UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Rozvoj integrace žáků v prvním ročníku základní anglické školy, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem

Developing of the inclusion of Key Stage 1 pupils in the first year with English as an additional language

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autor diplomové práce: Aneta Novotná

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2013

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s jedním z mnoha trendů ve vývoji anglických primárních škol. Trend je přesněji formulován v názvu této diplomové práce a to jako rozvoj integrace žáků v prvním ročníku Key Stage 1 základní školy, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem. Diplomová práce přinese v teoretické části popis struktury primárního anglického školství a detailnější popis primární komunitní základní školy. Dále budou popsány trendy a pomůcky ve vzdělávání žáků s EAL v klíčových předmětech, kterými jsou v prvním ročníku Key Stage 1 Anglický jazyk, Matematika a Věda. Stěžejním oddílem je praktická část v této diplomové práci. Kvalitativní výzkum byl proveden pomocí tzv. případové studie v prvním ročníku Key Stage 1 na anglické základní komunitní škole v městě Derby. Pro komplexnost této případové studie byly zadány tři dotazníky a realizována modelová lekce. První dotazník pro žáky v prvním ročníku, druhý jejich rodičům a třetí pro třídní učitelky a její dvě asistentky. Následně byla zrealizována modelová lekce s výzkumnou skupinou. Získané poznatky bude možné aplikovat do plánování hodin na českých základních školách, za předpokladu, že ve třídě jsou vyučováni žáci - cizinci, kterých v posledních letech v českých školách rapidně přibývá.

Klíčová slova

První stupeň základní školy - první rok
Anglický jazyk jako další jazyk
Komunitní základní škola v Anglii
Žák, pro nějž anglický jazyk je jeho dalším jazykem
Předměty na základní škole přizpůsobené pro žáky, pro něž anglický jazyk není jazykem mateřským

Abstract

The aim of this master thesis is to present one of many trends in the development of english primary schools. The trend is more precisely defined in the name of this master thesis and namely as *„Developing of the inclusion of Key Stage 1 pupils in the first year with English as an additional language.“* In the theoretical part, this master thesis shall bring a description of the structure of english primary schools, more detailed description of primary community school and the characteristic of pupils with EAL. Furthermore trends and requisites for education of pupils with EAL (English as additional language) in core subjects which are English, Mathematics and Science in the first Year of Key Stage 1 shall be described. The practical part is the crucial part in this master thesis. Qualitative research shall be carried on by means of case study in the first year of Key Stage 1 at community primary school in Derby which is a city in England. For complexity of this case study were placed three questionnaires and realization of a model lesson. The first questionnaire was placed for pupils in the first year, the second one for their parents and the third one for the class teacher and her two assistants. Afterwards a model lesson with the sample group was realized. The acquired knowledge may be applied in planning of lessons at czech primary schools where are educated pupils for whom Czech language is additional language. The number of those students is rapidly increasing in czech primary schools in last years.

Keywords

KS1 – the first year
EAL – English as an additional language
Community Primary School in England
The pupils with EAL
Subjects at schools adapted for pupils with EAL

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *„Rozvoj integrace žáků v prvním ročníku anglické základní školy, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem“* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne …… Podpis: ……

Poděkování

V úvodu své diplomové práce bych chtěla poděkovat doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za vedení, odborné konzultace, cennou pomoc a přínosné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala Nadaci *"Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových"* za poskytnutí cestovního stipendia, na jehož základě jsem mohla vycestovat na studijní program Erasmus a tím i realizovat praktickou část své diplomové práce.

Chtěla bych rovněž poděkovat University of Derby za možnost studia na této zahraniční universitě a tím si rozšířit vědomostní obzory. Dále bych ráda poděkovala vyučujícím, kteří mi poskytli konzultace a cenné rady související s diplomovou prací a to panu Rupertu Knight a slečně Becky Manton.

Moje poděkování dále směřuje na základní komunitní školu v Derby, která mi vyšla velmi vstříc a díky které jsem dostala možnost realizovat svoji praktickou část zde. Zejména bych ráda poděkovala třídní učitelce, asistentce třídní učitelky a v neposlední řadě i paní ředitelce.

Žáci na základní komunitní škole si moje poděkování nebudou moci přečíst, neboť je psáno česky. Z tohoto důvodu bych ráda udělala výjimku a vyjádřila jim poděkování v anglickém jazyce, aby byli schopni si jej přečíst, neboť nelze předpokládat, že by nalezli dostatečnou motivaci, aby se učili českému jazyku výhradně za účelem přečtení tohoto poděkování.

Dear pupils in Key Stage 1,

It was very nice to help you with your learning during my placement in your class. I want to tell you that you helped me with my learning a lot. I am sure that I will become better teacher one day who can surely teach all pupils who come in different types. Thank you very much for everything.
You were and still are an inspiration for me.

Ráda bych poděkovala paní Vlastislavě Marušákové za jazykovou korekci praktické části.

Poděkování patří taktéž mé rodině a mému partnerovi za jejich podporu a trpělivost během vypracování této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD ... 8
1 Struktura vzdělávacího systému v Anglii ... 10
1.1 Preprimární vzdělávání ... 14
1.2 Primární škola ... 16
2 Vymezení pojmu komunitní škola ... 19
2.1 Komunitní školy v Anglii ... 20
2.2 Specifické rysy komunitních škol ... 22
2.3 Klady a zápory komunitních škol ... 24
2.4 Organizace a řízení třídy ... 25
3 Komunikace na komunitní škole ... 26
3.1 Komunikace mezi učitelem a žákem ... 28
3.2 Komunikace mezi učitelem a rodičem ... 31
3.3 Komunikace mezi žákem a rodičem ... 32
4 Vymezení pojmu žáka s EAL ... 33
4.1 Charakteristika žáka v 1. ročníku ... 33
4.2 Charakteristika žáka s EAL ... 34
4.3 Charakteristika žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina ... 39
5 Žák s EAL napříč studiem klíčových předmětů ... 40
5.1 Anglický jazyk ... 43
5.2 Matematika ... 48
5.3 Věda ... 50
6 Empirické kvalitativní šetření ... 53
6.1 Cíle případové studie ... 54
6.2 Metody případové studie ... 54
6.3 Hypotézy případové studie ... 55
6.4 Formulace problému případové studie ... 55
6.5 Výzkumné otázky ... 56
6.6 Výzkumný vzorek ... 57
6.6.1 Rozdělení výzkumného vzorku v dotazníkovém průzkumu ... 60
6.6.2 Práce s výzkumným vzorkem během modelové lekce ... 61
6.7 Role výzkumníka ... 61
6.8 Význam případové studie ... 61
7 Didaktická práce na komunitní škole ... 62
7.1 Obecná charakteristika komunitní základní školy ... 62
7.2 Historie Dale Community Primary School ... 63
7.3 Charakteristika sledovaného zařízení ... 63
7.4 Harmonogram v den výzkumu ... 64
8 Obecná metodologie pro tvorbu všech dotazníků ... 65
8.1 Faktory ovlivňující tvorbu všech tří dotazníků ... 65
8.2 Tvorba dotazníků a modelové lekce pro výzkumnou skupinu ... 66
8.2.1 První úkol ... 69
8.2.2 Druhý úkol ... 71
8.2.3 Třetí úkol ... 72
8.3 Tvorba dotazníků pro rodiče žáků s EAL ... 74
8.4 Tvorba dotazníků pro učitele a dvě asistentky učitele ... 76
9 Dotazníky pro žáky ... 76
9.1 Předvýzkum ... 76
9.1.1 Zadání dotazníků ... 76
9.2 Výzkum ... 78

9.2.1 Červená skupina ... 79
9.2.2 Žlutá skupina ... 84
9.2.3 Modrá skupina ... 89
9.2.4 Zelená skupina ... 95
9.3 Závěrečné vyhodnocení dotazníků v rámci celé třídy ... 101
10 Dotazníky pro učitele a dvě asistentky učitele ... 104
10.1 Předvýzkum ... 104
10.2 Výzkum ... 104
10.3 Výsledky ... 104
11 Dotazníky pro rodiče ... 105
11.1 Předvýzkum ... 105
11.2 Výzkum ... 106
11.2.1 Zadání dotazníků ... 106
11.2.2 Vyhodnocení ... 106
12 Modelová lekce ... 112
12.1 Cíl a zaměření modelové lekce ... 112
12.2 Metody modelové lekce ... 112
12.3 Předpoklady modelové lekce ... 113
12.4 Vlivy třídního prostředí ... 113
12.5 Plán modelové lekce ... 113
12.6 Realizace modelové lekce ... 123
12.7 Vyhodnocení modelové lekce ... 132
12.7.1 Reflexe třídní učitelky a asistentky učitele ... 134
12.8 Vyhodnocení úkolu zadaný žákům v průběhu modelové lekce ... 137
12.9 Závěr modelové lekce ... 143
13 Moje reflexe ... 145
14 Rady, jak pracovat se žákem-cizincem ... 146
15 Závěr diplomové práce ... 154
16 Použitá literatura ... 157
17 Přílohy ... 161

ÚVOD

Dnešní doba přináší stále nové a měnící se podmínky života celého lidstva. V těchto měnících se podmínkách dochází také ke zvýšené migraci obyvatel všech kontinentů. Migranti přicházejí do oblastí odlišných nejen jazykově, ale i kulturně. Na tyto problémy musí společnost reagovat také v oblasti školství, které musí integrovat do svých vzdělávacích programů nejen původní obyvatelstvo, ale i nově příchozí obyvatele. Nejvyšší migrace se soustřeďuje do zemí, které jsou ekonomicky vyspělé, politicky stabilní a jejichž školský systém nabízí vysokou úroveň vzdělání. Jednou z těchto zemí je Spojené království Velké Británie a Severního Irska. Tato diplomová práce vychází z poznatků, které jsem získala během svého studijního pobytu, v rámci programu Erasmus právě v této zemi. Za svého studia na Univerzitě v Derby jsem měla možnost docházet pravidelně do základní školy, v níž pro mne asistentskou praxi zajistila výše zmíněná Univerzita v Derby. V rámci asistentské praxe jsem měla možnost pozorně sledovat práci pedagogů, asistentek učitele, ale i organizaci v celé škole, která se jmenuje Dale Community Primary School a nachází se v anglickém městě Derby. Do určité míry byla moje diplomová práce ovlivněna základní školou, ve které jsem dostala umístění v rámci asistentské praxe. Avšak záleželo i na mé iniciativě a schopnosti zajistit si veškeré podmínky k tomu, abych zde mohla provést výzkum. Inspirací byla pro mne možnost zprostředkovat tak českému učiteli, aniž by musel být zběhlý v anglickém jazyce, možnost nahlédnout do školství ve Velké Británii a nabídnout mu možnost inspirovat se, jak pracovat na českých základních školách se žákem - cizincem. Domnívám se, že je důležitá implementace zahraničních poznatků a zkušeností s následnou aplikací v českém školství.

Cílem práce je seznámit čtenáře se současnými trendy, kde je kladen důraz na rozvoj integrace ve výuce žáků s EAL v prvním ročníku anglické komunitní primární školy v Key Stage 1. Inspirací by se měla stát začínajícímu či zkušenému pedagogovi v tom smyslu, že mu poskytne návod, jak v českém školství na prvním stupni základních škol pracovat se žákem - cizincem, s jeho rodiči či zákonnými zástupci.

V teoretické části popíši čtenáři, jak funguje předškolní a primární vzdělávání ve Velké Británii. Dále se budu zabývat pojmy - žák s EAL, žák, jehož anglický jazyk je jeho mateřským jazykem a komunitní školou v Anglii.

Ve stěžejní praktické části této diplomové práce se zaměřuji na empirické kvalitativní šetření, které je provedeno ve formě tzv. případové studie v prvním ročníku Key Stage 1, kde je z celkového počtu 26 žáků 81% integrovaných žáků s EAL. Pro komplexnost případové studie jsou vytvořeny tři dotazníky. Prvním z nich je klíčový dotazník pro žáky, druhým doplňkovým dotazníkem je dotazník pro třídní učitelku a dvě asistentky a třetím rovněž doplňkovým dotazníkem je dotazník pro rodiče. Na základě výsledků, které jsem získala od žáků, je připravena a následně realizována modelová lekce s názvem *„We're Going on a Bear Hunt – Jdeme na lov medvěda"*, která je v této části detailně popsána.

Učitel musí být dobrým znalcem svého oboru, a tedy do své výuky zahrnovat nejnovější trendy a poznatky. Doufám, že vzdělávání žáků - cizinců se v České republice stane méně obáváné pro učitele na prvním stupni základních škol po přečtení této diplomové práce, která má za úkol poskytnout učitelům návod, jak se žáky - cizinci pracovat.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část má za cíl popsat strukturu vzdělávacího systému Anglie, která je charakterizována jako jedno ze čtyř území ve Velké Británii. Konkrétněji tato teoretická část popisuje anglické preprimární a primární vzdělávání. Dále má tato práce popsat komunitní základní školu, charakterizovat žáka s EAL a konkrétněji popsat tři jádrové předměty, kterými jsou žáci na základní škole v Key Stage 1 v prvním roce vyučováni se zohledněním na to, zda se jedná o žáka s EAL.

1 Struktura vzdělávacího systému v Anglii

Autoři knihy *„Školní vzdělání ve Velké Británii“* uvádí, že vzdělávání je zprostředkováno pomocí pluralitního vzdělávacího systému, kdy žáci mají možnost si vybrat, zda budou navštěvovat základní školy soukromé či veřejné. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

De facto toto rozhodnutí za své děti dělají v zastoupení jejich rodiče či zákonní zástupci, kteří rozhodují, do jaké školy jejich dítě nastoupí.

Vývoj anglického školství má velmi bohatou minulost, o které píší autoři knihy *„Školní vzdělání ve Velké Británii“* následovně: *„Minulých dvacet let procházelo školství zejména* ***v Anglii*** *a Walesu bouřlivými proměnami. Učitelé, rodiče a žáci si postupně zvykali na externě předepsané kurikulum, národní zkoušky, na povinnost podávat zprávy a na pravidelné inspekce a evaluaci. Přesto stále dochází k důležitým změnám. V současnosti probíhá významná diskuze založená na revizi stavu primárního a nižšího sekundárního vzdělávání - jednak vládou iniciovaná, v případě primárního školství však paralelně i nezávislá prováděna Cambridžskou univerzitou a financována ze soukromých prostředků. Můžeme mluvit o hledání rovnováhy mezi orientací na dítě a orientací na výsledky, mezi zajištěním široké vzdělanosti a bezpečným zvládnutím základních kompetencí. To průběžně přináší další úpravy v systému nastaveném reformou z roku 1988. Systém je konfrontován také s novými výzvami, k nimž jistě patří rostoucí etnická pestrost britské společnosti. V mnohých městských školách mají*

významnou roli jazykové problémy.“ (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 48)

V posledních dvou větách autoři knihy poukazují na trend, který je stále aktuálnější ve 21. století. Tímto trendem, kterým je v Anglii vzdělávání žáků, jejichž anglický jazyk je jejich dalším jazykem, se zabývá tato diplomová práce.

V následujících dvou podkapitolách bude popsáno preprimární a primární vzdělání vzhledem k věku žáka, které je zaneseno do Tabulky 1. V rámci primárního vzdělání je konkrétněji popsán první ročník v Key Stage 1, který je zásadní pro tuto diplomovou práci, neboť v případové studii jsou zkoumáni žáci, kteří jsou vzděláváni v tomto ročníku.

Tabulka 1 – Struktura preprimárního a primárního anglického vzdělávacího systému

		Ročník	Věk žáků
Preprimární vzdělávání	Nursery school (Školka)	Školka	0-3
	Foundation Stage (Přípravný ročník)	Early Years Foundation Stage (EYFS)	3-5
Primární vzdělávání	**Key Stage 1**	**1. ročník**	**5-6**
		2. ročník	6-7
	Key Stage 2	3. ročník	7-8
		4. ročník	8-9
		5. ročník	9-10
		6. ročník	10-11

Pro preprimární a primární vzdělávání v Anglii je mnoho dokumentů a rad, jak vzdělávat žáky na základních školách. Vybrala jsem z mého pohledu ty nejdůležitější v podobě jednoho dokumentu a jedné rady. Kritérium bylo stanoveno na základě, jak je žákům poskytnuta ze strany třídních učitelů a jejich asistentek možnost rozvíjet se a vzdělávat se vzhledem ke svým individuálním potřebám s důrazem, který je kladen na socializaci ve skupině.

Dle kritéria, které je uvedeno výše, jsem vybrala dokument, který se celým názvem jmenuje *„Every child matters*[1]*,“* již byl schválen a publikován v roce 2004. Tento dokument může být přeložen do češtiny následovně *„Žák v centru pozornosti.“* V dokumentu je uvedeno pět doporučení, ve kterých a ke kterým má žák být vychováván a kterých mají všichni zaměstnanci ve školách dodržovat k tomu, aby žáka rozvíjeli pozitivně. Zároveň těchto pět rad vystihuje, jak se vláda staví k výchově a vzdělanosti žáků. Těmito doporučeními jsou:

1. *„Be healthy“*

Doporučení *„Be healty“* se dá do češtiny přeložit slovy *„Vzdělávání ke zdravému životnímu stylu.“* Ke zdravému životnímu stylu jsou žáci vedeni během celého dne na základní škole. Ve škole dostávají každý den všichni žáci svačinu v podobě ovoce či zeleniny. Zároveň nesmějí během celého dne konzumovat sladkosti či nápoje, až na příležitosti během kterých je konzumace těchto jídel a nápojů povolena. Jedná se například o rozdání bonbónů žákem, který má daný den narozeniny. Dalším využití v praxi je, že žáci jsou vedeni ke správným hygienickým návykům. Tyto informace jsou žákům sdělováni v takové míře, v jaké jsou v jednotlivých třídách třeba zmiňovat.

2. *„Stay safe“*

Druhé doporučení, které se v anglickém jazyce nazývá *„Stay safe“* se do češtiny dá přeložit slovy *„Dávej na sebe pozor.“* Žáci jsou vyučujícím poučeni, jak na sebe mají dávat pozor a co mají dělat v nebezpečných situacích, ve kterých by se mohli ocitnout. Jedná se například o šikanu, která by měla být preventivně na každé základní škole probrána v rámci jednoho týdne během školního roku, který se v angličtině nazývá *„Anti-bulling week.“* Do češtiny se dá název tohoto týdne volně přeložit takto *„Týden proti šikaně.“*

[1] https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES10812004.pdf

3. „Enjoy and achieve“

Třetí doporučení, které se v anglickém jazyce názývá *„Enjoy and achieve“* je možné do češtiny přeložit následovně *„Těšit se z učení a zároveň dosáhnout na ty výsledky, které jsou dosažitelné každým žákem samostatně.“* Jsou zde zmíněna i práva a povinnosti rodičů.

4. „Make a positive contribution“

Čtvrté doporučení, které se v anglickém jazyce nazývá *„Make a positive contribution.“* Do češtiny se dá přeložit následovně *„Žák je veden k tomu, aby vzdělání, které dostane ve škole, mohl uplatnit za zdmi školy, tedy v reálném životě.“* Je zde zmíněno právo rodiny být dohromady.

5. „Achieve economic well-being“

Páté doporučení, které se v anglickém jazyce nazývá *„Achieve economic well-being“* je možné do češtiny přeložit jako *„Právo žáka dosáhnout na blahobyt.“* Je zde zmíněno právo na zdravotní péči pro každého žáka, právo na to mít přístup k pitné vodě a kvalitní stravu.

Dle kritéria, které je uvedeno výše byla vybrána rada, jak pozorovat žáka a jeho osobní vývoj, který popisují Pugh.,G. a Duffy. B. ve své knize[2]. Základem, tedy prvním krokem je žák stojící v centru pozorování. Role učitele spočívá v tom, že žáka pozoruje, jak se chová a pracuje individuálně, ve dvojicích či ve skupině. Pozorovací schopnosti učitele jsou v tom, že se dívá a poslouchá pozorně, co žák dělá a jak pracuje. Následně uskuteční vyhodnocení celé situace, kterou učitel pozoroval. Probíhá bližší analýza a zpětná vazba toho, co učitel viděl a snažil se celou situaci pochopit. Jako třetí a poslední z těchto kroků jde o plánování dalšího rozvoje tak, aby se žák vyvíjel v závislosti na svých schopnostech a dovednostech. Žákovi se má naskytnout příležitost a možnost, která je zprostředkována dospělou osobou, ve školním prostředí učitelem či asistentem

[2] PUGH, G., DUFFY, B.; *Contemporary issues in the Early Years* – 5th Edition. Sage, 2010. ISBN 978-1-84787-592-1.

učitele, aby žáka rozvíjeli dál v závislosti na jeho schopnostech a vědomostech. V době, kdy tato situace probíhá, učitel začíná pozorovat znovu od kroku číslo jedna.

Jedná se o neustálý proces, který by měl učitel na základní škole provozovat v rámci každého vyučovacího dne. Pokud to je v možnostech učitele, měl by pozorovat všechny žáky, neboť jen tak je možné každého žáka individuálně rozvíjet vzhledem k jeho schopnostem a dovednostem. Učitel si své poznatky může zapisovat do pedagogického deníku a tím monitorovat pokrok, úspěchy a neúspěchy jednotlivých žáků.

1.1 Preprimární vzdělávání

Jedním z cílů, které preprimární vzdělávání v Anglii sleduje, je vyrovnání rozdílů mezi žáky, kteří pocházejí z různého sociálního prostředí. Rodičům je doporučeno dát své děti do tzv. přípravné třídy, která se nazývá *„Early Years Foundation Stage,“* viz. Tabulka 1. Další z těchto cílů je možnost získávat přehled během žákova vývoje o jeho schopnostech a dovednostech, které mohou přispět k jeho efektivnějšímu rozvoji, neboť na základě dlouhodobého pozorování žáka již v preprimárním vzdělání lze žákovi poskytnout možnost efektivnějšího rozvoje v primárním vzdělávání, neboť každého žáka, který prošel preprimárním vzděláváním do prvního ročníku Key Stage 1 doprovází dokument, kde je zapsáno vyučujícím či vychovatelem, jak se žák projevuje, co umí, co mu činí potíže. Tento dokument, kde jsou zapsány informace o žáku, jsou z velké části vypozorovány na základě dlouhodobé činnosti učitele, asistentek učitele, dle rady autorů Pugh, G. a Duffy, B., která je popsána výše.

Preprimární vzdělávání předchází primárnímu vzdělávání. Do věku pěti let může dítě navštěvovat nepovinné předškolní vzdělání, které se organizuje v mateřských školách, kterým se v angličtině říká *„nursery schools“* nebo na základních školách, které zřizují předškolní přípravné třídy, kterým se v angličtině říká „*foundation stage“*. V jejich kompetenci je žáka sociálně začlenit do skupiny dětí ve školce či v přípravném ročníku. V rámci jeho začlenění správně diagnostikovat jeho pokroky, schopnosti, dovednosti, kterých je žák schopen dosáhnout a případně problémy, ke kterým může

dojít v době, kdy je žák v těchto zařízeních pro preprimární výchovu. V soukromém sektoru se platí vysoké školné při umístění žáka do těchto preprimárních zařízeních. Oproti tomu ve veřejném sektoru je předškolní výchova zcela bezplatná a rodiči častěji využívaná. Předškolní výchova je rozdělena na dva roky. První rok je pro děti od tří do čtyř let a druhý rok, tzv. *„EYFS“* (Early Years Foundation Stage) je rozdělen od čtyř do pěti let, viz. Tabulka 1. Předškolní výchova je ukončena v květnu/červnu toho roku, v němž od září nastupuje žák na základní školu do prvního ročníku v Key Stage 1.

V knize[3] autoři uvádí podrobnější vysvětlení pojmu *„Early Years Foundation Stage“* následovně: *„Vytvoření nového pojmu Early Years Foundation Stage (Early Years Foundation Stage - EYFS) – integruje dřívější rámcové dokumenty či doporučení pro výchovnou práci s dětmi ve věku 0 – 3 roky, kterými jsou Průvodce kurikulem pro základní období (Curriculum Guidance for the Foundation Stage) a Důležité období do tří let (Birth to Three matters) a vlastní předškolní vzdělávání ve věku 3 – 5 let ve Velké Británii. Nové kurikulum preprimárního vzdělávání podle něhož se mělo začít pracovat od školního roku 2008 – 2009, však ještě před svým uvedením do života vyvolalo odpor zejména soukromých škol. Kritizovány byly požadavky na předškoláky typu znalost písma a korespondence mezi písmeny a hláskami. Podobně jak to uvidíme u primárního vzdělávání, střetává se dlouhodobá tradice zaměřená na osobnostní rozvoj se (staro)novým důrazem na akademické učení ve škole, v tomto případě předškolní vzdělávání. Současná situace je tedy taková, že na předškolní výchovu se klade stále větší důraz. Za důležitý prvek zajištění spravedlnosti systému se považuje jednak zajištění standardů kvality v tomto vzdělání pro každého žáka.“* (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 51)

Národní kurikulum *(„The National Curriculum[4]“)* potvrzuje to, co napsali autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii.“* V této knize autoři rozšiřují tuto definici v tom, že uvádí přesnější rok, kdy byl zaveden termín *„foundation stage“*, který bude

[3] JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN, CH. *Školní vzdělávání ve Velké Británii.* Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1748.

[4]The National Curriculum 1999: *Handbook for primary teachers in England www.nc.uk.net, Key Stages 1 and 2* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹http:// www.education.gov.uk./QCA-99-457.pdf ›.

používán pro vzdělávací období pro žáky ve věku od tří let do té doby, než ukončí poslední ročník preprimárního vzdělání, tímto rokem byl rok 2000. V tomto dokumentu jsou pro toto období navrženy schopnosti v šesti oblastech, kterých se má žák zmocnit. Jedná se o následujících šest oblastí, v rámci kterých jsou dílčí podoblasti. Hlavních šest oblastí bylo přeloženo do češtiny pod těmito názvy:

1. Osobní, sociální a emociální vývoj
2. Jazyk a literatura
3. Matematický vývoj
4. Znalost a porozumění dnešnímu světu
5. Tělesný vývoj
6. Kreativita

V Národním Kurikulu (*The National Curriculum*) je dále zmíněno, že pro rozvoj žáka ve všech těchto šesti oblastech mu má být poskytnuta časová dotace a to v podobě minimálně dvou semestrů, které mohou být součástí preprimárního či primárního vzdělávání. V Národním Kurikulu se bere v úvahu i to, že někteří žáci se mohou vyvíjet v těchto šesti oblastech různě rychle, a proto je zcela možné, že již v této fázi mohou dosáhnout na cíle, kterých mají dosáhnout během prvního roku v Key Stage 1 a které jsou rovněž vyjmenovány v Národním Kurikulu (*The National Curriculum*).

1.2 Primární škola

Jak uvádí autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii“*, je stejně patrné i z Národního Kurikula, že primární vzdělávání je pro žáky ve věku od pěti do jedenácti let na základních školách, které se v angličtině označují jako *„primary schools.“* Primární vzdělávání je rozděleno Národním Kurikulem do dvou klíčových období *(„key stages“*). První klíčové období *(„Key Stage 1“)* je od pěti do sedmi let, na které navazuje druhé klíčové období *(„Key Stage 2“),* které je od osmi do jedenácti let. Tato

klíčová období jsou rozdělena do jednotlivých ročníků. První klíčové období zahrnuje první a druhý ročník základní školy. Druhé klíčové období zahrnuje třetí až šestý ročník základní školy. Pro přehlednost je v této kapitole uvedena Tabulka 1. Tato diplomová práce se bude týkat podrobněji žáků v Key Stage 1 v prvním ročníku, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem. První ročník v Key Stage 1 je v Tabulce 1 označeno výrazněji.

V Národním Kurikulu jsou vyjmenovány a definovány klíčové schopnosti *(„key skills“*) jimiž jsou: komunikace, aplikace počítání, informační a komunikační technologie, spolupráce, zlepšování vlastního učení a výkonu, řešení problému, které si žáci mají osvojit a ke kterým by měla vést výuka ve škole během každého vyučovacího dne. (The National Curriculum, 1999, s. 20 – 21)

Key Stage 1 – první ročník: prvotním úkolem je žáky na začátku tohoto ročníku bedlivě pozorovat a rozvíjet u nich ty schopnosti a dovednosti, se kterými přišli z *„Early Years Foundation Stage – Přípravný ročník.“* Během prvního roku v Key Stage 1 mají učitelé za úkol žáky vzdělávat ve třech jádrových předmětech, kterými jsou matematika, anglický jazyk a věda. Dalšími pěti základními předměty jsou dějepis, zeměpis, technologie, výtvarná výchova a hudební výchova. Vzhledem k prioritě vyučovaných předmětů, je patrné, na které předměty vláda klade velký důraz vzhledem k tomu, aby byly vyučovány. Tento přehled předmětů lze taktéž nalézt v dokumentu *„The National Curriculum.“* (The National Curriculum, 1999, s. 26)

Následující informace o tom, jak jsou žáci ve výzkumné třídě prvního ročníku Key Stage 1 rozděleni, po dobu výuky ve škole byly získány od třídní učitelky, která tuto třídu vede. Součástí výuky v Key Stage 1 v prvním ročníku je organizování výuky do tzv. bloků, tedy jedná se o blokovou výuku. Žáci jsou na začátku dne motivováni pro vypracování daného úkolu, který následně je možné splnit v průběhu dne, v závislosti na tom, v jaké skupině jsou žáci umístěni. Do skupin jsou žáci rozděleni vždy třídní učitelkou vzhledem ke schopnostem, dovednostem a vědomostem, kterých žáci dosahují ve třech jádrových předmětech, tj. matematika, anglický jazyk a věda. Ve zkoumaném vzorku, který je blíže popsán v praktické části se dále dělí obtížnost učiva v rámci každé ze skupin. Nároky, které jsou na jednotlivé žáky ve skupinách kladeny třídní učitelkou či její asistentkou jsou *„přesně šité na míru“* žákům v jednotlivých skupinách.

Rozdělení do skupin je neměnné po dobu tří měsíců. Po této době nastává ověřování a testování vědomostí žáků a následné znovurozdělení žáků do čtyř skupin dle získaných schopností a vědomostí. Třídní učitelka se věnuje vždy jedné skupině, zadává a vypracovává s nimi daný úkol z jádrových předmětů, zatímco ostatní skupiny pracují samostatně či za pomoci asistentky učitele v předmětech, které jsou označené v *„The National Curriculum“* jako základní. Výzkumný vzorek, který je blíže popsán v praktické části je rozdělen na vyučovací hodiny matematiky do čtyř skupin, na vyučovací hodiny anglického jazyka do jiných čtyř skupin a na vyučování vědy do dalších čtyř jiných skupin. I ten žák, který se rozvíjí pomaleji v matematice, může vynikat v anglickém jazyce či vědě. Tento systém rozdělování a přerozdělování žáků do skupin a následně forma individuální práce ve skupinách funguje velmi dobře, ale za předpokladu, že vyučující má k dispozici alespoň jednu asistentku, která s organizací a kontrolou práce žáků ve skupinách vyučující pomáhá.

Ve školním plánu *„Dale Community Primary School“* je rozdělen školní rok do tří semestrů s tím, že je snaha, aby výuka po dobu dvou až tří měsíců probíhala na základě jedné knihy, ke které se váží úkoly ze všech jádrových i základních předmětů. Je to velká výzva pro učitele a asistentky učitelů, neboť na každý den připravují originální aktivity pro žáky právě k těmto knihám, ale tak, aby žáky zároveň učili podle *„The School Curriculum – Školní Kurikulum,“* které má splňovat to, co vyžaduje *„The National Curriculum.“*

Každý vyučovací den v prvním ročníku Key Stage 1, kde se nacházel výzkumný vzorek, který je blíže popsán v praktické části, je rozdělen do dopoledního a odpoledního vyučování. Pro bližší představu, je zde uvedena Tabulka 2.

Tabulka 2 – Struktura vyučovacího dne v Key Stage 1 v prvním ročníku

Vyučování	Čas	Program
Dopolední	9,00 – 9,05	Docházka
	9,05 – 9,30	Fonetika – *„Phonics“*
	9,30 – 10,25	1. Blok vyučování
	10,25 – 10,40	Přestávka
	10,40 – 11,10	Svačina + Setkání školy *“Assembly”*
	11,10 – 12,00	2. Blok vyučování
	12,00 – 13,15	Oběd
Odpolední	13,15 – 13,20	Docházka
	13,20 – 14,00	3. Blok vyučování
	14,00 – 14,45	4. Blok vyučování
	14,45 – 15,00	Přestávka
	15,00 – 15,20	Čtení knihy

2 Vymezení pojmu komunitní škola

Výkladový slovník z pedagogiky[5] uvádí definici komunitní školy, která označuje: *„Komunitní školu jako školu nižšího stupně. Tuto školu zřizuje určitá komunita, kterou může být náboženské či občanské sdružení. Komunitní školy jsou významně napojeny na život lokální komunity, jsou založeny na myšlence školní pospolitosti či obce.“* (Kolář. Z., a kol., 2012, s. 66)

Výše je uvedena definice z *„Výkladového slovníku z pedagogiky“* vysvětlující pojem komunitní školy. K úplnému pochopení nám pomůže i následující definice z téhož slovníku, která má za úkol vyjádřit bližší význam slova komunita. *„Komunita je společenství, pospolitost. Tvoří ji skupina lidí v určité lokalitě nebo skupina lidí sdílejících společné zájmy a potřeby, podobná přesvědčení a chování. K hlavním charakteristikám patří účinná komunikace a interakce, účast na rozhodování. Komunita má různé podoby, od sdílení společného prostoru až po specificky zaměřené pospolitosti*

[5] KOLÁŘ, Z., a KOL.; Výkladový slovník z pedagogiky. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

(občanská sdružení, spolky, církve). Komunitou může být i škola s rodiči a sociálními partnery. Komunita má silný obecně formativní vliv.''(Kolář. Z., a kol., 2012, s. 66)

2.1 Komunitní školy v Anglii

Ve svém článku Rob Berkeley s anglickým názvem *„Right to Divide?*[6]*“*, který se do češtiny dá přeložit *„Právo na rozdělení?“* sepsal šest doporučení, která objasňují funkci komunitních škol, které zahrnují obecně ve školním kurikulu na základních školách možnost vyučovat předmět – Náboženství *(„RE – Religious Studies“).* Dovolila jsem si tyto doporučení přeložit do češtiny následovně:

1. „*Ukončení výběru při vzdělávání na základě víry.“*
2. *„Žáci by měli mít možnost říct, jak chtějí být vzděláváni.“*
3. *„Náboženství by mělo být součástí Národního Kurikula.“*
4. *„Komunitní školy by měli poskytovat vzdělání těm žákům, jejichž rodiny jsou sociálně znevýhodněné.“*
5. *„Komunitní školy mají vzdělávat všechny žáky.“*
6. *„Komunitní školy by měly hrát důležitou roli při vzdělávání v anglickém systému vzdělávání.“*

Shrnutí: V této době je předmět Náboženství nezahrnut v Národním Kurikulu. Záleží pouze na každé základní škole v Anglii, zda bude předmět Náboženství vyučovat. Rob Berkeley vybízí k tomu, aby předmět Náboženství byl součástí Národního Kurikula a zároveň, aby předmětu Náboženství byli žáci na základních školách vzděláváni. Je tomu tak z mnoha důvodů. Jedním z nich je vést žáky k toleranci

[6]Right to Divide? 2008: Faith Schools and Community – Rob Berkeley with research by Savita Vij, [on-line] [10-11-2012]. Dostupné na: ‹http:// www.runnymedetrust.org›.

a taktéž k tomu, že každý z nás je jiný, ale zároveň jsme všichni jedineční a schopnost tolerance je velmi důležitá, neboť na základě porozumění druhým se každý z nás může více vážit i sám sebe. Je nezbytné k tomu již žáky na základních školách vést a připravit je tak na setkání s reálným životem, který na ně čeká za zdmi základních škol. Právě tam se setkají s různými skupinami lidí, které jsou rozdílné a ke kterým žáci mohou přistupovat s opovržením, pokud jim již na základní škole nebude vysvětleno právě to, že odlišením se, ať je v jakémkoliv směru, od těch druhých vyniká naše jedinečnost. Náboženství, které by mělo být součástí Národního Kurikula, by mohlo tyto nesrovnalosti, rozdíly a stejné věci mezi lidmi a náboženstvími žákům přiblížit a tím je i vychovávat již k zmíněné toleranci a pochopení druhých.

Zde bude uvedena historie komunitních škol v Anglii:

Autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii“* uvádí, že *„v důsledku absence státem centrálně organizovaného vzdělávání dlouho spočívala odpovědnost za výstavbu školství na nevládních subjektech, především na církvích. Soukromé a církevní školství tak hrálo v Británii mimořádnou roli. Systém vznikající na základě legislativy z roku 1870 vedl v podstatě k vytvoření duálního školství, v němž paralelně existovaly školy státní a soukromé.“* (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 42)

Dále autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii“* doplňují, že *„existence náboženských škol nabyla nového významu s narůstající multikulturalitou současné britské společnosti a renesancí náboženského cítění, resp. růstem váhy a počtu komunit hlásících se k islámu a dalším nekřesťanským náboženstvím. Neustálé spory se rovněž vedou o roli, kterou ve vzdělávacím systému sehrávají školy zřizované církvemi a náboženskými společnostmi (obecně se užívá označení „faith schools“ nebo delší termín „schools with a religion character“).“* (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 44)

K tomu, co bylo zmíněno výše autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii“* rozšiřují poznatky o komunitních školách následovně. *„V Anglii mají dlouhou tradici školy anglikánské, katolické a židovské, k nimž přibyly později školy metodistické a kvakérské. Školní zákony 1902 a 1944 zvolily řešení, v jehož důsledku se vytvořila vedle duality veřejné/ soukromé školy další dualita ve vzdělávacím systému. Zhruba*

třetina škol ve veřejném sektoru má náboženský charakter. V roce 2007 to bylo 6850 škol z celkem 21 tisíc veřejných škol. Kromě škol uvedených křesťanských vyznání, jsou to školy muslimské.“ (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 44)

Jak uvádí článek s názvem *„Faith school*[7]*“* : V dnešní době jsou náboženské školy typy škol, které jsou většinou provozovány státem, ale mohou být taktéž financovány sponzorskými dary. Tyto školy mají za úkol vyučovat dle Národního Kurikula, které je pro ně závazným dokumentem ke vzdělávání žáků ve škole. Jedinou výjimku, kterou jim Národní Kurikulum poskytuje, je předmět Náboženství a to v té podobě, že náboženské školy mohou vzdělávat žáky v Key Stage 1 a Key Stage 2 pouze tomu náboženství, ke kterému se jejich škola kloní. Přijetí do školy se také odlišuje od nenáboženských škol, stejně jako strategie školy. Avšak do náboženské či komunitní školy se může přihlásit kdokoliv, kdo o to požádá.

2.2 Specifické rysy komunitních škol

Cíle a úkoly na základní komunitní škole jsou totožné s cíli a úkoly základních nekomunitních škol. Platí pro ně stejný dokument s názvem *„The National Curriculum“* s tím, že článek s názvem *„Pupils who learn English as an additional language"* na stránce třicet sedum se blíže vyjadřuje k žákům, které tyto komunitní školy většinou vzdělávají. Jsou jimi žáci, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem. Tito žáci jsou podrobněji popsáni v kapitole číslo čtyři. Každá z komunitních škol si vytváří *„The School Curriculum“*, které ovšem musí být v souladu s dokumentem *„The National Curriculum*“. Každá škola či městská rada má vypracován svůj plán, dle kterého žáka s EAL či skupinu žáků s EAL vzdělává a snaží se o individuální přístup ke každému z nich. Během své asistentské praxe jsem měla možnost nahlédnout do jednoho takového dokumentu, který byl k dispozici na webových stránkách městské rady v Derby *(„City Council of Derbyshire“*). Tento dokument jsem se snažila porovnat s chodem třídy v prvním ročníku Key Stage 1. Na základě tohoto porovnání jsem sepsala doporučení pro učitele na základních školách

[7] https://www.gov.uk/types-of-school/faith-school

v České republice, aby mohli zefektivnit výuku žáků - cizinců. Toto doporučení je sepsáno v praktické části této diplomové práce v kapitole číslo čtrnáct.

V Národním Kurikulu Anglie je zmínka o náboženství jako o předmětu ve školách, o kterém rozhoduje škola v rámci svého školního kurikula. S poznámkou, že komunitní a náboženské školy mohou vyučovat pouze tomu náboženství, které u nich na škole převažuje. Ostatní primární školy si mohou vybrat, zda do svého školního kurikula zařadí předmět Náboženství *(„RE-Religious Education")* či nikoliv.

V Národním Kurikulu je uvedeno, že výuka náboženství žákovi umožňuje dozvědět se více o náboženství a jeho vlivu na jednotlivce, komunity, celou společnost a kulturu, ve které žák žije. Náboženství poskytuje možnost žákům se zamýšlet a lépe poznat svět, ve kterém žijí. To v nich může vzbudit otázky, které se vztahují k jejich vlastnímu náboženství, přesvědčení či hodnotám a postojům, které zastávají a zároveň jim pomohou objasnit smysl a účel vlastního života, proto by mělo být na základních školách vyučováno.

V knize A. Moore[8] uvádí, že *„Cosmopolitan citizenship does not mean asking individuals to reject their national citizenship or to accord it a lower status."* (Moore, A., 2006, s. 113)

Své tvrzení dopňuje o následující vyjádření, že *„Cosmopolitan citizenship implies recognizition of our common humanity and a sense of solidarity with others. If we cannot establish the sense of solidarity with others in our own communities, especially those others who we perceive to be different from ourselves."* (Moore, A., 2006, s. 113)

V tvrzeních A. Moore je vyjádřeno stanovisko, které se odvolává na to, že znalost společnosti ve které žijeme, nás může vést k tomu, abychom byli schopni tolerance, kompromisu s dalšími lidmi, kteří se od nás mohou lišit mnoha způsoby a kteří žijí v naší společnosti, tedy ve společnosti, která se nachází v 21. století.

[8] MOORE, A.; *Schooling, Society and Curriculum*. Abingdon: Routledge, 2006. ISBN 0-415-36395-0.

2.3 Klady a zápory komunitních škol

Komunitní školy mají své kladné, ale i své záporné stránky. Školní uniforma je typickým znakem všech základních škol v Anglii bez rozdílu, ať jde o školy soukromé a státní či náboženské a sekulární. Školní uniformy by měly odrážet charakter dané školy a rovněž být v souladu s kulturou a náboženstvím, ve kterém je žák vychováván a vzděláván[9].

Během své asistentské praxe jsem měla možnost zaznamenat, že takto tomu doopravdy je. Žáci ve všech ročnících Key Stage 1 a Key Stage 2 měli možnost doplnit svoji uniformu tak, aby byla v souladu s vírou, ve které jsou doma vychováváni.

O další výhodě pojednává tento odstavec. Dle úpravy zákona z roku 2006 s názvem „*The Education and Inspection Act"* náleží žákům, již bydlí do patnácti mil od komunitní základní školy, a jejíž víra se shoduje s vírou, ve které vychovává a vzdělává komunitní škola své žáky, zdarma možnost transportu na základní komunitní školu před začátkem školy a po ukončení školy zpět domu[10].

V této době jsou základní komunitní školy přeplněny žáky, kteří jsou vedeni k té víře, jakou vychovávají a vzdělávají ty komunitní školy, do kterých jsou žáci zapsáni. Dále komunitní školy vzdělávají ty žáky, již pocházejí ze slabého socio-kulturního zázemí. Bylo by prospěšné v rámci společnosti tento již zaběhlý fakt změnit, neboť by žáci měli být vzděláváni ve společnosti, do které se dostanou po dokončení školy, ať to je po dokončení střední či vysoké školy. Společnost v dnešní Anglii je velmi multikulturní a je dobré vychovávat a integrovat žáky již od základní školy, aby byli lépe adaptabilní v této společnosti.

[9] Faith in the system 2007: *The role of schools with a religious character in English education and society* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹http:// religionlaw.co.uk/FaithInTheSystem.pdf›.

[10] Faith in the system 2007: *The role of schools with a religious character in English education and society* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹http:// religionlaw.co.uk/FaithInTheSystem.pdf›.

Autor Whitney[11] uvádí, že *„School is not necessarily a happy place to go, even as a parent, especially if you think you are likely told off. Life is complicated and is happening at school is only one area that adults have views and opinions and want to have them heard, even if those views reflex a minority or even a deviant viewpointas far as concerned. People are not prepared to be deferential in the presence of a professional and to accept the word of experts without question.“* (Whitney, B., s. 91)

2.4 Organizace a řízení třídy

Jak již bylo zmíněno výše, závazným dokumentem pro základní školy je *„The National Curriculum – Národní Kurikulum.“* Každá základní škola si na základě tohoto dokumentu tvoří svůj *„The School Curriculum – Školní kurikulum.“* Na základě Školního Kurikula si každý ročník na základní škole naplánuje výuku v ročním plánování, následně se roční plán rozplánuje do semestrálního plánování, který se rozplánuje na týdenní plán, následuje denní plán výuky a následně hodinové rozplánování. Na základní škole, kam jsem měla možnost docházet v rámci asistentské praxe, jsem měla možnost poznat, jak základní škola vychází vstříc svým učitelům a asistentům učitele. Každý pátek po dobu odpoledního vyučování měli možnost vyučující ze všech prvních tří ročníků se sejít v knihovně a naplánovat výuku společně na další týden. V té samé době žáci z prvních tří ročníků měli tělesnou výchovu, na kterou však měli učitele, který se specializoval na tělesnou výchovu. Po dobu tělesné výchovy třídu doprovázela asistentka učitele, která při výuce vypomáhala.

Třídní učitelka: je pedagog, která plánuje, co, kdy a jak se bude učit. Zároveň třídu vzdělává jako celek, ale snaží se ke každému žáku přistupovat individuálně a rozvíjet je v závislosti na jejich vědomostech a schopnostech. Dává úkoly asistentce učitele a snaží se vždy s asistentkou, žáky i jejich rodiči komunikovat velmi aktivně a vždy dovysvětlit vše, co jim není srozumitelné. Žáky rozděluje do čtyř skupin v předmětu Matematiky, Anglický jazyk a Věda v závislosti na jejich schopnostech a vědomostech v daném předmětu. Má velký vliv na žáka v době vyučování.

[11] WHITNEY, B.; *Social Inclusion in School*. Abingdon: Routledge, 2007. ISBN 1-84312-474-2.

Asistentka učitele: je vyškolená osoba, která pomáhá v prvé řadě připravit před vyučováním třídu tak, aby v ní žáci ten daný den mohli být vzdělávání efektivně. Před začátkem výuky připraví, okopíruje či vystříhá potřebný materiál, který se bude v ten den používat ve třídě a připraví vhodné podmínky pro vzdělávání žáků. V době vyučování se snaží maximálně žáky rozvíjet jako skupinu a individuálně a současně být převážně nápomocna těm žákům, kteří její pomoc nejvíce potřebují.

