

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra primární pedagogiky**

**Metody výuky počátečního čtení a psaní na  
základních školách v Anglii**

**Methods of teaching early reading and writing in  
primary schools in England**

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

Autor diplomové práce: Helena Marešová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

## **Abstrakt**

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s jedním z aspektů výuky počátečního čtení a psaní na základních školách v Anglii. Tímto aspektem jsou metody, které jsou při výuce počátečního čtení a psaní používány.

Teoretická část diplomové práce přiblíží čtenáři vzdělávací systém v Anglii jako celek, popíše Národní kurikulum a blíže čtenáře seznámí s kurikulem předškolního a primárního vzdělávání, kde bude kladen důraz na informace související s výukou anglického jazyka. Dále budou čtenáři předloženy programy výuky počáteční gramotnosti a blíže popsány jednotlivé metody výuky počátečního čtení a psaní.

Praktická část diplomové práce je založena na výzkumu provedeném na komunitní základní škole „*Dale Community Primary School*“. Výzkum byl proveden několika metodami: dotazníkovým šetřením, pozorováním a řízeným pozorováním. Dotazníky a pozorováním byly zjištěny metody počáteční gramotnosti, které jsou na dané škole používány. Dále byly zrealizovány a následně reflektovány dvě modelové lekce, jež byly odučeny metodami počáteční gramotnosti.

Poznatky získané z diplomové práce je možné použít při výuce anglického jazyka, ale mohou být i inspirací pro výuku počáteční gramotnosti na českých školách.

## **Klíčová slova**

Předškolní ročník

První ročník základní školy

Národní kurikulum

Metody výuky počáteční gramotnosti

Programy výuky počáteční gramotnosti

Phonics

## **Abstract**

The aim of this diploma thesis is to present one of the aspects of teaching of early reading and writing in primary schools in England. By this aspect we mean methods that are used during teaching early reading and writing.

The theoretical part of the diploma thesis familiarize the reader with the education system in England as whole, describes the National Curriculum and closely familiarize the reader with the pre-school curriculum and primary school curriculum. From both curriculums are pointed out especially those aspects which relate to teaching English language. In addition, there will be presented programs of teaching early reading and writing and closely described methods of teaching early reading and writing.

The practical part of diploma thesis is based on research which was performed in community primary school „*Dale Community Primary School*“. The research was conducted by several methods: questionnaire survey, observation and controlled observation. The questionnaires and observation aimed at finding methods of teaching early reading and writing which are used at the specific primary school. In addition, two modelled lessons were prepared and later reflected. During both modelled lessons were used methods of teaching early reading and writing.

The knowledge and information gained from this diploma thesis can be used in teaching English as a subject at Czech schools, but can also be used as inspiration for teaching early reading and writing.

## **Key words**

Early Years Foundation Stage

Key Stage 1 – 1. Year

The National Curriculum

Methods of teaching early reading and writing

Programmes of teaching early reading and writing

Phonics

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Metody výuky počátečního čtení a psaní na základních školách v Anglii* 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, přínosné rady a cenné připomínky, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala univerzitě University of Derby, za možnost studia a pomoc při zařizování praxe potřebné pro praktickou část mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala vyučujícím, konkrétně Rebecce Mantona Rupertovi Knightovi, kteří mi poskytli konzultace v souvislosti s diplomovou prací.

Chtěla bych rovněž poděkovat základní komunitní škole „*Dale Community Primary School*“, na které mi bylo umožněno uskutečnit výzkum této diplomové práce. Zejména bych ráda poděkovala učitelkám a asistentkám učitelek v předškolních ročnících a dále prvních ročnících této školy. Dále bych ráda poděkovala všem žákům, kteří se výzkumu zúčastnili. Děkuji taktéž ředitelce školy.

Poděkování patří také mé rodině a partnerovi za jejich podporu a trpělivost.

# OBSAH

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1    Vzdělávací systém v Anglii .....	14
1.1    Správa vzdělávání .....	15
1.2    Vzdělávací zákony („ <i>Education Acts</i> “).....	16
1.3    Oficiální zprávy.....	18
1.3.1    Plowdenova oficiální zpráva - 1967 .....	18
1.3.2    Bullockova oficiální zpráva - 1975.....	19
1.3.3    Kingmanova oficiální zpráva - 1988 .....	20
1.3.4    Coxova oficiální zpráva - 1989.....	21
1.3.5    Zpráva tří moudrých mužů - 1992 .....	22
1.3.6    Hodnocení provedené univerzitou ve Warwicku – 1991-1993 .....	22
1.3.7    Zpráva zabývající se zlepšením výuky anglického jazyka – 1997 .....	23
1.4    Shrnutí.....	24
2    Národní kurikulum („ <i>The National Curriculum</i> “).....	25
2.1    Cíle Národního kurikula.....	28
2.2    Národní kurikulum a školy.....	28
2.3    Struktura povinného vzdělávání.....	29
2.4    Vyučované předměty .....	31
2.4.1    Hlavní a Základní předměty („ <i>Core and foundation subjects</i> “).....	31
2.4.2    Ostatní předměty .....	34
2.4.3    Další součásti Národního kurikula.....	34
2.4.4    Cíle, učební plány a hodnocení dosažených cílů .....	36
2.4.5    Hodnocení znalostí a dovedností žáků získaných v jednotlivých klíčových obdobích.....	37
2.5    Shrnutí.....	39
3    Instituce anglického vzdělávacího systému .....	40
3.1    Předškolní vzdělávání („ <i>Pre-school education</i> “).....	40
3.2    První stupeň základního vzdělávání („ <i>Primary schools</i> “) .....	40

3.3	Sekundární vzdělávání („ <i>Secondary schools</i> “)	41
3.4	Speciální školy („ <i>Special schools</i> “)	41
3.5	Soukromé školy („ <i>Independent schools</i> “)	41
3.6	Další vzdělávání	42
3.7	Shrnutí	42
4	Kurikulum předškolního vzdělávání	43
4.1	Cíle předškolního vzdělávání pro výukovou oblast Komunikace a jazyk	45
4.2	Cíle předškolního vzdělávání pro výukovou oblast Počáteční gramotnost	46
4.3	Shrnutí	47
5	Kurikulum primárního stupně základní školy („ <i>Primary National Curriculum</i> “)	48
5.1	Anglický jazyk	49
5.1.1	Cíle stanovené pro Poslech a komunikaci	52
5.1.2	Cíle stanovené pro Čtení	53
5.1.3	Cíle stanovené pro Psaní	54
5.1.4	Výkonnostní stupně získaných znalostí a dovedností	55
5.2	Shrnutí	55
6	Anglický jazyk z hlediska lingvistiky	57
6.1	Shrnutí	59
7	Výuka počátečního čtení a psaní	60
7.1	Mezinárodní testy PIRLS	60
7.2	Dokumenty a programy zabývající se výukou anglického jazyka	61
7.2.1	Program Písmena a Zvuky („ <i>Letters and Sounds</i> “)	63
7.2.2	Program Čtení a psaní začleněno („ <i>Read Write Inc</i> “)	66
7.2.3	Program pro rozvoj komunikace, jazyka a čtenářská gramotnosti	68
7.2.4	Shrnutí	69
8	Metody výuky počátečního čtení a psaní	70
8.1	Počáteční čtení	70
8.1.1	Jednoduchý pohled na čtení („ <i>The simple view of reading</i> “)	71
8.1.2	Model reflektorů („ <i>The searchlight model</i> “)	74
8.2	Metody výuky počátečního čtení	75

8.2.1	Čtení v páru, s kamarádem („ <i>Buddy (paired) reading</i> “).....	75
8.2.2	Čtení slov dekodováním („ <i>Decoding</i> “, „ <i>Word recognition</i> “).....	76
8.2.3	Řízené čtení („ <i>Guided reading</i> “) .....	77
8.2.4	Samostatné čtení („ <i>Independent reading</i> “).....	79
8.2.5	Vzorové čtení („ <i>Modelled reading</i> “) .....	79
8.2.6	„ <i>Phonics</i> “ .....	80
8.2.7	Čtení žákům nahlas („ <i>Reading aloud to pupils</i> “) .....	85
8.2.8	Prostředí podněcující ke čtení („ <i>Reading environment</i> “) .....	86
8.2.9	Sdílené čtení („ <i>Shared reading</i> “).....	87
8.2.10	Čtení nepravidelných slov („ <i>Sight words</i> “) .....	88
8.3	Shrnutí metod výuky počátečního čtení .....	89
8.4	Počáteční psaní.....	89
8.5	Metody výuky počátečního psaní.....	91
8.5.1	Diktát („ <i>Dictation</i> “) .....	92
8.5.2	Řízené psaní („ <i>Guided writing</i> “) .....	93
8.5.3	Samostatné psaní („ <i>Independent writing</i> “) .....	94
8.5.4	„ <i>Phonics</i> “ .....	94
8.5.5	Psaní za určitým účelem („ <i>Real writing</i> “) .....	96
8.5.6	Sdílené psaní („ <i>Shared writing</i> “) .....	96
8.5.7	Zásoby slov („ <i>Word banks</i> “).....	98
8.6	Shrnutí metod výuky počátečního psaní .....	98
PRAKTICKÁ ČÁST .....		99
9	Cíle výzkumné části.....	100
9.1	Výzkumné otázky.....	101
10	Metody výzkumné části .....	104
10.1	Metodologie tvorby a zadávání dotazníku .....	104
10.2	Způsob vyhodnocování dotazníků .....	105
11	Časový harmonogram výzkumu .....	107
12	Výzkumný vzorek.....	108
12.1	Charakteristika „ <i>Dale Community Primary School</i> “ .....	110



13	Prostředí výuky na základní škole „ <i>Dale Community Primary School</i> “ .....	112
13.1	Prostředí výuky v ročníku „ <i>Early Years Foundation Stage</i> “ .....	112
13.2	Prostředí výuky v „ <i>Key Stage 1 – 1. ročníku</i> “ .....	114
14	Průběh běžného školního dne na základní škole „ <i>Dale Community Primary School</i> “ .....	116
14.1	Harmonogram běžného školního dne v ročníku „ <i>Early Years Foundation Stage</i> “ .....	116
14.2	Harmonogram běžného školního dne v „ <i>Key Stage 1 – 1. ročníku</i> “ .....	119
14.3	Komentář k harmonogramům běžného školního dne .....	122
	Výsledky výzkumu .....	124
15	Dotazník zaměřený na zjištění metod Používaných při výuce počátečního čtení a psaní .....	124
15.1	Vyhodnocení dotazníků administrovaných v ročnících „ <i>Early Years Foundation Stage</i> “ a „ <i>Key Stage 1 -1. ročníku</i> “ .....	127
15.2	Stručné shrnutí vyhodnocení dotazníků administrovaných v ročníku „ <i>Early Years Foundation Stage</i> “ .....	142
15.3	Stručné shrnutí vyhodnocení dotazníků administrovaných v „ <i>Key Stage 1 – 1. ročníku</i> “ .....	144
15.4	Vyhodnocení pozorování zaměřeného na používané metody výuky počátečního čtení a psaní .....	146
15.4.1	Pojmy foném a grafém .....	148
15.4.2	Pozorování provedené v ročníku „ <i>Early Years Foundation Stage</i> “ .....	149
15.4.3	Pozorování provedené v „ <i>Key Stage 1 – 1. ročníku</i> “ .....	153
15.4.4	Stručné shrnutí pozorování .....	159
15.5	Závěrečná zjištění .....	160
16	Řízené čtení knihy „ <i>What is he?</i> “ .....	162
16.1	Výzkumný vzorek .....	164
16.1.1	Heslo skupiny, která byla výzkumným vzorkem .....	164
16.2	Cíl lekce .....	165
16.3	Plán lekce .....	165
16.4	Průběh odučené lekce – popis .....	168
16.5	Vypozorované čtenářské strategie a „ <i>sight words</i> “ .....	171

16.5.1	Použité čtenářské strategie.....	172
16.5.2	„ <i>Sight words</i> “ .....	173
17	Modelová lekce „ <i>Where’s my Teddy?</i> “ .....	174
17.1	Výzkumný vzorek .....	175
17.2	Cíl lekce .....	176
17.3	Plán lekce .....	176
17.3.1	Časové rozvržení modelové lekce .....	176
17.3.2	Plán lekce.....	177
17.4	Průběh modelové lekce – popis.....	180
17.5	Vyhodnocení prací žáků.....	184
17.5.1	Práce žáků modré a zelené skupiny .....	184
17.5.2	Práce žáků červené a žluté skupiny – kritéria hodnocení .....	185
17.5.3	Práce žáků červené a žluté skupiny - vyhodnocení .....	186
17.6	Reflexe modelové lekce .....	189
17.6.1	Má reflexe odučené modelové lekce .....	189
17.6.2	Reflexe třídní učitelky .....	192
17.6.3	Reflexe asistentky učitele .....	193
17.7	Závěr modelové lekce .....	193
18	Závěr praktické části diplomové práce .....	195
	Závěr diplomové práce .....	198
19	Seznam literatury a použitých zdrojů .....	199
	<b>Seznam literatury</b> .....	199
	<b>Seznam internetových zdrojů: PDF materiály</b> .....	202
	<b>Seznam internetových zdrojů: webové stránky</b> .....	205
20	Seznam příloh .....	208

# Úvod

Kvalitní výuka počáteční gramotnosti je aktuálním tématem nejen v České republice, ale i v dalších zemích. Porozumění čtenému textu zůstává důležitou dovedností, kterou lidé potřebují v průběhu celého svého života. S dovednostmi, které potřebujeme ke správnému porozumění textu, se ale nerodíme. Musíme se je v průběhu života naučit. Ideální tedy je, pokud jsme s těmito metodami seznámeni postupně v průběhu povinného vzdělávání.

Dovednostem souvisejícím s porozuměním textu předchází schopnost správně a plynule číst. Pokud se příliš zabýváme dekodováním napsaného textu, obtížněji se soustředíme na obsah daného textu.

Počáteční gramotnost zahrnuje kromě čtenářských dovedností také dovednosti písařské. Opět se nejedná pouze o dovednosti související se správným formováním písmen a slov. Písařské dovednosti zahrnují také aspekty týkající se volby správného žánru textu a adekvátní slovní zásoby, vzhledem ke komunikačnímu účelu textu, který píšeme.

Počáteční gramotnost tedy chápeme nejen jako soubor schopností a dovedností, jež si musíme osvojit, abychom správně a plynule četli a psali, ale také jako prostředek, který nám pomáhá informace získat, či naopak, v případě psaní, je dále předat. Dále považujeme za cíl počáteční gramotnosti utváření kladného vztahu žáka ke čtení i psaní.

Všem těmto aspektům počáteční gramotnosti se věnuje výuka počáteční v jedné z vyspělých západních zemí, konkrétně mluvíme o Anglii.

V průběhu výměnného studijního programu Erasmus jsem měla možnost absolvovat praxe na základní škole ve městě Derby. Touto školou byla komunitní základní škola „*Dale Community Primary School*“. Získala jsem tedy možnost seznámit se s anglickým školstvím a také způsobem výuky počáteční gramotnosti, který byl na dané škole používán. Výzkum, který jsem na základní škole „*Dale Community Primary School*“, je tedy částečně ovlivněn prostředím této školy.

Výuka počáteční gramotnosti v Anglii mě v průběhu praxe na základní škole „*Dale Community Primary School*“ zaujala svou odlišností od způsobu výuky, který

znám z České republiky. Chtěla jsem tedy tuto výuku prozkoumat komplexně, nahlédnout na ni z více úhlů. Z tohoto důvodu jsem na zmíněné základní škole provedla komplexní výzkum, který však, jak se později ukázalo, není možné kvalitně rozpracovat v diplomové práci, jelikož množství získaných materiálů vysoce překračuje únosný limit délky práce. Z tohoto důvodu jsem za téma své diplomové práce vybrala oblast, kterou považuji za nejvíce stěžejní, a ve které se výuka počáteční gramotnosti obou zemí nejvíce liší.

Cílem mé diplomové práce je seznámit čtenáře s metodami výuky počáteční gramotnosti, které jsou používány na základních školách v Anglii, tedy v zemi, která tradičně dosahuje nejméně průměrných, ale často i vysoce nadprůměrných výsledků v mezinárodních srovnávacích testech zaměřených na počáteční gramotnost. Metody, které budou čtenáři předkládány, mohou posloužit jako inspirace pro výuku čtenářských dovedností souvisejících s porozuměním textu, ale také pro výuku dovedností v oblasti písařské, konkrétně z hlediska výběru žánru textu a k němu vhodných lingvistických prostředků. Metody výuky techniky čtení mohou posloužit učitelům anglického jazyka, jejichž žáci mají potíže se čtením anglických textů.

V teoretické části diplomové práce tedy seznámím čtenáře se vzdělávacím systémem Anglie, Národním kurikulem a blíže pak s výukou anglického jazyka na primárním stupni základních škol. Podrobněji se také věnuji jednotlivým metodám výuky počáteční gramotnosti.

Praktická část je zaměřena na popis výzkumu, který jsem uskutečnila na základní škole „*Dale Community Primary School*“ v předškolním ročníku a prvním ročníku základní školy. Výzkum byl proveden komplexně. Zahrnoval dotazníky zabývající se metodami počáteční gramotnosti, které byly rozdány učitelům a asistentům učitelů dvou výše zmíněných ročníků. Informace získané dotazníky jsou dále doplněny vlastním pozorováním, které jsem v obou ročnících uskutečnila. Výzkum je doplněn také dvěma lekcemi výuky počáteční gramotnosti, které jsem na této škole s žáky uskutečnila.

# TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části diplomové práce je přiblížit čtenáři vzdělávací systém v Anglii, jednom ze čtyř území Velké Británie. Dále teoretická část seznamuje čtenáře s Národním kurikulem a blíže pak s kurikuly předškolního a primárního vzdělávání. Konkrétněji se práce zabývá výukou anglického jazyka, zejména pak metod výuky čtení a psaní.

# 1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ANGLII

System vzdělávání v Anglii je od našeho českého systému odlišný. Rozdílnost těchto dvou vzdělávacích systémů je otázkou jak minulosti, tak dnešní doby. Jelikož se domníváme, že samostatný popis výuky anglického jazyka, vytržený z kontextu vzdělávacího systému by mohl být matoucí a nesrozumitelný, považujeme za důležité věnovat první kapitolu základním charakteristikám anglického systému vzdělávání.

Z historického hlediska byla vládními orgány vzdělávání a školám věnována pozornost až na konci 19. století, kdy byla zavedena povinná školní docházka. O'Driscoll uvádí, že do té doby (tedy do konce 19. století) byla pozornost, kterou britská vláda věnovala školství, minimální. Dnes je to však naopak, jelikož školství a vzdělávání žáků je důležitým tématem, přímo vládní prioritou, jemuž se vláda věnuje. (O'Driscoll, J., 1996) Ježková a kol. dokonce považují zvyšování úrovně vzdělávání za jednu z hlavních úloh vlády. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

Autoři knihy „*Školní vzdělávání ve Velké Británii*“ také dodávají, že vzdělávání je prioritou národní politiky od sedmdesátých let dvacátého století a dále, autoři uvádí, že si vládní orgány země uvědomují závislost hospodářského rozvoje země na kvalitě vzdělávání. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

Z výše uvedeného tedy vidíme, že vzdělávání ve Velké Británii je dnes politickou záležitostí. Lawton a Gordon toto vysvětlují zejména skutečností, že do školského systému jde mnoho státních peněz a dále souvislostí školních priorit a ekonomického postavení země. (Lawton, D., Gordon, P., 1993) Váňová však uvádí, že hlavní cíl vzdělávání je viděn v „*rozkvětu a blahu dítěte*“, ovšem dalším faktorem, jež uvádí mezi vlivy působící na vzdělávání, jmenuje i pracovní trh a jeho potřeby. (Váňová, 1997, s.5)

Dále je z výše uvedených informací patrné, že je v Anglii z hlediska historie<sup>1</sup> velká tradice soukromého školství, tedy vedle škol, jež jsou sponzorovány státem,

---

<sup>1</sup> Toto souvisí se skutečností, že povinná školní docházka byla v Anglii zavedena až zákonem o vzdělávání z roku 1870. Tento zákon však neučinil základní vzdělávání bezplatné, to bylo ustanoveno až zákonem o vzdělávání z roku 1891. Váňová a kol. dále dodávají, že od 6. století 19. Století bylo nejen

existují v Anglii i školy soukromé či církevní, které Ježková a kol. rozdělují dále na školy anglikánské, katolické, židovské, metodistické, kvakerské a muslimské. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 46)

Soukromé školy tak mají tradičně v Anglii poměrně vysoké zastoupení. Musman a Adrian-Vallace uvádí, že asi sedm procent anglických dětí navštěvuje právě tento typ škol. Nejprestižnější soukromé školy nižšího i vyššího sekundárního vzdělávání jsou nazývány „*public schools*“<sup>2</sup>. (Musman, R., Adrian-Vallace, D., 1991)

## 1.1 Správa vzdělávání

Spojené království se skládá ze čtyř území, konkrétně z Anglie, Severního Irska, Skotska a Walesu. „*V oblasti vzdělávání má každé ze čtyř území své vlastní zákony, které jsou schvalovány ústřední vládou v Londýně...V důsledku vlastních zákonných úprav existují ve vzdělávání na všech čtyřech územích rozdíly ve struktuře a správě systému vzdělávání, v úpravách školní inspekce, jakož i ve specifické terminologii ve vzdělávání a názvech vzdělávacích zařízení.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 70)

Z důvodu odlišností ve vzdělávacím systému jednotlivých území Spojeného království se tato práce zabývá pouze vzdělávacím systémem Anglie, nikoli vzdělávacím systémem Spojeného království Velké Británie a Severního Irska.

Za nejvyšší úřad zabývající se vzděláváním v Anglii Rýdl označuje „*Department for Education and Employment*“, tedy Ministerstvo školství a vzdělávání, které tvoří národní politiku v oblasti vzdělávání, nicméně nemá žádné výkonné funkce. Za vzdělávací politiku Anglie je pak odpovědný ministr školství a vzdělávání. Financování školských zařízení a zodpovědnost za každodenní fungování škol v dané oblasti mají tradičně na starost „*Local Education Authorities*“, neboli regionální

---

náboženství, ale také vzdělávání považováno za úkol církve, oba tyto úkoly byly navíc vnímány jako neoddělitelné. (Váňová, M. a kol, 1994)

<sup>2</sup> Musman a Adrian-Vallace vysvětlují vznik pro nás dnes matoucího názvu „*public schools*“ v souvislosti s minulostí tohoto typu škol. Dříve totiž tyto školy byly řízeny a také kontrolovány veřejnou správou, tedy „*public managed and conroled*“, navíc poskytovali bezplatné vzdělávání nadaným žákům z chudších vrstev. Dnes se jedná o velmi drahé, většinou internátní školy, na něž jsou žáci přijímáni na základě výsledků přijímacích testů. (Musman, R., Adrian-Vallace, D., 1991)

školské úřady. Avšak jejich kompetence byly zákonem z roku 1988 oslabeny<sup>3</sup>. Dalším důležitým orgánem ve správě vzdělávání jsou „*school governing bodies*“, tedy školní správní rady, jež se skládají nejen ze zástupců z řad učitelů dané školy, ale také z rodičů či zástupců regionálního školského úřadu. Z toho vidíme, že správa vzdělávání v Anglii je decentralizovaná. (Rýdl, K., 2003)

## 1.2 Vzdělávací zákony („*Education Acts*“)

„*Základem pro zřízení a práci škol jsou zákony, jež jsou schváleny parlamentem.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 71) Jednotlivé zákony týkající se vzdělávání jsou vždy označeny termínem „*Education Act*“, tedy zákon o vzdělávání či „*Education Reform Act*“, neboli zákon o reformě vzdělávání. Takovýchto zákonů upravujících různé oblasti vzdělávání, byla od roku 1870, kdy byl parlamentem schválen „*1870 Elementary Education Act*“, tedy zákon o základním vzdělávání z roku 1870<sup>4</sup>, vydána celá řada.

Za nejdůležitější zákon schválený v posledních letech je však považován „*1988 Education Reform Act*“, tedy zákon o reformě vzdělávání z roku 1988. Mezi hlavní ustanovení tohoto zákona patří:

- „*Local management of schools*“, což znamenalo přenesení části odpovědnosti za finance školy z regionálních školských úřadů na školní správní rady.
- Přenesení pravomoci týkající se rozhodování o délce školního dne z regionálních školských úřadů na školní správní rady.

---

<sup>3</sup> „*1988 Education Reform Act*“, tedy zákon o reformě vzdělávání z roku 1988 mimo jiné zavedl možnost, kdy školy původně financované „*Local Education Authorities*“, tedy regionálními školskými úřady, mohou zažádat Ministerstvo o grant, čímž se dané školy stanou na regionálním školském úřadě finančně nezávislé. Takovéto školy jsou pak nazývány „*grant-maintained schools*“, tedy školy financované na základě grantů. Dále také ustanovil, že „*Local Education Authorities*“ předají část svých pravomocí týkajících se řízení financí školním správním radám.

<sup>4</sup> Zákon o základním vzdělávání z roku 1870 je také nazýván „*The Foster Act*“, neboli Fosterův zákon.



- Zavedení „*grant-maintained schools*“, tedy škol financovaných na základě grantů.
- Zavedení „*The National Curriculum*“, tedy Národních učebních plánů.<sup>5</sup>
- Zvýšení pravomoci rodičů v ohledu výběru školy, kterou bude jejich dítě navštěvovat.<sup>6</sup>

Za důležitý dopad zákona o reformě vzdělávání z roku 1988 označuje Rýdl omezení autonomie škol v důsledku zavedení Národního kurikula. (Rýdl, K., 2003)

Nejdůležitější obecný cíl vzdělávání, který je v zákoně stanoven, spatřuje Váňová a kol. následující cíl: „*prostřednictvím vzdělávání zmírňovat rozdíly mezi skupinami obyvatel a všem poskytnout možnost dosáhnout libovolného postavení ve společnosti.*“ (Váňová, M. a kol., 1994, s. 80)

Dále vidíme, že zákon o reformě vzdělávání z roku 1988 pozměnil dřívější strukturu rozdělení moci v oblasti vzdělávání. Konkrétně tím, že byly zavedeny Národní učební plány. Sharp a Dunford podtrhují, že byla oslabena moc lokálních školských úřadů, a to ve prospěch školních správních rad. Taktéž byla posílena pozice vlády, jež má nyní větší kontrolu nad vzdělávacím systémem než dříve. (Sharp, P., Dunford, J., 1990)

Zavedení Národních učebních osnov také, jak zdůrazňují Sharp a Dunford, vedlo ke zvláštnímu paradoxu. Neboť v některých částech zákon o reformě z roku 1988 dává školám větší volnost, aby mohly reagovat na poptávku trhu, a co více, podporuje, aby se v některých ohledech osamostatnily od lokálních školských úřadů. Zároveň však nově,

---

<sup>5</sup> Walford dále dodává, že kromě národního kurikula byly stanoveny i způsoby, jak bude kontrolováno, testováno, zda si žáci osvojili znalosti, dovednosti a postoje jmenované v národním kurikulu. (Walford, G., 1990)

<sup>6</sup> Zákonem bylo ustanoveno, že školy musí přijímat žáky až do úplného naplnění kapacity, pokud je o danou školu zájem, a to i přes to, že jiné školy kapacitu žáků nenaplní. Před zavedením reformního zákona o vzdělávání z roku 1988 o maximální kapacitě škol, a tím i rozložení počtu žáků mezi školy, rozhodovaly lokální školské úřady. Lawton a Gordon se domnívají, že důvodem bylo nastolení konkurence mezi školami a tím i zvýšení jejich kvality. (Lawton, D., Gordon, P., 1993)

a poprvé v historii Anglie, zavádí Národní učební plány, jež školám předepisují, co má být učeno a to po většinu času školního dne. (Sharp, P., Dunford, J., 1990)

### 1.3 Oficiální zprávy

Pokud mluvíme o zákonech týkajících se vzdělávání, je důležité zmínit se také o „*official reports*“, tedy oficiálních zprávách, které byly o vzdělávání zpracovány.

