didaktických konceptů tradičního vzdělávání, jako je např. jednostranná dominance učitele, strach z klasifikace a školy obecně. Na druhou stranu kladou důraz na dobrovolnost účasti při výuce, spolupráci, individuální přístup k žákům a komplexní rozvoj jejich osobnosti. Alternativní školy se dále snaží u svých žáků probudit pocit radosti z učení a úspěchů při vzdělávání (Skalková, 1999). Pecháčková (2014) dále zmiňuje odmítání encyklopedismu v alternativních školách, tzn. že preferují hravější a zároveň i tvořivější činnosti svých žáků a snaží se do výuky začlenit i další způsoby edukace vedle klasického memorování předaných informací.

4.1 Waldorfská škola

V následujícím textu detailněji rozebíráme koncepci waldorfské školy. Důvodem, proč jsme si vybrali právě školu waldorfskou, je, že nás zaujala organizace výuky v epochách a celková koncepce školy.

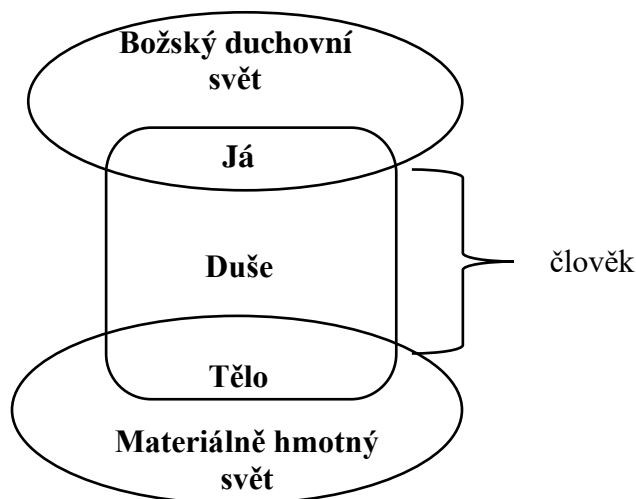
Waldorfské školy jsou jednou z klasicky reformních škol a zároveň v současné době nejrozšířenější alternativní školou ve společnosti. Jako zakladatele waldorfské pedagogiky označujeme dr. Rudolfa Steinera, který v roce 1919 založil první waldorfskou školu ve Stuttgartu. Ve 20. letech minulého století waldorfské školy zaznamenaly rychlý vzestup a do začátku druhé světové války fungovalo celkem 19 waldorfských škol napříč Evropou. Avšak během druhé světové války byly ve fašisticky orientovaných zemích waldorfské školy uzavřeny a jejich výuka byla obnovena až po roce 1945 (Grecmanová, 1996).

Celková koncepce waldorfských škol je postavena na několika základních pilířích:

1. Anthroposofie

Základním východiskem waldorfské pedagogiky je právě anthroposofické pojetí světa a člověka. Jedná se o způsob chápání světa a našeho poznání. Cílem pedagogů je žáky seznámit s tímto filosofickým směrem a podpořit v nich přemýšlení podobným směrem. V anthroposofickém výkladu světa se jedná především o podstatě našeho vnímání a vztahu mezi naším myšlením o předmětech a předmětech samotných. Steiner přišel s myšlenkou, že existuje vodítko mezi světem smyslovým a nad smyslovým. Steiner navazuje na myšlenky Johanna Wolfganga Goetheho, který viděl rovněž duchovní svět jako stavební kámen světa materiálního (Ronovský, 2011). Jinak řečeno, duchovní podstata všech materiálních objektů, které člověk pomocí smyslu vnímá, je klíčová pro naše vnímání a poznání. Vše má tedy svou duchovní podstatu, která lidem umožňuje jejich poznání a spojuje tak teoretické pozorování světa s reálným a bezprostředním poznáváním (Grecmanová, 1996).

Anthroposofie popisuje člověka jako celek, který je složený ze tří částí – tělo, duše a duch. Tyto tři oddíly člověka jsou propojeny (viz. Obrázek č.5). Zároveň je člověk spojen s duchovním a materiálním světem. Každý díl (tělo, duše, duch) má svou funkci a cílem waldorfské pedagogiky a pedagogů na waldorfských školách je rozvíjet člověka jako celek (Grecmanová, 1996, str. 7)



Obrázek č.5: Znárodnění propojení 3 složek člověka (Grecmanová, 1996, s. 7)

Steiner (2003) během svých přednášek dává důraz na správnou výchovu žáka. Výchova by měla směřovat k rozvoji celé jeho osobnosti. Podle Steinera by učitel měl svou výchovou působit jak na žákovu mysl, tak i na jeho city. Učitel by měl také ukázat během výuky své pocity a nadšení k předmětu a probírané problematice a snažit se své nadšení pro předmět předat na své žáky.

Z našeho pohledu tuto myšlenku zcela vystihuje citát sv. Augustina (Adámek, 2012):

„Kdo chce zapalovat druhé, musí sám hořet.“

(Sv. Augustin)

Hrdličková (1994) podotýká, že snahou tohoto principu je, aby žáci byli schopni poznávat okolní svět hlouběji, reagovat na okolní podněty, mít vlastní úsudek a názor,

ale také aby v sobě našli vnitřní svobodu, sílu a pochopení sebe sami. Tento přístup a výchova žáků je rozdělena do tří cyklů, kde každá etapa trvá 7 let a jeho specifika jsou přizpůsobená věku dítěte (později studentům). Je tedy důležité s touto výchovou začít již od raného dětství a vychovávat dítě a jeho celou osobnost od narození.

2. Vyučování v epochách

Epochová výuka je dalším velice specifickým znakem waldorfské pedagogiky. Epochou se rozumí specifická organizační jednotka vyučování, která trvá 100-120 minut (bez přestávky) každý den po dobu 4-6 týdnů.

Během školního roku žáci projdou celkem dvěma epochami od každého předmětu, který je touto formou vyučován. Touto formou probíhá výuka hlavních předmětů (tj. matematika, český jazyk, geometrie, praktické činnosti, biologie, zeměpis, dějepis, fyzika, chemie), zatímco vedlejší předměty (tj. cizí jazyky, náboženství, hudba, eurytmie, ruční práce) jsou vyučovány ve 45minutových vyučovacích hodinách, na které jsme zvyklí ze škol tradičních (Hrdličková, 1994). Výhodou epochového vyučování jsou časové možnosti, které učitel má pro své žáky. Během epochy je žákům poskytnuto mnoho času se detailně seznámit s probíranou látkou. Především tato forma zároveň zaručuje daleko soustavnější studium problematiky. Výuka pomocí epoch začíná vždy ráno po zahájení školního dne (viz. kapitola Denní režim na waldorfských školách). Po dobu 4-6 týdnů mají žáci od pondělí do pátku jeden a ten samý předmět. Žáci se mohou více soustředit na daný předmět, pokládat více dotazů a ponořit se do poznávání dané problematiky, aniž by byli „rozptylováni“ výukou dalších předmětů. Během epochové výuky mají učitelé více prostoru pro zařazení experimentů, demonstrací v rámci vyučování či exkurze do terénu. (Ullrich, 2011).

3. Eurytmie

Mezi vedlejší předměty, vyučované na waldorfských školách, je zařazena také eurytmie. V rámci tohoto předmětu se žáci učí umělecky, pomocí pohybu, ztvárnit probíranou látku. Žáci začínají pracovat s jednoduchými tanečními kreacemi a postupně se během výuky dostávají až k eurytmickému divadelní představení

(Pecháčková, 2014). Dále se žáci učí pracovat, v rámci eurytmie, s vlastními pocity a emocemi. Hrdličková (1994) předkládá, že eurytmie je založená především na pohybu horních končetin (paží a dlaní), ale mohou se zapojit i ostatní části těla. Při hodinách eurytmie je, kromě schopnosti sdělování vlastních pocitů a nálad, rovněž rozvíjeno sociální cítění žáků.

4. Vedení školy a spolupráce se širokou veřejností

Podíváme-li se na vnitřní organizaci a vedení školy, tak na waldorfských školách funguje demokratické vedení, které je založené na kolegiální dohodě. Škola je vedena na základě společného rozhodnutí učitelského sboru jako celku. Na vedení školy se ale rovněž podílí rodičovská rada (Solfronk, 1991, s.50).

Školní společenství na waldorfských školách lze podle Grecmanové (1996, s.10-12) rozdělit na: **kolegium učitelů, třídní kolegium, společenství žáků, společenství rodičů a třídní sdružení rodičů.**

Grecmanová (1996) vyzdvihuje spolupráci mezi učiteli a žáky, která se stala jednak běžnou součástí výuky žáků, ale probíhá i mimo vyučování. Cílem učitelů je zapojit své studenty do mimoškolních aktivit a chodu školy. Ullrich (2011) také podotýká nutnost pravidelného setkávání kolegia učitelů, kteří se každý týden scházejí, hovoří o jednotlivých bodech zasedání a společně se tak podílejí na rozhodování. Během školního roku se organizuje velké množství kulturních akcí, na kterých se podílejí všechna zmiňovaná společenstva. Oblíbené jsou také rodičovské návštěvy, kdy do školy chodívají rodiče a jsou součástí jejich vyučování, dále se rodiče aktivně zapojují do prázdninových aktivit, exkurzí, divadel atd. (Hrdličková, 1994).

5. Hodnocení žáků

Každá vzdělávací instituce musí hodnotit výsledky a celkové působení svých žáků během školního roku. Ve waldorfské škole převládá hodnocení slovní, jako v ostatních alternativních školách. Slovní hodnocení zahrnuje pochvalu, ale rovněž i vyzdvižení chyb, kterých se dotýčný student dopustil a v neposlední řadě i rady a podněty do budoucna (Pecháčková, 2014).

Učitel své žáky zkouší pravidelně, a tak může zaznamenávat jejich vývoj a úspěchy při plnění vzdělávacích cílů. Vyhodnocuje výsledky své práce kolektivně, tzn. že své žáky zkouší během kolektivní práce s celou třídou (Grecmanová, 1996). Během pololetí si učitel dělá k jednotlivým žákům poznámky, aby na konci pololetí mohl žákovi napsat objektivní hodnocení z konkrétního předmětu. Žáci na waldorfských školách nemohou propadnout, ale v případě, že žák nemá dostatečné vědomosti, tak se mu v příštím roce učitel v daném předmětu věnuje podle jeho individuálních potřeb, aby chybějící vědomosti doplnil (Hrdličková, 1994).

Na konci pololetí žák od třídního učitele dostane vysvědčení, kde se slovně popisují dosažené výsledky v jednotlivých předmětech. Učitel zdůrazňuje jak žákovy úspěchy, tak i věci, ve kterých je potřeba se zlepšit a na čem zapracovat (viz. Příloha č. 1). Slovní hodnocení u žáků eliminuje strach ze špatného hodnocení a zároveň je i motivací k dalšímu studiu.

6. Didaktické prostředky - pomůcky

Stejně jako na tradičních školách, tak i na školách waldorfských, hrají pomůcky klíčovou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitelé na waldorfských školách ale výhradně používají didaktické pomůcky z přírodních materiálů, pomůcky vlastnoručně vyrobené jimi osobně nebo vyrobenými žáky. Na druhou stranu s počítači ani jinými technickými prostředky se během vyučování žáci nesetkají. (Hrdličková, 1994, s.69). Dále učitelé během výuky využívají například sbírky textů či vybrané kopie, statistiky, příručky a jiné (podrobně v praktické části viz kap. 6.4 Porovnání používaných materiálních didaktických prostředků). Waldorfské školy odmítají učebnice používané na tradičních školách, a to převážně kvůli jejich formě a považují je za sekundární prameny poznání.

Žáci jsou učiteli vedeny k tvorbě své vlastní "učebnice", kam si své poznatky a probranou látku zaznamenávají. Tyto jejich vlastnoručně vyrobené učebnice (viz. Příloha č.2-5), kam si žáci vkládají kopie od učitelů a doplňují je ilustracemi, jsou učiteli pravidelně kontrolovány a hodnoceny (Grecmanová, 1994).

7. Prostředí waldorfské školy

Pro waldorfské školy jsou rovněž velice důležité prostory, ve kterých výuka probíhá, a jejich vybavení. Ve školách nacházíme běžný nábytek, který je pro fungování školy nezbytný (např. lavice a židle, tabule, a jiné). Vše v souladu s anthroposofickou výchovou. To znamená, že místnosti jsou zpravidla vymalovány přírodním barvivem v přirozených odstínech (zelená, žlutá, bílá atd.). Třídy jsou zařízeny dřevěným nábytkem a zdi jsou chráněny dřevěným obložením. Jako dekorace ve třídách slouží nejrůznější výtvoři žáků či textilní doplňky (závěsy, přehozy atd.), které jsou rovněž z přírodních materiálů (vlna, hedvábí, len) (Grecmanová, 1996).