3 Komunikace na komunitní škole

Pojem *„komunitní škola“* byl objasněn v kapitole číslo dvě. Tato kapitola má za úkol čtenáři přiblížit komunikaci na komunitní základní škole, která je velmi důležitá, neboť právě na základě komunikace všichni její účastníci, kterými jsou žáci s EAL a žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina, jejich rodiče, třídní učitelka, ale i asistent třídní učitelky, získávají cenné informace. Tyto jsou nezbytné k tomu, aby žák s EAL byl efektivně vzděláván, jak po dobu, kdy je ve škole vyučován, tak i v době, kdy má plnit své domácí úkoly. Z tohoto důvodu je nejprve důležité porozumět významu slova komunikace a následně si komunikaci rozdělit na verbální a neverbální, neboť ta je potom aplikována mnou v praktické části této diplomové práce při zadávání dotazníků žákům, učitelům a dvěma asistentkám a rodičům žáků. Stejně tak je verbální a neverbální komunikace využita během vedení modelové lekce a s důrazem na tu dobu, kdy je čtena kniha *„We’re Going on a Bear Hunt.“*

Definici komunikace vymezuje Výkladový slovník z pedagogiky následovně: *„Komunikace je sdělování, výměna informací. V nejobecnější rovině tak rozumíme jakýkoliv přenos informace od vysílajícího k přijímacímu. Komunikace je vždy založena na určité znakové soustavě a pravidlech jejího užívání.“* Dále tato definice pokračuje takto: *„U lidí jde v komunikaci o víc než jen o přenos informací: jde i o sebeprezentaci, o sebepotvrzení, o vyjadřování postojů. Komunikací také vyjadřujeme své pocity, stavy, nálady. Lze ji chápat i jako sdělování významů v sociálních vztazích lidí.“* (Kolář, Z., a kol., 2012, s. 65)

Tato definice dělí komunikaci na verbální a neverbální. U verbální komunikace doslova říká, že se jedná o *„sdělování informací prostřednictvím jazykových prostředků (zvláště pedagogická) je doprovázena tzv. paralingvistickými aspekty, práce s hlasem (plynulost a rychlost řeči, tón hlasu a jeho zabarvení, délka doby projevu, pauzy v řeči, otázky a jejich zodpovídání).“* Verbální komunikace se může projevit v monologu či dialogu. Oproti tomu, je neverbální komunikace popsána takto: *„sdělování informací nejazykovými prostředky (posturologie-sdělování fyzickými postoji, gestika – sdělování kulturně normalizovanými projevy, pohyby: proxemika – sdělováním oddálením či přiblížením se, haptika – sdělování tělesným dotykem, řeč mimiky a celkový výraz tváře.“* (Kolář, Z., a kol., 2012, s. 65-66)

Autor Graf[12] ve své knize blíže popisuje komunikaci následovně. *„The way we speak and write influences how others perceive us, and the way other people speak to us affects how we see ourselves, our identity. The language we use, and her and see arond us, relates closely to our personal identity, to cultural identification and to attitudes and beliefs that may influence the way we learn.“* (Graf, M., 2011, s. 19)

Dále autor Graf uvádí, jaký vliv má kultura na komununikaci. *„Different cultures operate with different rules about how language is used, for instance who speaks to whom and in what tone. How adults address children and vice versa, whether one makes eye contact when speaking. Parental expectations, determined by culture, will be transmitted to their children and the children will apply the rules to their new language as well as to their first language. This observance of cultural norms will have an influence on who they talk and listen to and on the topics of their conversation and will necessarily have an impact upon their school lives.“* (Graf, M., 2011, s. 25)

Shrnutí: Tím, jak se my projevujeme v psaném a mluveném projevu umožňuje ostatním lidem nás lépe poznat. Jazyk, který používáme, je velmi úzce spjat s naší identitou. Tato identita má vliv na naše další vzdělávání. Dále autor Graf uvádí, že různé kultury mají různá pravidla, která používají, když se jazyku učí. Autor uvádí příklad, že mluvčí používá jiný tón hlasu a délku vzdálenosti u osoby, na kterou mluví,

[12] GRAF, M.; *Including and Supporting Learners of English as an additional language.* London: Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-1-4411-8139-8.

dle toho, v jakém jsou vztahu. Pokud se žák učí angličtině jako dalšímu jazyku, snaží se aplikovat ta pravidla během výuky anglického jazyka, kterými se učí svému mateřskému jazyku. Obvykle je mateřskému jazyku vyučován žák v domácím prostředí. Učitelé by měli být připraveni a informováni, jak každá kultura přistupuje k výuce jazyka a jaká pravidla jsou v ní důležitá pro komunikaci. Vzhledem k tomu by učitelé s žákem měli pracovat a snažit se jej rozvíjet, ale za předpokladu, že nepotlačí jeho vnitřní identitu.

3.1 Komunikace mezi učitelem a žákem

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky najdeme například komunikaci mezi učitelem a žákem obecně vyjádřenou jako pedagogickou komunikaci. Její celé znění je níže: *„Vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu, která slouží k splnění cílů. Specifická lidská komunikace, v této poloze většinou zkušenějšího a méně zkušeného, kdy zkušenější předává své zkušenosti méně zkušenému s úmyslem dosáhnout prostřednictvím těchto svých zkušeností pozitivní změny v osobnosti méně zkušeného: obohatit jeho poznání světa, ovlivnit jeho postoje k jevům, založit problém, jehož řešením zvládne nový pracovní postup. Předávání a přijímání zcela nových informací.“* (Kolář, Z., a kol., 2012, s. 93 - 94)

Tato definice vystihuje komunikaci mezi učitelem a žákem obecně, ale na základě mého pozorování během asistentské praxe jsem zjistila, že při výuce žáka či žáků s EAL je důležité, aby učitel ke každému z nich přistupoval individuálně, aby každému z nich vytyčil osobní dílčí cíle, jejichž splněním se dostanou k hlavnímu cíli, který mají v rámci svého vývoje dosáhnout.

Autor Conteh[13] uvádí, *„To try to understand the wals in which children who do not share the languages and cultures of their teachers can succeed as learners, it can be helpful to imagine their experiences and knowledge as overlapping layers in concentric circles, with themsleves as individuals in the centre. They experience language, culture*

[13] CONTEH, J.; *Succeeding in diversity culture, language and learning in primary schools.* Chester: Trentham Books Limited, 2003. ISBN 1 85856 294 5.

and knowledge in interaction with others and across each layer.“ (Conteh, J., 2003, s. 22)

Shrnutí: Pro žáky, jejichž anglický jazyk je jejich druhým jazykem může být komunikace s vyučujícím, pro nějž je anglický jazyk jeho rodným jazykem poněkud náročná, neboť je náročné pro vyučujícího si představit, jak se žák ve školním prostředí cítí. Porozumění tomuto žákovi vyučujícím může trvat déle, neboť nesdílí spolu mateřský jazyk a kulturu.

Jak popisuje autor Conteh dále komunikaci pro žáky, jejichž mateřský jazyk se neshoduje s mateřským jazykem vyučujícího. *„The child is in the centre influenced in different wals by interaction with each outer layer. In order to understand how children succed as learners. We need to unpeel the layers without destroying the core. When the language and cultures of the home are not the ones that have a central place in the classroom, we as teachers cannot deny that they are there or assume that they are not signifiant. If we did, we would be denying the children who own them the oportunity to be themselves. Communication among child – teacher – school – community.“* (Conteh, J., 2003, s. 22 - 23)

Shrnutí: Když si představíme čtyři kruhy, které jsou v sobě. V centru je umístěn žák, v druhém kruhu je umístěn učitel, ve třetím kruhu je umístěna škola a ve čtvrtém kruhu je umístěna komunita. Je velmi důležité zajistit komunikaci žáka se všemi respondenty, neboť jen tak se bude cítit žák v bezpečí a projeví se u něj schopnost dorozumět se, která je pro žáka nesmírně důležitá, jak na základní škole, tak i v reálném životě. U žáka by neměla být porušena vazba na komunitu, školu, učitele a měla by být podporována jeho individualita učitelem po celou dobu vzdělávání.

Zde je popsáno dle autora Conteh jeho pohled na efektivní učení a vzdělávání následovně. *„The most effective teaching and learning happens when teachers and learners share values and views about how it should be done, when teachers can see things through their learners‘ eyes and understand their viewpoints.“* (Conteh, J., 2003, s. 24)

Shrnutí: Nejefektivnější učení a vzdělávání je, když učitel se žáky a žáci s učitelem si naslouchají, kooperují spolu a názorně vidí to, o čem se učí.

Komunikace se žáky s EAL má svá specifika v prvé řadě v jazykové bariéře, která stojí mezi učitelem a žákem či mezi asistentem učitele a žákem. Důvodem je, že každý z výše zmíněných respondentů může mluvit jiným jazykem. Na základní škole, kde jsem měla možnost působit, bylo nepsané pravidlo, které znělo, že všichni žáci na základní komunitní škole jsou vyučováni anglickým jazykem po celou dobu dopoledního i odpoledního vyučování a v tomto jazyce by měli být schopni komunikovat. Měla jsem možnost si všimnout, že žáci s EAL se zcela tomuto pravidlu během vyučování přizpůsobili a používali jen angličtinu jako jazyk komunikace s třídní učitelkou i s asistentkou třídní učitelky, jež uměla hovořit kromě anglického jazyka i jazykem Punjabi. Dalším znakem komunikace mezi učitelem a žákem je, že jejich komunikace probíhá výhradně na školním pozemku. Konkrétněji můžeme hovořit o školní třídě, ve které je žák vzděláván. Dále to je školní venkovní hřiště a tělocvična či třídy, které jsou speciálně navrženy k shromáždění celého prvního stupně základní komunitní školy jedenkrát denně *(v anglickém jazyce assembly*) či jídelna v době školního oběda, kdy žák má možnost místo komunikace s učitelem komunikovat s kuchařkami a s paními, které se o ně starají po celou dobu oběda, který trvá devadesát minut. Říká se jím v angličtině *„dinner ladies.“*

Roli hraje i časová dotace, která je komunikaci mezi žákem a učitelem věnována. Jedná se o každodenní komunikaci od pondělí do pátku mezi učitelem a žákem. Harmonogram každého dne je stejný, jen se mění činnosti, které žáci v průběhu dne vykonávají. Délka vyučovací jednotky, která je v tomto případě dvakrát čtyřicet pět minut, tedy je devadesát minut. Nadále se jedná o vymezení obsahu a programu komunikace, který je stanoven na základě cílů, kterých žáci musí dosáhnout za určité období. Vymezení komunikace je blíže dáno pravidly chování, která je třeba dodržovat v době, kdy je žák vyučován a blíže si i určit role učitele a žáka. Dalšími vlivy, které hrají roli při komunikaci mezi učitelem a žákem je uzpůsobení prostoru v rámci třídy, kde jsou žáci vyučováni, vyučovací metody, které jsou použity a v neposlední řadě i sociokulturní zázemí žáka, ze kterého pochází a v jakém je vychováván.

Při zadávání dotazníku pro žáky, blíže popsáno v praktické části v kapitole devět a během vedení modelové lekce, která je detailně popsána v kapitole dvanáct jsem si vyzkoušela v pozici učitele komunikaci se žákem s EAL,ale i se žáky jejichž mateřským jazykem je angličtina.

3.2 Komunikace mezi učitelem a rodičem

Komunikace mezi učitelem a rodičem má velmi často jazykovou bariéru, pokud mluvíme o rodičích žáků s EAL, neboť velmi často mluví učitel pouze anglicky. Rodiče žáků s EAL tímto jazykem se teprve učí mluvit, rozumí, ale nedokážou odpovědět či dokonce ani nemluví a nejsou schopni porozumět anglickému jazyku za žádných okolností. V posledním z těchto případů na komunitní základní škole, kde jsem měla asistentskou praxi, jsem měla možnost vypozorovat, jak v tomto případě ke komunikaci mezi třídní učitelkou a rodičem dochází. Jazyková bariéra mezi třídní učitelkou a rodičem je překonána díky asistentce třídní učitelky, která mluví jazykem Punjabi. Ve třídě má v této chvíli funkci jako překladatelka zprávy, kterou chce třídní učitelka podat rodiči a zprávy, kterou chce rodič sdělit třídní učitelce a naopak. Jedná se o specifickou pomoc, kterou rodiče žáků s EAL velmi často využívají v době, kdy ráno své dítě, tedy žáka v prvním ročníku Key Stage 1 předávají třídní učitelce ve třídě, aby sdělili třídní učitelce, co je nového v žákově životě a na konci vyučovacího dne, kdy se rodiče snaží zjistit, v čem jeho dítě udělalo pokrok a v čem by se měl zlepšit.

V rámci celého školního roku jsou naplánovány tři individuální třídní schůzky, kterých se účastní třídní učitel, aby poskytl pravdivé a aktuální informace o tom, jak se žákovi vede. Dále se jich účastní rodič žáka. Pokud se jedná o rodiče žáka s EAL je mu nabídnuta možnost účasti i asistentky učitele, která by zprostředkovala komunikaci mezi učitelem a rodičem jako překladatelka. Dále se individuální třídní schůzky účastní také žák, aby měl možnost reagovat a vyjádřit se k tomu, jak probíhá jeho hodnocení. Jedné individuální schůzce je vyhrazena časová dotace v podobě dvaceti minut pro každého žáka. Individuální jedna třídní schůzka pro všechny žáky ve třídě, bez rozdílu, zda se jedná o žáky s EAL či o ty, jejichž mateřštinou je anglický jazyk, je rozvržena do dvou odpolední během jednoho týdne.

Při zadávání dotazníku rodičům v rámci případové studie jsem měla možnost vyzkoušet si komunikaci s rodičem s EAL, ale i s rodičem, jehož mateřštinou je angličtina. Při komunikaci s rodičem s EAL jsem požádala asistentku třídního učitele, zda by mohla překládat.

3.3 Komunikace mezi žákem a rodičem

Komunikace mezi žákem s EAL a jeho rodičem probíhá obvykle v mateřském jazyce či v jazyce komunity, do které rodina žáka patří. Tento jazyk může být odlišný od jazyka anglického, kterými jsou žáci vyučováni na základní komunitní škole. Jedná se o jazyk, kterým žáci mohou mluvit od doby, kdy jim končí škola a rodiče si žáky vyzvedávají, což je v 15,20 odpoledne od pondělí do pátku až do doby, kdy žáka do školy odevzdávají, což je krátce před devátou hodinou ráno, kdy začíná výuka ve škole. Jedná se tedy o 13 hodin z každého všedního dne, tedy od pondělí do pátku, kdy žáci s EAL mohou mluvit doma jiným jazykem, než kterým jsou na základní škole vzděláváni. Do tohoto času by měl být zahrnut spánek kolem osmi hodin každý den, což znamená, že žáci s EAL mluví pět hodin denně jazykem své komunity. Bližší shrnutí o tom, kolik rodin žáků s EAL v prvním ročníku Key Stage 1 na *„Dale Community Primary School“* mluví doma dalším jazykem, než je jazyk anglický přináší v praktické části vyhodnocení Dotazníku pro rodiče.

Komunikaci mezi rodičem a žákem jsem měla možnost sledovat jako nezávislý pozorovatel v rámci asistentské praxe v době, kdy rodiče předávali před zahájením výuky své děti třídní učitelce a následně, když si je vyzvedávali po ukončení vyučovacího dne.

4 Vymezení pojmu žáka s EAL

4.1 Charakteristika žáka v 1. ročníku

Matthews[14] uvádí, že pedagogové si jsou vědomi toho faktu, že žáci jsou rozdílného vzhledu, ale zároveň se odlišují i tím, že se učí jinak rychle, ale přes všechno se žáci učí nejefektivněji názornou ukázkou či opravdu děláním. (Matthews, J., 1975)

Jak uvádí Slattery[15] ve své knize, každý z žáků je individuem, jehož vývoj je různý. Autoři Scott a Ytreberg[16] dodávají, že někteří žáci se vyvíjí dříve a někteří se vyvíjí později. Někteří z žáků se vyvíjí postupně, zatímco někteří žáci se vyvíjí po etapách. Jejich vývoj nemusí být zaznamenán po krocích, ale po etapách. Z tohoto důvodu není možné s přesností určit pro každého žáka, co má umět v určitém věku. Tudíž níže budou uvedeny obecné charakteristiky žáka, již je žákem prvního ročníku.

Slattery popisuje žáka prvního ročníku, jehož věk je do sedmi let jako schopné se učit dalšímu jazyku stejně tak jako mateřskému. Žáci jsou vyučováni dalšímu jazyku v mnoha směrech tak, jak se učí mateřskému jazyku. Žáci se dívají kolem sebe, poslouchají a nápodobují lidi kolem sebe. Celkově učení dává smysl, protože charakterizuje dění kolem nich.

Další charakteristikou žáka do sedmi let je schopnost nápodoby zvuku, který slyší. Z tohoto důvodu jsou schopni napodobovat řeč dospělého člověka, jeho slova a fráze. Slattery rozděluje, jak se žáci učí slovní zásobu cizího jazyka *náhodnou,* kdy se učí a vstřebávají slova a fráze během vykonávání aktivit a jako výsledek interakce s lidmi či objekty, kterými jsou televize či interaktivní tabule a kdy *záměrně* po nich opakují slova a fráze.

[14] MATTHEWS, J.; *Trends in Primary Education.* London: Deadalus Press Stoke Ferry King's Lynn Norfolk, 1975. ISBN 0 7206 0253 X.

[15] SLATTERY, M.; *Vocabulary activities*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

[16] SCOTT, W. A., YTREBERG L. H.; *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1996.

Scott and Ytreberg dodávají k této situaci, že žáci jsou schopni porozumět dříve situaci, ve které se nachází, než jazyku, který je v situaci používán, neboť žáci využívají možnosti dorozumět se pomocí rukou, očního kontaktu a schopnosti naslouchat. Moon[17] doplňuje tuto definici o poznatek, že žáci se nejvíce naučí, když si nová slova či fráze spojí s názornými ukázkami a aktivitami, které jim pomohou spojit si význam slova se slovem samotným.

Velmi důležitou charakteristikou žáka do sedmi let věku je fakt, že do tohoto věku je jejich pozornost udržitelná po dobu od pěti do sedmi minut. Žáci rovněž neradi sdílí se svými spolužáky, ale preferují práci na individuálním úkolu ve skupině, kdy ostatní žáci v té dané skupině vykonávají tu samou činnost a necítí se tak osamoceni.

Další důležitou charakteristikou, kterou popisuje Scott a Ytreberg je, že žáci do sedmi let se neptají, pokud něčemu neporozumí, ale předstírají, že porozuměli či si to udělají po svém. Z tohoto důvodu žáci obvykle nepřiznají, že něco neví.

Důležitou charakteristikou je také, že žáci si rádi hrají, ale zároveň mají rádi pocit, že dělají důležitou práci. Žáci jsou většinu času nadšeni, že se mohou učit novým věcem a zároveň jsou rádi pochváleni za vykonanou práci. Pochvala se zdá být velmi důležitou součásti při výuce, neboť mají možnost pocítit, že jsou úspěšní.

Aktivity, které jsou navrženy pro žáky do věku sedmi let, mají obsahovat hodně pohybu a interakce s dalšími spolužáky, učitelem, avšak nemají trvat příliš dlouhou dobu, aby žák byl schopen udržet pozornost.

4.2 Charakteristika žáka s EAL

Následující kapitola vymezuje pojem žáka s EAL v závislosti na pojmech, které se často s žákem EAL často zaměňují.

[17] MOON, J.; *Children learning English*. Oxord: Macmillan Books for Teachers, 2005.

Definice žáka s EAL je následující: *„Žák, pro nějž je angličtina jeho dalším jazykem (EAL), se vztahuje k žákovi, jehož mateřským jazykem není anglický jazyk. Tento žák již může plynule mluvit jazykem či dialekty, pro něž se může použít termín English as a second language (ESL či E2L), tedy angličtina jako druhý jazyk. Tento termín „angličtina jako druhý jazyk“ je velmi nevhodný a neměl by být používán při inspekcích a ani v oficiálních zprávách, které inspekce píše.“* Z tohoto důvodu se budu nadále v této diplomové práci zmiňovat o žácích, jejich anglický jazyk je jejich dalším jazykem jako o žácích s EAL a o žácích, jejichž mateřským jazykem je angličtina. *Článek dále uvádí, že termín „English for speakers of other language „(ESOL)“ se používá u lidí, jejichž věk je 16 let a více. Termín „English as a foreign language (EFL)“ odkazuje na studenty, již studují anglický jazyk za oceánem nebo v Anglii kvůli určitému důvodu. Termín „EFL“ by neměl být používán jako náhradní označení žáků s EAL.*[18]*“*

V textu OFSTED *Quidlane for EAL* je charakteristika žáka s EAL rozvinuta následovně: *„Žáci s EAL nejsou homogenní skupinou. Inspektoři by měli brát v úvahu rozdílnost těchto žáků jako jednotlivců i jako celých skupin. Žáci s EAL přicházejí z různých jazykových, kulturních a vzdělávacích zázemí. Tyto rozdíly jsou znatelné, když se celkově hodnotí žáci s EAL. Žáci budou na různých úrovních v anglickém jazyce a to od úplných začátečníků až po pokročilé. I v tomto případě budou mít žáci s EAL rozdílné zázemí a potřeby. Například: žáci mohou mít rozdílné zkušenosti se vzděláváním v zahraničí. Někteří z žáků mohou být gramotní v jiných jazycích a předmětech než je anglický jazyk. Jiní žáci mohou mít pouze malou zkušenost ve vzdělávání či být zcela negramotní. Někteří z žáků mohou být nadáni, talentováni či mohou být žáci se speciálními potřebami.*[19]*“*

[18] www: http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/Ofsted%20Guidance%20for%20EAL.pdf

[19] www: http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/Ofsted%20Guidance%20for%20EAL.pdf

Na otázku *„Kdo je to žák s EAL?“* jsme našli odpověď ve dvou definicích, které jsou uvedeny výše, ale na otázku *„Jaké jsou důvody příchodů těchto žáků do Anglie?“* uvádí autoři Mills W. R. a Mills J.[20]

Rozvíjení dvojjazyčných žáků, jimiž jsou nově příchozí ve školách z různých důvodů. Tito žáci již přicházejí do Anglie, mohou mít mnoho důvodů, proč tomu tak je, zde jsou uveřejněny dle autorů čtyři důvody, které uvedli ve své knize:

a) *„Ti, co se připojí k ostatním členům své rodiny, která se usadila v Anglii.“*

b) *„Doprovází své rodiče, kteří do Anglie přijeli pracovat či studovat po dobu několika let.“*

c) *„Přijeli jako uprchlíci na základě toho, že v jejich zemi byly občanské nepokoje.“*

d) *„Navštěvují základní školu, ačkoliv se narodili jako občani Velké Británie, v prostředí domova mluví anglicky jen ojediněle.“*

(Mills, W. R. a Mills, J., 1996, s. 2)

V Národním Kurikulu jsou vypsána tři pravidla, která jsou učitelé povinni zahrnout v rámci ročního, semestrálního, týdenního, denního a hodinového plánování do své výuky, aby zprostředkovali všem žákům, tedy i žákům s EAL poznání. Tato pravidla byla přeložena do češtiny a jsou následující:

A. *„Žákovi umožnit se vzdělávat v takovém prostředí, které mu zprostředkuje vědění.“*

B. *„Přizpůsobit vyučování tak, aby odpovídalo individuálním potřebám, které žáci mají.“*

[20] MILLS, W. R., MILLS, J.; *Bilingualism in the Primary School.* London: Routledge, 1996. ISBN 0-415-08860-7.

C. *„Překonávat potenciální překážky ve vzdělávání, které by znemožňovaly hodnotit jak jednotlivce, tak skupiny žáků.“*

V Národním Kurikulu v rámci oddílu C jsou zmíněni žáci se speciálními potřebami, žáci s postižením a žáci, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem. Konkrétněji bude o žácích s EAL v rámci Národního Kurikula pojednáno níže.

Článek, který je uveden v Národním Kurikulu, byl přeložen do češtiny a pojednává o žácích s EAL následovně: *„Ti žáci, pro něž je angličtina jejich dalším jazykem, mají různorodé potřeby při vzdělávání se anglickým jazykem. Plánování výuky těchto žáků, které je v kompetenci učitele, by se mělo brát v úvahu a to na základě těchto faktorů – žákův věk, doba, kdy žák do země přicestoval, předešlé vzdělání a jejich zkušenosti a schopnosti v dalších jazycích. Každý z žáků, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem, by měl být pozorně sledován s důrazem na sledování jeho pokroku v anglickém jazyce s důrazem na čtyři základní schopnosti a to čtení, poslech, psaní a mluvení. Rovněž důležitá je znalost předmětu s důrazem na porozumění, které je nutné průběžně kontrolovat, aby bylo dokázáno, že žádné problémy v učení nenastávají.“* (The National Curriculum, oddíl C)

Učitelé by měli klást důraz na schopnost žáků s EAL plnit ty požadavky, které jsou uveřejněny v *„The National Curriculum“* s důrazem na rozvíjení jejich komunikačních dovedností v anglickém jazyce, neboť ty jsou klíčové při porozumění i v ostatních předmětech. Učitelé by měli plánovat tak, aby žákům zajistili kontinuální rozvoj anglického jazyka a zároveň i jejich komunikační dovednosti v tomto jazyce. Zároveň by učitel měl podporovat žáka napříč všemi předměty, které jsou vyučovány.

Učitelé by měli zaujmout ke každému žáku, pro nějž je anglický jazyk jeho dalším jazykem individuální přístup a tím rozvíjet jeho psané a mluvené slovo a zajistit, každému žákovi vzdělání a hodnocení, jak stanovuje *„The National Curriculum“*.

Autor Edwards[21] uvádí, jak se žáci učí dalšímu jazyku následovně: *„The iceberg analogy – The receptacle metafor has been replaced the double - peaked iceberg. The*

[21] EDWARDS, W.; *Learning to be Literate-Multilingual Perspectives.*Bristol: MPG Books Ltd., 2009. ISBN 978-1-84769-061-6.

two peaks showing above the water represent the relativem automatized surface features – basic grammar, vocabulary and phonology – of the language in question. The shared base lying below the surface represents the common underlying profiency involved in cognitevely demanding tasks. Children who, for instance, learn to read and write in Spanish do not simply have skills in Spanish. They also develop skills related to literacy which they are able to transfer when they learn to read and write another language.“ (Edwards, W., 2009, s. 18)

Dále autor uvádí, že „Far from being disadvantaged, multilingual have been shown to have advantages over monolinguals on a variety of cognitive and metacognitive tasks (Jessner, 2006).“ (Edwards, W., 2009, s. 19)

Shrnutí: Autor Edward popisuje dvou ledovcovou analogii, jak se žáci, kteří se učí dalšímu jazyku, tomuto jazyku učí. Dva ledovce se

Autor Coelho[22] popisuje proces, kterým si projde většina lidí, kteří se stěhují za prací či vzděláním do cizí země. Tímto procesem si procházejí i žáci s EAL. Tento proces je popsán zde: *„Some newcomer students are less successful in adjusting to their new environment. It is important for teachers to be aware of the proces of adjustment that immigrant children and adolescence go through, and to provide the welcome and the support they need in order to become full members of the society. The adjustment process can be described in four phases. First - impression, second - Culture Shock, third - Renewed Optimism, fourth - Integration.“* (Coelho, E., 2012, s. 11)

First impression – *„During this period, the new arrival observes the new environment with interest, curiosity and enthusiasm. For those who have escaped from anger, this may be a period of relief and euphoria.“*

Culture Shock –*„ Sooner or later most immigrants experience culture shock, a period of realisation and pessimism. These challenges may include the language, cultural differences and conflicts, economic difficulties, problems in finding suitable*

[22] COELHO, E.; *Language and Learning in Multilingual Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. ISBN-13: 978-1-84769-720-2.

work, or, in the case of children, feelings of looneliness and difficulties associated with school.“

Renewed optimism – *„Most newcomers eventually overcome culture shock and recover a sense of optimism. For children, the turning point may come when they achieve some academic access at school, or when they make a new friend.“*

Integration – *„Eventually most newcomers establish a new identity for themselves, integrating aspects of the old and new cultures in a way that enables them to fit effectively in the new society.“*

(Coelho, E., 2012, s. 11 – 12)

Srnutí: Žáci s EAL, kteří se přistěhovali do cizí země, procházejí následujícími čtyřmi etapami. První etapou je první dojem, který je většinou pozitivní a plný skvělých nových věcí a zážitků. Druhou etapou je kulturní šok, který je spojen s tím, že žák se cítí sám, neumí navázat kamarádství s ostatními, neboť učitelé netuší, čím právě prochází, a proto mu nejsou schopni hned pomoci. Třetí fází je proces, kdy žák je spokojen, šťasten. Tento úspěch přichází společně s tím, že žák je úspěšný ve škole či si dokáže najít kamaráda. Čtvrtou fází je proces, kdy žák se snaží začlenit do nového prostředí, ale s prvky, které integrují jeho osobu předtím, než se do cizí země přestěhoval s těmi, kteří jsou přítomni v té dané země, kde právě žije. Učitelé by se měli snažit pochopit, čím žáci s EAL prochází a být jim maximálně nápomocen a přechod do nového prostředí jim maximálně usnadnit.

4.3 Charakteristika žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina

Pro žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina, platí vše, co bylo popsáno v obecné charakteristice žáka v prvním ročníku v Key Stage 1 v kapitole 4.1.

5 Žák s EAL napříč studiem klíčových předmětů

Jak uvádí autoři knihy *„Školní vzdělávání ve Velké Británii“* Národní kurikulum *(„The National Curriculum“)* bylo zavedeno do anglických primárních škol v roce 1989 a nabíhalo postupně ve vzdělávacím systému do poloviny devadesátých let minulého století. Vztahovalo se na školy financované z veřejných prostředků, nikoli na školy soukromé a vzdělávání doma. Vzdělávací cíle byly formulovány pro klíčová období (*Key Stages*), která jsou charakterizována v kapitole číslo jedna. Národní kurikulum mělo podpořit dva hlavní úkoly vzdělávání. Prvním z nich je rozvoj osobnosti žáka. Druhým je žákova příprava na dospělý život. *„The National Curriculum“* bylo založeno na tradičních vyučovacích předmětech a stanovilo, že devíti předmětům budou všichni žáci vyučováni na veřejných školách po celou dobu školní docházky od pěti do šestnácti let.

Z těchto devíti předmětu jsou tři vyučovací předměty – Anglický jazyk, Matematika a Přírodní vědy uvedeny jako předměty *„jádrové“* v *„The National Curriculum.“* Dalších pět předmětů je uvedeno jako *„základních.“* Těmito předměty jsou Dějepis, Zeměpis, Technologie[23], Výtvarná výchova a Hudební výchova. Následující podkapitoly budou pojednávat o třech jádrových předmětech. Podkapitola 5. 1. popisuje výuku Anglického jazyka, podkapitola 5. 2. popisuje výuku Matematiky a podkapitola 5. 3. popisuje Přírodní vědy na základě informací, které jsou uvedeny v dokumentu, který je závazný při vzdělávání žáků na základních školách, tedy *„The National Curriculum - Národním kurikulum.“*

Oproti školnímu kurikulu jsou v rámci Národního kurikula uvedeny čtyři cíle, které jsou neměnné:

1. *„To establish an entitlement – stanovit rozsah (ve smyslu vyučované látky)“*
2. *„To establish standards – stanovit standarty (ve smyslu kvality)“*

[23] Předmět Technologie v Anglii zahrnuje výpočetní techniku, ale i praktickou práci s drobnou elektronikou, např. s kapesní svítilnou nebo fotoaparátem.

3. *„To promote continuity and coherence – zajistit návaznost a ucelenost“*

4. *„To promote public understanding – docílit ztotožnění širší veřejnosti s programem Národního kurikula“*

Školní kurikulum obsahuje ty cíle, které se mění v závislosti na vývoji a změnách ve společnosti, ekonomice a v samotném vzdělávání žáků. Úkolem učitele je individuálně či skupinově naplánovat vyučování, aby potřeby společnosti, ekonomiky, ale i potřeby žáků, které vzdělávají, v sobě učení odráželo. Pokud v sobě vzdělání odráží potřeby společnosti, ve které žák žije a potkává se s jeho potřebami, pak jen tehdy je efektivní a stát vzdělává žáky, jejichž vzdělanost bude velkým přínosem. Z tohoto důvodu je důležité žáky s EAL neopomíjet, ale klást na jejich vzdělání a výchovu stejně důležitý důraz, jako při vzdělávání žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk.

Cíle školního kurikula jsou následující: *„If schools are to respond effectively to these values and purposes, they need to work in collaboration with families and the local community, including church and voluntary groups, local agencies and business, in seeking to achieve two broad aims through the curriculum. These aims provide an essential context within which schools develop their own curriculum.“*

1. *„The school curriculum should aim to provide opportunities for all pupils to learn and to achieve. “*

2. *„The school curriculum should aim to promote pupils' spiritual, moral, social and cultural development and prepare all pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life.“*

   (The National Curriculum, s. 11 - 12)

Shrnutí: Základní školy v rámci školního kurikula by měly udržovat přátelské vztahy s rodiči žáků, které vzdělávají, komunitami a místními úřady, aby měly možnost dosáhnout dvou hlavních cílů. Prvním cílem je schopnost základních škol poskytnout všem žákům stejnou možnost na vzdělávání a na dosažení výsledků. Druhým cílem je, že základní škola by měla brát ohled na žákův individuální charakter a dopřát všem

žákům stejné možnosti a povinnosti a stejné zážitky, které prožijí během vyučování ve škole.

Jak uvádí Craft[24] ve své knize, *„mobilní telefony a ta digitální technologie, která nám zasahuje do našich životů a našich kapes nám umožňuje digitální identitu a možnost her.“ (Craft, A., 2011, s. 9)* Tímto tvrzením Craft poukazuje na tu skutečnost, že žáci jsou vzděláváni ve 21. století, a tudíž technologie, která je obklopuje, jim mění to, jak tráví volný čas. Vzhledem k tomu, že je důležité naučit žáka pracovat s touto technologií, je nezbytné ji používat ve školách s poučením a rady pro žáky, jak s ní správně a efektivně zacházet. Jedním faktem je, že v dnešní době je možno zakoupit i hry, které jsou edukační a žáka mohou vzdělávat, nejen ve školním prostředí, ale i v době jeho volného času.

Autor Selwyn[25] popisuje tuto skutečnost velmi barvitě a to následovně: *„We are therefore faced with a prevailing sense that the use of technology in education is something that does not merit particular critical scrutiny or thought. A computer in a classroom is now just as much ‚part of the furniture., This technology is connected directly with issues that are of fundamental importace to contemporary society.“* (Selwyn, N., 2011, s. 1-2)

Shrnutí: Autor Selwyn poukazuje na ten fakt, že v dnešní době je počítač součástí každé třídy, jako kus nábytku, neboť společnost, ve které nyní žijeme, si to vyžaduje. Základní škola a její vybavení by mělo být skloubeno s dobou, ve které se právě nachází, neboť jen tak budou žáci připraveni technologii, která je obklopuje správně a efektivně používat.

---

[24] CRAFT, A.; *Creativity and Education Futures-Learning in a Digital Age.* Norfolk: Trentham Books Limited, 2011. ISBN 978 1 85856 462 3.

[25] SELWYN, N.; *Education and technology - Key Issues and Debates.* London: Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-1-4411-1182-1.

Pomůcky při vzdělávání žáků s EAL: jsou většinou používané ve velké míře. Pomůckami jsou objekty, kterých se může žák dotknout a dotykem si význam té věci zapamatovat (židle, plyšové zvíře, pravítko). Další pomůckou jsou obrázky (obrázkový rozvrh a pod ním je napsáno, co se danou vyučovací hodinu bude učit). Velmi častou pomůckou učitele je práce s internetem, kde žákům vyhledá obrázky a videa, které doplní o komentář a vyprávění. Pomůckou jsou i vzdělávací programy, které jsou školám dostupné, když mají ve třídě interaktivní tabuli. Pro žáky jsou tyto vzdělávací programy velmi poutavé, neboť se díky hře vzdělávají. Záleží na základní škole a vyučujícím, do jaké míry se chce žákům s EAL věnovat a vzdělávat je. Tedy, základní škola a učitelé mohou vyrábět pomůcky na každý vyučovaný předmět. Kreativitě při výrobě pomůcek pro žáky s EAL se meze nekladou. Výhodou pomůcek samotným učitelem je, že zná své žáky a přesně ví, jakou pomůckou, kterému žáku ve třídě usnadní porozumění dané probírané látce.

5.1 Anglický jazyk

Jedním ze třech jádrových předmětů, jimiž jsou žáci vzděláváni na základní škole v prvním ročníku Key Stage 1 je anglický jazyk. Je to předmět, který je vyučován samostatně, ale zároveň tímto jazykem jsou vyučovány další dva jádrové předměty a pět základních předmětů. Důležitost tohoto předmětu vyjadřuje i následující citát.

„English is the language of the future,the language of the computer. English is the most important tool you'll ever need, no matter what career you choose. You have the right to English. Make it your right!"

Citát přeložen do češtiny:

„Anglický jazyk je jazykem budoucnosti a jazykem počítačů. Anglický jazyk je tím nejdůležitějším, co jednou v životě a během naší profese budeme potřebovat. Máte právo se tomuto jazyku naučit. Toto právo využijte!"

(Benjamin Zephaniah in The National Curriculum, s. 44)

Důležitost anglického jazyka jakožto předmětu je vyjádřena zde: *„English is a vital way of communicating in school, in public life and internationally. Literature in English is rich and influential, reflecting the experience of people from many countries and times. In studying English pupils develop skills in speaking, listening, reading and writing. It enables them to express themselves creatively and imaginatively and to communicate with others effectively. Pupils learn to become enthusiastic and critical readers of stories, poetry and drama as well as non-fiction and media texts. The study of English helps pupils understand how language works by looking at its patterns, structures and origins. Using this knowledge pupils can choose and adapt what they say and write in different situations.“* (The National Curriculum, s. 43)

Anglický jazyk je jazykem, jímž jsou žáci na základní komunitní škole vzděláváni napříč všemi předměty, a proto znalost tohoto jazyka je nezbytná k pochopení a porozumění ostatních předmětů, kterým se vyučuje na základní škole. (The National Curriculum, s. 38)

Právě použití anglického jazyka napříč předměty je podrobně popsáno v Národním kurikulu.

„Žáci by měli být učeni všem předmětům na základě toho, aby byli schopni se vyjádřit správně a vhodně, číst přesně s porozuměním textu. Převládajícím jazykem má být spisovná angličtina ve formě psané a mluvené, která má být vyučována a učena. Žáci by měli být učeni poznat a být schopni spisovnou angličtinu používat.“ (The National Curriculum, s. 38)

„Psaní - Při psaní by žáci měli být vedeni, aby byli schopni používat správně hláskování, interpunkci ve větě a gramatická pravidla. Žáci by měli být vyučováni si zorganizovat strukturu jejich psaní, aby měla logickou návaznost a zároveň shopnost se srozumitelně se vyjádřit“ (The National Curriculum, s. 38)

„Mluvení - Při mluvení by žáci měli být učeni jazyk používat přesně a přesvědčivě.“ (The National Curriculum, s. 38)

„Poslech - Žáci by měli být vedeni k tomu, aby byli schopni naslouchat ostatním, reagovat na jejich podněty a rozvíjet jejich nápady či názory konstruktivisticky.“ (The National Curriculum, s. 38)

„Čtení - Během čtení by žákům měli být poskytnuty strategie, které jim pomohou při porozumění textu, aby byli schopni nalézt a použít informace, které vedou k procesu argumentace a shrnutí, a schopnost adaptovat to, co si přečetli do svého běžného života.“ (The National Curriculum, s. 38)

„Žáci by měli být vyučováni napříč všemi předměty ve škole odborným slovům a slovům, které se specializují k jednomu předmětu, zároveň jak se tato slova hláskují a používají. Žáci by měli být vyučováni použít pravidla jazyku k porozumění a vyjádření svých myšlenek v různých předmětech. Zahrnuje to postavení věty, odstavců a textu napříč všemi předměty.“ (The National Curriculum, s. 38)

Letters and Sounds: je dokument, dle kterého se učí žáci v prvním ročníku Key Stage 1 předmětu Fonetika. Pro Fonetiku je vymezen časový prostor během každého dne v podobě dvaceti pěti až třiceti minut vždy v dopoledním vyučování předtím, než začne práce ve skupinách. V tomto dokumentu je uvedeno šest fází, kterými by každý žák měl projít do konce prvního ročníku Key Stage 1. Avšak záleží na žácích samotných, jak jsou schopni dané učivo zvládat. Pokud je třeba se žáky probrat některou z fází důkladněji, je této výuce věnován časový prostor ze stran učitelů a asistentek učitele, které předmětu Fonetika vyučují.

Zde jsou uvedeny přesné formulace z dokumentu Letters and Sounds, které se týkají práce se žákem s EAL:

„For children learnig EAL, songs and rhymes are particularly effective way to remember whole sentencess and phrases by tuning into rhytm that accompanies them. This in itself is good practise for developing the speech patterns of the language. It is also important to check meaning and ensure that contexts are understood.“ (Letters and Sounds, s. 29)

Shrnutí: Pro žáky s EAL je velmi důležité, aby poslouchali písničky, říkali říkanky, neboť je to pro ně velmi efektivní způsob, jak si zapamatují celé věty a fráze. Je to dobré praktické cvičení k tomu, aby se rozvíjeli v mluveném projevu. Je dobré vždy zkontrolovat, zda žáci danému kontextu porozuměli. Jednou z možností je doptávání se žáků na význam konkrétních slov.

„Keep the song slow so you can emphasise the rhyming patterns.“ (Letters and Sounds, s. 29)

Shrnutí: Je přínosné, aby při prvním poslechu písně či recitování říkanky, bylo tempo zpívání či recitování pomalé, aby žáci s EAL byli schopni porozumět textu a zároveň významu slovu a taktéž i zapamatovat si intonaci ve větách.

„Children learning EAL often internalise chunt of language and may not hear where one word starts and another ends. They may continue to use many of these chunt of language for some time before they begin to segment the speech stream in order to use the konstituent words in new contexts.“ (Letters and Sounds, s. 29)

Shrnutí: Žáci s EAL občas nejsou schopni porozumět a poznat, kde jedno slovo ve větě začíná a druhé končí. Tudíž se učí anglickému jazyku po těch částích, které jsou schopné v mluvené řeči identifikovat. Až po čase jsou žáci s EAL schopni rozpoznat, kde jedno slovo končí a kde začíná. Pokud žák s EAL toto slovo použije ve své vlastní větě a v jiném kontextu, jen tehdy je ověřeno, že tomuto slovu rozumí.

„Children learning EAL generally learn to hear sounds in words easily.“ (Letters and Sounds, s. 45)

Shrnutí: Žáci s EAL jsou schopni rozpoznávat zvuky ve slovech mnohem snadněji než ti žáci, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk.

„Using a toy is preferable to a puppet because it is important that children watch the adult's face and mouth to see the sounds being articulated clearly, rather than focusing on the imitated movements of the puppet.“ (Letters and Sounds, s. 45)

Shrnutí: Pokud se učitel rozhodne, že bude používat loutku či maňáska během výuky, je velmi důležité, aby při mluvení se žáci koukali na to, jak učitel artikuluje písmena a slova. Loutka nedokáže vytvořit nápodobu toho, jak se písmena a slova artikulují. Je tedy důležité zvážit používání loutky během vyučování ve třídě.

Autor Bearne[26] dále doplňuje, že *„It is also too easy to forget that bilingual writers are bicultural writers and that making their own meanings clear is fundamental to their teachers being able to act responsibly in developing their English. Very often, this means encouraging writing based on home, community and cultural experience.“* (Bearne, E., s. 24)

„Classrooms are inhabited by writers with diverse experiences – social, cultural and linguistic – and who have differing approaches to leasing. Providing for diversity offers the best chance of helping pupils become fluent, assured and increasingly accurate writers.“ – (Bearne, E., s. 25)

Shrnutí: Souhlasím s autorem, neboť pro učitele se může stát velmi náročné hodnotit ty žáky, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem, neboť často mohou opomíjet ten fakt, že jejich mateřským jazykem není shodný s angličtinou. Z tohoto hlediska by tito žáci měli být hodnoceni vzhledem k svému pokroku a né vzhledem k tomu, jak je úspěšná celá třída, ve které se nachází.

Autor Lloyd[27] uvádí, *že „The teaching has been divided into the following five basic skills:“*

1. *„Learning the letter sounds – Žák se učí, jak se které písmeno řekne“*

2. *„Learning letter formative – Žák se učí, jaký tvar patří k písmenu“*

[26] BEARNE, E.;*Making progress in writing.* London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-25932-0.

[27] LLOYD, S.; *The Phonics Handbook*. 3. vydání Chigwell: Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 1 870946 07 3.

3. *„Blending – for reading – Žák se učí číst slova“*

4. *„Identifying sounds in words – for writing – Žák se učí identifikovat konkrétní zvuky ve slovech“*

5. *„Tricky Words – irregular words – Žák se snaží rozpoznat ta slova, která jsou často zaměnitelná s jinými slovy (go, on) – či se jedná o slova nepravidelná (wife, wives)“*

„Although the teaching has been separated into these five basic skills, it is important to realise that they are all taught at the same time.“

„Learning to read and write fluently are vital skills for children. All parents know this and want their children to master these skills. The majority are keen to help, but are not sure how to gi about it. It is good idea to invite the new parent to a meeting, where it is explained how reading and writing is taught in the school.“ (Lloyd, S., s. 1)

Shrnutí: Těchto pěti schopností se žák nezmocňuje odděleně, ale najednou. Naučit se číst a psát jsou velmi důležité schopnostmi, kterých se má každý z žáků zmocnit během výuky na základní škole, ale zároveň bez pomoci rodičů by nebylo možné, aby se žák zmocnil těchto dvou klíčových schopností. Z tohoto důvodu autor Lloyd doporučuje učitelům, aby rodiče žáků pozvali do tříd a ukázal jim, jak žáky učí číst a psát. Následně jim vysvětlil metodiku a dal jim doporučení, jak se žáky doma pracovat a rozvíjet je.

5.2 Matematika

Matematika je v rámci *„The National Curriculum*“ jedním ze třech jádrových předmětů, kterým jsou žáci vyučováni na anglických základních školách. Níže uvedený citát je vybrán z výše zmíněného dokumentu a má za úkol reflektovat důležitost vyučování právě tohoto předmětu na anglických základních školách.

„Mathematics is not just a collection of skills,it is a way of thinking. It lies at the core of scientific understanding, and of rational and logical argument.“

Citát přeložen do češtiny:

> *„Matematika není jen sbírkou schopností, ale je to způsob myšlení. Matematika je v centru, kdy se snažíme porozumět vědě a logickému myšlení.“*
>
> (Dr Colin Sparrowin- Lecturer in Mathematics,University of Cambridge in The National Curriculum, s. 61)

Důležitost vyučování matematiky je uvedena v dokumentu The National Curriculum takto: *„Mathematics equips pupils with a uniquely powerful set of tools to understand and change the world. These tools include logical reasoning, problem-solving skills, and the ability to think in abstract ways. Mathematics is important in everyday life, many forms of employment, science and technology, medicine, the economy, the environment and development, and in public decision-making. Different cultures have contributed to the development and application of mathematics. Today, the subject transcends cultural boundaries and its importance is universály recognised. Mathematics is a creative discipline. It can stimulate moments of pleasure and wonder when a pupil solves a problem for the first time, discovers a more elegant solution to that problem, or suddenly sees hidden connections.“* (The National Curriculum, s. 60)

Dále The National Curriculum uvádí, že *„během výuky žáků v Key Stage 1 žáci rozvíjí své znalosti a porozumění matematiky na základě praktických úkolů, prozkoumávání a diskuzí. Žáci se učí počítat do sto a dále. Učí se rozvíjet matematické operace tak, aby byli schopni počítat zpaměti a využít je sebejistě za různých situací. Žáci se učí poznávat tvary a prostor pomocí praktické činnosti, která má za úkol žákovo porozumění ukotvit v bezprostředním prostředí pro činnost. Žáci porozumí matematickým pojmům, neboť tyto se používají již od samého začátku, když se matematický problém představuje i následně, když se řeší.“* (The National Curriculum, s. 62)

Autor Turner uvádí, že *„Mathematical language includes many examples of synonyms that children must be able to understand. In everyday language, they will need to develop an understanding of the subtlety in diference in meaning depending on kontext and interpretation. In mathematics, children also need to develop an*

understanding of the differences between mathematical synonyms. The terms subtract, minus, take away, decrease by, the diference between and less than identity the operation of subtraction but do not all refer to the same subtraction structure. Children need to be aware of these structures, in a sence to make sence of the world.“ [28] (Turner, S., s. 1)

Shrnutí: Jazyk matematiky v sobě zahrnuje mnoho podobných či stejných příkladů, kterým žák musí porozumět, aby jazyk matematiky byl schopen používat. V každodenním životě budou žáci potřebovat a rozvíjet porozumění různým slovům, které mají různé mínění v různých kontextech. V matematice žáci potřebují rozvíjet porozumění rozdílnosti mezi synonymy, které může být v určitých případech velmi malé. Matematické termíny, které se používají ve třídě běžně, získávají svoji hodnotu až společně s uvedenou slovní úlohou či matematickým příkladem. Je tedy důležité již od začátku žáky s těmito matematickými termíny konfrontovat a pomoci jim porozumět jejich významu.

5.3 Věda

Věda je v rámci The National Curriculum jedním ze třech jádrových předmětů, kterým jsou žáci vyučováni na základních školách. Níže uvedený citát je vybrán z výše zmíněného dokumentu a má za úkol reflektovat důležitost vyučování právě tohoto předmětu na základních školách.

„Science does not tell us everything that we want to know about life, or all we need to know. But it does provide us with the most robust information about the way the universe works that has so far become available to us.“

Citát přeložen do češtiny:

[28] TURNER, S.; McCULLOUCH. J.; *Making connections in primary mathematics.* London: David Fulthon Publishers Limited, 2004. ISBN 1-84312-088-7.

„Věda nám neříká vše, co chceme o životě vědět či vše, co chceme vědět. Ale poskytuje nám široký a ucelený přehled o tom, jak vesmír funguje a co o něm víme.“

(Colin Tudge-Science Writer in The National Curriculum, s. 76)

Vzdělávací program a důležitost předmětu *„Science“* (v českém překladu věda), popisuje národní dokument *„The National Curriculum“* pro Key Stage 1 na stránkách 78 – 82. Strategie co a jak učit je tedy popsána v tomto dokumentu pro oba dva ročníky v Key Stage 1, tedy pro první ročník i pro druhý ročník. Základní školy mají za úkol postupovat ve výuce žáků od toho známého k neznámemu a stejně je tomu i ve výuce předmětu Science.