Jednotlivé zprávy byly, jak uvádí autoři knihy „*The Education Fact File*“, zpracovány vyšetřovacími výbory, které vznikaly za účelem zjistit informace o stavu určité oblasti vzdělávání, udělat výzkum a poté předložit oficiální zprávu a jejichž členy jmenovalo ministerstvo. Mnoho z oficiálních zpráv ovlivnilo vývoj v oblasti vzdělávání či přímo vedlo ke změně zákonů. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

V této kapitole budou zmíněny pouze oficiální zprávy, které považujeme s ohledem na téma diplomové práce za nejdůležitější, tedy zprávy týkající se primárního stupně základního vzdělávání v Anglii či výuky mateřského jazyka, tedy angličtiny. Důvodem je, že ač byly všechny oficiální zprávy důležité a poznatky jimi předložené byly podstatné, nesouvisí témata mnohých oficiálních zpráv s tématem diplomové práce.

#### 1.3.1 Plowdenova oficiální zpráva - 1967

Název této oficiální zprávy zní: „*Children and their Primary Schools*“, tedy Děti a primární stupeň základního vzdělávání.

Zjištění a doporučení obsažená v Plowdenově oficiální zprávě, která se zabývala prvním stupněm základní školy<sup>7</sup> shrnuje Statham a kol. do těchto bodů:

- Přístup rodičů ke vzdělávání má velký vliv na školní výsledky jejich dětí, a to více než úroveň vzdělání, které sami rodiče dosáhli, jejich zaměstnání či finanční a materiální zabezpečení.
- Školám je doporučeno:
  - používat moderní, progresivní, metody výuky zaměřené na žáka

---

<sup>7</sup> „*Primary schools*“

- rozšířit studijní plány
  - nepoužívat tělesné tresty
  - více se zapojovat do akcí v jejich obci
  - více se zabývat potřebami žáků, kterým učení činí potíže, žákům, jež nemají anglický jazyk jako jazyk mateřský a žákům postiženým
- Zapojení rodičů do záležitostí souvisejících se školou, by mělo být zvýšeno.

Statham a kol. dále uvádí, že přes důležitost zjištění a doporučení, jež Plowdenova zpráva obsahuje, bylo uvedení výše zmíněných doporučení do praxe zdoluhavou záležitostí. Například tělesné tresty byly ve všech státních školách zrušeny až v roce 1987. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

### 1.3.2 Bullockova oficiální zpráva - 1975

Bullockova zpráva je také označována jako „*A language for Life*“, tedy Jazyk pro život.

Tato oficiální zpráva se, jak vidíme z názvu, zabývala výukou anglického jazyka, a to všech jeho aspektů, tedy jak zdůrazňuje Statham a kol. nejen čtení, ale i mluvení a psaní, jelikož „*čtení nepředstavuje samostatnou dovednost, kterou lze považovat za izolovanou od obecného vývoje jazyka.*“ (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1991, s. 28)

Vyšetřovací výbor provedl rozsáhlé pozorování zaměřené na všechny aspekty výuky jazyka, které bylo provedeno ve dvou tisících školách. Výsledky pozorování vedly, jak uvádí Statham a kol., k vytvoření rozsáhlého dokumentu obsahujícího celkem 333 závěrů a doporučení, jež však musel být zkrácen na sedmnáct nejdůležitějších. Mimo jiné zpráva doporučovala školám klást větší důraz na výuku mateřského jazyka, a to na všech stupních vzdělávacího systému. Dále bylo školám doporučeno zavést zásady pro výuku jazyka napříč studijními plány<sup>8</sup>, jejichž fungování by měl na starost

---

<sup>8</sup> „*Language across curriculum*“

jeden z učitelů. Jiným důležitým doporučením Bullockovi oficiální zprávy je podle Stathama a kol. doporučení, aby všichni studenti škol připravujících učitele, v rámci svého studia absolvovali výuku mateřského jazyka. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

### 1.3.3 Kingmanova oficiální zpráva - 1988

Tato oficiální zpráva je také označována jako „*Report for the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language*“, tedy Zpráva vyšetřovacího výboru o výuce anglického jazyka.

Úkolem tohoto vyšetřovacího výboru bylo navrhnout strukturu výuky anglického jazyka jednak pro vzdělávací instituce, jež se zabývají výukou budoucích učitelů, ale také pro základní školy, s tím, že se má vyšetřovací výbor zaměřit na sepsání aspektů, jež mají žáci znát ve věku 7, 11 a 16 let, tedy na konci jednotlivých klíčových období<sup>9</sup>.

Návrh vytvořený vyšetřovací komisí v čele s předsedou Johnem Kingmanem shrnuje Statham a kol. jakožto model skládající se ze čtyř částí.

První část modelu se zabývá formami anglického jazyka. Druhá část je zaměřena na komunikaci a porozumění tomu, co žáci čtou či slyší. Třetí část modelu se zaměřuje na postupné nabývání znalostí o formách anglického jazyka a schopnosti tyto formy použít. Poslední, čtvrtá část, se zabývá anglickým jazykem z hlediska dialektů a historického vývoje jazyka.

Celkově tedy byly vyšetřovacím výborem stanoveny cíle z každé z těchto čtyř oblastí, kterých mají žáci ve věku 7, 11 a 16 let dosáhnout. Tyto cíle byly zaměřeny nejen na schopnost používat anglický jazyk, ale také na teoretické znalosti s anglickým jazykem související. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

---

<sup>9</sup> Klíčová období, neboli anglicky „*Key Stages*“, jsou stupně, do nichž je rozděleno období povinné školní docházky v Anglii. Více pozornosti je klíčovým obdobím věnováno v kapitole 2.3 *Struktura povinného vzdělávání*.

### 1.3.4 Coxova oficiální zpráva - 1989

Coxova zpráva je také známá jako „*English for ages 5 to 16*“, neboli Anglický jazyk pro žáky ve věku od pěti do šestnácti let.

Vyšetřovací výbor v čele s profesorem Brianem Coxem vytvořil zprávu, která navazovala na Kingmanovu oficiální zprávu a měla za úkol navrhnout vzdělávací cíle a program studia anglického jazyka pro nově vznikající Národní kurikulum.

Návrh předložený komisí je shrnut Gillardem<sup>10</sup> následovně:

- Cíle by měly být pro usnadnění jejich ověření rozděleny do tří skupin:
  - poslech a komunikace, jež by obsahovala jeden cíl: „*attainment target 1*“, cíl 1
  - čtení, obsahující opět jeden cíl: „*attainment target 2*“, cíl 2
  - psaní, které by obsahovalo tři cíle, psaní, pravopis a rukopis: „*attainment target 3, 4 and 5 (writing, spelling and handwriting)*“, cíle 3, 4 a 5.

Přičemž cílů pro žáky třetího a čtvrtého klíčového období by bylo pět, zatímco pro žáky druhého klíčového období by se jednalo pouze o čtyři cíle.

- Každý z cílů by byl rozdělen do úrovní, kterých by pro každý cíl bylo maximálně deset. V rámci jednotlivých strategií by dále bylo určeno, čemu mají žáci rozumět, co mají žáci znát a co mají být schopni vykonat.
- Pro každé klíčové období je dále určena minimální úroveň, které by měli žáci dosáhnout.
- Studijní programy budou sestaveny tak, aby obsahovaly učivo potřebné k dosažení jednotlivých cílů.

---

<sup>10</sup> *Education in England, the history of our schools, English for ages 5 to 16* [on-line] [20-2-2014].  
Dostupné na: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/cox1989/index.html>>

- Návrh dále obsahuje doporučení, kdy a ve kterých ročnících by měl být nový program započat.

### **1.3.5 Zpráva tří moudrých mužů - 1992**

Tato zpráva je také známá jako „*Curriculum Organisation and Classroom practice in Primary Schools*“, neboli Organizace kurikula a školní praxe na základních školách.<sup>11</sup>

Cílem této zprávy, kterou vytvořili Robin Alexander, Jim Rose a Chris Woodhead na žádost ministerstva školství, bylo navrhnout vhodné metody a organizaci výuky žáků druhého klíčového období. Návrh měl být založen na výzkumu způsobu výuky různých škol.

Návrhy podané touto oficiální zprávou byly následující:

- Učitelé by při výuce měli používat co nejvíce strategií, s tím, že by měl být kladen větší důraz na práci s celou třídou.
- Pro výuku jednotlivých předmětů by měli být žáci rozděleni do skupin na základě svých schopností a znalostí. Uspořádání do skupin ale není konečné, důležitá je prostupnost mezi skupinami na základě pokroků, které žáci učiní.
- Je důležité, aby učitelé byli správně proškoleni pro výuku předmětů, které vyučují.

### **1.3.6 Hodnocení provedené univerzitou ve Warwicku – 1991-1993**

Oficiální zpráva provedená univerzitou z Warwicku je také známá jako „*Evaluation of the Implementation of English in the National Curriculum at Key Stages*“

---

<sup>11</sup> *Education in England, the history of our schools, Curriculum Organisation and Classroom practice in Primary Schools* [on-line] [20-2-2014]. Dostupné na:

<<http://www.educationengland.org.uk/documents/threewisemen/threewisemen.html>>

1, 2 and 3“, tedy Hodnocení zavedení Národního kurikula pro anglický jazyk v prvním, druhém a třetím klíčovém období.<sup>12</sup>

Tato oficiální zpráva měla za cíl zjistit nedostatky ve výuce anglického jazyka a navrhnout, jak tyto nedostatky napravit. Návrhy, které zpráva přinesla, byly následující:

- Měly být vytvořeny programy výuky anglického jazyka, kterými by se mohli řídit učitelé primárního stupně základních škol.
- Učitelům by mělo být poskytnuto více materiálů zabývajících se anglickým jazykem napříč předměty a anglickým jazykem jako prostředkem při výuce dalších předmětů.
- Je potřeba věnovat pozornost časové dotaci, která je věnována počátečním stádiím výuky čtení a psaní. A to jak v prvním, tak druhém klíčovém období.

### **1.3.7 Zpráva zabývající se zlepšením výuky anglického jazyka – 1997**

Tato oficiální zpráva je také známá jako „*Implementation of the National Literacy Strategy*“, neboli Realizace národní strategie pro rozvoj počáteční gramotnosti.<sup>13</sup>

Cílem zprávy bylo navrhnout dlouhodobou strategii, jejímž cílem by bylo zlepšit výuku anglického jazyka na primárním stupni základních škol. Mezi základní návrhy této komise patří:

- Při výuce by měl být kladen důraz na výuku anglického jazyka a matematiky.

---

<sup>12</sup> *Education in England, the history of our schools, Evaluation of the Implementation of English in the National Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3* [on-line] [20-2-2014]. Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warwick/index.html>

<sup>13</sup> *Education in England, the history of our schools, Implementation of the National Literacy Strategy* [on-line] [20-2-2014]. Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/literacytaskforce/implementation.html>

- Učitelé by měli absolvovat kurz zaměřený na zlepšení výuky anglického jazyka a matematiky.
- Učitelům budou poskytnuty dokumenty, na základě kterých budou moci plánovat výuku anglického jazyka (například: „*National Literacy Strategy*“, tedy Národní strategie pro výuku anglického jazyka).

## 1.4 Shrnutí

Spojené království Velké Británie se skládá ze čtyř území. Každé z těchto území má odlišný systém vzdělávání. V Anglii, jakožto jednom z těchto čtyř území, je vzdělávání v současné době vládní prioritou.

Nejdůležitějším zákonem týkajícím se vzdělávání, který byl v současnosti vydán, je zákon o vzdělávání vydaný v roce 1988. Tento zákon zavedl v Anglii poprvé v její historii „*The National Curriculum*“, tedy národní učební plány, které školám předepisují rámce výuky jednotlivých předmětů.

V souvislosti se vzděláváním bylo vydáno mnoho oficiálních zpráv zabývajících se různými oblastmi vzdělávání. Z hlediska zavádění Národního kurikula, konkrétně pro předmět anglický jazyk, jsou nejdůležitější Kingmanova a Coxova zpráva, které rozpracovávají návrh vzdělávacích cílů pro anglický jazyk.

Další zde uvedené zprávy se zabývají výukou anglického jazyka a navrhují strategie, jak zvýšit úroveň této výuky.



## 2 NÁRODNÍ KURIKULUM („*THE NATIONAL CURRICULUM*“)

„*The National Curriculum*“, tedy Národní kurikulum či Národní učební plány, které platí pro Anglii a Wales, bylo, jak je již uvedeno výše v kapitole 1.2 *Vzdělávací zákony*, zavedeno zákonem o reformě vzdělávání z roku 1988. Sestaveno bylo pro žáky v období povinné školní docházky, tedy pro žáky ve věku pěti až šestnácti let. Dále je v rámci kurikulárních dokumentů toto období rozděleno do několika fází, nazývaných „*key stages*“, neboli klíčová období, jimž je věnována pozornost v kapitolách 2.3 *Struktura povinného vzdělávání* a 2.4 *Vyučované předměty*, zabývajícími se fázemi povinného vzdělávání a předměty, které jsou v jednotlivých klíčových obdobích vyučovány.

Cílem zavedení Národního kurikula, je, jak uvádí Sherman v oficiální zprávě zabývající se přezkoumáváním národního kurikula, určit minimální nároky pro žáky. Učební plány v něm uvedené zahrnují „*minimální nároky na výuku školou povinných žáků a stanovují řadu náročných, ale dosažitelných cílů pro učení se žáky. Dále definují, v jakých předmětech budou žáci vyučováni, co se budou učit a jakých vědomostních standardů by měli dosáhnout.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 73) Učební plány však, jak podtrhují autoři publikace *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, neurčují vzdělávací program celkově, pouze zavádí minimální požadavky pro všechny žáky, samotný vzdělávací program je zodpovědností jednotlivých škol. (*Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, 2008)<sup>14</sup> Za velmi důležité pro Národní kurikulum dále uvádí Moon skutečnost, že kurikulum je vypracováno pro každý předmět tak, aby mělo dostatečný rozsah, bylo vyvážené a postupovalo s postupným zvyšováním náročnosti celým základním vzděláváním. (Moon, B., 1994)

Zákonem o reformě vzdělávání z roku 1988 bylo legislativně umožněno „*zavést povinné minimální kurikulum s předepsaným studijním programem.*“ (*Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, 2008, s. 10) V této publikaci autoři dále uvádí, že úpravy, jež následovaly v dalších letech, množství nařízení zavedených zákonem

---

<sup>14</sup> *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, Eurydice, 2008, ISBN: 978-92-79-09583-2 [on-line] [15-12-2013]. Dostupné na:

⟨[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic\\_reports/094CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/094CS.pdf)⟩

o reformě vzdělávání z roku 1988 snížily. (Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě, 2008) V současné době je tedy v platnosti druhá, přepracovaná verze Národních učebních osnov. Tato verze byla uvedena v roce 1995, přesněji v lednu roku 1995. Za hlavní důvody vedoucí k přepracování osnov považuje Rýdl „*odstranění strnulosti původních učebních plánů, poskytnutí školám více času, se kterým mohou volně nakládat, zvýšení flexibility a možnosti volby pro 14 - 16leté žáky a zjednodušení způsobu hodnocení, správy a organizace.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 73)

Národní učební plány „*stojí v centru snah o zlepšení standardů. Stanovují jasné, plné a povinné nároky na učení pro všechny žáky. Určují obsah toho, co bude učeno, a stanovují cíle vzdělávání. Také určují, jak budou výkony žáků posuzovány a evidovány.*“ (The National Curriculum, Handbook for primary teachers in England, 1999, s. 3)<sup>15</sup> Efektivní Národní kurikulum se tedy snaží dát nejen učitelům, ale také rodičům a žákům informace o znalostech a dovednostech, jež mají žáci na škole získat.

Dále se zaměříme na obsah Národního kurikula, jež je vymezen pro každou klíčovou oblast zvlášť, přičemž obsahuje rozdělení předmětů na hlavní a základní<sup>16</sup> a dále vymezuje pro každý jednotlivý předmět učební plány a cíle. Pro každé klíčové období je zahrnut i způsob hodnocení pokroku žáků v určitých předmětech. Dále jsou pro jednotlivá klíčová období určeny „*skills*“, tedy klíčové kompetence<sup>17</sup> a nepovinná průřezová témata.<sup>18</sup>

Zavádění Národního kurikula bylo postupné. Statham a kol. uvádí, že Národní učební plány i jejich ověřování testy bylo zaváděno postupně nejen v rámci jednotlivých klíčových období, ale také v rámci jednotlivých předmětů. Například učební plány pro anglický jazyk, matematiku a vědu byly představeny žákům prvního ročníku prvního klíčového období v září 1989, zatímco pro třetí klíčové období byly zavedeny Národní

---

<sup>15</sup> *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England*, Department for Education, 1999 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>>

<sup>16</sup> Na hlavní předměty je ve výuce kladen větší důraz a jsou označeny „*core subjects*“, základní předměty jsou označovány „*foundation subjects*“. Viz kapitola 2.4 *Vyučované předměty*.

<sup>17</sup> Viz kapitola 2.4.3 *Další součásti Národního kurikula*.

<sup>18</sup> Tamtéž.

učební plány pouze pro matematiku a vědu a to v roce 1990. Celkově byly učební plány i jejich testování na konci klíčových období zavedeny roku 1997. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

Velmi důležité je také, jak zdůrazňuje Ježková a kol., že Národní učební plány jsou závazné pro všechny státní či státem dotované školy. Soukromé školy nemají povinnost tyto učební plány dodržovat, mohou tedy, pokud se jedná o obsah vzdělávání i formy výuky, experimentovat více, než školy státní. Zavedení kurikula také neplatilo pro děti vzdělávané doma. Nicméně bylo pamatováno i na skutečnost, že školy dotované státem mohou chtít vyučovat některý z předmětů jiným způsobem. V takovém případě může škola požádat o výjimku. Z toho Ježková a kol. usuzují, že je učitelům a školám dán prostor pro jejich iniciativu a zavádění inovací. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

Samotné vytvoření Národních učebních plánů dostaly za úkol, jak uvádí Ježková a kol., tyto instituce:

- „*National Curricular Council*“, tedy Národní kurikulární rada
- „*School Examination and Assessment Council*“, neboli Rada pro zjišťování výsledků vzdělávání (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 97)

Zavedení povinnosti učit podle Národního kurikula bylo podle Stathama a kol. pro školy velkou novinkou. Jediným dříve povinným předmětem, zavedeným na základě „*Education Act 1944*“, tedy zákona o vzdělávání z roku 1944, byla náboženská výchova. Dále bylo rozhodnutí o obsahu kurikula na zvážení „*Local Education Authorities*“, neboli regionálních školských úřadů. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

Skutečnost, že před zavedením Národních učebních plánů nebylo jedno kurikulum, podle kterého by učily všechny školy, vedla podle Moonova názoru k problémům při přechodech žáků z jedné školy do druhé. Dalším problémem byl přechod žáků z „*primary schools*“, tedy prvního stupně základního vzdělávání, na „*secondary schools*“, nižší sekundární vzdělávání. Na „*secondary schools*“ se v jedné třídě sešli žáci z různých „*primary schools*“, čili žáci, kteří různé předměty

absolvovali v různém rozsahu, což vedlo k problému sestavit obsah vzdělávacího plánu tak, aby vyhovoval všem žákům<sup>19</sup>. (Moon, 1994)

Sestavení jednotného kurikula pro všechny žáky tedy, jak zdůrazňuje Ježková a kol., má vést k větší návaznosti učebních plánů jednotlivých stupňů vzdělávání, společně se skutečností, že žákům bude představeno kurikulum, jež bude široké, vyvážené a pro všechny školy stejné, tedy již nebudou existovat lokální rozdíly mezi jednotlivými školami. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

## 2.1 Cíle Národního kurikula

Jeden z cílů Národního kurikula je uveden již v předchozí kapitole, a to konkrétně ustanovení Národních učebních osnov z důvodů usnadnění přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání a také srovnání lokálních rozdílů v obsahu kurikula tím, že budou kurikulem stanoveny pro jednotlivé předměty cíle, kterých má každý žák dosáhnout. Dále zavedení jednotných Národních učebních plánů vidí Rýdl jako jeden z aspektů snah o zlepšení úrovně škol, s tím, že cílem je „*sestavit minimální nároky na výuku školou povinných žáků a stanovit řadu náročnějších, ale dosažitelných cílů pro výuku žáků.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 73)

Jiné dva hlavní úkoly, jež si stanovuje Národní kurikulum, charakterizuje Ježková a kol. takto:

- „*rozvoj osobnosti žáka*“
- „*příprava žáka na dospělý život*“ (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 98)

## 2.2 Národní kurikulum a školy

Odpovědnost za realizování Národních učebních plánů mají, jak uvádí Sharp, regionálních školské úřady<sup>20</sup> společně se školními správními radami.<sup>21</sup> (Sharp, P.,

---

<sup>19</sup> „*Primary schools*“ odpovídají dnešním „*Key stage 1 and 2*“, tedy prvnímu a druhému klíčovému období. „*Secondary schools*“ spadají pod „*Key stage 3 and 4*“, tedy třetí a čtvrté klíčové období. Viz kapitola 2.3 *Struktura povinného vzdělávání.*

<sup>20</sup> „*Local Education Authorities*“

Dunford, J., 1990) Autoři dokumentu *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě* pak dále upřesňují, že celkovou odpovědnost za danou školu nese ředitel, jež musí při realizování školního kurikula vycházet z toho, co je mu určeno vyšším řídicím orgánem, tedy regionálním školským úřadem. Dále ředitel může část rozhodování rozdělit mezi učitele.

Dalším úkolem, za něž nese odpovědnost ředitel dané školy, který je zmiňován autory tohoto dokumentu, je plánování kurikula školy. I v tomto případě ředitel vychází z politiky regionálního školského úřadu a může bližší zpracování kurikula přenechat zkušeným učitelům.

Zkoumáme-li materiály, podle kterých výuka probíhá, nejsou jednotlivé školy v jejich výběru nijak omezovány. Vhodnost materiálů, tedy zda podporují učení, odpovídají požadavkům předmětu a potřebám žáků, poté hodnotí inspekce.

Pokud se zaměříme na hodnocení žáků, v Národním kurikulu jsou určeny požadavky pro každou klíčovou etapu. K těmto požadavkům může škola přidat na základě svých uvážení další. (*Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, 2008)

### **2.3 Struktura povinného vzdělávání**

Povinná školní docházka v Anglii trvá 11 let. Toto období je, jak uvádí Rýdl, rozděleno do čtyř klíčových období, nazývaných anglicky „*Key Stages*“. Klíčová období jsou z hlediska trvání odlišná. Některá trvají dva roky, jiná tři či čtyři. Přehled ročníků je uveden v tabulce 1, ze které také můžeme vidět, že věk žáků na konci jednotlivých klíčových období je 7 (pro „*Key Stage 1*“), 11 (pro „*Key Stage 2*“), 14 (pro „*Key Stage 3*“) a 16 (pro „*Key Stage 4*“). Dále je z věků uvedených v tabulce 1 patrné, že se jedná o období primárního vzdělávání („*Key Stage 1*“, „*Key Stage 2*“) a sekundárního vzdělávání („*Key Stage 3*“, „*Key Stage 4*“). Povinné vzdělávání je tedy rozděleno do dvou fází, jak uvádíme v tabulce 2.

---

<sup>21</sup> „*School governing bodies*“

**Tabulka 1 Přehled struktury povinné školní docházky v Anglii**

<i>„Key stage“ (klíčové období)</i>	<i>Název ročníku anglicky</i>	<i>Název ročníku česky</i>	<i>Věk běžného žáka na konci ročníku</i>
Key stage 1	Year 1	První ročník	6
	Year 2	Druhý ročník	7
Key stage 2	Year 3	Třetí ročník	8
	Year 4	Čtvrtý ročník	9
	Year 5	Pátý ročník	10
	Year 6	Šestý ročník	11
Key Stage 3	Year 7	Sedmý ročník	12
	Year 8	Osmý ročník	13
	Year 9	Devátý ročník	14
Key Stage 4	Year 10	Desátý ročník	15
	Year 11	Jedenáctý ročník	16

**Tabulka 2 Fáze povinného vzdělávání v Anglii**

<i>Anglický název fáze</i>		<i>Český překlad názvu fáze</i>	<i>Věk žáků</i>
Primary education		Primární vzdělávání	5-11 let
Secondary education	Lower secondary education	Nižší sekundární vzdělávání	11-14 let
	Upper secondary education	Vyšší sekundární vzdělávání	14-16 let

System označení stupňů vzdělávání do jednotlivých klíčových období souvisí, podle mínění Ježkové a kol., se skutečností, že dříve, před schválením zákona o reformě vzdělávání z roku 1988, nebylo názvosloví týkajícího se školních stupňů sjednoceno, proto byl společně se zavedením Národního kurikula sjednocen i vzdělávací systém a označení jednotlivých stupňů, jež jsou vymezena „*nejen věkem žáků, ale i znalostmi a dovednostmi, které si žák má v jejich průběhu osvojit a jejichž zvládnutí bude na konci*

klíčových období testováno<sup>22</sup>.“ (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009, s. 46)

## 2.4 Vyučované předměty

Národní kurikulum, jak zdůrazňuje Ježková a kol., vychází z tradičních vyučovacích předmětů a skládá se až z jedenácti povinných předmětů, které jsou vyučovány ve státních školách, a to po celou dobu povinné školní docházky. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

Předměty, jež jsou stanoveny Národním kurikulem, jsou dále rozděleny do dvou skupin na „*core subjects*“, tedy hlavní předměty a „*foundation subjects*“, neboli základní předměty.

Dále jsou stanoveny předměty, jež musí škola žákům nabízet, ale žáků na nich není povinná.

### 2.4.1 Hlavní a Základní předměty („*Core and foundation subjects*“)

„*Core and foundation subjects*“, neboli hlavní a základní předměty, jsou, jak je uvedeno výše, určeny Národním kurikulem.

Nejprve se zaměříme na předměty nazývané „*core subjects*“, tedy hlavní předměty. Jedná se o předměty, jež byly vyhodnoceny jako nejdůležitější, a je jim tedy ve výuce věnována prioritní pozornost. Celkově se na území Anglie jedná o tři předměty, které zůstávají stejné po celou dobu povinného vzdělávání. Konkrétně se jedná o „*English, Mathematics, Science*“, neboli anglický jazyk, matematiku a vědu.

Předměty výše zařazené do druhé skupiny se nazývají „*foundation subjects*“, tedy základní předměty.

V prvním a druhém klíčovém období se jedná celkem o sedm předmětů, jak můžeme vidět v tabulce 3. Dále je z tabulky 4 patrné, že ve třetím klíčovém období k těmto sedmi předmětům přibývají ještě dva další. Konkrétně se jedná o předměty

---

<sup>22</sup> Viz kapitola 2.4.5 *Hodnocení znalostí a dovedností žáků získaných v jednotlivých klíčových obdobích* zabývající se systémem ověřování znalostí a dovedností, jež si žáci měli v průběhu daného klíčového období osvojit.

„*Citizenship*“, tedy Občanskou výchovu a „*Modern foreign languages*“, neboli Moderní cizí jazyky.

Zaměříme-li se dále na tabulku 5, vidíme, že ve čtvrtém klíčovém období z devíti povinných základních předmětů zůstaly pouze tři, a to „*Citizenship*“, tedy Občanská výchova, „*Information and communication technology*“, neboli Informační a komunikační výchova a „*Physical education*“, tedy Tělesná výchova. Dále jsou žákům nabízeny k výběru předměty ze čtyř oblastí, kterými jsou: „*Arts*“, tedy umění, „*Design and technology*“, neboli design a technologie, „*Humanities*“, tedy humanitní vědy a „*Modern foreign languages*“, neboli Moderní cizí jazyky. Každá škola je povinna nabízet žákům alespoň jeden předmět z každé z výše uvedených oblastí. (The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999)

**Tabulka 3 Předměty vyučované v „*Key stage 1*“ a „*Key stage 2*“**

<i>Typ předmětu</i>	<i>Anglický název předmětu</i>	<i>Český překlad názvu předmětu</i>
Core subjects	English	Anglický jazyk
	Mathematics	Matematika
	Science	Věda
Foundation subjects	Art and design	Umění a design (tedy výtvarná výchova)
	Design and technology	Design a technologie
	Geography	Zeměpis
	History	Dějepis
	ICT („ <i>Information and communication technology</i> “)	Informační a komunikační technologie
	Music	Hudební výchova
	Physical education	Tělesná výchova



**Tabulka 4 Předměty vyučované v „Key stage 3“**

<i>Typ předmětu</i>	<i>Anglický název předmětu</i>	<i>Český překlad názvu předmětu</i>
Core subjects	English	Anglický jazyk
	Mathematics	Matematika
	Science	Věda
Foundation subjects	Art and design	Umění a design (tedy výtvarná výchova)
	Citizenship	Občanská výchova
	Design and technology	Design a technologie
	Geography	Zeměpis
	History	Dějepis
	ICT	Informační a komunikační technologie
	Modern foreign languages	Moderní cizí jazyky
	Music	Hudební výchova
Physical education	Tělesná výchova	

**Tabulka 5 Předměty vyučované v „Key stage 4“**

<i>Typ předmětu</i>	<i>Anglický název předmětu</i>	<i>Český překlad názvu předmětu</i>
Core subjects	English	Anglický jazyk
	Mathematics	Matematika
	Science	Věda
Foundation subjects	Citizenship	Občanská výchova
	ICT	Informační a komunikační technologie
	Physical education	Tělesná výchova
Alespoň jeden předmět z oblasti:	Arts	Umění
	Design and technology	Design a technologie
	Humanities	Humanitní vědy
	Modern foreign languages	Moderní cizí jazyky

### 2.4.2 Ostatní předměty

Ve školách jsou dále vyučovány některé předměty, jež nemají, na rozdíl od „*core and foundation subjects*“, tedy hlavních a základních předmětů, stanoveny učební plány.