Využíváním přírodních materiálů dávají waldorfské školy nejen dají najevo svou celkovou filosofii, ale rovněž mají tyto pomůcky pro školu význam estetický a zdravotní. Důvod, proč se waldorfské školy snaží své žáky obklopovat produkty, které mají přírodní původ, Grecmanová (1996, str. 10) je vysvětlen následovně: waldorfské školy mají své třídy vybavené převážně z dřevěného či jiného přírodního materiálu, protože *„všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk v životě potřebuje a může ji čerpat také z vhodně upraveného prostředí“*.

8. Waldorfské školy v ČR

Z výroční zprávy Asociace waldorfských škol za školní rok 2018/2019 lze vyčíst, že v tomto roce waldorfské školy celkem navštěvovalo 3416 žáků, konkrétně na základní waldorfské školy chodilo 2949 žáků. V České republice je celkem třináct základních waldorfských škol, které obdržely známku „Waldorf“, 5 základních škol, které vedle klasických tříd mají zřízené třídy waldorfské a jednu školu speciální v Praze. Po skončení základní školy žáci mohou pokračovat výukou na waldorfských středních školách, ale těch je v České republice pouze pět a to v Semilech, Ostravě, Praze, Příbrami a Českých Budějovicích (Výroční zpráva AWŠ, 2019).

Praktická část

5 Úvod do výzkumu

Cíle výzkumu

V praktické části diplomové práce se zabýváme srovnáním vyučovacích metod, forem výuky, užívaných pomůcek při výuce a dotací hodin, konkrétně v hodinách anglického jazyka. Cílem práce je objasnit, zda se v těchto bodech waldorfské školy odlišují od škol tradičních. Výsledky výzkumu prezentují rozdíly a shody ve výuce anglického jazyka na waldorfských a tradičních školách.

Prvotní předpoklady

Před zahájením výzkumu pro praktickou část této diplomové práce jsme vycházeli z informací a poznatků, které jsme získali o alternativních školách během studia na pedagogické fakultě. Proto jsme předpokládali, že se výuka anglického jazyka na waldorfských školách bude razantně lišit právě v metodách výuky a organizaci vyučování. Domnívali jsme se, že bude převládat výuka individualizovaná nad výukou frontální a také, že během vyučování budou častěji využívány aktivizační metody než na školách tradičních. Na druhou stranu i Solfronk (1991, str. 17-22) označuje frontální vyučování za převládající organizační formu, a proto jsme očekávali, že na školách tradičních bude na rozdíl od škol waldorfských převažovat právě tato organizační forma, která bývá spojená primárně s metodami jako výklad či práce s učebnicí.

Náš předpoklad je takový, že se waldorfské školy výrazně odlišují z hlediska použití didaktických prostředků od škol tradičních, alespoň co se týká hodin anglického jazyka, které byly předmětem našeho výzkumu.

Metodologie výzkumu

Pro získání dostatečného množství dat a podkladů pro výzkum jsme oslovili dvě tradiční základní školy (konkrétně ZŠ Boženy Němcové v Jaroměři a ZŠ Schulzovy sady ve Dvoře Králové nad Labem) a dvě školy waldorfské (konkrétně Waldorfskou základní a střední školu v Semilech a Mateřskou a Základní školu Waldorfskou v Brně).

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili pozorování v podobě hospitace hodin anglického jazyka (viz. Příloha č. 6-9 ukázkové hospitační záznamy – z každé školy jedna ilustrační hospitace). Plánovali jsem navštívit minimálně 5 hodin anglického jazyka na každé škole. Nakonec se nám ale podařilo provést celkem 30 hospitací tj. 30 vyučovacích hodin anglického jazyka (17 hodin na školách waldorfských a 13 hodin na školách tradičních). Jako další výzkumnou metodu jsme využili rozhovor s učiteli. Společně jsem reflektovali pozorované vyučovací hodiny, diskutovali jsme o výuce na waldorfské škole, jejich plánování výuky, jaké využívají pomůcky atd.

5.1 Porovnání dotací hodin anglického jazyka na základní škole

Tato podkapitola shrnuje a porovnává hodinovou dotaci anglického jazyka na školách tradičních a waldorfských. Jelikož naším studovaným oborem je učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy, z toho důvodu jsme se rozhodli sledovat hodinovou dotaci anglického jazyka pouze v rámci 2. stupně základní školy. Porovnáváme tedy počet odučených hodin anglického jazyka na zmiňovaných školách v jednotlivých ročnících základní školy.

Na základě dostupných školních vzdělávacích plánů jednotlivých škol (dále jen ŠVP), jsme sestavili tabulku (viz. Tabulkač.2), kde je uvedeno, kolik hodin týdně v jednotlivých ročnících a na různých školách (tradičních vs. alternativních, konkr. waldorfských) je vyučován anglický jazyk jako povinný předmět.

ŠKOLA	ZŠ B. Němcové Jaroměř	ZŠ Schulzovy sady Dvůr Králové nad Labem	Waldorfská ZŠ a MŠ Brno	ZŠ a SŠ Waldorfská Semily
6. ročník	3	3	3	3
7. ročník	3	3	3	3
8. ročník	3	3	3	3
9. ročník	3	3	3	3
Celkem	12 hod./týden	12 hod./týden	12 hod./týden	12 hod./týden

Tabulka č.2: Přehled hodinové dotace předmětu anglický jazyk – povinný předmět

Z tabulky lze tedy vyčíst, že počet vyučovacích hodin anglického jazyka na tradičních a waldorfských školách je totožný. Ve výše zmiňovaných školách tedy odpovídá hodinová dotace třem vyučovacím hodinám, a to v každém ročníku 2. stupně základní školy.

ŠKOLA	ZŠ B. Němcové Jaroměř	ZŠ Schulzovy sady Dvůr Králové nad Labem	Waldorfská ZŠ a MŠ Brno	ZŠ a SŠ Waldorfská Semily
6.ročník	1	1	0	0
7.ročník	1	0	0	0
8.ročník	0	0	0	0
9.ročník	0	0	0	0
Celkem	2 hod./týden	1 hod./týden	0 hod./týden	0 hod./týden

Tabulka č. 3: Přehled hodinové dotace předmětu konverzace v anglickém jazyce – volitelný předmět

V tabulce č. 3 lze vidět rozdíl dotací hodin pro volitelný předmět – konverzace v anglickém jazyce. Na ZŠ B. Němcové mají žáci možnost si zvolit anglickou konverzaci jak v 6. třídě tak i v 7. třídě. V obou ročnících je konverzace dotována jednou vyučovací hodinou, takže v případě, že si žáci zvolí do svého rozvrhu konverzaci v anglickém jazyce, tak mají o 2 vyučovací hodiny týdně více anglického jazyka. Žáci tak mají možnost procvičovat a věnovat se anglickému jazyku nad rámec povinného předmětu anglického jazyka. Škola tak dává svým žákům možnost procvičovat a věnovat se anglickému jazyku častěji než pouze při klasickém povinném předmětu. Během konverzačních hodin má učitel více prostoru procvičovat s žáky mluvený projev, novou slovní zásobu či látku probíranou při klasických hodinách anglického jazyka, s kterou mají žáci problémy.

Na ZŠ Schulzovy sady mají také žáci možnost si zvolit volitelnou konverzaci anglického jazyka, ale pouze v 6. třídě, která je stejně jako v jaroměřské základní škole dotována jednou hodinou týdně. Co se týče volitelných předmětů na školách waldorfských, tak ty svým žákům konverzační hodiny v anglickém jazyce nenabízí.

V nabídce volitelných předmětů je tedy viditelná odlišnost mezi jednotlivými školami, protože přibrání volitelných hodin anglického jazyka waldorfské školy žákům neumožňují.

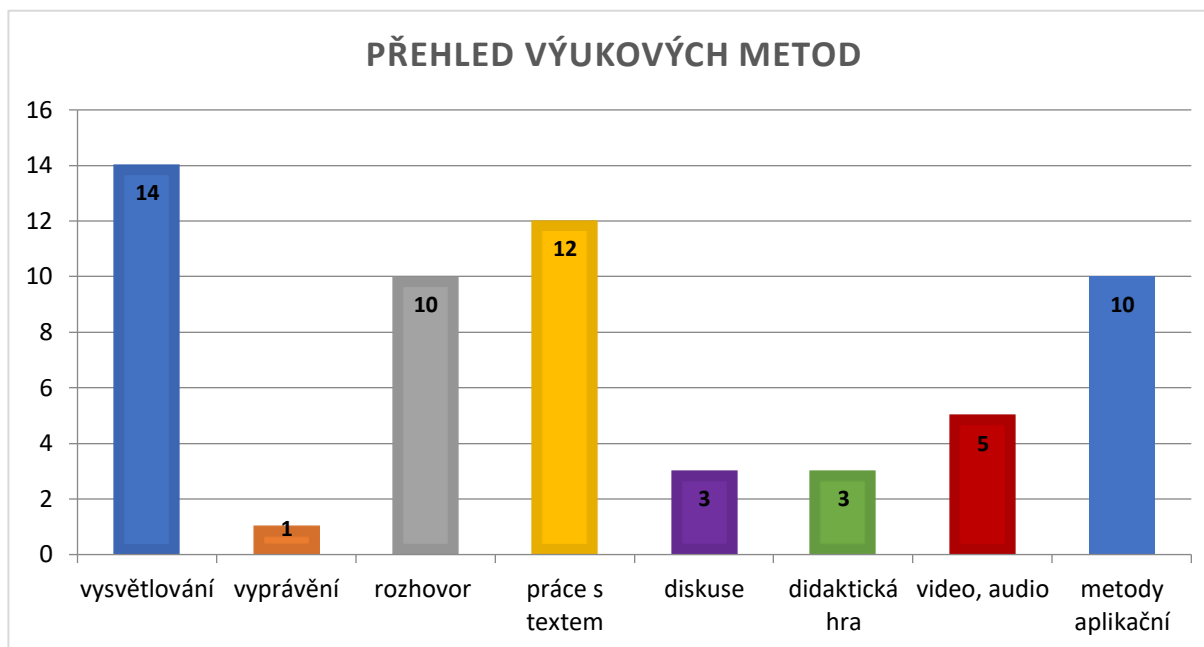
5.2 Porovnání používaných výukových metod

V této kapitole porovnáваме používané výukové metody během výuky anglického jazyka na tradičních a waldorfských školách. Během našeho výzkumu jsme v hodinách anglického jazyka zaznamenali širokou škálu výukových metod. Četnost používaných výukových metod níže znázorňujeme pomocí sloupcových grafů a následně detailněji rozebíráme v textu.

Tradiční školy

V následujícím sloupcovém grafu (viz. Obrázek č. 6) zobrazujeme četnost používání jednotlivých výukových metod během námi pozorovaných hodin

anglického jazyka na **školách tradičních**. V textu dále uvádíme konkrétní hodnoty v závorkách.



Obrázek č. 6: Přehled používaných výukových metod při hodinách anglického jazyka na školách tradičních.

Během námi pozorovaných hodin anglického jazyka na školách tradičních jsme zaznamenali, že učitelé nejčastěji využívají během výuky **tzv. metody slovní**, např. **vysvětlování (14x)**, **vyprávění (1x)**, **rozhovory, (10x)**, **diskuse (3x)**. Nejčastěji využívanou metodou na školách tradičních bylo jednoznačně **vysvětlování (14x)**. Učitelé žákům připomínali gramatická pravidla, o kterých se už učili a vysvětlovali jim používání daných gramatických jevů. Kromě vysvětlování pravidel cizího jazyka učitelé také používali metodu vysvětlování při zadávání nejrůznějších úkolů a aktivit, kdy žákům museli vysvětlit, co se po nich v daném cvičení či aktivitě požaduje.

Jak již bylo zmíněno, tak jsme při výuce pozorovali vedené **rozhovory (10x)** a **diskuse (3x)** s žáky v anglickém jazyce. Během hodin učitelé dávali žákům nejrůznější úkoly, při kterých museli žáci aplikovat své vědomosti – tvořit věty, na základě poslechu vyplnit cvičení, přepsat či přetvořit věty v pracovním sešitě atd. Tyto všechny aktivity

jsme nazvali jako **metody aplikační (10x)**. Tato skupina metod zahrnuje psaný a mluvený projev žáků.