Důležitost předmětu Science: *„Science stimulates and excites pupils' curiosity about phenomena and events in the world around them. It also satisfies this curiosity with knowledge. Because science links direct practical experience with ideas, it can engage learners at many levels. Scientific method is about developing and evaluating explanations through experimental evidence and modelling. This is a spur to critical and creative thought. Through science, pupils understand how major scientific ideas contribute to technological chase – impacting on industry, business and medicine and improving quality of life. Pupils recognise the cultural signifikance of science and trace its worldwide development. They learn to question and discuss science - based issues that may affect their own lives, the direction of society and the future of the world.“* (The National Curriculum, s. 76)

Shrnutí: V průběhu Key Stage 1 se žáci snaží pozorovat, objevovat a ptát se na otázky, které souvisí s živou přírodou, materiály a jevy, které je denně obklopují. Začínají společně sbírat materiály, které jim pomohou vytvořit důkazy a potvrdit odpovědi na jejich otázky a zároveň vše spojit s vědeckými názory. Žáci se pokouší ohodnotit důkazy a brát v úvahu, zda testy a srovnání, za kterých proběhl výzkum, byly správné. Žáci se již snaží používat odborný materiál, který je napsán adekvátně k jejich věku, a tím podložit své názory a myšlenky. Žáci se snaží sdílet své nápady a myšlenky, ve stejný čas si naslouchat a komunikovat v termínech, které jsou příslušné k vědě. Zároveň se snaží do vědy proniknout více, naučit se používat vědeckou řeč, tabulky či grafy. Předmět Science je z velké části založen na praktické činnosti žáka a na

dovednostech a vědomostech, které při poznávání získává. Žáci se zároveň učí odpovídat na otázky a diskutovat o tématech, které se dotýkají jejich vlastních životů a mohou ovlivnit jejich budoucnost a budoucnost společnosti, ve které žijí.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Empirické kvalitativní šetření

Empirické kvalitativní šetření se v praktické části opírá o poznatky, které byly získány v teoretické části, a je prováděno formou kvalitativního výzkumu, tzv. případové studie. Jedná se o případovou studii, která je založena na dlouhodobém pozorování cílové skupiny od října do prosince 2012 dvakrát týdně ve středu a v pátek a v měsíci listopadu 2012 i po dobu jednoho celého týdne v prvním ročníku Key Stage 1 na anglické základní komunitní škole *„Dale Community Primary School“* v městě Derby.

Na základě pozorování cílové skupiny je navržen dotazník pro celou třídu tak, aby testoval jejich schopnosti a znalosti získané během studia na základní komunitní škole a nikoliv schopnost vyplnit dotazník. Integrace žáků s *„English as an additional language“* (dále jen žáci s EAL) v prvním ročníku Key Stage 1 musí být popsána komplexně, tzn., že bude zaměřena na žáka a žáky s EAL, a zároveň bude bráno v úvahu i prostředí, které žáka ovlivňuje.

Důležitý je komplexní pohled na třídu, a proto byly vytvořeny dva doplňkové dotazníky, první pro rodiče a druhý pro třídní učitelku a dvě asistentky učitele, neboť žáka formuje a rozvíjí nejen prostředí ve škole, ale i prostředí rodiny.

Doufám, že tato práce bude přínosem pro rozvoj pedagogiky, která je aplikována v českém školství při práci se žákem - cizincem v rámci společenství jedné třídy. Měla by být návodem a inspirací, jak pracovat a komunikovat i s rodiči těchto žáků. Věřím, že některé myšlenky obsažené v této práci mohou pomoci usnadnit a zefektivnit práci se žákem-cizincem začínajícím i zkušeným pedagogům, kteří působí v českých základních školách.

6.1 Cíle případové studie

Hlavním cílem mé případové studie je zjistit, jak žák/ žáci s EAL jsou schopni se začlenit v rámci třídního prostředí. To mimo jiné znamená, do jaké míry jsou žáci s EAL schopni pochopit, interpretovat a následně aplikovat naučené poznatky.

Dílčí cíl byl zvolen na základě mé iniciativy poznat zkoumané prostředí a výzkumnou skupinu důkladněji, například zjistit, jaký přístup má učitel k žákům s EAL zaujmout, aby byl schopen je rozvíjet. Mým dílčím cílem bylo zjistit, zda jsem schopna vyučovat první ročník v Key Stage 1, kde jsou vzděláváni převážně žáci s EAL.

6.2 Metody případové studie

Prvním metodou mého šetření je schopnost pozorovat. Tato schopnost je následně využita při tvorbě dotazníků pro celou třídu, rodiče a třídní učitelku a dvě její asistentky. V diskuzi i během konzultací s třídní učitelkou mi bylo doporučeno zadat jednotné dotazníky celé třídě, v rámci zachování přátelského třídního klimatu a tím nerozlišovat žáky s EAL a žáky, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem. Žáci celé třídy jsou rádi nápomocni třídní učitelce či jejím asistentkám během jakýkoliv vyučovacích bloků, do kterých je vyučovací den rozdělen.

Třídní učitelkou mi bylo následně doporučeno pozorovat vypracování a hodnotit dotazníky s ohledem na to, zda dotazník vypracovali žáci s EAL či žáci, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem.

Dotazníková část výzkumné skupiny mé případové studie je podrobněji rozepsána v kapitole číslo devět.

Druhým tématem mého šetření v průběhu kvalitativního výzkumu jsou dotazníky pro třídní učitelku a dvě její asistentky. Dotazníky by měly alespoň částečně odhalit, jak pedagogové pracují na základní škole v prvním ročníku v Key Stage 1 se žáky s EAL, kolik časů věnují jednotlivým předmětům a integraci žáků s EAL. Tato část výzkumu je podrobně popsána v kapitole číslo deset.

Třetím zdrojem mého poznávání jsou dotazníky pro rodiče žáků s EAL, jejichž okruh se rozšířil také na rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, neboť jejich aktivita a chuť zapojit se do tohoto dotazníkového průzkumu byla skutečně velká. Tato aktivita, která vzešla ze strany rodičů, vznikla na základě toho, že jsem do školy docházela pravidelně jako asistentka. Žáci vyprávěli doma rodičům, co si v ten den se mnou zopakovali, naučili, či jak jsem se jim individuálně věnovala. Rodiče žáků s EAL, ale i žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, mi tímto chtěli být nápomocni v maximální míře. Detailnější popis výzkumu je uveden v kapitole číslo jedenáct.

Zároveň jsem si chtěla ověřit svou schopnost vyučovat ve třídě 1. ročníku v Key Stage 1, v níž je 81% žáků s EAL při celkovém počtu 26 žáků. Tato práce s celou třídou je popsaná v kapitole číslo dvanáct pod názvem modelová lekce s názvem *„We‘re Going on a Bear Hunt. – Jdeme na lov medvěda.“*

6.3 Hypotézy případové studie

Předpokládám, že žáci rozumí probírané látce za předpokladu zadávání otázek a vedení výzkumné skupiny v zastoupení třídní učitelky mojí osobou.

Dále předpokládám, že žáci budou adaptabilní na změnu učitele v případě, že dopolední část vyučování, které je pojmenováno v kapitole číslo dvanáct jako modelová lekce, povedu já a třídní učitelka a jedna z jejích asistentek bude hodině přítomna.

6.4 Formulace problému případové studie

Cílem bylo zjistit adaptabilitu a integritu žáka a žáků s EAL v rámci prvního ročníku v Key Stage 1 s žáky, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem.

Dalším cílem šetření bylo zjistit, jak žáci s EAL, ale i žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina rozumějí psanému textu a mluvenému slovu.

6.5 Výzkumné otázky

Během mých náslechů a asistentské praxe, která byla realizována na *„Dale Community Primary School*“ jsem si kladla dílčí otázky, které byly následně klíčovými při sestavování dotazníků pro žáky v prvním ročníku Key Stage 1, jejich rodiče a třídní učitelku a její dvě asistentky, neboť jsem se snažila zohlednit získané informace a neptat se žáků a nezkoumat na žácích, učitelích a rodičích to, co jsem mohla odvodit z pozorování výzkumné skupiny v samotné třídě. Jedná se o otázky, které jsou uvedeny níže a jsou označeny a) – g) a budou popsány blíže v kapitole číslo dvanáct.

Otázky s označením h) a i) jsem si pokládala ze dvou důvodů. První důvod je ve zdokonalení přípravy pro vyučování modelové lekce s názvem *„We‘re Going on a Bear Hunt. – Jdeme na lov medvěda.“* Druhý důvod je ukryt v samotném vyučování modelové lekce. Za účelem zjistit, jak žáci s EAL v Key Stage 1 v 1. ročníku reagují na mne v roli učitele, jsem vytvořila pozorovací arch, který jsem rozdala třídní učitelce a její asistentce před začátkem modelové lekce. Podrobněji je vše popsáno v kapitole číslo dvanáct.

Otázku s označením j) jsem si položila na začátku, v průběhu a na konci své asistentské praxe. Podrobněji jsem měla možnost ji prokonzultovat s třídní učitelkou a její asistentkou v průběhu své asistentské praxe. Odpovědi na tuto otázku budou detailněji popsány v kapitole číslo třináct.

Otázky:

a) *„Je třída přizpůsobena k efektivnímu vzdělávání žáků s EAL?“*

b) *„Je třídní učitelka připravena vzdělávat žáky s EAL?“*

c) *„Je třída uzpůsobena potřebám při vzdělávání žáků s EAL?“*

d) *„Jsou žáci v prvním ročníku vedeni k vzájemné toleranci a respektování druhých?“*

e) *„Jsou žáci s EAL schopni integrace se spolužáky, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk v rámci jedné třídy?“*

f) *„Rozumějí žáci s EAL v Key Stage 1 v prvním ročníku psanému slovu či větě, které je přiřazeno na základě správné fáze z dokumentu Letters and Sounds, ve které se žák nachází?“*

g) *„Jsou schopni žáci s EAL v Key Stage 1 v prvním ročníku porozumět mluvenému anglickému slovu, větě a otázce?“*

h) *„Jsou schopni žáci s EAL v Key Stage 1 v prvním ročníku použít verbální a nonverbální komunikaci během interaktivního čtení z velké knihy – „We're Going on a Bear Hunt?“*

i) *„Jak žáci s EAL v Key Stage 1 v prvním ročníku reagují na mne v roli učitele po dobu modelové lekce s názvem - „We're Going on a Bear Hunt?“*

j) *„Jak žáci s EAL v Key Stage 1 v prvním ročníku reagují na mne v roli asistentky po dobu mé asistentské praxe na základní škole?“*

6.6 Výzkumný vzorek

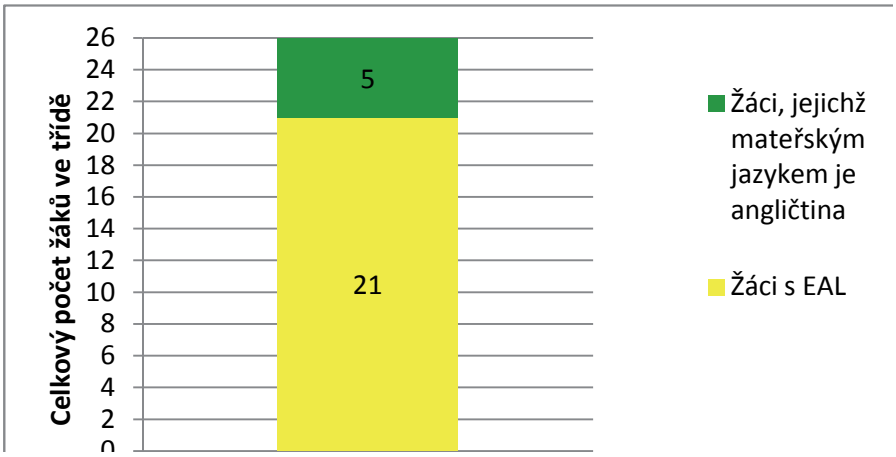
Na základě mé praxe, která byla zorganizována díky výměnnému studijnímu programu Erasmus v zimním semestru akademického roku 2012/ 2013 na Univerzitě v Derby, jsem dostala možnost vykonávat asistentskou neplacenou praxi na *„Dale Community Primary School“* v Derby, která vzdělává převážně žáky, jejichž mateřským jazykem není anglický jazyk. Jde tedy o žáky s EAL, jejichž charakteristika je uvedena v teoretické části v kapitole s číslem 4.2.

Při druhé návštěvě komunitní základní školy jsem osobně požádala zástupkyni ředitelky, zda mohu být umístěna po dobu svého studia (na Universitě v Derby), které trvalo od září do prosince 2012 na prvním stupni základní školy v prvním ročníku Key Stage 1. Na základní škole *„Dale Community Primary School“* se ve školním roce 2012/2013 vzdělávají tři první ročníky v Key Stage 1. Mé zařazení do jedné z těchto

tříd bylo závislé na rozhodnutí ředitelky školy. Po mém zařazení do jedné z těchto tří tříd jsem následně sepsala oficiální žádost, zda mohu provést výzkum v této třídě a bylo mi nejprve třídní učitelkou a následně ředitelkou základní školy potvrzeno, že výzkum mohu provést, ale musím dodržovat ochranu údajů žáků.

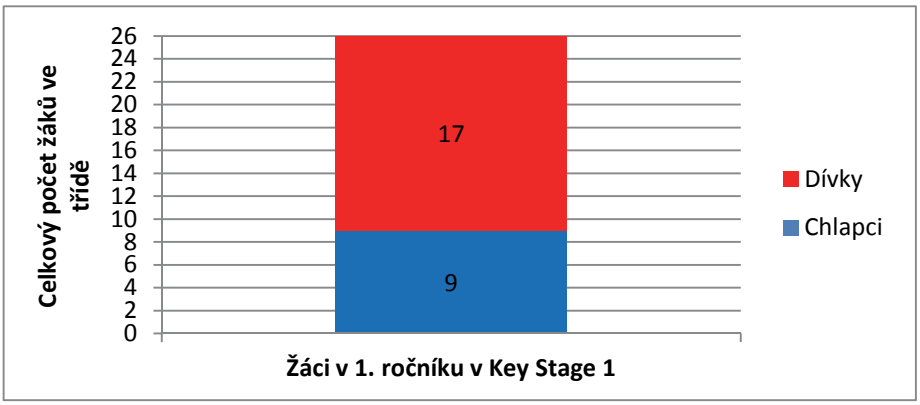
Z Grafu 1 můžeme zjistit, že ve třídě Key Stage 1 v prvním ročníku je 26 žáků. Z tohoto počtu je žlutě vyjádřen počet žáků s EAL, který je 21 a počet žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, který je vyjádřen zeleně činí pět. V kapitole číslo devět, kde jsou znázorněny grafy úspěšnosti žáků celé třídy při plnění dotazníkového šetření, bude zachováno stejné použití barev pro žáky s EAL, tedy žluté a zelené označení pro ty žáky, pro něž je anglický jazyk jejich mateřským jazykem.

Graf 1 - Počet žáků s EAL a žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina



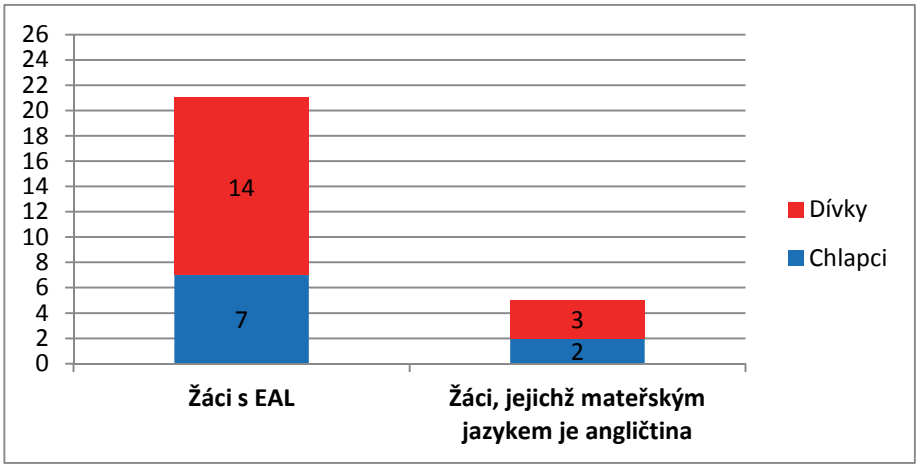
Z uvedených údajů na Grafu 1 vyplývá, že celkový počet žáků v prvním ročníku Key Stage 1 ve výzkumném vzorku je 26 žáků. Avšak tento graf nám nemůže poskytnout odpověď na otázku, která zní: *„Kolik z celkového počtu 26 žáků ve třídě je dívek a kolik chlapců?“* Na tuto otázku nám odpoví Graf 2, ze kterého vyplývá, že z celkového počtu 26 žáků je 17 dívek a 9 chlapců. Zde nerozlišujeme, zda jde o žáky s EAL či žáky, jejichž mateřským jazykem je angličtina.

Graf 2 – Pohlaví žáků ve třídě výzkumné skupiny



Pro konkrétnější představu o počtu žáků s EAL a žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, je zde vyobrazen Graf 3. Z výsledků je patrné, že z celkového počtu 21 žáků s EAL je 14 dívek a 7 chlapců. Žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, je pět, z toho tři dívky a dva chlapci.

Graf 3 – Pohlaví žáků s EAL a žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina



Žáci s EAL ve výzkumném vzorku pocházeli převážně z Pákistánu, Afganistánu, Íránu a Íráku. Žáci, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, byli zařazeni do této třídy, protože bydlištěm spadali pod *„Dale Community Primary School“* nebo si rodiče těchto žáků přáli vzdělávat své děti v multikulturním a multietnickém prostředí s důrazem na toleranci k druhým.

6.6.1 Rozdělení výzkumného vzorku v dotazníkovém průzkumu

Výzkumný vzorek je rozdělen během dotazníkového průzkumu do skupin podle schopností a dovedností v anglickém jazyce na základě rozhodnutí třídní učitelky již z října 2012. Její rozdělení je neměnné po dobu tří měsíců, žádná jiná kritéria než znalost anglického jazyka zde v úvahu třídní učitelkou brány nebyly. Po této době se žáci rozdělují znovu do čtyř skupin, ale již v závislosti na získaných schopnostech a vědomostech v rámci tří měsíců pouze ve vzdělávací oblasti anglického jazyka.

Výzkumný vzorek je rozdělen do čtyř skupin, jak uvádí Tabulka 3. Název každé skupiny je označen barvou z toho důvodu, že žáci se učí názvy barev mezi prvními slovy v anglickém jazyce. Názvy barev jsou lehce zapamatovatelná slova pro žáky, a tudíž se u žáka vytváří pocit jistoty již od začátku, neboť je schopen říci název skupiny, ve které se v hodinách anglického jazyka vzdělává.

Tabulka 3 - Chronologické seřazení skupin výzkumného vzorku dle schopností v anglickém jazyce

Číslo skupiny	Název skupiny	
	v anglickém jazyce	v českém jazyce
1.	Red	Červená
2.	Yellow	Žlutá
3.	Blue	Modrá
4.	Green	Zelená

Každá ze skupin je složena z pěti až sedmi žáků s převyšující integrací žáků s EAL, jichž je ve výzkumné třídě více než žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, jak jsme mohli zjistit z Grafu 1.

Tato struktura skupin je zachována v kapitole číslo devět, která popisuje před-výzkum, výzkum a vyhodnocení dotazníků pro žáky v prvním ročníku Key Stage 1.

6.6.2 Práce s výzkumným vzorkem během modelové lekce

Během modelové lekce bylo pracováno se všemi žáky hromadně ve třídě a následně byli žáci rozděleni pro individuální práci do čtyř skupin, ve kterých jsou zvyklí pracovat na základě stejných kritérií jako při vyplňování dotazníku, jedná se individuální práci v rámci jedné ze čtyř skupin.

6.7 Role výzkumníka

Mým úkolem bylo zastávat roli výzkumníka v prvním ročníku v Key Stage 1 během mé asistentské praxe na základní škole *„Dale Community Primary School.“*

Z tohoto hlediska bylo velmi důležité objektivně pozorovat a analyzovat práci všech žáků v celé třídě a následně tyto získané poznatky využít při tvorbě všech dotazníků a modelové lekce.

6.8 Význam případové studie

Tato případová studie by měla přinést cenné pedagogické poznatky, do jaké míry je žák s EAL schopen porozumět mluvenému slovu, psanému textu, větě či otázce a zda tyto zjištěné údaje odpovídají skutečnému stavu ve třídě. Stejně důležité jsou i informace, do jaké míry je žák s EAL schopen integrace v rámci skupiny a třídy.

Ráda bych poskytla užitečné informace a doporučení, jak pracovat se žákem či žáky s EAL ve třídě, i mimo ni, jaké prostředí je pro ně motivující ve výuce, které metody jsou pro ně zvláště vhodné a čeho je třeba se vyvarovat při jejich výuce.

Výše zmíněné poznatky bych ráda aplikovala při vzdělávání žáka - cizince v rámci základních škol v českém školství, neboť je důležité mít přehled o tom, jak je tento problém řešen v jiných státech, tedy díky mému studijnímu pobytu Erasmus mluvíme o státě Spojené království Velké Británie a Severního Irska. Tím by bylo možné úroveň českého školství pozvednout a docílit tak vyšší kvality českého školství.

7 Didaktická práce na komunitní škole

Dale Community Primary School je základní škola, která se zaměřuje převážně na výuku žáků, jejichž mateřským jazykem není angličtina s cílem žáky integrovat v rámci školní docházky během vzdělávání v *„EYFS“* (Early Years Foundation Stage), Key Stage 1 a Key Stage 2. Cíl výuky je žáky připravovat pro vstup do reálného života s důrazem na jejich integraci ve společnosti, ale tak, aby jejich individuální charakter nebyl společností přetvořen, ale zůstal nezměněn.

7.1 Obecná charakteristika komunitní základní školy

Základní škola, která nese název *„Dale Community Primary School“* se nachází ve městě Derby, v ulici Porter Road, DE 23 6NL a úzce spolupracuje s Univerzitou v Derby v oblasti pedagogické činnosti.

Tato škola vzdělává každý rok celkově více než 550 žáků z odlišných prostředí a s různými schopnostmi. Základní škola jako celek, ale i každý její zaměstnanec přistupuje ke každému z žáků individuálně, s respektem k jeho potřebám a je brán zřetel i na žákův charakter.

Motto, dle kterého základní škola vzdělává své žáky, se nazývá *‘‘Learning for living‘‘*, v překladu do českého jazyka doslova znamená *„Učení pro život.“* Základní škola si klade za cíl vzdělávat z žáků kvalitní občany, kteří se po úspěšném absolování EYFS, Key Stage 1 a Key Stage 2 ve věku dvanácti let budou schopni přihlásit na střední školu a konkurovat tak žákům, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Toto motto ovlivňuje i další žákův vývoj a to tak, že základní škola má žáka připravit dále než jen na přijímací zkoušky na střední školu a to na celý život.

7.2 Historie Dale Community Primary School

Před otevřením *„Dale Community Primary School“* zde byly dvě školy, které jsou chronologicky vyjmenovány jako *„Infant School – Škola pro děti“* a *„Dale Secondary Modern School for Boys – Střední škola pro chlapce.“ První* z těchto škol byla otevřena v roce 1908. *„Dale Community Primary School“* v roce 2008 oslavila 100 let od zahájení vzdělávání svých žáků.[29]

Základní škola má po dlouhá desetiletí svou tradici a vzdělává generace rodin, jejichž anglický jazyk je jejich dalším jazykem.

7.3 Charakteristika sledovaného zařízení

Pokud hovoříme o sledovaném zařízení, jedná se o školní třídu prvního ročníku Key Stage 1, kde byly zadávány a vyplňovány dotazníky pro žáky a zadávány dotazníky pro rodiče a dotazníky pro třídní učitelku a dvě její asistentky.

Třída prvního ročníku v Key Stage 1 je umístěna v přízemí dvoupatrové základní školy. Z jedné strany sousedí se šatnou pro všechny učitele a z druhé strany sousedí s druhou ze tří tříd, kde se vzdělávají žáci prvního ročníku Key Stage 1.

Třída, kde byl proveden výzkum, je v porovnání s jinými třídami na základní škole spíše menší velikosti. Ve třídě jsou umístěna dvě velká okna cca 160 cm od podlahy, což poukazuje na to, že takto se stavěly školy na počátku 20. století za účelem, aby žáka nerozptylovalo to, co se dělo za zdmi školy během vyučování.

Po vstupu do třídy je po pravé straně umístěna knihovna a vedle ní interaktivní tabule a pod ní je umístěn edukační koberec s čísly od jedničky do stovky. Po levé straně při vstupu do třídy jsou umístěny skříňky pro žáky, kde žáci mají uložené své záložky na čtení, kde je napsán jejich psací terčík, který žáci aplikují, pokud píší

[29] www.dale.derby.sch.uk

anglickou větu či věty. Dále jsou ve třídě umístěny v prostoru čtyři stoly, pro práci ve čtyřech skupinách. Kolem každého stolu jsou umístěny židle v počtu pěti až osmi v závislosti na počtu žáků ve skupině. Naproti při vstupu do třídy jsou umístěny dva počítače pro žáky, kde v jeden čas mohou sedět maximálně čtyři žáci, tj. dva u každého počítače během vyučování.

7.4 Harmonogram v den výzkumu

Časová dotace třídní učitelkou mi byla poskytnuta v rámci jednoho celého dne, kdy můj dotazníkový výzkum byl zahrnut do blokové výuky. Pořadí skupin bylo čistě náhodné, neboť záleželo na třídní učitelce, se kterou ze čtyř skupin ona potřebovala pracovat v rámci jejich vzdělávání.

Ve třídě byl pro mne vyčleněn prostor v rámci jednoho stolu s osmi židlemi tak, aby se k němu vešla ta nejméně početná i ta nejvíce početná skupina žáků. Měla jsem k dispozici malou přenosnou tabuli, kterou jsem využila na přilepení cedulek s nápisy *„Write – Napiš“* a *„Draw – Nakresli.“* Tyto dvě cedulky jsou součástí Přílohy 3.

Tabulka 4 zobrazuje časový harmonogram, který byl věnován jednotlivým skupinám v den výzkumu. Je zřejmé, že každé skupině byl věnován stejný čas na vyplnění dotazníku, který byl třicet minut. Dále můžeme z tabulky vyčíst, že skupiny vyplňovaly dotazník v tomto pořadí Červená a Modrá v dopoledním vyučování, zatímco Žlutá a Zelená v odpoledním vyučování. Doba vyplnění dotazníku měla na respondenty vliv. Ty skupiny, které dotazník vyplňovaly v průběhu dopoledního vyučování, byly méně unavené než ty skupiny, které dotazník vyplňovaly v průběhu odpoledního vyučování. Je obecně známo, že během vyučování dopoledne se žáci dokáží lépe soustředit a udržet pozornost, než v odpoledních hodinách. Z tohoto důvodu by se dalo říci, že Červená a Modrá skupina mají jistou výhodu. Avšak žáci prvního ročníku v Key Stage 1 jsou na výuku v dopoledním a odpoledním vyučování zvyklí a po celou dobu dne se snaží.

Tabulka 4 - Harmonogram z hlediska času, který byl věnován jednotlivým skupinám v den výzkumu

Číslo a název skupiny	Vyučování	Čas
1. Červená	Dopoledne	9,40 – 10,10
3. Modrá		11,00 – 11, 30
2. Žlutá	Odpoledne	13,25 – 13,55
4. Zelená		14,10 - 14,40

8 Obecná metodologie pro tvorbu všech dotazníků

Nejprve tato část pojednává o faktorech, které ovlivnily tvorbu všech tří dotazníků. Dále jsou níže zmíněny faktory, které byly brány v úvahu konkrétněji při tvorbě každého dotazníku individuálně.

8.1 Faktory ovlivňující tvorbu všech tří dotazníků

Tato část pojednává o faktorech, které byly brány v úvahu při tvorbě všech tří dotazníků. Jedná se o dotazníky pro žáky, jejich rodiče a třídní učitelku a její dvě asistentky. Níže budou zmíněné společné faktory, které ovlivnily tvorbu všech tří dotazníků.

Styl písma: bez zohlednění tohoto faktoru při tvorbě dotazníků by výsledky nebyly přesné, neboť schopnost respondentů přečíst si větu či spojení slov by se rapidně snížila, protože abeceda, kterou se učí číst a psát žáci v prvním ročníku Key Stage 1 se nejvíce podobá stylu písma Comic Sans MS v Microsoft Office Wordu 2007. K tomuto jsem dospěla během konzultace na Univerzitě v Derby s vyučující anglického jazyka Becky Manton, kterou mi bylo doporučeno, abych se zamyslela nad tvarem písmen, který se nejvíce přibližuje anglické abecedě.

Časová dotace: o časové dotaci mluvíme ve spojitosti s přiřazeným časem, který je určen k danému výzkumu. Časové dotaci pro vyplňování dotazníků se přizpůsobila i délka dotazníků, která byla všem respondentům zadána.

Schopnost porozumět psanému textu: cílem bylo, aby respondenti byli schopni si přečíst a následně odpovědět na zadanou otázku.

Grafická úprava: při tvorbě dotazníků byla snaha vytvořit je tak, aby byly přehledné a srozumitelné všem respondentům.

8.2 Tvorba dotazníků a modelové lekce pro výzkumnou skupinu

Dotazníkem jsem chtěla oslovit v prvním ročníku pouze žáky s EAL. Třídní učitelkou mi bylo doporučeno zahrnout do dotazníku i ostatní žáky, kterými jsou žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina, neboť se na vyplnění dotazníků budou podílet všichni žáci, a tudíž žádný z žáků nebude vynechán a třídní klima zůstane nenarušeno, nezměněno a jen se může utužit, protože žáci se budou podílet na stejné aktivitě, která bude pro ně společná, neboť žáci rádi pomáhají učitelům.

Následným důsledkem vyplnění dotazníků s celou třídou byla možnost pozorovat a porovnat, jak pracují žáci s EAL v porovnání s žáky, jejichž mateřským jazykem je angličtina v rámci jedné třídy.

Zde jsou popsány faktory, které měly vliv na tvorbu dotazníků pro žáky v prvním ročníku Key Stage 1.

Časová dotace: v rámci asistentské praxe na *„Dale Community Primary School“* jsem měla možnost pozorovat a vypomáhat v jedné ze třech prvních tříd v Key Stage 1. V rámci asistentské praxe jsem měla možnost lépe poznat práci učitelky a žáků ve třídě také během předvýzkumu a výzkumu. Bližší časové určení je uvedeno v Tabulce 5.

Tabulka 5 – Časový harmonogram pro předvýzkum, výzkum a modelovou lekci

9. 11.	Dotazníkový předvýzkum se třemi žáky
12. 11.	Dotazníkový výzkum s výzkumným vzorkem
13. 11. – 15. 11.	Pozorování a realizována asistentská praxe ve třídě
16.11.	Realizace modelové lekce

Před vytvářením dotazníků pro žáky jsem projednala s třídní učitelkou časovou dotaci, kterou mi může poskytnout v rámci vyplňování dotazníků s celou třídou. Na základě jejího rozhodnutí jsem měla v pátek 9. 11. možnost otestování dotazníků v podobě předvýzkumu se třemi žáky, z čehož dva žáci byli žáci s EAL a jeden byl žák, jehož mateřský jazyk je angličtina.

Nedostatky dotazníku, které byly odkryty na základě předvýzkumu, byly zakomponovány do dotazníku během víkendu a následně použity v dotazníku s celou třídou.

Dotazník pro žáky byl začleněn do blokové výuky, která probíhala v pondělí 12. 11. 2012. Pro zadání a vyplnění dotazníků mi byl věnován čas v podobě třiceti minut pro každou ze čtyř skupin, do kterých byli žáci rozděleni na základě znalosti anglického jazyka. V zadání dotazníku pro žáky byl uveden důvod, proč žáci dotazník vyplňují.

Před vyplněním dotazníku bylo žákovi vysvětleno, z jakých důvodů dotazník vyplňuje a k jakým účelům bude použit. Z tohoto důvodu byl žák poučen o bezpečnosti dat, aby do dotazníku nepsal jméno, neboť žáci jsou zvyklí uvádět jej na každý papír, který popíší, ale pouze zakroužkovat pohlaví a napsat datum. Tímto je chráněna anonymita každého žáka na základě *„The Data protection Act 1988“*, ke které jsem se zavázala v rámci celé případové studie.

Před vyplněním dotazníku jsem žákům v každé skupině sdělovala informace, které jsem musela i dvakrát opakovat vzhledem k tomu, aby žáci přesně pochopili, co a proč budeme individuálně vypracovávat v rámci každé ze čtyř skupin. Z časové dotace jedno sdělení těchto informací zabralo dvě minuty.

Informace, které jsem žákům řekla, jsou zmíněny níže v anglickém jazyce.

„I would like to ask you for a help. Can I?“
„I help you with your learning. Now, I would like to ask you for a help with my learning. I am writing a book which is called a Diploma thesis.“
„I want to find out how you are good at English and how you communicate.“
„Can you help me by filling this questionnaire, please?“

Informace, které jsem žákům řekla, jsou zmíněny níže v českém jazyce.

„Ráda bych Vás poprosila o pomoc. Smím?“
„Pomáhám Vám, když se učíte. Nyní bych Vás ráda poprosila, zda mi můžete pomoci s mým učením. Já píši knihu, které se říká Diplomová práce. Chci zjistit, jak dobří jste v anglickém jazyce a jak komunikujete.“
„Můžete mi pomoci s vyplněním tohoto dotazníku, prosím?”

Žáci byli dotázáni, zda s vyplněním dotazníku souhlasí. Měli právo říci ne a nezúčastnit se, ale tak se před vyplňováním dotazníku nestalo. V průběhu vyplňování dotazníku u Zelené skupiny nastal okamžik, kdy dva žáci zaznamenali volné místo u počítače. Tento fakt byl pro ně důležitější než vyplňování dotazníku a tak v polovině odešli, ale sami od sebe přislíbili, že zmíněný dotazník doplní v náhradním termínu. Tento termín byl stanoven z důvodu nemoci jednoho respondenta na čtvrtek 15. 11. 2012, avšak žáci dotazník dodatečně nevyplnili. Jedna z dívek v Modré skupině souhlasila s vyplněním dotazníku, ale když jsem vybírala dotazníky od respondentů v této skupině, řekla, že by si tento dotazník ráda vzala domů. Dívce jsem nebránila a vyplněný dotazník si odnesla v den výzkumu domů.

Struktura dotazníku: dotazník byl rozdělen na tři oblasti, přičemž každá z nich se věnovala jiné problematice. Úkoly, které obsahoval zmíněný dotazník, jsou popsány níže. Součástí vyplnění dotazníku byla i motivace pro žáky.

Věkové rozpětí žáků: v Key Stage 1 v prvním ročníku je věkové rozpětí žáků od pěti do šesti let a tudíž jejich věku byla přizpůsobena struktura i čas strávený při vyplňování dotazníku.

Motivace celého dotazníku: motivace celého dotazníku byla zprostředkována žákům v podobě barevné krabičky, která byla zavřená. Žáci dostali za úkol říci, co v barevné krabičce může být. Barevná krabička kolovala v celé skupině a žáci měli možnost krabičku potěžkat a zkoumat, co by v ní mohlo být ukryto. Když krabička dokolovala v celé skupince, tak ji jeden žák z té skupiny otevřel. Žáci v ní našli první a druhý úkol v obálkách pro vyplnění dotazníku.

Jednotlivé otázky byly zadány mnou osobně a vyplněny žáky postupně.

8.2.1 První úkol

První oblast zkoumala, jak žák dokáže aplikovat naučenou látku ve škole, která je vyučována každý den na základní škole. Tato učební látka je spojena s pravidly pro správné psaní – velké písmeno na začátku každé věty, mezery mezi slovy a tečka na konci věty.

Pomůcky potřebné k vyplnění prvního úkolu: první stránka dotazníku, obyčejná tužka, zopakování mnemotechnické pomůcky pro správné psaní, žákova záložka, kde je napsán *„writing target - psací terčík“*, který je v dotazníku uveden pod názvem *„goal - psací terčík“,* 10 obrázků[30], ze kterých si žák vybral jeden pro popis. Pomůcky k prvnímu úkolu je možno nalézt v Příloze 3.

Před zadáním byla s žáky procvičena mnemotechnická pomůcka na zapamatování si dodržování výše uvedených pravidel při psaní.

Pokud žákovi byl přiřazen učitelkou psací terčík, který byl zaznamenáván na záložce, kterou žák používal při čtení, tak jej žák přinesl ke stolu, kde dotazník

[30] RANDALL, C.; ABC Learning the Alphabet – Preschool Sticker Activity Book, London, 2002 Alligator Books limited.

vyplňoval. Žákovým úkolem byla aplikace rady, která byla zaznamenána v podobě psacího terčíku při psaní tří vět.

Pokud žák psací terčík neměl či jej nepřinesl, tak jeho úkolem bylo dodržet pravidla pro správné psaní, která se mohla shodovat s psacím terčíkem.

Zadání: žáci dostali za úkol přinést si svoji záložku, na které měli uveden třídní učitelkou *„writing target.“* Do českého jazyka jsem přeložila *„writing target“* souslovím *„psací terčík.“* Psací terčík měli žáci na dotaznících označen pod názvem *„goal,“* jelikož žáci byli schopni zvukové analýzy, co se týká slova *„writing target,“* ale nikoliv již vizuální. Předpokládá se, že slovu *„goal“* ve významu *„writing target“* žáci porozumí, neboť jej používali v hodinách anglického jazyka s třídní učitelkou.

Celé skupině se úloha s číslem jedna zadala v jeden okamžik.

Znění zadání v anglickém jazyce:

„Bring your bookmark where is written your writing target.
Come back to the table.“

„Choose one picture. Write 3 sentences. What can you see in the picture?“

Znění zadání v českém jazyce:

„Přineste si své záložky, kde je napsán Váš psací terčík.
Přijďte zpátky ke stolu.”

„Vyberte si jeden obrázek. Napiště 3 věty. Co můžete vidět na obrázku?”

Kritéria pro vyhodnocení prvního úkolu: kritéria, dle kterých byl první úkol hodnocen, jsou uvedena v Příloze 2a.

Časový limit: časový limit prvního úkolu byl stanoven na sedm až osm minut. Pokud žák potřeboval více času pro vypracování prvního úkolu, bylo mu vyhověno a zadání druhého a třetího úkolu bylo s žákem či žáky řešeno individuálně.

Tabulka 6 - Podrobná časová struktura pro vypracování prvního úkolu

	Čas uveden v minutách
Zadání	2
Vybírání si obrázku	1
Napsaní tří vět	4 – 5
Celkem	**7 – 8**

8.2.2 Druhý úkol

Druhá oblast zkoumala, do jaké míry je žák schopen audiovizuální analýzy na základě přečteného spojení slov či věty v závislosti na vědomostech žáka zařazeného do skupiny, v rámci které vyplňoval druhý úkol v dotazníkovém šetření.

Pomůcky potřebné k vyplnění druhého úkolu: druhá strana dotazníku, obyčejná tužka, pastelky, kartičky s větami či se spojením slov

Zadání: úkoly, které jednotlivé skupiny dostaly, byly navrženy na základě jejich schopnosti a dovednosti přečíst spojení slov či věty v anglickém jazyce. Pomůcky, které byly použity se žáky během druhého úkolu, jsou v Příloze 3.

Z tohoto důvodu Červená a Žlutá skupina měla za úkol přečíst věty, neboť byli pokročilejší v anglickém jazyce. Modrá a Zelená skupina měla za úkol přečíst spojení slov, jelikož se rovnala jejich úrovni, kde se nacházeli v rámci anglického jazyka. Následná interpretace byla pro všechny čtyři skupiny stejná. Spojení slov či větu, kterou si přečetli, měli žáci výtvarně vyjádřit. S každým žákem byl proveden v průběhu či následně krátký rozhovor o tom, co a proč nakreslil či co a proč kreslí.

Slova, ze kterých jsou složeny věty a spojení slov jsou vybrány z dokumentu *„Letters and Sounds – Písmena a Zvuky“*, dle kterého se žáci učí anglickému jazyku. Slova byla vybrána tak, aby se nacházela v těch fázích, kterým by žáci ve výzkumné skupině již měli porozumět, neboť v hodinách s názvem *„Phonics - Fonetika“* a *„Anglický jazyk“* je probírali.

Znění zadání v anglickém jazyce:

„Choose one card. Draw what you can read on the card.“

Znění zadání v českém jazyce:

„Vyber si jednu kartu. Nakresli to, co si přečteš na kartě.“

Kritéria pro vyhodnocení druhého úkolu: kritéria, dle kterých byl druhý úkol hodnocen, jsou uvedena v Příloze 2b.

Časový limit: časový limit druhého úkolu byl stanoven na deset až dvanáct minut. Pokud žák potřeboval více času pro vypracování druhého úkolu, bylo mu vyhověno a zadání třetího úkolu bylo s žákem či žáky řešeno individuálně.

Tabulka 7 - Podrobná časová struktura pro vypracování druhého úkolu

	Čas uveden v minutách
Vysypání kartiček z obálky s číslem dvě	1
Vybrání si spojení slov/věty	1
Přečtení nahlas spojení slov/ věty	2
Výtvarné ztvárnění porozumění textu	4 – 5
Popsání obrázku obyčejnou tužkou	2 – 3
Celkem	**10 – 12**

8.2.3 Třetí úkol

Ve třetí oblasti byl žák zkoumán, jak je schopen porozumět mluvenému slovu.

Pomůcky potřebné k vyplnění třetího úkolu: druhá strana dotazníku, zelená pastelka, pastelky.

Zadání: *zadání úkolu v anglickém jazyce:*

„Listen to me. I will say a sentence about one of these four pictures. Take a green pencil. You circle the picture with a green pencil I am talking about.“

zadání úkolu v českém jazyce:

„Poslouchejte mě. Řeknu Ti jednu větu, která bude o jednom z těchto čtyř obrázků. Vezmi si zelenou pastelku. Zakroužkuj ten obrázek zelenou pastelkou, o kterém mluvím.“

Pro každého žáka jsem vybrala jeden obrázek, který jsem následně popsala velmi stručně. Zde jsou uvedeny věty o obrázcích, které jsem žákům říkala.

Obrázek A: *„There is a tree. The boy is sitting in front of this tree.“*

„Je tam strom. Chlapec sedí před stromem.

Obrázek B: *„The boy is standing. The boy is wearing T-shirt, shorts and shoes.“*

„Chlapec stojí. Chlapec má na sobě tričko, kraťasy a boty.“

Obrázek C: *„There is a tree. The boy is standing behind this tree. There is a cloud.“*

„Je tam strom. Chlapec stojí za stromem. Je tam mrak.“

Obrázek D: *„The boy is standing. The boy is wearing a cap.*“

„Chlapec stojí. Chlapec má na sobě kšiltovku.“

Kritéria pro vyhodnocení třetího úkolu: kritéria, dle kterých byl třetí úkol hodnocen, jsou uvedena v Příloze 2c.

Časový limit: časový limit třetího úkolu byl stanoven na pět až osm minut. Pokud žák potřeboval více času pro vypracování třetího úkolu, bylo mu vyhověno.

Tabulka 8 - Podrobná časová struktura pro vypracování třetího úkolu.

	Čas uveden v minutách
Zadání	2
Zakroužkování obrázku	1
Vybarvení obrázku	2 – 3
Celkem	**5 - 8**

8.3 Tvorba dotazníků pro rodiče žáků s EAL

Všechny podněty, které jsem získala před tvorbou dotazníků pro rodiče žáků s EAL, byly získány při konzultacích s vyučujícím na Univerzitě v Derby Rupertem Knightem, se kterým jsem během mého studijního pobytu na Univerzitě v Derby mohla konzultovat diplomovou práci. Stejně důležitou osobou byla i třídní učitelka, pro kterou je anglický jazyk jejím mateřským jazykem a již přes čtyřicet let vzdělává žáky s EAL a je v úzkém kontaktu i s jejich rodiči. Neméně důležitou osobou byla asistentka třídního učitele, která mluví anglickým jazykem a jazykem Punjabi. Od nich jsem získala cenné informace, které se týkaly komunikace s rodiči, jejichž děti jsou žáci s EAL v prvním ročníku Key Stage 1.

Doporučení k tvorbě dotazníků jsem dostala během konzultací ve formě otevřených otázek, kdy konzultující vyčkal, až na otázky odpovím a samotná odpověď mě dovede k cíli.

V rámci konzultací mně bylo pokládáno mnoho otázek. Vybrala jsem pět klíčových otázek. Zde je uvádím.

a) *„How do you have to communicate with parents of pupils with EAL?“*

„Jak musíte komunikovat s rodiči žáků s EAL?“

b) *„Are parents whose children are pupils with EAL able to always speak fluently English language?“*

„Jsou rodiče žáků s EAL vždy schopni komunikovat plynule anglickým jazykem?“

c) *„Are parents whose children are pupils with EAL able to always understand English language?“*

„Jsou rodiče žáků s EAL vždy schopni porozumět anglickému jazyku?“

d) *„What is a social status of women in muslim culture? Are women always educated?“*

„Jakou roli zastávají ženy v muslimské kultuře? Mají tyto ženy přístup vždy ke vzdělání?“

e) *„What do you have to do if women as mothers of pupils with EAL cannot speak English language?“*

„Co musíte udělat, když ženy - matky žáků s EAL neumí mluvit anglickým jazykem?“

Na všechny otázky jsem se snažila odpovědět, jak nejlépe jsem dovedla a pokud konzultující zaznamenal, že jsem odpověď zcela nezvládla, kladl doplňující otázky.

Zjistila jsem, že matky žáků s EAL nemusí mluvit plynule anglickým jazykem, a tedy je důležité přeložit dotazník do jazyku, kterému by rozuměli. Následně mi bylo řečeno třídní učitelkou, že někteří rodiče nejsou schopni číst anglicky, ale jsou schopni se dorozumět za pomoci mluveného slova. Požádala jsem asistentku třídní učitelky, zda by mohla těm rodičům, kteří chtějí vyplnit dotazník a nejsou schopni číst či mluvit anglickým jazykem na takové úrovni, aby porozuměli mluvenému a psanému slovu, dotazník přeložit do jazyka Punjabi a vyplnit jej s ní. Asistentka třídní učitelky souhlasila.

8.4 Tvorba dotazníků pro učitele a dvě asistentky učitele

Na základě konzultace s třídní učitelkou a následně i s jednou z asistentek třídní učitelky, kterým jsem předložila svou koncepci dotazníku a okruhy dotazovaných témat s žádostí, zda by byly ochotné dotazník vyplnit, jejich odpověď zněla ano. Předběžný souhlas jsem dostala i od druhé asistentky, která vypomáhala ve třídě vždy během odpoledního vyučování. Všechny z dotázaných s vyplněním dotazníku souhlasily.

9 Dotazníky pro žáky

Pro případovou studii jsem použila dotazníky pro žáky v prvním ročníku Key Stage 1, jejichž detailnější rozbor je uveden v této kapitole.

9.1 Předvýzkum

Předvýzkum byl naplánován a následně uskutečněn v pátek 9. 11. 2012 v dopoledním vyučování. Zúčastnili se jej tři žáci z prvního ročníku z Key Stage 1, z toho jeden chlapec a dvě dívky, z toho žáci s EAL byli jeden chlapec a jedna dívka a jedna dívka, jejímž mateřským jazykem je angličtina.

9.1.1 Zadání dotazníků

Zadání dotazníků proběhlo dopoledne v době, kdy ostatní žáci výzkumné třídy měli souběžně jinou výuku.

Všimla jsem si, že při zadávání dotazníků chybí žákům motivace. Motivaci jsem následně začlenila do výzkumu v podobě barevné zavřené krabičky a zjednodušila jsem instrukce, proč žádám žáky, aby dotazník vyplnili. V Příloze 4 je uvedena fotodokumentace jednotlivých skupin, jak na dotazníkovém šetření pracovali.

Schopnost porozumět instrukcím: v předvýzkumu jsem zjistila, že klást otázky a dávat instrukce v anglickém jazyce obšírně je neefektivní, neboť žáci ztratí

v polovině otázky či instrukce schopnost koncentrace a tím instrukci či otázku nepochopí.

Příklad instrukce: *„I would like to ask you what you can see in the picture.“*

„Ráda bych se Vás zeptala, co můžete vidět na obrázku.“

Příklad otázky: *„Can you tell me what you can see in the picture?“*

„Můžete mi říci, co můžete vidět na obrázku?“

V důsledku toho byly žákům během výzkumu kladeny otázky a instrukce v anglickém jazyce tak, aby pro ně bylo snadné porozumět mluvenému slovu.

Příklad instrukce: *„Write three sentences about it.“*

„Napište o tom tři věty.“

Příklad otázky: *„What can you see in the picture?“*

„Co vidíte na obrázku?“

Schopnost porozumět psanému slovu: v předvýzkumu jsem zjistila, že žáci psanému slovu v anglickém jazyce rozumí, neboť i tvar písma je přizpůsoben žákovým potřebám. Text je napsán ve stylu písma Comic Sans MS, který se podobá tvarem anglické abecedě. Na tento fakt mě upozornila během konzultace vyučující anglického jazyka Becky Manton na Univerzitě v Derby. Text, který žáci měli za úkol přečíst, byl pro ně čitelný adekvátně k úrovni jejich skupiny.

Grafická úprava dotazníku: během pozorování v předvýzkumu jsem si všimla, že žáci jsou zvyklí vždy popsat papír ve formátu A4 pouze z jedné strany, neboť někteří z žáků stále tlačí na tužku a tím propíší list papíru. Z tohoto důvodu se dotazník pro žáky sestává ze dvou stran papíru ve formátu A4. Tyto dva papíry jsou připevněny k sobě, neboť jen takto umožní žákovi prostor vyjádřit se ke třem daným otázkám.