Mezi tyto předměty patří „*Religion*“, tedy výuka náboženství. Jedná se o nepovinný předmět, což znamená, že je škola povinna jej žákům nabízet a vyučovat, avšak rodiče mohou své děti z jeho výuky odhlásit. Syllabus tohoto předmětu záleží na rozhodnutí regionálního školského úřadu, pod který daná škola spadá.

Dalším předmětem, z jehož výuky mohou rodiče své děti odhlásit, a který je vyučován ve třetím a čtvrtém klíčovém období, je „*Sexual education*“, neboli Sexuální výchova.

Ve třetím a čtvrtém klíčovém období jsou žáci dále vyučováni dvěma předmětům souvisejícím s jejich budoucí kariérou. Jedná se o předměty „*Career education*“, tedy příprava na budoucí kariéru a „*Work related learning*“, neboli učení související s prací.

Posledním z těchto předmětů pak je „*Personal, social, health and economic education*“, tedy osobnostní, sociální, zdravotní a ekonomická výchova, jež bývá zkracována jako „*PSHE*“. (Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., a kol., 2009)

### 2.4.3 Další součásti Národního kurikula

Národní kurikulum také zavádí pro primární vzdělávání nepovinný rámec zaměřený na rozvoj dvojího druhu dovedností. Prvním druhem dovedností jsou „*key skills*“, tedy klíčové dovednosti, kam zařazujeme například „*communication, working with others, improving own learning and performance and problem-solving skills*“, tedy komunikační dovednosti, kooperační dovednosti, dovednosti související se zlepšováním umění učit se, dále se zlepšováním vlastního výkonu a také umění řešit problémy. Dalším druhem dovedností jsou „*thinking skills*“, tedy dovednosti související s myšlením. Zde zařazujeme například „*creative thinking, reasoning, enquiry, evaluation skills*“, tedy dovednosti související s kreativním myšlením, uvažováním, šetřením za cílem dobrat se výsledku a dovednosti související s hodnocením.

Pokud se jedná o dovednosti, vidíme, že jsou zdůrazněny jednak dovednosti, které souvisí s rozvojem jednotlivce s důrazem na jeho osobnost (například dovednosti související s uměním učit se a zlepšovat svůj výkon či řešit problémy), ale také dovednosti, které souvisí s jedincovým jednáním ve společnosti (například komunikativní dovednosti či kooperační dovednosti).

Primární kurikulum dále obsahuje pět nepovinných kros-kurikulárních prvků. Jedná se o „*Creativity, ICT, Education for sustainable development, Literacy across the curriculum, Numeracy across the curriculum*“, tedy kreativitu, informační a komunikační technologie a počáteční a matematickou gramotnost napříč kurikulem. (National Curriculum: Fourth Report of Session 2008-9, 2009)<sup>23</sup>

Z výčtu kros-kurikulárních prvků tedy vidíme, že čtenářská a matematická gramotnost jsou považovány za velmi důležité. A to nejen ve výuce anglického jazyka či matematiky, ale pro výuku všech předmětů. Dále vidíme, že kurikulum reflektuje narůstající trend používání informačních a komunikačních technologií v běžném životě.

Pokud se jedná o kurikulum sekundárních škol, pro ně je stanoven nepovinný rámec dovedností, opět rozdělených do dvou kategorií. První kategorie je nazvána „*functional skills*“, tedy praktické dovednosti, které souvisí zejména s praktickým použitím anglického jazyka, matematiky a informačních a komunikačních technologií. Druhou kategorií jsou „*personal, learning and thinking skills*“, tedy dovednosti osobnostní, související s učením a myšlením. Zařazujeme sem například „*team working, self-management, reflective learning, effective participation*“, tedy dovednosti související s prací ve skupině, s řízením sebe sama, reflexivním učením a efektivním zapojením do činnosti.

Porovnáme-li dovednosti, na které se zaměřuje primární kurikulum s těmi, na které se zaměřuje kurikulum sekundární, vidíme, že se jedná o obdobné dovednosti, ovšem s tím, že sekundární kurikulum staví na dovednostech získaných v rámci kurikula primárního.

---

<sup>23</sup> *National Curriculum: Fourth Report of Session 2008-9*, House of Commons – Children, Schools and Families Committee, 2009 [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na:

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf>

Nepovinných kros-kurikulárních prvků pak sekundární kurikulum obsahuje sedm. Jedná se o „*Identity and cultural diversity, Healthy lifestyles, Community participation, Enterprise, Global dimension and sustainable development, Technology and the media, Creativity and critical thinking*“, tedy identita a kulturní rozmanitost, zdravý životní styl, účast ve společnosti, iniciativa, udržitelný rozvoj, technologie a media, kreativita a kritické myšlení. (National Curriculum: Fourth Report of Session 2008-9, 2009)

Celkově tedy vidíme, že kros-kurikulární prvky sekundárních škol opět stavějí na prvcích primárního vzdělávání. Dále vidíme, že jejich obtížnost roste s věkem žáků. Dále vidíme, že se témata také obměňují v souvislosti s jejich aktuálností a relevancí pro daný věk.

#### **2.4.4 Cíle, učební plány a hodnocení dosažených cílů**

Pro každý z výše uvedených hlavních i základních předmětů, tedy pro všechny „*core*“ i „*foundation subjects*“, stanovuje, jak uvádí Brooks, Národní kurikulum, a to zvlášť pro jednotlivá klíčová období, následující:

- „*the knowledge, skills, and understanding which pupils of different abilities and maturities are expected to have by the end of each key stage (attainment targets)*“, tedy znalosti, dovednosti a porozumění, kterými by měli žáci různých schopností a vyzrálosti disponovat na konci každého klíčového období (jedná se o cíle stanovené pro jednotlivé předměty)<sup>24</sup>
- „*the matters, skills and processes which are required to be taught to pupils of different abilities and maturities during each key stage (programmes of study)*“, neboli záležitosti, dovednosti a postupy, jimž

---

<sup>24</sup> Jednotlivé cíle výuky jsou dále rozděleny do několika stupňů („*level 1 – level 10*“). Pro každý ze stupňů jsou dále vypsána prohlášení o dosažení, tedy „*Statements of attainment*“, jež podávají bližší informace o tom, co by měli žáci na dané úrovni umět. Společně s cíli stanovenými pro jednotlivé předměty pak mají zásadní význam pro národní kurikulum. (Moon, B. 1994)

mají být žáci učeni v závislosti na vyzrálosti a schopnostech žáků daného klíčového období (tedy učební plány)<sup>25</sup>

- „*the arrangements for assessing pupils at or near the end of each key stage for the purpose of ascertaining what they have achieved in relation to the attainment targets for that stage (assessment arrangements)*“, tedy pravidla pro hodnocení žáků na konci či ke konci každého klíčového období, za účelem zjistit, co se žáci naučili ve vztahu k cílům daného klíčového období. (Brooks, R., 1991, s. 8<sup>26</sup>)

#### **2.4.5 Hodnocení znalostí a dovedností žáků získaných v jednotlivých klíčových obdobích**

Způsob hodnocení výsledků, kterých žáci dosáhli, jež probíhá na konci každého klíčového období, se liší. Co však mají společné, jak zdůrazňuje Statham a kol., je skutečnost, že jsou znalosti a dovednosti žáků vždy testovány ve vztahu k cílům uvedeným v národních učebních plánech. (Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

Průběh hodnocení jak dále upřesňuje Rýdl, se skládá ze dvou částí. Jednak jsou žáci hodnoceni ve všech předmětech s výjimkou výchov (hudební, tělesné i výtvarné) svými učiteli, a to na konci prvních třech období. Učitelé žáky hodnotí vzhledem k výkonnostním stupňům jednotlivých předmětů<sup>27</sup>. (Rýdl, K., 2003) Toto hodnocení žáků se zakládá na dlouhodobém hodnocení žáka, jež probíhá, jak upřesňuje Moon, v podobně psaní záznamů, a to denně či alespoň týdně. Záznamy jsou vedeny vzhledem k cílům Národního kurikula. Učitel pak může kdykoli do záznamů nahlédnout a zhodnotit, jak se žák zlepšuje. (Moon, B., 1994)

---

<sup>25</sup> Učební plány neposkytují učitelům více informací pouze o obsahu učiva, ale také, jak zdůrazňuje Moon, poskytují rady ohledně metod a přístupů používaných ve výuce. (Moon, B. 1994)

<sup>26</sup> The National Curriculum in Brooks, 1991

<sup>27</sup> Každý cíl národního kurikula je dále rozdělen do „*level descriptions*“, tedy výkonnostních stupňů, seřazených na základě náročnosti, kterých je pro každé klíčové období osm.

Dále žáci skládají na konci každého klíčového období zkoušky. Žáci různých klíčových období jsou testováni z různých předmětů. Žáci prvního klíčového období skládají test, jenž trvá dvě a půl hodiny a jsou testováni pouze ze dvou hlavních předmětů, konkrétně se jedná o anglický jazyk a matematiku. Testy, které skládají žáci na konci druhého klíčového období, trvají čtyři a půl hodiny. Žáci jsou při nich testováni ze všech tří hlavních předmětů, tedy anglického jazyka, matematiky a vědy. Ze stejných předmětů skládají zkoušky i žáci na konci třetího klíčového období. Jimi skládané zkoušky však trvají sedm hodin. Žáci čtvrtého klíčového období skládají externí zkoušky, jež se nazývají „*General Certificate of Secondary Education*“, známé i pod zkratkou „*GCSE*“. (Rýdl, 2003)

Výše uvedené zkoušky neboli, jak zdůrazňuje Rýdl, „*celostátní jednotné testy (Standart Attainment Test - SAT), jsou hodnoceny jednotnou stupnicí známek stanovenou v Národních učebních osnovách.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 81)

**Tabulka 6 Přehled předmětů, ze kterých v jednotlivých klíčových obdobích dělají žáci zkoušky**

<i>Anglický název klíčového období</i>	<i>Český překlad klíčového období</i>	<i>Předměty, ze kterých žáci skládají zkoušky</i>	<i>Délka trvání zkoušky</i>
Key stage 1	První klíčové období	Anglický jazyk	2,5 hodiny
		Matematika	
Key stage 2	Druhé klíčové období	Anglický jazyk	4,5 hodiny
		Matematika	
		Věda	
Key stage 3	Třetí klíčové období	Anglický jazyk	7 hodin
		Matematika	
		Věda	
Key stage 4	Čtvrté klíčové období	Anglický jazyk	
		Matematika	
		Věda	
		Další předměty, které si žák zvolí	

Jak již bylo uvedeno, žáci skládají externí zkoušky. Externě jsou „*kontrolovány*“ i školy. Toto „*kontrolování*“, jak uvádí Rýdl, provádí externí inspektoři,

kteří u jednotlivých škol kontrolují plnění vzdělávacích úkolů. Inspekčním orgánem, jež má inspekce škol na starosti, je „*Office for Standards in Education*“, tedy Úřad pro standardy ve vzdělávání, který má zkratku „*OFSTED*“. Jedná se o státní organizaci, kterou řídí „*Her Majesty's Chief Inspector of Schools*“, tedy Královnin školský inspektor. Inspektoři hodnotí nejen plnění vzdělávacích úkolů, ale také ve své zprávě, jež je škole po inspekci zaslána, uvádí oblasti, ve kterých by se škola měla zlepšit. Školy jsou pak povinné na základě informací získaných ze zprávy inspekce stanovit plán na odstranění nedostatků označených inspektory. Rýdl se dále domnívá, že „*smyslem systému kontroly škol externími inspektory a externími zkouškami je zaručit zodpovědnost škol vůči veřejnosti a osobní zodpovědnost zaměstnanců za efektivní práci škol.*“ (Rýdl, 2003, s. 89)

## **2.5 Shrnutí**

Národní kurikulum je sestavené pro základní vzdělávání, tedy pro žáky ve věku pěti až šestnácti let. Základní vzdělávání je Národním kurikulem rozděleno do čtyř klíčových období. Pro každé klíčové období stanovuje Národní kurikulum předměty, které jsou v jeho průběhu vyučovány a dále způsoby hodnocení dosažených schopností, znalostí a dovedností na konci daného klíčového období.

Jednotlivé předměty jsou rozděleny do dvou kategorií. Jedná se o hlavní a základní předměty, přičemž při výuce je kladen důraz na hlavní předměty. Pro každý předmět jsou Národním kurikulem dále stanoveny cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Cíle jsou rozepsané pro každé klíčové období zvlášť. Dosažení těchto cílů je ověřováno externími testy na konci klíčových období.

Kromě povinných předmětů navrhuje kurikulum také nepovinné rámce pro klíčové, praktické a osobnostní dovednosti, dovednosti související s myšlením a kros-kurikulární prvky.

### 3 INSTITUTE ANGLICKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Pro pochopení anglického školského systému považujeme za důležité představit také systém institucí, které žáci v průběhu školní docházky navštěvují. Tato kapitola je proto zaměřena právě na typy institucí anglického školského systému, který se skládá z předškolního vzdělávání, povinného vzdělávání, jenž žáci absolvují na základních a středních školách, ale také soukromého vzdělávání, vzdělávání žáků se speciálními potřebami a vyššího vzdělávání. Statham a kol. jednotlivé typy školních institucí stručně charakterizují následovně:

#### 3.1 Předškolní vzdělávání („*Pre-school education*“)

Předškolní vzdělávání v Anglii není povinné a mohou jej absolvovat děti ve věku od dvou do pěti let. Navštěvovat mohou „*nursery schools*“, tedy mateřské školy, „*nursery classes within primary schools*“, tedy mateřské školy, jež jsou součástí základních škol či „*reception (foundation) classes*“, základní třídy, které se také nacházejí v základních školách. Navštěvovat je však mohou pouze děti, jež následující školní rok začínají povinnou školní docházkou.

Zvláštním typem předškolního vzdělávání jsou „*pre-preparatory schools*“, tedy přípravné školy, kde jsou děti připravovány, aby uspěly při pokusu o přijetí na soukromé školy. Jedná se o velmi drahá předškolní zařízení.

Statham a kol. dále zdůrazňují, že velké množství dětí absolvuje svůj poslední rok předškolního vzdělávání v „*reception (foundation) classes*“, tedy základních třídách přidružených k základním školám.

#### 3.2 První stupeň základního vzdělávání („*Primary schools*“)

Školy prvního stupně základního vzdělávání v Anglii navštěvují děti ve věku od pěti do jedenácti let. Žáci mohou absolvovat celých šest let v jedné škole, tedy v „*combined junior and infant school*“ či mohou první dva roky navštěvovat „*Infant school*“ a poté pokračovat v „*Junior school*“.



### **3.3 Sekundární vzdělávání („*Secondary schools*“)**

Sekundární vzdělávání je v Anglii povinné do 16 let. V minulosti byli žáci po skončení prvního stupně na základě svých výsledků získaných ve zkouškách nazývaných „11+“ rozděleni do tří typů škol. Žáci, kteří v testu prokázali technické předpoklady, šli studovat na „*Technical secondary schools*“, tedy technické školy. Žáci, kteří prokázali akademické nadání, pokračovali svou školní docházkou v „*Grammar secondary schools*“, tedy gymnáziích. Pokud žáci nevyhověli kritériím pro přijetí na dříve jmenované typy škol, nastupovali na „*Secondary modern schools*“, tedy na moderní střední školu. Tím však navždy ztratili možnost studovat na vysoké škole a společnost na ně pohlížela jako na neúspěšné. I kvalita jejich výuky byla značně nízká. Samotné rozdělování žáků do jednotlivých typů škol i studium na nich vyvolalo mnoho odporu. Systém tří typů škol<sup>28</sup> byl tedy zrušen a dnes většina žáků navštěvuje „*Comprehensive secondary schools*“, komplexní střední školy, které přijímají všechny žáky bez ohledu na jejich schopnosti.

### **3.4 Speciální školy („*Special schools*“)**

Jedná se o školy, jež se zaměřují na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří již nemohou být kvalitně vzděláváni v běžných školách.

Speciální školy tedy vzdělávají nejen žáky ve věku povinné školní docházky, ale zajišťují také předškolní a vyšší vzdělávání.

### **3.5 Soukromé školy („*Independent schools*“)**

Soukromé školy mají v Anglii, jak je již zmíněno výše, velkou tradici. Jedná se často o prestižní školy, které nedostávají od státu žádné dotace a jsou na něm i regionálních školských úřadech nezávislé. Nemusí tedy vyučovat podle Národního kurikula. Studenti těchto škol většinou platí vysoké školné.

---

<sup>28</sup> V Anglii je systém tří typů škol nazýván „*Tripartite systém*“.

System soukromých škol začíná již v předškolním vzdělávání. Typů soukromých škol je vícero. Nejznámější jsou bezesporu „*Public schools*“, dále „*Private schools*“<sup>29</sup> a „*Preparatory schools*“<sup>30</sup>.

### **3.6 Další vzdělávání**

Další vzdělávání není povinné a zahrnuje zejména studium na „*Colleges*“, tedy škol, jež studenti navštěvují po dokončení střední školy a zakončují je zkouškami „*A-levels*“, a poté na univerzitách.

(Statham, J., Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M., 1992)

### **3.7 Shrnutí**

Žáci mohou v Anglii navštěvovat vzdělávací instituce od předškolního vzdělávání až po univerzity. Vzdělání mohou žáci absolvovat na školách státních nebo soukromých, které mají v Anglii velkou tradici.

---

<sup>29</sup> Tyto dva typy škol se liší zejména tím, že „*Public schools*“ nejsou na rozdíl od „*Private schools*“ ziskovými podniky.

<sup>30</sup> Jedná se o přípravné školy, jež se zaměřují na přípravu žáků na náročné vstupní testy na „*Public schools*“.

## 4 KURIKULUM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání, jak je zmíněno již v předchozí kapitole, není v Anglii povinné. Přesto je pro tuto část vzdělávání vytvořeno vlastní kurikulum. Výuka počátečního čtení a psaní je důležitou součástí kurikula předškolního vzdělávání, proto považujeme za důležité je zde uvést.

Kurikulum zavedené pro předškolní vzdělávání, je rozděleno do sedmi oblastí, které jsou mezi sebou vzájemně propojeny. Všechny oblasti jsou z hlediska všestranného rozvoje dítěte důležité. Tři z oblastí jsou považovány za nejdůležitější a jsou nazývány „*prime areas of learning*“, tedy hlavní oblasti výuky. Další čtyři jsou označovány jako „*specific areas of learning*“, určité oblasti výuky.

Mezi „*prime areas of learning*“, tedy hlavní oblasti výuky jsou zařazeny následující oblasti: „*communication and language*“, komunikace a jazyk, „*physical development*“, fyzický rozvoj a „*personal, social and emotional development*“, tedy rozvoj v oblasti osobnostní, sociální a emocionální.

Do určité oblasti výuky, tedy „*specific areas of learning*“, zařazujeme „*literacy*“, počáteční gramotnost, „*mathematics*“, matematiku, „*understanding the world*“, porozumění světu a „*expressive arts and design*“, tedy výrazové umění a design. (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, 2012)<sup>31</sup>

Pro lepší přehlednost uvádíme jednotlivé oblasti a jejich rozdělení v následující tabulce.

---

<sup>31</sup> *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Department for Education, 2012 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: <http://www.education.gov.uk/publications/standard/AllPublications/Page1/DFE-00023-2012>

**Tabulka 7 Oblasti předškolního vzdělávání**

<i>Typ oblasti</i>	<i>Anglický název oblasti</i>	<i>Český překlad názvu oblasti</i>
Prime areas of learning	Communication and language	Komunikace a jazyk
	Physical development	Fyzický rozvoj
	Personal, social and emotional development	Rozvoj v oblasti osobnostní, sociální a emocionální
Specific areas of learning	Literacy	Počáteční gramotnost
	Mathematics	Matematika
	Understanding the world	Porozumění světu
	Expressive arts and design	Výrazové umění a design

Pro každou z těchto oblastí stanovuje kurikulum standardy pro rozvoj a vzdělávání, tedy pro každou oblast jsou stanoveny „*early learning goals*“, cíle předškolního vzdělávání. Celkově je pro předškolní vzdělávání stanoveno 17 cílů pro všech sedm oblastí dohromady. Výukové cíle jsou formulovány jako několik prohlášení stanovující úroveň, které by měly děti na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. (Early Years Foundation Stage Profile Handbook, 2013)<sup>32</sup>

Kurikulum předpokládá, že dítě nastupuje do instituce zajišťující předškolní vzdělávání již s určitými znalostmi a zkušenostmi, na kterých učitelé staví při dalším rozvoji dítěte. Jelikož se jedná o děti ve věku od dvou do pěti let, jsou v jednotlivých oblastech rozvíjeny celostně, skrze pro ně nejbližší činnost – hru, či další multi-sensoriální činnosti. Důležitým aspektem při výuce předškolních dětí je také prostředí, v němž se děti učí. Autoři dokumentu „*Curricular Guidance for Pre-School*

<sup>32</sup> *Early Years Foundation Stage Profile: Handbook*, Standards&Testing Agency, 2013, ISBN: 978-1-4459-5882-8 [on-line] [citace průběžně] . Dostupné na: [http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/11/2013\\_eyfs\\_handbook.pdf](http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/11/2013_eyfs_handbook.pdf)

*Education*“ dále zdůrazňují, že výukové prostředí musí být podnětně bohaté a pro děti stimulující. (Curricular Guidance for Pre-School Education)<sup>33</sup>

V průběhu posledního roku, který dítě stráví v předškolním vzdělávání, je soustavně hodnoceno ze všech sedmi oblastí kurikula. Jedná se o dlouhodobé formativní hodnocení. Na konci roku pak učitelé zaznamenávají znalosti a schopnosti každého dítěte vzhledem k jednotlivým „*early learning goals*“, tedy cílům předškolního vzdělávání.

Cílem tohoto hodnocení je lepší propojení předškolního vzdělávání se základním vzděláváním. Hodnocení vypracované učiteli předškolního vzdělávání je na konci školního roku předáno učitelům základních škol. Dále toto hodnocení dostávají rodiče dítěte, kteří mají v případě nejasností možnost kontaktovat učitele. (Early Years Foundation Stage Profile Handbook, 2013)

#### **4.1 Cíle předškolního vzdělávání pro výukovou oblast Komunikace a jazyk**

Jedna z hlavních oblastí předškolní výuky je „*communication and language*“, komunikace a jazyk. Tuto oblast spatřujeme jako velmi důležitou pro rozvoj počátečního čtení a psaní, proto se jí budeme věnovat pečlivěji.

Pro tuto oblast jsou stanoveny tři výukové cíle. Jedná se o „*listening and attention*“, tedy poslech a udržení pozornosti, „*understanding*“, porozumění a „*speaking*“, neboli mluvení. V průběhu předškolního vzdělávání by tedy děti měly mít možnost poslouchat a mluvit v mnoha různých situacích. Na konci předškolního vzdělávání by měly být schopné správně odpovědět na otázku, splnit úkol podle zadání skládajícího se z několika instrukcí, povídat si o tom, co slyšely či zažily a používat ve svém vyprávění správnou časovou souslednost, což zahrnuje také správné používání gramatiky. (Early Years Foundation Stage Profile Handbook, 2013)

---

<sup>33</sup> *Curricular Guidance for Pre-School Education* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: [http://www.deni.gov.uk/pre\\_school\\_guidance\\_pdf](http://www.deni.gov.uk/pre_school_guidance_pdf).

Výuka počátečního čtení a psaní tedy v Anglii začíná dříve, než se žáci opravdu seznamují s psanou podobou slov, a to právě rozvojem poslechových dovedností, podporou mluveného projevu a důrazem na porozumění slyšeného.

## **4.2 Cíle předškolního vzdělávání pro výukovou oblast Počáteční gramotnost**

Výuková oblast „*literacy*“, tedy čtenářská gramotnost, patří mezi určité oblasti výuky. Jedná se o oblast, na kterou navazuje, primární vzdělávání předmětem „*English*“, anglický jazyk. Z tohoto důvodu je i kurikulum předškolního vzdělávání důležité pro téma této diplomové práce.

Cíle, které jsou pro tuto oblast stanoveny, jsou dva. Konkrétně mluvíme o cílech „*reading*“, čtení a „*writing*“, psaní. V průběhu předškolního vzdělávání jsou děti povzbuzovány ve svých snahách číst a psát, proto jsou jim předkládány různé druhy textů.

Pokud se zaměříme na první cíl, tedy „*reading*“, čtení, učí se děti číst metodou „*Phonics*“<sup>34</sup>. Na konci předškolního vzdělávání by měly umět spojit některé grafémy<sup>35</sup> se správnými fonémy<sup>36</sup> a přečíst jednoduché věty, přičemž při čtení jednotlivých slov by dítě mělo používat právě dovednosti získané při výuce čtení metodou „*Phonics*“. Dále

---

<sup>34</sup> Jedná se o metodu, která je školám pro výuku počáteční gramotnosti vládou předepsána. Tedy jsou touto metodou vyučováni všichni žáci.

Krátce lze princip metody charakterizovat následovně: „*Skládá se z dovedností rozkládat slova na jednotlivé fonémy a naopak slova z jednotlivých fonémů skládat, znalostí abecedy a pochopení principů, jak tyto poznatky používáme při čtení a hláskování .*“ (Letters and Sounds, Notes of Guidance for Practitioners and Teachers , 2005, s.18)

<sup>35</sup> „*Grafém je symbol, kterým zapisujeme foném. Jedná se o písmeno či více písmen, které zastupují jeden zvuk, foném. V každém slově je vždy stejný počet grafémů jako fonémů.*“ (Tamtéž)

<sup>36</sup> „*Foném je nejmenší fonologickou jednotkou zkoumaného jazyka,... soubor zvukových vlastností, kterými se liší jedna hláska daného jazyka od ostatních hlásek jako prostředků sloužících k rozlišování slovních významů.*“ (Vachek, J., 2005, s.52) Zároveň se ale hned na dalších stranách dozvídáme, že hlavní charakteristikou fonému není jeho nedělitelnost, nýbrž jeho distinktivnost, tedy jeho odlišnost od ostatních fonémů.

by měly umět přečíst i některá slova, která nelze přečíst použitím této metody. Také by měly umět hovořit o tom, co přečetly.

Druhým cílem předškolního vzdělávání v této oblasti je „*writing*“, psaní. Zde jsou děti podporovány, aby používaly znalosti získané při výuce metodou „*Phonics*“ i při psaní. Děti ale píší jednotlivá slova tak, jak je slyší, nikoliv jak se mají správně psát. Na konci předškolního vzdělávání by děti měly být schopné napsat krátké věty, jež dávají smysl a jsou čitelné. (Early Years Foundation Stage Profile Handbook, 2013)

Cíle, které souvisí s počátečním čtením a psaním jsou však některými autory odsuzovány<sup>37</sup>. Důvodem je, že cíle, které kurikulum předškolního vzdělávání nastoluje, jsou dosažitelné pouze pro některé žáky, nikoliv pro všechny žáky. Z tohoto důvodu autoři navrhují, aby cíle související s počátečním čtením a psaním, jež jsou pro mnoho žáků nedosažitelné, byly z předškolního kurikula přesunuty do kurikula primárního vzdělávání.