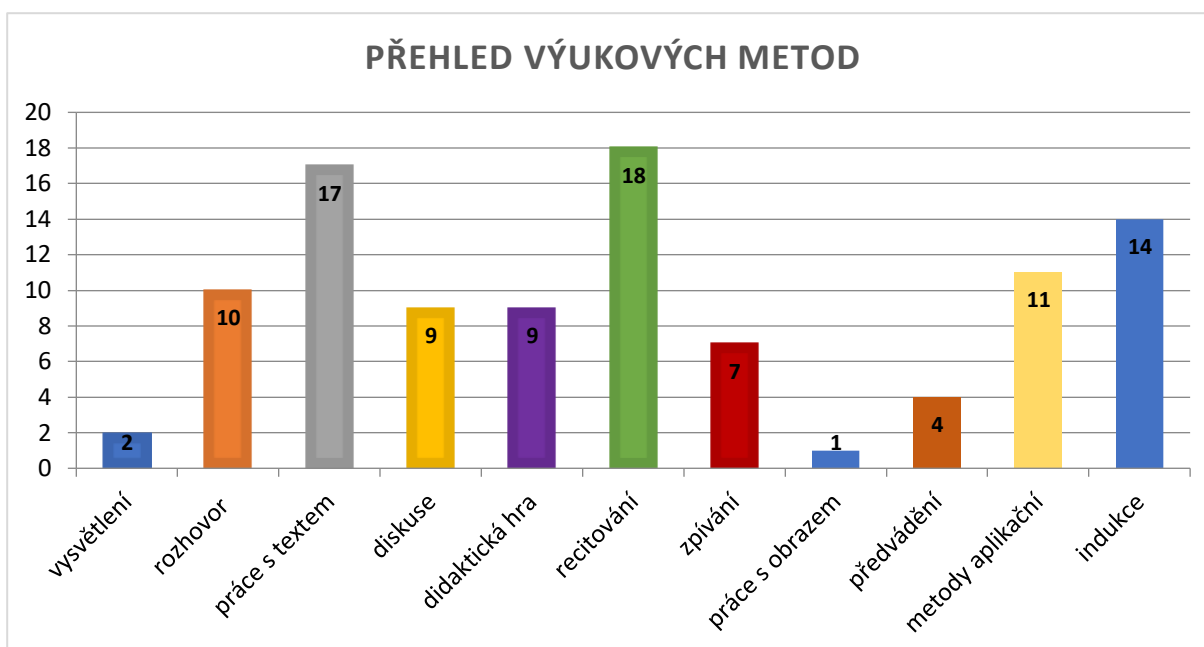
Na tradičních školách učitelé využívali jako hlavní oporu ve výuce klasické učebnice, proto velmi využívanou metodou byla **práce s textem (12x)**, kam jsme zařadili, jak čtení textů a vyplňování pracovních listů, tak rovněž i práci s učebnicí a pracovním sešitem.

Ve výuce anglického jazyka učitelé využívali i metody samostatné práce, a to jak při vyplňování zadaných cvičení, tak i při sledování **videa a poslouchání audio nahrávek (5x)**. Cílem těchto aktivit je, aby žáci poslouchali anglicky mluvící rozhovory, resp. naslouchali cizímu jazyku, dokázali nahrávce porozumět, odpovědět na otázky, interpretovat to, co slyšeli, ale i pochopit celkové fungování jazyka.

Učitelé zařazovali do výuky rovněž opakování prostřednictvím **didaktických her (3x)**. Didaktické hry učitelé do hodin zařadili buď na začátku hodiny, jako motivační a tzv. warm-up aktivitu nebo naopak na konci hodiny, kdy učitelé s žáky chtěli zopakovat a procvičit probíranou látku. Didaktické hry byly vedeny většinou ve skupinách a dvojicích. Během didaktických her učitelé využívali nejrůznější materiální didaktické prostředky např. informační technologie, deskové hry atd.

Waldorfské školy

V následujícím sloupcovém grafu (viz. Obrázek č. 7) zobrazujeme četnost používání jednotlivých výukových metod během námi pozorovaných hodin anglického jazyka tentokrát ovšem na **waldorfských školách**. V textu dále uvádíme konkrétní hodnoty v závorkách.



Obrázek č. 7: Přehled používaných výukových metod při hodinách anglického jazyka na školách waldorfských.

Můžeme vidět, že sloupcový graf, ve kterém zobrazujeme přehled používaných výukových metody na školách waldorfských, obsahuje více výukových metod než předchozí graf (viz. Obrázek č. 7). Na waldorfských školách jsme během výuky anglického jazyka nejčastěji zaznamenali **recitování (18x)**. Na začátku každé hodiny společně celá třída recitovala úvodní báseň. V některých hodinách žáci recitovali naučené básně během či na konci hodiny. Básně mívaly motivační charakter, podporovaly antroposofický náhled na svět a byly v souladu s celkovou filosofií waldorfské pedagogiky.

Další výukovou metodou, která byla při hodinách využívána je **práce s textem (17x)**, konkrétně s texty, které obsahovaly příběhy (viz. Příloha č. 10-14). Při každé hodině žáci četli část rozečteného příběhu a následně o úryvku diskutovali.

Alternativní školy se obecně snaží, aby jejich žáci přemýšleli nad jevy, se kterými se ve výuce setkávají a jinak tomu není ani na školách waldorfských. Při hodinách učitelé

velice často ve výuce používali **induktivní metody (14x)**. Cílem učitelů je, aby žáci z příkladů vyvodili jednak gramatická pravidla, ale i porozuměli v jakých situacích se daný gramatický jev používá.

Vysvětlování jsme zaznamenali během čtení příběhu (**2x**), kdy učitel žákům vysvětloval důvod, proč je konkrétní gramatický jev použit v daném textu. Žáci měli problém s odvozením gramatických pravidel, takže učitel se nejprve za použití indukce nebo dedukce žáky snažil navést k pochopení a následně jim to sám ještě jednou dovysvětlil. Cílem učitele je, aby žáci pochopili danou gramatiku a zároveň ji uměli prakticky používat.

Waldorfské školy kladou důraz, aby při hodinách žáci aktivně používali anglický jazyk. Tyto metody jsme souhrnně označili jako **metody aplikační (11x)**.

Učitelé dbají na to, aby žáci při hodinách využívali získané vědomosti v praxi, a to jak písemně, tak i v podobě **rozhovoru (10x)**. Během hodin anglického jazyka jsme zaznamenali rozhovory, které byly vedeny na nejrůznější témata. Během rozhovorů se učitelé žáků vyptávali např. jak se mají, o čem právě četli, co si myslí o dané věci, co dělali o víkendu atd.

V podobné míře jako rozhovor byla využívána **diskuse (9x)**. Učitelé se snaží u svých žáků vzbudit chuť k diskutování nad nejrůznějšími tématy. Cílem učitelů je jednak aktivní používání cizího jazyka, ale zároveň i u žáků rozvést komunikační a sociální dovednosti.


Aby byly hodiny pro žáky čas od času atraktivnější a nebyly „šablonovité“, tak učitelé na waldorfských školách rovněž zařazují do výuky nejrůznější **didaktické hry (9x)**. Na rozdíl od škol tradičních učitelé na waldorfských školách ani při didaktických hrách nevyužívají informační technologie.

Kromě recitování žáci společně při hodinách **zpívali (7x)** nejrůznější písně a předváděli nacvičené **scénky (4x)**. Na základě rozhovorů s učiteli jsme zjistili, že nácvik a předvádění scének je při hodinách využíváno pravidelně cca jednou do měsíce.

Shrnutí

Pro přehledné shrnutí používaných výukových metod na jednotlivých školách (tradičních a waldorfských) slouží následující tabulka (viz. Tabulka č. 4).

Tradiční školy	Waldorfské školy
Vysvětlování	Recitování
Práce s textem	Práce s textem
Rozhovor	Metody aplikační
Metody aplikační	Indukce
Video, audio	Rozhovor
Didaktická hra	Diskuse
Diskuse	Didaktická hra
Vyprávění	Zpěv
	Scénky
	Vysvětlování
	Práce s obrazem



Tabulka č. 4: Žebříček používaných výukových metod na tradičních a waldorfských školách (od nejvíce využívaných po nejméně využívané výukové metody).

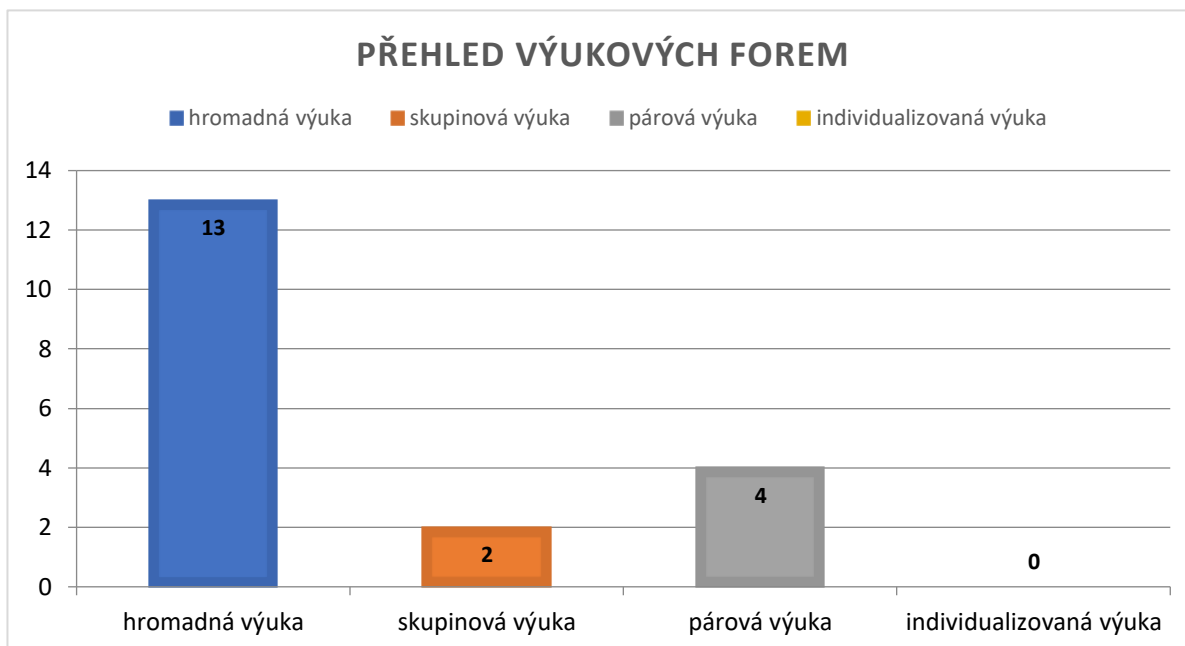
V tabulce lze vidět, že co se týče výukových metod, tak oba typy škol využívají podobné výukové metody a liší se pouze v četnosti jejich používání ve výuce. Oba typy škol dbají na slovní projev svých žáků. Snaží se s žáky komunikovat a vést je k rozhovoru a diskusi v anglickém jazyce. Metody práce s textem se opět často využívají na obou typech škol, nicméně na školách tradičních se jedná především o práci s klasickou učebnicí či pracovním sešitem. Oproti tomu školy waldorfské pracují především s příběhy a vlastnoručně vyrobenými učebnicemi (podrobněji popisujeme v kapitole 5.4 Porovnání materiálních didaktických prostředků).

5.3 Porovnání používaných výukových forem

V této kapitole porovnáme používání jednotlivých výukových forem, které jsme zaznamenali během námi pozorovaných hodin anglického jazyka na tradičních a waldorfských školách.

Tradiční školy

Následující sloupcový graf (viz Obrázek č.8) zobrazuje četnost používání jednotlivých vyučovacích forem během výuky anglického jazyka na **tradičních školách** v průběhu našeho pozorování.



Obrázek č. 8: Využívání jednotlivých výukových forem během výuky anglického jazyka na tradičních školách.

V následujícím textu bude detailněji popsán graf popisující využívání jednotlivých výukových forem. Data v závorce vyjadřují počet vyučovacích hodin, ve kterých jsme zaznamenali danou výukovou formu.

Z grafu lze vyčíst, že nejčastější výukovou formou, kterou jsme při hodinách anglického jazyka zaznamenali, je **hromadná (frontální) výuka (13 hodin)**. Již v teoretické části bylo zmíněno, že Janiš (2003) označuje tuto výukovou formu jako nejpoužívanější a během našeho výzkumu jsme si jeho tvrzení potvrdili. Ve všech třinácti hodinách anglického jazyka, které jsme na tradiční škole navštívili, byly hodiny převážně vedeny frontálním způsobem. Učitel tedy většinou pracoval s celou třídou současně.