Dotazník byl zhotoven tak, aby žák měl možnost se vyjádřit a nebyl limitován místem. Při grafické úpravě dotazníků byl zohledněn fakt, že žáci jsou převážně zvyklí psát na bílý papír bez linek. Proto byl žákům pro vyplnění prvního úkolu v dotazníku poskytnut bílý prostor bez linek.

Pomůcky: v období předvýzkumu jsem měla možnost konzultace s vyučující anglického jazyka Becky Manton na Univerzitě v Derby, jejíž rady a připomínky jsem vzala v úvahu při přípravě předvýzkumu, a protože se její připomínky osvědčily, zohlednila jsem je i při vlastním výzkumu. Jedná se o styl písma, který žáci v Anglii umí číst a tento styl je shodný svým tvarem s typem písma Comic Sans MS při psaní v programu Microsoft Office Word 2007. Z tohoto důvodu je písmo v dotazníku a na kartičkách napsáno právě tímto typem písma.

Pro podporu žákova čtení textu, v našem případě slov a vět, pomáhá, když se daný text podbarví žlutou barvou, neboť text netříští žákovu pozornost a žák se může zaměřit na čtení textu. Text vystoupí do popředí.

Předvýzkum mi potvrdil, že je potřeba žákům připomínat názorně, co je po nich vyžadováno v průběhu úkolu a tak jsem vytvořila dvě cedulky. První byla s fotodokumentací a nápisem *„Write – Psát“,* která byla využita při prvním úkolu v dotazníku. Druhá cedulka s fotodokumentací a nápisem *„Draw – Nakresli“*, která byla využita při druhém úkolu v dotazníku. Obě dvě cedulky jsou v Příloze 3.

Ostatní pomůcky nebyly změněny.

9.2 Výzkum

Dotazníkový výzkum s žáky byl proveden v rámci jednoho celého dne v blokové výuce. Dotazníky byly vyhodnoceny ve skupinách, ve kterých byly vyplněny s žáky, neboť každá ze skupin je různě pokročilá v anglickém jazyce a výsledky z dotazníkového výzkumu tak budou přesné.

9.2.1 Červená skupina

Charakteristika skupiny: skupina je brána za nejlepší skupinu v anglickém jazyce v prvním ročníku Key Stage 1 v rámci výzkumné skupiny. Žáci jsou v ní velmi samostatní a kreativní. Po zadání úkolu jsou schopni pracovat samostatně bez dotazování, což svědčí o jejich schopnosti porozumět instrukcím k zadávaným úkolům z mluveného slova i psaného slova v anglickém jazyce.

Složení skupiny: skupina je v dotazníkovém šetření složena z šesti žáků, z toho jeden chlapec a pět dívek. Z tohoto počtu čtyři žáci s ALE, z toho jeden chlapec a dva žáci, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický.

Zadání dotazníků: žákům byla nejprve poskytnuta možnost si vyslechnout, proč dotazník vyplňují a k čemu bude sloužit. Zároveň byl každý žák dotázán, zda souhlasí s výzkumem, což všichni potvrdili. Dotazník, který vyplnil jeden respondent v Červené skupině je k nahlédnutí v Příloze 1a.

Motivace: motivace byla zprostředkována žákům v podobě barevné krabičky, která byla zavřená. Žáci dostali za úkol říci, co v barevné krabičce může být. Barevná krabička kolovala v celé skupině a žáci měli možnost krabičku potěžkat a zkoumat, co by v ní mohlo být ukryto. Když krabička dokolovala v celé skupince, tak ji jeden chlapec skupiny otevřel a ostatní žáci byli napnuti, co krabička skrývá. Žáci v ní našli dvě obálky. Pomohla jsem jim dekódovat, k čemu každá z obálek slouží. U žáků motivace vzbudila nadšení a radost pro vyplnění dotazníku.

Průběh: žákům jsem představila obě dvě strany dotazníku, který měli za úkol vyplnit. Požádala jsem je, ať zakroužkují, zda jsou *„boy – chlapec“* či *„girl – dívka“* a vyplní kolonku dnešního data. Poté přinesou záložku, kde mají napsaný *„writing target“* tj. psací terčík.

Žáci psací terčíky kromě dvou žáků přinesli, jeden chlapec si jej nechal doma společně s knihou, kterou četl. Jedna dívka říkala, že jej nemůže najít.

Poté žáci otevřeli první obálku a pracovali na prvním úkolu. Po dokončení prvního úkolu žáci pracovali na druhém úkolu. Individuální přístup přišel společně se

třetím úkolem, kdy jsem s každým z žáků udělala třetí úkol samostatně a tím jsem měla i okamžitě zpětnou vazbu, jak daný úkol zvládli.

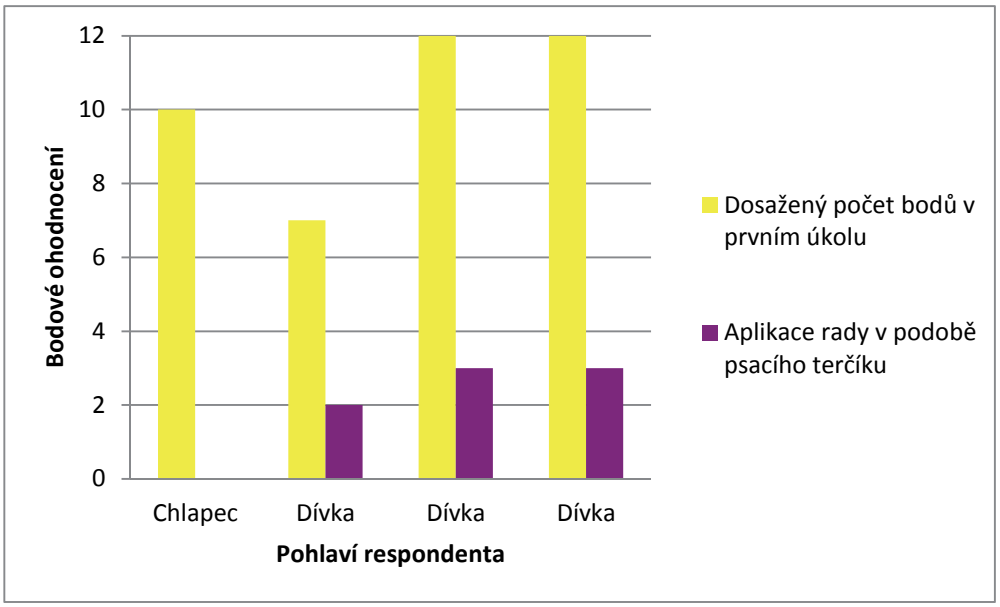
Vyhodnocení: je v rámci schopností červené skupiny, neboť v ní jsou žáci, kteří jsou na stejné či velmi podobné úrovni ve znalosti a aplikaci anglického jazyka.

Vyhodnocení prvního úkolu:

Výsledky žáků s EAL se pohybovaly v rozmezí od sedmi do dvanácti bodů. Průměr žáků v celé skupině při plnění prvního úkolu v rámci celé Červené skupiny byl 10,66 bodu. Tyto výsledky přehledně zobrazuje Graf 4 pro žáky s EAL.

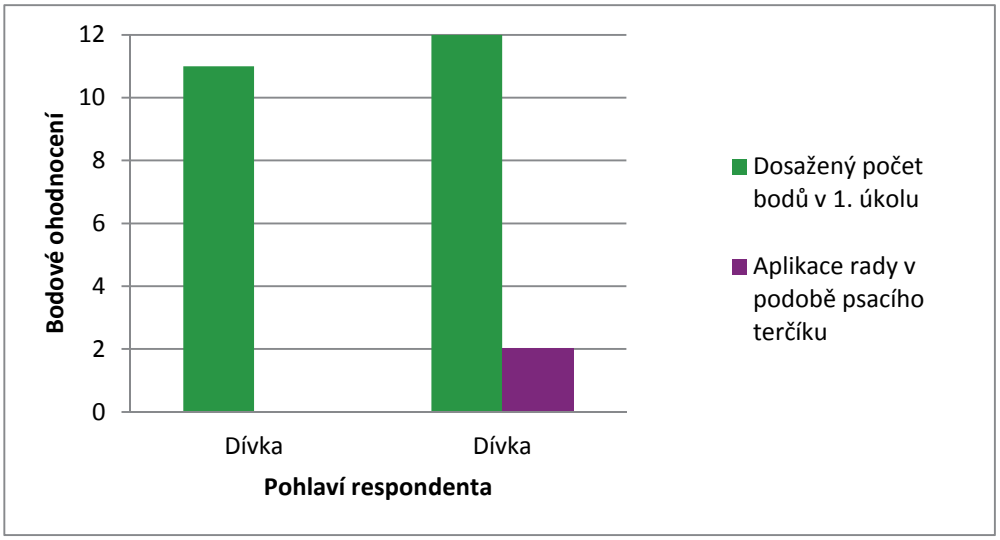
Dívce, která nasbírala sedm bodů, je třeba se individuálně věnovat a procvičit s ní pravidla pro psaní vět. Tento podprůměrný výsledek v prvním úkolu můžeme přisuzovat rozptýlení, které vzniklo na základě motivace, neboť v úkolu číslo dvě a tři si dívka vedla ve srovnání s ostatními členy skupiny stejně dobře. Všechny dívky s EAL v této skupině plnily úkol s psacím terčíkem, přičemž jejich bodové hodnocení (při plnění úkolu s tímto terčíkem) bylo od dvou do tří bodů, což poukazeje na ten fakt, že během psaní jsou schopny správně aplikovat radu, která je v podobě psacího terčíku. Výsledky, kterých dosáhli respondenti s EAL v rámci prvního úkolu jsou uvedeny v Grafu 4.

Graf 4 – Úspěšnost žáků s EAL v prvním úkolu



Výsledky dvou dívek z Červené skupiny, jejichž mateřským jazykem je angličtina, jsou téměř shodné s výsledky žáků s EAL. Tyto dvě dívky dosáhly nadprůměrného bodového ohodnocení s jedenácti a dvanácti body. Jedna z dívek byla schopna aplikovat radu, která je uvedena na psacím terčíku a dosáhla tak dvou bodů v této kategorii, neboť ji byla schopna aplikovat ve dvou větách, které napsala. Výsledky těchto žáků shrnuje Graf 5.

Graf 5 - Úspěšnost žáků, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický

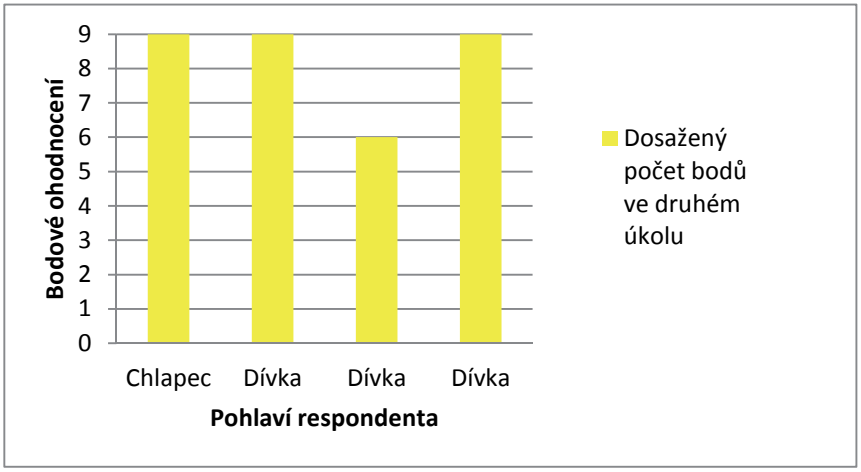


Vyhodnocení druhého úkolu:

Průměr žáků v celé skupině při plnění druhého úkolu v rámci celé Červené skupiny byl 8,5 bodu. Tyto výsledky přehledně zobrazuje Graf 6 pro žáky s EAL a Graf 7 pro žáky, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem.

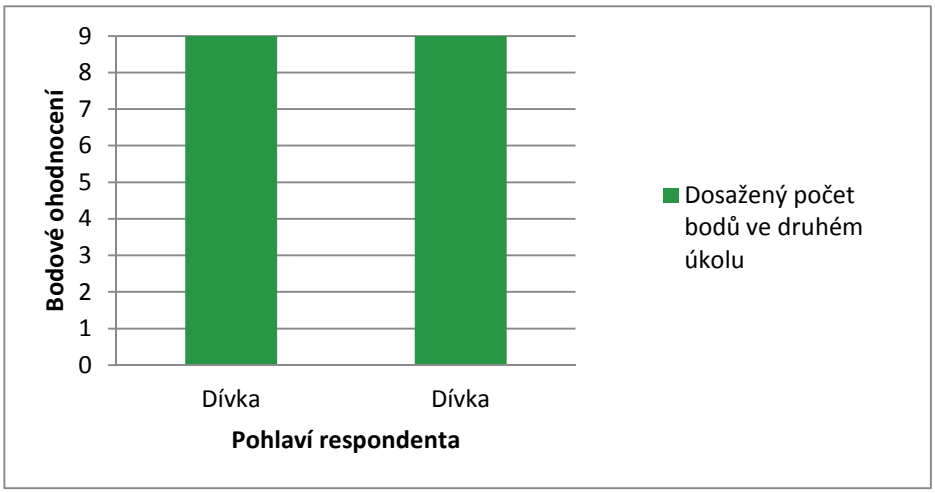
Výsledky žáků s EAL se pohybovaly v rozmezí od šesti do devíti bodů. Ti respondenti, kteří dosáhli devíti bodů, byli schopni větu správně nahlas přečíst, následně ji výtvarně ztvárnit a popsat. Ta dívka, která dosáhla na šest bodů, nebyla schopna přesně vyjádřit to, co si přečetla na kartičce. Svědčí tomu rozhovor, kdy dívka byla schopna popsat obrázek s pomocí učitele. Dívka je schopna text přečíst a porozumět mu, ale měla by se rozvíjet schopnost popisování toho, co nakreslí či vidí, aby používala anglický jazyk v běžné mluvené řeči.

Graf 6 – Úspěšnost žáků s EAL ve druhém úkolu



Z výsledků vyplývá, že žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina na Grafu 7, dosáhli nejvyššího dosažitelného bodového ohodnocení v úkolu číslo dva. V porovnání se žáky s EAL v rámci Červené skupiny je důležité konstatovat, že jejich schopnost číst a výtvarně vyjádřit větu v anglickém jazyce se příliš neliší od žáků s EAL.

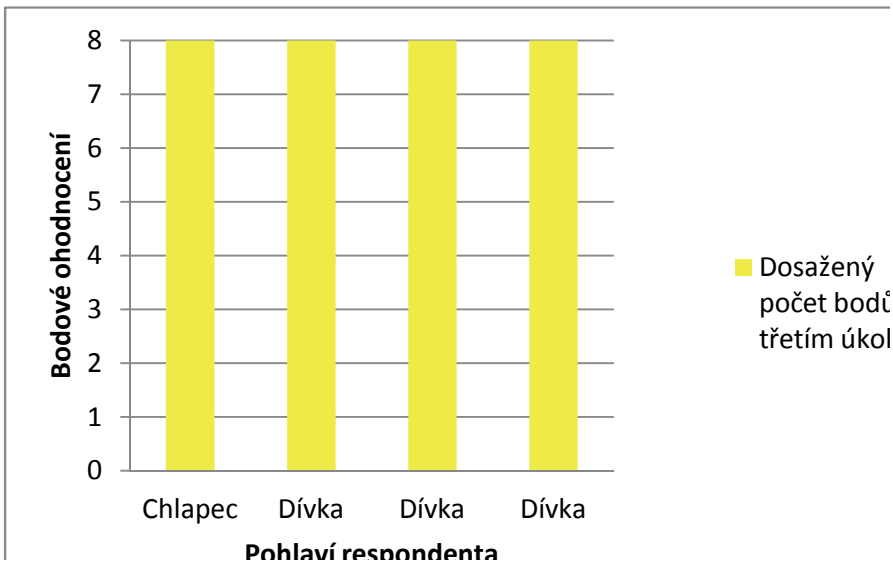
Graf 7 - Úspěšnost žáků, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický ve druhém úkolu



Vyhodnocení třetího úkolu:

Z výsledků, které jsou shrnuty na Grafu 8, je patrné, že všichni dotázaní respondenti s EAL dosáhli na maximální počet bodů, který činí ve třetím úkolu osm bodů. Důvodem je správné dekódování a porozumění věty, která jim byla řečena, a následně její správná aplikace při zakroužkování daného obrázku a vybarvení obrázku, o kterém byla daná věta.

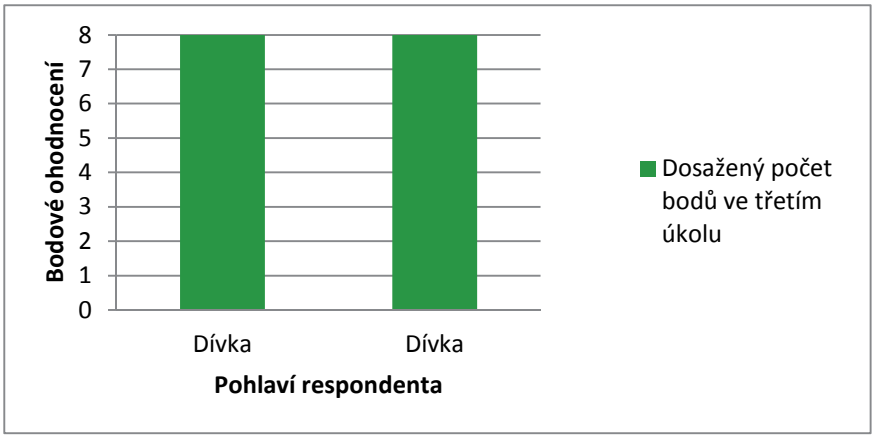
Graf 8 - Znázorňuje úspěšnost žáků s EAL



Z Grafu 9 je patrné, že žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina, byli schopni porozumět větě a dle instrukcí zakroužkovat obrázek, o kterém byla daná věta.

Pro Graf 8 a Graf 9 shodně platí, že všichni respondenti v rámci Červené skupiny dosáhli na maximální počet bodů, který činí osm bodů. Zároveň to svědčí o jejich schopnosti použít anglický jazyk za těch podmínek ve třídě, na které jsou zvyklí.

Graf 9 - Úspěšnost žáků, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický ve třetím úkolu



9.2.2 Žlutá skupina

Charakteristika skupiny: skupina byla složena z žáků jako druhá nejlepší v anglickém jazyce třídní učitelkou v prvním ročníku Key Stage 1 ve výzkumné třídě. Žáci se snaží být v této skupině velmi samostatní, ale za předpokladu, že vyučující či asistentka na ně dohlíží a během samostatné práce jim připomene instrukce a zkontroluje práci, kterou do té doby vypracovali. Po zadání úkolu jsou schopni pracovat v krátkém časovém intervalu samostatně, ale následně je třeba opakovat jim instrukce. Pokud to jen trochu čas během výuky dovolí, je prospěšné se každému z nich věnovat individuálně.

Složení skupiny: skupina je v dotazníkovém šetření složena ze sedmi žáků, z toho čtyři chlapci a tři dívky. Z tohoto počtu jsou všichni žáci s EAL.

Zadání dotazníků: žákům byla nejprve poskytnuta možnost vyposlechnout si, proč dotazník vyplňují a k čemu bude sloužit. Žákům byly instrukce sděleny dvakrát, z důvodu toho, aby lépe pochopili význam dotazníkového šetření. Zároveň každý žák

byl dotázán, zda souhlasí s výzkumem. Všichni žáci vyjádřili svůj souhlas. Dotazník, který vyplnil jeden respondent ve Žluté skupině je k nahlédnutí v Příloze 1b.

Motivace: motivace byla zprostředkována žákům v podobě barevné krabičky, která byla zavřená. Žáci dostali za úkol říci, co v barevné krabičce může být, když se na ni pouze dívali. Následně barevná krabička kolovala v celé skupině a žáci měli možnost krabičku potěžkat a zkoumat, co by v ní mohlo být ukryto. Na základě toho, že již měli možnost vidět tuto motivaci u dvou předchozích skupin, věděli žáci, co je v krabičce ukryto. Vzbudilo to u nich zájem a dotazník chtěli vyplňovat okamžitě. Stejně jako v předchozích skupinách, i žáci v této skupině našli dvě obálky. Pomohla jsem jim dekódovat, k čemu obálky slouží. U žáků motivace vzbudila nadšení a radost po vyplnění dotazníku.

Průběh: žákům jsem představila obě dvě strany dotazníku, které měli za úkol vyplnit. Požádala jsem je, aby zakroužkovali, zda jsou chlapec či dívka, což pro některé z žáků bylo problémem, protože nebyli schopni odpovědět přesně, zda jsou dívka či chlapec. Dále měli vyplnit kolonku aktuálního data. Poté měli přinést záložku, kde měli napsaný *„writing target“*, tedy psací terčík. Žáci šli najít své záložky, kde byl uveden jejich psací terčík. Po dobu tří minut žáci záložky hledali. Šest ze sedmi žáků se vrátilo se záložkou, kde byl napsán psací terčík. Pouze jeden chlapec nemohl záložku, kde je napsán psací terčík najít, a tudíž se vrátil bez něj.

Žáci otevřeli první obálku a pracovali na prvním úkolu. Po dokončení prvního úkolu žáci pracovali na druhém úkolu. Když se mne žáci zeptali pro kontrolu, co mají dělat, tak jsem jim vše ještě jednou sdělila a kladla otevřené pomocné otázky, abych podpořila jejich myšlení. Dále jsem se snažila zapojit žáky, kteří měli již hotový úkol a mohli spolužákům, kteří si nevěděli rady poradit a tak podporovat jejich sociální soužití. Individuální přístup přišel společně se třetím úkolem, kdy jsem s každým udělala třetí úkol samostatně a tím jsem měla i okamžitě zpětnou vazbu, jak žák daný úkol zvládl.

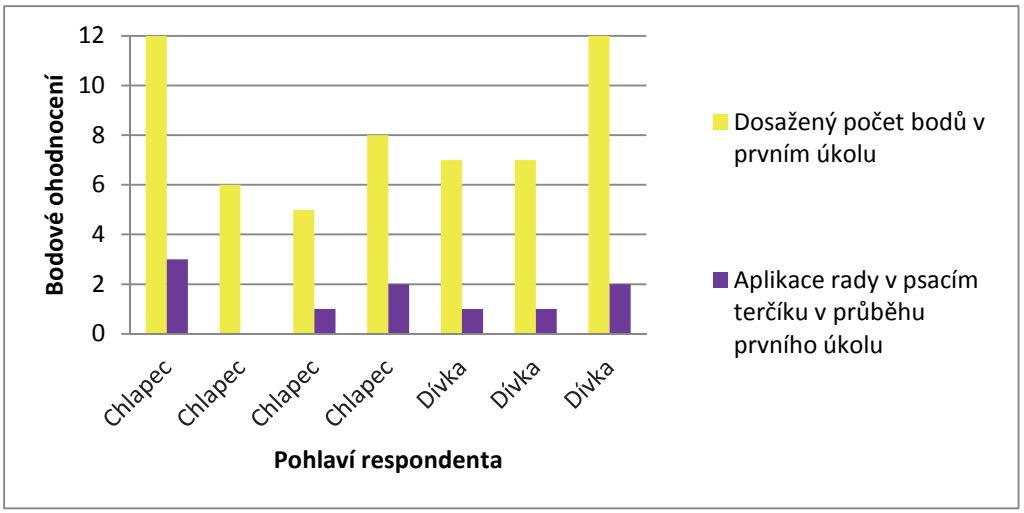
Vyhodnocení: je v rámci schopností žluté skupiny, neboť v ní jsou žáci, kteří jsou na stejné či velmi podobné úrovni ve znalosti a aplikaci anglického jazyka.

Vyhodnocení prvního úkolu:

Bodové rozmezí prvního úkolu žáků v této skupině je velmi kolísavé a to od pěti do dvanácti bodů, přičemž dva žáci dosáhli maximálního počtu bodů, tedy dvanácti. Graf 10 znázorňuje bodové ohodnocení skupiny celkem sedmi žáků, z toho čtyř chlapců a tří dívek. Všichni kromě jednoho žáka plnili zároveň úkol s psacím terčíkem, který žáci využili při plnění úkolu.

Průměr všech žáků v rámci prvního úkolu v kategorii dosažených bodů je 8,14 bodu. Jedna dívka (ze tří dívek) a jeden chlapec (ze čtyř chlapců), kteří získali dvanáct bodů, dosáhli vysoce nadprůměrného ohodnocení, zatímco ostatní respondenti v této skupině jsou podprůměrem, který byl spočten. Žákům, kteří dosáhli od pěti do sedmi bodů, je třeba se individuálně věnovat a procvičit s nimi pravidla pro psaní vět. Tento podprůměrný výsledek v prvním úkolu můžeme přisuzovat rozdílné úrovni anglického jazyka jednotlivých respondentů, neboť někteří z nich se znalostmi anglického jazyka přibližují žákům v Červené skupině a někteří z respondentů, kteří dosáhli nízkého bodového ohodnocení, vyžadují dohled nad tím, co dělají, neboť si se svojí prací nejsou zcela jisti. Je to jeden z kroků, jak se zlepšit. Žáci se velmi snažili při psaní dodržet veškerá pravidla správného pravopisu vět, ale je třeba je upozornit na tato pravidla nikoliv však vytýkáním, že dělají chybu, ale pomocí mnemotechnické pomůcky a tím žákům přiblížit v kratších úsecích pravidla pro správné psaní, neboť žáci sami o sobě mají tendenci na tato pravidla během psaní zapomínat. Domnívám se, že pro žáky by bylo prospěšné s nimi během psaní opakovat mnemotechnickou pomůcku, neboť se občas zdráhají zeptat, když něčemu nerozumí, aby se jim ostatní nesmáli. Je důležité vycítit situaci, kdy je potřeba žákům připomenout správné zásady pro psaní.

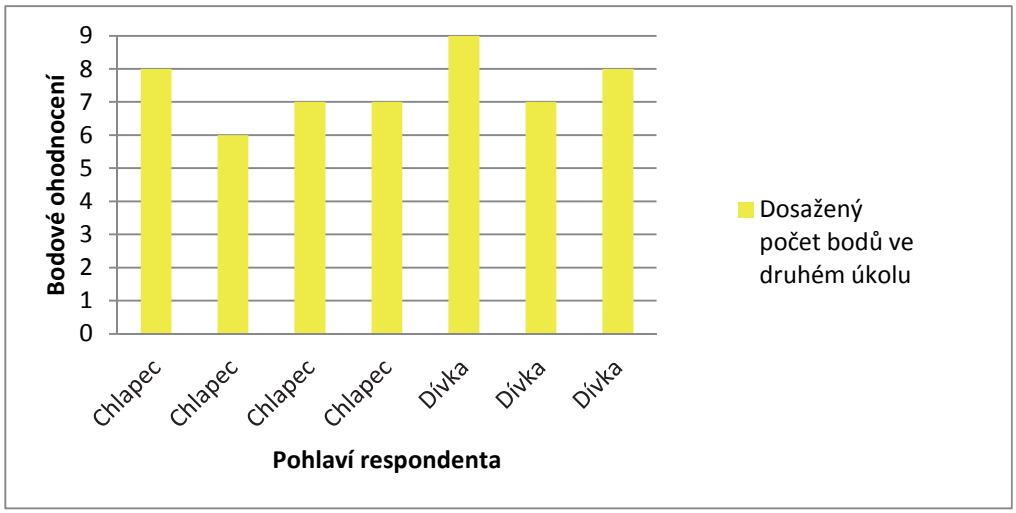
Graf 10 – Úspěšnost žáků s EAL v prvním úkolu



Vyhodnocení druhého úkolu:

Na první pohled je z Grafu 11 patrné, že úspěšnost všech respondentů v tomto úkolu byla vysoká. Jednou z vypovídajících hodnot je hodnota průměrného dosaženého skóre a tím je skóre 7,4. Z toho vyplývá, že tři ze sedmi žáků jsou v nadprůměru a čtyři ze sedmi žáků jsou v lehkém podprůměru. V této skupině všichni respondenti dosáhli velmi podobných výsledků, které si dovolím hodnotit jako adekvátní té skupině, ve které jsou umístěny během výuky v předmětu Anglického jazyka. Se žáky jsem se snažila následující týden během asistentské praxe číst s porozuměním. Žáci dostali větu a měli hledat k tomu obrázek, který danou větu popisoval. Následně žáci mělu za úkol říci vlastními slovy, co na obrázku vidí, a říci klíčová slova, dle čeho právě ten obrázek, který patří k té dané větě, poznali.

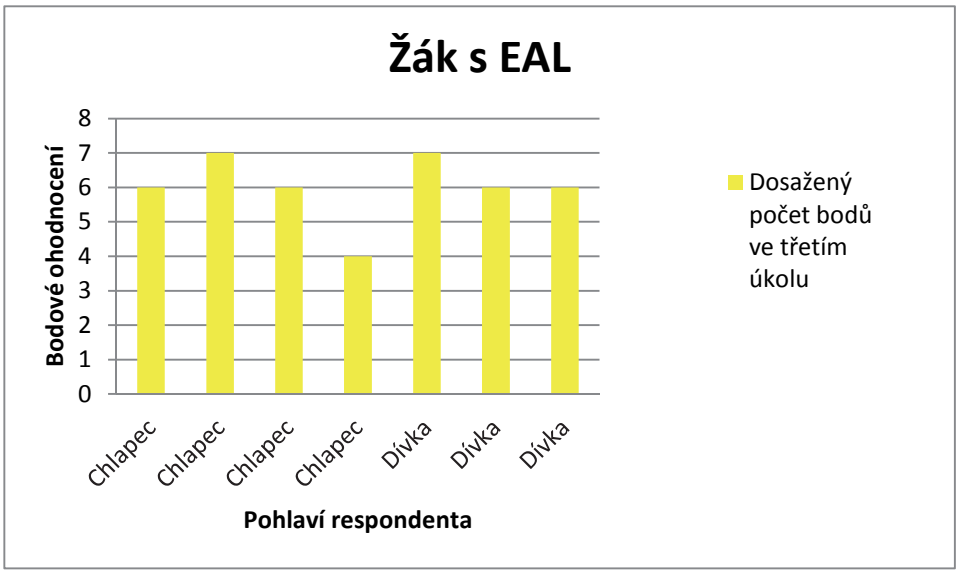
Graf 11 – Úspěšnost žáků s EAL ve druhém úkolu



Vyhodnocení třetího úkolu:

Výsledky, které můžeme spatřit na Grafu 12, vypovídají o tom, že žádný ze sedmi dotázaných respondentů nedosáhl na plný počet bodů. Avšak dva ze sedmi respondentů dosáhli na sedm bodů z osmi, což je nejvyšší dosažený počet bodů, kterého byli žáci schopni dosáhnout v rámci této skupiny. Průměrný počet bodů, kterého žáci dosáhli, šest bodů. Je tedy možné konstatovat, že čtyři ze sedmi žáků dosáhli právě tolika bodů, jako je průměr celé skupiny, jeden ze sedmi žáků je pod průměrem a dva žáci nad průměrem. Pro zlepšení žákových schopností může být do výuky v kratších intervalech navržen postup, kdy žák má interpretovat text vlastními slovy či jej nakreslit a tím dokázat, že textu porozuměl. Schopnost poslouchat a následně textu porozumět se jeví ve Žluté skupině jako náročná schopnost, kterou žáci né zcela ovládají. V následujícím týdnu jsem na žáky ze Žluté skupiny mluvila velmi často a snažila jsem se, aby mi vždy zopakovali instrukce, které jsem jim zadala. Tímto se procvičili v mluveném anglickém jazyce, zopakovali si to, co mají udělat a byli si následně jistější při plnění úkolu, který dostali. Žáci již ke konci týdne měli odvahu se ptát, pokud něčemu neporozuměli a komunikace ve skupině se zvýšila, za účelem doptávat se, pomáhat si, ale zároveň i vyrušovat, neboť žáci si byli jistější v tom, co chtějí říci. Jejich schopnost porozumět mluvenému slovu se tak velmi zvýšila. Vyžadovalo to individuální a dlouhodobý přístup ke každému žákovi. V našem případě slovem dlouhodobý rozumíme týdenní individuální přístup ke každému žákovi.

Graf 12 - Úspěšnost žáků s EAL ve třetím úkolu



9.2.3 Modrá skupina

Charakteristika skupiny: skupina je zařazena v počtu čtyř skupin na třetím místě pro práci v anglickém jazyce. Jsou v ní žáci, kteří potřebují z velké části individuální přístup učitele či asistentky, neboť potřebují v pravidelných intervalech připomínat zadání a instrukce k zadanému úkolu a dohled, že opravdu pracují na tom, na čem mají. Důležité je nespěchat a věnovat jim i více času, pokud to je nutné k tomu, aby splnili daný úkol.

Složení skupiny: v den výzkumu je v dotazníkovém šetření skupina složena z osmi žáků, z toho dva chlapci a šest dívek. Z tohoto počtu sedm žáků s EAL, z toho dva chlapci a pět dívek a jeden žák, jehož mateřským jazykem je jazyk anglický. Jeden chlapec s EAL v den výzkumu byl nemocný a následně dotazník vyplnil za stejných podmínek jako ostatní respondenti v této skupině. Dovolila jsem si jej tedy zařadit do skupiny v den výzkumu. Jedna dívka s EAL na konci dotazníkové šetření řekla, že si dotazník, který vyplnila, vezme domů, protože ji práce ve skupině bavila a chce mít na práci se mnou ve skupině památku. Dívce jsem nebránila a dotazník si odnesla domů.

Tedy skupina je v dotazníkovém šetření složena ze sedmi žáků, z toho dva chlapci a pět dívek. Z tohoto počtu šest žáků s EAL, z toho dva chlapci a čtyři dívky a jeden žák, jehož mateřským jazykem je jazyk anglický.

Zadání dotazníků: žákům byla nejprve poskytnuta možnost vyposlechnout si, proč dotazník vyplňují a k čemu bude sloužit. Zároveň každý žák byl dotázán, zda souhlasí s výzkumem. Každý žák za sebe řekl, že s výzkumem souhlasí.

Motivace: motivace byla zprostředkována žákům v podobě barevné krabičky, která byla zavřená. Žáci dostali za úkol říci, co v barevné krabičce může být, když se na ni pouze dívali. Následně barevná krabička kolovala v celé skupině a žáci měli možnost krabičku potěžkat a zkoumat, co by v ní mohlo být ukryto. Modrá skupinka byla první, která měla možnost tuto motivaci vidět. Právě to, že žáci nevědí a hádají, co tam může být, u žáků vzbudilo potřebu komunikovat, protože všichni žáci ve skupině mluvili, reagovali jeden na druhého a pokud nevěděli, co jejich spolužák řekl, tak se doptávali. Při otevření krabičky žáci našli dvě obálky. Na jedné byla nadepsaná 1. a na druhé nadepsaná 2. Za mé pomoci žáci dekódovali, k čemu obálky slouží. Všichni žáci měli velkou chuť vyplnit daný dotazník. Dovolím si říci, že motivace u žáků vzbudila zájem o práci, která následovala.

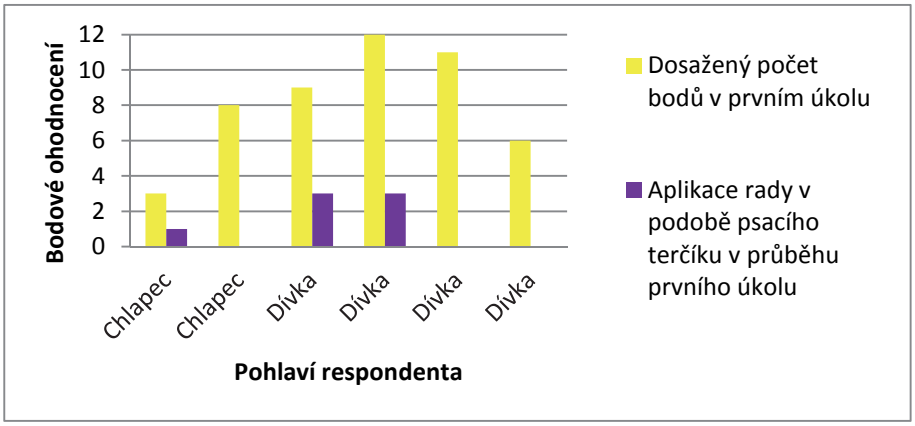
Průběh: žákům jsem představila obě dvě strany dotazníku, které měli za úkol vyplnit. Požádala jsem je, ať zakroužkují, zda jsou chlapec či dívka, což pro některé z žáků bylo problémem, protože vedle dívky seděl chlapec a ten zakroužkoval *„boy.“* Dívka, která se na jeho dotazník podívala, nemohla chvilku pochopit, proč právě ona kroužkuje *„girl,“* když její spolužák, který sedí vedle ní, zakroužkoval boy. Žákům jsem vše ukázala na příkladu: *„We are all people. We are in two groups according to our gender. We are boys (point to a boy in a group) or girl (point to a girl in a group).“* Na základě tohoto názorného ztvárnění všichni žáci pochopili, kdo je chlapec a kdo je dívka. Žácí vyplnili kolonku dnešního data. Poté přinesou záložku, kde mají napsaný *„writing target,“* tedy psací terčík. Žáci šli najít své záložky, kde byl uveden jejich *„psací terčík“* a po dobu dvou minut tyto záložky hledali. Nakonec se vrátili všichni čtyři žáci s EAL s psacím terčíkem a tři žáci, z toho dva s EAL a jeden, jehož mateřský jazyk je angličtina, bez terčíku.

Vyhodnocení: je prováděno v rámci schopností modré skupiny, neboť v ní jsou žáci, kteří jsou na stejné či velmi podobné úrovni ve znalosti a aplikace anglického jazyka.

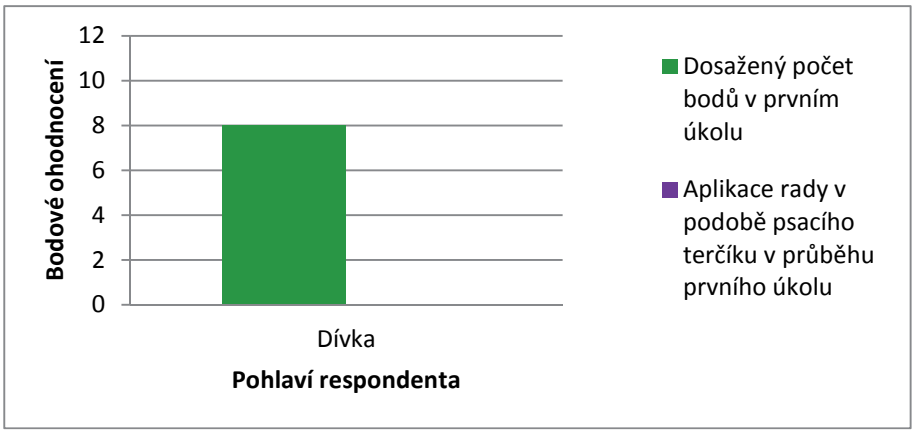
Vyhodnocení prvního úkolu:

Graf 13 znázorňuje bodové ohodnocení skupiny šesti žáků, z toho dva chlapci a čtyři dívky. Oproti tomu Graf 14 znázorňuje bodové ohodnocení jednoho žáka, jehož rodným jazykem je jazyk anglický a to dívky. Jen tři žáci z celkového počtu sedmi žáků plnili první úkol s psacím terčíkem, neboť jej měli od třídní učitelky vypsán. Bodové ohodnocení jednotlivých žáků na Grafu 10 bylo v rozmezí tří až dvanácti bodů, přičemž jen jeden žák dosáhl maximálního počtu bodů (12 bodů). Průměr všech žáků v rámci prvního úkolu v kategorii dosažených bodů je 8,16 bodů. Tři respondenti, konkrétně tři dívky, které získaly dvanáct, jedenáct a devět bodů, dosáhly nadprůměrného ohodnocení. Naproti tomu dívka, která získala šest bodů, a chlapec, který získal osm bodů, jsou lehce pod průměrem celé skupiny. Bodově špatně ohodnocen byl chlapec, jehož dosažené skóre je tři body. Tento žák byl hodně pod průměrem. Jeho dosažený počet bodů byl alarmující v rámci celé skupiny, a tudíž během nastávajícího týdne, kdy jsem mohla ve třídě v rámci asistentské praxe všem žákům pomáhat. Snažila jsem se tomuto chlapci individuálně věnovat a rozvíjet s ním jeho psaní. Na konci týdne byl již schopen napsat větu. Na Grafu 14 je dosažený počet bodů dívky, jejíž anglický jazyk je jejím mateřským jazykem. Z celkového možného dosaženého počtu dvanácti bodů, dosáhla osmi bodů, a tudíž můžeme konstatovat, že v rámci celé skupiny se ocitla v podprůměru. V nastávajícím týdnu jsem se snažila také této dívce individuálně se věnovat, což se prokázalo jako velmi efektivní způsob, jak ji pomoci, neboť ji dodalo odvahu, když mě četla správně nahlas a já jsem ji chválila a pokud udělala chybu, tak jsem ji opravila velmi zábavnou formou.

Graf 13 - Úspěšnost žáků s EAL v prvním úkolu



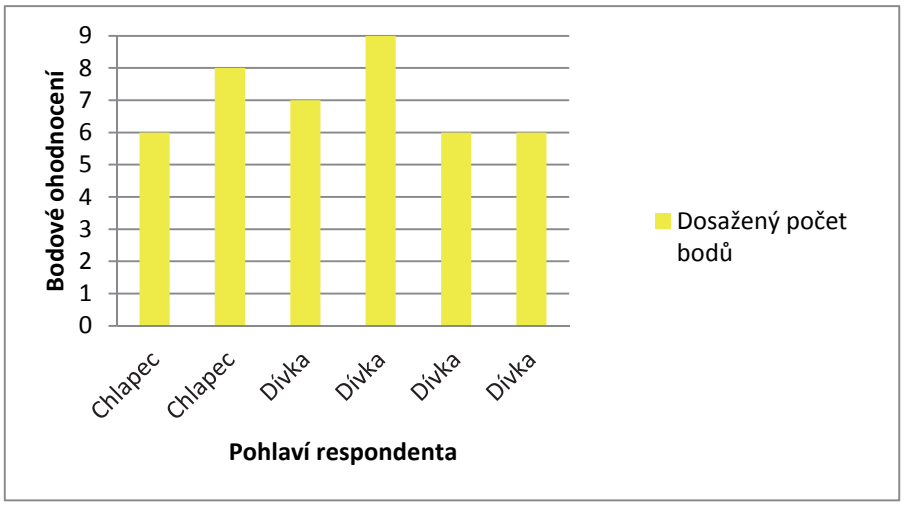
Graf 14 – Úspěšnost žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina v prvním úkolu



Vyhodnocení druhého úkolu:

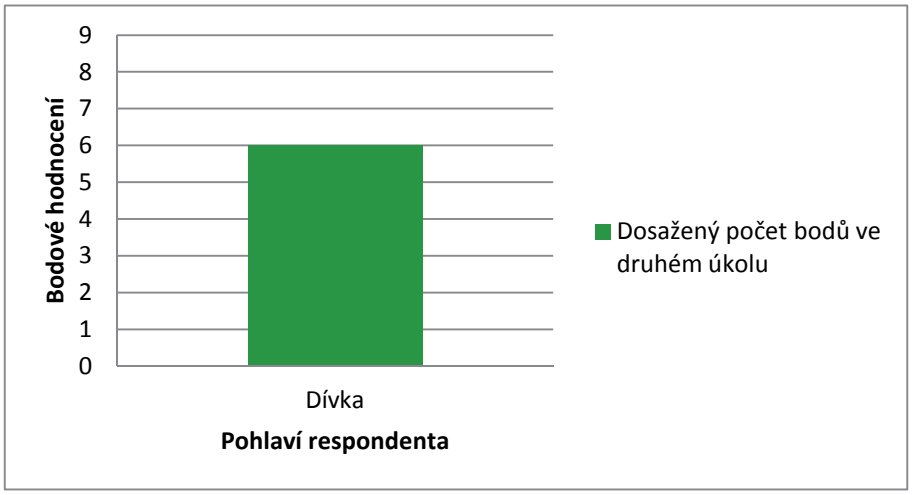
Výsledky na Grafu 15 vypovídají o tom, že žáci v této skupině jsou schopni přečíst to, co je na kartičce a následně interpretovat přečtený text v podobě obrázku a jeho popisu. Vyplývá to z průměrného dosaženého počtu bodů, kterým je sedm bodů. Dva ze šesti dotázaných respondentů získali nadprůměrný počet bodů, z čehož jeden dostal plný počet bodů a druhý o jeden bod méně, tedy osm. Respondent, který získal sedm bodů, dosáhl na počet bodů, který je ve skupině průměrný. Tři ze šesti respondentů svým čtením a následnou aplikací dosáhli na bodové ohodnocení v podobě šesti bodů. Všichni respondenti potvrdili, že jsou ve druhém úkolu schopni dosáhnout stejných či podobných výsledků, které jsou odpovídající pro tuto skupinu. Zatímco žáci vynaložili všechny síly, aby těchto výsledků dosáhli, učitel by měl již v tomto okamžiku uvažovat o dalším rozvoji žáků. Bylo by vhodné žákům dát ke čtení složitější sousloví či rovnou již jednoduchou větu a pomoci žákům zprávu, která je ve větě ukryta, společně si ji dekódovat.

Graf 15 - Úspěšnost žáků s EAL ve druhém úkolu



Graf 16 potvrzuje, že žák, jehož mateřským jazykem je jazyk anglický, nemusí vždy dosahovat maximálního počtu bodů v úkolu, neboť i on se anglickému jazyku učí. V tomto případě se učí číst a porozumět přečtenému textu, což vyžaduje čas, píli a neustálé opakování. V tomto případě dotázaný respondent dosáhl šesti bodů z devíti. V rámci celé skupiny se umístil podprůměrem. Tento fakt může být pro vyučujícího známkou toho, že se žákem je třeba individuálně pracovat v rámci školního vyučování a snažit se mu připravit takové úkoly, které by jej rozvíjeli ve čtení s porozuměním.

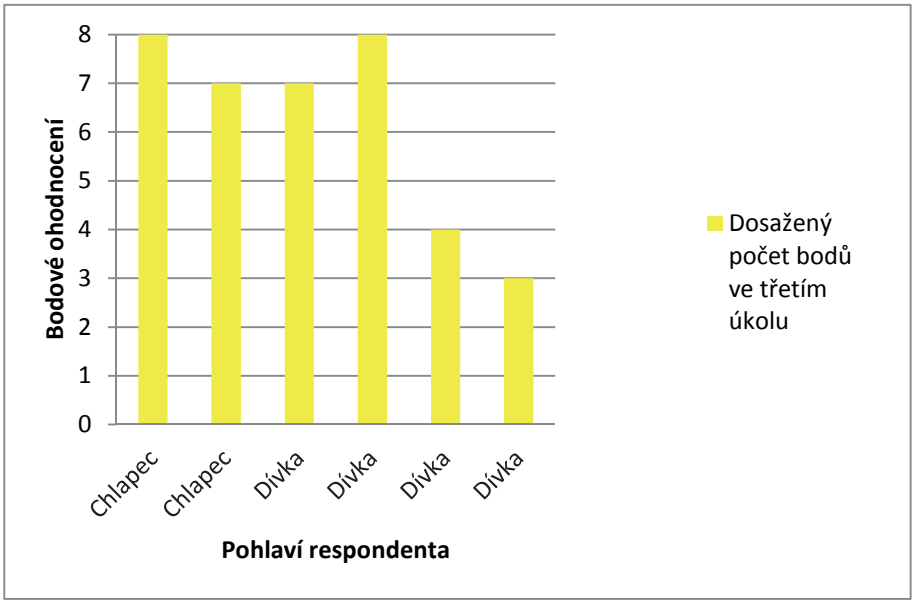
Graf 16 - Úspěšnost žáka, jehož anglický jazyk je mateřský ve druhém úkolu



Vyhodnocení třetího úkolu:

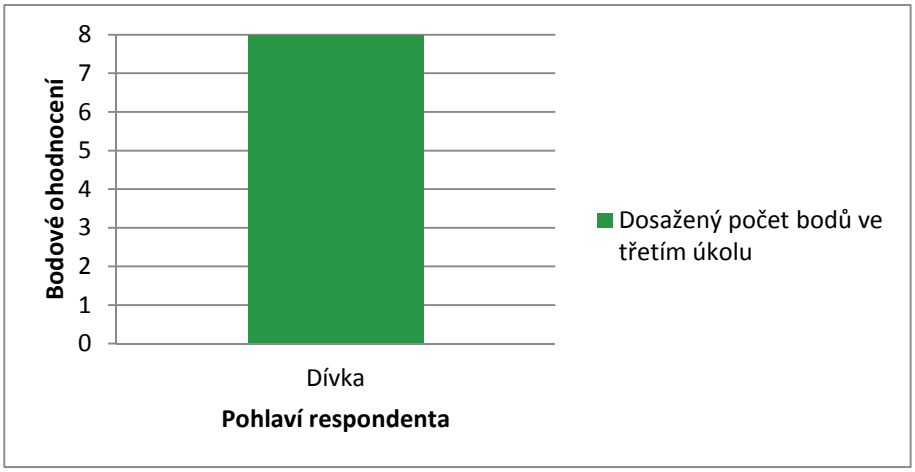
U více než poloviny dotázaných respondentů s EAL je patrné, že se umístili téměř s maximálním počtem bodů. Dva žáci z celkového počtu šesti dotázaných respondentů s EAL dosáhli celkového počtu bodů. Další dva žáci s EAL dosáhli sedmi z osmi bodů, a tím se zařadili již do zmíněné větší poloviny, která dosáhla na výborné výsledky. Dva ze šesti dotázaných respondentů dosáhli podprůměrných výsledků v rámci své skupiny, neboť s dosaženým počtem bodů tři a čtyř v porovnání celé skupiny, jejíž průměrný dosažený počet bodů činil 6,2. Stejně tak, jak tomu je ve druhém úkolu i v tomto úkole se žáky, jejichž výkon byl podprůměrný je potřeba individuálně pracovat a snažit se na ně hodně mluvit a tím jim poskytnout možnost naslouchat anglickému jazyku. Souvisí s tím i následná aplikace mluveného slova, která je v podobě plnění úkolu či odpovídání na otázky v rámci diskuze v celé třídě. Se žáky jsem se pokusila hodně mluvit, ale jejich schopnost komunikovat se během následujícího týdne výrazně nezvýšila. Jsem toho názoru, že schopnost dorozumět se a porozumět mluvenému slovu vyžaduje delší dobu než je jen týden. Doufám, že i přesto jsem žákům svým individuálním přístupem pomohla. Vždy, když potřebovali či za mnou tito žáci přišli, vždy jsem se jim snažila být nápomocna v co největší míře.