### **4.3 Shrnutí**

Předškolní vzdělávání není v Anglii povinné, přesto pro něj existuje kurikulum, které je rozděleno do sedmi oblastí. Tyto oblasti jsou dále rozděleny na hlavní a určité oblasti předškolního vzdělávání. Nejdůležitějšími oblastmi z hlediska výuky počátečního čtení a psaní jsou oblasti Komunikace a jazyk a Čtenářská gramotnost.

---

<sup>37</sup> Například autory dokumentu „*National Curriculum, Fourth Report of Session 2008-9*“, tedy Národní kurikulum, Čtvrtá zpráva o zasedání 2008-9, která je výsledkem tří vyšetřování zaměřených na Národní kurikulum.

## 5 KURIKULUM PRIMÁRNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY („*PRIMARY NATIONAL CURRICULUM*“)

Primární vzdělávání v Anglii, jak můžeme vidět z kapitoly 2 *Národní kurikulum* („*The National Curriculum*“) zabývající se Národním kurikulem, odpovídá našemu prvnímu stupni základních škol.

Krátce zde připomeneme informace o vyučovacích předmětech a dále o způsobu hodnocení žáků v těchto předmětech, které jsme pro větší přehlednost již zařadili v kapitole 2 *Národní kurikulum* („*The National Curriculum*“) zaměřené na Národní kurikulum. Jelikož primární kurikulum je součástí Národního kurikula jako celku, nepovažujeme za nutné zde všechny informace opakovat.

Předměty, kterým jsou žáci vyučováni, jsou rozděleny do dvou kategorií. Předměty v první kategorii jsou označovány „*core subjects*“, tedy hlavních předměty. Do této kategorie jsou zařazeny tyto předměty: „*English, Mathematics, Science*“, neboli anglický jazyk, matematika a věda. Předměty ve druhé kategorii označujeme „*foundation subjects*“, tedy základní předměty. Jedná se o sedm předmětů, konkrétně „*Art and design*“, umění a design (tedy výtvarnou výchovu), „*Design and technology*“, design a technologie, „*Geography*“, zeměpis, „*History*“, dějepis, „*Information and communication technology*“, informační a komunikační technologie, „*Music*“, hudební výchovu a „*Physical education*“, tělesnou výchovu.

Primární kurikulum také obsahuje nepovinný rámec zaměřující se na dva druhy dovedností, „*key skills*“, tedy klíčové dovednosti, a „*thinking skills*“, dovednosti související s myšlením. Dále je součástí primárního kurikula pět kros-kurikulárních oblastí.

Pro jednotlivé předměty jsou v rámci národního kurikula stanoveny cíle<sup>38</sup>, učební plány<sup>39</sup> a způsoby posuzování, zda žáci daných cílů dosáhli<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> „*Attainment targets*“

<sup>39</sup> „*Programmes of study*“

<sup>40</sup> „*Assessment arrangements*“



Primární vzdělávání je v Anglii rozděleno do dvou klíčových období, konkrétně se jedná o „*Key Stage 1*“ a „*Key Stage 2*“. První klíčové období trvá dva roky. Druhé klíčové období trvá čtyři roky. Na konci obou klíčových období žáci skládají zkoušky z hlavních předmětů. Na konci prvního klíčového období se jedná o dva předměty: anglický jazyk a matematiku. Na konci druhého klíčového období k těmto dvou předmětům přibude ještě věda.

## 5.1 Anglický jazyk

V následující kapitole bude věnována větší pozornost předmětu „*English*“, anglickému jazyku. Ostatním předmětům v této diplomové práci samostatné kapitoly věnovány nebudou. A to z toho důvodu, že ostatní předměty nejsou pro téma této diplomové práce tolik významné.

Jelikož se jedná o jeden z hlavních předmětů anglického Národního kurikula, byly pro něj sestaveny cíle a studijní programy pro jednotlivá klíčová období, a dále i systém hodnocení pokroku žáků.

Předmět anglický jazyk je, podle mínění Moona, viděn Coxem<sup>41</sup> jako specifický, jelikož se jedná o samostatný předmět, který je však zároveň prostředkem komunikace v ostatních vyučovaných předmětech a dále po celý život. Celkově můžeme říci, že pokud je žák v anglickém jazyce úspěšný, je velmi pravděpodobné, že bude úspěšný i v dalších předmětech.

Tato skutečnost je reflektována i v učitelské příručce k primárnímu kurikulu, jež byla vydána v roce 1999. Zde je zdůrazněno používání anglického jazyka napříč kurikulem v následujících bodech:

1. **Čtení:** čtení bez chyb by mělo být po žácích vyžadováno ve všech předmětech, dále by pro žáky neměl být problém rozpoznat „*Standard English*“, tedy standardní angličtinu a správně číst texty pomoci ní napsané. Dále by měli učitelé žáky vést k efektivnímu používání čtenářských strategií, které jsou potřebné k porozumění textu, hledání specifických informací v daném textu, shrnutí textu a použití informací zjištěných čtením.

---

<sup>41</sup> Cox in Moon, 1994

2. **Psaní:** zde jsou požadavky, které mají být na žáky kladeny ve všech předmětech, zaměřené nejen na správné psaní slov a použití gramatických pravidel, ale také na logickou, souvislou a promyšlenou stavbu textu.
3. **Poslech:** žáci by měli být vedeni k naslouchání druhým a správnému reagování na slyšené informace.
4. **Mluvený projev:** pro mluvený projev je považováno za důležité, aby žáci používaly jazyk přesně a výstižně, tedy aby bylo z jejich mluvy jasné, co chtějí ostatním sdělit. (The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999)

Kurikulum sestavené pro anglický jazyk vychází z Coxovy oficiální zprávy z roku 1989 („*English for ages 5 to 16*“, Anglický jazyk pro žáky ve věku od pěti do šestnácti let).

Cíle sestavené pro anglický jazyk tedy byly rozděleny do tří skupin, na poslech a komunikaci, čtení a psaní. Přičemž psaní bylo dále rozděleno na tři části, konkrétně se jedná o psaní, pravopis a rukopis. Jednotlivé skupiny, jak zdůrazňuje Moon, nejsou viděny jako samostatné, ale jako vzájemně propojené. Dále jsou mezi sebou propojeny i jednotlivé cíle, kterých mají žáci v jednotlivých klíčových obdobích dosáhnout. Tyto cíle se navíc postupně stávají složitějšími.

Studijní programy, jež jsou sestaveny pro jednotlivá klíčová období, popisuje Moon následovně: „*studijní programy pro každé klíčové období začínají všeobecnými opatřeními, která zajišťují celkové směrnice a vodítka indikující pokrok a detailní ustanovení, jež poukazují na specifické problémy, na kterých by žáci měli pracovat, pokud mají dosáhnout určitých úrovní.*“ (Moon, 1994, s. 44)

Velmi důležitou oblast, kterou ve výuce anglického jazyka, podle mínění Moona spatřoval Cox<sup>42</sup>, je znalost o jazyce, jež měla dále žákům pomoci při používání jazyka.

Zaměříme-li se na dialekty z pohledu cílů ve výuce anglického jazyka, byla pro národní kurikulum ustanovena výuka tzv. „*Standard English*“, tedy jednoho z dialektů, známého po celém světě. Tento dialekt však, jak podtrhuje Moon, neměl

---

<sup>42</sup> Cox in Moon, 1994

nahradit dialekt, který žáci běžně používají, měl být pouze postupně přidán k jejich předchozím znalostem. Školám tedy bylo doporučeno začít s výukou „*Standard English*“ ve vyšších ročnících primárních škol tak, aby v sedmém ročníku byli žáci schopni jej používat v psaném projevu. (Moon, 1994)

Způsob hodnocení žáků je popsán výše, v kapitole 2.4.5 *Hodnocení znalostí a dovedností žáků získaných v jednotlivých klíčových obdobích*, nebudeme jej tedy znovu opakovat.

Vládní orgány považují výuku dvou z „*core subjects*“, tedy hlavních vyučovacích předmětů, za prioritní, z tohoto důvodu byl v roce 2006 vydán dokument<sup>43</sup>, jehož úkolem je pozvednout úroveň výuky těchto předmětů tím, že poskytne učitelům kvalitní a srozumitelné rady ohledně výuky těchto předmětů, společně s podrobným návrhem plánu, jak dané předměty efektivně vyučovat, aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků. Konkrétní předměty, o něž se jedná, jsou matematika a anglický jazyk. Dokument se tedy v rámci anglického jazyka zabývá efektivní a kvalitní výukou počátečního čtení a psaní. Tímto dokumentem je „*Primary Framework for Literacy and Mathematics*“, tedy Rámec sestavený pro výuku matematiky a počáteční gramotnosti na primárních školách.

Pokud se jedná o výuku počátečního čtení a psaní, prosazuje dokument výuku metodou „*Phonics*“, ovšem za předpokladu, že se jedná o systematickou a kvalitní výuku. Jako stěžejní je dále spatřováno zapojení výuky počátečního čtení a psaní do širšího kurikula zabývajícího se všemi čtyřmi složkami jazyka, tedy mluveným projevem, poslechem, čtením a psaním. Za velmi důležité také autoři tohoto rámce považují soustavné monitorování pokroků jednotlivých žáků. Hlavním cílem celé výuky počátečního čtení je dovést žáky „*from learning to read towards read to learn*“, tedy od učení se čtenářským schopnostem k využívání čtení k dalšímu učení. Používání dovedností čtenářské gramotnosti je proto doporučeno pro všechny příležitosti, které však nejsou náhodné, nýbrž pečlivě naplánované, a ve všech předmětech. Žáci pak

---

<sup>43</sup> Jedná se již o druhou verzi (upravenou pro současné kurikulum) rámce pro výuku matematiky a čtenářské gramotnosti na primárních školách. První byl vydán v průběhu devadesátých let.

snáze vidí své čtenářské pokroky. (Primary Framework for Literacy and Mathematics, 2006, s. 7)<sup>44</sup>

### 5.1.1 Cíle stanovené pro Poslech a komunikaci

Pokud se jedná o „*listening and speaking*“, komunikaci a poslech, učí se žáci primárních škol zejména mluvit jasně a srozumitelně. Dále se učí strukturovat své myšlenky, aby jejich promluva byla pro posluchače smysluplná, a nezapomenout nejen na hlavní body, ale i významné detaily. Zaměříme-li se dále na poslech, vidíme, že se žáci učí trpělivě naslouchat promluvě druhých a adekvátně na ni reagovat. Konkrétně žáci trénují udržování pozornosti, zapamatování si důležitých bodů, naslouchání reakcím ostatních a také nebát se zeptat, pokud něčemu nerozumí.

Pokud se jedná o téma komunikace, žáci by měli mít možnost procvičit si nejen vypravování svých zkušeností a příběhů (a to jak skutečných, tak smyšlených), tak čtení nahlas či recitaci. Dále by žáci měli komunikovat jak se spolužáky, tak s dospělými.

Součástí výuky poslechových dovedností by měla být nejen komunikace se spolužáky a naslouchání dospělému, ale také poslech nahrávek. Součástí komunikace a poslechu je také skupinová diskuze. Zde se žáci učí zejména mluvit po jednom, tedy vyčkat se svým názorem, dokud jiný žák nedomluví. Dále se učí respektovat názory druhých, podkládat své názory fakty a poučit se z informací získaných diskuzí.

Dále by žáci měli být seznámeni nejen s různými dialekty anglického jazyka, ale také s tím, jak se mluvený projev liší vzhledem k okolnostem, ve kterých k projevu dochází, a s ohledem na posluchače.

(The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999)

---

<sup>44</sup> *Primary Framework for literacy and mathematics*, Department for Education, 2006 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-primary-national-strategy.pdf>>

### 5.1.2 Cíle stanovené pro Čtení

Hlavním cílem pro oblast „*reading*“, čtení, je, aby žáci četli plynule, bez chyb a s porozuměním. Dále je jako důležité spatřováno, aby žáci četli se zájmem. Aby bylo těchto cílů dosaženo, musí se výuka soustředit na následující prvky:

- „*Phonemic awareness and phonic knowledge*“, tedy uvědomění si fonémů a fonetické znalosti.

Konkrétně se jedná o schopnost pracovat s fonémy (slyšet je, rozeznat je, být schopen rozložit slovo na fonémy a naopak jej z fonémů opět složit), pojmenovat jednotlivá písmena abecedy a přiřadit k nim správné fonémy, vědět, že některé fonémy mohou být zapsány různými grafémy (a naopak jeden grafém může být reprezentován několika fonémy) a dále schopnost rozdělit slovo na slabiky.

- „*Word recognition and graphic knowledge*“, rozpoznávání slov a grafické znalosti

Z této oblasti se žáci se učí rozeznat a přečíst některá často používaná slova, a rozeznat slova se stejným fonetickým elementem

- „*Grammatical awareness*“, povědomí o gramatice

Jedná se o porozumění, jak sestavení slov ve větě ovlivňuje její význam.

- „*Contextual understanding*“, pochopení kontextu

Pro efektivní čtení je důležité nejen, že žák čte plynule a bez chyb, ale také skutečnost, že rozumí tomu, co přečetl. Žáci se tedy učí soustředit se nejen na techniku čtení, ale také na obsah čteného.

Dalším důležitým cílem čtení je rozvoj schopnosti najít v textu určitou informaci. Žáci se tedy učí, že v různých textech může být jedna informace prezentována odlišně. Dále se učí používat prvky knihy, jako jsou nadpisy, názvy kapitol, obsah či ilustrace k snazšímu vyhledání informace.

Dále se žáci učí rozeznat a popsat prostředí, události a postavy daného příběhu. Mezi další cíle patří například převyprávění příběhu ve správném pořadí, odhadnutí dalšího pokračování příběhu a to na základě znalostí určitého příběhu, ale i příběhů

jemu podobných. Žáci se také učí použít informace získané čtením například pro krátké divadlo, obrázek či vlastní příběh.

Důležité také je, aby byli žáci seznámeni s různými typy textů a s jejich odlišnou stavbou. Žáci se tedy seznamují s různými příběhy a pohádkami, poezií, dramatickými hrami, ale také s populárně naučnou literaturou.

(The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999)

### **5.1.3 Cíle stanovené pro Psaní**

Cíle stanovené pro „*writing*“, psaní se zaměřují jak na pravopis a rukopis, tak na psaní textu z hlediska struktury.

Pokud se jedná o psaní vlastních textů, zabývají se žáci kompozicí (tedy strukturou příběhu, sledem událostí tak, aby napsaný příběh dával smysl, použití správné slovní zásoby, aby odpovídala charakteru psaného a psaním celých vět), plánováním příběhu, interpunkcí a jak její nepřítomnost změní význam.

Texty, které žáci sami, ve skupinách nebo s pomocí učitele vytváří, jsou různého druhu a mají různý komunikační účel. Žáci by tedy měli v průběhu primárního stupně základního vzdělávání psát příběhy, poezii, poznámky, různé seznamy, zprávy a návody.

Dále se žáci na úrovni svých znalostí zabývají také pravopisem. Zde se žáci učí nejen používat strategie, které používají při čtení (například znalost vztahů grafémů a fonémů, znalost psané podoby některých často používaných slov), ale také kontrolovat si slova, která napíšou, ve slovníku.

Pokud se jedná o rukopis, učí se žáci jak správně držet tužku, jakým směrem na papíře psát (zleva doprava, shora dolů), jak správně napsat písmena a později také jak jednotlivá písmena mezi sebou spojit, aby vznikla slova. Dále se také učí dodržovat mezi jednotlivými slovy mezery.

Dalším tématem, kterým se žáci zabývají, jsou různé účely, za nimiž texty píšeme.

(The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999)

#### **5.1.4 Výkonnostní stupně získaných znalostí a dovedností**

Pro každou z výše uvedených oblastí výuky anglického jazyka, tedy čtení, psaní a poslech a komunikaci, jsou kromě cílů stanoveny výkonnostní stupně. Pro každou oblast je konkrétně formulováno osm výkonnostních stupňů a dále také výjimečný výkon, kterého dosahují pouze někteří žáci.

Na konci každého klíčového období jsou výkony žáků hodnoceny vzhledem k těmto stupňům. Učitelé tedy posuzují, kterému popisu výkonnostního stupně odpovídají žakovy výkony nejvíce.

Znění jednotlivých výkonnostních stupňů je uvedeno v příloze č. 1. Žáci by ideálně měli na konci prvního ročníku dosáhnout první úrovně. Vidíme tedy, že ve druhém ročníku, kdy by měli na jeho konci dosáhnout druhého výkonnostního stupně, se žáci ve čtenářských strategiích zdokonalují a automatizují si procesy potřebné pro efektivní čtení. Výuce techniky čtení a psaní je věnováno nejvíce času v prvním ročníku primárního vzdělávání, později žáci čtou více automaticky a soustředí se více na obsah textu než na techniky čtení.

## **5.2 Shrnutí**

Kurikulum primárního stupně základního vzdělávání je součástí Národního kurikula a zahrnuje první dvě klíčová období.

Anglický jazyk je jedním z hlavních předmětů Národního kurikula, zároveň je anglický jazyk prostředkem výuky v ostatních předmětech. Úspěšnost žáků v anglickém jazyce tedy ovlivňuje jejich úspěšnost v ostatních předmětech.

Cíle, které Národní kurikulum stanovuje pro anglický jazyk, jsou rozděleny do tří oblastí. Konkrétně se jedná o poslech a komunikaci, čtení a psaní. Oblast psaní je v kurikulu dále dělena na psaní, pravopis a rukopis. V oblasti komunikace a poslechu jsou cíle zaměřeny zejména na vhodnou komunikaci s dalšími osobami. V oblasti čtení je kladen důraz jak na výuku základů čtení, tak na porozumění textu. Pokud se jedná o psaní, již z rozdělení této oblasti na tři dílčí podoblasti vidíme, že cílem není pouze správné psaní a hygienické návyky s ním spjaté, ale také pravopis kompozice textů

různých žánrů. Hlavním cílem celé výuky je, dovést žáky od výuky čtení k používání čtení pro výuku dalších předmětů.

Všechny tři oblasti mají dále stanoveny výkonnostní stupně, kterých je pro celé základní vzdělávání stanoveno v jednotlivých oblastech vždy osm.



## 6 ANGLICKÝ JAZYK Z HLEDISKA LINGVISTIKY

Výuka počátečního čtení a psaní na základních školách v Anglii se od výuky počátečního čtení a psaní v českých základních školách zásadně liší. Jedním z důvodů je rozdílnost těchto dvou jazyků. Zatímco český jazyk je jazykem ohebným, tedy používajícím koncovky, angličtina se, jak uvádí Daniček, naopak koncovek, jež určují osobu, číslo či pád daného slova, úplně zbavila. (Daniček, Š., 2013)

Další velký rozdíl mezi českým a anglickým jazykem spatřuje Crown ve skutečnosti, že český jazyk má spisovnou a nespisovnou formu, přičemž mluvení a psaní spisovnou češtinou se obecně považuje za správné a ukazatel vzdělanosti. V anglickém jazyce však na spisovnost a nespisovnost nahlížíme jinak, v angličtině spisovnou formou jazyka píšeme a nespisovnou formou hovoříme. (Crown, D., 2012)

Anglický jazyk je tedy strukturou velmi odlišný od jazyka českého, proto považují za důležité jej zde stručně charakterizovat.

Pokud mluvíme o anglickém jazyce z hlediska lingvistiky, mluvíme o jazyce přirozeném, tedy jazyce, který vznikl spontánně. Jedná se o jazyk patřící do Indoevropské jazykové rodiny, kde spadá pod západní skupinu její germánské větve.

Anglický jazyk, jak zdůrazňuje Breton, je dále jazykem mezinárodním, jenž se rozšířil do všech světadílů, a patří mezi deset nejrozšířenějších úředních jazyků. Je jazykem, který „v průběhu 20. století získal výsadní postavení celosvětového jazyka“. (Breton, 2003, s. 24) Jako úřední jazyk je používán nejen v zemích, kde je jazykem mateřským, ale také v zemích, kde je prvním či druhým úředním jazykem cizího původu. (Breton, R., 2003)

Z hlediska historické typologie jazyků, uvádí Luschützky angličtinu jakožto jazyk spadající do skupiny „*compounded languages*“ tedy složených jazyků. Důvodem je, že se jedná o jazyk, jež vznikl ze staré francouzštiny a staré saštiny. (Luschützky, A., 2003).<sup>45</sup>

Zaměříme-li se dále na morfologickou typologii jazyků, řadíme anglický jazyk mezi jazyky izolační, neboli analytické. Jedná se o jazyky, které nejsou flexivní. Tedy

---

<sup>45</sup> Smith, A. in Luschützky, 2003

jazyky s pevným slovosledem, u kterých jsou gramatické změny tvořeny za pomoci dalších slov, například předložek. (Frantíková, I., 2008) Další charakteristikou těchto jazyků, kterou zdůrazňují Comrie, Matthews a Polinsky, je skutečnost, že „*slova nelze dále rozdělit na menší smysluplné celky, morfémy.*“ (Comrie, B., Matthews, S., Polinsky, M, 2007, str. 19)

Pokud se jedná o hledisko morfologie, Crown dále konstatuje, že „*angličtina se nespolehá na koncovky, aby podle nich rozeznala slovní druhy, mluvčí používají pořadí slov, a přídavné jméno většinou poznají podle toho, že předchází podstatnému jménu.*“ (Crown, D., 2012, s. 37) Dále se dozvídáme, že „*gramatická role každého slova je odvozená od jeho pozice ve větě.*“ (Crown, D., 2012, s. 19) Celou problematiku pak Crown shrnuje následovně: „*Angličtina je jazykem, v němž je pořádek slov prvořadý, neboť funkce slov se odvozuje podle jejich postavení ve větě.*“ (Crown, D., 2012, s. 15)

Raoch zdůrazňuje, že gramatickou funkci může plnit také intonace, a to zejména u vět, které jsou v psaném projevu dvojznačné. Jako příklad uvádí větu: „*Those who sold quickly made a profit.*“ Zde se nám totiž nabízí dvě možnosti, jak rozdělit souvětí na jednotlivé věty. Pokud intonačně ukončíme první větu daného souvětí slovem „*quickly*“, tedy rychle, sdělujeme větou, že ti, kdo danou věc rychle prodali, vydělali. Ukončíme-li však intonačně první větu tohoto souvětí slovem „*sold*“, prodali, změníme význam celého souvětí. Nyní totiž sdělujeme, že ti, kdo danou věc prodali, rychle vydělali. (Roach, P., 2006, s. 195)

Dále se zaměříme na písemnou formu jazyka. Vidíme, že anglický jazyk používá ke svému písemnému záznamu latinskou abecedu. Comrie, Matthews a Polinsky zdůrazňují, že se jedná o „*fonetický systém, který obsahuje jak souhláskové, tak samohláskové znaky.*“ (Comrie, B., Matthews, S., Polinsky, M, 2007, str. 160) Anglický jazyk je tedy jazykem abecedním. To znamená, že k zápisu jednotlivých fonémů používá písmena abecedy. Abeceda má ovšem 26 písmen, přičemž fonémů je v anglickém jazyce 44. Z toho vidíme, že zde není korespondence písmeno – foném, ale jeden foném může být reprezentován více grafémy a naopak. Jelikož je v anglickém jazyce více fonémů než písmen abecedy, je evidentní, že některé fonémy jsou reprezentovány dvěma a více písmeny. Comrie, Matthews a Polinsky také podtrhují, že v anglickém jazyce se nachází mnoho slov, jež se nečtou podle pravidel, podle kterých

jsou čtena ostatní slova. Jedná se zejména o slova, jež byla do angličtiny přejata. (Comrie, B., Matthews, S., Polinsky, M, 2007)

## **6.1 Shrnutí**

Anglický jazyk se od českého jazyka velmi liší. Jedná se o jazyk, který není ohebný, z tohoto důvodu jde o jazyk s pevným slovosledem. Jednotlivé slovní druhy tedy mají ve větě své pevně dané místo.

Anglický jazyk používá pro zápis slov abecední systém. Abeceda používaná anglickým jazykem má 26 písmen, které používá k zápisu 44 fonémů. Tedy v anglickém jazyce mohou být fonémy reprezentovány různými grafémy. Stejně tak jeden grafém může být spojován s více fonémy. Tato skutečnost vede k nutnosti výuky korespondence mezi fonémy a grafémy při výuce počáteční gramotnosti.

## 7 VÝUKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

Výuce čtení, psaní a čtenářské gramotnosti na základních školách je v Anglii věnována velká pozornost, což dokazuje mnoho studií zabývajících se právě tímto tématem. V jedné ze studií, konkrétně mluvíme o studii nazvané „*Moving English forward*“, tedy Posouvání výuky anglického jazyka kupředu, se dočteme, že současná vláda dokonce ustanovila zlepšení výuky počáteční i čtenářské gramotnosti národní prioritou. Důvodem jsou výsledky, kterých žáci dosahují v testech, které skládají na konci každého klíčového období společně s výsledky zjištěnými v mezinárodních testech či školními inspekcemi. Mnohé z výše zmíněných dokumentů jsou již dříve uvedeny v této diplomové práci a najdeme je i v seznamu literatury.<sup>46</sup> (*Moving English forward*, 2012)<sup>47</sup>

Cílem výuky počátečního čtení je, jak zdůrazňuje Rose, nejen schopnost dekódovat jednotlivá slova, ale také jim porozumět. Obdobně cílem výuky počátečního psaní není psaní jednotlivých písmen a slov, ale také psaní koherentních textů, adekvátních k věku žáka. Metody výuky počáteční gramotnosti používané v Anglii se tedy zaměřují nejen na výuku dekódování slov a psaní jednotlivých písmen, ale také na porozumění čtenému textu a schopnost žáků samostatně napsat srozumitelný text, který na sebe navazuje. (Rose, J., 2006)

### 7.1 Mezinárodní testy PIRLS

Skutečnost, že je výuce čtení, psaní a čtenářské gramotnosti v Anglii věnována velká pozornost vidíme tedy i na výsledcích mezinárodních testů, kterých se Anglie zúčastnila. Příkladem je mezinárodní studie PIRLS („*Progress in international reading literacy study*“, tedy Mezinárodní studie o pokroku v čtenářské gramotnosti), které se Anglie společně s dalšími více než třiceti zeměmi zúčastnila v letech 2001, 2006

---

<sup>46</sup> Konkrétně mluvíme o těchto dokumentech: „*Getting them reading early*“, „*Independent review of the teaching of early reading*“, „*Reading by six*“, „*Removing barriers to literacy*“

<sup>47</sup> *Moving English forward*, Ofsted, 2012 [on-line] [15-12-2013] . Dostupné na: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/moving-english-forward>

a 2011. Jedná se o testy, které absolvují žáci ve věku deseti let, tedy v Anglii se jedná o žáky pátých ročníků.

V roce 2001 byl průměrný výkon anglických žáků vysoce nad průměrem zemí, jež se šetření zúčastnily. Při šetření v roce 2006 byl zaznamenán propad ve výsledcích anglických žáků, kdy žáci v průměru získali o 14 bodů méně než v předchozím šetření. Přestože výkon žáků byl i nadále vyšší než celkový průměr všech zemí, jež se šetření zúčastnily, byl propad pro Anglii alarmující a byly podniknuty kroky ke zlepšení tohoto stavu. Mezi tyto kroky patří například úpravu rámce pro výuku čtenářské gramotnosti<sup>48</sup>, ale také sem můžeme zařadit řadu studií provedených na primárním stupni základních škol. Cílem těchto studií bylo nejen zjistit úroveň výuky čtení, psaní a čtenářské gramotnosti, ale také zjistit, jaké metody používají nejúspěšnější školy.

V roce 2011 byl pak výkon anglických žáků opět vysoce nad průměrem zemí, jež se šetření zúčastnily. Přestože v průměrném výsledku se angličtí žáci zlepšili i vzhledem ke svému výsledku z roku 2001, v roce 2001 se umístili na třetím místě, zatímco v roce 2011 až na místě pátém. Tedy je vidět, že nejen v Anglii, ale i v dalších zemích účastnících se tohoto šetření byly provedeny kroky ke zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti. (PIRLS 2011 & TIMSS 2011, vybraná zjištění, 2013<sup>49</sup>; PIRLS 2006 International Report, 2007)<sup>50</sup>

## 7.2 Dokumenty a programy zabývající se výukou anglického jazyka

V souvislosti se snahou o zlepšení výuky anglického jazyka bylo tedy provedeno několik studií, byl vydán rámec pro usnadnění plánování výuky, a také byly učitelům představeny programy<sup>51</sup>, podle kterých mohou výuku počáteční gramotnosti plánovat.