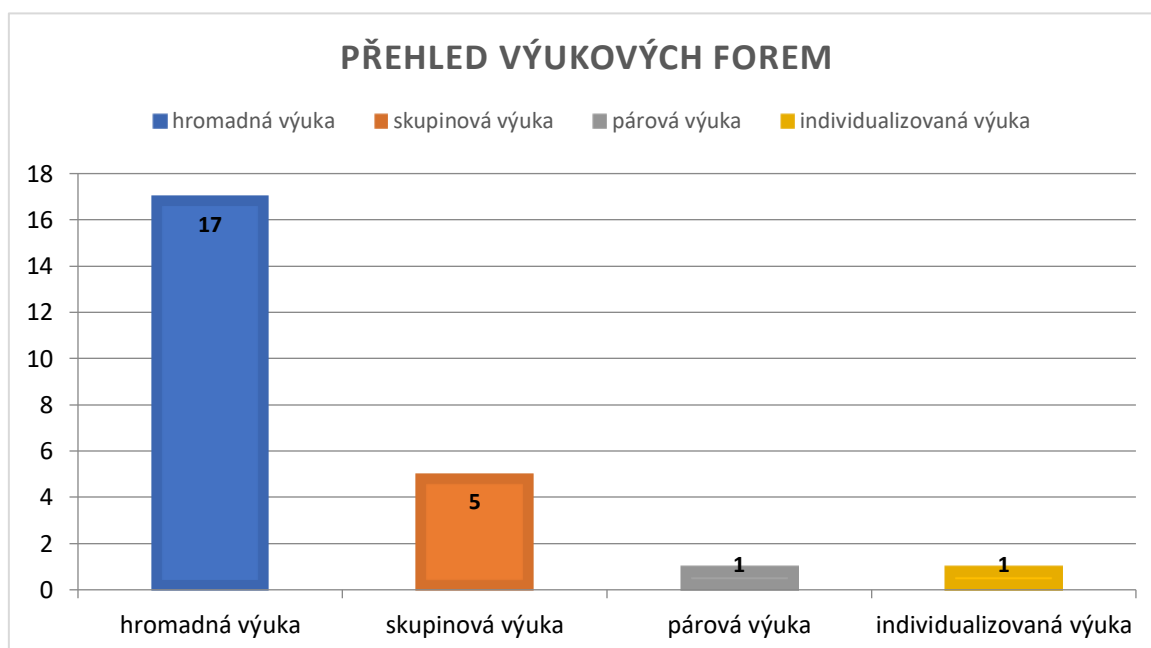
Frontální výuku učitel může zpestřovat **výukou skupinovou (2 hodiny)**. Během námi pozorovaných hodin jsme mohli vidět, že učitelé využívali skupinovou výuku především k zopakování již probraného učiva. Během obou vyučovacích hodin, ve kterých jsme zaznamenali skupinovou výuku, učitelé rozdělili žáky do skupin, které následně proti sobě soutěžili během didaktických her. Učitel tak prostřednictvím didaktické hry s žáky opakoval učivo a zároveň u nich rozvíjel i komunikativní a sociální dovednosti. Žáci byli těmito aktivitami a výukou ve skupině motivováni a aktivně se zapojovali. Během skupinové výuky jsme mohli u žáků vidět, jak spolupracují ve skupině a zda jim tato forma výuky vyhovuje. Na základě našeho pozorování usuzujeme, že skupinová výuka je pro žáky atraktivnější než výuka frontální. Žáci na nás působili uvolněněji, měli radost, že mohou spolupracovat a navzájem si radit. Při zmínění, že bude následovat skupinová práce ve třídě propukla radost a žáci na sebe začali ukazovat a ptát se, jestli mohou být se svým kamarádem ve skupině atd. Z rozhovorů s učiteli, kteří během vyučování využili skupinovou výuku, vyplynulo, že tuto formu výuky využívají (např. pro didaktické hry) především jako odměnu pro žáky.

Poslední výukovou formou, kterou jsme během našeho výzkumu zaznamenali, je **výuka párová (4 hodiny)**. Ve čtyřech vyučovacích hodinách jsme viděli, jak žáci spolupracují ve dvojicích. Jednalo se především o spolupráci žáků, kteří spolu seděli v lavici. Podíváme-li se na aktivity a úkoly, které žáci měli plnit v párech, jednalo se především o získávání informací od spolužáka, společné vyplňování úkolů, konzultace řešení zadaných cvičení v pracovním sešitě, či tvorbu kvízu pro spolužáky.

Důvodem, proč jsme během hodin anglického jazyka na tradičních školách nezaznamenali individualizovanou formu výuky, je, že na tradičních školách byla ve třídách vždy minimálně jedna asistentka, která se věnovala žákům, kteří potřebovali podporu a pomoc. Učitel v tu chvíli vedl hodinu frontálním způsobem, ale zároveň asistent učitele zastával individualizovanou formu výuky za učitele. Takto vedenou individualizovanou formu výuky, jsme ale do výzkumu nezaznamenali, protože se to týkalo vždy 2-3 žáků, a ne třídy jako celku.

Waldorfské školy

V následujícím sloupcovém grafu (obrázek č. 9) je znázorněná četnost používání jednotlivých výukových forem během hodin anglického jazyka na **školách waldorfských**.



Obrázek č. 9: Přehled používaných výukových forem při hodinách anglického jazyka na školách waldorfských

Graf četnosti použití jednotlivých výukových forem při výuce anglického jazyka bude podrobně rozebrán v navazujícím textu. Číselné údaje za jednotlivými výukovými

formami, níže v textu v závorkách, vyjadřují v kolika vyučovacích hodinách jsme zaznamenali použití dané výukové formy během našeho výzkumu.

Stejně jako na školách tradičních, tak i na školách waldorfských je převažující výukovou formou **frontální výuka (17 hodin)**. I na waldorfských školách učitelé především pracovali se třídou jako celkem a věnovali se všem žákům současně. Během frontální výuky učitelé s žáky recitovali různé básně, zpívali, povídali si, nacvičovali a následně předváděli různé scénky a nesmíme opomenout ani společnou četbu příběhů.

Druhou využívanou výukovou formou je **skupinová výuka (5 hodin)**. Žáci během skupinové výuky ve skupině společně pracovali na zadaných úkolech. Rovněž ve waldorfských školách jsme viděli využívání didaktických her a soutěží, kdy jednotlivé skupiny soutěžily proti sobě. Žáci rovněž ve skupině vytvářeli nejrůznější projekty, prezentace a scénky, které následně předváděli před ostatními skupinami.

Výuku párovou (1 hodina) jsme během našeho pozorování zaznamenali pouze jednou a to při tzv. behavém diktátu, kdy si žáci ve dvojici diktovali anglický text. Z vedených rozhovorů usuzujeme, že většina učitelů na waldorfských školách preferuje práci s celou třídou, popřípadě využívá výuku skupinovou.

Během našeho výzkumu jsme pozorovali během jedné vyučovací hodiny i **výuku individualizovanou (1 hodina)**. Tuto formu výuky jsme viděli ve třídě, kde učitel zadal žákům úkol a během jejich vypracování obcházel žáky, kteří potřebovali jeho pomoc. Mohl se tak věnovat více žákům, kteří potřebují větší podporu od učitele.

Shrnutí

Pro přehledné shrnutí výukových forem, které jsme během výzkumu zaznamenali, slouží Tabulka č. 5.

Výuková forma	Tradiční školy	Waldorfské školy
Hromadná výuka	13/13 hodin	17/17 hodin
Skupinový výuka	2/13 hodin	5/17 hodin
Párová výuka	4/13 hodin	1/17 hodin
Individualizovaná výuka	-	1/17 hodin

Tabulka č. 5: Porovnání používání výukových forem při hodinách anglického jazyka

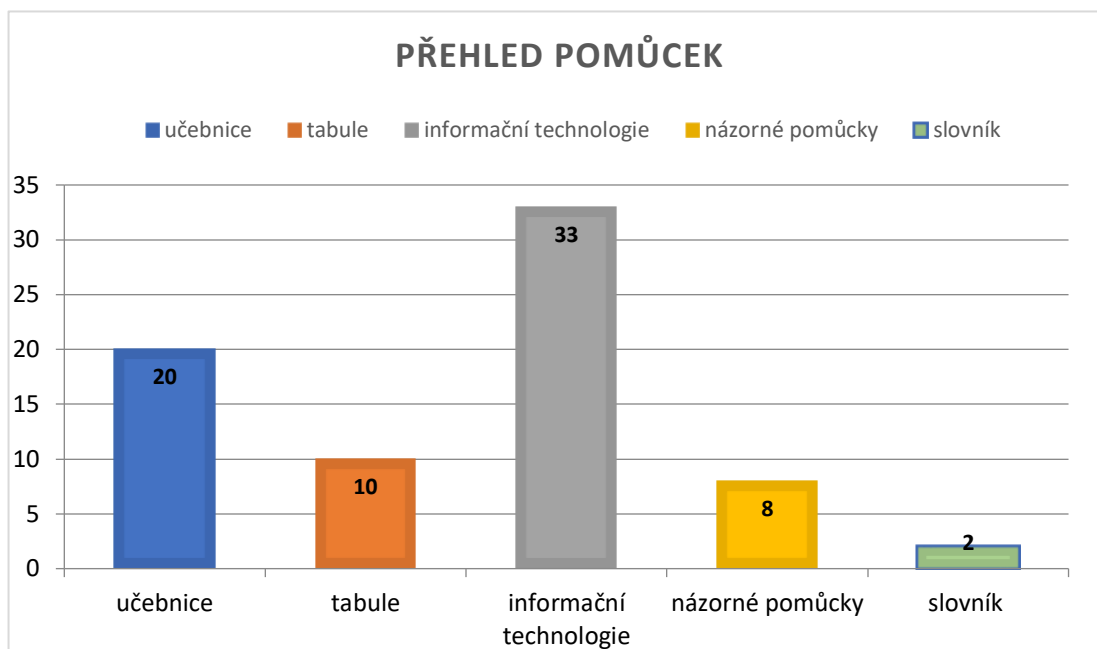
V tabulce lze vidět, že tradiční i waldorfské školy využívají především frontální typ vyučování. Hromadnou výuku dále oba typy škol zpestřují prostřednictvím skupinových prací či prací ve dvojicích. Individualizovanou výuku jsme zaznamenali pouze v jedné hodině, a to na waldorfské škole. Lze říci, že z hlediska využívání jednotlivých výukových forem se tradiční a waldorfské školy téměř neliší.

5.4 Porovnání používaných materiálních didaktických prostředků

Poslední kategorií, kterou jsem se zabývali v praktické části byly pomůcky a prostředky, které učitelé využívají při výuce anglického jazyka. Během hospitací jsme zaznamenali širokou škálu rozmanitých pomůcek od standartního sešitu, přes učebnice až po využití informačních technologií.

Tradiční školy

Na následujícím sloupcovém grafu (viz. Obrázek č.10) je vidět četnost používaných materiálních didaktických prostředků během pozorovaných hodin anglického jazyka na **tradičních školách** a jejich vzájemný poměr.



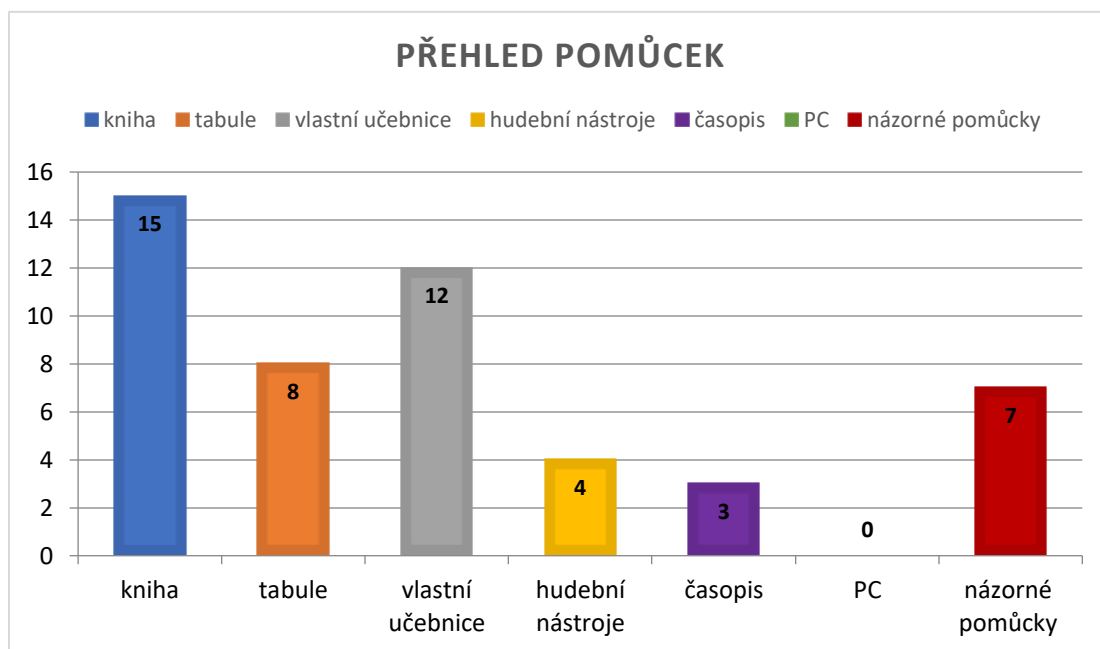
Obrázek č.10: Zastoupení pozorovaných pomůcek během výuky anglického jazyka na školách tradičních.