Graf 17 – Úspěšnost žáků s EAL ve třetím úkolu



Z Grafu 18 je zřejmé, že dotázaný respondent dosáhl na plný počet bodů, což je osm bodů z osmi. Ve své skupině není jediným respondentem, který na bodovou hranici o osmi bodech dosáhl. Dokazuje to Graf 17, který uvádí výsledky dosažené ve třetím úkolu v této skupině pro žáky s EAL.

Graf 18 – Úspěšnost žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina ve třetím úkolu



9.2.4 Zelená skupina

Charakteristika skupiny: skupina je zařazena v počtu čtyř skupin na čtvrtém místě pro práci v anglickém jazyce. Jsou v ní žáci, kteří potřebují individuální přístup učitele či asistentky, neboť potřebují v pravidelných intervalech připomínat zadání a instrukce k zadanému úkolu a dohled, že opravdu pracují na tom, na čem mají. Důležité je nespěchat a věnovat jim i více času, pokud to je nutné k tomu, aby splnili daný úkol.

Složení skupiny: skupina je v dotazníkovém šetření složena z pěti žáků, z toho dvou chlapců a tří dívek. Z tohoto počtu tři žáci s EAL (jeden chlapec a dvě dívky) a dva žáci, jejiž mateřským jazykem je jazyk anglický, z toho jeden chlapec a jedna dívka.

Zadání dotazníků: žákům byla nejprve poskytnuta možnost vyposlechnout si, proč dotazník vyplňují a k čemu bude sloužit. Žákům byly instrukce sděleny třikrát, z důvodu toho, aby lépe pochopili význam dotazníkového šetření. Zároveň každý žák byl dotázán, zda souhlasí s výzkumem. Všichni žáci vyjádřili svůj souhlas. Dotazník, který vyplnil jeden respondent v Zelené skupině je k nahlédnutí v Příloze 1c.

Motivace: v této skupině ve srovnání se třemi předchozími, kterým byla představena motivace v podobě barevné krabičky, byla motivace spíše kontraproduktivní. Jeden z žáků si krabičku přivlastnil a po dobu tří minut ji nechtěl nikomu dát. Po tomto čase následně barevná krabička kolovala v celé skupině velmi rychle, protože stejný žák jako na úvodu této práce ji chtěl jen pro sebe a v zápětí ji otevřel. Nenechal tím prostor pro své spolužáky, aby se při motivování aktivněji podíleli. Při otevření krabičky žáci našli dvě obálky. Na jedné byla nadepsaná 1. a na druhé nadepsaná 2. Za mé pomoci žáci dekódovali, k čemu obálky slouží. Všichni žáci měli ze začátku velkou chuť vyplnit daný dotazník. V průběhu vyplňování dotazníků se tento fakt u jednotlivých respondentů mění v závislosti na dění ve třídě, konkrétně se uvolnilo místo u počítače a jeden z respondentů přestal pracovat s tím, že dotazník již vyplňovat nechce, protože je u počítače volné místo. Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření se žáky je pro samotné žáky dobrovolné, nabídla jsem mu, že ze cvičení jedna přeskočíme na cvičení tři, aby zjistil, jak mu jde poslech mluveného slova a potom může jít k počítači s otázkou, zda souhlasí. Žák s tímto řešením souhlasil, proto jsme vyplnili cvičení tři a následně jsem se věnovala žákům u stolu, kteří vyplňovali daný dotazník, a rovněž žákovi u počítače, neboť bylo v mé kompetenci, aby nerušil ostatní žáky ve třídě.

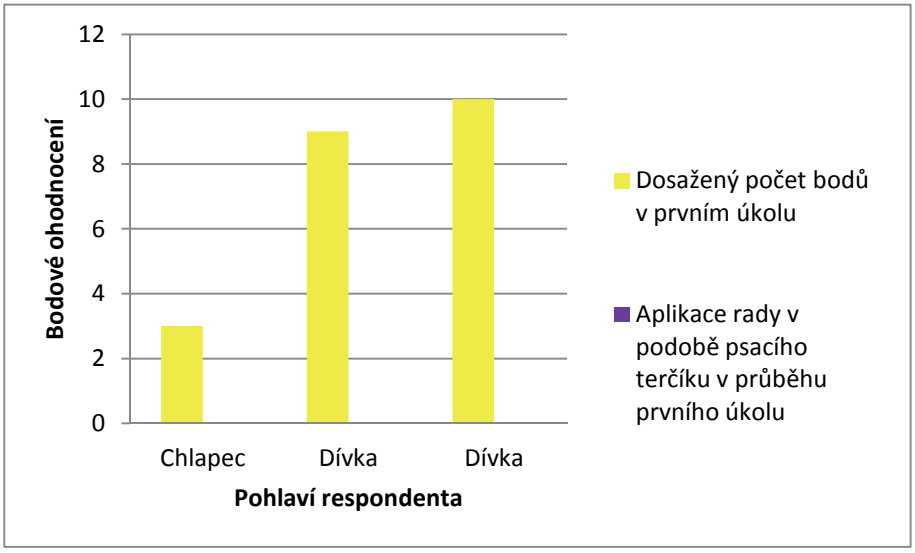
Průběh: žákům jsem představila obě dvě strany dotazníku, který měli za úkol vyplnit. Požádala jsem je, aby zakroužkovali, zda jsou chlapec či dívka, což pro některé z žáků bylo problémem, když nebyli schopni odpovědět přesně, zda jsou dívka či chlapec. Stejně jako u předchozí skupiny jsem použila ukázkový příklad pro žáky, na jehož základě pochopili, zda jsou dívka či chlapec. Vyplní kolonku dnešního data. Poté přinesli záložku, kde mají napsaný *„writing target,“* tedy psací terčík. Žáci šli najít své záložky, kde byl uveden jejich psací terčík, ale nikdo z nich psací terčík neměl, neboť si měli dávat pozor při psaní na tři základní kritéria, kterými jsou: velké písmeno na začátku věty, mezery mezi slovy a tečka na konci věty. Průběh celého dotazníkového šetření v této skupině ovlivnil fakt, že dotazník vyplňovali až jako čtvrtí ve výzkumný den. Jednalo se o odpolední vyučování. V době, kdy dotazník vyplňovali, věděli, že brzy půjdou domů a již se tak nesoustředili jako v předešlých třech skupinách. I přesto bych ráda podotkla, že se všichni žáci (kromě jednoho) velmi snažili a chtěli vše vyplnit.

Vyhodnocení: je v rámci schopností zelené skupiny, neboť v ní jsou žáci, kteří jsou na stejné či velmi podobné úrovni ve znalosti a aplikaci anglického jazyka.

Vyhodnocení prvního úkolu:

Graf 19 znázorňuje bodové ohodnocení skupiny celkem tří žáků, z toho jednoho chlapce a dvou dívek. Žádný ze žáků neplnil první úkol s psacím terčíkem, neboť jejich úkolem bylo dodržet základní pravidla pravopisu, protože v těch si nejsou při psaní jisti. Bodové ohodnocení jednotlivých žáků bylo v rozmezí tří až deseti bodů, přičemž nikdo z žáků nedosáhl na maximální počet bodů (12 bodů). Průměr všech žáků v rámci prvního úkolu v kategorii dosažených bodů je 7.33 bodů. Dvě dívky, které získaly devět a deset bodů dosáhly nadprůměrného ohodnocení, zatímco chlapec, který získal tři body, je velmi pod průměrem a jeho výsledek je znepokojující. Chlapci, který nasbíral tři body, je třeba se individuálně věnovat a procvičit s ním pravidla pro psaní vět. Tento podprůměrný výsledek v prvním úkolu můžeme přisuzovat rozptýlení, které vzniklo na základě motivace, neboť pro něj mohla být příliš emotivní a také faktu, že zelená skupina měla možnost vyplnit dotazník až v odpoledních hodinách, kdy pozornost žáků již bylo náročné udržet, neboť mysleli na to, co budou dělat po škole.

Graf 19 - Úspěšnost žáků s EAL v prvním úkolu

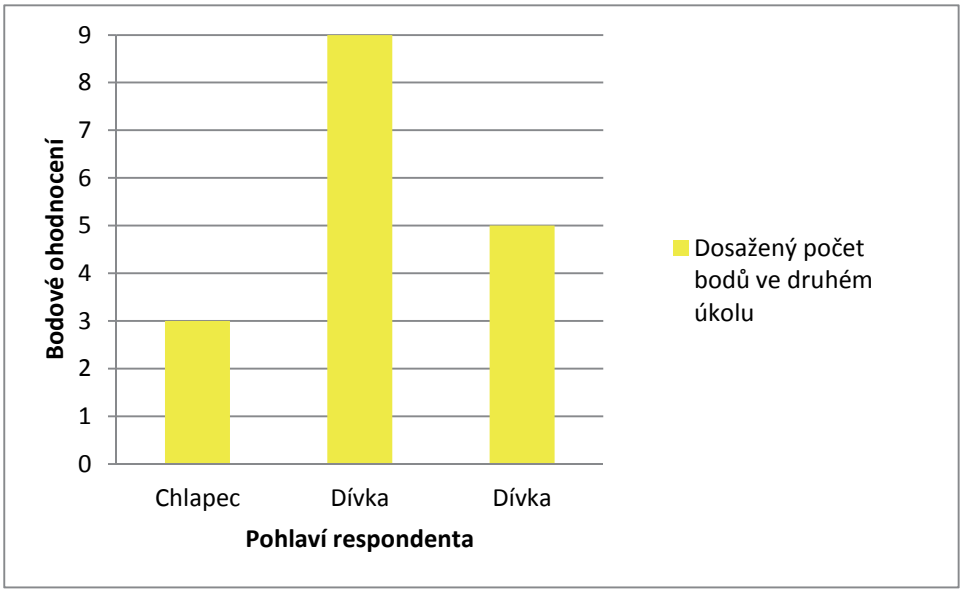


Žáci, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, se prvního úkolu nezúčastnili. Z tohoto důvodu není vytvořen graf.

Vyhodnocení druhého úkolu:

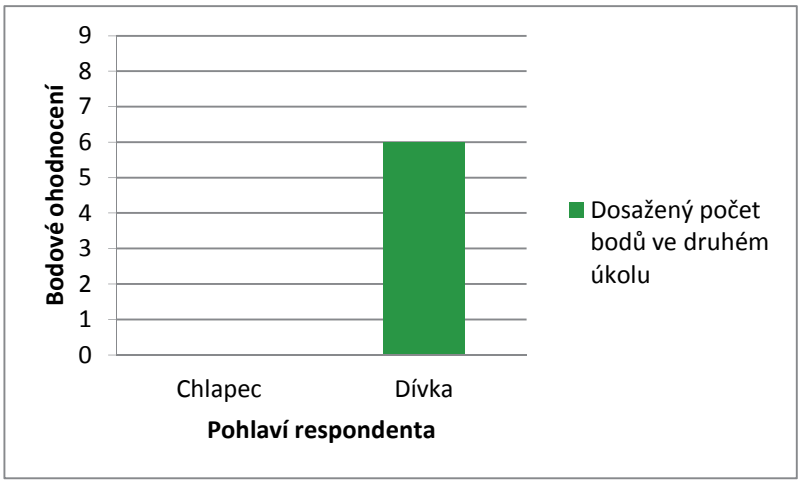
Z Grafu 20 a Grafu 21 vyplývá, že druhého úkolu se zúčastnilo všech pět respondentů ze Zelené skupiny. Žáci s EAL, jejichž bodové ohodnocení je znázorněno na Grafu 20, dosáhli průměru s číslem 5,6 bodu. Z toho jedna dívka, která získala maximální počet bodů. Další dva respondenti svým počtem bodů zůstali v podprůměru. V tomto případě je důležité s respondenty pracovat jako se skupinou, ale zároveň i jako s jednotlivcem. I respondenti v Zelené skupině si zaslouží pozornost učitele, neboť oni ji právě potřebují nejvíce, aby měli šanci ve vědomostech dohnat předešlé respondenty ze tří skupin. Každý týden by se jim měl vytyčit reálně stanovený osobní cíl, kterého by měli dosáhnout a tím se posouvat a zlepšovat se v rámci celé skupiny.

Graf 20 - Úspěšnost žáků s EAL ve druhém úkolu



Žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina, mají zobrazen svůj dosažený počet bodů na Grafu 21. Úkolu se zúčastnili dva respondenti, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem. Z toho jeden chlapec nezískal žádný počet bodů, neboť nebyl schopen přečíst, co je napsáno na kartičce a tím ztratil možnost body získat. Nebyl schopen text přečíst, ani s pomocí spolužáka s EAL z Červené skupiny, ani následně s mojí asistencí. Naopak dívka dosáhla šesti bodů a tím prokázala, že je schopna přečíst, co je na kartičce napsáno a aplikovat přečtenou větu v podobě kresby.

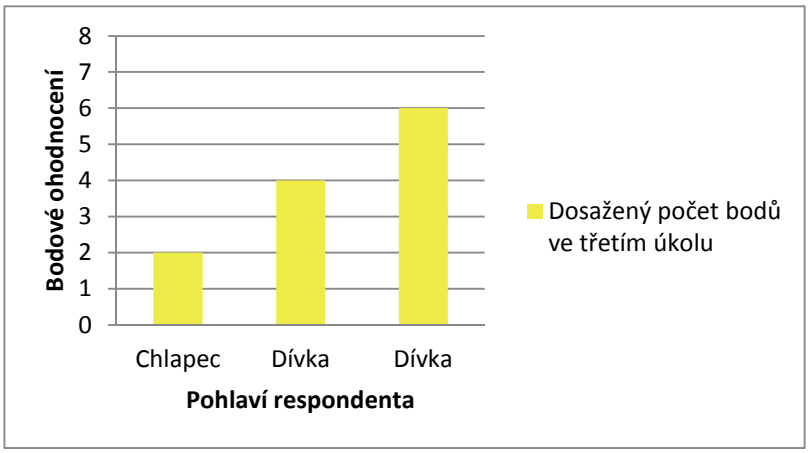
Graf 21 – Úspěšnost žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina ve druhém úkolu



Vyhodnocení třetího úkolu:

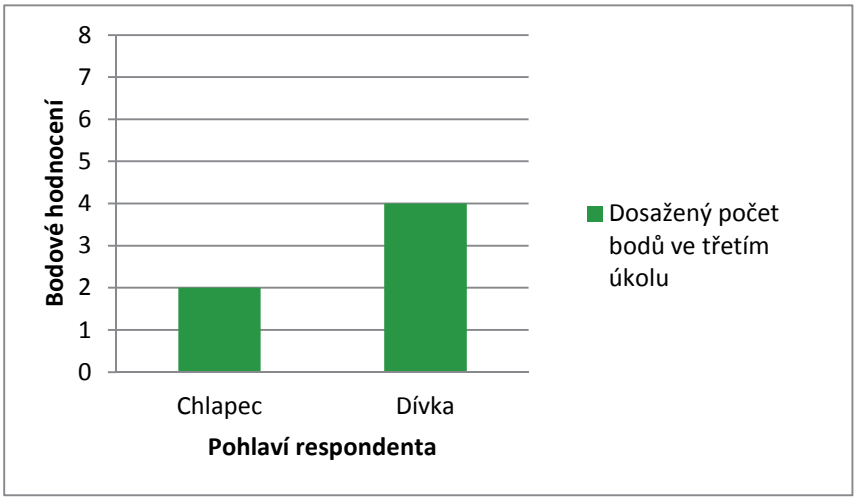
Stejně jako v úkolu číslo dva i v úkolu číslo tři se zúčastnilo všech pět respondentů tohoto úkolu, což vyplývá z Grafu 22 a Grafu 23. Z Grafu 22 můžeme vyčíst, že každá z dívek dosáhla vyššího počtu bodů s čísly čtyři a šest než chlapec, který dosáhl celkového počtu bodů s číslem dva. Svědčí to o tom, že ti žáci s EAL, jejichž dosažený výsledek byl dva a čtyři body, nedokáží plně dekódovat mluvenou řeč. Důvodů je mnoho, ráda bych jmenovala alespoň jeden. Tím je, že anglický jazyk žáci slyší ve třídě a ve škole, ale za zdmi školy již mnohdy mluví žáci s rodiči a rodinnými příslušníky jazykem dalším než je anglický jazyk. Těmto žákům by se měla poskytnout příležitost poslouchat angličtinu i v rodině. Záleží pouze na učiteli, jak tuto skutečnost žákovi s EAL zprostředkuje. Jednou z možností je zapůjčit CD žákovi s EAL, kde je převyprávěn text knihy a knihu. Žák může v prostředí domova poslouchat anglický jazyk a tím se mu naskytuje více možností, jak anglické slovo správně dekódovat a porozumět tomu, co někdo jiný říká. Blíže o práci se žákem s EAL pojednává kapitola s číslem čtrnáct, která poskytuje rady českému učiteli, jak pracovat se žákem - cizincem na českých základních školách.

Graf 22 - Úspěšnost žáků s EAL ve třetím úkolu



Z Grafu 23 je patrné, že sluchová analýza žáků, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický, není zcela dokonalá. Z tohoto důvodu je důležité se žákům věnovat během výuky intenzivněji a individuálně. Tím se docílí žákova schopnost lépe dekódovat nejprve slovo, posléze větu a nakonec i celý text či zprávu, která stojí za úspěchem při porozumění všech předmětů na základní komunitní škole, neboť právě anglickým jazykem jsou všechny předměty vyučovány.

Graf 23 – Úspěšnost žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřský jazyk ve třetím úkolu



9.3 Závěrečné vyhodnocení dotazníků v rámci celé třídy

Pramenem mého kvalitativního zkoumání v případové studii jsou dotazníky zadané celé třídě v prvním ročníku v Key Stage 1. Výsledky dotazníkové metody byly základem pro tvorbu modelové lekce v mnoha ohledech.

V prvé řadě jsem si vyzkoušela žáky samostatně vést, což bylo pro mne cennou zkušeností, kterou jsem měla šanci zužitkovat během realizace celé modelové lekce.

Druhým přínosem byla pro mne možnost pozorovat žáky během odpovídání postupně na první, druhý i třetí úkol, zda mezi nimi probíhá pomoc v rámci jedné skupiny, pokud někdo z nich něco neví či jdou s neporozuměním nejdříve za mnou. Ráda bych podotkla, že v těch skupinách, které byly pokročilejší v anglickém jazyce, tedy v Červené a Žluté, žáci upřednostňovali pomoc či se ptali svých spolužáků v dané skupině. Oproti tomu v Modré a Zelené skupině probíhala pomoc v častější interakci se mnou než se spolužáky. Domnívám se, že to bylo způsobeno na základě schopnosti a obratnosti dorozumět se v anglickém jazyce, kterou Červená a Žlutá skupina mají na vyšší úrovni, než jsou tyto schopnosti rozvinuté u žáků, již jsou v Modré a Zelené skupině.

Jedním z dalších přínosů se stala možnost zefektivnit tvorbu instrukcí, které jsem žákům říkala společně se zadaným úkolem. Na základě toho, jsem měla možnost pracovat samostatně s žáky v předvýzkumu a během výzkumu a zjistila jsem, jak žáky zaujmout, jaké otázky jim pokládat, abych v nich vzbudila vnitřní motivaci, ale i chuť poznávat nové učivo či opakovat probranou látku.

Ten úkol, který byl v dotazníku jako první, vzbudil v žácích zájem, jelikož si mohli z deseti obrázků vybrat ten, který chtějí popsat třemi větami. Ani při jednom ze zadávání se nestalo, aby se žáci v jedné ze čtyř skupin neshodli, kdo má jaký obrázek. Svědčí to o schopnosti udělat kompromis a přizpůsobit se nastalé situaci. Žáci si vybrali pro popis obrázku ten okruh slovní zásoby, který znali či doufali, že znají. Pokud se stalo, že žák neměl tušení, jak má napsat co může vidět na obrázku ani s nápovědou od spolužáků v podobě vyhláskování slova či ode mne, použil strategii vynechání slova, kdy za něj použil substitucí to slovo, které určitě znal a věděl, jak se píše. Zde uvádím

příklad: Na obrázku číslo deset byla *„queen“*, ale respondent napsal *„girl.“* Když jsem viděla žákův postup při řešení tohoto úkolu, uvědomila jsem si, že vhodnějším cvičením by byl obrázek, kde je barevně vyobrazen pouze jeden člověk či jedna věc a žákům je předložit se stejným zadáním. Žákova pozornost by se tak soustředila pouze na jeden objekt na obrázku a tím by se i popis obrázku stal komplexnější. Žáci by si mohli následně věty číst a další z žáků by dle diktátu mohl namalovat, co vidí na obrázku. Tím by se úkol maximálně využil ve třídě. Cvičení, které jsem se žáky zrealizovala, bych následně použila jako druhé v pořadí. I za těchto okolností se domnívám, že cvičení s číslem jedna žáky bavilo, neboť z jejich výrazů a nadšení to bylo možno usoudit. Zároveň bylo pro ně přínosem, neboť si mohli procvičit psaní dle mnemotechnické pomůcky, která v nich ukotvila pravidlo pro správné psaní.

Jelikož Červená a Žlutá skupina byly na podobné úrovni, zvolila jsem pro ně po konzultaci s třídní učitelkou v úkolu číslo dvě na čtení kartičky s větami. Ze stejného důvodu pro skupinu Modrou a Zelenou jsem v tom samém úkolu zvolila na čtení pouze kartičky se spojením slov, neboť žáci v těchto dvou skupinách nebyli schopni věty přečíst a zbytečně by je stresoval fakt, že nejsou schopni přečíst celou větu. Tato jediná diferenciace, která byla pro celý dotazník v druhém úkolu, se mi velmi osvědčila, neboť žáky utvrdila v tom, že dokáží většinou přečíst, co je na kartičce napsáno, tím jim dodala i větší sebejistotu a při výtvarném ztvárnění toho, co přečetli na kartičce a následnému popisu se maximálně věnovali. Všichni žáci byli potěšeni, že zvládli druhý úkol, i když občas s malou pomocí od svých spolužáků či ve formě otevřených otázek z mé strany. Důležité je, že se většina z nich nebála zeptat, protože komunikace mezi učitelem a žákem je základním vodítkem, jak žáka pochopit a tím ho rozvíjet, ale zároveň to je i dorozumívací prostředek, který je nezbytně důležitý.

Jelikož třetí úkol byl s každým žákem proveden individuálně, měl žák ode mne okamžitou zpětnou vazbu, která byla pro něj velmi důležitá a odpovídala mu na otázku, zda pochopil zadání zcela správně, zda zakroužkoval ten obrázek, o kterém jsem mluvila, následně jej vybarvil, neboť žáci rádi vybarvují. Chtěla jsem, aby si žáci se třetím úkolem odpočinuli, což se podařilo.

Cílem bylo zjistit, jak žáci s EAL jsou schopni použít anglický jazyk písmem, slovem a jakou mají schopnost dekódovat mluvenou řeč. Dotazník byl pro všechny žáky

ve třídě velmi přínosným, protože všichni žáci věděli, že s jeho vyplněním pomohou mně, což pro většinu žáků byla velmi motivující skutečnost. Každý z žáků dostal diplom za pomoc při vyplňování dotazníku. Tento diplom a fotodokumentace je uvedena v Příloze 5.

Žáci s EAL jsou začleni v rámci celé třídy napříč všemi skupinami v anglickém jazyce. Dle výsledků, které jsou k dispozici v každé skupině v rámci hodnocení prvního, druhého a třetího úkolu je možno říci následující. Dle schopností v anglickém jazyce zcela souhlasím s tím, jak třídní učitelka žáky do těchto skupin rozdělila. Červená skupina je ta, která je nejlepší v anglickém jazyce, a proto by se nemělo opomíjet rozvíjet je dále v anglickém jazyce a klást na ně těžší nároky. Oproti tomu ve Žluté skupině jsou žáci, kteří svými výkony by se mohli zařadit do Červené skupiny, protože svou houževnatostí a pílí, která je prokazatelná v jejich výsledcích, by si to zasloužili. Při dalším rozřazování do skupin by se mohlo stát, že budou dvě velmi podobné či totožné skupiny, které budou pokročilé v anglickém jazyce. Z tohoto důvodu by se měla přizpůsobit a rozvíjet Žlutá skupina stejně tak efektivně jako Červená skupina. Třetí v pořadí je Modrá skupina, u které je důležité rozvíjet jejich komunikační schopnosti a zároveň jim instrukce a požadavky během vyučování připomínat několikrát, protože žáci se nezeptají, jelikož se stydí a nejsou zcela připraveni se ptát. Spolupráce mezi žáky v Zelené skupině je mizivá a jejich schopnost použít anglický jazyk je velmi slabá, a proto je důležité se každému žáku individuálně věnovat. Každému z žáků stanovit týdenní individuální plán a kontrolovat v průběhu týdne, kdy a jak jich dosahuje. V ten samý čas se snažit ukotvit žákovu dosavadní znalost anglického jazyka a snažit se jí rozvíjet. S každou ze čtyř zmíněných skupin jsem pracovala na základě toho, co jsem měla možnost vypozorovat v rámci své asistentské praxe a v rámci toho jsem se snažila ke každému přistupovat individuálně. Pokud to čas věnovaný jednotlivým skupinám v rámci výzkumu dovolil. Očekávalo se ode mne stoprocentní pracovní nasazení a znalost žáků s EAL, práce s nimi a zároveň i znalost anglického jazyka.

10 Dotazníky pro učitele a dvě asistentky učitele

Třídní učitelka a dvě její asistentky byly požádány, zda by se mohly zúčastnit výzkumu v rámci diplomové práce a odpovědět tak na otevřené i uzavřené otázky v dotazníku, který se zaměřoval na práci s žáky s EAL, ale i s celou třídou.

10.1 Předvýzkum

S třídní učitelkou byly konzultovány otázky, které byly použity v dotazníku.

10.2 Výzkum

Předběžně jsem mluvila s třídní učitelkou a dvěmi asistentkami, zda jsou ochotné dotazník vyplnit. Bylo mi sděleno, že ano. Dotazník jsem zadala a prošla s třídní učitelkou i asistentkou osobně. V závěru byla návratnost nulová.

Třídní učitelce a dvěma jejím asistentkám byly dotazníky předány, ale již nebyly zpátky vráceny ani po urgování. Důvodem byla časová vytíženost třídní učitelky a dvěma asistentkám připadal moc obtížný na vyplnění.

10.3 Výsledky

K dispozici od třídní učitelky ani od dvou asistentek nejsou žádné informace v podobě vyhodnocení dotazníku, neboť dotazníky nebyly vráceny. Pro představu, jak tento dotazník vypadal, je možné jej naleznout v Příloze 7.

11 Dotazníky pro rodiče

V rámci komplexního pohledu na žáka s EAL byl sestaven dotazník, který se dotazoval pouze na jazykovou vybavenost nejprve pouze rodičů žáků s EAL. Ve druhé řadě, když byl osobně zadáván dotazník rodičům žáků s EAL, rodiče žáků bez EAL se dotazovali, zda mohou dotazník také vyplnit, neboť mi chtěli být nápomocni, s čímkoliv bude potřeba. Po dotázání na důvod, vyplynulo od rodičů, že žáci o mně doma vypráví, jak jim pomáhám s jejich učením a jak se jim věnuji v době vyučování a oni mi chtěli moji píli a čas strávený s jejich dětmi vynahradit.

11.1 Předvýzkum

Proběhl v rámci několika konzultací s třídní učitelkou. Její rady byly zakomponovány následně do výzkumu. Třídní učitelkou, která mluvila pouze anglickým jazykem, mi bylo sděleno, že rodiče žáků s EAL nemusí mluvit anglickým jazykem a jejich čtecí schopnosti nejsou na takové úrovni, aby porozuměli psanému textu. Třídní učitelkou mi bylo doporučeno dotázat se jedné z jejích asistentek, která byla přítomna výuce po celý den, zda by mi mohla pomoci, neboť hovoří a píše jazykem Punjabi, což je jazyk, kterým se mohou dorozumívat rodiče žáků s EAL s *„Dale Community Primary School“*, pokud neovládají plynně jazyk anglický. Asistentce jsem vysvětlila celou strukturu výzkumu a na to jsem navázala strukturu a otázky, na které se ptám rodičů. Asistentky jsem se zeptala, zda by souhlasila s tím, že bude ochotna mi pomoci tak, že by překládala těm rodičům, kteří budou chtít dotazník vyplnit, ale bude jim v cestě bránit jazyková bariéra, tedy její funkce bude překladatelka z anglického jazyka do Punjabi. Následně si vyposlechne odpověď od rodiče v jazyce Punjabi a zaznamená ji v anglickém jazyce do dotazníku. Asistentka souhlasila s touto funkcí v rámci dotazníkového výzkumu pro rodiče.

11.2 Výzkum

Osloveno bylo všech 21 rodičů žáků s EAL, ale když se chtěli zapojit i rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, zvýšil se celkový počet oslovených respondentů na 26.

11.2.1 Zadání dotazníků

Těm respondentům, kteří mluvili plynule anglickým jazykem, jsem se představila a vysvětlila jim, z jakého důvodu bych si přála, aby vyplnili dotazník, ale s dovětkem, že vyplnění dotazníku je nepovinné a bude neidentifikovatelné, která osoba, který dotazník vyplnila, aby se nebáli dotazník vyplnit. Dále jsem je informovala o tom, že dotazník se pouze doptává na jejich jazykovou vybavenost a jazykovou vybavenost jejich dětí a neptá se na žádné osobní údaje.

Pokud jsem s respondenty, kteří nemluvili plynule anglickým jazykem, mluvila první já, sdělila jsem jim jednoduchou angličtinou a gestem, že by mohli mluvit s asistentkou, která jim vše potřebné vysvětlí.

Dotazník se skládal ze dvou částí. První části byl průvodní dopis v anglickém jazyce, který sděloval důvod mé žádosti, aby rodiče dotazník vyplnili a do kolika dnů a kam jej mají vrátit. Vzhledem k tomu, že se v průvodním dopise vyskytovalo jméno třídní učitelky, nemůže být přiložen v příloze. Druhou částí byl samotný dotazník. Pro ilustraci jsou dva dotazníky, tedy jejich dvě druhé části respondenty vyplněny a přiloženy v Příloze 6.

11.2.2 Vyhodnocení

Jak již bylo zmíněno výše, dotazník byl zadán 26 rodičům. Zpět se jich vrátilo 14, tedy návratnost byla po zaokrouhlení 54 % z celkového počtu. Tři dotazníky se vrátily z rodin chlapců a jedenáct z rodin dívek. Z tohoto počtu se tři dotazníky vrátily z rodin žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, a jedenáct dotazníků z rodin žáků s EAL. Každá z otázek v dotazníku byla vyhodnocena samostatně. Vyhodnocení je uvedeno níže od první otázky, ke které se vztahuje Tabulka 9 až po otázku s číslem osm, ke které se vztahuje Tabulka 16.

Na první otázku nalezneme odpověď v Tabulce 9. Z výsledků, které jsou uvedeny níže, je patrné, že rodiče žáků s EAL průběžně přijíždějí do Anglie. Zatímco rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina v Anglii žijí celý svůj život.

Tabulka 9 – 1. otázka: *„How long have you been in England?“ – „Jak dlouho jste pobýval/a v Anglii?“*

Počet let	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
1 - 5	-	-
6 - 10	3	-
11 - 15	4	-
16- 20	1	-
21 - 25	1	-
26 – 30	1	2
31 - 35	1	1

Na otázku, která zněla *„Which languages can you speak?“ – „Kterými jazyky mluvíte?“* nalezneme odpověď v Tabulce 10. Z tabulky vyplývá, že rodiče žáků s EAL jsou bilingvní, stejně tak jako rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, jen v jiných jazycích. Rodiče žáků s EAL mluví těmito jazyky: Urdu, Punjabi a Mirpuri. Zatímco rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem, se rozvíjejí v dalších světových jazycích, kterými jsou italština, španělština a francouzština.

Otázka s číslem tři (odpověď v Tabulce 11) se respondenů ptá *„Which languages do you speak at home?“ – „Kterými jazyky mluvíte doma?“* Rodiče žáků s EAL mluví z velké části doma anglicky, ale také jazyky Mirpuri, Punjabi a Urdu. Zatímco rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk mluví doma převážně anglicky, ale také italsky a španělsky. Tato otázka již podrobněji nezjišťuje jazyk, kterým žák s EAL či žák, jehož mateřským jazykem je angličtina komunikuje s jednotlivými členy v rodině. Jazyková komunikace mezi žákem a jednotlivými členy v rodině může být různá a lišit se z mnoha různých důvodů.

Tabulka 10 – 2. otázka *„Which languages can you speak?“ – „Kterými jazyky mluvíte?“*

Jazyk	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
Angličtina	7	3
Urdu	7	-
Punjabi	6	-
Mirpuri	6	-
Italština	-	1
Španělština	-	1
Francouzština	-	1

Tabulka 11 – 3. otázka: *„Which languages do you speak at home?“ – „Kterými jazyky mluvíte doma?“*

Jazyk	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
Angličtina	4	2
Urdu	2	-
Punjabi	3	-
Mirpuri	5	-
Italština	-	1
Španělština	-	1

Tabulka 12 zaznamenává odpověď na otázku číslo čtyři. Rodiče žáků s EAL, kteří vrátili dotazník, odpověděli, že mluví se svými dětmi převážně anglicky, ale také jazykem Mirpuri, Urdu a Punjabi. Zatímco rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina mluví se svými dětmi pouze anglicky.

Tabulka 12 – 4. otázka: *„In which languages do you communicate with your child in KS1/1.Year?“ - „Ve kterých jazycích komunikujete s Vaším dítětem v KS1/1.roce?“*

Jazyk	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
Angličtina	8	3
Urdu	2	-
Punjabi	1	-
Mirpuri	4	-

Na otázku, kterými jazyky je možné komunikovat se základní školou, najdeme odpovědi v Tabulce 13. Se základní komunitní školou se dá komunikovat mnoha jazyky. Z tabulky, která je uvedena níže, je však patrné, že rodiče žáků s EAL z těch rodičů, kteří vrátili dotazník, upřednostňují komunikaci se základní školou v anglickém jazyce, druhým jazykem, který byl zmíněn při dorozumívání je Mirpuri. Rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, komunikují se základní školou pouze anglicky.

Tabulka 13 – 5. otázka *„Which languages do you communicate with Dale Community Primary School?“ – „Kterými jazyky komunikujete s Dale Community Primary School?“*

Jazyk	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
Angličtina	8	3
Mirpuri	3	-

Maximální počet jazyků, kterými mluví žáci v prvním ročníku Key Stage 1 jsou dva. Otázka číslo šest souvisí s otázkou číslo sedm v tomto dotazníkovém šetření, neboť zde respondenti konkrétněji uvádí jazyky, kterými jejich děti, tedy žáci v Key Stage 1,

dokáží mluvit. Podrobněji jsou tyto jazyky popsány v Tabulce 14, která je vyjádřením na otázku s číslem šest.

Tabulka 14 – 6. otázka *„How many languages can your child in KS1 – 1. Year speak?“ – „Kolika jazyky mluví Vaše dítě v KS1 – v 1. roce?“*

Počet jazyků	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
1	3	2
2	8	1
3	0	0
4	0	0
5	0	0

Na otázku s číslem sedm jsou odpovědi respondentů shrnuty v Tabulce 15. Z výsledků, které uvádí tato tabulka, je patrné, že se otázka konkrétněji vztahuje k otázce s číslem šest, kde rodiče žáku uvedli, kolika jazyky je žák schopen mluvit. V otázce číslo sedm se již konkrétněji dozvídáme jazyky, kterými jazyky žáci umí komunikovat. Rodiče žáků s EAL uvedli, že jejich děti umí mluvit anglicky a k tomu jazyky Urdu, Punjabi a Mirpuri. Zatímco dva ze tří dotázaných respondentů, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem uvedli, že jejich dítě umí mluvit anglicky, třetí z dotázaných respondentů bral tento fakt jako samozřejmost a rozšířil jazykové komunikační schopnosti o španělštinu a italštinu.

Tabulka 15 – 7. otázka *„Can you name languages which your child can speak?“ – „Umíte vyjmenovat jazyky, kterými Vaše dítě mluví?“*

Jazyk	Respondenti	
	Rodiče žáků s EAL	Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem
Angličtina	11	2
Urdu	1	-
Punjabi	3	-
Mirpuri	4	-
Španělština + Italština	-	1

Z výsledků, které srhnuje Tabulka 16 na otázku číslo osm je patrné, že z jedenácti dotázaných respondentů, jejichž děti jsou žáci s EAL, odpovědělo pět, že jejich děti se doma nevzdělávají jinak než anglicky. Z těchto dotázaných naopak šest respondentů odpovědělo na otázku s číslem osm kladně a při jejím zdůvodnění uvedlo, že své děti doma vzdělávají a to těmito jazyky: Urdu, Punjabi, Mirpuri a Arabsky.

Rodiče žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina odpověděli dva ze tří kladně, že vzdělávají doma své děti i v jiných jazycích a jedná se o jazyk španělský a italský. Pouze jeden ze tří respondentů uvedl, že vzdělává své dítě pouze anglicky.

Tabulka 16 – 8. otázka *„Do you teach your child any other languages than English?“ – „Učíte Vaše dítě doma dalšímu jazyku než anglickému?“*

Jazyk	Respondenti			
	Rodiče žáků s EAL		Rodiče žáků, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem	
	Ano	Ne	Ano	Ne
	6	5	2	1
Angličtina	1	-	-	-
Urdu	4	-	-	-
Punjabi	3	-	-	-
Mirpuri	1	-	-	-
Arabština	1	-	-	-
Francouzština	-	-	-	-
Španělština	-	-	2	-
Italština	-	-	1	-

V závěru je zajímavé poukázat na ten fakt, že návratnost tohoto dotazníku byla 54%. Po diskuzi s třídní učitelkou jsem zjistila, že v minulosti, když se zadávali dotazníky rodičům všem žákům v první třídě Key Stage 1, jejich návratnost byla velmi nízká a pohybovala se v rozmezí dvou až pěti vrácených dotazníků v rámci celé třídy. Když jsem se o tomto faktu dozvěděla, považovala jsem čtrnáct vrácených dotazníků od rodičů za velmi úspěšný výsledek. Domnívám se, že tak velké návratnosti pomohla i asistentka třídní učitelky, jejíž překladatelské pomoci využilo pět rodičů z jedenácti

rodičů, jejichž dítě je žákem v prvním ročníku Key Stage 1 s angličtinou jako s dalším jazykem. Překladatelská činnost asistentky třídní učitelky se osvědčila a do budoucna by bylo dobré tuto činnost využívat tak často při komunikaci s rodiči žáků, jejichž anglický jazyk je jejich dalším jazykem, jak je jen třeba.

12 Modelová lekce

Do praktické části své diplomové práce jsem zařadila kromě dotazníkového průzkumu také modelovou lekci, která vznikla na základě mé iniciativy. V průběhu asistentské praxe jsem zjistila, že pokud chci svou případovou studii objektivně popsat a s tím i práci učitele, který se žáky pracuje každý den na základní škole, potřebuji si vyzkoušet vést celou třídu z pozice učitelky. Po konzultaci s třídní učitelkou bylo žádosti vyhověno v rámci případové studie.

12.1 Cíl a zaměření modelové lekce

Cílem modelové lekce bylo zjistit, jak se já v roli učitele dokážu přizpůsobit prostředí, ve kterém se žáci s EAL vzdělávají, jak na mě v roli učitele žáci reagují a zda jsou žáci schopni porozumět mým otázkám a instrukcím v anglickém jazyce.

Modelová lekce byla zaměřena především na rozvoj schopností žáka propojit mluvené slovo s psaným textem a tím si uvědomit význam tohoto slova během interaktivního čtení či později nad rozborem nakresleného a popsaného obrázku.

12.2 Metody modelové lekce

Výukový plán modelové lekce je sestaven s použitím vhodných strategií a metod, kterými jsou žáci běžně vyučováni. Jde především o metodu interaktivního čtení velké knihy *„We're Going on a Bear Hunt. - Jdeme na lov medvěda.“* Následně je zde individuální práce ve skupinách.

12.3 Předpoklady modelové lekce

Předpokládám, že metodu *„Interactive reading - Interaktivní čtení“* žáci již znají a vyzkoušeli si s ní pracovat v průběhu vyučovacích hodin v anglickém jazyce.

12.4 Vlivy třídního prostředí

Během školního roku v Anglii se můžeme setkat s pěti dny, které jsou úzce provázány s charitou a pomocí lidem, kteří ji potřebují, neboť jsou v znevýhodněné situaci. Jeden z těchto pěti dnů připadl na 16. listopadu 2012, kdy jsem měla naplánovanou realizaci modelové lekce. O tomto faktu jsem se dozvěděla ve středu 14. 11. 2012 a to ovlivnilo tvorbu modelové lekce z hlediska udržení žákovy pozornosti. Důvod je uveden zde. Žákům bylo dovoleno v tento den přijít do třídy v oblečení, které na sobě mělo puntíky, pokud přispějí £1, neboť v rámci podpory slepých lidí v Anglii byl tento den pojmenován jako „*Dotty day – Puntíkový den.“* V běžný školní den žáci nosí do školy uniformu bez rozdílu, zda se jedná o žáky s EAL či o žáky, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Předpoklad, že každý žák bude mít jiné oblečení, jsem brala jako příčinu rozptýlení jejich pozornosti. Proto jsem zařadila do výuky více úkolů, které trvaly kratší časový úsek. V situaci, kdy žáci do školy nosí školní uniformu, aby nebyly vidět majetkové rozdíly a všichni si byli rovni, bylo zřejmé, že změna oblečení vyvolá v dětech nadšení. Budou si chtít o svém oblečení povídat a každému jej ukázat, jako třeba jdou – li na oběd a mají každý jinou bundu.

12.5 Plán modelové lekce

Plán modelové lekce předkládám v českém jazyce, ale otázky, které jsem pokládala žákům, jsou uvedeny v anglickém jazyce pro zachování autentičnosti modelové lekce. Pro přiblížení českému učiteli, který zcela neovládá anglický jazyk, jsou instrukce, otázky a komentáře z anglického jazyka přeloženy do češtiny, aby všemu porozuměl a tato modelová lekce mu mohla být rovněž inspirací, jak pracovat se žákem-cizincem.

Plán modelové lekce

Název hodiny: *„We're Going on a Bear Hunt*[31] *– Jdeme na lov medvěda"*
Kniha: V hodině byla použita dětská anglická kniha *"We're Going on a Bear Hunt."*
Autor knihy: Michael Rosen
Ilustrátorka knihy: Helen Oxenbury
Metoda při čtení: Metodou, která byla použita při čtení je tzv. *„Interactive reading - Interaktivní čtení,"* jehož přesnou definici jsem v odborné literatuře nemohla naleznout. Avšak, tento termín používala vyučující anglického jazyka Becky Manton na Univerzitě v Derby. Dle vyučující se jedná o zapojení verbální a nonverbální komunikace při čtení knihy, která je spojena s prvky dramatické výchovy a pohyby žáků, které vyjadřují čtený text. I přesto, že jsem nedohledala definici v odborné literatuře interaktivního čtení, vyučující na základní škole Dale Community Primary School věděli, o jakou metodu se jedná, neboť ji také začleňují do svých vyučovacích hodin.

Koncepce knihy: "*We're Going on a Bear Hunt*"

Kniha „*We're Going on a Bear Hunt"* je sladěna barevně v písmu a ilustracích. Tam, kde písmo je černobílé, jsou i ilustrace černobílé a naopak.

Černobílé písmo a ilustrace jsou použity v těch částech knihy, které se opakují, ale za předpokladu změny pouze jednoho slova. Těmito slovy jsou *„grass - tráva, a river - řeka, a mud - bláto, a forest - les, a snowstorm - sněhová bouře, a cave - jeskyně"* a k nim přiřazená charakteristika těchto slov.

Barevné písmo a ilustrace jsou použity v těch částech knihy, které vyjadřují citoslovcem skutečnost, jak na čtenáře působí, když běží trávou, plave v řece, brodí se bahnem, pobíhá lesem, jde skrz chumelenici a jde jeskyní tak, aby jej nikdo neslyšel.

Od momentu, kdy v knize rodina nalezne medvěda, jsou veškeré ilustrace i text barevné až do konce knihy. A tímto barevným rozlišením je pro čtenáře velmi zajímavá.

[31] ROSEN, M.; *We're Going on a Bear Hunt*, London, 2004, Walker Books, Ltd.

Je napsána tak, aby bylo možné ji použít v EYFS. Výzkumné třídě byla tato kniha představena ve školním roce 2011/2012, když byli v EYFS, ale od té doby s ní žáci nepracovali déle než rok, považovala jsem tedy za důležité prokonzultovat s třídní učitelkou možnost jejího použití. Ta byla mým nápadem nadšená a okamžitě souhlasila.

Pomůcky: velká kniha – „*We're Going on a Bear Hunt*", Interaktivní tabule, Power Pointová prezentace, která je k nahlédnutí v Příloze 8, 23 papírů ve formátu A4, obyčejná tužka, pastelky.

Časová dotace: dopolední vyučování

Tabulka 17 – Podrobnější časové rozvržení modelové lekce

9,30 – 9,35	Evokace + Motivace (Představení tématu)	
9,35 – 9,45	Prezentace v Power Pointu na Interaktivní tabuli	Power Pointová prezentace
9,45 – 9,50		Předvídání (diskuze o přední stránce knihy)
9,50 – 10,10		Interaktivní čtení
10,10 – 10,30		Odpovídání na otázky + kreslení + popisování obrázku
10,45 – 11,15	Přestávka + Assembly (Shromáždění) + Svačina	
11,15 – 11,25	Odpovídání na otázky + kreslení + popisování obrázku	
11,25 – 11,40	Rozbor nakreslených obrázků	
11,40 – 12,00	Druhé interaktivní čtení	

Počet přítomných žáků: 23

Z tohoto počtu bylo přítomných devatenáct žáků s EAL, z tohoto počtu bylo šest chlapců a třináct dívek. Ostatní žáci byli žáci, jejichž mateřským jazykem je jazyk anglický, z toho jeden chlapec a tři dívky.

Cíle lekce:

a) Žák je schopen rozpoznat na obrázku grass (trávu), řeku (river), cave (jeskyni), snowstorm (sněhovou bouři), mud (bláto), forest (les) z reálného obrázku během Power Pointové prezentace.

b) Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity během interaktivního čtení za pomoci nonverbální a verbální komunikací.

c) Žáci jsou schopni pochopit a reagovat na mé pokyny, které jsou v anglickém jazyce.

d) Pokud je žák v Modré či Zelené skupině je schopen odpovědět na otázku jedním slovem. Např.: *„What is in the picture? – Co je na obrázku?“ „A river. – Řeka.“*

e) Pokud je žák ve Žluté či Červené skupině je schopen odpovědět na otázku celou větou. Např.: *„What is in the picture? – Co je na obrázku?“ „There is a river. – Je tam řeka.“*

f) Žák se nehlásí dopředu, aby byl vyvolán před zadáním otázky, že zná odpověď, ale až po zadání otázky, když si odpověď rozmyslí.

g) Žák se dokáže soustředit během Power Pointové prezentace.

h) Žák dokáže spolupracovat se mnou v roli učitele.

Evokace: žáci se seznámí podrobněji s tím, proč mají na sobě puntíkované oblečení. Zopakování se žáky pravidla, která dodržují během vyučování s třídní učitelkou.

Motivace: žáci dostanou za úkol najít si svého *„talking partner – partnera na párové sdílení“* do dvojice, tedy partnera, který byl každému třídní učitelkou přiřazen za účelem rozmluvení se v každé hodině před tím, než se začne vykládat probíraná látka. Když si žáci najdou své *„talking partners“* do dvojice, sednou si spolu na koberec.