---

<sup>48</sup> „Primary Framework for Literacy and Mathematics“

<sup>49</sup> PIRLS 2011 & TIMSS 2011, vybraná zjištění, Česká školní inspekce, 2013  
<<http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502>>

<sup>50</sup> PIRLS 2006 International Report, IEA, 2007 [on-line] [10-2-2014] . Dostupné na:  
<[http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006\\_international\\_report.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf)>

<sup>51</sup> Programů zaměřených na výuku počáteční gramotnosti metodou „Phonics“ je více, než dva které jsou v této kapitole popsány. Ostatní budou dále zmíněny v kapitole 8.2.6 „Phonics“ zabývající se výukou

Dále byl vytvořen program, jehož cílem bylo zlepšit výuku počáteční gramotnosti na základě konzultací a rad regionálních školských úřadů.

Nejprve zde zmíníme studie, které se v poslední době výukou anglického jazyka zabývaly, a jejich nejdůležitější poznatky. Pokud se tedy jedná o studie, které se po roce 2006 zaměřily na úroveň výuky anglického jazyka, získané poznatky jsou následující:

- Výuka počáteční gramotnosti žáků musí být založena na systematickém a multi-sensoriálním rozvíjení znalostí a schopností v oblasti „*phonics*“. (Independent review of the teaching of early reading, Rose, J., 2006)
- Výuka počáteční gramotnosti metodou „*phonics*“ musí mít vysokou kvalitu s tím, že důraz je kladen na korespondenci mezi fonémy a grafémy, rozkládání slov na jednotlivé fonémy a skládání slov z jednotlivých fonémů.<sup>52</sup> (Getting them reading early, 2011)<sup>53</sup>
- Nejúspěšnější výuka počátečního čtení a psaní metodou „*phonics*“ je založena také na pečlivě naplánované struktuře celého programu, tempu odpovídajícímu schopnostem žáků, častém chválení žáků, aktivním zapojení všech žáků a také častém a detailním hodnocení pokroku žáků. Velmi důležitým faktorem je také rozvoj mluveného jazyka a poslechu, jelikož s mluvenou formou jazyka se žáci setkávají dříve než s jeho psanou formou. Celkově však při výuce nesmíme zapomínat ani na postupné rozvíjení chápání čteného textu. Dále by měly veškeré aktivity, které jsou žákům předkládány, postupně gradovat svou složitost. Důležité ale také je, kombinovat ve výuce počáteční gramotnosti více metod. (Reading by six, 2010)<sup>54</sup>

---

metodou „*Phonics*“. Jelikož tyto dva programy používají školy, které byly při inspekcích hodnoceny nejlépe, zařadili jsme jejich popis již v této kapitole. (Reading by six, 2010)

<sup>52</sup> „*Grapheme-phoneme correspondences, segmenting, blending*“

<sup>53</sup> *Getting them reading early*, 2011 [on-line] [10-1-2014] . Dostupné na:  
<<http://www.ofsted.gov.uk/resources/getting-them-reading-early>>

<sup>54</sup> *Reading by six, How the best schools do it, Ofsted*, 2010 [on-line][citace průběžně] . Dostupné na:  
<<http://www.ofsted.gov.uk/resources/reading-six-how-best-schools-do-it>>

Dále zmíníme rámec pro výuku počáteční i čtenářské gramotnosti. Tento rámec obsahuje bližší informace, jež mají pomoci učitelům při plánování efektivní výuky. Jedná se o již dříve zmíněný dokument „*Primary Framework for Literacy and Mathematics*“.<sup>55</sup>

### 7.2.1 Program Písmena a Zvuky („*Letters and Sounds*“)<sup>56</sup>

První z programů, se kterým se seznámíme, se nazývá „*Letters and Sounds*“, tedy Písmena a Zvuky. Úkolem tohoto programu je poskytnout učitelům větší podporu a bližší informace o systematickém strukturování výuky počátečního čtení a psaní. Tento program se zaměřuje na to, jak používat abecedu k dekódování slov a k hláskování. Za velmi důležité je v zde považována nejen kvalitní výuka metodou „*phonics*“, ale také zlepšování komunikačních a poslechových dovedností žáků.

Celý program je rozdělen do šesti fází. Přičemž první fáze se zaměřuje čistě na zlepšení komunikačních a poslechových dovedností. Veškerá výuka týkající se skládání slov z fonémů či naopak rozkládání slov na jednotlivé fonémy tedy probíhá pouze ústně. S výukou počáteční gramotnosti metodou „*phonics*“ založenou na psaných grafémech žáci začínají ve druhé fázi. Zde se žáci poprvé setkávají s písmeny a učí se k nim přiřazovat fonémy. V této fázi tedy čtou kratší slova složená ze dvou až tří fonémů. A naopak umí krátká slova i zapsat, pokud slyší fonémy, ze kterých se dané slovo skládá. Druhá fáze je dále rozdělena do pěti dílčích částí, které by měly trvat jeden týden. V každé z těchto částí se žáci učí přiřadit fonémy k několika novým grafémům. Celkově se mají žáci v této fázi naučit přečíst nejméně 19 písmen. Dále jsou žákům představena první slova, která označujeme „*sight words*“ nebo také „*high frequency tricky words*“. Jedná se o slova, jež jsou v anglickém jazyce často používaná, ale není možné je přečíst použitím metody „*phonics*“, tedy rozložením na jednotlivé fonémy. Žáci se tedy musí tato slova naučit rozeznat a z paměti přečíst.<sup>57</sup> Dále se žáci

---

<sup>55</sup> Viz kapitola 5.1 *Anglický jazyk* zabývající se anglickým jazykem jako školním předmětem.

<sup>56</sup> *Letters and Sounds*, Department for Education and Skills, 2007 [on-line] [citace průběžně] . Dostupné na: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/190599/Letters\\_and\\_Sounds\\_-\\_DFES-00281-2007.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf)>

<sup>57</sup> Jedná se o slova jako: „*the, to, go, no*“.

seznamují se čtením dvojslabičných slov a učí se zapisovat nejen jednotlivá slova, ale také celé krátké věty například „*A cat in a hat. Pat a dog.*“, kočka v klobouku, pohladit psa.

Ve třetí fázi žáci pokračují ve výuce jednotlivých fonémů. Nyní jsou jim ale představeny i fonémy, jež jsou reprezentovány grafémy složenými z více písmen. Celkově by žáci měli na konci třetí fáze znát alespoň 42 z celkového počtu 44 fonémů. Žáci se v této fázi učí další „*hight frequency tricky words*“ a seznamují se také s názvy písmen.<sup>58</sup> Čtvrtá fáze je pak zaměřená na čtení delších slov, čtení „*hight frequency tricky words*“ a hláskování. Pokud se jedná o pátou fázi, zde žáci již pracují s celými delšími větami. Dále se žáci učí, který z možných grafémů mají v daném slově použít.<sup>59</sup> V poslední, šesté fázi by žáci již měli mít proces čtení zautomatizovaný. Čtení delších textů by jim tedy nemělo činit obtíže. V této fázi dochází k posunu od výuky čtení k používání čtení při další výuce.

Pokud se jedná o výuku počátečního psaní, začínají žáci již v druhé fázi tohoto programu. Zpočátku píšou pouze do vzduchu, spolužákovi na záda či do písku. Postupně však začínají používat také mazací tabulky či papír a tužku.

Chceme-li se na program „*Letters and Sounds*“, tedy Písmena a Zvuky, podívat z hlediska časového rozpětí, první čtyři fáze jsou naplánované pro předškolní období, pátá fáze je rozdělena do třiceti týdnů a je pro ni vyhrazen první ročník. Šestá fáze pak má být vyučována ve druhém ročníku. Celkově je tedy tento program koncipován pro předškolní vzdělávání a první klíčové období.

V celém programu je kladen důraz na vysokou kvalitu výuky, systematickosti a používání co nejvíce smyslů. Dokument obsahuje nejen soupis znalostí a dovedností, kterých by měli žáci dosáhnout, ale také návrhy jak dané dovednosti a znalosti vyučovat a procvičovat.

---

<sup>58</sup> Tedy se učí nejen jaký foném k danému písmenu patří, ale také jak se písmeno jmenuje. Například písmeno s při čtení vyslovujeme jako „s“, ale pokud hláskujeme, říkáme „es“.

<sup>59</sup> Například pokud má žák zapsat slyšené slovo „*rain*“, musí k fonému /ei/ vybrat správný grafém. Slovo by mohl také napsat jako „*rayn*“, a stále by se jednalo o stejný foném /ei/. Žák si tedy musí uvědomit, že pokud se jedná o foném /ei/, uprostřed slova jej většinou zastupuje grafém „*ai*“.



Příklady navrhovaných strategií výuky: (Jednotlivé strategie jsou uváděny postupně, jak se v programu objevují, tedy od strategií používaných s předškolními žáky.)

- „*I spy*“, tedy Já pozoruji: Jedná se o hru, kdy si učitel (nebo některý z žáků) vybere předmět v místnosti a poté říká větu: „*I spy with my little eye something beginning with...*“, tedy Já pozoruji svým malým okem něco, co začíná fonémem ... . Učitel (či žák) poté doplní první foném daného slova. Úkolem ostatních žáků je dané slovo uhodnout.
- „*Silly Soup*“, Bláznivá polévka: Učitel s žáky připravuje ingredience na polévku, mohou však použít pouze ty ingredience, které začínají určitým fonémem.
- „*Metal Mike*“, Kovový Mike: Žákům je představen počítač „*Metal Mike*“, který umí říkat slova pouze po jednotlivých fonémech. Žáci zkouší mluvit stejně jako „*Metal Mike*“, tedy zkouší rozkládat slova na jednotlivé fonémy. (Stejným způsobem funguje také „*Toy Talk*“.)
- „*Flashcards*“, Čtení z kartiček: Učitel ukazuje žákům přední stranu kartičky, na které je napsaný grafém, úkolem žáků je říci k němu správný foném. Pokud žáci nevědí, otočí učitel kartičku k žákům zadní stranou. Žáci tedy vidí mnemotechnickou pomůcku, kterou mají s daným fonémem spojenou (například pro foném „s“ se jedná o hada stočeného do písmene „es“.)
- „*Fan*“, Vějíř: Každý žák drží v ruce vějíř, který je složen z grafémů, které již žáci znají. Učitel řekne foném a úkolem žáků je, ukázat na svém vějíři grafém, který vyřčený foném reprezentuje.
- „*Quickwrite*“, Rychlý zápis: Učitel, obdobně jako u předchozí strategie, říká žákům fonémy. Tentokrát je žáci píšou na mazací tabulky.
- „*Georgie's gym*“, Jirkova tělocvična: Pro použití této strategie potřebujeme plyšovou hračku. Učitel pak prostřednictvím této hračky žákům zadává různá cvičení. Poslední slova povelů jsou vždy vyřčena po jednotlivých fonémech (např. „*Stand u-p*“, Stoupni si.)

- „*Burried treasure*“, Zakopaný poklad: Učitel vyrobí sadu kartiček ve tvaru zlatých mincí. Na jednotlivé kartičky napíše slova či nesmyslné shluky písmen. Poté kartičky schová do písku. Žáci hledají v písku mince a čtou slova, která jsou na nich napsaná. Pokud žák najde nesmyslné slovo, vyhodí jej do připraveného koše. Správná slova ukládají žáci do truhly pokladů.
- „*Phoneme Frame*“, Rámeček na fonémy: Každý žák má rámeček rozdělený do dvou, tří či více políček. Učitel zadá žákům slovo, které sami zapíšou do svého rámečku (každé políčko rámečku je pro jedno písmeno).
- „*Full Circle*“, Celý kruh: Učitel napíše na tabuli slovo a společně jej s žáky přečte. Poté slovo obmění tak, že změní jedno z písmen. Společně s žáky nové slovo opět přečte. Poté změní další písmeno slova a dané slovo s žáky přečte. Celý proces se opakuje, dokud není na tabuli napsáno původní slovo. Pokud jej žáci zaregistrují, zvednou ruce nad hlavu a zvolají „*full circle*“. Příklad řady slov: „*pin, pit, sit, sat, pat, pan, pin.*“

### 7.2.2 Program Čtení a psaní začleněno („*Read Write Inc*“)<sup>60</sup>

Další program, který byl v uplynulých letech představen veřejnosti, a jehož cílem je, obdobně jako u programu „*Letters and Sounds*“, zvýšit efektivitu výuky počátečního čtení a psaní, byl pojmenován „*Read Write Inc.*“, tedy Čtení a psaní začleněno. Jedná se o program, který představilo nakladatelství Oxford University Press. Tento program se zabývá nejen výukou počáteční gramotnosti, ale i dále výukou čtenářské gramotnosti a písáckých dovedností.

Celý program je rozdělen do několika samostatných programů, školy tedy mohou použít pouze jeden z dílčích programů či se mohou rozhodnout pro použití všech. Konkrétní dílčí programy jsou: „*Phonics, Fresh Start, Literacy and Language, Spelling*“, tedy výuka počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“, Nový začátek, Čtenářská gramotnost a jazyk, Pravopis.

---

<sup>60</sup> *Read Write Inc* [on-line] [20-12-2013] . Dostupné na:

⟨<https://global.oup.com/education/content/primary/series/rwi/literacy/?region=uk#>⟩

Dva dílčí programy, konkrétně mluvíme o „*Phonics*“ a Novém začátku, se zaměřují na počáteční gramotnost. „*Phonics*“ je program naplánovaný pro předškolní vzdělávání a první klíčové období. Může být však prodloužen až do čtvrtého ročníku. Nový začátek je pak program sestavený pro žáky, kterým čtení činí obtíže i v dalších letech, je tedy sestaven pro 5.- 8. ročník. Tento program je založen na stejných principech, jako program „*Phonics*“, rozdíl spočívá v použitých textech, které jsou vybírány vzhledem k věku žáků.

Program Čtenářská gramotnost a jazyk je program navazující na program „*Phonics*“ v tom smyslu, že těží ze znalostí a dovedností, které žáci v programu „*Phonics*“ získali. Jedná se o pětiletý program zaměřený na výuku čtenářské gramotnosti a jazykových dovedností. Připraven je pro žáky 2.- 6. ročníků.

Program, který se zaměřuje na hláskování a pravopis, tedy Pravopis, je také pětiletý a účastní se ho žáci 2.- 6. ročníků. (Ruth Mitkins Training)<sup>61</sup>

Výhodou tohoto souboru programů je zejména skutečnost, že se od počátku věnuje nejen výuce čtení, žáci ihned používají získané znalosti i ke psaní. Celkově se žáci v průběhu celého programu učí dovednostem ve všech oblastech čtenářských a písařských dovedností.

V oblasti čtenářství se žáci učí všech 44 fonémů společně s grafémy, které je zastupují. Dále se žáci učí číst skládáním jednotlivých fonémů do slov, postupně čtou nejen slova a věty, ale celé příběhy. U přečtených příběhů jsou žáci dále vedeni k porozumění textu, který četli.

Zaměříme-li se dále na písařské dovednosti, učí se žáci zapsat grafémy, které odpovídají všem 44 fonémům. Postupně pak žáci píšou nejen slova, ale i věty a poté celé texty. Důraz je kladen na diskuzi o daném tématu před vlastním psaním textu. Zdůrazněna je zde také role komunikačního procesu, žáci často odpovídají na zadané otázky nejprve ve dvojicích, tím je zajištěno zapojení všech žáků v jednu chvíli.

---

<sup>61</sup> *Ruth Miskin Training* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:  
⟨<http://www.ruthmiskintraining.com/programme-resources/index.html>⟩

Autorka programu Ruth Mitkins dále považuje za velmi důležité, že fonémy, které jsou žákům představovány, jsou vyslovovány v co nejčistší podobě. Tím je míněno, že dané slovo rozdělíme na jednotlivé fonémy přesně tak, jak jej vyslovujeme, pokud říkáme celé slovo. Autorka programu je přesvědčena, že se takto žáci snáze naučí skládat z jednotlivých fonémů slova. Pro výuku a nácvik jednotlivých fonémů učitelé používají žabáka Freda, který může říkat slova jen po jednotlivých zvucích.<sup>62</sup> Velmi motivační je pro žáky také skutečnost, že každé písmeno reprezentuje jedno slovo, které na dané písmeno začíná. Obrázky těchto slov jsou pak vyobrazeny na kartách, které učitelé při výuce používají.<sup>63</sup> (Ruth Mitkins)<sup>64</sup> Se stejnými obrázky je pak dále pracováno při výuce počátečního psaní. Žákům jsou kartičky s písmeny ukazovány, když se učí daná písmena napsat. Zároveň je žákům popsán pohyb tužky právě za pomoci obrázku.<sup>65</sup>

Slova, která žáci nemohou přečíst pomocí Fredovi řeči, jsou slova nepravidelná. V rámci programu jsou označována jako červená slova, „*red words*“. Tato slova se žáci musí naučit z paměti.

Pokud se jedná o čtení knih, začínají žáci čtením knih, které se zaměřují na procvičování fonémů, jež se žáci zrovna učí. Dále žáci plní úkoly související s příběhem dané knihy. Žáci ovšem čtou i další knihy, ve kterých najdeme složitější slova.

### **7.2.3 Program pro rozvoj komunikace, jazyka a čtenářská gramotnosti**

Dalším programem zaměřeným na zlepšení výuky počáteční gramotnosti je „*Communication, language and literacy development programme*“, tedy Program pro rozvoj komunikace, jazyka a čtenářská gramotnosti. Jedná se o program sestavený

---

<sup>62</sup> Pokud tedy žáci rozkládají slova na jednotlivé fonémy, říkají tomu „*Fred Talk*“, tedy Fredova řeč.

<sup>63</sup> Například „*a*“ je reprezentováno jablkem „*apple*“, „*b*“ je reprezentováno botou „*boot*“.

<sup>64</sup> *Ruth Miskin Programme* [on-line] [11-2-2014]. Dostupné na: <http://wibseyprimary.co.uk/files/2012/11/parentletter.pdf>

<sup>65</sup> Například pro „*a*“ je popis pohybu následující: „*round the apple, down the leaf*“, kolem jablka, dolů podél listu.

pro předškolní ročníky, a dále první a druhé ročníky základní školy. Tento program je založen na spolupráci a vzájemné podpoře regionálních školských úřadů a učitelů škol, které se programu v dané oblasti zúčastní. V průběhu celého školního roku byla naplánována různá setkání a konzultace zaměřená na reflexi současného stavu výuky počáteční gramotnosti. Cílem jednotlivých setkání je nejen reflektovat pokroky v rámci programu, ale také naplánovat další kroky, kterými se bude daná škola řídit. (Communication, language and literacy development programme, 2009)<sup>66</sup>

#### 7.2.4 Shrnutí

Celkově tedy vidíme, že pokud se jedná o výuku počáteční gramotnosti, je v anglickém primárním vzdělávání kladen důraz na výuku metodou „*Phonics*“. Za velmi důležité jsou dále kladeny následující aspekty výuky metodou „*Phonics*“: výuka musí mít vysokou úroveň, musí být pro žáky zajímavá zaměstnávat co nejvíce smyslů a musí odpovídat schopnostem žáků. Žáci by měli být zaměstnáni po co nejdelší dobu výuky. Také časté a strukturované hodnocení je důležité. Pokud se školy budou těmito radami řídit, bude jejich výuka počáteční gramotnosti kvalitní. Výuka počáteční gramotnosti ale nesmí být založena pouze na jedné metodě.

---

<sup>66</sup> *Communication, language and literacy development programme*, Department for Children, Schools and Families, 2009 [on-line] [12-1-2014]. Dostupné na: <<http://www.plymouth.gov.uk/documents-cllconsultants.pdf>>

## 8 METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

Pokud se jedná o výuku počátečního čtení a psaní, zvláště pak o techniky čtení a psaní, je jí nejvíce prostoru vyhrazeno v období předškolního ročníku, „*Early Years Foundation Stage*“, a prvního ročníku primárního vzdělávání, „*Key stage 1 – 1. ročník*“. Na konci prvního ročníku by žáci měly být schopni přečíst i složitější slova a měli by znát pravidla a techniky, které při čtení mohou používat<sup>67</sup>. Ve druhém ročníku pak dochází k procvičování a automatizaci naučených čtenářských strategií. Čtení žáků se stává plynulejším a dochází k posunu od výuky čtení k používání čtení při výuce ostatních předmětů. Na znalosti a dovednosti získané výukou počáteční gramotnosti v předškolním a prvním školním ročníku tedy žáci navazují v delších letech a staví na základech, které si v těchto ročnících osvojili.

V této diplomové práci jsou metody výuky počátečního čtení zařazeny dříve než metody výuky počátečního psaní. Důvodem je, jak zdůrazňuje Elkins, že „*čtení se žáci naučí dříve, než psaní.*“ Zároveň však dodává, že psaní je stejně důležité jako čtení a je nutné v něm žáky podporovat od samého začátku, kdy s výukou počáteční gramotnosti začínáme. (Elkins, S., 2007) Kress dále zdůrazňuje, že „*metody, kterými se žáci učí počátečnímu čtení ovlivňují výuku počátečního psaní. Jelikož poskytují žákům model přemýšlení, který je pak použit i u výuky počátečního psaní. Pokud tedy žáci čtou dekodováním slov na fonémy, psaní pro ně bude procesem, při kterém slova znovu zakódují.*“ (Kress, G., s. 6)

### 8.1 Počáteční čtení

Pochopení a zautomatizování vztahů mezi jednotlivými fonémy, ze kterých skládáme slova, s grafémy, jimiž slova zapisujeme, je pro čtení velmi důležité. Celkově je čtení důležité pro další výuku, ale i pro celý život.

Pokud se jedná o metody výuky počátečního čtení, bylo školám doporučeno používat vícero metod. S tímto souhlasí Gale, který je přesvědčen, že „*nejlepší způsob,*

---

<sup>67</sup> „*Grapheme-phoneme correspondence, blending, segmenting, high frequency tricky words*“, tedy korespondence mezi fonémy a grafémy, skládání slov z fonémů, rozkládání slov na jednotlivé fonémy, často používaná slova, která není možné přečíst tak, že je rozložíme na jednotlivé fonémy

*jak naučit žáky číst, je naučit je používat co nejvíce metod, jak slovo přečíst, a to skrze širokou škálu čtenářských textů.*“ (Gale, L., 2000) Jedinou metodou, která je ve výuce počátečního čtení a psaní požadována, je metoda „*Phonics*“. Konkrétní program, podle kterého budou školy učit již ale určen není. Všechny školy, které učí žáky ve věku od pěti do sedmi let tedy musí metodou „*Phonics*“ své žáky vyučovat, forma výuky se však na jednotlivých školách liší. (Teaching Children to Read, 2009)<sup>68</sup>

Jedním z důvodů, proč je na výuku metodou „*Phonics*“ kladen důraz, je předpoklad, že pokud žáci narazí v textu na neznámé slovo, které nemohu přečíst ani pokud se zamyslí nad kontextem celé věty, pomůže jim znalost korespondence mezi fonémy a grafémy. (Levy, R., 2011) Eyres s ním souhlasí a dodává důležitý aspekt, který žáci potřebují znát. Tímto aspektem je tvar písmen a slov, aby k nim mohli přiřadit vhodnou výslovnost. (Eyres, I., 2011) Bald dále doplňuje, že „*nemůžeme číst plynule, dokud nečteme správně*“. Tedy pro porozumění textu je důležité umět správně dekódovat napsaná slova. (Bald, J., 2008, s. 1)

Za velmi důležité pro počáteční čtení Makin a Whitehead dále považují přístup žáků k různým druhům textů a také, možnost vidět ostatní, zejména dospělé, různé druhy textů číst. Pokud se jedná o knihy, měly by mít žáci přístup ke kvalitním literatuře vhodné pro jejich věk.

Dalším důležitým aspektem, který zdůrazňují Makin a Whitehead, jsou dovednosti práce s knihou. Žáci se učí, jak knihu držet, jak otáčet stránky, ale také jakým směrem text uvnitř knih čteme. (Makin, L., Whitehead, M., 2004)

### **8.1.1 Jednoduchý pohled na čtení („*The simple view of reading*“)**

Pokud se jedná o výuku anglického jazyka, konkrétně čtení, je neodmyslitelným tématem také „*The simple view of reading*“, tedy Jednoduchý pohled na čtení, který zdůrazňuje zejména Rose ve svém Posudku výuky počátečního čtení, ale také další výzkumy zabývající se výukou anglického jazyka.

---

<sup>68</sup> *Teaching Children to Read*, Parliamentary Office of Science and Technology, 2009 [on-line] [15-1-2014]. Dostupné na: <<http://www.parliament.uk/business/publications/research/briefing-papers/POST-PN-345/teaching-children-to-read>>

Jedná se o model, který byl, jak uvádí Rose, představen Goughem a Tunmerem v roce 1986. Na modelu vidíme, že aby se žák stal zkušeným a pokročilým čtenářem, je nutné, aby se zdokonaloval nejen v oblasti „*word recognition*“, tedy rozpoznávání slov, ale také ve druhé oblasti grafu nazvané „*language comprehension*“, tedy jazykové porozumění.

První z oblastí „*word recognition processes*“, procesy rozpoznávání slov, znamená čtení slov za použití dovedností, kterým se žáci naučili při výuce počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“. Jedná se například o tyto dovednosti: „*grapheme-phoneme correspondences*“, tedy rozeznání vztahů mezi grafémy a fonémy, „*blending*“, neboli dovednosti spojit z jednotlivých fonémů slovo, „*segmenting*“, tedy rozkládání slov na jednotlivé fonémy, či „*reading sight words*“, čtení slov, která se nedají přečíst podle pravidel, která se žáci učí ve výuce počátečního čtení metodou „*Phonics*“, a která se tedy musí naučit zpaměti.

Druhou oblastí je „*language comprehension processes*“, procesy jazykového porozumění, tedy porozumění přečtenému textu a schopnost ho vysvětlit. Aby však žáci mohli text, který sami čtou, pochopit, musí nejprve být schopni rozeznat a přečíst slova, ze kterých se text skládá.

Obě z těchto oblastí jsou velmi důležité pro rozvoj čtenářství u žáků, a při výuce počátečního čtení a psaní je zapotřebí rozvíjet žáky v obou z nich. Důležité také je, že se rovnováha mezi těmito dvěma oblastmi v průběhu výuky čtení mění. Výuka první oblasti je tedy spatřována jako časově omezená, zatímco výuka (či zlepšování se) druhé oblasti pak probíhá po celý život každého jedince.

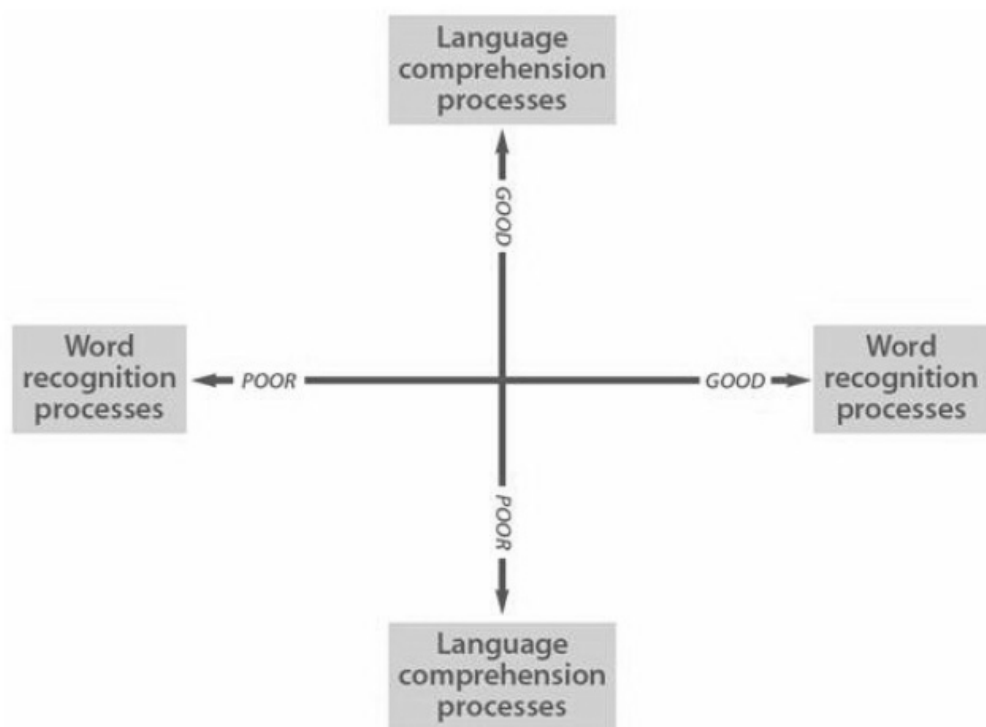
Podíváme-li se na obrázek 1, vidíme, že graf pro „*The simple view of reading*“, Jednoduchý pohled na čtení, je vytvořen do kříže, kde v polohách proti sobě stojí pro každou z oblastí přídavné jméno „*poor*“, slabý a „*good*“, silný.