Na **školách tradičních**, je jednou z nejpoužívanějších pomůcek **tradiční učebnice (20x)** v doprovodu **pracovního sešitu**. V teoretické části byly zmiňované interaktivní verze učebnic a pracovních sešitů, které usnadňují učitelům společnou kontrolu cvičení. Tyto varianty učebnic během pozorovaných hodin učitelé využívali téměř při každé hodině anglického jazyka. To vede také učitele k tomu, aby během výuky využívali informační technologie např. počítač v doprovodu interaktivní tabule daleko častěji, proto **informační technologie (33x)** zaujímají přední pozici z používaných pomůcek. Rovněž jsme zaznamenali používání překladových, ale i obrázkových **slovníků (2x)** během výuky.

Na tradičních školách jsme ve třídách rovněž mohli vidět výtvary žáků, ale nejednalo se o výtvary, které žáci tvořili během odborných předmětů, ale jednalo se o výtvarné výkresy a modely tvořené v rámci pracovních činností či výtvarné výchovy. Na druhou stranu, byly ve třídách pověšeny odborné plakáty, které korespondovaly s probíranými tématy, např. tabulka nepravidelných sloves, rozbor větných členů atd. ale jednalo se o oficiální metodické plakáty zakoupené školou, nejednalo se však o výtvary žáků. Tyto pomůcky jsme zahrnuli do kategorie - **názorné pomůcky (8x)**.

Waldorfské školy

V následujícím sloupcovém grafu (viz. Obrázek č.11) je vidět četnost používaných materiálních didaktických prostředků během pozorovaných hodin anglického jazyka na **waldorfských školách** a jejich vzájemný poměr.



Obrázek č.11: Zastoupení pozorovaných pomůcek během výuky anglického jazyka na waldorfských školách.

Graf četnosti použití jednotlivých materiálních didaktických prostředků při výuce bude podrobně rozebrán v navazujícím textu. Číselné údaje za jednotlivými didaktickými prostředky, níže v textu v závorkách, vyjadřují četnost využívání dané pomůcky během našeho výzkumu.

Nejvíce využívanou pomůckou při výuce anglického jazyka byly **knihy s příběhy (15x)**, které žáci během hodiny společně čtou. Tyto knihy suplují význam běžné učebnice, se kterou se setkáváme na tradičních školách. A to je důvod, proč tyto knihy byly nejvíce používaným materiálním didaktickým prostředkem při hodinách

anglického jazyka na waldorfských školách. Tyto knihy provází žáky příběhem a zároveň je seznamují s konkrétní gramatikou a jejím praktickým využitím. Knihy jsou vydávány ve speciální waldorfské edici. Pro jednotlivé ročníky základní školy jsou vydávány rozdílné sbírky příběhů, které korespondují s úrovní anglického jazyka jednotlivých ročníků. Knihy kromě příběhů obsahují i různé úkoly a cvičení, slovníček, seznam nepravidelných sloves nebo písňe, které si s žáky mohou učitelé při hodinách zazpívat (viz. Příloha č. 10-14). Záleží na samotném učiteli, jakou knihu si pro danou třídu vybere a jak budou s knihou při hodinách nakládat. Kromě zmiňovaných knih se při výuce využívaly i **cizojazyčné časopisy (3x)** (např. Bridge, Gate), ve kterých je mnoho zajímavých článků a témat k diskusi.

Další velice používanou pomůckou byly **vlastnoručně vyrobené učebnice (12x)** do kterých si žáci vkládají kopie od učitelů, zapisují poznámky, ilustrují probírané téma, atd. V přílohách č.2-5 jsou k nahlédnutí ukázky těchto vlastních učebnic, které nám žáci poskytli k ofocení a uveřejnění v rámci diplomové práce.

Podíváme-li se na **vybavení školních tříd**, tak jak na waldorfské škole v Brně, tak i v Semilech se k výuce ve třídě používaly **klasické tabule na křídle (8x)**. Učitelé psali na tabuli žákům nová slovíčka, se kterými se setkali při společném čtení příběhů.

Třídy jsou vyzdobeny **obrazy a výtvary**, které žáci vytvořili, např. předkládáme v příloze ukázkou 3D modelů geometrických objektů v matematice či modely hmyzu (viz. Příloha č. 15). Na waldorfských školách učitelé zařazovali do výuky i **hudební nástroje (4x)**, které hodinu zpestřují a probouzí hudebního ducha žáků. Nejčastěji ve spojitosti se zpíváním písní v anglickém jazyce. Na waldorfských školách také učitelé preferují pomůcky, které si mohou buď přímo učitelé či žáci vyrobit sami. Využívali např. různé kartičky, na kterých jsou slovíčka doprovázená kreslenými obrázky od samotných žáků. Dále jsou využívali již zmiňované **3D modely, postery a další**. Tyto pomůcky jsme zahrnuli do jedné kategorie – **názorné pomůcky** a během hodin jsme je zaznamenali celkem 7krát.

Shrnutí

Pro přehledné shrnutí porovnání používaných didaktických prostředků, učebních pomůcek během hodin anglického jazyka na vybraných školách slouží Tabulka č. 6. V tabulce jsou červeně zvýrazněné nejzásadnější rozdíly v používaných pomůckách.

Pomůcky	Waldorfské školy	Tradiční školy
Klasické učebnice a pracovní sešity	NE	ANO
Vlastní sešity	ANO *	ANO
Informační technologie	NE	ANO
Tabule	KŘÍDA	FIX
Hudební nástroje	ANO	NE**
Extra texty a příběhy ke čtení	ANO	NE***
Názorné pomůcky	ANO	ANO

*Waldorfské školy kladou větší důraz na estetickou stránku sešitů (vlastních učebnic), které si žáci vedou.


**Hudební nástroje na tradičních školách pouze při hodinách hudební výchovy.

***Pouze příběhy v učebnici.

Tabulka č. 6: Porovnání využívaných pomůcek při hodinách anglického jazyka

V následující tabulce (viz. Tabulka č. 7) je znázorněn přehledný žebříček používaných didaktických prostředků na školách tradičních a školách waldorfských.

Tradiční školy	Waldorfské školy
Informační technologie	Kniha s příběhy
Učebnice	Vlastní učebnice
Tabule	Tabule
Názorné pomůcky	Názorné pomůcky
Slovník	Hudební nástroje
	Časopis



Tabulka č. 7: Žebříček používaných materiálních didaktických prostředků na tradičních a waldorfských školách (od nejvíce využívaných po nejméně využívaných materiálních didaktických prostředků)

Největší rozdíl byl ve formě učebnic, využití informačních technologií ve výuce a typu tabule. Jelikož ideologie waldorfských škol je založená na nepoužívání informačních technologií ve výuce, tak je logické, že právě v tomto bodě se budou waldorfské školy lišit od tradičních. Již několikrát zmiňované učebnice jsou další významnou odlišností, konkrétně jejich forma. Na tradičních školách se setkáváme s učebnicemi, které zahrnují všechny dovednosti, které žáci musí ovládat tzv. learning skills – reading, listening, speaking, writing a samozřejmě i gramatiku, zatímco waldorfské školy využívají jako průvodce anglickým jazykem sbírky příběhů (viz. Přílohy č.10-14) a vlastnoručně vyrobené “učebnice“ (viz. Přílohy č.2-5). Co se týče vybavenosti tříd, v tom se jednotlivé školy také lišily, ale obecně lze říci, že waldorfské školy preferují klasické tabule na křídly. Učitelé zastávají názor, že je to pro žáky lepší a hlavně i zdravější než psaní na bílé tabule fixem. Většina nábytku je ve waldorfských školách především ze dřeva a přírodních materiálů a celkově se učitelé snaží do školy vnést kus

přírody a eliminovat tak jednorázové plasty a další průmyslové materiály.

5.5 Závěry z výzkumu

Výsledky našeho pozorování ukazují, že co se týče výukových metod a forem, tak se waldorfské a tradiční školy téměř neliší. Při hodinách anglického jazyka jsme na obou typech škol pozorovali stejné výukové metody. Oba typy škol při hodinách anglického jazyka často využívaly metodu rozhovoru, práce s textem a metody aplikační, kdy žáci aplikovali získané vědomosti v praxi. Rozdíl jsme pozorovali v používání metody vysvětlování. Tato metoda převažovala na školách tradičních. Oproti tomu učitelé na waldorfských školách při vysvětlování dané látky využívali i tzv. indukci, která žáky vede k vlastnímu nalezení a pochopení gramatických pravidel.

Z výzkumu dále vyplývá, že co se týče výukových forem, tak oba typy škol nejčastěji využívají výuku hromadnou, která je střídána buď skupinovou nebo párovou výukou. V tomto se tradiční a waldorfské školy zcela shodují.

Největší rozdíl, který náš výzkum odhalil, byl právě v používání materiálních didaktických pomůcek. Na tradičních školách se během hodin anglického jazyka nejvíce pracovalo s tradiční formou učebnic. Jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, tak waldorfské školy s těmito učebnicemi vůbec nepracují a nahrazují je knihami s příběhy. Další významnou odlišností je využívání informačních technologií ve výuce. Na tradičních školách učitelé při hodinách anglického jazyka využívají, jak počítače, tak interaktivní tabule či projektory. Zapojení informačních technologií do výuky je v rozporu s filosofií waldorfských škol, a proto učitelé během hodin anglického jazyka na waldorfských školách nevyužívají žádné technické přístroje.

V neposlední řadě se náš výzkum zabýval i dotací hodin povinného předmětu anglického jazyka. Na základě nastudování ŠVP jsme zjistili, že hodinové dotace povinného předmětu anglického jazyka se vůbec neliší. Ovšem rozdíl je v nabídce povinně volitelných předmětů, kdy tradiční školy nabízí svým studentům volitelný předmět konverzace v anglickém jazyce, školy waldorfské je svým žákům nenabízejí.

6 Závěr

Tato práce poukazuje na shody a rozdíly v hodinách anglického jazyka na jednotlivých školách. V teoretické části nejprve charakterizujeme výuku a samotný vzdělávací proces. Poté popisujeme jednotlivé didaktické prostředky a detailněji se věnujeme prostředkům, které jsme zaznamenali během výzkumného pozorování. Dále v teoretické rovině popisujeme podstatu alternativních škol, zaměříme se konkrétně na filosofii a koncepci škol waldorfských, které jsou předmětem práce.

V praktické části se soustředíme na výuku anglického jazyka na školách tradičních a waldorfských a shrneme výsledky našeho pozorování. I přes ztíženou situaci s uzavřením škol z důvodu pandemie Covid-19 jsme absolvovali celkem 30 vyučovacích hodin a mohli tak vidět různě vedené hodiny anglického jazyka. Na základě nastudované literatury jsme předpokládali, že se tradiční a waldorfské školy výrazně liší v tom, jaké výukové formy a metody využívají ve výuce anglického jazyka. Nicméně předpoklad se nepotvrdil. Z následného porovnání používaných výukových forem a metod, které jsme zaznamenali při výuce anglického jazyka na školách tradičních a waldorfských, nakonec vyplývá, že v tomto ohledu se waldorfské a tradiční školy neliší. Na druhou stranu se waldorfské školy razantně liší od škol tradičních v tom, jaké materiální didaktické prostředky učitelé ve výuce anglického jazyka používali.

Osobně musíme přiznat, že nás překvapilo, jak jsou hodiny na waldorfských školách vedené, zejména četnost společného čtení, které probíhalo téměř v každé hodině. Dále nás překvapilo, že si učitelé vystačí zcela bez informačních technologií. Většina hodin byla vedena hravě a na žácích bylo vidět, že je hodiny baví a mají kladný vztah k předmětu.

Výstupy této práce by mohly být užitečným vodítkem pro rodiče, kteří přemýšlí nad tím, zda přihlásit své dítě do alternativní školy, konkrétně waldorfské, zda je to pro jejich dítě ta pravá volba. Rovněž výsledky práce mohou být přínosné i pro učitele, kteří uvažují nad možností jít učit na waldorfské školy.

Zdroje a použitá literatura

Knižní publikace:

GRECMANOVÁ, H. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-857-8309-6.