Učitel žákům položí ptázku:

„*How many animals do we know altogether? – Kolik zvířat známe dohromady?*“

„*An animal came to see us. An animal came to see us and ask for a help.*

We need to find out which one. –
Jedno zvíře se na nás přišlo dnes podívat. Jedno zvíře se na nás přišlo podívat a požádat nás o pomoc. Musíme zjistit, které zvíře to je.“

Žáci mají dvě minuty na to, aby si řekli ve dvojici zvířata, která znají. Po dvou minutách se učitel ptá každé z dvojic na jedno zvíře, které zná.

a) Pokud jedna z dvojice řekne jako zvíře medvěda – všechny dvojice mohou dokončit svou diskusi a následně se přistoupí k prezentaci se slovy.

„*One of you were right. Yes, it was a bear. – Jedna z dvojic měla pravdu. Ano, přišel k nám medvěd.“*

b) Pokud žádná z dvojic neřekne jako zvíře medvěda – tak učitel jej řekne v hádance a přistoupí se k prezentaci.

Hádanka: „*One shiny wet nose, 2 big furry ears, 2 big goggly eyes. What is it?*“
„(A bear)“

„Jeden lesklý mokrý nos, dvě chlupaté uši, dvě velké oči, Co je to?“
„(Medvěd)“

Prezentace v Power Pointu: učitel mluví k žákům:
„*The bear came to see us. Let’s find out what we can do for him.“*
„Medvěd nás přišel navštívit. Pojďme zjistit, co pro něj můžeme udělat.“

Všichni žáci sedí na koberci a otočí se směrem k interaktivní tabuli, aby na ni dobře viděli. Učitel spustí Power Pointovou prezentaci na interaktivní tabuli.

Snímek č. 1

Objeví se medvěd a nad ním otázka: *„What is this? - Co je to?“* Žáci odpoví hromadně: *„A bear - Medvěd“* nebo *„It is a bear. - To je medvěd.“*

Snímek č. 2

Medvěd se objeví s bublinou, kde je napsána jeho výpověď. Výpověď v bublině přečtě žák, který čte plynule, aby obsah zprávy mohl všem ostatním žákům zprostředkovat.

Snímek č. 3 – č. 8

Práce s třídou je v těchto případech podle struktury, která je uvedena níže. Nejprve se na interaktivní tabuli objeví obrázek, který je v pozadí společně s medvědem a otázkou:

„What can you see in the picture? – Co můžete vidět na obrázku?“

Otázka je stejná během snímků s č. 3 až s č. 8 z důvodu, aby si žák byl jist, že se medvěd ptá na jednu informace, která se, ale v každém snímku liší. Ve dvojicích si žáci se svým partnerem řeknou, co to je na obrázku. Pokud ví či si myslí, že ví, tak zvednou ruku. Učitel vyvolá jednu z dvojic a ta řekne, co je na obrázku. Pokud to je správně, tak se na interaktivní tabuli objeví cedulka s nápisem toho, co může na ní žák vidět.
Odpovědi na otázky jsou zaznamenány dle pořadí snímků zde*:*

„It is grass. - To je tráva.“ „ It is a river. – To je řeka.“ „It is a forest. – To je les.“
„It is a snowstorm. – To je sněhová bouře.“ „It is a mud. – To je bláto.“
„It is a cave. – To je jeskyně.“

Snímek č. 9

Na interaktivní tabuli se zobrazí medvěd s mluvící bublinou a předním obalem knihy *„We're Going on a Bear Hunt“*. Zprávu, která je v mluvící bublině, čte ten žák, který čte plynule a srozumitelně.

Učitel opakuje větu, která je na snímku: „*The bear has got a surprise for you. – Medvěd má pro Vás překvapení.“*

Již před začátkem vyučování si připravém velkou knihu *„We're Going on a Bear Hunt“* tak, aby ji žáci neviděli a jen ji vytáhnu a žákům ukážu se slovy:

„This is the surprise for you. – Toto je překvapení pro Vás.“ „What is it?- Co to je?“

Očekávaná odpověď je: *„It is a (big) book. – Je to (velká) kniha.“*

Snímek č. 10

Zde je uveden seznam otázek, na které se žáků budu ptát. Seznam otázek je vytvořen podle obvyklého rozboru při předvídání z přední strany knihy.

„Who is the author? – Kdo je autor?“
„Who is the illustrator?- Kdo je ilustrátor?“
„What can you see on the front cover? – Co můžete vidět na přední straně knihy?“
„How many people are there? – Kolik lidí tam je?“
„What are these people doing? – Co lidé na obrázku dělají?“
„What is the story about? – O čem je tento příběh?“

Snímek č. 11

Zde je má fotka, s velkou a malou knihou s názvem *„We’re Going on a Bear Hunt“*, která má v dětech vzbudit zájem o čtení této knihy.

Otázka:

„What do we need when we are going on a bear hunt? – Co potřebujeme, když jdeme na lov medvěda?“

Odpověď:

„Let’s pack our bags. - Zabalme si naše batohy“ „What do we need when we are going on a bear hunt? – Co potřebujeme, když jdeme na lov medvěda?“

Odpověď:

„We need some food. – Potřebujeme sebou nějaké jídlo.“ „What else do we need? – Co dalšího s sebou potřebujeme?“

Žáci budou přicházet s vlastními nápady, co všechno sbalit do batohu. Po sbalení věcí na lov medvěda, žákům položím následující otázku.

Otázka:

„Which book are we going to read? – Kterou knihu budeme číst.“

Žáci:

„*The big book – We’re Going on a Bear Hunt. – Velkou knihu – Jdeme na lov medvěda.“*

Snímek č. 12

Překliknutí ze snímku č. 11 na snímek č. 12.

Mé pokyny pro žáky:

„Stand up. Let’s find some space for you. Make sure that you can move.“

„Postav se. Najdi si místo. Přesvědč se, že se můžeš hýbat.“

Mé pokyny k asistentce třídní učitelky:

„May I ask you for your help now? – Mohu Vás požádat o pomoc?“

„Can you stand here, please? – Můžete se postavit sem, prosím?“

„Can you hold the book like this? – Můžete držet tuto knihu takto?“

„Now, turn these pages when we finish reading on the page. – Nyní, otáčejte stránku v knize vždy, když skončíme se čtením jedné stránky.“

„Thank you very much. – Děkuji Vám mnohokrát.“

Inspirovala jsem se autorem, který k této knize vymyslel pohybové aktivity a to ke každému řádku v této knize jinou. Pokud jde o stejné věty, jedná se o stejné pohyby, pokud jde o jinou větu, jedná se o různé pohyby.

Inspiraci jsem čerpala z internetového zdroje[32]. Avšak v této části je autor knihy filmován při pohybu od pasu nahoru, a tedy vypadá, že je statický a stojí na jednom místě a nejsou vidět jeho nohy. Abych mohla obsáhnout zrakem celou třídu, musela jsem při plánování hodiny zvážit, zda během vyučování stát staticky stejně jako autor či

[32] http://www.youtube.com/watch?v=ytc0U2WAz4s

po třídě chodit a tím zapojit i nohy. Zvolila jsem druhou z navrhovaných možností a chodila jsem po třídě.

Snímek č. 13

Po dočtení knihy s otázkou:

„What book did we read? – Jakou knihu jsme dočetli?“

Snímek č. 14

Po dočtení knihy s otázkou:

„Who is in the picture? – Kdo je na obrázku?“
„Why are people under the duve? – Proč jsou lidé pod přikrývkou?“
„Why are not they going on the bear hunt again? – Proč oni nepůjdou na lov medvěda znovu? “

Snímek č. 15

Párové sdílení a následně diskuze ve třídě nad otázkou, kterou položil medvěd a zní:

„How do I feel now? – Jak se nyní cítím?“

Žáci celý týden probírali, jak vyjádřit své emoce, pocity a tato otázka měla za úkol shrnout, zda žáci jsou schopni své poznatky, které nabyly za celý týden aplikovat v odpovědích na tuto otázku.

Snímek č. 16

Obsahuje vysvětlení k dvoum popiskám, které byly použity i při realizaci dotazníkového výzkumu se třídou. Žáci by tyto popisky již měli znát, ale přesto byly popisky se žáky zkontrolovány ještě jednou, aby věděli, co mají v následujícím kroku dělat. Popisky byly s nápisem *„Write-Napiš“* and *„Draw-Nakresli“*.

Snímek č. 17

Žáci sedí na koberci a je jim představeno zadání úkolu. Na každou otázku říkají dva až tři žáci své odpovědi, aby ostatní žáci měli příklad, co bude jejich úkolem. Rozdělení žáků je ke stolům do čtyř skupin. Na každém stole budou umístěny pomůcky, které potřebují k tomu, aby splnily zadaný úkol. Červená skupina bude pracovat samostatně, se Žlutou skupinou budu pracovat já osobně a za úkol mají odpovědět na dvě až tři otázky dle vlastního výběru. Současně Modrá skupina bude pracovat s asistentkou třídní učitelky a Zelená skupina bude spolupracovat s třídní učitelkou a za úkol obě skupiny mají odpovědět na jednu až dvě otázky dle vlastního výběru.

Žáci mají za úkol odpovědět na otázku či otázky dle schopnosti v anglickém jazyce.

Zadání: „*Write answers to these questions. – Napiš odpovědi na tyto otázky.“*

„What happens next in the story? - Co se stane v příběhu jako dalšího?“
„How does the bear feel? - Jak se medvěd cítí?“
„What is the bear going to do? - Co medvěd bude dělat?“

„Draw and Label the picture. – Nakresli a popiš obrázek.“

Po celou dobu práce by měli žáci na interaktivní tabuli snímek č. 17 se zadáním a na židli vedle interaktivní tabule je otevřena kniha na stránce, kde medvěd odchází, aby si žáci mohli konkrétněji vybavit jeho pocity.

Snímek č. 18

Interaktivní čtení bude se žáky zrealizováno znovu i s pomocí asistentky, které je popsáno konkrétněji u snímku č. 12.

12.6 Realizace modelové lekce

Třídní učitelka mě uvedla ve třídě jako slečnu učitelku, která bude žáky vyučovat v dopoledním vyučování, ale během té doby bude třídní učitelka s jednou asistentkou třídní učitelky hodině přítomna. Úkolem třídní učitelky bude fotografovat situaci ve třídě a společným úkolem i pro asistentku třídní učitelky zaznamenat do předem připraveného dokumentu skutečnou realizaci modelové lekce s případným komentářem, poznámkami a radami pro mne. Fotodokumentace k realizaci modelové lekce je v Příloze 9.

Následně jsem převzala vedení celé třídy. Zopakovala jsem se žáky nejdříve pravidla, na která jsou zvyklí během výuky své učitelky. Zdůraznila jsem jim, že tato pravidla budou dodržována i za mého vedení výuky. Jedná se o tato pravidla:

- *„Talk one in a time. – Mluví jen jeden.“*

- *„When I want to say something I put up my hand. – Když chci něco říci, zvednu ruku.“*

- *„When I want to say something I sit nicely and silently, looking to the speaker and try to understand the speaker what he says while I am sitting on the carpet. – Když chci něco říci, sedím hezky a potichu, koukám se na toho, kdo mluví (řečník) a snažím se porozumět, co řečník říká, zatímco já (žák) sedím na koberci,“*

Pravidla jsem představila nejdříve, aby se celá hodina nerozpadla jen proto, že žáci mají puntíkované oblečení, protože tento fakt velmi ovlivňoval celý průběh dne.

Následně jsem žáky seznámila podrobněji s tím, proč mají na sobě puntíkované oblečení.

Žáci dostali za úkol najít si svého partnera do dvojice. Tato aktivita byla poněkud zdlouhavá, neboť si žáci nepamatovali, kdo je jejich partnerem do dvojice, několik z nich jsem přiřadila k novému partnerovi do dvojice. Potom si všichni sedli do dvojic na koberec, protože se změnil zasedací pořádek, seděli vedle jiných žáků, kteří

měli na sobě jiné puntíkované oblečení a chtěli si toho hodně sdělit. Ve třídě nastal nadměrný hluk, který se mi podařil utišit až po jedné minutě, kdy jsem zatleskala, žáci zpozorněli. Znovu jsem s nimi zopakovala důvody, proč je dnes mohou nosit. Následně jsem se jich zeptala, zda vědí, proč mají dnes puntíkované oblečení místo uniformy. Žáci dostali dvě minuty na to, aby si vyměnili své názory na tuto otázku a pak vybrané dvojice celé třídě sdělily, proč tomu tak je. Chtěla jsem po žácích, aby si vybavili to, co jsem říkala na začátku hodiny či to, co jim řekla jejich třídní učitelka předcházející den či rodiče doma.

Motivace: položila jsem žákům otázku:

„How many animals do we know altogether? - Kolik zvířat známe dohromady?“

„An animal come to see us. – Jedno ze zvířat se na nás přišlo dnes podívat.“
„An animal come to see us today and ask for a help. – Jedno ze zvířat přišlo dnes se na nás podívat a poprosit nás o pomoc.“

„We need to find out which one. – Měli bychom zjisti, které zvíře to je.“

„So, How many animals do we know altogether?Talk to your talking partner. – Kolik zvířat známe dohromady? Řekni to svému partnerovi ve dvojici.“

Žákům jsem dala dvě minuty na to, aby vyjmenovali zvířata, která znají.

Po dvou minutách jsem se dotázala každé dvojice na jedno zvíře. Žáci mi jich ale chtěli sdělit více než jedno, a tak se stalo, že první dvě dvojice ze sebe vychrlily každá pět zvířat a ostatní dvojice již jen opakovaly jedno z těchto zvířat a jen zřídka k nim přidaly další. Žáci řekli tato zvířata: *„cat - kočka, dog - pes, mouse - myš, bird - pták, snake - had, lion - lev a bear - medvěd.“*

Nechala jsem všechny dvojice říci jedno zvíře a na závěr jsem se vrátila k té dvojici, která řekla *„bear – medvěd“*. Spojila jsem motivaci a) a b) z plánu modelové lekce a žákům jsem řekla:

„Somebody said an animal who come to ask you for a help. I will give you a cue: One shiny wet nose, two big furry ears, two big googly eyes. What is it?(A bear) Yes, it is a bear."

„Někdo z Vás řekl to zvíře, které k nám přišlo požádat o pomoc. Řeknu Vám nápovědu. Mám jeden zářivý a mokrý nos, dvě chlupaté uši a dvě velké oči. Co je to? Medvěd. Ano, je to medvěd."

„Let's sit nicely and silently. Make sure that everybody can see on the interactive white board."

„Sedněte si hezky a tiše.Přesvědčte se, že všichni vidíte na interaktivní tabuli."

Prezentace v Power Pointu

Výpověď, kterou jsem řekla žákům ve třídě:

„The bear came to see us. Let's find out what we can do for him. – Medvěd se na nás přišel podívat. Pojďmě přijít na to, jak mu můžeme pomoci."

Všichni přítomní žáci sedí na koberci a jsou otočeni k interaktivní tabuli, aby na ni dobře viděli. Spustila jsem Power Pointovou prezentaci na interaktivní tabuli a procházela jsem postupně snímky jeden za druhým.

Snímek č. 1

Na interaktivní tabuli se objevil medvěd a nad ním otázka: *„What is this?"* Všichni žáci chtěli mluvit a k dispozici byla jen jedna napsaná otázka na snímku č. 1, kterou žáci ve dvojici prodiskutovali a na kterou odpověděl po vyvolání nahlas před celou třídou jen jeden žák. Na základě potřeby žáků mluvit, jsem na místě vytvořila další doplňkové otázky. Jejich seznam uvádím zde:

„What colour does he have? – Jaká je jeho barva?"
„How many eyes does he have?- Kolik očí má?"
„How many ears does he have? – Kolik uší má?"

„How many hands does he have?- Kolik rukou má?“

„Does he have a nose? – Má nos?“

„Does he have a mouth?- Má ústa?“

Snažila jsem se, aby žáci vždy sdlíleli své odpovědi ve dvojici, ale všichni žáci chtěli komunikovat raději se mnou, než se spolužákem ve dvojici. Z tohoto důvodů ta dvojice, která se hlásila, mohla sdílet svoji odpověď s celou třídou.

Snímek č. 2

Medvěd se objevil s mluvící bublinou, kde je napsána jeho výpověď. Výpověď v bublině přečetl žák, který čte plynule, aby tak obsah zprávy mohl všem ostatním žákům zprostředkovat. Žáci byli nadšeni a všichni chtěli medvědovi pomoci a těšili se na to, jak mu mohou pomoci.

Snímek č. 3 – č. 8

Práce s třídou je v těchto případech podle struktury, která je uvedena níže. Nejprve se na interaktivní tabuli objeví obrázek, který je v pozadí společně s medvědem a otázkou: „*What can you see in the picture? - Co můžete vidět na obrázku?“*

Stejná otázka pro snímky č. 3 až č. 8 byla zvolena velmi dobře, neboť u žáků již u snímku č. 4 vyvolala pocit jistoty, neboť žáci již věděli, na co se bude medvěd ptát. Díky tomuto faktu se mohli soustředit na obrázek, který vidí na interaktivní tabuli a z něho dekódovat jeho název. V tom samém čase si i přečetli otázku, jejíž význam již znali na základě pochopení snímku s č. 3. Za podmínky, že žáci správně pojmenovali obrázek, tak na snímek s č. 3 až s č. 8 přijela malá cedulka se správným názvem toho obrázku.

Otázka je stejná během snímku č. 3 až č. 8 z důvodu, aby si žák byl jist, že se medvěd ptá na jednu věc. Ve dvojicích si žáci mezi sebou řeknou, co to je na obrázku. Pokud ví či si myslí, že ví, tak zvednou ruku. Učitel vyvolá jednu z dvojic a ta řekne odpověd nahlas.

Odpovědi na otázky jsou zaznamenány dle pořadí snímků zde*:*

„It is grass. – To je tráva.“ „ It is a river.- To je řeka.“ „ It is a forest. – To je les.“ „It is a snowstorm. – To je sněhová bouře“ „It is a mud. – To je bláto.“ „It is a cave. – To je jeskyně.“

Snímek č. 9

Na interaktivní tabuli se zobrazil medvěd s mluvící bublinou a předním obalem knihy *„We're Going on a Bear Hunt.“* Zprávu, která je v mluvící bublině, přečetl žák, který čte plynule a srozumitelně. Po žáku opakuji:

„The bear has got a surprise for you. – Ten medvěd má pro Vás překvapení.“

Již před začátkem vyučování jsem si připravila velkou knihu *„We're Going on a Bear Hunt“*, aby ji žáci neviděli, a jen jsem ji vytáhla. Tato skutečnost byla pro žáky velmi zajímavá, neboť přemýšleli, jak se z interaktivní tabule dostala tak rychle k nim do třídy. Po chvilce, kdy jsem měla knihu u sebe, byli nadšeni.

Žákům jsem ukázala knihu se slovy:

„*This is the surprise for you. What is it? – Toto je překvapení pro Vás. Co je to?“*

Žáci odpovídali:

„*It is a bear. – To je medvěd.“ „ It is a book. – To je kniha.“ „There is a boy. – Tam je chlapec.“ „There is a bear. – Tam je medvěd.“*

Snímek č.10

Zde je uveden seznam otázek, na které jsem se žáků vyptávala. Seznam otázek je vytvořen podle jejich obvyklého rozboru při předvídání z přední strany knihy. Jelikož jsme strávili u snímků č. 1 až č. 9 více času než jsem plánovala, použila jsem pouze dvě první otázky z plánovaných šesti, neboť odpovědi na tyto dvě otázky byly na přední straně knihy lehce kontrolovatelné.

„Who is the author? - Kdo je autor?“

„Who is the illustrator? – Kdo je ilustrátor?“

Snímek č. 11

Fotka, kde jsem vyfotografovaná s velkou a malou knihou s názvem *„We’re Going on a Bear Hunt“*, v žácích vzbudila zájem o čtení této knihy s prvními jejich pocity, které byly:

„*I know the person. Who is it? Yes, it is you Miss teacher. – Já znám tu osobu. Kdo to je? Ano, to jste vy. To je slečna učitelka.“*

Moje otázka, kterou jsem položila žákům, byla interpretována žáky jinak, neboť přeslechli začátek otázky:

Původní otázka, na kterou jsem se ptala:

„Which book are we going to read? – Kterou knihu budeme číst?“

Žáci slyšeli:

„With whom are we going to read the book? – S kým budeme číst?“

Odpovědi žáků:

„With miss teacher. – Se slečnou učitelkou.“

Snímek č. 12

Překlikla jsem ze snímku č. 11 na snímek č. 12, kde byla zobrazena titulní stránka knihy.

Instrukce, které jsem zadávala žákům, byly pro žáky srozumitelné, protože během chvilky udělali to, o co jsem je žádala.

„Stand up. Let’s find some space for you. Make sure that you can move.“

„Postav se. Najdi si dostatek prostoru pro sebe. Přesvědč se, že se můžeš hýbat.“

Instrukce, které jsem zadávala asistentce třídní učitelky, byly zadány v době, kdy žáci hledali svůj prostor, kde se mohou pohybovat. Instrukce jsou uvedeny níže.

„May I ask you for your help now? – Mohu Vás poprosit o pomoc nyní?“
„Can you stand here, please? – Můžete se postavit sem, prosím?“
„Can you hold the book like this? – Můžete tu knihu držet takto, prosím?“
„Now, turn these pages when we finish reading on the page. Thank you very much. – Otáčte stránku v této knihy, když dočteme tu jednu stránku v knize. Děkuji mnohokrát.“

Samotné interaktivní čtení s celou třídou probíhalo cca deset minut, protože na začátku jsme si dali všichni na záda batoh, který jsme si zabalili na lov medvěda. Následně jsme vyrazili na lov. Abych dokázala obsáhnout celou třídu zrakem a lépe reagovat na nastalou situaci ve třídě, naučila jsem se text z knihy *„We're Going on a Bear Hunt“* zpaměti. Asistentka, která měla za úkol držet velkou knihu a otáčet stránky v knize, byla oporou pro žáky, protože mohli z knihy číst text. Žáci v knize viděli ilustrace a v souvislosti s nimi i děj a v neposlední řadě zde byla asistentka pro mne, kdybych zapomněla část textu.

Žáky jsem naučila text dle repetice.

Instrukce:
„I speak first. Afer me you repeat what I said. Do you understand me?
Já předříkávám text první. Po mě opakujete vy to, co já řeknu. Rozumíte mi?“

Realizace instrukce již s pohybem k ní:
Já: „We're going on a bear hunt. – My jdeme na lov medvěda.“
Žáci: „We're going on a bear hunt. – My jdeme na lov medvěda.“

Já:“We're going to catch a big one. – My jdeme chytit velkého.“
Žáci: „We're going to catch a big one. – My jdeme chytit velkého.“

Já: „What a beautiful day. – Jaký to krásný den.“
Žáci: „What a beautiful day. – Jaký to krásný den.“

Já: „We're not scared. – My se nebojíme."
Žáci: „We're not scared. – My se nebojíme."

Během interaktivního čtení jsem se pohybovala v prostoru celé třídy a to žáky velmi zaujalo a pohybovali se po celé třídě se mnou. Text byl spojen s pohybem, a tedy byl pro žáky lehce zapamatovatelný. Pokud se text v knize opakoval, většina žáků mi důvěřovala a text již z knihy nečetla a užívala si propojení textu s pohybem. V průběhu interaktivního čtení byli všichni žáci vtáhnuti do děje. Na konci knihy byli všichni žáci smutní, protože medvěd odešel a v knize nebylo řečeno, kam odešel.

Snímek č. 13

Po dočtení knihy jsem vynechala snímek číslo 14 a s tím i otázku k tomu vytvořenou, která zněla „*What book did we read? – Kterou knihu jsme právě četli."* Tato otázka se vůbec nehodila do struktury hodiny.

Po dočtení knihy jsem žákům ukázala ilustraci v knize, kde je celá rodina pod dekou a zeptala jsem se jich:

„Who is in the picture? – Kdo je na obrázku?"
„Why are people under the duve? – Proč jsou lidé na obrázku?"
„Why are not they going on the bear hunt again? – Proč nejdou znovu na lov medvěda?"

Žáci si odpověď rozmýšleli a následně měli velkou snahu mi je říci, proto jsem vyvolala pouze ty žáky, kteří se seděli hezky a hlásili se, dle postupu třídní učitelky.

Snímek č. 15

Žáci byli unaveni po interaktivním čtení a na vše, na co jsem se jich ptala, mi chtěli odpovídat, aniž by museli mluvit se svým spolužákem ve dvojici. Snažila jsem se vyvolávat ty, kteří mluví anglicky velmi dobře, ale i ty, jejichž odpovědi na otázky nejsou plynulé. Párové sdílení se tedy nekonalo, ale následná diskuze ve třídě se konala nad otázkami, které položil medvěd.

Tyto otázky zní: *„How do I feel now? Why? – Jak se cítím? Proč?“*

Žáci na tuto otázku nejprve odpovídali slovy: *„sad, happy, unhappy,“* neboť chtěli dostat slovo a říci cokoliv, aby na ně byla upřena moje pozornost, ale následně po mém upozornění, že na otázku odpovídáme celou větou, se žáci snažili vzít si mé upozornění k srdci a odpovídat celou větou. Dále jsem jim sdělila, že během tohoto týdne jsme se učili pestřejší přídavná jména spojená s pocity a na ty by si měli nyní vzpomenout a vybrat ta vhodná, která se hodí k tomuto obrázku. Otázka: *„Why? – Proč?“* je také velmi důležitá, neboť v ní vyjádří svůj názor, proč použili právě to či ono přídavné jméno. Jejich volba přídavných jmen již byla také pestřejší:

Zde jsou zaznamenány tři výpovědi žáků:

„The bear is feeling lonely because he does not have family. – Medvěd se cítí osamělý, protože nemá rodinu.“
„The bear is feeling hungry because he does not have food. – Medvěd se cítí hladový, protože nemá jídlo.“
„The bear is feeling lonely because he cannot play with people. – Medvěd se cítí osamělý, protože si nemá s kým hrát.“

Snímek č. 16 - 17

Zde jsem žákům vysvětlila, co bude jejich dalším úkolem, neboť medvěd jim zde nechal tři otázky, jejichž zodpovězením mu pomohou, protože medvěd bude lépe vědět, co má dělat. Vysvětlení úkolu jsem popsala žákům na základě dvou popisků, které byly na prezentaci vyobrazeny. Žáci pochopili, co mají dělat, již na základě toho, že někteří žáci řekli, že již tyto cedulky viděli, když jsme spolu psali v pondělí, čímž měli na mysli vyplnění dotazníků. Následně jsem vyvolala žáka, který četl plynule anglicky, aby přečetl 3 otázky na tabuli. Dále jsem žákům přečetla tři otázky z úkolu ještě jednou a u každé jsem se zastavila a ptala jsem se na žákovy názory. Poté jsem opět žáka, který četl plynule anglicky, požádala, aby přečetl žákům, co mají dělat dále, když odpoví na otázky.

Zopakovala jsem se všemi žáky mnemotechnickou pomůcku pro správné psaní. Žákům jsem sdělila, že ti žáci, kteří jsou v Červené a Žluté skupině odpovídají na dvě až tři otázky, dle jejich vlastního výběru. Ti žáci, kteří jsou v Modré a Zelené skupině odpovídají na jednu až dvě otázky. Žáky jsem poslala ke konkrétním stolům ve třídě, aby ve skupině, ale přitom každý samostatně, pracoval na zadaném úkolu. Žáci v Červené skupině pracovali samostatně. Na žáky ve Žluté skupině jsem dohlížela osobně. S Modrou skupinou spolupracovala asistentka učitele a Zelenou skupinu vedla třídní učitelka.

Po celou dobu práce mají žáci na interaktivní tabuli snímek č. 17 se zadáním a na židli vedle interaktivní tabule je otevřena kniha na stránce, kde medvěd odchází, za účelem, aby si žáci mohli konkrétněji vybavit jeho pocity.

Snímek č. 18

Interaktivní čtení bylo se žáky zrealizováno znovu, dle stejného postupu jako je v popise snímku č. 12 v kapitole 12.6. - Realizace modelové lekce.

12.7 Vyhodnocení modelové lekce

K výzkumné otázce a) uvádím, že třída je přizpůsobena svým zařízením k efektivnímu vzdělávání žáků s EAL, neboť v rámci modelové lekce byla využita interaktivní tabule na Power Pointovou prezentaci, která byla pro žáky díky velkým obrázkům velmi poutavá. I když je prostor ve třídě na pohybovou aktivitu těsný, tak po posunutí čtyř stolů ke stěně se prostor na pohybovou aktivitu zvětšil a byl vyhovující. Následně se stoly posunuly do původní pozice a žáci měli možnost ve skupinkách individuálně odpovídat na jednu až tři položené otázky. Pokud žák napsal své odpovědi na otázky rychle, mohl si jít na koberec číst knihu. Třída je navržena tak, aby vyhovovala potřebám žáka s EAL v prvním ročníku v Key Stage 1.

K výzkumné otázce b) dodávám, že třídní učitelka je připravena vzdělávat žáky s EAL, neboť její snaha individuálního přístupu je patrná během každého vyučovacího dne. Na základě jejího velmi pozitivního a individuálního přístupu ke všem žákům ve třídě a zvláště těch, již jsou žáci s EAL jsem měla ulehčenou roli učitele během

modelové lekce, kterou jsem vedla. Z toho důvodu, že žáci byli v rámci vyučování zvyklí na individuální přístup, který jsem se stejně jako třídní učitelka snažila aplikovat.

Odpověď na výzkumnou otázku a) z velké části se shoduje s výzkumnou otázkou c). K tomu, aby byla zcela zodpovězena, dodávám, že vybavenost a rozmístění nábytku ve třídě se mění v závislosti na potřebách žáků. Tento fakt byl dokázán během čtení z velké knihy „*We're Going on a Bear Hunt.“* Pokud tuto situaci mohu ilustrovat během každodenního provozu třídy, tak ve třídě jsou umístěny nástěnky s informacemi pro všechny žáky, co se právě učí. Dalším důležitým faktem je, že v knihovně, která je umístěna ve třídě, jsou žákům v pravidelných intervalech vyměňovány knihy, které mohou číst. Důvodem je, aby žáci četli knihy s porozuměním a né nazpaměť.

Výzkumnou otázku d) jsem si položila, abych zjistila, zda se žáci ve třídě respektují, tolerují a zda jsou schopni kompromisu. Během modelové lekce jsem zaznamenala, že žáci se tolerují a respektují, neboť jsem nezaznamenala ani jedinou situaci, která by vypovídala o opaku. Samozřejmostí je, že žáci se respektování a tolerování stále učí a budou učit, neboť se jedná o celoživotní proces. Pokud hodnotím schopnost tolerovat se a respektovat se na základě modelové lekce, mohu říci, že žáci byli schopni tolerance.

K výzkumné otázce e) dodávám, že žáci s EAL po celou dobu, kdy probíhala modelová lekce, byli schopni integrace se spolužáky, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk. Důvodem je, že k této integraci jsou vedeni v rámci základní školy třídní učitelkou a její asistentkou v průběhu vyučování. Během modelové lekce komunikace mezi všemi žáky byla zcela nekonfliktní, ale jejich komunikaci zaujal fakt, že mají na sobě puntíkované oblečení, což v pravidelných intervalech roztříštilo žákovu pozornost.

K další výzkumné otázce f) uvádím, že žáci s EAL porozuměli psanému slovu či větě, které byly použity v okruhu slovní zásoby, která byla vybrána na základě dokumentu *„Letters and Sounds.“*

K poslední výzkumné otázce g), kterou jsem si položila v rámci realizace modelové lekce, uvádím, že první ročník v Key Stage 1 jako jedna výzkumná skupina

jsou schopni porozumět anglickému slovu, větě a otázce. Pokud se jedná o jednotlivce, tak by byla potřeba větší časová dotace, abych měla více prostoru pro individuální interakci s každým žákem.

Zároveň bych ráda zmínila, že veškeré cíle, které jsem si naplánovala během modelové lekce splnit, byly v průběhu žáky splněny. Avšak, každý z žáků je splnil s rozdílnou mírou nasazení, ale jsem toho názoru, že všichni žáci cíle splnili, neboť pracovali velmi pilně během celé modelové lekce. Do každého úkolu se pouštěli s chutí a s velkým nasazením.

12.7.1 Reflexe třídní učitelky a asistentky učitele

Struktura záznamového archu: struktura pozorovacího archu a jeho vyplnění byla vysvětlena třídní učitelce i její asistentce v předstihu. Během ani po osobní konzultaci se žádný z respondentů nedoptával na případné nejasnosti. Záznamové archy byly vráceny respondenty na konci vyučovacího dne, kdy skončila modelová lekce.

Po celou dobu, kdy probíhala modelová lekce třídní učitelka i její asistentka pozorovací arch měly u sebe, do kterého zaznamenávaly dění během modelové lekce.

Záznamový arch je rozdělen do **tří oblastí**.

První oblast: měla za úkol zjistit, jak byly připraveny následující částí modelové lekce - motivace, prezentace, interaktivní čtení, provedení interaktivního čtení a během těchto částí zhodnotit časový poměr vzhledem k tomu, kdy mluví učitel a žáci.

Druhá oblast: zkoumala moji jazykovou vybavenost během modelové lekce. Z jazykového hlediska zjišťovala použití anglické gramatiky během mluvení, správné použití gramatiky v Power Pointové prezentaci, schopnost naslouchat žákům, schopnost přečíst správně text v Power Pointové prezentaci, z velké knihy *„We're Going on a Bear Hunt"* a v neposlední řadě komunikaci se žáky.

Třetí oblast: zahrnuje obecné shrnutí modelové lekce, pokud byla vynechána při sestavování pozorovacího archu oblast, která byla důležitá, či respondent by chtěl cokoliv sdělit, ale žádná ze zmiňovaných oblastí tomu není přizpůsobena.

Vyhodnocení záznamových archů: od třídní učitelky i její asistentky jsem dostala zpět pozorovací archy na konci dne, kdy probíhala realizace modelové lekce, tedy návratnost již zmíněných archů je 100%. Spolu s obdržením těchto záznamových archů jsem měla možnost konzultovat realizovanou modelovou lekci s třídní učitelkou i její asistentkou samostatně na konci vyučovacího dne, kterou jsem využila a jejichž rady, připomínky a závěry, které mě byly poskytnuty, budou zahrnuty v hodnocení konkrétních oblastí.

- **1. Oblast**

Motivace: z údajů, které třídní učitelka zaznamenala do pozorovacího archu, je zřejmé, že slabou stránku motivace shledala v příliš velké časové dotaci, která jí byla věnována. S doporučením, abych se nebála ji příště zkrátit, pokud bude potřeba. Ale i přes časově delší motivaci ohodnotila v silných stránkách motivaci z hlediska zapojení žáků aktivně do výuky. Na bodové škále označila motivaci sedmi body z desíti, stejně jako její asistentka, která se již blíže písemně nevyjádřila.

Prezentace: ze záznamového archu, který vyplnila třídní učitelka, je patrné, že jako slabou stránku prezentace shledala v tom, že byla realizována až poté, co byla přestávka, protože žáci byli posléze nesoustředěni. I za těchto okolností označila moji schopnost zklidnit třídu a převzetí kontroly nad tím, co se bude dít, nadále velmi kladně s bližším vyjádřením mého kladného přístupu k žákům. Bodovou škálu ohodnotila třídní učitelka osmi asistentka devíti z desíti bodů. Asistentka již neuvedla důvody, proč tomu tak je.

K interaktivnímu čtení: se vyjádřila třídní učitelka stejným způsobem jako k prezentaci. Asistentka se blíže nevyjádřila.

Čas, kdy mluví učitel či žák/žáci: z uvedených údajů, které uvedla třídní učitelka, vyplynulo, že doba vyhrazená na to, kdy mluví učitel, byla na úkor doby, kdy

má mluvit žák, z tohoto důvodu nebylo dostatek času, aby se žáci slovně vyjádřili. Na číselné škále jsem dostala šest bodů. Asistentka se nevyjádřila.

- **2. oblast**

Gramatika v mluvené řeči: komentář, který uvedla třídní učitelka je velmi stručný a vypovídá o tom, že jsem zvládla velmi dobře gramatiku v mluvené řeči. S bodovým ohodnocením na škále sedm bodů. Stejným číslem hodnotila asistentka.

Komunikace se žáky: z komentářů, které uvedla třídní učitelka je zřetelné, že v této oblasti nezaznamenala žádné slabé stránky, ale ohodnotila moji komunikaci velmi kladně na bodové škále číslem deset a s komentářem, že má komunikace je neobyčejně dobrá. Asistentka učitele se k tomu vyjádřila pouze na číselné ose a to číslem devět.

- **3. oblast**

Z uvedených komentářů sepsaných třídní učitelkou vyplývá, že realizaci modelové lekce vnímala jako zábavnou aktivitu pro žáky, kterou si žáci užili. S pochvalou pro mne *„Well done.“*

Bylo mi doporučeno, abych v případě potřeby zkrátit jednu aktivitu z důvodu přílišné náročnosti pro žáky či její dostatečné neaktivizace, tuto aktivitu zkrátit či ji úplně vynechat, ale tak aby smysl celé hodiny zůstal neporušen.

Během celého dne jsem k žákům přistupovala velmi přátelsky, klidně a nastavovala jsem jim zrcadlo správného chování tak, aby žáci slušné chování odpozorovali a následně jej zapojili běžně do svého chování. Velké plus shledala třídní učitelka v tom, že jsem se snažila pro žáky vybrat ta slova, kterým budou rozumět a snažit se rozvinout jejich význam v širším kontextu, například:

„We’re going on a bear hunt. What do we need? A bag. – My jdeme na lov medvěda. Co sebou potřebujeme? Batoh.

„What will we put inside the bag? – Co dáme do batohu?“

Byly to snadné a srozumitelné instrukce a otázky, které žáky vtáhly do děje.

Třídní učitelka nechtěla zapsat toto doporučení do záznamového archu, neboť se domnívala, že bude pro mne přínosnější, když mi jej sdělí osobně a já si jej zapamatuji a pokusím se na sobě zapracovat a tuto věc změnit. Jedná se o fakt, že můj hlas je slabý, když mluvím k žákům ve třídě a ve třídě je hluk. Třídní učitelkou mi bylo doporučeno pro příště si pořídit zvoneček či triangl, abych nemusela čekat, až se žáci uklidní, jelikož bych mohla čekat celou vyučovací hodinu. Její radu jsem brala jako velmi cennou, neboť mi bylo v zápětí doporučeno, jak se tohoto vyvarovat. Domnívám se, že tato rada může být prospěšná pro studentky a studenty Pedagogické fakulty, kteří mají stejný či podobný problém s hlasem jako já a usnadní jim komunikaci se žáky ve třídě.

Asistentka třídní učitelky vyplnila záznamový arch podle jejich schopností, jak sama uvedla. Z tohoto důvodu vyplnila jen hodnotu na číselné škále, ale po dotazu, z jakého důvodu přiřadila v dané kategorii to konkrétní číslo, nebyla schopna odpovědět, ale řekla, že na poslední stranu dotazníku sepsala svůj pohled na modelovou lekci. Z uvedených informací je patrné, že prezentace a zdroje, které byly použity, byly dobře použité. Ale žáci byli drženi na koberci dlouhou dobu a z tohoto důvodu žáci z části ztratili zájem. V tomto bodě se shoduje s třídní učitelkou. Přes všechno, co bylo řečeno výše, modelová lekce byla dobře vedena a žáci si užili praktickou část, pod kterou spadá interaktivní čtení.

12.8 Vyhodnocení úkolu zadaný žákům v průběhu modelové lekce

Zadání úkolu, kdy žáci měli odpovědět na jednu až tři otázky ze třech otázek, které byly položeny na předposledním snímku, tedy snímku číslo sedmnáct v Power Pointové prezentaci, na základě jejich schopností v závislosti na úrovni dané skupiny. Fotodokumentace práce žáků při vypracovávání zadaného úkolu je možné naleznout v Příloze 10.

Jak již bylo zmíněno výše při popisu Power Pointové prezentace, Červená a Žlutá skupina odpovídala dle vlastního výběru na dvě až tři otázky a Zelená a Modrá skupina odpovídala na jednu až dvě otázky. K tomu doplnili žáci svoje odpovědi na otázku obrázkem, který následně popsali, z toho důvodu, že pro všechny žáky byl tento postup při psaní textu či odpovědi na otázky běžný. Mým cílem bylo maximálně se

přizpůsobit při výuce ve zkoumané skupině, proto jsem se snažila navrhnout tuto aktivitu z části i tak, aby byla pro ně odpočinková, neboť během celého dopoledne podávali stoprocentní výkony a pracovali velmi pilně.

Úkol během modelové lekce byl zadán 23 žákům. Z tohoto počtu žáků s EAL bylo devatenáct, z toho šest chlapců a třináct dívek. Počet žáků, jejichž mateřský jazyk je angličtina, byl čtyři, z toho tři dívky a jeden chlapec.

Vyhodnocení úkolu v rámci modelové lekce bylo v rámci celé třídy a nebyl zde brán zřetel na to, který žák je v jedné ze čtyř skupin. Jednalo se o celkový vhled všech respondentů na tři otázky, které jim byly položeny. V Příloze 11 je možné naleznout dvě ukázky práce žáků k tomuto úkolu.

Vyhodnocení úkolu v rámci modelové lekce bylo provedeno pro všechny čtyři skupiny stejným způsobem s tou podmínkou, že žáci byli rozděleni na žáky s EAL a žáky, jejichž anglický jazyk je jejich mateřským jazykem. V rámci těchto dvou kategorií jsou podkategorie dívky a chlapci.

Vyhodnocení první otázky: odpověď na první otázku „*What happens next in the story?“* zobrazuje Tabulka 18. Z výsledků je patrné, že k zodpovězení této otázky se rozhodlo 16 respondentů, tedy osm dívek a tři chlapci s EAL a pět žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, z toho tři dívky a jeden chlapec.

Žáci při odpovědi na první otázku použili tu slovní zásobu, která jim je známa. Jejich slovní zásoba byla z mého pohledu bohatá, což zapříčinila i diskuze, která proběhla při zadávání všech tří otázek a následně diskuze mezi žáky při vypracování první otázky. Komunikace probíhala v každé skupině v jiné intenzitě, i přesto se dá konstatovat, že to byl zajímavý podnět pro žáky a vzbudil v nich potřebu diskuze.

V Tabulce 18 jsou uvedeny kategorie, které žáci nejčastěji zmiňovali. Citace žáků, které budou uvedeny, jsou již po korektuře, tak aby byly gramaticky správně. Pro ilustraci odpovědí žáků lze uvést tyto citace z jejich práce:

*„I think there must be some more writing next. My bear **feels lonely**. I think he must find some friend. – Já si myslím, že o tom budu více psát. Můj medvěd se cítí sám. Já si myslím, že si musí najít kamarády.“* (dívka s EAL)

*„The bear is **lonely**. – Medvěd se cítí sám.“* (chlapec s EAL)

*„The bear **needs food**. – Medvěd potřebuje jídlo.“* (dívka s EAL)

*„The bear is going to **the house**-cave. – Medvěd jde do do domu – jeskyně.“* (chlapec s EAL)

Vyhodnocení druhé otázky: na druhou otázku *„How does the bear feel?“* je zřejmé z Tabulky 19, že k zodpovězení této otázky se rozhodlo 20 respondentů, tedy třináct dívek a pět chlapců s EAL a dva žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina, z toho dvě dívky.

V Tabulce 19 jsou uvedeny kategorie, které žáci nejčastěji zmiňovali. Citace žáků, které budou uvedeny, jsou již po korektuře, tak aby byly gramaticky správně. Pro ilustraci odpovědí žáků lze uvést tyto citace z jejich práce:

*„My bear **is worried**. The bear is feeling sad. I think he is going to school and he is going to find lots of friends. – Můj medvěd je ustaraný. Medvěd se cítí sám. Myslím si, že on jde do školy a tam nalezne hodně kamarádů.“* (dívka s EAL)

*„**Unhappy**. – Nešťastný.“* (dívka s EAL)

*„I think the bear **is feeling lonely**. – Myslím si, že medvěd se cítí osamocený.“* (chlapec s EAL)

*„The bear **feels sad** because they ran and ran because they were scared of bear. – Medvěd se cítí sám, protože oni utíkali a utíkali, protože byli vystrašeni medvědem.“* (dívka s EAL)

Tabulka 18 - Odpovědi na první otázku: „*What happens next in the story? – Co se stane dále v příběhu?*“

Odpovědi na otázku č. 1	Respondenti			
	Žáci s EAL		Žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
To need food (to eat) (Potřebovat jídlo)	5	1	-	-
To play with people (Hrát si s lidmi)	-	1	1	-
To go home (Jít domů)	-	1	-	1
To find a friend (Najít kamaráda)	3	1	1	-
To find mum and dad (Najít mámu a tátu)	1	-	-	-
To be worried (Mít starosti)	2	-	1	-
To go to jail (Jít do vězení)	1	-	-	-
To be angry (Být rozzlobený)	3	-	-	-
To go to the house (Jít do domu)	1	-	-	-
To feel sad – unhappy (Cítit se smutně-nešťastně)	3 – 1	1 - 1	-	-
To go to school (Jít do školy)	1	-	-	-
To be silly (Být pošetilý)	1	-	-	-
To be scared of the bear (Bát se medvěda)	1	-	-	-
To feel lonely (Cítit se osamoceně)	3	1	1	-

Tabulka 19 - Odpovědi na otázku: *„How does the bear feel? – Jak se medvěd cítí?“*

Odpovědi na otázku č. 2	Respondenti			
	Žáci s EAL		Žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
To feel scared (Cítit se vystrašeně)	-	1	-	-
To be unwanted (Být nechtěný)	-	1	-	-
To be worried (Ustaraný)	2	-	1	-
To be angry (Být rozzlobený)	2	-	-	-
To feel sad-unhappy (Být smutný – nešťastný)	3 – 1	1 - 1	-	-
To be silly (Být pošetilý)	1	-	-	-
To be scared of the bear (Být vystrašen medvědem)	1	-	-	-
To feel lonely (Být osamocen)	3	1	1	-

Vyhodnocení třetí otázky: V Tabulce 20 jsou uvedeny kategorie, které žáci nejčastěji zmiňovali. Citace žáků, které budou uvedeny, jsou již po korektuře, tak aby byly gramaticky správně. Pro ilustraci odpovědí žáků lze uvést tyto citace z jejich práce:

*„The bear **is going to the shop**. – Medvěd jde do obchodu.“* (chlapec s EAL)

*„The bear wants **to find** his **mum and dad** and the bear hugs his mum and dad. – Medvěd chce najít mámu a tátu a medvěd chce obejmout mámu a tátu.“* (dívka s EAL)

*„The bear **is looking for food**. – Medvěd se shání po jídle.“* (dívka, jejíž mateřským jazykem je angličtina)

*„The bear is going **to find** another **friend**. – Medvěd jde najít dalšího kamaráda.“* (dívka s EAL)

Tabulka 20 – Odpovědi na třetí otázku: *„What is the bear going to do? – Co bude medvěd dělat?“*

Odpovědi na otázku č.3	Repondenti			
	Žáci s EAL		Žáci, jejichž mateřským jazykem je angličtina	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
To need food (to eat) (Najít si stravu)	4	1	-	-
To play with people (Hrát si s lidmi)	-	1	1	-
To go home (Jít domů)	-	1	-	1
To find a friend (Najít si kamaráda)	3	1	1	-
To find a mum and a dad (Najít si mámu a tátu)	1	-	-	-
To go to jail (Jít do vězení)	1	-	-	-
To go to the house (Jít do domu)	1	-	-	-
To go to school (Jít do školy)	1	-	-	-
To go to the shop (Jít do obchodu)	1	-	-	-

V celkovém pohledu na odpovědi všech tří otázek bych si dovolila konstatovat, že žáci se pokusili být velmi kreativní při použití slovní zásoby a nebáli použít svou fantazii při svých odpovědích, stejně tak jako při diskuzi ve skupince, ve které pracovali. Právě tak se neobávali zeptat třídní učitelky, asistentky učitele či mě. Pro všechny žáky ve třídě byl tento úkol, který se skládal ze tří otázek, přínosem. Důležité

bylo, že všichni žáci jej plnili se 100% nasazením a zaujetím. Odpovědi jsou tedy názory žáků, jak by se zachovali v roli medvěda a jak by se cítili. Zároveň odpovědi poskytují učiteli přehled o tom, jak žáci přemýšlejí a na co myslí a jak široká je jejich slovní zásoba.

12.9 Závěr modelové lekce

Pro modelovou lekci s názvem *„We‘re Going on a Bear Hunt“* jsem záměrně vybrala jen četbu jedné knihy interaktivní metodou, neboť je důležité, aby si žáci uvědomili, že četba knihy má svá pravidla. Zde jsou uvedena. Knihu čteme od začátku do konce a je důležité neodcházet v polovině od rozečtené knihy, ale ukázat žákům, že se příběh v knize vyvíjí a dostat se až na samotný konec toho příběhu. Zvolila jsem metodu interaktivního čtení, protože žáci při čtení většinu času sedí a snaží se abstraktně pochopit význam slov z textu. Chtěla jsem, aby během modelové lekce si žáci osvojili i další způsob, jak se učit slova, která jsou v textu a to vymodelovat si je z gest, mimiky a tím se stanou žákovi bližší, neboť si je prožije. V tomto případě bylo interaktivní čtení propojeno s pohybem celého těla, a tedy i s mezipředmětovou vazbou a to na předmět tělesné výchovy.