Na základě tohoto grafu tedy můžeme čtenáře rozdělit do čtyř skupin, podle toho, jak si v obou oblastech vedou. Čímž získáme čtyři skupiny čtenářů, jak ukazuje obrázek 2. Tři z těchto skupin mají v jedné či v obou oblastech potíže a jsou tedy slabými čtenáři. Z grafu je také patrné, že každá z těchto tří skupin vyžaduje pomoc



s jiným aspektem čtení. (Independent review of the teaching of early reading, Rose, J., 2006)<sup>69</sup>

Obrázek 1 - The simple view of reading



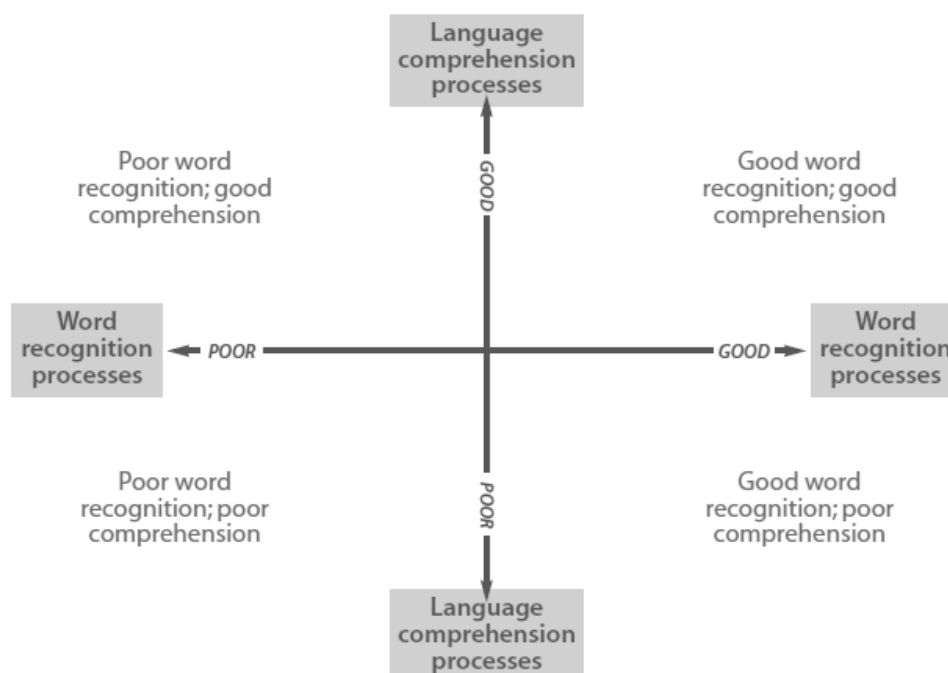
---

<sup>69</sup> *Independent review of the teaching of early reading*, Rose, J., 2006 [on-line] [citace průběžně] .

Dostupné na:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/dfes-0201-2006>

Obrázek 2 - Skupiny čtenářů podle „The simple view of reading“



Oba grafy jsou převzaty z Roseova Posudku výuky počátečního čtení. (Rose, 2006, s.77, 81)

### 8.1.2 Model reflektorů („The searchlight model“)

Dalším, neméně důležitým modelem, který se zabývá čtenářskou gramotností, je „The searchlight model“, Model reflektorů.

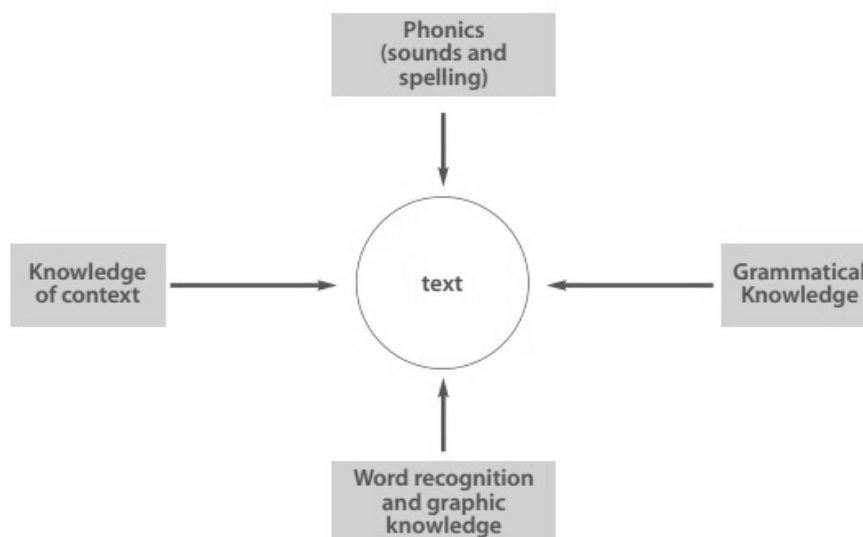
Jedná se o model, který byl, jak uvádí Rose, představen v roce 1998, aby předvedl komplexnost čtení. Rose pak popisuje tento model jako rozdělený do čtyř strategií, jež nazývá „searchlights“, reflektory, které jsou použity k „illuminate“, tedy k osvětlení textu při jeho čtení. Těmito čtyřmi strategiemi jsou „phonics knowledge“, schopnost přiřadit grafému správný foném, „gramatical knowledge“, znalost gramatických pravidel, „graphic knowledge“, znalost písma společně s „word recognition“, tedy schopností rozeznat slova, a „knowledge of context“, porozumění kontextu. (Independent review of the teaching of early reading, Rose, J., 2006)

Z obrázku i popisu tedy vidíme, že se jedná o graf obdobný grafu předchozímu, čili „The simple view of reading“, zde je ale komplexněji nahlíženo na část, která je

u předchozího grafu popsána pouze jako „*word recognition processes*“, neboli procesy rozpoznávání slov.

Oba modely shodně považují za stejně důležité pro rozvoj čtenářství jak mechanickou schopnost přečíst text, tak schopnost porozumět přečtenému textu.

Obrázek 3- The searchlight model of reading



Graf byl převzat z Roseova Posudku výuky počátečního čtení. (Rose, 2006, s. 73)

## 8.2 Metody výuky počátečního čtení

V následujících několika kapitolách jsou popsány jednotlivé metody výuky počátečního čtení. Metody jsou seřazeny abecedně na základě jejich anglických názvů.

### 8.2.1 Čtení v páru, s kamarádem („*Buddy (paired) reading*“)

Čtení v páru, s kamarádem, je metoda výuky počátečního čtení, která, jak vidíme již z názvu, probíhá ve dvojicích. Žáci mohou být do dvojic rozděleni různým způsobem. Campbell uvádí tři nejběžnější způsoby: práce žáků stejného ročníku, spolupráce žáků různých ročníků a práce žáka a dospělého.

Pokud se jedná o spolupráci dvou žáků stejného ročníku, mohou být do dvojic rozděleni na základě několika kritérií: úrovně schopností žáků s tím, že žáci ve dvojicích mohou být na stejné čtenářské úrovni, nebo naopak spolu mohou pracovat

schopnější žák s méně čtenářsky zkušeným žákem. Druhou možností, kterou Campbell uvádí, pak je rozdělení do dvojic na základě kamarádství žáků. (Campbell, R., 2002)

Pokud se zaměříme na organizaci této metody, vidíme, že nejsnazší je organizovat tuto metodu na úrovni třídy. Pokud spolu sdílí knihu dva žáci stejné čtenářské úrovně, vzájemně si pomáhají se čtením. Pokud je jeden z žáků pokročilejší, pomáhá svému spolužákovi se čtením slov, jež mu činí potíže.

V případě, že je dvojice složena z žáků různých ročníků, bývá, jak zdůrazňují Cunningham a Allington<sup>70</sup>, starší žák čtenářským vzorem svému mladšímu kolegovi. Tato skutečnost poté vede u starších žáků k větší sebejistotě ve čtení. (Campbell, R., 2002)

### 8.2.2 Čtení slov dekodováním („Decoding“, „Word recognition“)

„Decoding“, tedy čtení slov dekodováním jednotlivých fonémů, předpokládá, že žák ovládá korespondenci mezi grafémy a fonémy. Beck a Juel vysvětlují, že na slova, která jsou napsaná, lze pohlížet jako na kód, s tím, že pokud žák nezná význam jednotlivých písmen, které v tomto případě reprezentují kód, nemají daná písmena pro žáka žádný význam. Pokud se ale žák naučí přiřadit jednotlivým písmenům jejich význam, naučil se klíč k dekodování zpráv a slova napsaná tímto kódem pro něj začínají mít význam, jelikož jim začíná rozumět.

Pokud se jedná o anglický jazyk, aby žák tento kód prolomil, musí se naučit korespondence mezi jednotlivými fonémy a grafémy. Jestliže žáci umí použít tento systém dekodování slov okamžitě, mluvíme o schopnosti použít „word recognition“, tedy rozpoznávání slov. Rozdíl mezi tím, zda žák k přečtení slova potřebuje jednotlivým grafémům postupně přiřadit fonémy či slovo rozezná na pohled, spočívá zejména v tom, jak často se s daným slovem v psané podobě setkal. Beck a Juel tedy shrnují, že se v obou případech jedná o dekodování slov, rozdíl je pouze v tom, zda a kolik vědomé pozornosti musí žák dekodování věnovat. (Beck, I., L., Juel, C., 2002)<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Cunningham a Allington in Campbell, 2002

<sup>71</sup> Scholastic [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:

[http://www.scholastic.com/Dodea/Module\\_2/resources/dodea\\_m2\\_pa\\_roldecod.pdf](http://www.scholastic.com/Dodea/Module_2/resources/dodea_m2_pa_roldecod.pdf)

### 8.2.3 Řízené čtení („*Guided reading*“)

Jedná se o metodu, při které výuka probíhá ve skupinách. Velikost skupin závisí na možnostech třídy. Většinou se však skupiny skládají z pěti až osmi žáků. Důležité je, že žáci jsou do skupin rozděleni na základě svých čtenářských zkušeností a schopností, tedy se jedná z pohledu čtenářských dovedností o homogenní skupiny. Text, který žáci čtou, odpovídá čtenářským schopnostem žáků dané skupiny. Pokud se učitel věnuje jedné skupině, Dewsbury a Bindon vysvětlují, že ostatní skupiny žáků mezitím samostatně pracují na úkolu z anglického jazyka, který jsou schopni vypracovat samostatně. Tím je zajištěno, že ostatní žáci učitele při práci s danou skupinou nevyrušují a on se jí tedy může plně věnovat. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Kladem této metody je, že žáci čtou s učitelem, popřípadě asistentem učitele, což je výhodné zejména v případě, že potřebují při čtení podporu.

Podle věku a čtenářských schopností žáků může výuka metodou řízeného čtení, „*guided reading*“, probíhat jak hlasitým, tak tichým čtením. Jednoznačnou výhodu u hlasitého čtení spatřuje Mooney<sup>72</sup> v možnosti okamžitě zaznamenat žakovu chybu či obtíže a pomoci mu je odstranit. (Campbell, R., 2002) Wray a Medwell dodávají, že náročnost úkolů, které žáci při řízeném čtení řeší a témata, nad kterými diskutují, je postupně zvyšována společně s tím, jak se zlepšují čtenářské schopnosti žáků. S méně pokročilými žáky budeme například hledat hlavní postavu. S více pokročilými pak například to, jak je hlavní postava v textu charakterizována a popsána. (Wray, D., Medwell, J., 2008)

Dewsbury a Bindon jsou však opačného názoru, pokud se jedná o výhody hlasitého čtení. Jsou přesvědčení, že pokud výuka metodou řízeného čtení probíhá tak, že žáci nahlas čtou určitou knihu, zaměří se lekce primárně na správnost čtení nahlas. Dewsbury a Bindon tedy doporučují učitelům, aby žáky podporovali v tichém čtení. Zároveň zdůrazňují, že lekce neprobíhá tak, že si každý žák pouze čte knihu sám pro sebe. V průběhu čtení je samostatné čtení žáků doplněno diskusemi souvisejícími s textem či ilustracemi knihy. Cílem těchto diskusí je mimo jiné udržet pozornost žáků. Diskuse, které žáci o knize vedou, podněcuje mnohdy učitel svými otázkami. Otázky,

---

<sup>72</sup> Mooney in Campbell, 2002

kteřé řákům klade, mohou mít řůzné zaměření: učitel může řákům pokládat otázky, kteřé se zaměřují přímo na text, kteřý řáci čtou. Odpovědi na tyto otázky mohou být zjevně v textu napsány, tedy je úkolem řáků odpověď v textu nalézt. Otázky však mohou být i složitější. Učitel se může řáků ptát na informace, kteřé je možné v textu nalézt, ale ne pouze na jednom místě. Řáci si tedy musí spojit informace získané na řůzných místech knihy, aby byli schopni odpovědět. Dále může učitel klást otázky, kteřé se zaměřují na vlastní zkušenosti řáků s daným tématem. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Tato metoda je, jak podtrhuje Campbell, vhodná až ve chvíli, kdy mají řáci mnoho zkušeností s poslechem čtených příběhů a také s metodou „*shared reading*“, sdíleného čtení. Campbell dále zdůrazňuje, že tato metoda je krokem k samostatnému čtení. Tedy je důležité, aby se řáci při výuce metodou „*guided reading*“, řízeného čtení, setkali se způsoby řešení čtenářských problémů, na kteřé mohou při četbě sami narazit. (Campbell, R., 2002) Dewsbury a Bindon dále považují za důležité, že při výuce touto metodou mají řáci možnost vyzkoušet si čtenářské strategie, ověřit si své čtenářské schopnosti či diskutovat s ostatními řáky o obsahu textu. Pokud však mají se čtením obtíže, mohou se obrátit na učitele, kteřý se dané skupině věnuje. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Výuka metodou „*guided reading*“, řízeného čtení, je, jak zdůrazňuje Campbell, typicky rozdělena do tří částí: aktivity předcházející čtení, vlastní čtení, aktivity následující po čtení. (Campbell, R., 2002) Dewsbury a Bindon podtrhují důležitost aktivit předcházejících čtení textu. Doporučují sdělit řákům cíl výuky a dále se zaměřit na diskusi o knize, kteřou řáci budou číst. Tématem diskuze může být například odhadování obsahu knihy na základě ilustrací či názvu knihy. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Pokud se jedná o knihy, kteřé s řáky čteme při výuce metodou řízeného čtení používáme, doporučují Wray a Medwell používat knihy z tzv. „*reading schemes*“<sup>73</sup>, jelikož se jedná o knihy, jejichž náročnost se postupně zvyšuje a také odpovídá schopnostem řáků. (Wray, D., Medwell, J., 2008)

---

<sup>73</sup> Viz kapitola 8.2.6 „*Phonics*“.

#### **8.2.4 Samostatné čtení („*Independent reading*“)**

Samostatné čtení je metodou, jak napovídá její název, kdy žáci čtou samostatně. Metoda spočívá v tom, že každý žák pro sebe samostatně a potichu čte knihu. Je proto důležité, aby žáci v dané chvíli byli co nejméně rozptylováni, a aby byl ve třídě co největší klid, a to jak z pohledu hluku, tak z pohledu pohybu ve třídě. Campbell dále zdůrazňuje nutnost sdílení zážitků ze čtení, tedy doporučuje, aby po každém samostatném čtení žáci dostali možnost sdělit ostatním, co zajímavého se dočetli.

Pokud se jedná o roli učitele, zdůrazňuje Campbell roli učitele jako vzoru pro žáky. Je-li tedy používána metoda samostatného čtení, učitel by také měl číst knihu.

Přemýšlíme-li o tom, zda je metoda samostatného čtení vhodná i pro mladší žáky, kteří mají se čtením obtíže, Campbell zdůrazňuje, že žáci mohou samostatně listovat knihami, prohlížet si ilustrace a domýšlet si příběh podle nich. (Campbell, R., 2002) Autoři dokumentu „*Communication, language and literacy development programme*“, tedy Program pro rozvoj komunikace, jazyka a čtenářské gramotnosti, dále dodávají, že pokud jsou žáci ve čtení málo zkušení, je vhodné, aby při výuce metodou samostatného čtení četli knihy, se kterými se seznámili při výuce metodami sdíleného či řízeného čtení. (Communication, language and literacy development programme, 2009)

Tato metoda je také známá jako: „*sustain silent reading*“, tedy udržet tiché čtení, „*drop everything and read*“, nech všeho a pojď si číst, nebo „*everyone reading in class*“, všichni ve třídě si čtou. (Campbell, R., 2002, s. 161)

#### **8.2.5 Vzorové čtení („*Modelled reading*“)**

Pokud se jedná o metodu výuky počátečního čtení nazvanou vzorové čtení, mluvíme o metodě, která vychází z lidské přirozenosti kopírovat chování ostatních jedinců.

Učitel při výuce touto metodou pracuje buď se skupinou žáků nebo s celou třídou. Podstatou metody je, jak popisují Dewsbury a Bindon, modelování čtenářských strategií. Učitel tedy čte žákům nahlas text. Při čtení navíc nahlas modeluje metody a strategie, které používá jednak k dekodování jednotlivých slov, ale také k pochopení

čteného textu. Učitel je tedy aktivním aktérem a vzorem určitého chování. Úkolem žáků je poslouchat, mohou však učiteli klást i otázky, pokud potřebují něco osvětlit.

Z uvedeného jasně vyplývá, že aby byla metoda účinná, je nutné, aby text, který učitel čte, viděli i žáci. Je tedy vhodné k tomuto účelu používat knihy většího formátu či napsat text na tabuli.

Dále se zaměříme na strukturu výuky metodou vzorového čtení. Dewsbury a Bindon rozdělují výuku na tři fáze: aktivity předcházející čtení textu, aktivity v průběhu čtení a aktivity následující po čtení textu.

První fáze je motivační. Úkolem učitele v této fázi je seznámit žáky s textem, který jim bude čten, a také s cílem vzorového čtení. Tedy učitel žákům sdělí, na jakou strategii čtenářství se bude při vzorovém čtení zaměřovat. Ve druhé fázi, vzorovém čtení textu, učitel žákům předvádí určitou čtenářskou strategii. Třetí fáze této výuky spočívá v ověření, zda žáci danou strategii pochopili a jsou schopni ji sami použít. V této fázi jsou tedy aktivní zejména žáci.

Pokud se jedná o množství nových poznatků, které učitel žákům předvádí, doporučují Dewsbury a Bindon, aby se učitelé soustředili vždy na jeden až dva aspekty čtenářství. Předvádění více aspektů autoři považují za zbytečné, jelikož by je žáci nebyli schopni vstřebat a později sami aplikovat.

Cílem této metody tedy je, ukázat žákům, jak pokročilý čtenář postupuje při čtení neznámého textu. Dewsbury a Bindon dále doporučují, aby po výuce metodou vzorového čtení následovalo samostatné čtení, při kterém by žáci měli možnost nové čtenářské strategie samostatně použít. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

### **8.2.6 „Phonics“**

Výuka počátečního čtení metodou „Phonics“ je, jak již víme, pro všechny školy povinná. Není však předepsáno, jaký program či jaký typ „Phonics“ musí škola použít. Školy si tedy mohou vybrat, jak budou tuto metodu vyučovat.

Pokud se jedná o připravenost žáků na výuku metodou „Phonics“, uvádí Wray a Medwell nutnost procvičení sluchové diskriminace. Žáci se nejprve učí rozeznat v mluvené řeči jednotlivá slova, poté slabiky a nakonec mohou poznávat jednotlivé



fonémy. Žáci dále nejprve rozeznávají fonémy, kterými slova začínají, a poté fonémy, kterými slova končí. Rozeznávání fonémů uprostřed slov je pro žáky nejvíce náročné. Rozeznávání jednotlivých fonémů je nutné s žáky procvičovat, jelikož se jedná o činnost, která je pro ně náročná. Pokud žák rozezná počáteční foném daného slova, je připraven na výuku počátečního čtení. (Wray, D., Medwell, J., 2008)

Výuka počátečního čtení metodou „*Phonics*“ může být, jak uvádí Beck a Juel, **explicitní** a **implicitní**. Pokud učíme žáky explicitně, ukážeme žákům grafém a sdělíme jim, který foném k němu patří. Pokud se jedná o implicitní výuku, vidí žáci napsaná slova, učitel jim je přečte a poté žáci vyvodí, jaký foném patří k danému grafému. Důležité také je, že fonémy, které se žáci učí, nejsou při výuce vyslovovány izolovaně. Žáci je vždy slyší v kontextu celých slov. Implicitní výuka metody „*Phonics*“ tedy předpokládá, že žáci jsou schopni rozlišit jednotlivé fonémy, ze kterých se dané slovo skládá. Jelikož se jedná o schopnost, kterou mnozí žáci neumí, přiklání se autoři k explicitní výuce metody „*Phonics*“. Beck, I., L., Juel, C., 2002)<sup>74</sup>

Typy „*Phonics*“ jsou dva, jedná se o analytický a syntetický typ, tedy „*Analytic Phonics*“ a „*Synthetic Phonics*“.<sup>75</sup> Pokud vyučujeme metodou „*Analytic Phonics*“, zaměřujeme se při výuce na větší části slov, zatímco pokud vyučujeme metodou „*Synthetic Phonics*“, zabýváme se jednotlivými fonémy a grafémy.

„*Analytic Phonics*“: Podstatu této metody shrnuje Bald následně: žáci se učí rozkládat slova na jednotlivé fonémy, neučí se ale z jednotlivých fonémů skládat slova. Žáci se nejprve učí rozeznat fonémy na začátku slova, poté na konci a nakonec i uprostřed slov. Bald uvádí, že je tato metoda méně účinná než metoda „*Synthetic Phonics*“. (Bald, J., 2007)

---

<sup>74</sup> *Scholastic* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:

⟨[http://www.scholastic.com/Dodea/Module\\_2/resources/dodea\\_m2\\_pa\\_roledecod.pdf](http://www.scholastic.com/Dodea/Module_2/resources/dodea_m2_pa_roledecod.pdf)⟩

<sup>75</sup> Analytický typ byl prosazován zpočátku, později byl více prosazován typ syntetický. Někteří autoři, například Rose, považují za důležitější, aby byla výuka systematická, než jakým typem „*Phonics*“ je vedena.

„*Synthetic Phonics*“: Podstatou je výuka korespondence mezi grafémy a fonémy. Pokud se jedná o skládání slov z fonémů a rozkládání slov na fonémy, učí se tyto techniky žáci již od začátku programu, s tím, že začínají krátkými třípísmennými slovy. Rozkládání slov na jednotlivé fonémy také nazýváme „*sounding out*“. Fonémy se žáci neučí na základě abecedního pořádku, ale podle toho, jak často jsou v jazyce používány. Žáci se tedy nejprve učí ty fonémy, jež jsou používány nejčastěji. Důvodem je, že pak mohou dříve začít číst jednoduchá slova. (Wray, D., Medwell, J., 2008)

Bald shledává u tohoto typu výuky „*Phonics*“ dva kontroverzní momenty. Prvním je, že žákům jsou některá slova představována jako nepravidelná („*high frequency tricky words*“), přičemž žákům není nijak vysvětleno, z jakého důvodu se jedná o nepravidelná slova. Druhým momentem je skutečnost, že žáci začínají číst knihy teprve, když mají zautomatizované čtení často používaných slov.

Pokud se jedná o frekvenci představování nových fonémů, doporučují autoři seznamovat žáky s jedním novým fonémem denně, pokud to bude odpovídat jejich schopnostem. Důležité také je, před každou výukou nového fonému zopakovat fonémy, které už žáci znají. Dále se žáci nejprve učí vyslovit fonémy, které reprezentují grafémy, teprve později se učí názvy jednotlivých písmen. Lloyd doporučuje seznámit žáky nejprve s malými písmeny, teprve později jsou žákům představena i velká písmena. (Lloyd, S., 1992)

Zaměříme-li se na výuku víceslabičných slov, vysvětluje Bald, že žáci se nejprve učí rozdělit slovo na jednotlivé slabiky. K tomu jim pomáhá vytleskávání jednotlivých slabik. Poté se učí slova číst po jednotlivých slabikách. (Bald, J., 2007)

Cíl výuky touto metodou shrnují Wray a Medwell takto: naučit žáky číst a hláskovat tak, že se žáci naučí korespondence mezi jednotlivými fonémy a grafémy. (Wray, D., Medwell, J., 2008) Pokud ale žák čte dané slovo rozkládáním na jednotlivé fonémy poněkoli káté, stává se pro něj známým a nemusí jej při dalším čtení již rozkládat. Čtení takového slova se pro žáka stane automatickým. Proces zautomatizování čtení slov trvá u různých žáků různě dlouho.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup>*Scribd* [on-line] [15-2-2014]. Dostupné na: <<http://www.scribd.com/doc/169609990/Systematic-Synthetic-Phonics-in-Initial-Teacher-Training-Guidance-and-Support-Materials>>

Materiálů, které mohou učitelé při výuce touto metodou používat, je velké množství. V kapitole 7.2 *Dokumenty a programy zabývající se výukou anglického jazyka* jsme již blíže popsali dva z programů výuky metodou „Phonics“<sup>77</sup>. Dalšími programy jsou:

- **Fast Phonic First** (autoři: Watson, J., Johnston, R.): Bald tento materiál charakterizuje jako šestnácti týdenní program. Vyzdvihuje zejména kvalitu příručky pro učitele. Systém výuky navrhuje autoři tohoto materiálu jako výuku celé třídy jedním učitelem. Výuka probíhá tak, že učitel modeluje práci žákům. Důležité je také časté opakování a procvičování již naučených znalostí. Žáci jsou od začátku výuky seznámeni nejen s fonémy, které reprezentují určité grafémy, ale také s tím, jak se jednotlivá písmena abecedy jmenují. Slova, která jsou nepravidelná, žáci poznají teprve, když umí číst slova, která jsou čtena pravidelně. Pokud se jedná o čtení knih, začínají je žáci číst až v polovině naplánovaného programu. (Bald, J., 2007)
- **Jolly Phonics** (autoři: Lloyd, S. a kol.): Bald vysvětluje, že se jedná o materiál, který rozděluje výuku počáteční gramotnosti na pět základních dovedností, které se žáci musí naučit: „*korespondence mezi grafémy a fonémy, tvary písmen, skládání fonémů ve slova, rozkládání slov na fonémy, nepravidelná slova*“. (Bald, J., 2007, s. 87) Bald vyzdvihuje zejména výstižně a srozumitelně popsané plány výuky a také konkrétních strategií, které jsou při výuce používány. Jedná se o multi-sensoriální metodu, kdy žáci poznávají nové písmeno v kontextu příběhu a fixují si jeho podobu či výslovnost pomocí pohybů. Žáci se také učí napsat dané písmeno hned, jak jsou s ním seznámeni. Pro výuku slov, která se čtou nepravidelně, používá metoda mnemotechnické pomůcky. Například pro zapamatování psané podoby slova „*laught*“ se žáci učí větu „*Laugh At Ugly Goat's Hair*“.<sup>78</sup>
  - Některé strategie navrhované pro výuku počátečního čtení:

---

<sup>77</sup> Jedná se o programy *Písmena a Zvuky* („*Letters and Sounds*“) a *Čtení a Psaní* začleněno („*Read Write Inc.*“).