GRECMANOVÁ, H. a spol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-857-8328-2.

HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-704-0104-4.

JANIŠ, K. *Obecná didaktika - vybraná témata: studijní text*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7041-297-8.

JANIŠ, K. a spol. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. Pedagogika (ISV). ISBN 80-704-1019-1

JANIŠ, K. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-704-1365-4.

KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1954

KROTKÝ, J., KOCUR, P. *Multimedia schoolbooks in education in primary school*. In *Technical creativity in school's curricula with the form of project learning from idea to the product*. Portorož: Association of technical creativity educators Slovenia, 2011. ISBN: 978-961-672819-5

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. [i.e. dotisk 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1997. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-210-1661-2.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MORRIS, P. *Ghosts at the Castle!*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freie Waldorfschulen, 2019. ISBN 978-3-944911-73-1.

MORRIS, P. *The Pacake*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 2006. ISBN 978-3-927286-61-0.

NELEŠOVSKÁ, A. ; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-706-7795-3.

OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1360-4.

PECHÁČKOVÁ, Y. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, J a spol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

RONOVSKÝ, V. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-808-6600-833.

SELG, P. *Duchovní jádro waldorfské školy: přednáška*. Vyd. 2. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. ISBN 978-80-260-5786-4.

SLAVÍK, J. (1999): *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6633-1.

SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Orpheus, 2003. ISBN 80-7066-334-0

SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Praha: Orpheus, 2003. ISBN 80-902647-7-8.

ULLRICH, H. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. Praha: Dingir, 2011. ISBN 978-80-86779-15-7.

VINTER, V.; KRÁLÍČEK, I. *Příručka pro začínající učitele biologie*. Šumperka: Trifox, 2009. ISBN 978-80-904309-4-5.

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

Internetové zdroje:

ADÁMEK, M. *Kdo chce zapalovat druhé, musí sám hořet* [online]. 2012 [cit. 2020-08-10]. Dostupné z: <https://www.adamek.cz/basne/ostatni/vez-kam-jdes/>

KROTKÝ, J. *Nové formy tvorby multimediálních učebnic* [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2020-10-04]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/20694>.
Disertační práce. západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická. Vedoucí práce Doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Praha, 2017. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

Školní vzdělávací program - Waldorfská ZŠ a MŠ Brno. [online]. 2019, 1.9.2019 [cit. 2020-07-24]. Dostupné na: http://www.waldorf-brno.cz/client_data/20/user_files/DO-07%20%C5%A0koln%C3%AD%20vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD%20program%20Z%C5%A0%2019_09_01.pdf

Školní vzdělávací program - ZŠ a SŠ waldorfská Semily. [online]. 2017, 1.9.2017 [cit. 2020-07-24]. Dostupné na: http://www.waldorf-semily.cz/web/data.dokumenty/1505387130/soubory/svp_wzs_a_ktualizovany_k_1.9.2017.pdf

Školní vzdělávací program – ZŠ Boženy Němcové Jaroměř. [online]. 2018, 1.9.2018 [cit. 2020-07-24]. Dostupné na: https://zsbncz/wp-content/uploads/2019/07/VP_2018.pdf

Školní vzdělávací program – ZŠ Schulzovy sady Dvůr Králové nad Labem.

Výroční zpráva činnosti: Asociace waldorfských škol České republika z.s. za období 2018/2019 [online]. 2019 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/obr/c2005001/Výrochn%C3%AD%20zpráva%20AWŠ%202018-19.pdf>

Přílohy

Seznam příloh

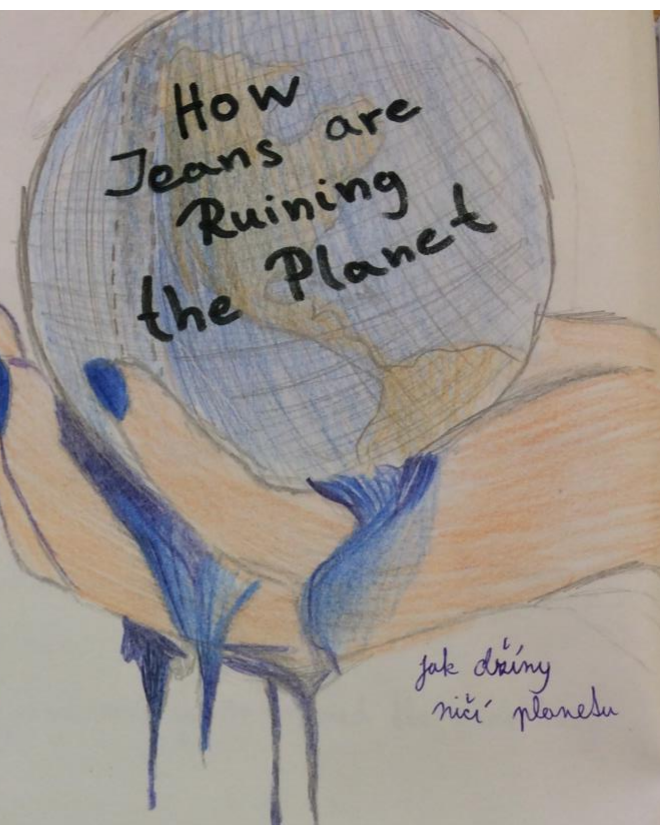
- Příloha č.1** Kopie vysvědčení na waldorfské škole – list A
- Příloha č.2** Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 1
- Příloha č.3** Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 2 – form of formal letter
- Příloha č.4** Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 3
- Příloha č. 5** Ukázka tvorba učebnice anglického jazyka 4 – verš Hamlet
- Příloha č.6** Hospitační záznam ZŠ a MŠ Waldorfská Brno
- Příloha č.7** Hospitační záznam ZŠ a SŠ Waldorfská Semily
- Příloha č.8** Hospitační záznam ZŠ Boženy Němcové v Jaroměři
- Příloha č.9** Hospitační záznam ZŠ Schulzovy sady Dvůr Králové nad Labem
- Příloha č.10** Ukázka z knihy The Pancake od Jamese H. Fassetta + úkoly k textu
- Příloha č.11** Ukázka slovníčku z knihy Ghosts at the Castle! (převyprávěl Peter Morris)
- Příloha č.12** Ukázka seznamu nepravidelných sloves z knihy Ghosts at the Castle!
- Příloha č.13** Ukázka písně z knihy Ghosts at the Castle!
- Příloha č.14** Ukázka seznamu slovíček – seznam antonym objevujících se v příběhu z knihy Ghosts at the Castle!
- Příloha č. 15** Ukázka tvorby 3D pomůcek – A) stavba těla hmyzu (model včely), B) tvorba přehledu ptáků u nás

Příloha č.1 Kopie vysvědčení na waldorfské škole – list A

ČESKÁ REPUBLIKA			
Základní škola a Střední škola waldorfská, Semily			
IZO: 108009793			
Třída: 9.	Ročník: 9.	Číslo v třídním výkazu: 22	Školní rok: 2014/2015
VYSVĚDČENÍ list A			
Jméno a příjmení:	[REDAKCE]		
Datum narození:	[REDAKCE]	Rodné číslo *):	[REDAKCE]
Místo narození:	[REDAKCE]		
II. pololetí			
nedílnou součástí tohoto vysvědčení je vysvědčení - list B			
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary			
Český jazyk a literatura			
V českém jazyce jsme se toto pololetí věnovali hlavně procvičování gramatiky v rámci přípravy na přijímací zkoušky na SŠ, dále pak původu našich příjmení, psaní slov cizího původu a popisu místa. V epoše literatury jsme se zabývali literaturou dvou směrů v 19. století – romantismu a realismu. Kuba pracoval v hodinách češtiny velmi dobře, jen občas byl trochu nesoustředěný. Projevoval o literární témata živý zájem a výborně se dokázal připravit na písemné práce, ve kterých prokázal zvládnutí učiva z literatury. Kuba má jazykový talent a velmi dobře ovládá základní gramatické jevy. Dělá už jen málo chyb. Co lze vyzdvihnout, jsou jeho slohy – využívá bohaté slovní zásoby, jasně formuluje myšlenku, používá nápadité obraty. Jen tak dál, Kubo!			
Matematika			
V epoše matematiky jsme se věnovali goniometrii, podobnosti a mocninám. Kuba je v hodinách většinou pozorný, počítá celkem rychle a samostatně, ale často si je nejistý. V písemných pracích vždy spočítal více jak polovinu příkladů a dělal spíše numerické chyby. Kubo, přeji ti úspěšný start na střední škole a zkus zapracovat na svém sebevědomí. Z. Studničková			
Chemie			
V epoše chemie jsme se zabývali základy organické chemie. Pozornost jsme zaměřili zejména na procesy odbourávání organických látek, hoření, dýchání, kvašení a vznik fosilních paliv. Ve cvičné hodině jsme procvičovali hlavně názvosloví. Jakub byl ve vyučování pozorný a věnoval se mu se zájmem. Vedl si skvěle upravený, přehledný sešit s přesnými zápisy pokusů a ilustrativními nákresey. V první písemné práci prokázal, že si ve vymezené oblasti dokáže sjednat velice dobré porozumění probíraným pojmům a zákonitostem. Na souhrnnou práci chyběl. Když ji měl doplnit, neměl k dispozici sešit, protože ho půjčil spolužákovi. Šlo tedy spíše o literární útvar než o písemku z chemie. Co se týče názvosloví, základy ovládl, chyboval jen v názvech a vzorcích solí. Kubo, jen tak dál.			
Anglický jazyk			
Jakub se i tento rok dokázal soustředit a samostatně se projevit svými vynikajícími znalostmi jazyka. Chválím jej za projekty, kterými zaujal třídu i učitele. Jeho ústní i písemný projev je jistý, rád samostatně formuluje své myšlenky a názory. Jeho překlady jsou bezchybné a přesně formulované. Děkuji Ti, Jakube,			

*) § 28 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. - rodné číslo žáka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

Příloha č.2 Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 1



How often do you buy clothes? Do you need the latest styles every season or do you prefer classic items¹ that are always cool? Or maybe you just go shopping when your old clothes are full of holes. But have you ever thought about where your clothes come from and how they are made?

HAILEY PRYCE-SCHIDLER (US)

jak dřívý
ničtí planetu

Jak často nakupujete oblečení? Potřebujete nejnovější styly v každé sezóně nebo dáváte přednost klasickým kouskům, které jsou vždy v módě? Nebo možná chodíte nakupovat, až když je vaše oblečení děravé. Ale přemýšleli jste někdy o tom, odkud vaše oblečení pochází a jak se vyrábí?

HAILEY PRYCE-SCHIDLER (US)

Příloha č.3 Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 2 – form of formal letter

We begin all letters with Dear ...

Your address and the date, but *not* your name.

38 Clifton Gardens
London NW6
27 September 1991

Dear Maria

I'm very pleased that we're going to be penfriends. I'll tell you a little about myself, and you can do the same when you write to me.

I live in an area of London called Maida Vale. It's quite near the centre, but there are parks nearby where I take my dog, Mickey, for a walk. I live with my parents and my younger brother, Paul. My father works for the post office and my mother has a part-time job as a nurse.

I go to the local comprehensive school, where I have a lot of friends. I like most subjects, but not all of them! In the evenings I sometimes visit friends or stay at home and listen to music, and at the weekends I like going swimming or horse-riding.

At the moment I'm working very hard because I have exams soon, so I'm spending a lot of time in the library!

I'm looking forward to hearing from you!

Write soon!

Best wishes.

Francis Jones

Your signature

Introduction

Where you live
Who you live with
What your family does


What you do
What you like
Your hobbies and interests

What you're doing at the moment

Ending

You can end a letter to a friend with Best wishes, or Regards or Love if you know them well.

Příloha č.4 Ukázka tvorby učebnice anglického jazyka 3



1. Where are you from and what's it like there?
I'm from Jemlý, a town in the Czech Republic. It's a town in North of Czech Republic. Jemlý has around 9 thousand inhabitants. Jemlý is a beautiful town! Why? Because I love there! (of course).

2. What school do you go to?
My school is Rudolf Skrems school, aka. Mlýnský school. It's a school without marks. (At least until class 8, when you fail in Math... an Geography... Btw).