Začátek čtení probíhal formou, kdy jsem žákům předříkávala větu již s pohybem a žáci ji po mě tytéž věty i s gestem opakovali. Tento fakt žáky motivoval během čtení a zároveň jim umožňoval slyšet správnou techniku řeči, což je pro žáky nezbytnou součástí každodenního učení, neboť správnou výslovnost anglických slovíček, která spojují do vět, mají možnost mnohdy slyšet jen na základní škole. K předpokladu č. 1 v kapitole 12. 3. musím sdělit, že žáci si vyzkoušeli pracovat v průběhu vyučovacích hodin metodou interaktivního čtení, ale bylo tomu již před dlouhou dobou, asi tak rok. Žáci vypadali nadšeni, když viděli, jakým způsobem budeme číst z velké knihy.

V této modelové lekci byl využit konstruktivistický model *„EUR“,* tedy evokace, uvědomění a reflexe. Evokace byla první částí v modelové lekci a byla spojena s motivací, kdy se aktivizovaly poznávací procesy žáků v cele třídě, a vzbudil se žákův vnitřní zájem. Následovalo uvědomění, které bylo součástí Power Pointové prezentace, které na snímku č. 3 až č. 8 seznamovalo žáky s klíčovými slovy, které budou nezbytně

důležité pro pochopení smyslu knihy. Během uvědomění docházelo k propojení poznatků s dosavadními zkušenostmi žáků a hledání souvislostí mezi nimi. Žáci měli možnost si vyjasňovat to, co vidí na snímku během Power Pointové prezentace formou párového sdílení a následné celotřídní diskuze, a tím se snažit vnímat názory a postoje svých spolužáků. V této fázi modelové lekce jsem se snažila podněcovat výuku žáků tím, že jsem kladla žákům otevřené otázky, které byly vhodné pro výuku. Reflexe byla zprostředkována z mé strany k žákům, neboť žáci nejsou zatím vedeni k tomu, aby byli schopni zreflektovat, co se událo. Vzhledem k tomu, že jsem se měla co nejvíce přizpůsobit výzkumnému vzorku, nechtěla jsem po žácích to, na co nebyli zvyklí.

K předpokladu č. 1, který byl uveden v kapitole dvanáct, uvádím, že žáci již znali práci během interaktivního čtení. Pro jistotu jsem se žáky zopakovala základní pravidla, jak budeme během interaktivního čtení postupovat.

K předpokladu č. 2 v kapitole 6. 4. lze konstatovat, že celé dopolední vyučování ovlivnil v prvé řadě fakt, že na den, kdy byla projektována modelová lekce, připadl i puntíkový den, což z počátku modelové lekce roztříštilo žákovu pozornost, jelikož žáci nebyli oblečeni ve školní uniformě, ale v puntíkovaném oblečení. Tato skutečnost, která je zmíněna výše, je pro žáky novým podnětem, který neprožívají každý den a vzbudí v nich témata ke konverzaci, která chtějí probrat se spolužákem. Do výuky nezasahovala třídní učitelka a ani její asistentka, pokud jsem je o tom dopředu neinformovala a výslovně jsem je o to nepožádala. Byly však modelové lekci přítomné a zaznamenávaly to, co se během lekce událo. Tento předpoklad bude blíže shrnut v závěru diplomové práce.

K výzkumné otázce s označením h) uvádím, že žáci s EAL byli schopni použít verbální a zároveň nonverbální komunikaci během interaktivního čtení z velké knihy s názvem *„We are going on a bear hunt.“* Jsem toho názoru, že pohyb, gesta a mimika, která doprovázela čtený text, byly pro žáky velkou pomocí v pochopení celé knihy. Žáci si dokázali propojit čtený text s gesty a to uspíšilo porozumění celého textu.

Na výzkumnou otázku s označením i) musím podotknout, že žáci na mne v roli učitele v průběhu celé modelové lekce reagovali velmi kladně, ale vyskytl se i moment,

kdy na mne v roli učitele nereagovali téměř vůbec. Jedná se o moment, kdy spolužákovi chtěli sdělit, co mají na sobě.

V závěru modelové lekce byla reflexe, která je v procesu učení velmi důležitá. Žáci se zamýšleli nad tím, co si zopakovali, co bylo pro ně nové a co se naučili z modelové lekce, kterou jsem vedla. Sebereflexi nebylo možné v rámci reflexe použít, neboť schopnost sebereflektovat svou práci chce čas, kdy se ji žák učí používat, nedá se naučit během jedné reflexe. Byl by to nový podnět pro žáky, který nebyl mým záměrem. Mým záměrem bylo se žákům s EAL a tedy i celé třídě maximálně přizpůsobit v rámci případové studie. Z mé strany se očekávala 100% znalost výzkumného vzorku a třídy, ve které byla případová studie organizována. Na závěr hodiny jsem s žáky zrealizovala druhé interaktivní čtení z knihy *„We‘re Going on a Bear Hunt“*. Bylo patrné, že žáky interaktivní čtení zaujalo, neboť vypadali velmi spokojeně. Na závěr celého dne vždy s třídní učitelkou či její asistentkou čtou knihu, ale v den kdy jsem vedla modelovou lekci, jsme potřetí v jeden četli knihu *„We‘re Going on a Bear Hunt“* na přání žáků, ale s pomocí asistentky, která držela knihu a otáčela listy v knize.

13 Moje reflexe

Tento oddíl má za úkol shrnout moji asistentskou praxi v rámci celého mého působení na základní škole *„Dale Community Primary School“,* do kterého jsem zahrnula realizaci dotazníků a modelové lekce se všemi žáky z prvního ročníku v Key Stage 1.

K výzkumné otázce s označením j) musím doplnit, že na mne v roli asistentky po dobu mé asistentské praxe v prvním ročníku v Key Stage 1 reagovali všichni žáci bez rozlišení, zda jde o žáka s EAL či o žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina, velmi pozitivně, přátelsky a obraceli se na mě v důvěrných záležitostech. Získat jejich důvěru nebylo vůbec snadné, jelikož jsem ke každému z nich přistupovala individuálně, ale současně jsem je brala jako celek, bylo to pro ně motivující. Snažila jsem se je

rozvíjet v tom, v čem jsem viděla jejich slabší stránku a naopak jsem kladla důraz na to, co jim ve škole jde a to jsem se snažila dále rozvíjet.

Moji asistentskou praxi přivítala i třídní učitelka se svými dvěma asistentkami, neboť v průběhu vyučování ve výzkumné třídě byli vždy tři až čtyři dospělí, kteří mohli v ten samý okamžik se intenzivněji věnovat více žákům a tak posunout jejich učení kupředu.

Žáci s EAL tento individuální přístup potřebují, pokud se jim ho nedostává, chodí se ptát, zda zadaný úkol dělají správně. Shledávám svou asistentskou praxi jako velký přínos pro první ročník v Key Stage 1. Díky asistentské praxi na *„Dale Community Primary School“* jsem se naučila pracovat se žákem s EAL napříč předměty, které jsou na základní škole vyučovány a to Anglický jazyk, Matematika, Věda, Práce s počítačem, Tělesná výchova, Výtvarná výchova či Hudební výchova. Dále mi pomohla asistentská praxe ve zdokonalení anglického jazyka a schopnosti formulovat adekvátně náročnou otázku pro žáka s EAL či pro žáka, jehož mateřským jazykem je angličtina, abych rozvíjela každého z nich adekvátně k jeho schopnostem.

14 Rady, jak pracovat se žákem-cizincem

Jedním ze záměrů, který mne vedl k napsání této diplomové práce, byla možnost začínajícím učitelům (ale i těm zkušeným) v České Republice zprostředkovat poznatky, které jsou získány na základě asistentské praxe na anglické komunitní základní škole v Derby. Umožní českým učitelům nahlédnout do anglického školství a tím i porovnat a získat cenné informace, jak pracují v Anglii se žákem-cizincem a jak by se dala zefektivnit práce se žákem-cizincem v českém školství a tím být stále připravenější na trend, který je momentálně tak dynamický.

Na webových stránkách městské rady v Derby[33] jsou k dispozici dokumenty, které shrnují, jak efektivně pracovat se žákem s EAL. Do českého školství se může

[33] www.derby.gov.uk

termín žáka s EAL přeložit volně jako žák - cizinec s tím, že český jazyk je dalším jazykem pro žáka - cizince v českém školství.

Následující rady a poznatky budou odrážet strukturu, kterou jeden z těchto dokumentů uvěřejněný na webových stránkách obsahuje, protože je napsán velmi přehledně a srozumitelně. Během své asistentské praxe jsem si na základě tohoto dokumentu s názvem "*EAL pupils in primary education – Žáci, pro něž je anglický jazyk jejich dalším jazykem"* všímala, zaznamenávala a zkoušela sama aplikovat rady, které v něm byly zapsány. Vyzkoušela jsem si, do jaké míry se dá pracovat se žákem s EAL. Převzala jsem strukturu tohoto dokumentu a obohatila jsem jej o své poznatky, které jsem získala na základě své asistentské praxe. Níže jsou uvedeny.

První kroky, které má učitel podniknout, když má ve třídě žáka-cizince: pokud to čas dovoluje, učitel by měl třídě v předstihu říci, že do jejich třídy vstoupí žák-cizinec. Je vhodné třídě říci dopředu jméno žáka, neboť jeho výslovnost může být někdy náročná a říci třídě o žákovi základní informace, tedy již výše zmíněné jméno, zemi, odkud pochází. Je dobré mít připravené obrázky, které jeho zemi ilustrují a představují. Vhodné je se naučit v řeči žáka-cizince pozdravy, kterými ze začátku učitel prolomí jazykovou bariéru, která pomyslně stojí mezi učitelem a žákem-cizincem a mezi žáky a žákem-cizincem. Těmito pozdravy mohou být pozdravy – *„Ahoj a Nashledanou."*

Je důležité, aby žák-cizinec nebyl ve třídě od prvního dne sám, ale aby byl zapojen do chodu celé třídy. Dalším důležitým faktem je, aby žák co nejdříve porozuměl řeči zemi, ve které se nachází, zařídit jeho zasedací pořádek tak, aby seděl vedle spolužáka, který správně a srozumitelně artikuluje a tím se stane jeho vzorem a snáze se naučí danému jazyku.

Úzká spolupráce s rodinou žáka - cizince je také velmi důležitá. V dnešní době se dají zakoupit obrázkové dvojjazyčné slovníky, které může rodina i žák - cizinec používat a tím rychleji se adaptovat a rozšiřovat si slovní zásobu daného jazyka.

Pokud žák ve třídě nemluví jazykem, ve kterém se vyučuje, neznamená to, že mluvit neumí, ale může se zdráhat, protože mluvenou řeč přesně plynule neovládá a bojí

se udělat chybu. Z tohoto důvodu je důležité, aby se žák podporoval a dodávala se mu sebeodvaha. I když je žák-cizinec potichu, tak poslouchá mluvené slovo kolem sebe a jazyku se učí. Do mluveného projevu by se žák neměl nutit, ale měl by mít dost času, během kterého vše dospěje do stádia, kdy si bude jist tím, co říká a nebude se již zdráhat mluvit. Tento bod zlomu je u každého žáka individuální a každý žák potřebuje různý časový prostor k tomu, aby začal mluvit jazykem, ve kterém se vyučuje na základní škole.

Je velmi důležité, aby se žák-cizinec necítil sám ve třídě, ale i ve škole, protože se toho pro něj hodně mění. Jedná se o všednosti každého dne a prostředí kolem něj. Žáku-cizinci by měla být ukázána celá škola a řečeno, kde co najde velmi jasně a zřetelně. Pokud to je potřeba, tak i několikrát, aby si byl jist, kde se pohybuje a tolik se nebál. V této chvíli je důležité vše žákovi ukázat a říci mu, k čemu jaká místnost ve škole slouží, aby se cítil v bezpečí.

Čtyři základní jazykové dovednosti:

Poslech:je důležité klást velký důraz na srozumitelný výklad, který je podáván žákovi - cizinci ve všech předmětech. Používat ze začátku jednoduchou slovní zásobu a k ní obrázky, které ji vystihují a nová slova psát na tabuli, aby si žáci zafixovali i psanou podobu slova a hodně slova opakovat a následně používat v mluvené řeči. Motivovat žáky - cizince, aby vždy slova po učiteli zopakovali, tím si procvičeli mluvenou podobu slova.

Učitel by měl být tím, kdo je schopen používat samotnou řeč, v našem případě češtinu, správně za každé situace a měl by znát gramatiku velmi dobře, neboť je to právě on, kdo předává žákovi-cizinci správnost českého jazyka.

Žákům - cizincům se mohou dávat speciální otázky k poslechu, tedy pro konkrétní poslech. Např: *„Spočítej, kolikrát v této pohádce zaznělo slovo medvěd?“*

K demonstraci těch slov, které učitel třídě a i žáku - cizinci představuje, by měl mít velkou zásobu reálných věcí, obrázků, které žákům ukazuje společně

s představováním nové slovní zásoby či při opakování a tím ukotví jeho audiovizualizaci a konkrétnější význam daného slova.

Může se stát, že žák-cizinec slyší český jazyk pouze ve škole, z tohoto důvodu je nedílnou součástí výuky také rozvíjení poslechové činnosti i mimo budovu základní školy. Tedy namluvené kazety či CD ke knížkám, ty půjčit žákovi domů a tím dát žáku - cizinci možnost poslouchat si adekvátně těžký text a zdokonalit se v češtině. Základní škola může zapůjčit žáku - cizinci domů DVD s českou pohádkou, kterou žák – cizinec může doma sledovat a tím zvýšit dobu, kdy poslouchá češtinu. Jsou i další způsoby, jak žákům - cizincům být nápomocni v jejich volném čase, aby slyšeli češtinu. Tato kreativita již záleží na individuálním přístupu každého učitele k žáku - cizinci.

Mluvení: ve 21. století by učitelé měli využívat technologii ke vzdělávání svých žáků. Jedním z využití je nahrání správné výslovnosti písmen, slov a vět, které potřebuje žák znát, aby se dorozuměl. Učitel by se měl stát žákovi vzorem, jak mluvit v daném jazyce. Jeho schopnost vyučovat se může přenést i na rodiče - žáků cizinců a tím jim z části ulehčit adaptabilitu v novém prostředí, pokud o to rodiče stojí. Samozřejmě, že ti rodiče, kteří nejsou gramotní v daném jazyce, se mohou i díky tomuto vzdělávat.

Pokud se žáků - cizinců ptáme, je důležité dodržovat několik doporučení:

a) Vždy volíme slova z okruhu slovní zásoby, kterou žáci znají, neboť v nich chceme vzbudit pocit jistoty a úspěchu, že jim je otázka známá.

b) Dodržujeme i strukturu otázky, místo toho, abychom jim položili otázku otevřenou a čekali tak, co řeknou. Položíme jim otázku uzavřenou již s možností výběru. Místo otázky: *„Co máš rád?“* Ptáme se: *„Máš rád/a koláč nebo dort?“* Toto doporučení klást uzavřené otázky, se mi velmi osvědčilo, neboť žáci byli schopni okamžitě odpovědět na danou otázku. Slovní zásobu, kterou žáci-cizinci odpovídají, již slyšeli v otázce. Jejich úspěch je dosažený okamžitě a žáci-cizinci získávají sebedůvěru.

Je důležité, aby žák - cizinec, pokud to je jen trochu možné měl za každé situace u sebe žáka, který správně artikuluje a mluví v daném jazyce spisovně. Žák - cizinec

může po něm opakovat a kopírovat jej, a tím se usnadní a urychlí také jeho adaptabilita v novém prostředí.

Jedním z důležitých kroků při vzdělávání žáka-cizince je důležité jej naučit ty fráze, které mu pomohou v prvotní komunikaci ve škole, ale i za zdmi školy. Na základě těchto frází se zeptá, kde je jídelna, pokud se ve škole ztratí či se bude moct bránit šikaně, pokud nastane tato situace.

Je důležité žáky hodně chválit a dávat jim pozitivní zpětnou vazbu, pochválit je za to, co udělali dobře a nepoukazovat na jejich chyby, ale udělat z nich přednost s tím, že chyby dělá každý, i já a není ostuda chybu udělat, ale ostuda je se z ní nepoučit. Čím více chyb udělám nyní, tím méně chyb udělám, až budu velký a o to mi především jde. Žáci si mají být jisti v mluvené řeči a musí mít dostatek prostoru vyjádřit se.

Od začátku se mají klást velké nároky na žáky - cizince a je nutné po žácích chtít, aby mluvili v celých větách. Je třeba je podporovat, pokud neřeknou celou větu, tak ji má říci učitel a tím jim dát návod, jak říci to, co potřebuji vyjádřit. Nemělo by stačit jen: *„svačina*“, ale: *„Mohu se nasvačit?“*

Pokud žáci odpovídají na uzavřenou otázku, je potřeba se nespokojit jen s pokýváním hlavy, zda ano či ne, ale od žáků vyžadovat odpověď z počátku ano či ne. Dále je důležité klást důraz na to, aby žák odpovídal plnohodnotně na otázku, např. *„Máš rád čokoládu?“ „Ano, mám.“*

Zahrnutí žáka - cizince do třídy je přínosem pro třídní učitelku, ale i pro samotné žáky ve třídě, neboť mají šanci se přiučit a naučit o kultuře, jazyku a zvycích ze země, z které žák - cizinec přichází. Je důležité žáku - cizinci dát šanci, aby naučil ve třídě žáky něčemu, co umí jen on a dát jim tak šanci poznat blíže jeho kulturu, řeč a zároveň jim dává nepřímo možnost si vyzkoušet, jak se cítí on v roli žáka-cizince. Ostatní žáci i třídní učitelka mají tak možnost se do něj vcítit na základě empatie a dozvědět se o festivalech, oslavách, které jsou pro žáka důležité a jež slaví jeho rodina. Žák - cizinec všem ve třídě bude mít šanci ukázat, že je také výjimečný jako oni. Žák by měl o festivalech či oslavách mluvit, až on sám bude chtít.

Čtení: je důležité žáka-cizince zařadit do příslušné skupiny na čtení, ale za podmínky, že je taktéž konfrontován se žákem, který správně čte, aby ten byl pro něj modelem správného čtení.

Je důležité s žákem-cizincem procvičit před čtením textu ta slova, která se v něm vyskytují, a tím žáka připravit na obsah textu. Význam slov může být žáku - cizinci prezentován za pomoci obrázků či vět, které se vyjmou z textu. Žák - cizinec má mít k dispozici ve třídě ty texty, které jsou pro něj vhodné – knihy, časopisy. Měl by k nim mít přístup během celého dne ve třídě.

Za posledních několik let se objevil trend, kdy ke knížce je možno zakoupit i CD, kde je namluvený text knížky. Žáku - cizinci tento trend velmi pomáhá, neboť když si není jistý, jak se nějaké slovo čte, pustí si CD a poslouchá, až k němu vypravěč dojde. Další možností je poslouchat samotný text bez toho aniž by četl, což je důležité rovněž tak, neboť si naposlouchá výslovnost slov.

Se žákem - cizincem by měly probíhat diskuse na témata, která jsou žákovi známá a která ve škole byla probírána, neboť zná slovní zásobu a bude schopen odpovědět na otázky, které jsou položeny v rámci diskuze. Tím se prohloubí i jeho pozitivní vztah k danému jazyku, neboť bude schopen konkurovat v odpovědích ostatním žákům.

Rodiče jsou důležitou součástí při vzdělávání všech žáků, ale při vzdělávání žáků - cizinců je nezbytné s nimi být v užším kontaktu z několika důvodů. Prvním z důvodů je fakt, že nemusí mluvit jazykem dané země a tedy nemusí např. pochopit zadání domácího úkolu, který má žák - cizinec vypracovat na další den. Užitečnou pomůckou se v této chvíli stává dvojjazyčný slovník, který může vyrobit učitel a tím zprostředkovat rodiči základní slovíčka daného jazyka pro komunikaci se žákem-cizincem, práce s učebnicemi, zadáním domácích úkolů a v neposlední řadě i s učitelem samotným. Učitel tak umožní rodičům žáka - cizince blíže pochopit jejich úlohu při vzdělávání a možnost, jak mu pomoci v době, kterou netráví ve škole. Dalším kladem je možnost rodiče žáka - cizince zahrnout v diskuzi o knize, příběhu, který žák právě čte či o tom, co z jejich hlediska žák umí a v čem vidí jeho slabé stránky. Diskuze na toto téma může probíhat v jakémkoliv jazyce, za předpokladu, že si budou rozumět. Mohou

použít staršího žáka - cizince k tlumočení či tlumočníka, pokud na to základní škola má finanční prostředky ve svém rozpočtu. Jednou z další možností je pozvat rodiče všech žáků i rodiče žáka-cizince do výuky. Všem rodičům náslech poskytne zpětnou vazbu, jak právě jejich dítě se orientuje v probírané látce a možnost nahlédnout, co právě ve škole probírají s možností doptat se třídní učitelky po skončení výukové hodiny právě na své dítě.

Psaní: Pokud je třeba a žáci již dokáží psát, tak jim dovolit psát v jejich prvním jazyce. Z toho důvodu, žáci píší, jen se psaní vyskytuje, v jiném jazyce než je ten, kterému se žák učí, v našem případě jde o češtinu. Učitel má možnost použít slovník a daný text žákovi přeložit do češtiny a následně žák vysvětlí význam textu ve svém rodném jazyce a učitel poskytně žáku-cizinci v českém jazyce shrnutí o čem ten text je. Následně pracují na naučení se české abecedy a zdokonalování žákovi schopnosti psát česky.

Vždy, když žák cizinec píše text, je vhodné s ním zopakovat tu slovní zásobu, kterou bude potřebovat, strukturu toho, co žák bude psát a pokud žák potřebuje, tak mu klíčová slova a strukturu předepsat na tabuli či na samostatný papír, který má před sebou.

Vždy mít ve třídě umístěny dvojjazyčné slovníky v takové výšce, aby žák je mohl použít vždy, když potřebuje. Když budou slovníky snadno dosažitelné, nebude se žák tolik bát je použít, protože nemusí žádat učitele o pomoc. Dvojjazyčné slovníky rozšíří slovní zásobu žákovi - cizinci rychleji.

Je dobré při vysvětlování, jak se slovo píše používat hláskování slov raději než jim to slovo říci celé, protože práci za ně dělá učitel a nikoliv žák samotný, což usnadní práci učiteli, ale nemělo by to být jeho cílem. Je vhodné žáku - cizinci říci např. *„Kolo.“ „Z jakých písmen se sklád slovo kolo?“* Žák by měl odpovědět: *„K-o-l-o. /Kolo/.“*

Neudělovat žákům-cizincům výjimky pokud jde o testy, ale dát jim možnost test psát a následně je hodnotit v rámci jejich pokroku od určité doby. Učitel může hodnotit

ústně či známkou. Vždy je dobré hodnotit pozitivně a žáky - cizince pochválit za to, co vypracovali v testu výborně či dobře.

Jelikož jsme v 21. století, učitel by měl být schopen jít s dobou a do výuky zahrnout i technologii, která k dnešní době patří. Žákům ve třídě a tedy i žákům-cizincům zprostředkovat psaní na počítači a tím jim ukázat na reálných příkladech, proč je důležité psát.

Důležité je rozvíjet i jejich rychlost a přesnost v psaní, stejně tak jako jejich rukopis.

Domácí úkoly: žáci – cizinci procházejí těmi samými intelektuálními změnami stejně jako jejich spolužáci, a tudíž domácí úkoly jsou nezbytnou součástí jejich vzdělávání. Učitel by tedy měl zohlednit rozdílnost v jazykových nárocích v přípravě domácích úkolů pro žáky, jejichž mateřským jazykem je vyučováno na základních školách a pro žáky-cizince. Od učitele, který vzdělává žáky - cizince se očekává velké pracovní nasazení a individuální přístup ke každému žáku - cizinci.

15 Závěr diplomové práce

Z teoretické části diplomové práce, která se zabývá problematikou rozvoje integrace žáků s EAL v prvním ročníku Key Stage 1 na základní anglické komunitní škole, vyplynulo, že je třeba, aby základní komunitní škola a třídy, ve kterých se žáci s EAL vzdělávají, vytvářely vhodné podmínky pro co nejrychlejší rozvoj integrace žáků s EAL společně s učiteli, jejich asistentkami, ale i s personálem, který ve škole pracuje. Žákům s EAL poskytnou možnost se rychleji integrovat do současného způsobu života ve 21. století, který je velmi dynamický a přeje vždy připraveným. Pro žáky s EAL je anglický jazyk klíčovým ve všech předmětech, neboť jím jsou předměty ve škole vyučovány, a proto je důležité anglický jazyk nevyučovat násilně jen v hodinách anglického jazyka, ale najít mezipředmětové vztahy mezi anglickým jazykem a dalšími předměty, protože žáci budou vyučováni zábavnou, ale hlavně edukační formou anglickému jazyku, což je bude motivovat při vzdělávání, ale poté i s přesahem použití anglického jazyka v běžném životě. Rovněž snaha podněcovat žáky s EAL schopností a pracovitostí žáků, jejichž mateřským jazykem je angličtina, považuji za velmi prospěšnou, neboť schopnost dorozumět se anglicky v celém světě dnes otevírá žákům možnost komunikovat s lidmi po celém světě a v žácích s EAL vzbuzuje soutěživost, která je bude provázet celým životem.

V praktické části popisuji uskutečnění komplexní případové studie, kterou jsem provedla, za účelem zjistit, do jaké míry jsou žáci s EAL v prvním ročníku Key Stage 1 na základní komunitní škole schopni začlenit se v rámci jedné třídy do jejich každodenních aktivit a výukové blokové výuky a následně i celé komunitní školy s přesahem mnohem dále a to do reálného života, který žáci žijí za zdmi základní komunitní školy. Pro komplexnost případové studie, kterou detailně popisuji v praktické části, jsem sestavila a zadala tři dotazníky, jejichž shrnující výsledky budou zmíněny níže. Prvním dotazníkem je dotazník pro žáky s EAL, který má za úkol zjistit, jak žáci rozumí anglickému jazyku. Výsledky, které jsem získala z dotazníků od žáků s EAL potvrdily, že jejich úroveň v anglickém jazyce je na různé úrovni. Důvodem může být i odlišná doba školní docházky, kterou tráví na komunitní základní škole.

Výsledky, které bylo možno získat z dotazníků, které rodiče vyplnili, jsou takové, že se snaží vzdělávat své děti, tedy žáky v prvním ročníku v Key Stage 1 anglickým jazykem, je-li to možné a k tomu žáky vzdělávají dalšími jazyky. U žáků s EAL jsou to následující jazyky: Punjabi, Mirpuri, Urdu a Arabština. Žáci, jejichž mateřským jazykem je anglický jazyk, rodiče vzdělávají či učí španělsky, italsky či francouzsky. Dotazník navrátilo 14 z 26 dotázaných rodičů. Z tohoto důvodu nelze dělat závěry, jak tomu je v celé třídě, ale pouze v těch rodinách žáků, kteří dotazník vrátili.

Z dotazníku, který byl zadán třídní učitelce a asistentkám učitele nelze provést shrnutí, neboť ani jeden z dotazníků nebyl vrácen.

K předpokladu č. 1 uvádím, že žáci byli schopni porozumět instrukcím a otázkám, které jsem jim osobně pokládala. Jsem toho názoru, že žákům nečinil problém, když jsem během dotazníkového šetření vedla výzkumný vzorek, který byl rozdělen na čtyři skupiny v zastoupení třídní učitelky mojí osobou. Ráda bych zde vyjmenovala ty důvody, které nejvíce ovlivnily tu skutečnost, proč tomu tak bylo. Žákům jsem se věnovala po dobu mé asistentské praxe, kdy jsem žáky mohla rozvíjet individuálně, tak i ve skupině a v době, kdy jsem zadávala žákům dotazníky, tak mě již žáci znali jako asistentku třídní učitelky, která jim pomáhá během vyučování.

K předpokladu č. 2 lze konstatovat, že celé dopolední vyučování ovlivnil v prvé řadě fakt, že na stejný den, kdy byla projektována modelová lekce, připadl i Puntíkový den, což z počátku modelové lekce roztříštilo žákovu pozornost, jelikož žáci nebyli oblečeni ve školní uniformě, ale v puntíkovaném oblečení. Tato skutečnost, která je zmíněna výše, je pro žáky novým podnětem, který neprožívají každý den a vzbudí v nich potřebou o svém oblečení komunikovat s dalšími žáky. Do výuky nezasahovala třídní učitelka a ani její asistentka, pokud jsem je o tom dopředu neinformovala a výslovně jsem je o to nepožádala. Byly však modelové lekci přítomny a zaznamenávaly to, co se během lekce událo.

Na prezentované modelové lekci, která je důležitou součástí mé diplomové práce, se mi podařilo demonstrovat, jakým způsobem pracovat se žáky s EAL, ale zároveň nezpomalovat ve vzdělání ty žáky, jejichž rodným jazykem je angličtina a dát tak prostor žákům se rozvíjet v závislosti na jejich znalostech a schopnostech s tím, že

během výuky se učitel snaží více aktivizovat žáky s EAL, aby měli možnost studijně dostihnout své spolužáky, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Přínosem této lekce je, že návod, jak vést třídu se žáky s EAL je použitelný jako inspirace pro sestavování vyučovacích hodin, jednak pro žáky s EAL, ale obecněji vzato do českého výukového systému pro výuku žáků - cizinců, jejichž počet se na českých základních školách každým rokem rapidně zvyšuje.

16 Použitá literatura

Teoretická část:

Knihy:

[1] BEARNE, E.; *Making progress in writing.* London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-25932-0.

[2] COELHO, E.; *Language and Learning in Multilingual Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. ISBN-13: 978-1-84769-720-2.

[3] CONTEH, J.; *Succeeding in diversity culture, language and learning in primary schools.* Chester: Trentham Books Limited, 2003. ISBN 1 85856 294 5.

[4] CRAFT, A.; *Creativity and Education Futures-Learning in a Digital Age.* Norfolk: Trentham Books Limited, 2011. ISBN 978 1 85856 462 3.

[5] EDWARDS, W.; *Learning to be Literate-Multilingual Perspectives.*Bristol: MPG Books Ltd., 2009. ISBN 978-1-84769-061-6.

[6] GRAF, M.; *Including and Supporting Learners of English as an additional language.* London: Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-1-4411-8139-8.

[7] JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D. a CHAPMAN, CH.; *Školní vzdělávání ve Velké Británii.* Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1748.

[8] KOLÁŘ, Z., a KOL.; *Výkladový slovník z pedagogiky.* Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

[9] LLOYD, S.; *The Phonics Handbook.* 3. vydání Chigwell: Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 1-870946-07-3.

[10] MATTHEWS, J.; *Trends in Primary Education.* London: Deadalus Press Stoke Ferry King's Lynn Norfolk, 1975. ISBN 0 7206 0253 X.

[11] MILLS, W. R., MILLS J.; *Bilingualism in the Primary School.* London: Routledge, 1996. ISBN 0-415-08860-7.

[12] MOON, J.; *Children learning English*. Oxford: Macmillan Books for Teachers, 2005.

[13] MOORE, A.; *Schooling, Society and Curriculum*. Abingdon: Routledge, 2006. ISBN 0-415-36395-0.

[14] PETTY, G.; *Teaching Today - A practical* guide - 4th Edition. Cheltenham: Nelson Thornes, 2009. ISBN 978 1 4085 0415 4.

[15] SCOTT, W. A., a YTREBERG L. H.; *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1996.

[16] SELWYN, N.; *Education and technology - Key Issues and Debates.* London: Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-1-4411-1182-1.

[17] SLATTERY, M.; *Vocabulary activities*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

[18] TURNER, S. a McCULLOUCH., J.; *Making connections in primary mathematics.* London: David Fulthon Publishers Limited, 2004. ISBN 1-84312-088-7.

[19] WHITNEY, B.; *Social Inclusion in School*. Abingdon: Routledge, 2007. ISBN 1-84312-474-2.

Webové stránky:

[20] Faith in the system 2007: *The role of schools with a religious character in English education and society* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹http:// religionlaw.co.uk/FaithInTheSystem.pdf›.

[21] The National Curriculum 1999: *Handbook for primary teachers in England* www.nc.uk.net, *Key Stages 1 and 2* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹http:// www.education.gov.uk./QCA-99-457.pdf›.

[22] National Curriculum 2000: *A language in common: Assessing English as an additional language* [on-line] [15-11-2012]. Dostupné na: ‹http:// www.qca.org.uk ›.

[23] *Pupils with English as an additional language (EAL) and additional needs* [on-line] [20-11-2012]. Dostupné na: ‹http://www.derbyshire.gov.uk/education/schools_colleges/children_new_to_english/›.

[24] Right to Divide? 2008: *Faith Schools and Community – Rob Berkeley with research by Savita Vij*, [on-line] [10-11-2012]. Dostupné na: ‹http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/Summaries/RightToDivide-Summary.pdf ›.

[25] Every child matters: *Change for children* [on-line] [25-11-2012]. Dostupné na: ‹http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES10812004.pdf ›.

[26] Letters and Sounds – Phase 1: *Principles and practise of high quality phonics* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Letters%20and%20Sounds-1.pdf ›.

[27] Letters and Sounds – Phase 2: *Principles and practise of high quality phonics* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: ‹https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Letters%20and%20Sounds-2.pdf ›.

[28] *Ofsted Guidance for EAL*. [on-line] [5-12-2012]. Dostupné na: ‹http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/Ofsted%20Guidance%20for%20EAL.pdf›.

Praktická část:

Knihy:

[29] ROSEN, M.; *We're Going on a Bear Hunt*, London, 2004, Walker Books, Ltd.

[30] RANDALL, C.; *ABC Learning the Alphabet – Preschool Sticker Activity Book*, London, 2002. Alligator Books limited.

[31] RANDALL, C.; *Shapes and Opposites – Learning about Shapes and Opposites, Preschool Sticker Activity Book*, London, 2002. Alligator Books limited.

Webová stránka:

[32] *Supporting Pupils with English as an Additional Language in Derbyshire* [on-line] [12-11-2012]. Dostupné na: ‹http://www.derbyshire.gov.uk/education/schools_colleges/children_new_to_english/›.

17 Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Vyplněné dotazníky případové studie pro žáky v Key Stage 1

Příloha č. 2 - Kritéria pro hodnocení dotazníků pro žáky v 1. ročníku Key Stage 1

Příloha č. 3 - Pomůcky pro dotazník se žáky v Key Stage 1

Příloha č. 4 - Fotodokumentace jednotlivých skupin při vyplňování dotazníku

Příloha č. 5 - Rozdávání diplomů všem žákům za pomoc při vyplňování dotazníků

Příloha č. 6 - Vyplněné dva dotazníky od rodičů žáků v Key Stage 1

Příloha č. 7 - Příklad dotazníků pro učitele a dvě asistentky, které byly rozdány

Příloha č. 8 - Power Pointová prezentace k modelové lekci

Příloha č. 9 - Fotodokumentace k modelové lekci

Příloha č. 10 - Fotodokumentace práce žáků během vypracování zadaného úkolu

Příloha č. 11 - Dvě ukázky práce žáků k úkolu během modelové lekce

Příloha č. 1

Dotazníky případové studie pro žáky

v Key Stage 1

Příloha č.1a

Dotazník případové studie pro žáky
v Key Stage 1 - chlapec 07,
Červená skupina

Boy / Girl Class: KS1/1.year Date: 12.11.12 Code: 07

QUESTIONNAIRE FOR PUPILS WITH EAL - KS1/1.year

1. Write 3 sentences about the picture:

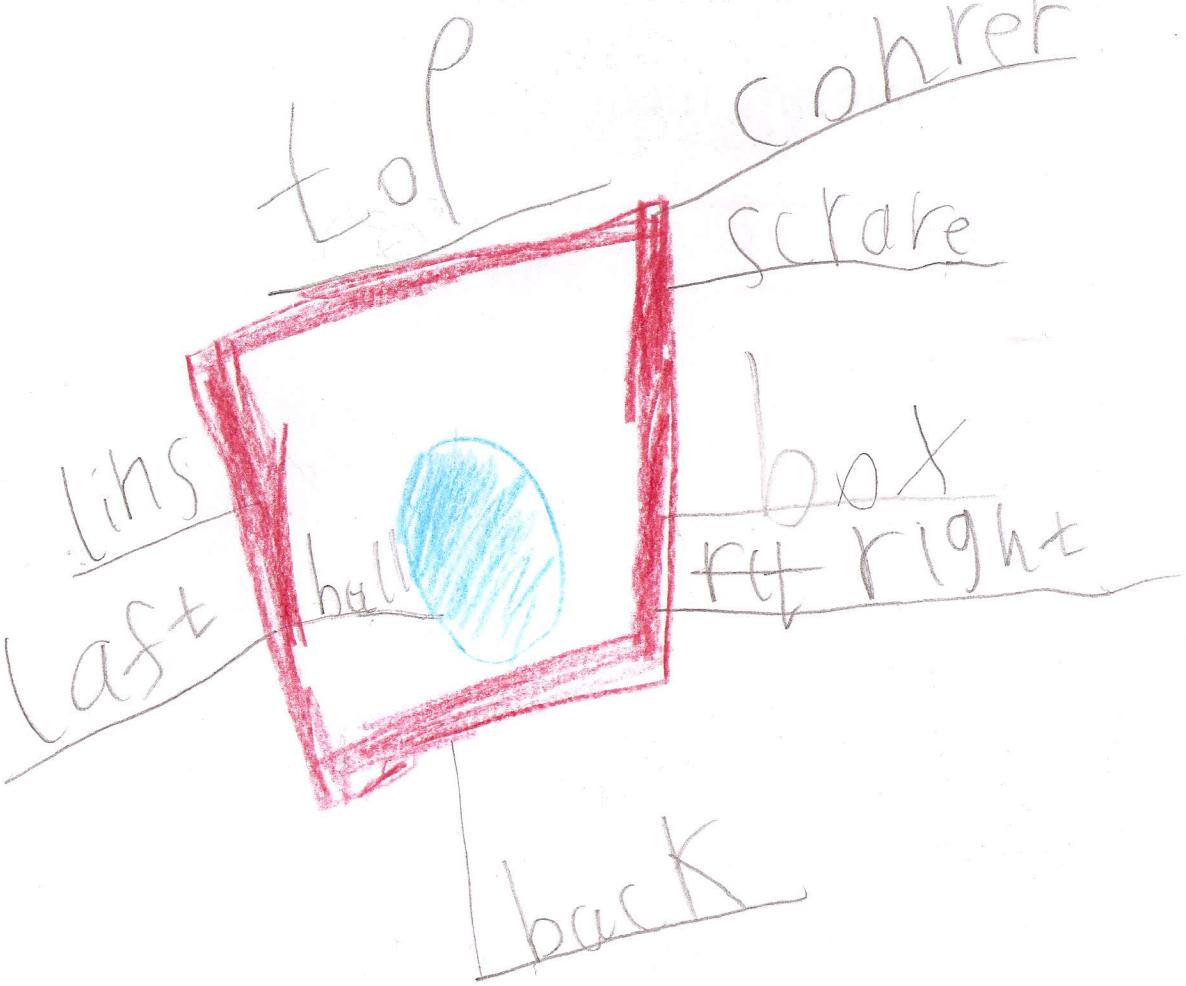
My goal is (without goal).

Number of picture is 10.

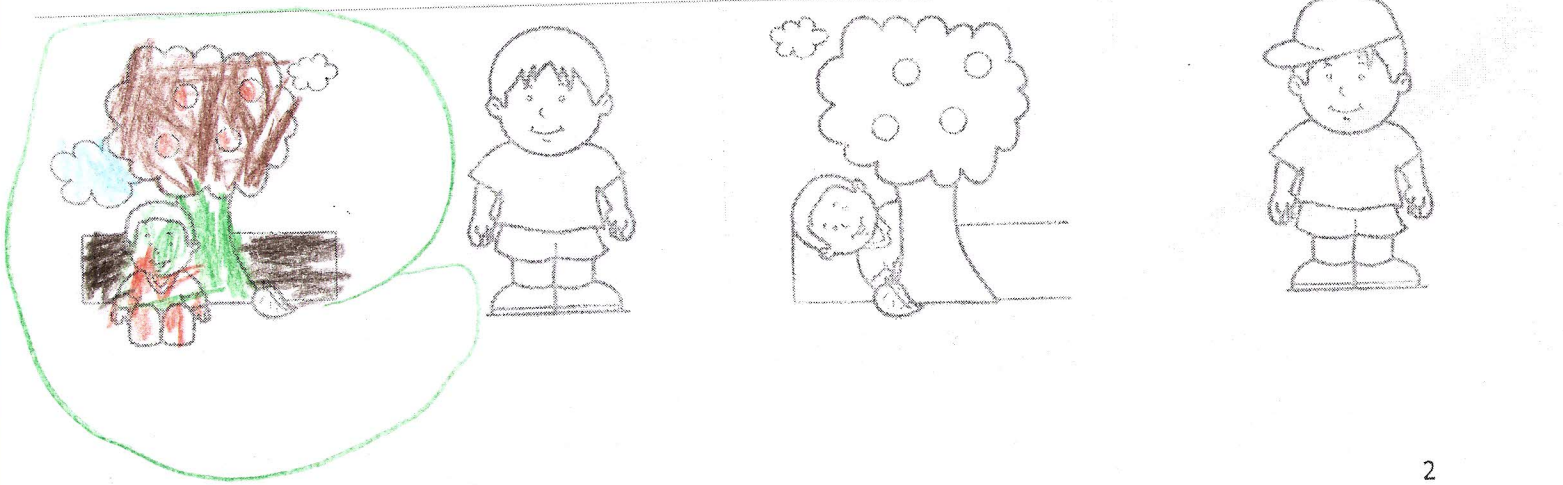
I can see a car.
the is a home.
thare is a sun.
the is a clord.
the is a roof.

/ / Girl Class: KS1/1.year Date: 12.11.12 Code: 04

2. Draw what you read on the card:



3. Circle the right picture:



Příloha č.1b

Dotazník případové studie pro žáky
v Key Stage 1 - chlapec 12 ,
Žlutá skupina

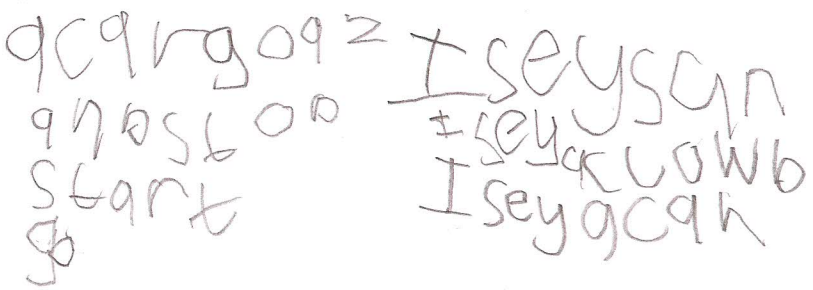
Boy / Girl Class: KS1/1.year Date: ~~12.11.12~~ Code: 12

QUESTIONNAIRE FOR PUPILS WITH EAL - KS1/1.year

1. Write 3 sentences about the picture:

My goal is I use finger spaces.

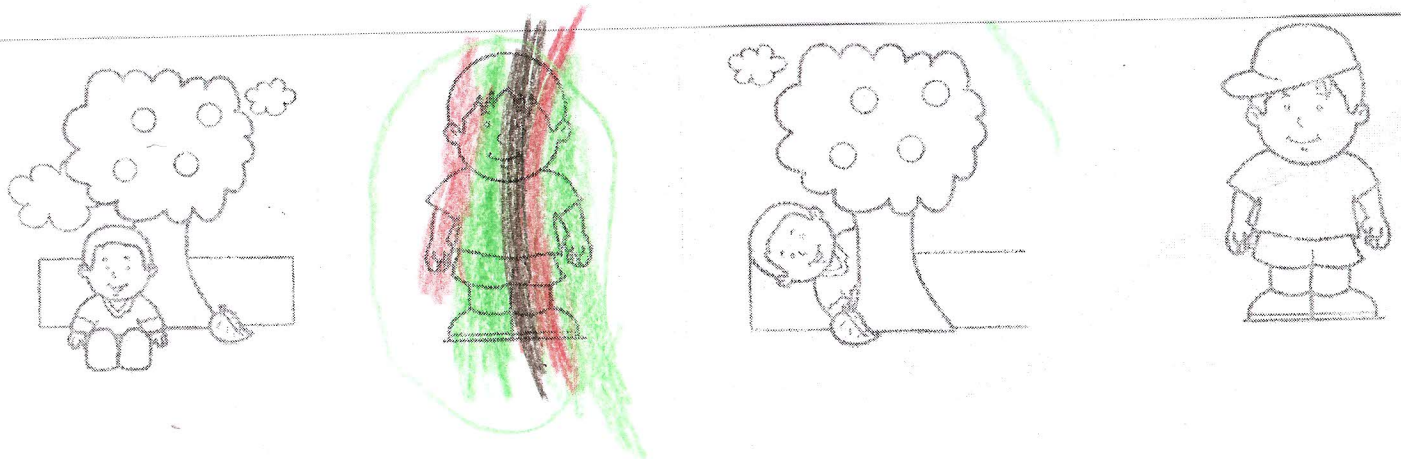
Number of picture is 10.



Boy / Girl Class: KS1/1.year Date: ~~D.4.12~~ Code: 12

2. Draw what you read on the card:

3. Circle the right picture:



Příloha č.1c

Dotazník případové studie pro žáky
v Key Stage 1 - dívka 19,
Zelená skupina

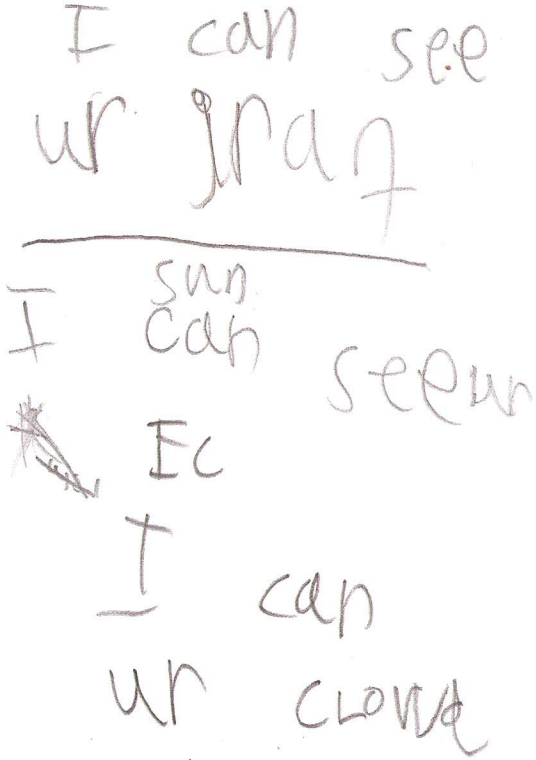
Boy / Girl Class: KS1/1.year Date: 12.11.12 Code: 19

QUESTIONNAIRE FOR PUPILS WITH EAL - KS1/1.year

1. Write 3 sentences about the picture:

My goal is 12.11.12 .

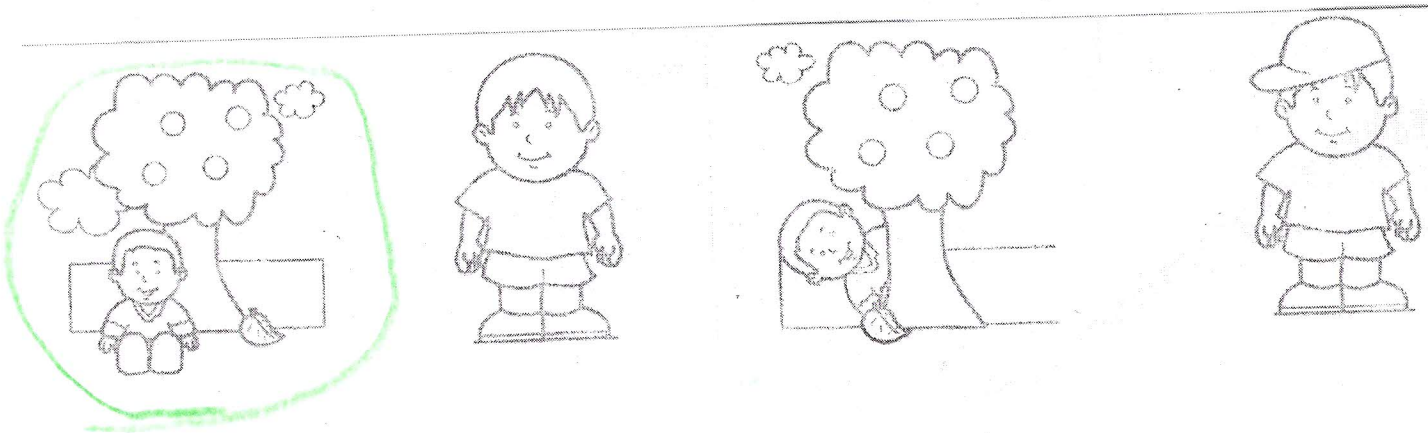
Number of picture is _____ .