<sup>78</sup> *Jolly Phonics* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na: <<http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>>

- „*String joining*“, spojování napsaných slov s obrázky provázkem.
  - „*Matching letters, words and pictures*“, úkolem žáků je, spojit kartičky, na kterých je napsané stejné slovo, jaké je na obrázku. Dále k těmto kartička spojují ještě třetí kartičku, na které je počáteční písmeno daného slova.
  - „*Sentence sticking*“, žáci lepí k obrázkům věty, které dané obrázky popisují.
- **Letterland** (autor Lyn Wendon) <sup>79</sup>: Jedná se o materiály pro výuku metodou „*Phonics*“, které jsou založeny na multi-sensoriálním přístupu. Jednotlivé grafémy jsou žákům představovány skrze postavy (například „*Harry Hat Man, Clever Cat*“, Harry muž s kloboukem, Chytrá kočka) a tvary písmen si žáci fixují na základě příběhů o těchto postavách. Pro každý foném se žáci dále učí určitý pohyb.
  - **Super Phonics** (autor Ruth Miskin) <sup>80</sup>: Jedná se o program, který můžeme považovat za předstupeň programu „*Read Write Inc.*“, tedy Čtení a psaní začleněno. Usuzujeme tak ze skutečnosti, že autorkou obou programů je Ruth Miskin. Dále oběma programy žáky provází žabák Fred, který může mluvit pouze po jednotlivých fonémech, nepoužívá tedy celá slova, ale rozkládá je do fonémů, jež si poté žáci musí složit do slov.

Pokud se zaměříme na výuku počátečního čtení metodou „*Phonics*“ v praxi, doporučují autoři dokumentu „*Reading by six*“, tedy Být schopen číst v šesti letech, rozdělovat žáky na výuku do skupin podle jejich schopností. Důvodem je, že výuka pak odpovídá schopnostem žáků a všichni žáci mohou být ve stejnou chvíli stejně rozvíjeni. Dále autoři dodávají, že rozdělení žáků do skupin není trvalé. Podtrhují nutnost pravidelného sledování, zda není tempo výuky pro některé z žáků příliš rychlé nebo naopak příliš pomalé. V takovém případě doporučují žáka přeradit do skupiny, která bude jeho aktuálním schopnostem lépe odpovídat. (Reading by six, 2010)

---

<sup>79</sup> *Letterland* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na: <<http://www.letterland.com/what-is-letterland>>

<sup>80</sup> *Super Phonics* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na: <<https://essentialskills.net/product/super-phonics>>

S výukou počátečního čtení metodou „*Phonics*“ souvisí také „*reading schemes*“, tedy soubory knih, které byly napsány s ohledem na to, jaké fonémy žáci v dané chvíli umí. Náročnost jednotlivých textů se tedy postupně zvyšuje. Levy zdůrazňuje, že žáci tyto soubory knih vnímají jako cestu k tomu stát se pravým čtenářem, který je schopný číst běžné knihy. (Levy, R., 2011)

Pokud se jedná o „*reading schemes*“, považuje Campbell za důležité zejména snížení nároků na žáky tím, že slovní zásoba používaná v těchto knihách, vychází ze znalosti korespondence mezi fonémy a grafémy, kterou žáci ovládají, a její rozsah se zvyšuje postupně. Zároveň se slovní zásoba často opakuje ve více knihách. Pokud se jedná o věty, schvaluje Campbell zejména délku vět, která odpovídá komunikačním schopnostem žáků. Znamená to tedy, že věty, které žáci v knihách čtou, jsou převážně krátké. Za velmi pozitivní Campbell považuje pokrok, který autoři „*reading schemes*“ udělali v posledních letech. Tento pokrok souvisí s obsahem příběhů, které nyní více odpovídají běžné literatuře pro děti. (Campbell, R., 2002)

Příklady těchto ze souborů těchto knih jsou „*Oxford Reading Tree, New Way, Ginn books, Rigby Star, Dandelion Readers.*“ (Levy, R., 2011)

### **8.2.7 Čtení žákům nahlas („*Reading aloud to pupils*“)**

Jedná se o metodu, kdy učitel čte žákům příběh z knihy. Od sdíleného čtení se tato metoda liší zejména tím, že v tomto případě žáci nevidí text napsaný v knize. Při výuce počátečního čtení metodou sdíleného čtení jsou používány knihy většího formátu, proto žáci napsaný text vidí. (Campbell, R., 2002) Naopak obě metody, tedy čtení žákům nahlas a sdílené čtení, mají společnou skutečnost, že žákům mohou být čteny texty, které by sami ještě nedokázali přečíst.

Tato metoda je důležitá zejména pro rozvoj sluchových dovedností a dále také čtenářství u mladších žáků. Campbell vidí přínos zejména ve skutečnosti, že žáci vidí, jak dospělý s knihou pracuje. Učitel má také příležitost seznámit žáky s autorem a ilustrátorem knihy. Dále mohou žáci diskutovat o obalu knihy, ale také mohou odhadovat, o čem kniha pojednává či co bude její hlavní myšlenkou. Pokud čteme žákům často, seznámí se žáci se strukturou příběhů a také s jazykem, který je v příbězích používán, což je velmi přínosné pro vlastní psaní žáků. Dále mají žáci

možnost slyšet, jak učitel vyslovuje jednotlivá slova, ale také jak pracuje s intonací hlasu a přízvukem, přičemž oboje odpovídá charakteru čtené knihy. Campbell dále zdůrazňuje důležitost diskuse, která musí následovat po přečtení knihy, doporučuje ale také diskuse zařazovat v průběhu knihy. Zde navrhuje diskuse zaměřené na text knihy, kdy žáci mluví o událostech, ke kterým v dané knize došlo, pocitech postav či charakteru postav. Dále mohou žáci diskutovat o ilustracích knihy či mohou odhadovat, k jakým událostem v knize dále dojde. Campbell je přesvědčen, že žáci rádi naslouchají čteným příběhům, jejichž ději rozumí, proto považuje za nutné vybírat knihy s ohledem na věk a zájmy žáků. (Campbell, R., 2002)

Čtení nahlas, jak podtrhují Dewsbury a Bindon, nemusí být omezeno jen na čtení příběhů. Učitelé mohou žákům číst také například poezii. Učitel však musí dbát, aby četl text vhodně nejen vzhledem k obsahu čtené knihy, ale také vzhledem k žánru. Pokud tedy čteme žákům příběhy, měníme hlasy podle toho, která postava zrovna mluví. Čteme-li žákům poezii, zapojujeme do čtení emoce. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Strukturu výuky metodou „*Reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, navrhuje N’Namdi následovně: aktivity předcházející čtení, aktivity v průběhu čtení a aktivity následující po přečtení příběhu. (N’Namdi, K. A., 2005)<sup>81</sup>

### **8.2.8 Prostředí podněcující ke čtení („*Reading environment*“)**

Prostředí, ve kterém se žáci učí, považuje Riley za velmi důležité. Riley uvádí, že by výukové prostředí mělo být podnětné a mělo by žákům nabízet mnoho možností k rozvíjení jejich schopností a dovedností. (Riley, J., 1999)

Mluvíme-li o podnětném prostředí, zdůrazňuje Riley, že se nejedná pouze o část místnosti, která je primárně zařízena pro samostatné čtení, ale mluvíme o celé třídě. Například předměty, které žáci denně používají, doporučuje Riley viditelně označit štítky.

---

<sup>81</sup> *Guide to Teaching Reading at the Primary School Level*, N’Namdi, K. A., 2005 [on-line] [20-12-2013]. Dostupné na: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141171e.pdf>>.

Pokud se jedná o vybavení části místnosti, kterou nazýváme také koutek na čtení, podtrhuje Riley nutnost koutek nejen kvalitně vybavit, ale také jej udržovat. Vybavením koutku myslíme jednak kvalitu knih a množství literárních žánrů, které jsou žákům dostupné, ale také další vybavení koutku, které by mělo být pro žáky příjemné. (Riley, J., 1999) Makin a Whitehead dále navrhuje vybavit koutek pro čtení také plakáty, na kterých jsou zobrazeny děti, jež se zaujetím čtou knihy. Také zdůrazňují umístění knih tak, aby byly pro žáky snadno dostupné, tedy do nižších poliček či krabic umístěných na zemi. (Makin, L., Whitehead, M., 2004)

### **8.2.9 Sdílené čtení („*Shared reading*“)**

Sdílené čtení je metoda, kdy učitel či asistent učitele sdílí knihu s celou třídou. Campbell označuje za sdílené čtení pouze společné čtení knihy většího formátu, kdy písmo knihy vidí nejen učitel, ale také žáci. Pokud se tedy v knize často opakuje určitá fráze, mají žáci snáze možnost se ke čtení připojit a danou frázi číst společně s učitelem. (Campbell, R., 2002) Riley vidí velkou výhodu sdíleného čtení také ve skutečnosti, že žákům mohou být takto představovány příběhy, které obsahují slova, jež by žáci sami ještě nedokázali přečíst. (Riley, J., 2002)

Pokud se jedná o činnosti probíhající při sdíleném čtení, zdůrazňuje Riley důležitost zařazení diskusí zabývajících se ilustracemi i příběhem jako celkem. Žáci jsou také podporováni, aby odhadovali další děj příběhu a to buď na základě ilustrací nebo v kontextu událostí, které již byly v příběhu popsány. (Riley, J., 1999) Dewsbury a Bindon k tomu dodávají, že struktura lekce učené metodou sdíleného čtení je stejná jako při výuce metodou vzorového čtení. Najdeme zde tedy aktivity předcházející čtení textu, aktivity v průběhu čtení a aktivity následující po čtení textu.

Více se zaměříme na aktivity předcházející vlastnímu čtení. Dewsbury a Bindon zdůrazňují roli sdílení cíle lekce s žáky. Je tedy důležité před čtením žáky seznámit nejen s knihou, kterou spolu budeme číst, ale také s tím, jakou znalost si z dané lekce mají odnést. Typickým příkladem aktivity v průběhu čtení je pak predikce dalšího děje knihy. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Učitel při této metodě, jak zdůrazňuje Campbell, také modeluje žákům proces čtení. V případě, že učitel nejen čte nahlas, ale zároveň v textu prstem či ukazovátkem

ukazuje na příslušná slova, „*umožňuje žákům nejen text slyšet, ale současně zrakem sledovat jeho psanou formu.*“ (Campbell, R., 2002, s. 140) Tímto se žáci učí mnoha čtenářským poznatkům, například jakým směrem čteme psaného textu či skutečnosti, že text dělíme do jednotlivých vět, které se dále skládají ze slov. Zároveň si žáci při výuce metodou sdíleného čtení mohou všimnout struktury, kterou daný příběh má. Campbell zde podtrhuje propojení výuky čtení a psaní. V případě, že žáci již slyšeli mnoho příběhů, vědí, jakou mají strukturu a jsou později schopni tuto strukturu aplikovat ve svém vlastním psaní. (Campbell, R., 2002)

### **8.2.10 Čtení nepravidelných slov („*Sight words*“)**

Slova, která žáci čtou bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy, nazýváme „*sight words*“. Principem výuky čtení touto metodou je zapamatování celých podob daných slov. Tedy pokud žáci při čtení na takové slovo narazí, vyvolají si jej z paměti a přečtou ho bez rozkládání na jednotlivé fonémy. Tímto způsobem žáci čtou zejména slova, která jsou v programu *Písmena a Zvuky*, „*Letters and Sounds*“, označována jako „*high frequency tricky words*“. Riley zdůrazňuje, že aby žáci byli schopni tato slova přečíst, je důležité, aby se s nimi při četbě často setkávali při společné i samostatné četbě. (Riley, J., 1999)

Metodu rozpoznávání slov žáci používají zejména při čtení slov, která nelze přečíst tak, že je rozdělíme na jednotlivé fonémy. Riley však zdůrazňuje, že slova, která jsou žáci schopni přečíst bez nutnosti rozkládat je na jednotlivé fonémy, nemusí být pouze slova, která se takto učí číst. Riley zdůrazňuje, že společně s tím, jak se žáci zlepšují ve čtení a stávají se pokročilejšími čtenáři, vytváří si „*sight vocabulary*“, tedy vlastní slovní zásobu skládající se ze slov, která daný žák zná dobře, tedy je schopen je přečíst bez nutnosti rozkládání na jednotlivé fonémy. (Riley, J., 1999)

Podstata výuky čtení slov bez toho, abychom je rozkládali na jednotlivé fonémy, spočívá zejména v častém opakování daných slov. Beck a Juel zdůrazňují, že pokud se



mají žáci určitá slova takto naučit číst, musí se s jejich psanou podobou setkávat často a v různých kontextech. (Beck, I., L., Juel, C., 2002)<sup>82</sup>

### 8.3 Shrnutí metod výuky počátečního čtení

Metod výuky počátečního čtení je vícero. Pokud chceme, aby byla výuka počátečního čtení kvalitní, doporučují autoři používat při výuce širokou škálu metod.

Základem výuky počátečního čtení je metoda „*Phonics*“, jelikož se jedná o metodu, která se zaměřuje na technické aspekty čtení. Pokud žáci nebudou schopni dekodovat slova, neporozumí tomu, co čtou. Na rozvoj techniky čtení může být zaměřena také výuka počátečního čtení dalšími metodami, například metodou sdíleného čtení. Dalším důležitým aspektem rozvoje čtenářství je rozšiřování zásoby slov, která jsou žáci schopni přečíst bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy.

Metody výuky počátečního čtení se liší tím, zda učitel pracuje s celou třídou, skupinou, zda spolu pracují žáci nebo žáci pracují samostatně. Autoři doporučují nejprve pracovat s celou třídou, poté se skupinami a následně nechat žáky pracovat samostatně.

Pokud se jedná o strukturu výuky čtení, doporučují autoři u metod, které se zaměřují na práci s delším textem, zařadit aktivity předcházející čtení, aktivity, které žáci vypracovávají v průběhu čtení a aktivity, jenž následují po čtení.

Velmi důležité pro výuku všemi metodami také je, sdělit žákům cíle dané lekce.

### 8.4 Počáteční psaní

Dříve než děti začnou psát, čmárají po papíře. V anglickém jazyce toto čmárání nazýváme termínem „*scribbling*“. Makin a Whitehead považují tuto fázi za velmi důležitou, jelikož čmárání můžeme vidět jako první pokusy o psaní. Autoři jsou dále přesvědčeni, že je nutné využít skutečnosti, že děti rády používají cokoli, čím je možné něco nakreslit či napsat. Tedy je dobré nechat jim přístup k různým psacím pomůckám. (Makin, L., Whitehead, M., 2004) Elkins dále dodává, že by učitelé měli podporovat

---

<sup>82</sup> *Scholastic* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:

⟨[http://www.scholastic.com/Dodea/Module\\_2/resources/dodea\\_m2\\_pa\\_roldecod.pdf](http://www.scholastic.com/Dodea/Module_2/resources/dodea_m2_pa_roldecod.pdf)⟩

žáky v kreslení, jelikož tím žáky učí pokrývat papír něčím, co má smysl a čím chtějí ostatním něco sdělit. Dále Elkins doporučuje podporovat žáky v napodobování písma, pokud jsou poté schopni ostatním sdělit, co „napsali“. (Elkins, S., 2007)

Autoři dokumentu „*Developing Early Writing*“, tedy Rozvíjení počátečního psaní, upřesňují, že v začátcích výuky psaní není dobré používat pracovní listy. Doporučují, aby se učitelé zaměřili spíše na plynulost pohybu než na velikost a úhlednost písma. Navrhují tedy, aby první pokusy o zapsání písmen prováděli žáci do vzduchu, písku nebo obarvenými prsty na velký arch papíru. Teprve po této fázi doporučují autoři, aby žáci zkoušeli naučené pohyby použít při psaní tužkou na papír. (Developing Early Writing, 2001)<sup>83</sup> Wray a Medwell dodávají, že při výuce počátečního psaní žáci také trénují koordinaci ruky a oka a také paměť, jelikož si musí zapamatovat, jak které písmeno vypadá. Dále zdůrazňují, že pro další rozvoj žáků v oblasti psaní a kompozice psaných textů je důležité, aby si žáci psaní jednotlivých písmen zautomatizovali. (Wray, D., Medwell, J., 2008)

Žáci se nejprve učí psát jednotlivé písmena, teprve později je spojují ve slova. Pro výuku počátečního psaní je důležité seznámit žáky také se zvyklostmi psaného projevu, konkrétně se jedná o psaní zleva doprava, psaní písmen ve správném pořadí, používání mezer mezi slovy a správné používání malých a velkých písmen ve větě.<sup>84</sup>

Psaný text je, jak podtrhuje Riley, reprezentací mluveného projevu. Jde tedy o další formu komunikace, kterou mohou žáci používat. Důležité však je, že mluvený a psaný projev mají odlišné aspekty a pravidla, na které je nutné žáky upozornit. (Riley, J., 2002) Eyres pak jako odlišné jmenuje zvláště tyto aspekty: organizaci textu, strukturu vět a výběr slovní zásoby. (Eyres, I., 2011)

---

<sup>83</sup> *Developing early writing* [on-line] [citace průběžně] . Dostupné na:  
<<http://www.teachfind.com/national-strategies/developing-early-writing>>

<sup>84</sup> *Kids Health* [on-line] [20-02-2014] . Dostupné na:  
<[http://kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=KidsHealth&lic=1&ps=107&cat\\_id=20617&article\\_set=62789](http://kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=KidsHealth&lic=1&ps=107&cat_id=20617&article_set=62789)>

Zaměříme-li se na rukopis, popisuje jej Eyres jako „*motorickou činnost. Učit se psát zahrnuje výuku jemných pohybů prstů, ruky a paže, tak, aby byl pohyb stejnoměrný a plynulý.*“ (Eyres, I., 2011, s. 213)

Pokud se jedné o písmo, které se žáci učí, informuje nás Elkins, že se žáci vlastně učí psát dvakrát. Důvodem je, že nejprve se žáci učí napsat jednotlivá písmena samostatně. Teprve, když žáci umí takto písmena napsat, učí se je v rámci slov spojovat. (Elkins, S., 2007) Wray a Medwell dále upřesňují důležitost správného psaní písmen, neboť „*špatně napsaná písmena není později možné spojit do slov.*“ (Wray, D., Medwell, J., 2008, s. 66) Dále autoři uvádí, že pokud se žák naučí psát tvary písmen špatně, je pro něj později obtížné se je přeučit. Z tohoto vidíme, že správnému psaní písmen je nutné věnovat pozornost od samého počátku výuky psaní.

## 8.5 Metody výuky počátečního psaní

Metodám výuky počátečního psaní je v Anglii také věnována velká pozornost. Důvodem je, že „*mnoho žáků primárního stupně základních škol nedosahuje tak vysokých výsledků a tak velkého pokroku v oblasti psaní, jako dosahují v oblasti čtení.*“ (Talk for writing, 2008, s. 2)<sup>85</sup>

Autoři tohoto dokumentu jsou si vědomi skutečnosti, že to, co zkušení písaři dělají automaticky, je pro začátečníky náročné. Proto doporučují Bearnovu<sup>86</sup> sekvenci pro výuku psaní. Principem této sekvence je, seznámit žáky nejprve s typy textů, poté s nimi o textech ústně hovořit. Dále učitel žákům proces psaní textu předvádí a následně žáci sami pracují pod dozorem učitele. Teprve poté žáci zkouší psát text samostatně. Celý proces je znázorněn v grafu, který jsme převzali s dokumentu „*Talk for writing*“, Mluvit o psaní. (Talk for writing, s. 4)

---

<sup>85</sup> *Talk for writing*, Department for Education, 2008 [on-line] [13-2-2014]. Dostupné na: <http://primary-english.weebly.com/uploads/8/7/2/5/8725723/talk-for-writing.pdf>

<sup>86</sup> Bearne in *Talk for writing*, 2008

Graf 1 Graf struktury výuky psaní

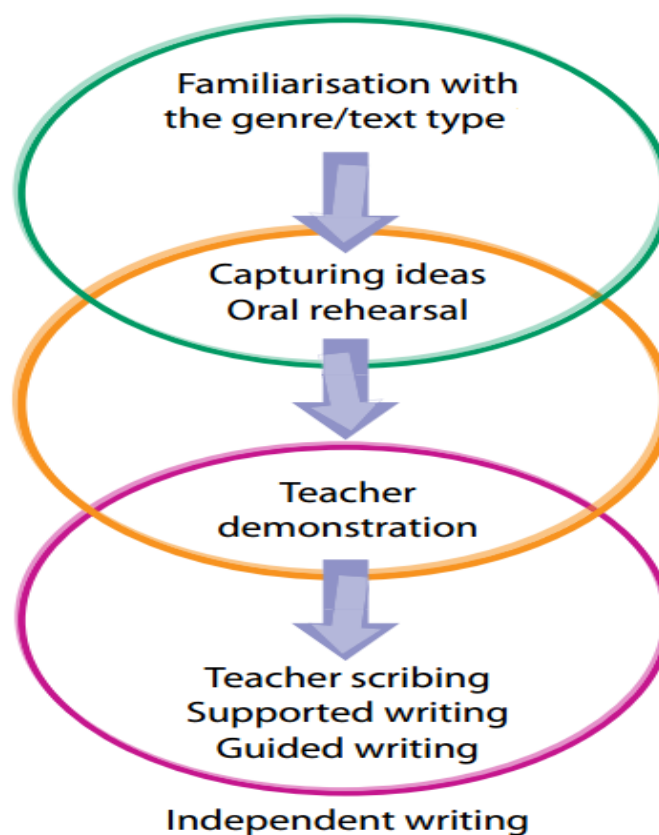


Diagram taken from p.7 of *Raising Boys' Achievements in Writing* (September 2004). Used with kind permission of the UKLA (United Kingdom Literary Association).

V následujících kapitolách představíme metody výuky počátečního psaní. Metody jsou opět řazeny v abecedním pořádku podle svých anglických názvů.

### 8.5.1 Diktát („*Dictation*“)

Diktovat můžeme žákům písmena, slova, ale i celé věty. Délka diktátu se odvíjí od schopností žáků. Lloyd zdůrazňuje, že používání metody diktátu je důležité pro rozvoj písarských dovedností. Z tohoto důvodu Lloyd doporučuje začít s používání této metody výuky počátečního psaní co nejdříve.

Žáci tedy nejprve píší podle diktátu jednotlivá písmena podle toho, jaký foném jim učitel diktuje. Poté žáci píší podle diktátu slova a nakonec i celé věty. Lloyd zdůrazňuje, že diktována mají být nejen slova, která jsou z pohledu „*Phonics*“ pravidelná, ale také nepravidelná slova, která se žáci učí číst bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy. (Lloyd, S., 1992)

Nespornou výhodou výuky počátečního psaní metodou diktátu je skutečnost, že pokud pracujeme s žáky touto metodou, nemusí žáci přemýšlet, co mají napsat, mohou se tedy plně soustředit na technickou stránku psaní. Důležitým krokem, který předchází diktátu, je opis textu.<sup>87</sup>

### 8.5.2 Řízené psaní („*Guided writing*“)

Řízené psaní, „*guided writing*“, je metoda výuky počáteční gramotnosti, která je koncipována pro skupiny žáků. Obdobně jako u řízeného čtení, „*guided reading*“, se jedná o skupiny o pěti až osmi žácích, kteří dosáhli stejných schopností v oblasti počátečního psaní. Opět se jedná o metodu, která má žákům pomoci na cestě za samostatným psaním. Campbell dále zdůrazňuje, že cílem této metody je posunout žáky směrem k efektivnímu psaní. (Campbell, R., 2002)

Pokud se jedná o výhody této metody, uvádí Wyse<sup>88</sup> názornost v tom smyslu, že žáci vidí celý proces, během kterého je text postupně komponován. (Campbell, R., 2002) Dewsbury a Bindon dodávají, že je důležité na začátku dané lekce seznámit žáky s cíli, které pro lekci učitel vybral. dále považují za důležité, žáky informovat, jaký typ textu budou vytvářet. Žáci také před tím, než píšou text samostatně, vidí, jak se text vytváří a podílí se na jeho výstavbě. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Celkově Dewsbury a Bindon rozdělují výuku metodou řízeného psaní do tří fází. První fáze je motivační. Učitel žákům sdělí cíle lekce a společně diskutují o tématu, o kterém budou psát. V druhé fázi pracují žáci na výstavbě textu společně s učitelem. Ve třetí fázi pak získané poznatky samostatně aplikují při psaní vlastního textu.

Autoři dále považují za velmi důležitou součást výuky metodou řízeného psaní moment, kdy žáci ostatním představují svůj text. Ostatní žáci pak daný text hodnotí. Dewsbury a Bindon zdůrazňují vedení žáků k pozitivní zpětné vazbě. Doporučují model „*two stars and a wish*“, dvě hvězdičky a jedno přání. Při podávání zpětné vazby tímto

---

<sup>87</sup> *Dictation* [on-line] [20-2-2014]. Dostupné na:

⟨[http://www.homeschoolingdownunder.com/English\\_homeschool\\_resources/dictation\\_and\\_copywork.html](http://www.homeschoolingdownunder.com/English_homeschool_resources/dictation_and_copywork.html)⟩

<sup>88</sup> Wyse in Campbell

způsobem, pochválí žák, který zpětnou vazbu podává, dva aspekty daného textu. Nakonec připojí malý návrh, co by mohlo být na textu vylepšeno. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

### **8.5.3 Samostatné psaní („*Independent writing*“)**

Výuce metodou samostatného psaní předchází výuka metodami sdíleného a řízeného psaní. Žáci samostatně sestavují text na základě zkušeností získaných výukou řízeného či sdíleného psaní. Palmer zdůrazňuje, že pokud se jedná o výuku metodou samostatného psaní, „*potřebují žáci vědět, co přesně je od nich očekáváno, co bude učitel kontrolovat. Přesně musí být specifikovány i cíle a očekávané výstupy žáků.*“, zde Palmer ještě upřesňuje, že to, jak přesně jsou cíle a očekávané výstupy uvedeny, se odvíjí od schopnosti žáků. Čím jsou žáci schopnější, tím menší specifikací cílů vyžadují. (Palmer, S., 2011, s. 91)

Pokud se jedná o správnost napsaných slov, zastává Lloyd názor, že žáci mají zkoušet sami identifikovat grafémy, které reprezentují jednotlivé fonémy slova, které chce daný žák napsat. Důvodem je, že pokud si bude žák stále ověřovat správnost použitých grafémů, zapomene o čem chtěl psát. Lloyd dále dodává, že správnost napsaných slov je také důležitá. Záleží tedy, jaký cíl učitel pro danou lekci samostatného psaní určil. (Lloyd, S., 1992) Autoři dokumentu „*Letters and Sounds*“, Písmena a Zvuky, dodávají, že již od druhé fáze jejich programu jsou žáci při psaní schopni použít rozkládání slov na fonémy a korespondence mezi grafémy a fonémy. Zdůrazňují, že některá takto napsaná slova nebudou napsána správně, přestože s postupem dalšími fázemi programu bude žák schopen napsat více slov správně. Autoři považují za důležitou žakovu snahu. Dále také zdůrazňují pozitivní přínos samostatného psaní z hlediska kompozičního písářského rozvoje. (Letters and Sounds, 2007)

### **8.5.4 „*Phonics*“**

Výuka počátečního psaní metodou „*Phonics*“ je úzce spjata s výukou počátečního čtení touto metodou. Proto zde budeme odkazovat na některé informace, které jsme již sdělili výše v kapitole 8.2.6 „*Phonics*“.