3. What are your plans for the future?
I hope, I will find some secondary school, that a school where I can pass exams.

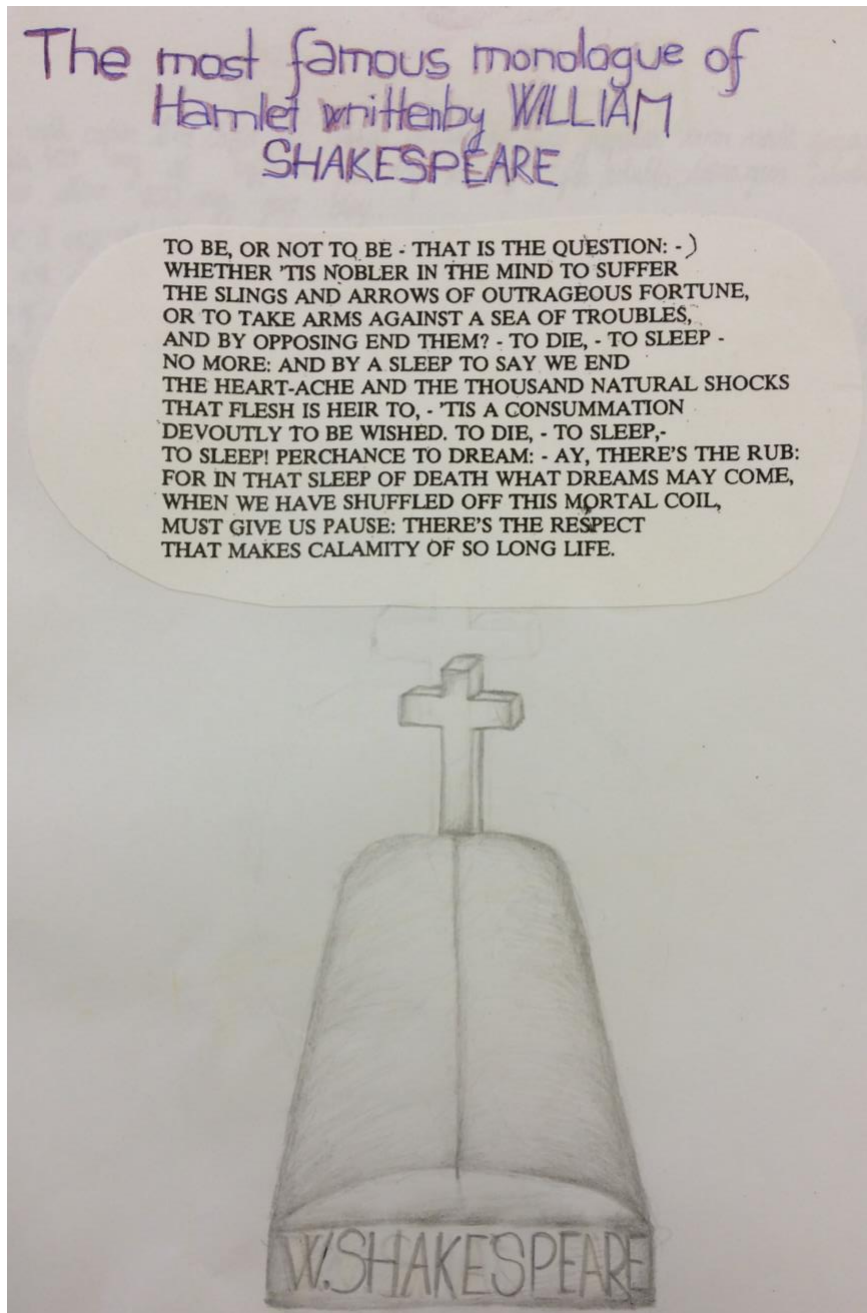
4. What is your biggest worry?
My biggest worry is that Tom Holland's hair will remain so short. LOL.

5. What do you enjoy doing in your free time?
In my free time I'm usually at home reading or watching movies or series, I'm also often with my friends.

6. How much time do you spend on social media?
Every day of the year, every hour of the day, every minute of the hour (that is what my parents say:)

7. Who are your favorite artists?
What are your favorite TV series?
As for the singers: Billie Eilish, Selena Gomez, Ariana Grande.
As for the actors: Maise Williams, Emilia Clarke, Cara Delevingne and Tom Holland (with hair).
My favorite TV series is are: Stranger Things, Game of Thrones, Vampire diaries, Riverdale, 13 reasons why and Magicians.

Příloha č. 5 Ukázka tvorba učebnice anglického jazyka 4 – verš Hamlet



Příloha č.6 Hospitační záznam ZŠ a MŠ Waldorfská Brno

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI

Škola: ZŠ a MŠ Waldorfská Brno			třída: 8.ročník
škol. rok: 2019/20	vyuč. hodina: 3.	předmět: Aj	poznámky: ½ (8 žáků)
Datum: 7.2. 2020		Téma hodiny: Spelling	
Cíle: vzdělávací: Žáci správně píší podle diktátu. výchovné: Žáci efektivně spolupracují ve dvojici a vyhodnocují vlastní chyby			
Tematika pozorování: Časově obsahový snímek vyučování			
Údaje o hospitujícím			
jméno: Veronika Sokolářová		ročník: 4.	aprobace: Aj/Bi
Vyučující, u které/ho probíhá hospitace: Mgr. Julie Šťastná			

VLASTNÍ HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů - situací - proměnných	Poznámky k rozboru
10:35	Společný příchod do třídy a přivítání se pomocí básně. Žáci se postavili a každý měl popsát jednoho svého spolužáka.	
10:46	Učitelka zve žáky, aby si od ní vzali jednu kartu. Každý má jednu kartu a mají za úkol najít spolužáka, který má na své kartě antonymum jejich slovíčka. Jakmile najdou dvojici mají si rozdělit role – zapisovatel, běžec. Paní učitelka vysvětluje pravidla běhového diktátu. Každá dvojice dostala jednu stránku ve knížce a ve dvojici mají za úkol přepsat co nejvíce textu v podobě běhového diktátu a to co nejpřesněji a bez spellingových chyb. Mezitím, co žáci běhají po třídě a s elánem plní pokyny paní učitelky, tak zapisuje do třídní knihy.	
11:01	Paní učitelka vybízí třídu, aby si zkontrolovali správný pravopis a případné chyby barevně označili. Dále se mají podívat na případné chyby a popřemýšlet, zda se jedná o zásadní chyby nebo jen o drobnosti a důvodu, proč k chybě došlo.	

11:10	Paní učitelka si vybírá běhavé diktáty ke kontrole a žáci tvoří kruh ze židlí a sedají si do kruhu. Paní učitelka jim rozdává knihu, kterou mají právě rozečtenou a začínají postupně číst příběh nahlas. Během čtení se žáci střídají v rolích, mění hlas a prožívají emoce v příběhu.	
11:18	Paní učitelka zastavuje čtení a ptá se třídy o čem se právě četlo. V posledních minutách si má každý vypsát slovíčka a fráze, které byli v knize pro něj nové a říct to nahlas. Pokud ve třídě někdo slovíčka zná, tak se snaží daný význam slova spolužákům vysvětlit a popsat. Pokud ne, tak si to mají za domácí úkol všichni vyhledat.	
11:25	Ukončení hodiny, recitace básničky a rozloučení.	

** Pro interní potřebu katedry připravil T. Svatoš 07/10/2012 **
Pro potřeby semináře PPP upravila O. Kesnerová Řádková 30/9/2016

Příloha č.7 Hospitační záznam ZŠ a SŠ Waldorfská Semily

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI

Škola: ZŠ a SŠ Waldorfská Semily			třída: 6 ročník
škol. rok: 2019/20	vyuč. hodina: 3.	předmět: Aj	poznámky:
Datum: 20.1. 2020		Téma hodiny: Mad world	
Cíle: vzdělávací: Žáci doplní slova do textu podle poslechu. výchovné: Žáci se představí před celou třídou.			
Tematika pozorování: Časově obsahový snímek vyučování			
Údaje o hospitujícím			
jméno: Veronika Sokolářová		ročník: 4.	aprobace: Aj./Bi
Vyučující, u které/ho probíhá hospitace: Mgr. Jan Slavík			

VLASTNÍ HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů - situací - proměnných	Poznámky k rozboru
10:30	Příchod do třídy a přivítání. Žáci na vyzvání učitele vytváří kruh a společně odříkávají báseň.	
10:33	Žáci se mi každý představuje. Každý řekl pár vět o sobě.	
10:40	Žáci si sedají do lavic a následuje poslech. Než si učitel připraví poslech, tak si opakují slovíčka z knížky o Robinu Hoodovi, kterou právě společně čtou.	
10:48	Následuje poslech – žáci poslouchají 2x píseň Mad world – 1. jen poslouchají.	
10:54	Třída se pokouší doplnit a odhalit možná slovíčka, které by se dali do textu doplnit podle kontextu. Následuje druhý poslech.	
10:58	Společná kontrola a doplnění slovíček. Žáci neznají slovíčko races=závody. Učitel jim v Aj vysvětluje význam slovíčka.	
10:08	Učitel bere kytaru a žáci se zvedají a chystají se na společné zpívání	

11:13	písni, kterou poslouchali. Následuje překlad a rozbor textu. Zhodnocení hodiny, co se povedlo a nepovedlo. Rozloučení.	
-------	---	--

** Pro interní potřebu katedry připravil T. Svatoš 07/10/2012 *
Pro potřeby semináře PPP upravila O. Kesnerová Řádková 30/9/2016*

Příloha č.8 Hospitační záznam ZŠ Boženy Němcové v Jaroměři

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI

Škola: ZŠ Boženy Němcové, Jaroměř			třída: 6.A
škol. rok: 2019/20	vyuč. hodina: 2.	předmět: Aj	poznámky: 15 žáků
Datum: 9.12. 2019		Téma hodiny: Animals	
Cíle: vzdělávací: Žáci správně pojmenovávají zvířata. výchovné: Žáci pracují samostatně.			
Tematika pozorování: Časově obsahový snímek vyučování			
Údaje o hospitujícím			
jméno: Veronika Sokolářová		ročník: 4.	aprobace: Aj/Bi
Vyučující, u které/ho probíhá hospitace: Mgr. Lenka Nejmanová			

VLASTNÍ HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů - situací - proměnných	Poznámky k rozboru
8:53	Přivítání třídy a rozdávání testových sešitů. Paní učitelka píše slovíčka na tabuli a žáci se mezitím rozsedávají, tak aby každý seděl sám v lavici.	-ve třídě je jedna asistentka
8:59	Paní učitelka vybírá testové sešity a vyzívá žáky, aby si otevřeli školní sešity zezadu. Oznamuje jim, že budou hrát hru BINGO. Třída ještě tuto hru nehrála, takže paní učitelka vysvětluje princip hry a žáci si do tabulky mají napsat anglicky probíraná zvířata. Paní učitelka říká jednotlivá zvířata česky a žáci mají škrtat odpovídají položky.	
9:07	Ukončení hry a vyhlášení vítěze.	
9:11	Třída si otevírá pracovní sešit a třída společně čte komiks.	

9:12	Žáci mají za úkol odpovídat ve dvojicích na otázky pod komiksem.	
9:20	Paní učitelka postupně vyvolává žáky a ti odpovídají na jednotlivé otázky.	
9:25	Žáci pracují na dalších cvičení v pracovním sešitě.	
9:29	Společná kontrola řešení – pomocí interaktivní tabule učitel promítá cvičení a žáci chodí doplňovat cvičení na tabuli. Když žáci nevědí překlad jednotlivých zvířat, tak je paní učitelka napodobuje a navádí tím žáky ke správnému řešení.	
9:33	Poslech zvuků zvířat. Žáci mají seřadit zvířat ze cvičení podle pořadí slyšených zvuků. Následuje společná kontrola. Ukončení hodiny a rozloučení s žáky	

** Pro interní potřebu katedry připravil T. Svatoš 07/10/2012 *
Pro potřeby semináře PPP upravila O. Kesnerová Řádková 30/9/2016*

Příloha č.9 Hospitační záznam ZŠ Schulzovy sady Dvůr Králové nad Labem

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI

Škola: ZŠ Schulzovy sady, Dvůr Králové nad Labem		třída:5.ročník	
škol. rok:2019/20	vyuč. hodina:1.	předmět:Aj	poznámky:
Datum:6.3. 2020		Téma hodiny: Time	
Cíle: vzdělávací: Žáci vyjádří čas v anglickém jazyce. Výchovný: Žáci dovedou spolupracovat ve dvojicích.			
Tematika pozorování: Časově obsahový snímek vyučování			
Údaje o hospitujícím			
jméno: Veronika Sokolářová		ročník: 4.	aprobace: Aj/Bi
Vyučující, u které/ho probíhá hospitace: Mgr. Jitka Mácová			

VLASTNÍ HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů - situací - proměnných	Poznámky k rozboru
7:58	Společný příchod do hodiny a uvítání.	
7:59	Tréninková otázka na zahřátí – What´s your favourite subject? Paní učitelka v Čj pokládá otázku a žáci ji mají přeložit do Aj.	
8:03	Žáci mají za úkol pokládat tréninkovou otázku svým spolužákům a zapsat si jejich odpovědi.	
8:05	Paní učitelka rozdává opravené testy. Chválí žáky, někteří mají radost, ale někteří jsou zklamaní ze svého výsledku.	
8:10	Paní učitelka promítá žákům obrázek hodin a ptá se, co vidí. Paní učitelka opakuje s žáky výrazy PAST X TO. Paní učitelka ověřuje, zda si žáci pamatují vyjadřování hodin v angličtině.	