Boy / Girl Class: KS1/1.year Date: 12/12 Code: 19

2. Draw what you read on the card:

3. Circle the right picture:



Příloha č. 2

Kritéria pro hodnocení dotazníků pro žáky v 1. ročníku Key Stage 1

Příloha č. 2a

Kritéria pro hodnocení prvního úkolu

Úkol č. 1 – Žák má za úkol napsat tři věty.

Číslo obrázku		1 – 10	
Hlavní kategorie	Bodování		
A) Žák napsal tři věty.	0 – 3 body	0	Žák nenapsal žádnou větu.
		1	Žák napsal jednu větu.
		2	Žák napsal dvě věty.
		3	Žák napsal tři a více vět. (Počítány jen první tři)
B) Žák napsal velké písmeno na začátku každé věty.	0 - 3 body	0	Velké písmeno nebylo použito na začátku z žádné ze tří vět.
		1	Velké písmeno bylo použito na začátku 1 ze 3 vět.
		2	Velké písmeno bylo použito na začátku 2 ze 3 vět.
		3	Velké písmeno bylo použito na začátku 3 ze 3 vět.
C) Žák zakomponoval do svého psaní mezery mezi slovy.	0 – 3 body	0	Bez použití mezer mezi slovy.
		1	Použití mezer mezi slovy v jedné větě.
		2	Použití mezer mezi slovy ve dvou větách.
		3	Použití mezer mezi slovy ve třech větách.
D) Žák napsal tečku na konci každé věty.	0 – 3 body	0	Bez použití tečky na konci věty.
		1	Použití tečky na konci jedné věty.
		2	Použití tečky na konci dvou vět.
		3	Použití tečky na konci tří vět.
Vedlejší kategorie:			
A) Žák myslí na psací terčík, který mu byl přidělen.	0 – 3 body	0	Bez použití psacího terčíku.
		1	Psací terčík byl použit v jedné větě.
		2	Psací terčík byl použit ve dvou větách.
		3	Psací terčík byl použit ve třech větách.
Celkem bodů :			

Maximum bodů v hlavní kategorii:	12
Minimum bodů v hlavní kategorii:	0
Maximum bodů ve vedlejší kategorii:	3
Minimum bodů ve vedlejší kategorii:	0

Příloha č. 2b

Kritéria pro hodnocení druhého úkolu

Úkol č. 2 – Žák má za úkol nakreslit to, co si přečte na kartičce.

Číslo slovního spojení či věty		Slovní spojení 1 - 6 Věta 7 - 12	
	Bodování		
A) Schopnost číst nahlas	0 – 3 body	0	Žák nebyl shopen číst nahlas.
		1	Žák byl schopen přečíst nahlas slovní spojení či větu, ale za pomoci učitele.
		2	Žák byl schopen přečíst nahlas slovní spojení či větu, ale za pomoci dalšího žáka.
		3	Žák byl schopen přečíst nahlas slovní spojení či větu sám bez pomoci.
B) Porozumění textu a schopnost interpretovat.	0 – 3 body	0	Žák nebyl schopný interpretace.
		1	Žák byl schopen interpretace, ale s pomocí učitele.
		2	Žák byl schopen interpretace, ale s pomocí dalšího žáka.
		3	Žák byl schopen interpretace slovního spojení či věty sám.
C) Popsání obrázku slovy	0 – 3 body	0	Žák nebyl schopný popsat obrázek.
		1	Žák byl schopen popsat obrázek s pomocí učitele.
		2	Žák byl schopen popsat obrázek s pomocí dalšího žáka.
		3	Žák byl schopen popsat obrázek sám.
Celkem bodů:		0 – 9	

Maximum bodů:	9
Minimum bodů:	0

Příloha č. 2c

Kritéria pro hodnocení třetího úkolu

Úkol č. 3 – Žák má zakroužkovat ten obrázek, o kterém mu je sdělena výpověď.

Písmeno obrázku			A	B	C	D
A) Porozumění mluvenému slovu	0 – 3 body	0	Žák nebyl schopen porozumět mluvenému slovu.			
		1	Zadání bylo žákovi řečeno třikrát.			
		2	Zadání bylo žákovi řečeno dvakrát.			
		3	Zadání bylo žákovi řečeno jednou.			
B) Zakroužkuj obrázek, o kterém se mluvilo zelenou pastelkou	0 - 3 body	0	Žák nebyl schopný zakroužkovat ten správný obrázek.			
		1	Žák byl schopen zakroužkovat ten správný obrázek s malou pomocí.			
		2	Žák byl schopen zakroužkovat daný obrázek s jinou barvou než zelenou.			
		3	Žák byl schopen zakroužkovat daný obrázek zelenou barvou.			
C) Vybarvi obrázek, o kterém se mluvilo	0 - 2 body	0	Žák nebyl schopen následovat instrukci.			
		1	Žák byl schopen vybarvit nějaký obrázek.			
		2	Žák byl schopen vybarvit ten obrázek, který byl předtím zakroužkován.			
Summary						

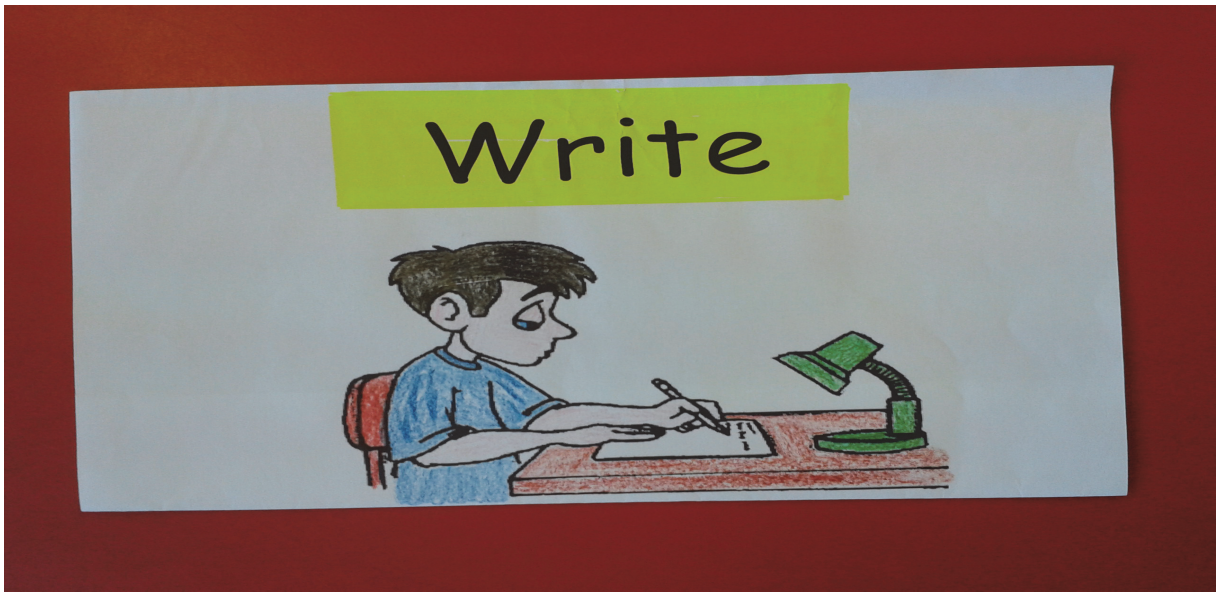
Maximum bodů:	8
Minimum bodů:	0

Příloha č. 3

Pomůcky pro dotazník se žáky

v Key Stage 1

1.a) Pomůcka k prvnímu úkolu v dotazníku pro žáky v Key Stage 1, jímž je cedulka s nápisem *„Write – Napiš.“*

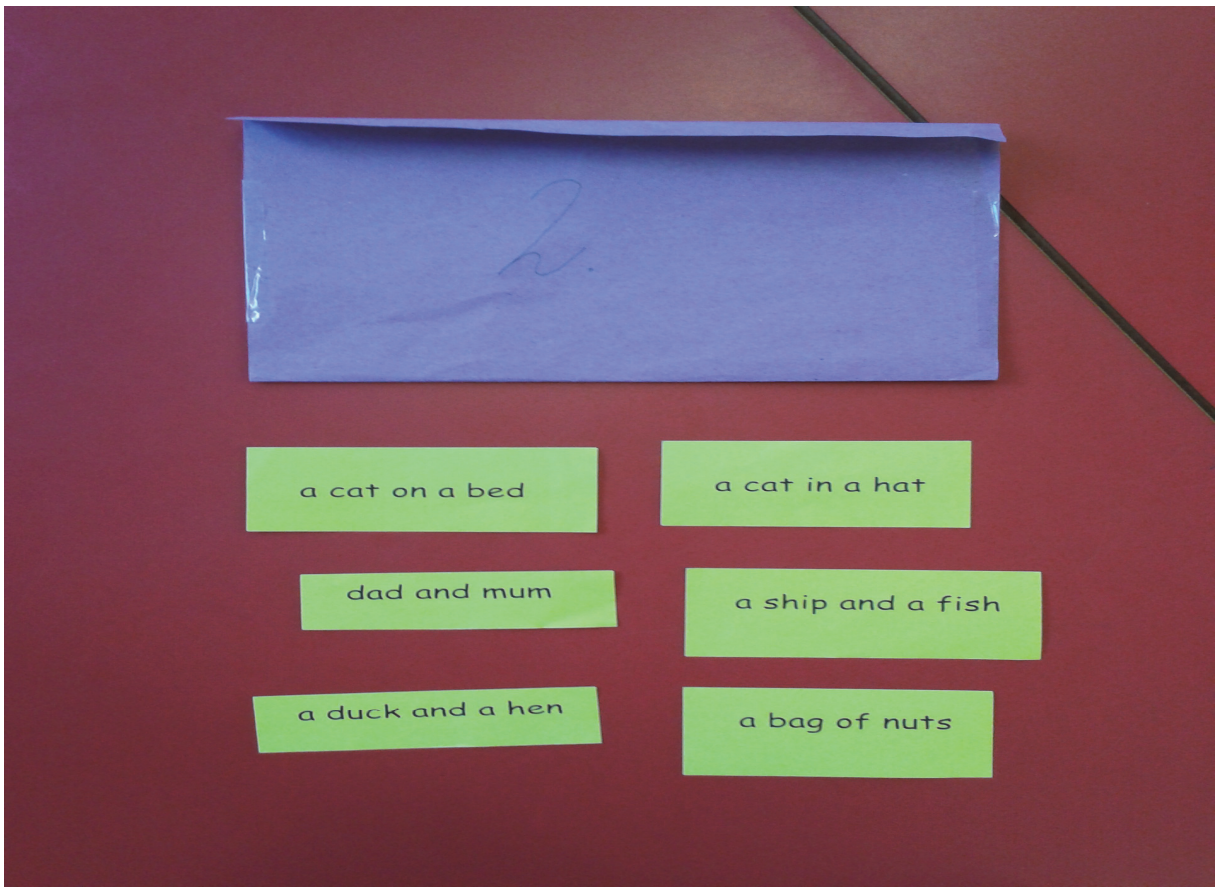


1.b) Obálka s deseti obrázky (1 – 10), ze které si každý žák vybral jeden obrázek, ke kterému napsal tři věty.

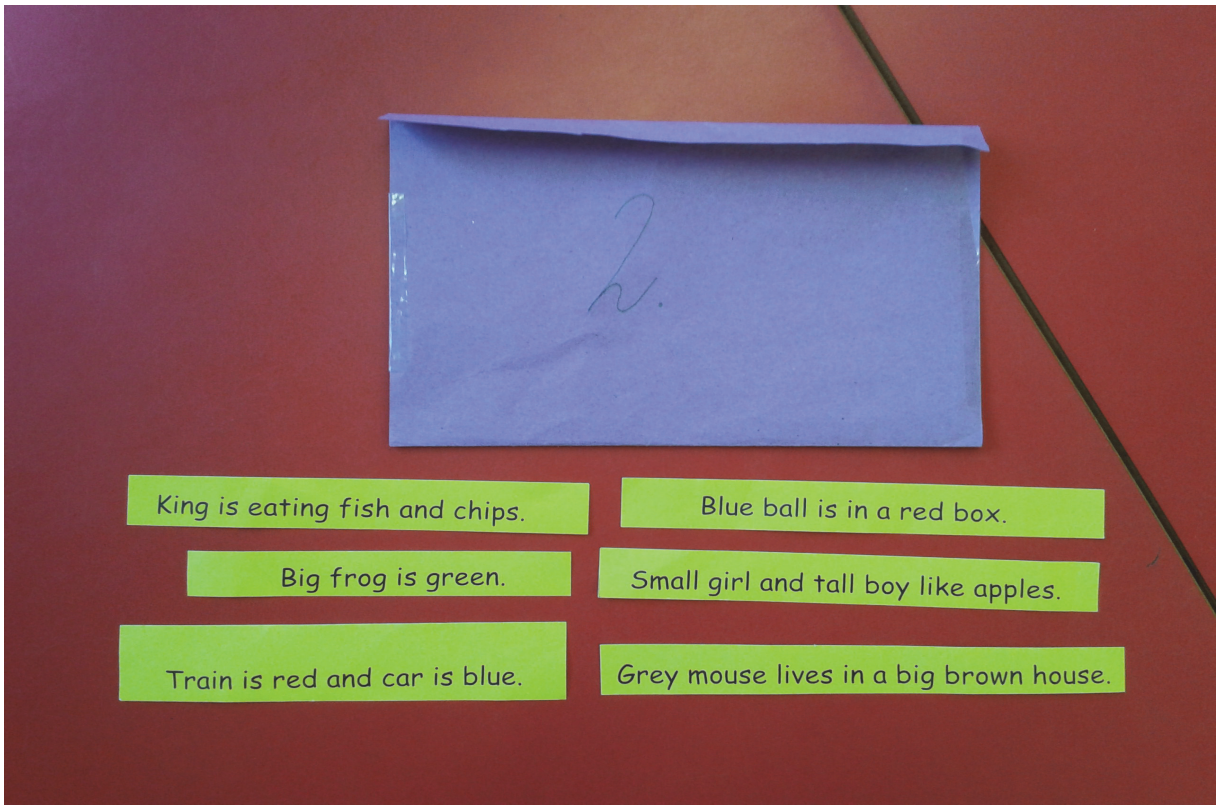
1.c) Obrázky ze cvičení 1 vystaveny z leva doprava očíslované od 1 do 10.

2.a) Pomůcka k druhému úkolu v dotazníku pro žáky, jímž je cedulka s nápisem *„Draw – Nakresli.“*

2.b) Spojení slov, kterému by žáci měli být schopni porozumět a výtvarně jej vyjádřit. Jedná se o žáky v Modré a Zelené skupině.



2.c) Věty, kterým by žáci měli být schopni porozumět a výtvarně jej vyjádřit. Jedná se o žáky v Červené a Žluté skupině.



Příloha č. 4

Fotodokumentace jednotlivých skupin při vyplňování dotazníku

Žáci v Červené skupině si vybírají obrázek v prvním cvičení, který budou popisovat třemi větami.

Žáci z Modré skupiny pracují na prvním úkolu.

Žáci ze Žluté skupiny pracují na prvním úkolu.

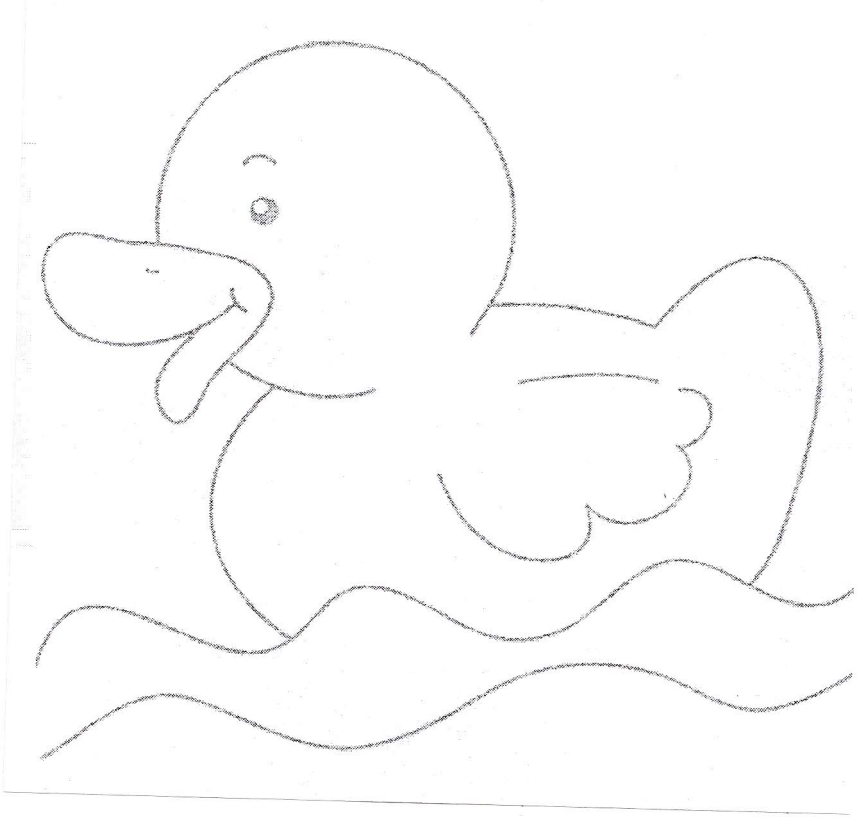
Práce žáků v Zelené skupině.

Příloha č. 5

Rozdávání diplomů všem žákům za pomoc při vyplňování dotazníku

Rozdávání diplomů všem žákům za pomoc při vyplňování dotazníku.

Diploma to .....



Thank you for your help,

Aneta

Příloha č. 6

Dva vyplněné dotazníky od rodičů žáků v Key Stage 1

Father / Mother / Others (please specify relationship) FATHER Child's gender: Boy / Girl

Class: KS1/1.year Date: 26/11/12 Code: 06

QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

1. How long have you been in England? 26 year/s

2. Which languages can you speak?
   I can speak ENGLISH / URDU / PUNJABI.

3. Which languages do you speak at home?
   At home we speak PUNJABI.

4. In which languages do you communicate with your child in KS1/1.year?
   I communicate with my child in
   PUNJABI / ENGLISH.

5. Which languages do you communicate with Dale Community Primary School?
   I communicate with Dale Community Primary School in
   ENGLISH.

6. How many languages can your child in KS1-1.year speak?

1	2	3	4	5
✓	✓			

7. Can you name languages which your child can speak?
   My child can speak PUNJABI / ENGLISH.

8. Do you teach your child any other languages than English?
   ~~Yes~~/ No
   If yes, name those languages: ARABIC

Father / (Mother) / Others (please specify relationship) _____ Child's gender: (Boy) / Girl

Class: KS1/1.year Date: 26.11.12 Code: 01

QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

1. How long have you been in England? 8 year/s

2. Which languages can you speak?
   I can speak Urdu, Punjabi, Mirpuri.

3. Which languages do you speak at home?
   At home we speak Mirpuri.

4. In which languages do you communicate with your child in KS1/1.year?
   I communicate with my child in
   Mirpuri.

5. Which languages do you communicate with Dale Community Primary School?
   I communicate with Dale Community Primary School in
   Mirpuri.

6. How many languages can your child in KS1-1.year speak?

(1)	2	3	4	5

7. Can you name languages which your child can speak?
   My child can speak English.

8. Do you teach your child any other languages than English?
   (Yes) / No
   If yes, name those languages:
   Mirpuri
   _____.

Příloha č. 7

Příklad dotazníku pro třídní učitelku a její asistentky

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS AND TEACHER ASSISTANTS

1. How long do you work in DEAL Community Primary School?

   _____

2. How many languages can you speak? _____
   Can you name them? _____

3. Can you name any trends in teaching pupils with EAL in the primary education in past 50 years?

Yes	No

   If yes, which ones?

   _____

4. Can you name any techniques in teaching pupils with EAL in the KS1-1.year?

Yes	No

   If yes, which ones?

   _____

5. Which techniques you use in your classroom with pupils with EAL in KS1/1.year are the most effective? Why?

   _____

6. Which subjects do you teach in your classroom in KS1-1.year every school week?
   - English
   - Writing
   - Numeracy
   - Science
   - P.E.
   - Others:

     _____

7. How long are children timetabled for English each week?
   - Less than 5 hours
   - 5 hrs to 5 hrs 59 min
   - 6 hrs to 6 hrs 59 min
   - 7 hrs to 7 hrs 59 min
   - 8 hrs to 8 hrs 59 min
   - More than 9 hours

8. Do you group pupils with EAL for English by their ability across classes in KS1 – 1.year?
   - Not used
   - Used for Phonics
   - Used for writing
   - Used for reading
   - Others:

     _____

9. Do you group pupils with EAL for all subjects by their ability in your class in KS1 – 1.year?
    - Not used
    - Used for English
    - Used for writing
    - Used for reading
    - Used for Numeracy
    - Used for Science
    - Used for Art and Design
    - Used for P.E.
    - Others:

      _____

10. How many pupils with EAL one group usually have during these lessons at KS1-1.year:

    - English

2	3	4	5	6	More

    - Writing

2	3	4	5	6	More

    - Reading

2	3	4	5	6	More

    - Numeracy

2	3	4	5	6	More

    - Science

2	3	4	5	6	More

    - Art and Design

2	3	4	5	6	More

    - P.E.

2	3	4	5	6	More

    Others: _____

11. When were curriculum plans completed for teaching English in Deal Community Primary School?
    - 2012
    - 2010
    - 2008
    - 1997
    - 1996
    - 1995
    - 1994 or earlier
    - Plan in preparation
    - No plan

12. Has DEAL Community Primary School prepared schemes of work in English for KS1-1.year?

Scheme prepared	Scheme in preparation	No scheme

13. How do you teach activities in the English curriculum: Oracy – teaching Speaking and Listening?
    - (Almost) entirely in specific lessons
    - Mainly in specific lessons
    - Mainly as it arises in children's work
    - (Almost) entirely as it arises in children's work
    - Others: _____

14. How often, on average, does each pupil with EAL read individually to the teacher per week?
    - 4-5 times a week
    - 2-3 times a week
    - Once a week
    - Less than once a week
    - Others:_____

15. How often is English homework set to pupil with EAL?
    - 4 times a week or more
    - 2-3 times a week
    - Once a week
    - Less often/never
    - Others:_____

16. What type of English homework is it?
    - Reading
    - Writing
    - Practise Phonics at home
    - Others (please specify)

      _____

17. How long are pupils with EAL expected to spend on English homework each week?
    - None
    - About a quarter of an hour or less
    - About half an hour
    - About an hour
    - More than an hour
    - Others:

      _____

18. Can you name any techniques in teaching pupils with EAL in the primary education?

Yes	No

If yes, which ones?

_____

19. Which techniques you use in your classroom with pupils with EAL in KS1/1.year are the most effective? Why?

_____

20. Do you work differently with EAL pupils in your classroom then with pupils whose English is the first language?

Yes	No

If yes, in which ways?

_____

21. I find communication with pupils with EAL:

Easy	Quite Ok	Difficult

- Why? _____
- Is there something what could help you in the communication with pupils with EAL?

Yes	No

If yes, what is it?

_____

22. I find communication with parents of pupils with EAL:

Easy	Quite Ok	Difficult

- Why? _____
- Is there something what could help you in the communication with parents of pupils with EAL?

Yes	No

- If yes, what is it?

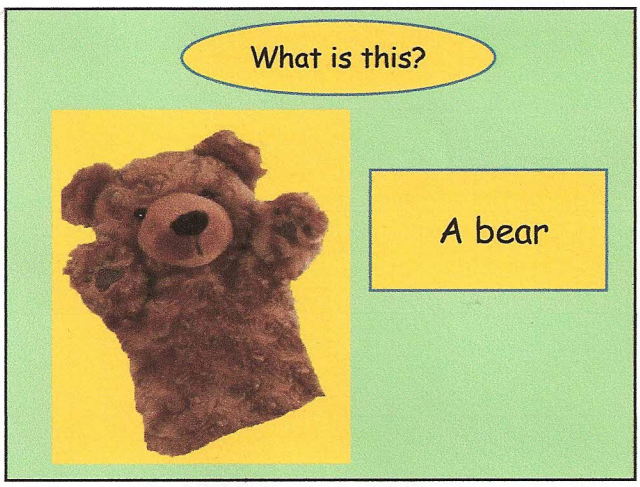
_____

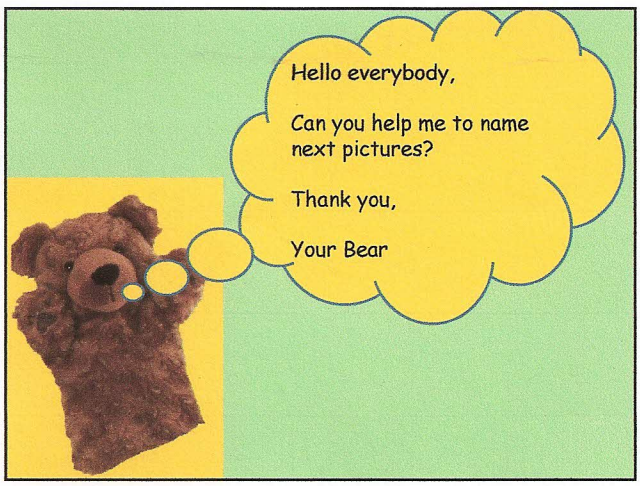
23. Other comments or notes which are important to mention according to pupils with EAL:

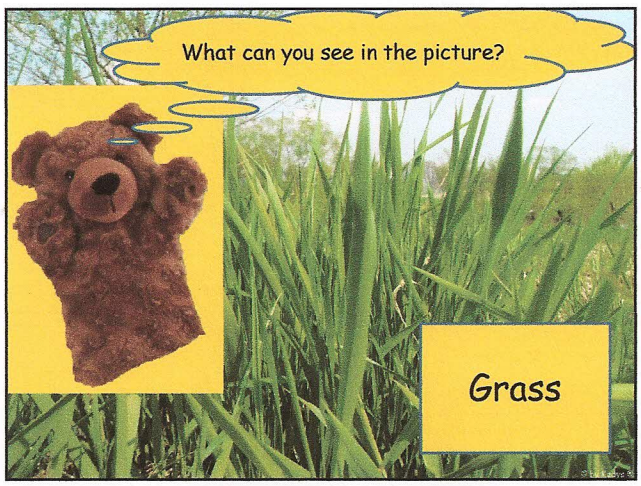
_____

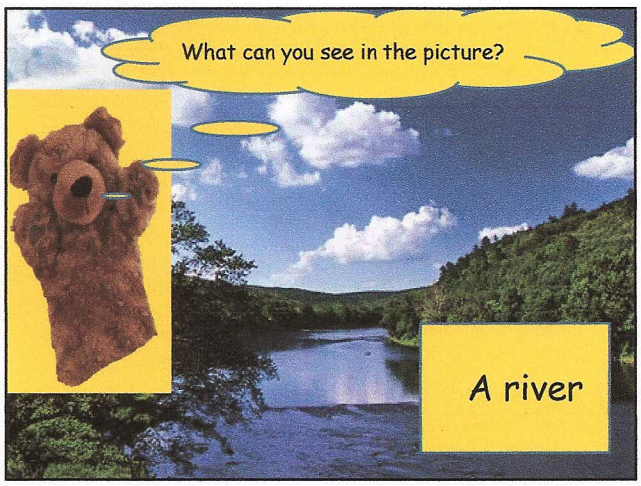
Příloha č. 8

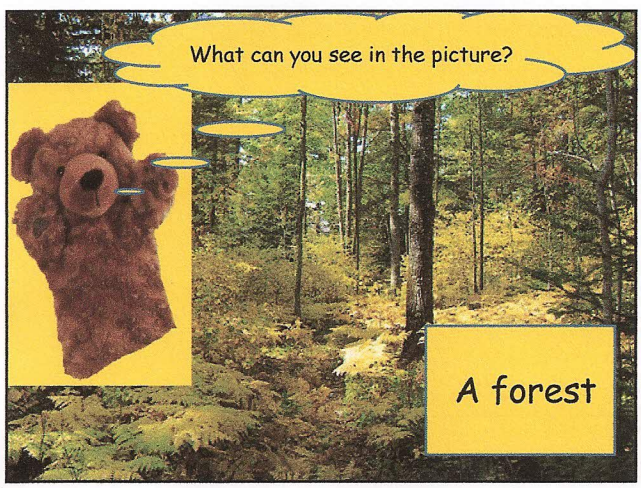
Power Pointová prezentace k modelové lekci

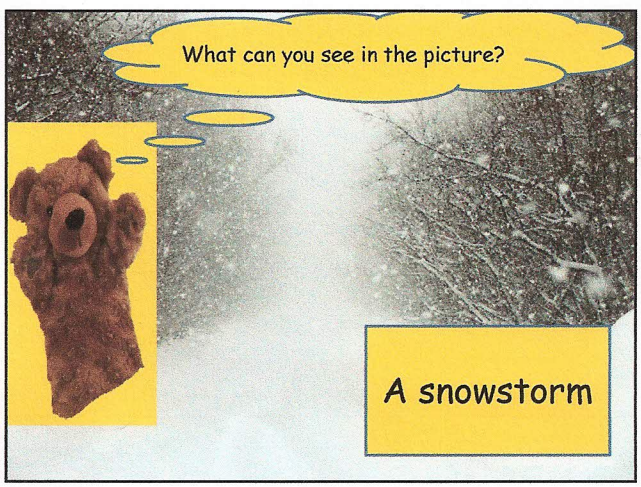

What is this?
A bear

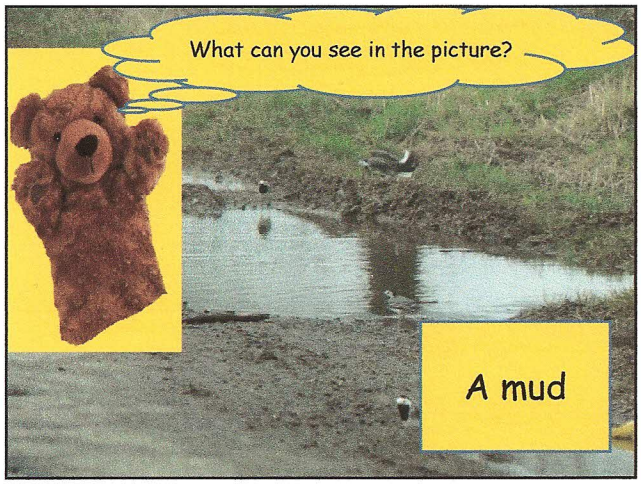

Hello everybody,
Can you help me to name next pictures?
Thank you,
Your Bear

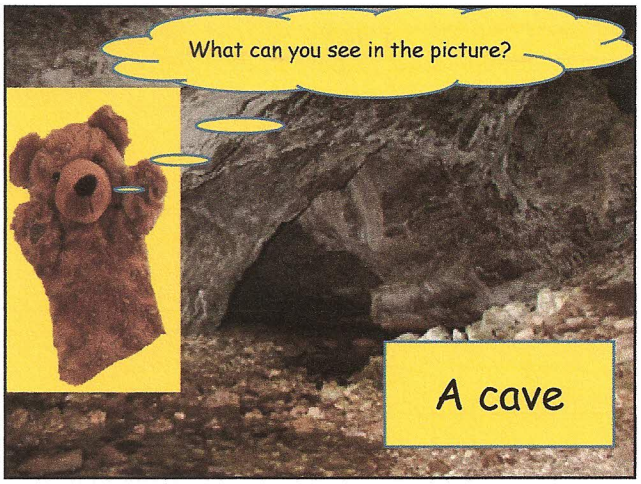

What can you see in the picture?
Grass


What can you see in the picture?
A river

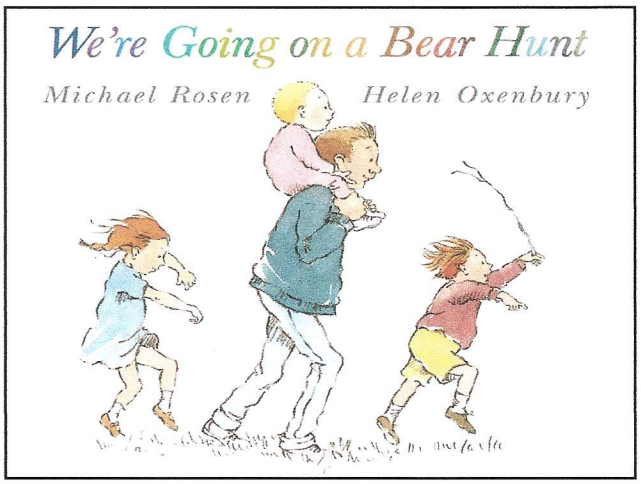

What can you see in the picture?
A forest


What can you see in the picture?
A snowstorm


What can you see in the picture?
A mud

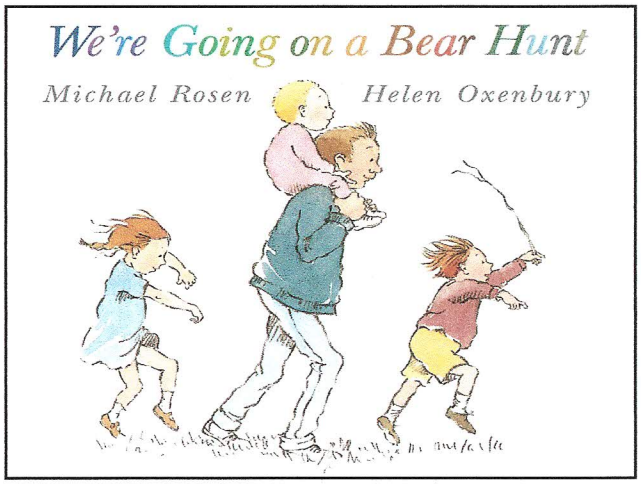

What can you see in the picture?
A cave

Thank you so much for your help.
I have got a surprise for you now.
We're Going on a Bear Hunt
Michael Rosen
Helen Oxenbury

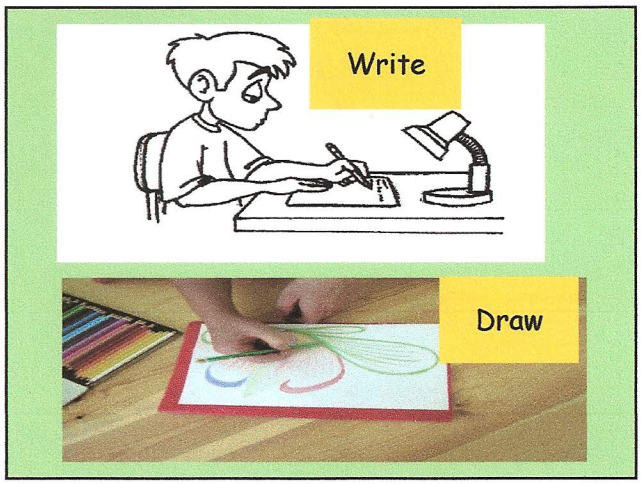

We're Going on a Bear Hunt
Michael Rosen
Helen Oxenbury

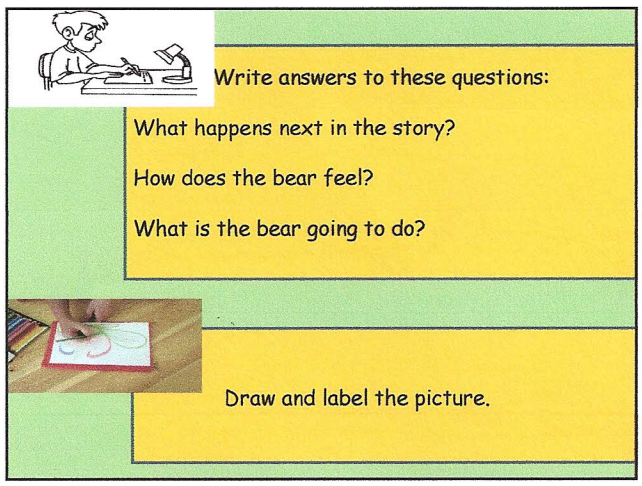
Let's read the book.

Let's read the big book.


We're Going on a Bear Hunt
Michael Rosen
Helen Oxenbury

How do I feel now?


Write
Draw

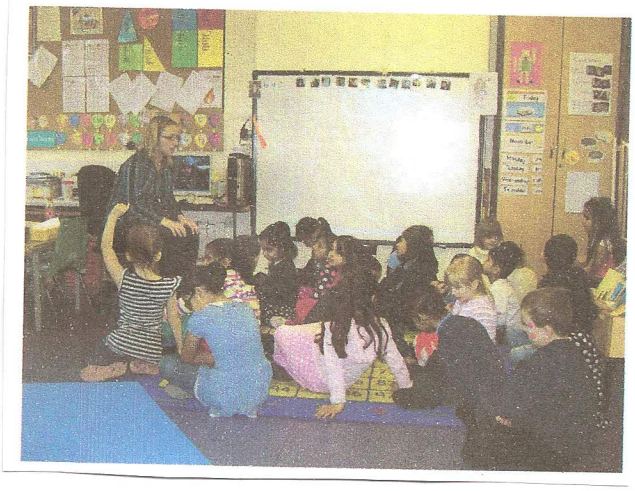

Write answers to these questions:
What happens next in the story?
How does the bear feel?
What is the bear going to do?
Draw and label the picture.

Let's read the book.

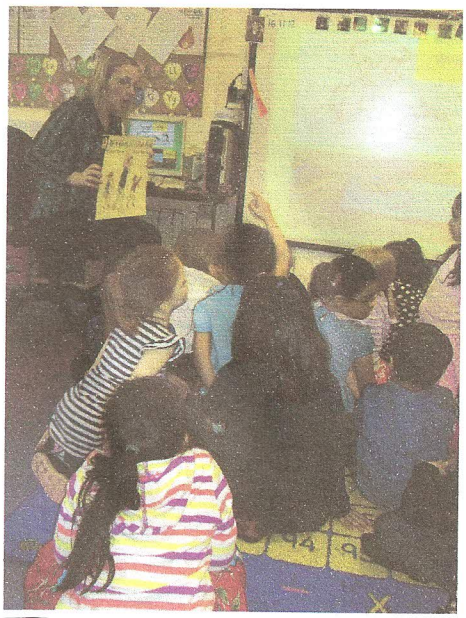
Příloha č. 9

Fotodokumentace k modelové lekci

1. Práce se žáky během Power Pointové prezentace.
   a) Žáci odpovídají na otázku u snímku č.3 – č.8.

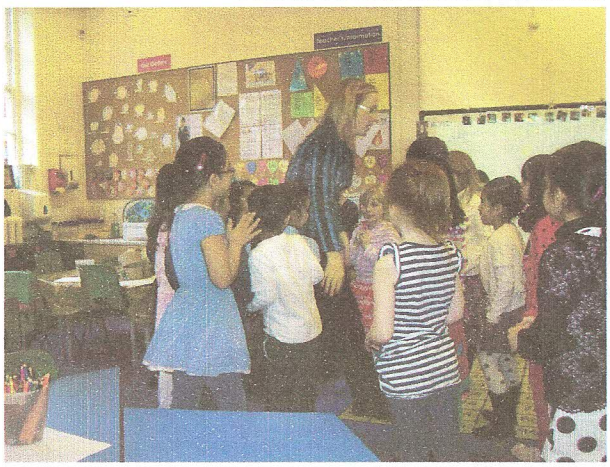


   b) Ve třídě rozebíráme, co je na nakresleno na první straně knihy.

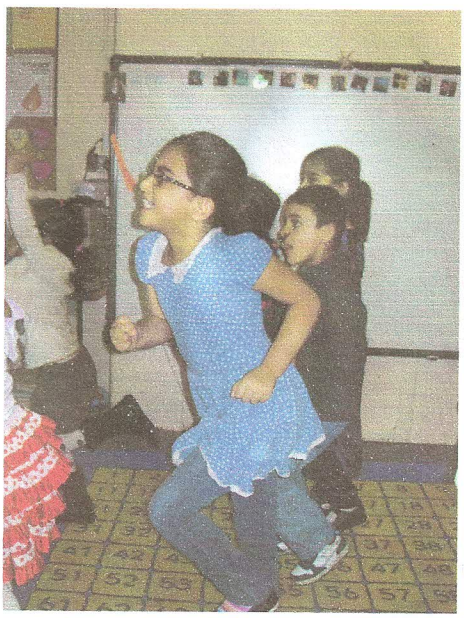


2. Práce se žáky během interaktivního čtení.

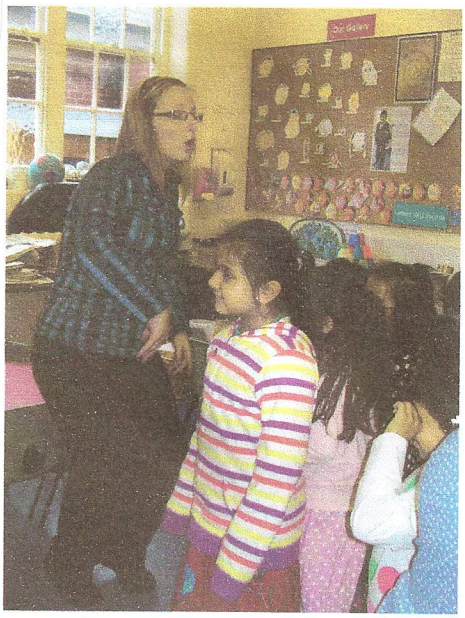
   c)Práce žáků během interaktivního čtení.



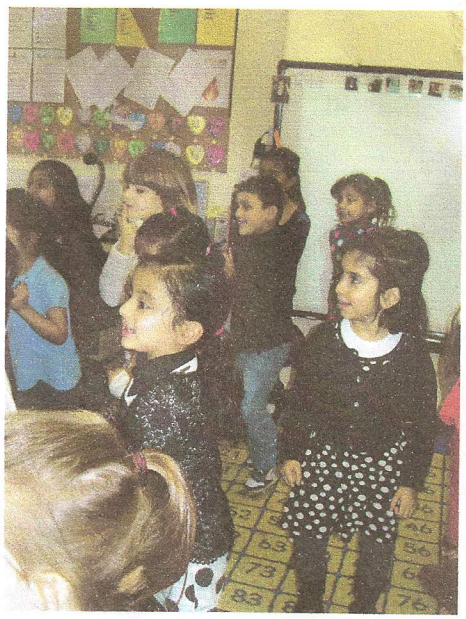
   d) Žáci během interaktivního čtení.



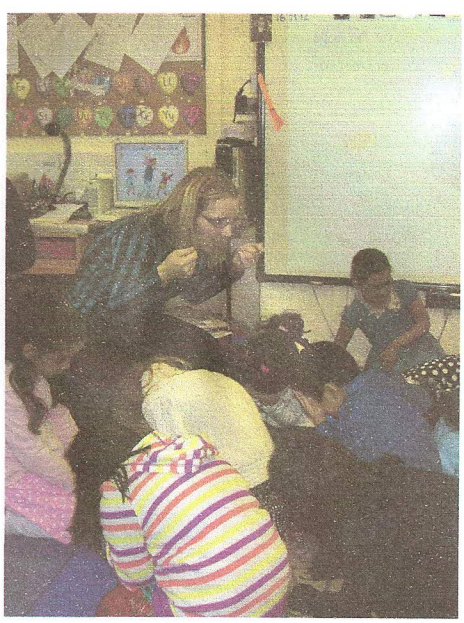
e) Žáci během interaktivního čtení.



f) Zapojení nonverbální komunikace žáky během interaktivního čtení.



h) Se žáky se schováváme pod peřinu.



Příloha č. 10

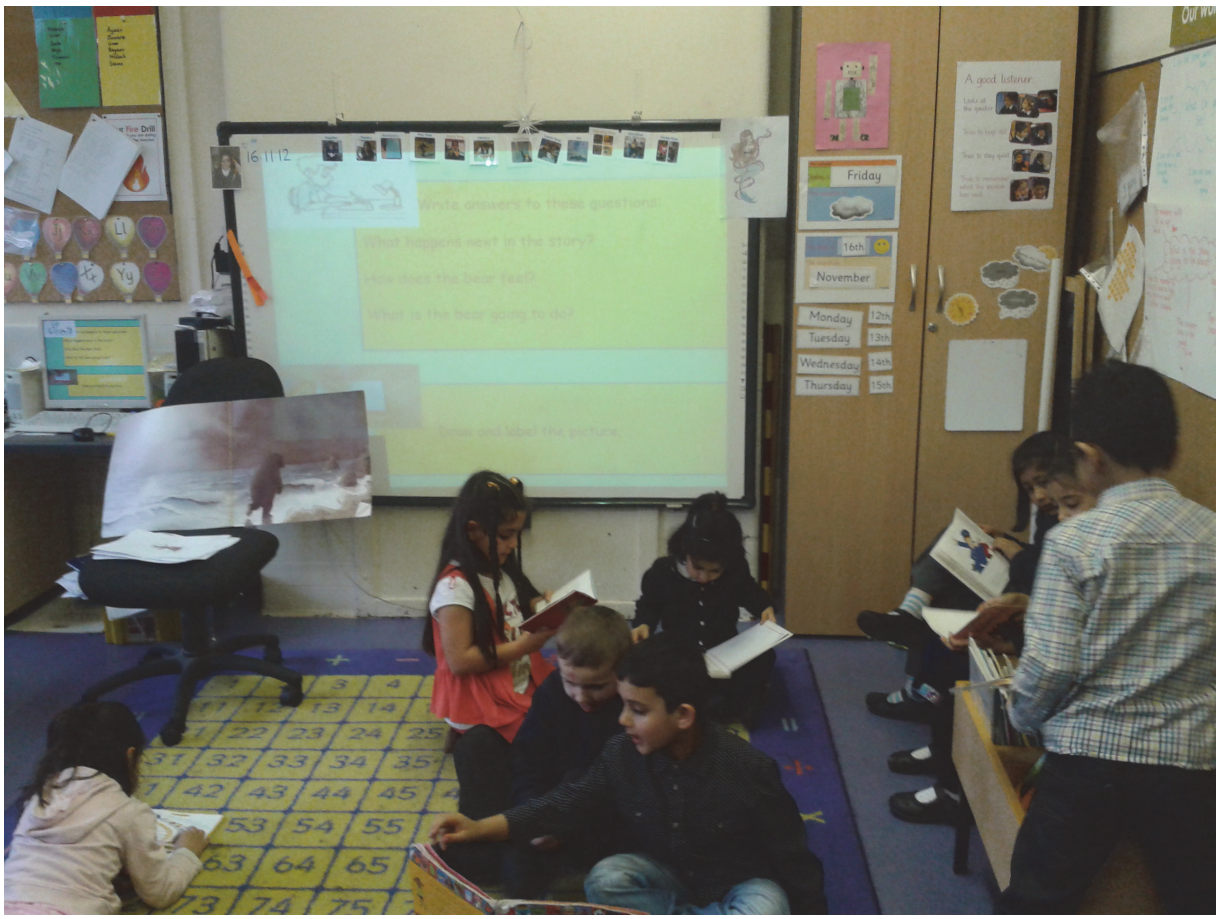
Fotodokumentace práce žáků během vypracování zadaného úkolu

Žáci Červené skupiny při práci.

Práce žáků na individuálním úkolu v Modré skupině.

U modrého stolu pracují žáci ze Žluté skupiny. U červeného stolu pracují žáci ze Zelené skupiny za pomoci asistentky učitelky.

Činnost žáků, když mají splněný zadaný úkol. Žáci si čtou knihy, které mají zpřístupněny během celého dne.



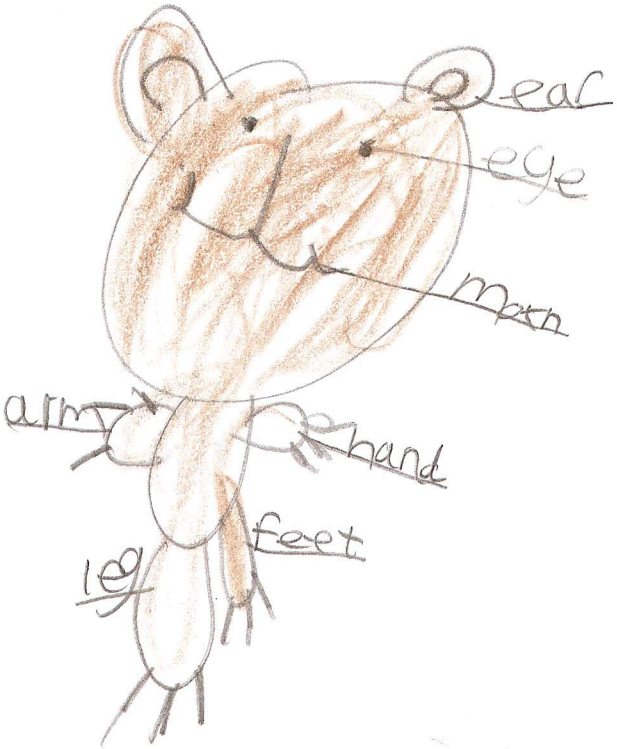
Příloha č. 11

Dvě ukázky práce žáků k úkolu během modelové lekce

Girl - red group 1641-PL

I think there must be some mor writting next. My bear feets bony. I think the mat find some freind. My bear is woried. The baer is feeling sad. I think he is gowing to shcool and he is gowing to find lots of freind

Cave



Girl - yellow group 16.11.12

I think the bear wont to have some frens.

the bear wont to have to eat some carers

the bear wont to go to the shops

and the bear wont to fonde his mumanddad

and the bear mist his mumand dad.

and the bear hug his mumanddad.