8:15	Paní učitelka rozdává žákům nakopírovaný model hodin.	
8:17	Žáci ve dvojicích překládají napsané časy na tabuli. Paní učitelka kombinuje digitální a ručičkový čas.	
8.26	Paní učitelka promítá obrázky hodin z pracovního sešitu-interaktivní verze pracovního sešitu a ve dvojicích mají dané časy překládat.	
8:34	Společná kontrola řešení. Paní učitelka se žáků ptá na počet chyb. Paní učitelka kontroluje, zda žáci pochopili vyjadřování času v anglickém jazyce – pomocí polohy rukou.	
8:36	Didaktická hra – slovní fotbal. Na žácích je vidět nadšení ze hry. Žáci sedí v lavicích a postupně říkají slovíčka.	
8:40	Ukončení hodiny a rozloučení s žáky.	

** Pro interní potřebu katedry připravil T. Svatoš 07/10/2012 **
Pro potřeby semináře PPP upravila O. Kesnerová Řádková 30/9/2016

The Pancake

A big fat cook was making a big fat pancake.

Near the cook were seven hungry little boys.

"We like big round pancakes, Mr Cook," said all the little boys.

"This pancake will be good to eat," said Mr Cook.

But the pancake in the pan said,
"I will not, not, not be eaten!"

So the big round pancake gave a hop.

The pancake gave a jump.

And off he rolled – out of the pan.

Mr Pancake rolled round and round and round.

And oh! so very, very fast.



Exercises

Some Tips for Teachers

- ✦ The biggest problem most children face with exercises like these is not the questions themselves, but the fact that they are written, and that the teacher may expect written answers.
- ✦ So the golden rule for teachers is: **Do everything orally first!** This means: **Only the teacher has the page of questions in front of him.** If the children know the story well, they can give all (or most of) the answers without using their books.
- ✦ A second stage is for the children to give the answer, and then look for the corresponding place in the text.
- ✦ Later, books can be open at the exercise pages, with the teacher reading the questions. How the children should answer now is a matter for the teacher's judgement:
 - Answering without looking at the text helps fluency and self-confidence, and is easiest with well-practised stories;
 - Checking the text and looking for the answers in stories that the class doesn't know so well practises the first methods of individual work, and thus helps to lay the groundwork for what the Middle School will bring.
- ✦ Giving exercises as oral or written homework should thus be seen as an **advanced** stage in the learning sequence, and **not** as an introduction to this kind of work.
- ✦ A wide range of exercises is offered so that the teacher can pick what seems most useful for the individual class.

THE PANCAKE

Exercise 1 — Who (page 5)

1. Who was making a big fat pancake?
2. Who was near the cook?
3. Who likes big round pancakes?
4. Who said, "This pancake will be good to eat"?
5. Who said, "I will not, not, not be eaten"?

Exercise 2 — Short Answers (page 5)

1. Was a big fat cook making a pancake?
2. Was the pancake in the pan?
3. Did he say, "Please eat me"?
4. Did he roll out of the pan?

Exercise 3 — Who and What (page 6)

1. What did the cook say?
2. Who rolled faster and faster?
3. Who began to run after the pancake then?
4. What did all the little boys say?

Exercise 4 — Describing a Picture (page 6)

1. What can you see in the picture on page 6?
- Make up at least four sentences.

Exercise 5 — Who (page 7)

1. Who began to run now?
2. Who met a little man?
3. Who is hungry?
4. Who wants to eat the pancake?
5. Who can't stop the pancake?

Exercise 6 — Either/Or (page 5)

1. Was the cook fat or thin?
2. Were the boys big or little?
3. Were the boys near the cook or outside the house?
4. Did the pancake roll out of the pan or into it?

Exercise 7 — Finding Words (page 5)

1. What is the opposite of *little*?
2. What is the opposite of *thin*?
3. What is the next number after six?
4. What is the opposite of *bad*?
5. What is the opposite of *into*?

Exercise 8 — Who (pages 8–9)

1. Who said, "I am very hungry"?
2. Who can't stop the pancake?
3. Who rolled faster than ever?
4. Who began to run now?
5. Who said, "I am very, very hungry"?
6. Who can you see in the picture on page 9?

Příloha č.11 Ukázka slovníčku z knihy Ghosts at the Castle! (převyprávěl Peter Morris)

Basic Vocabulary

PEOPLE

people	men, women and children	Leute; Menschen
family	mother and father and their children	Familie
parents	mother and father	Eltern
man	He's a very kind man.; (pl. men)	Mann
woman	Our class teacher is a woman; (pl. women)	Frau
mother	My mother is a teacher.	Mutter
father	Ask your father to help you.	Vater
child	young boy or girl; (plural: children)	Kind
son	boy child	Sohn
daughter	girl child	Tochter

➤ husband	Mr Happydale is Mrs Happydale's husband.	(Ehe-)mann
wife	Mrs Happydale is Mr Happydale's wife. (plural: wives)	(Ehe-)Frau
brother	I have to take my little brother to school.	Bruder
sister	My sister helped me do my homework.	Schwester
grandparents	grandmother and grandfather	Großeltern
uncle	brother of your mother or father	Onkel
aunt	sister of your mother or father	Tante
cousin	child of your uncle or aunt	Cousin; Vetter
friend	someone you know and like	Freund; Freundin

SHOPPING

to buy	Brian went to the flower shop and bought some roses. (to buy, bought, bought)	kaufen
to sell	Mrs Candymouth sold Brian a box of chocolates. (to sell, sold, sold)	verkaufen
to do one's shopping	to go out to buy things (to do, did, done)	(seine) Einkäufe machen
shop	place where you can buy things	Laden; Geschäft
shopkeeper	person who has a shop	Ladenbesitzer(-in)
➤ sweet shop	shop that sells chocolate, lollipops, etc.	Süßwarengeschäft
book shop	shop that sells books	Buchladen
shoe shop	shop that sells shoes	Schuhgeschäft
supermarket	very big shop that sells lots of things	Supermarkt
butcher's	shop that sells meat	Metzger(ei)

Příloha č.12 Ukázka seznamu nepravidelných sloves z knihy Ghosts at the Castle!

List of English Irregular Verbs

Introduction

The following list of the most important irregular verbs is arranged, not alphabetically, but in 'sound families', as experience has shown this to facilitate learning. Most classes will aim to have achieved an excellent knowledge of the whole list by the end of Class 8; at earlier stages, selection of what is to be learned is a matter for the individual teacher.

Offering the complete list here, then, enables the teacher to select according to the specific needs of the class, while still giving each pupil an overview of the material to be covered in the course of the Middle School.

The 50 irregular verbs in the main text are marked with an asterisk (*) before the number.

GROUP 1 – BEGIN

* 1.	to begin	began	begun	anfangen
2.	to spring	sprang	sprung	(plötzlich) springen
3.	to sing	sang	sung	singen
* 4.	to ring	rang	rung	läuten, anrufen
5.	to swim	swam	swum	schwimmen
* 6.	to drink	drank	drunk	trinken
* 7.	to sink	sank	sunk	sinken, versenken
8.	to stink	stank	stunk	stinken

GROUP 2 – CLING

9.	to cling	clung	clung	s. anklammern, festhalten
10.	to sting	stung	stung	stechen
11.	to fling	flung	flung	schleudern
12.	to wring	wrung	wrung	(aus)wringen
* 13.	to hang	hung	hung	(auf)hängen
		(hanged = henkte, erhängt!)		
14.	to spin	spun	spun	sich drehen, (Garn) spinnen
15.	to dig	dug	dug	graben
16.	to stick	stuck	stuck	(an)stecken, ankleben
* 17.	to strike	struck	struck	schlagen, treffen
* 18.	to win	won	won	gewinnen

GROUP 3 – SLEEP

* 19.	to sleep	slept	slept	schlafen
20.	to creep	crept	crept	kriechen
21.	to sweep	swept	swept	fegen, kehren
22.	to keep	kept	kept	behalten
23.	to weep	wept	wept	weinen
24.	to meet	met	met	treffen, begegnen
* 25.	to feel	felt	felt	(sich) fühlen
26.	to kneel	knelt	knelt	knien

Příloha č.13 Ukázka písně z knihy *Ghosts at the Castle!*

Julie's Wedding

Chorus G C D7

Step we gai - ly, on we go, Heel for heel and toe for toe—

Arm in arm and on we go, All for Ju - lie's wed - ding.

1. O - ver hill-way up and down, Myr - tle* green and brac - ken* brown—
 2. Cheeks as red as ro - wans* are, Bright - er far than a - ny star—

Past the shie - ling* through the town, All for Ju - lie's wed - ding.
 Fair - est of them all by far, That's our dar - ling Ju - lie.

VOCABULARY

myrtle — Myrte bracken — trockenes Farngestrüpp rowan — Eberesche; Vogelbeerbaum shieling — Viehweide

NOTES

This Scottish song sounds completely traditional, but was actually composed by J.R. Bannermann in 1934. The original was in Gaelic, but the English text is known as Mairi's Wedding or The Lewis Bridal Song. You can find a lovely version on YouTube by The Corries — just enter 'Corries Lewis Bridal Song' in the search box. Cheekily, I have changed 'Mairi' to 'Julie' to fit our story, but the song still works just as well. It's often described as a polka, but I find it more of a march (though a very light-stepping one!), and the words too seem to indicate this.

If you sing or play this for Scots of a certain age, you will get some strange looks. In the 60s and 70s, there was a strong "tartan" movement in the Scottish teaching profession, and this was one of the songs hammered into children during school music lessons to promote feelings of Scottishness. In many cases, of course, the result was a lifelong aversion to traditional music. Can we learn anything from this?

35

Příloha č.14 Ukázka seznamu slovíček – seznam antonym objevujících se v příběhu z knihy Ghosts at the Castle!

Opposites and Word-Pairs
 The following pairs are given whenever one of the words occurs in the text. They appear in text sequence. Some of the pairs are not opposites in the true sense, but words which are often linked, such as *arm* and *leg*, or *eat* and *drink*. Not every possible opposite is given, and some of the words are also included in the other Vocabulary sections.

CHAPTER 1 – IN THE SWEET SHOP

PAGE 3	⇔	little	groß	⇔	klein
big	⇔	village	Stadt	⇔	Dorf
town	⇔	nothing	alles	⇔	nichts
everything	⇔	quiet	laut	⇔	leise; ruhig
loud	⇔	thin	dick	⇔	dünn
fat	⇔	gentleman	Dame	⇔	Herr
lady	⇔	(pl. gentlemen)			
to stand		to sit	stehen	⇔	sitzen
this	⇔	that	diese(-r, -s)	⇔	jene(-r, -s)
to open	⇔	to close	aufmachen	⇔	zumachen
young	⇔	old	jung	⇔	alt
man	⇔	woman	Mann	⇔	Frau
(pl. men)		(pl. women)			
to come	⇔	to go	kommen	⇔	gehen
good	⇔	bad	gut	⇔	schlecht
to put down	⇔	to pick up	hinlegen	⇔	aufheben
lovely	⇔	awful	(wunder-) schön	⇔	schrecklich
these	⇔	those	diese	⇔	jene
beautiful	⇔	ugly	schön	⇔	hässlich
			(im Aussehen)		
front	⇔	back	Vorder-	⇔	Hinter-

PAGE 4

now	⇔	then	jetzt	⇔	dann
floor	⇔	ceiling	Fußboden	⇔	(Zimmer-)Decke
white	⇔	black	weiß	⇔	schwarz
to give	⇔	to take	geben	⇔	nehmen
to whisper	⇔	to shout	flüstern	⇔	schreien

CHAPTER 2 – SEVEN RED ROSES

long	⇔	short	lang	⇔	kurz
------	---	-------	------	---	------

Příloha č. 15 Ukázka tvorby 3D pomůcek – A) stavba těla hmyzu (model včely),
B) tvorba přehledu ptáků u nás

A)



B)



Sýkorka

Slovo, které potřebuji vysvětlit: lási

Najdi v textu jednu důležitou informaci. Napiš o tom větu:

Já jsem se dozkvěděla, že sýkorka modřínka
potřebuje denně sníst hmyzu kolik sama váží

Myslím si, že...

- je to stálý pták
- na zimu odlétá do teplých krajů