Autoři dokumentu „*Talk for writing*“, Mluvit o psaní, považují výuku počátečního psaní metodou „*Phonics*“ za velmi důležitou, jelikož znalost vzájemné korespondence mezi grafémy a fonémy jim umožňuje správně napsat to, co umí správně vyslovit. (Talk for writing, 2008)

Výuka počátečního psaní multi-sensoriální metodou „*Phonics*“ je spatřována autory dokumentu „*Reading by six*“, tedy Být schopen číst v šesti letech, jakožto velmi vhodná z pohledu výuky rukopisu. Multi-sensoriální přístup k výuce nejen pomáhá žákům zapamatovat si tvary jednotlivých písmen, ale také naučit se správné pohyby, potřebné k napsání jednotlivých písmen. (Reading by six, 2010)

Pokud se jedná o systém výuky psaní slov metodou „*Phonics*“, je psaní slov, jak zdůrazňují autoři dokumentu „*From training to teaching early language and literacy*“, tedy Od přípravy k výuce počáteční gramotnosti, opačným procesem k procesu čtení metodou „*Phonics*“. Při čtení žáci nejprve rozkládají slova na jednotlivé fonémy a ty poté znovu skládají v dané slovo. Proces psaní tedy probíhá následovně: žáci nejprve vysloví dané slovo nahlas, poté jej rozloží na jednotlivé fonémy. Ke každému fonému postupně přiřadí správný grafém, který zapíše. (From training to teaching early language and literacy, 2012)<sup>89</sup>

Autoři dokumentu „*Communication, language and literacy development programme*“, tedy Program pro rozvoj komunikace, jazyka a čtenářské gramotnosti, doporučují také nácvik psaní „*high frequency tricky words*“, tedy slov nepravidelných z hlediska metody „*Phonics*“. (Communication, language and literacy development programme, 2009) Lloyd navrhuje nácvik psaní nepravidelných slov strategií „*Look, Copy, Cover, Write, Check*“, tedy Podívej se, opiš, schovej, napiš a zkontroluj. Jak samotný název strategie napovídá, žákům je nepravidelné slovo nejprve ukázáno, poté si jej opiší a zakryjí ho. Následně se dané slovo pokusí znovu napsat. Poté odkryjí prvně napsané slovo a zkontrolují podle něj, zda se jim povedlo slovo napsat správně. Další strategií, kterou Lloyd doporučuje, je používání mnemotechnických pomůcek, kdy

---

<sup>89</sup> *From training to teaching early language and literacy: further information about the survey*, Ofsted, 2012 [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: <<http://www.ofsted.gov.uk/resources/training-teaching-early-language-and-literacy>>

každé písmeno nepravidelného slova nahradíme slovem, která na dané písmeno začíná. Lloyd dále zdůrazňuje, že čtení nepravidelných slov je snazší, než jejich psaní. Proto žákům činí větší potíže naučit se tato slova psát. (Lloyd, S., 1992)

Nácvik psaní touto metodou začíná obvykle ve chvíli, kdy jsou žákům představeny první korespondence mezi grafémy a fonémy, ze kterých lze sestavit slova.<sup>90</sup>

Obdobně jako se liší výuka čtení metodou „*Phonics*“ podle toho, jaký program si škola zvolí, liší se i výuka psaní. Pokud učíme žáky podle programu „*Jolly Phonics*“, jsou žáci podporováni ve spojování písmen do slov téměř od počátku programu. Důvodem je, že si žáci od počátku fixují plynulost psaní slov, a také jsou autoři přesvědčeni, že takto žáci udělají méně chyb v ohledu pořadí grafémů v daném slově.

#### **8.5.5 Psaní za určitým účelem („*Real writing*“)**

Jedná se o metodu počátečního psaní, kdy žáci píšou text za určitým účelem, popřípadě psaním simulují reálné situace. Tedy nepíšou jen proto, aby psali, ale aby ostatním něco sdělili, poděkovali někomu za dárek, apod. Aby však byl účel psaní splněn, musí být s jejich textem dále pracováno. Tedy pokud žáci například píšou dopis pro Santu Clause, je důležité jej také položit na místo, kde si jej Santa Claus vyzvedne. Obdobně děkovné dopisy poté žáci předávají adresátům.

Na výstavbě daného textu se může podílet celá třída, skupina žáků či jej mohou tvořit žáci samostatně. Toto záleží na písarských schopnostech a zkušenostech žáků a dále také na náročnosti vytvářeného textu. (Elkins, S., 2007)

#### **8.5.6 Sdílené psaní („*Shared writing*“)**

Sdílené psaní je metoda výuky počátečního psaní, při které učitel pracuje s celou třídou. Učitel žákům představuje procesy, kterými při psaní určitého textu prochází. Zároveň jsou ale také zapojeni žáci. Konečný text je tedy výsledkem společné práce učitele s žáky. Pokud učitel vyučuje touto metodou, může se zabývat nejen tím, jakou

---

<sup>90</sup> *Scribd* [on-line] [15-2-2014]. Dostupné na: <<http://www.scribd.com/doc/169609990/Systematic-Synthetic-Phonics-in-Initial-Teacher-Training-Guidance-and-Support-Materials>>



strukturu bude vznikající text mít, ale také třeba výběrem vhodných slov či správným zápisem celých vět. (Campbell, R., 2002)

Autoři dokumentu „*Developing Early Writing*“, tedy Rozvíjení počátečního psaní, zdůrazňují nutnost každou větu před napsáním ústně zopakovat a před psaním dalších vět přečíst to, co již napsané máme. A to proto, aby žáci při výstavbě textu viděli, zda na sebe jednotlivé věty navazují. (Developing Early Writing, 2001)

Pokud se jedná o tuto metodu Palmer zdůrazňuje, že žáci vidí přesně, jak proces výstavby textu vypadá a tím žákům ukazuje, jak by měli postupovat, až budou sami psát. Při výuce touto metodou žáci pozorují učitele, který jim vše modeluje, a vidí, „*jak se text dostane z něčí hlavy na papír*“. Vidí tedy, jak probíhá výběr vhodných slov, kontrola, zda jsou slova správně napsána a jak utvořit postupné navazování vět na sebe tak, aby text dával smysl. (Palmer, S., 2011, s. 90) Dewbury a Bindon však vidí práci žáků a učitele spíše jako spolupráci. Učitel celý proces řídí, dává žákům návrhy a podporuje diskusi související s vytvářeným textem. Žáci jsou ale aktivní a podílí se na výstavbě textu svými návrhy. Výhodou této metody výuky počátečního psaní také je, že se žáci mohou podílet na výstavbě textu, který by sami ještě nezvládli napsat. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Cíle výuky metodou sdíleného psaní mohou být různé. Učitel by se opět měl zaměřit na jeden či dva aspekty psaní. Dewsbury a Bindon uvádí například výběr vhodných slov, správné pořadí slov ve větě, vzájemnou návaznost jednotlivých vět, správné psaní jednotlivých slov, ale také použití frází vhodných pro daný typ textu. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999)

Proces výuky metodou sdíleného psaní je autory dokumentu „*Developing Early Writing*“, tedy Rozvíjení počátečního psaní, shrnut do následujících fází: v první fázi učitel žákům předvádí, jak text vytvořit. Ve druhé fázi žáci společně s učitelem daný text vytváří. Používají přitom poznatky, které získali v první fázi pozorováním učitele. (Developing Early Writing, 2001)

Celkově tedy můžeme říci, že sdílené psaní je krokem k samostatnému psaní.

### **8.5.7 Zásoby slov („Word banks“)**

Pokud se jedná o metodu „*word banks*“, mluvíme zde o zásobě slov, kterou mají žáci k dispozici v psané formě. Tato slova pak mají žákům pomoci při jejich vlastním psaní, a to dvěma způsoby. Žáci mohou tuto slovní zásobu použít při výběru vhodných slov vzhledem k textu, který píšou, ale také si zde mohou ověřit tvar daných slov. (Latham, D., 2002)

Někteří autoři, například Dewbury a Bindon, uvádí používání zásoby slov, „*word banks*“, při výuce jinými metodami počátečního psaní. Například při výuce metodou sdíleného psaní, kdy mají žáci možnost nahlédnout do zásoby slov a vybrat z ní to, které považují za nejvhodnější pro daný kontext. Při výuce metodou řízeného psaní pak žáci mohou zásobu slov používat ve druhé fázi výuky, když již sami píšou text. (Dewsbury, A., Bindon, R., 1999) Winch, Blaxell a Mudd dále doporučují, aby měli žáci zásoby slov vyrobené přímo pro ně, tedy s ohledem na jejich individuální potřeby. Tyto zásoby slov pak mohou žáci používat při samostatném psaní. Žáci mohou své zásoby slov používat dvojitým způsobem. Mohou se do nich dívat hned, jak dané slovo píšou, nebo mohou svou zásobu slov použít pro kontrolu již napsaného slova. (Winch, G., Blaxell, G., Mudd, N., 2002)

## **8.6 Shrnutí metod výuky počátečního psaní**

Metod výuky počátečního psaní je, obdobně jako metod výuky počátečního čtení, vícero. Žáci se obvykle začínají učit psát tvary jednotlivých písmen v průběhu programu výuky počáteční gramotnosti metodou „*Phonics*“.

Počáteční psaní ale neznamená pouze mechanický nácvik psaní písmen a později slov. Žáci se učí také vyjádřit své myšlenky ve větách či napsat krátké vyprávění.

Obdobně jako u metod výuky počátečního čtení pracují žáci nejprve jako třída, poté ve skupinách a nakonec samostatně.

# PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce vychází výzkum z teoretických poznatků, které byly popsány v teoretické části práce a skládá se jak z kvantitativního, tak z kvalitativního výzkumu. Výzkum byl proveden jednak formou dotazníků, a dále dlouhodobým pozorování výzkumného vzorku, který je charakterizován v kapitole *12 Výzkumný vzorek*. Celkově se tedy jedná o výzkum smíšený.

Aby byla získaná data přehlednější a snadněji pochopitelná, zahrnuje výzkumná část také popis průběhu školního dne ve škole, kde byl výzkum vykonán.

## 9 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Tato diplomová práce se zabývá jedním z nejdůležitějších faktorů výuky počátečního čtení a psaní, konkrétně metodami výuky počáteční gramotnosti na základních školách v Anglii. Důvodem, je, že metody výuky počátečního čtení a psaní jsou jedním z několika důležitých faktorů, v jejichž důsledku se výuka počáteční gramotnosti na základních školách v Anglii liší od výuky počáteční gramotnosti na základních školách u nás, v České republice.

**Hlavním cílem** výzkumné části mé diplomové práce tedy je analyzovat výuku počátečního čtení a psaní na konkrétní základní škole v Anglii.

Důraz je při provádění analýzy kladen zejména na metody, které jsou při výuce počáteční gramotnosti používány. Důvodem, je, že se jedná o aspekt výuky počáteční gramotnosti, ve kterém se výuka počáteční gramotnosti v Anglii zásadně liší od výuky počáteční gramotnosti v České republice.

**Dílčí cíle** výzkumu, které jsou dále reprezentovány výzkumnými otázkami, které jsem si při koncipování praktické části diplomové práce kladla, jsou následující:

1. Zjistit, kterým metodám výuky počáteční gramotnosti dávají učitelé komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“, a jaké k tomu mají důvody.
2. Zjistit, zda některé z metod výuky počáteční gramotnosti (a případně které) činí žákům komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“ potíže.
3. Zjistit, zda jsem schopna pracovat s žáky alespoň jednou z metod výuky počátečního čtení a psaní popsanych v teoretické části.
4. Zjistit, jak na mě v roli učitele budou žáci reagovat.
5. Prostřednictvím popisu mnou odučených lekcí přiblížit běžnému českému učiteli průběh výuky některými z metod výuky počáteční gramotnosti.

## 9.1 Výzkumné otázky

Pro uskutečnění výzkumu bylo klíčové položit si několik výzkumných otázek, na základě kterých byl pak celý výzkum proveden. Výzkumné otázky jsem si kladla při čtení odborné literatury, při následkových praxích, které jsem absolvovala v komunitní základní škole „*Dale Community Primary School*“ a po konzultacích se dvěma učiteli na Universitě v Derby, konkrétně Rebeccou Manton a Rupertem Knightem. Výzkumné otázky byly poté použity při tvorbě dotazníků, při plánování modelové lekce i při analýze dat získaných z četby a psaného projevu žáků.

Otázek jsem si položila poměrně velké množství. Důvodem je, že jsem se na metody výuky počátečního čtení a psaní na základní komunitní školy „*Dale Community Primary School*“ chtěla podívat co nejkomplexněji. Tedy nejen z pohledu, kterým metodám dávají učitelé přednost, ale také jaké je k tomu vedou důvody a zda některé z metod činí žákům potíže. Dále jsem si chtěla ověřit některé z metod výuky počátečního čtení a psaní v roli učitele, ne pouze pozorovatele. Z tohoto důvodu jsem se také musela zamyslet nad tím, jak na mě, jakožto učitele, na kterého nejsou zvyklí, budou žáci při výuce reagovat.

Jednotlivé **otázky**, které jsem si pokládala:

- a) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“?*“
- b) „*V jakých ročnících tato výuka probíhá?*“
- c) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“ v průběhu běžného školního dne?*“
- d) „*Jaké metody výuky počátečního čtení a psaní používají učitelé na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“?*“
- e) „*Co ovlivňuje volbu metod?*“
- f) „*Mají žáci s některými metodami problémy?*“
- g) „*Jaké techniky používají žáci – začínající čtenáři, při čtení textů, aby četli rychleji či snáze pochopili význam textu?*“

- h) „Zvládnou vést skupinu žáků při výuce počátečního čtení a psaní jednou z metod popsaných v teoretické části?“
- i) „Zvládnou vést celou třídu při výuce počátečního čtení a psaní metodami popsanými v teoretické části?“
- j) „Jak na mě v roli učitele budou žáci reagovat?“

Otázka a) je základní otázkou, vycházející z celkového cíle mého výzkumu. Další otázky z této otázky vycházejí a hledí na výuku počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“ méně komplexně, vždy z nějakého úhlu a dávají podnět ke zkoumání určitého faktoru výuky počátečního čtení a psaní.

Otázku b) jsem si položila na počátku svých praxí, ve chvíli, kdy jsem se snažila lépe se vyznat v systému výuky počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“. Odpověď na tuto otázku byla stěžejní pro určení výzkumného vzorku této studie.

Otázka c) řeší komplexnější charakter výuky počátečního čtení a psaní, neboť se nezaměřuje pouze na výuku, která probíhá přímo v hodinách počátečního čtení a psaní, ale i tu, která probíhá v jiných hodinách. Dále se také zabývá rozložením výuky počátečního čtení a psaní v denním harmonogramu žáků.

Otázky d)-f) se zaměřují na metody, které učitelé komunitní základní školy „Dale Community Primary School“ používají při výuce počátečního čtení a psaní. Za velmi důležité považují, jak je již uvedeno výše, nejen výčet těchto metod, ale i důvody, které vedou učitele k jejich používání a zda činí žákům problémy číst některé typy textů a pracovat na základě některých metod. Tyto úvahy tedy tvoří jádro a stěžejní otázky dotazníku zabývajícího se metodami používanými při výuce počátečního čtení a psaní učiteli komunitní základní školy „Dale Community Primary School“.

Otázka g) hledí na počáteční čtenářství z úhlu používání různých čtenářských strategií. Zaměřuje se na to, jak žáci jednají, pokud narazí v textu na slovo, které mají

obtíže přečíst. Tato otázka vzešla z přípravy výuky čtení metodou „*guided reading*“, tedy metodou řízeného čtení.

Poslední otázky, otázky h)-j), jsem si položila v souvislosti s přípravou modelové lekce „*Where's my Teddy?*“ a výukou čtení metodou „*guided reading*“, tedy metodou řízeného čtení.

## 10 METODY VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, jde o výzkum smíšený, ve kterém bylo použito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

Pokud se jedná o kvantitativní část výzkumu, byla k výzkumu použita metoda dotazovací, konkrétně se jednalo o dotazníky.

Kvalitativní část výzkumu byla provedena pozorováním, řízeným pozorováním a analýzou čtenářských strategií a psaného projevu žáků.

### 10.1 Metodologie tvorby a zadávání dotazníku

Dotazník použitý ve výzkumu mé diplomové práce, byl vytvořen na základě prostudované odborné literatury a po konzultacích s učiteli na komunitní základní škole „*Dale Primary Community School*“, kde byl výzkum uskutečněn, a také dvěma učiteli z Univerzity v Derby, na které jsem studovala v zimním semestru 2012 v rámci výměnného studijního programu Erasmus, Rebeccou Manton a Rupertem Knightem.

Dotazník byl vytvořen pro výzkumný vzorek, který se skládal z učitelů a asistentů učitele ročníků EYFS a KS1 – 1. ročníku komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“.

Úprava i typy otázek použité v dotazníku byly vytvořeny s ohledem na kategorii respondentů a dále na skutečnost, že původním cílem výzkumu diplomové práce bylo nahlédnout na výuku počátečního čtení a psaní na anglických základních školách komplexně, tedy z několika úhlů. Konkrétně se mimo metody výuky počátečního čtení a psaní jednalo o typy textu, které jsou při výuce počáteční gramotnosti používány, roli asistenta učitele a dále zda škola podporuje čtení a psaní žáků doma zadáváním domácích úkolů. Vzhledem k množství získaných informací bylo později téma mé diplomové práce zúženo pouze na metody výuky počátečního čtení a psaní na základních školách v Anglii. Nicméně ostatní zde jmenované faktory, také ovlivňují průběh výuky počáteční gramotnosti na základních školách v Anglii a jsou tedy též důležité.

Vzhledem k původnímu cíli výzkumu, kterým bylo nahlédnout na výuku počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „*Dale Primary Community*



*School*“ komplexně, z několika úhlů, byly učitelům a asistentům učitelů rozdány několikery dotazníky, zaměřující se na různé oblasti výuky počátečního čtení a psaní. Obě z kategorií respondentů, tedy učitelé i asistenti učitelů, obdržely troje dotazníky. Z tohoto důvodu a dále s ohledem na skutečnost, že mnoho učitelů a asistentů učitelů komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“ jsou lidé, kteří nemají anglický jazyk jako jazyk mateřský, byly v jednotlivých dotaznících voleny převážně otázky uzavřené dichotomické a vícepoložkové, kde respondenti zaškrtovali odpovědi, které považovali za vhodné či odpovídali krátce několika slovy.

Dotazník zabývající se metodami výuky počáteční gramotnosti na komunitní základní škole „*Dale Primary Community School*“ obsahuje otázky otevřené, polouzavřené, kde je úkolem respondentů vybrat ano či ne a svou volbu odůvodnit, i uzavřené, a to jak dichotomické, tak vícepoložkové. Jedná se tedy o kombinovaný dotazník.

Harmonogram administrování dotazníků respondentům je uveden v kapitole *11 Časový harmonogram výzkumu*. Respondentům byly dotazníky dány do ruky s ústním vysvětlením, čeho se dotazníky týkají. Respondenti byli dále dotázáni, zda se svou účastí na výzkumu souhlasí. V případě, že souhlasili, byl jim předán dotazník s průvodním dopisem, ve kterém byly podány bližší informace k výzkumu. Respondenti si tedy mohli informace i dotazník lépe prohlédnout, a pokud souhlasili s podmínkami, přinesli dotazníky vyplněné. Respondenti stále měli možnost si svou účast na výzkumu rozmyslet a dotazníky nevyplnit nebo neodevzdat.

Průvodní dopis dodaný k dotazníkům, je přiložený v příloze č. 6.

## **10.2 Způsob vyhodnocování dotazníků**

Výzkumným vzorkem zadaných dotazníků byly, jak je uvedeno v kapitole *12 Výzkumný vzorek*, učitelé a asistenti učitelů dvou ročníků, konkrétně ročníku EYFS a KS1 – 1. ročníku. Vyhodnocení proběhlo pro každý ročník zvlášť. Získané hodnoty byly poté zaneseny do grafů či tabulek společných pro oba ročníky. Výsledky získané pro jednotlivé ročníky jsou v grafech odlišeny barevně.

Vzhledem ke skutečnosti, že dotazník administrovaný respondentům, obsahoval více typů otázek, byly jednotlivé otázky vyhodnocovány s ohledem na jejich typ. Způsob vyhodnocování výsledků jednotlivých typů otázek se vzájemně liší.

Otázky uzavřené dichotomické i vícepoložkové, byly vyhodnoceny tak, že byly sečteny volby respondentů pro každou odpověď a výsledná frekvence byla zanesena do grafu, přičemž frekvence odpovědí respondentů z jednotlivých ročníků byly, jak je uvedeno výše, odlišeny barevně.

Vyhodnocení polouzavřených otázek probíhalo ve dvou fázích. V první fázi byly sečteny volby respondentů u části otázky s volbou mezi ano a ne. Získané hodnoty byly dále zpracovány stejným způsobem jako u otázek uzavřených, tedy výsledné množství odpovědí ano i ne bylo pro každý ročník zvlášť zaneseno do grafu. Druhá fáze vyhodnocování polouzavřených otázek, tedy odůvodnění volby, probíhala v několika krocích. Nejprve byly odpovědi respondentů kategorizovány, poté byla sečtena četnost jednotlivých odpovědí rozdělených do různých kategorií. Dále byly jednotlivé odpovědi pro každou kategorii sečteny a výsledná frekvence byla do grafu zanesena pro každý ročník samostatně.

Způsob vyhodnocení otevřených otázek byl totožný s druhou fází vyhodnocování polouzavřených otázek. Odpovědi respondentů tedy byly nejprve rozděleny do kategorií, následně byla sečtena frekvence odpovědí pro každou kategorii. Získané hodnoty byly poté zaneseny do grafu s tím, že frekvence odpovědí pro jednotlivé ročníky od sebe byly barevně odlišeny.

Vyhodnocení dotazníku v kapitole *15 Dotazník zaměřený na zjištění metod používaných při výuce počátečního čtení a psaní* pak vypadá následovně. Dotazník byl vyhodnocen postupně, po jednotlivých otázkách. Vždy je nejprve uvedena otázka, jež byla respondentům položena a dále její vyhodnocení slovní i pomocí grafu či tabulky. Poté následuje celkové shrnutí poznatků získaných dotazníkem, které je rozděleno do dvou částí, neboť pro každý ročník, ve kterém byl výzkum proveden, je vytvořeno samostatné shrnutí.

## 11 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU

Výzkum byl proveden v průběhu tří měsíců, konkrétně října, listopadu a prosince 2012. V průběhu zmíněných tří měsíců jsem do „Dale Community Primary School“ docházela pravidelně každou středu a pátek, v listopadu jsem pak ve škole absolvovala dva celé týdny.

Jednotlivé části výzkumu zabíraly různé časové úseky a překrývaly se. Pozorování probíhalo kontinuálně po dobu celých tří měsíců. Dotazníky administrované učitelům a asistentům učitelů, byly rozdány v průběhu listopadu 2012. Navráceny byly v průběhu listopadu a prosince 2012. Modelová lekce „Where’s my Teddy?“ byla uskutečněna v prosinci 2012. Lekce výuky čtení metodu „guided reading“, řízeného čtení, „What is he?“ proběhla v listopadu 2012.

Každá výzkumná metoda tedy měla vlastní harmonogram. Vzhledem k množství použitých výzkumných metod a s ohledem na přehlednost, jsou podrobnější informace podány v kapitolách zabývajících se jednotlivými částmi výzkumu.

Stručný přehled harmonogramu výzkumu je předložen v následující tabulce.

**Tabulka 8 Časové rozvržení jednotlivých částí výzkumu**

<i>Část výzkumu</i>	<i>Respondenti</i>	<i>Časové rozmezí</i>
Pozorování	Žáci, učitelé a asistenti učitelů v EYFS a KS1 – 1. ročníku	říjen - prosinec 2012
Dotazníky administrované učitelům	Učitelé v ročnících EYFS a KS1 – 1. ročníku	listopad - prosinec 2012
Dotazníky administrované asistentům učitelů	Asistenti učitelů v ročnících EYFS a KS1 – 1. ročníku	listopad - prosinec 2012
„Guided reading“, řízené čtení „What is he?“	Žáci KS1 – 1. ročníku	listopad 2012
Modelová lekce „Where’s my Teddy?“	Žáci KS1 – 1. ročníku	prosinec 2012

## 12 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek byl limitován omezenými možnostmi, které jsem v průběhu výměnného studijního programu měla, v důsledku čehož byl výzkum proveden pouze na jedné základní škole v Anglii. Výzkumný vzorek byl tedy vybrán na základě dostupného výběru.

Konkrétními respondenty dotazníků či subjekty pozorování byli učitelé, asistenti učitelů a žáci ročníků EYFS a KS1 – 1. ročníku na komunitnízákladní škole „*Dale Community Primary School*“, kam jsem docházela na praxe zorganizované Univerzitou v Derby, na které jsem byla v zimním semestru 2012 na výměnném studijním pobytu Erasmus.

Přestože ročník EYFS náleží podle rozdělení vzdělávacího systému v Anglii pod preprimární vzdělávání, Skutečnost, že je tento ročník přidružen jako „*reception class*“, tedy přípravná třída, k základní škole „*Dale Community Primary School*“. A dále obsah kurikula, konkrétně to, že jsou žáci ročníku EYFS vyučováni počátečnímu čtení a psaní, společně se skutečností, že harmonogram dne žáků odpovídá harmonogramu dne žáků základní školy, mě vedl k zařazení tohoto ročníku do výzkumu. Vzhledem ke svému umístění v základní škole, je s ročníkem EYFS v průběhu výzkumu zacházeno jako s ostatními ročníky základní školy. Pro účely výzkumu byl tedy ročník EYFS považován za součást základního vzdělávání. Pokud je v textu výzkumné části zmíněna základní škola „*Dale Community Primary School*“, na které byl výzkum uskutečněn, započítáváme do ní v rámci výzkumu i ročník EYFS.

Umístění do výše zmíněných ročníků základní školy jsem si dojednala s ředitelkou „*Dale Community Primary School*“. U stejné paní ředitelky jsem také vyjednala povolení k vykonání výzkumu v uvedených ročnících. Pro tento účel jsem sepsala oficiální žádost, kterou jsem předložila nejprve ředitelce školy, poté také třídním učitelkám ročníků, ve kterých jsem s žáky prováděla výzkum. Praxi jsem tedy vykonala v ročnících EYFS a KS1 – 1. ročníku s tím, že více času jsem strávila v KS1 – 1. ročníku, jelikož je jeho důležitost pro výuku počátečního čtení a psaní významnější.

Všichni respondenti výzkumu měli možnost svou účast na výzkumu odmítnout, účast tedy byla dobrovolná. O cílech, důvodech a průběhu výzkumu byli respondenti

informování buď ústně nebo písemně formou informačního dopisu či žádostí o povolení výzkumu.

Výzkumné vzorky jednotlivých částí výzkumu se liší v návaznosti na cíl výzkumu. Šíře výzkumného vzorku respondentů tedy není u všech částí výzkumu jednotná. Bližší informace k velikosti výzkumného vzorku a k důvodu jeho volby jsou uvedeny v kapitolách, které konkrétněji popisují jednotlivé části výzkumu. Zde tedy budou jen krátce shrnuty.

Pokud se jedná o kvantitativní část výzkumu, tedy šetření provedené dotazníky, byla tato část výzkumu provedeno ve dvou ročnicích komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“, konkrétně v ročníku EYFS a KS1 – 1. ročníku. Důvodem je skutečnost, že právě v těchto dvou ročnicích je na výuka počátečního čtení a psaní na „*Dale Community Primary School*“ kladen největší důraz.

Dotazník byl vzhledem ke svému obsahu po konzultaci s učiteli na komunitní základní škole „*Dale Community Primary School*“ administrovány několika učitelům a asistentům učitele v ročnicích EYFS a KS1-1. ročníku.

U další použité metody, konkrétně pozorování, byl kladen větší důraz na KS1 – 1. ročník, jelikož stěžejní část výuky počátečního čtení a psaní probíhá právě v tomto ročníku. Ze stejného důvodu jsem řízené pozorování, analýza čtenářských strategií a analýza psaného projevu žáků provedla pouze v KS1 – 1. ročníku.

Další použitou pozorovací metodou je řízené pozorování, které bylo uskutečněno se žáky třídy Key Stage 1 – 1. ročníku.

Jednotlivé skupiny respondentů dotazníku a subjektů pozorování jsou tedy blíže popsány v kapitolách 15, 16 a 17 ve kterých se zabývám vyhodnocením zadaného dotazníku a jednotlivými odučenými lekcemi.

## 12.1 Charakteristika „*Dale Community Primary School*“<sup>91</sup>

Jelikož byl výzkum proveden pouze na jedné škole, vychází charakteristika výzkumného vzorku z prostředí „*Dale Community Primary School*“. Výsledky jednotlivých částí studie mohou být ovlivněny prostředím, ve kterém byla uskutečněna. Z tohoto důvodu je nutné školu lépe charakterizovat, osvětlit záměry výuky i strukturu vlastní školy.

**Umístění školy:** Základní škola „*Dale Community Primary School*“ se nachází ve městě Derby, které leží v regionu East Midlands v hrabství Derbyshire, nedaleko města Nottingham. Školu najdeme v ulici Porter Road, v oblasti Derby s vysokým počtem minoritních obyvatel. Z tohoto důvodu nejen mnoho žáků, ale i učitelů či asistentů učitele této školy jsou tedy žáci, asistenti či učitelé cizinci. Tedy lidé, kteří nemají anglický jazyk jako mateřský.

**Struktura školy:** Škola se skládá z ročníků „*Key Stage 1 a Key Stage 2*“, dále je k ní přidružen přípravný ročník „*Early Years Foundation Stage*“. Školu navštěvuje asi 550 žáků z různých kulturních prostředí. Na individualitu jednotlivých žáků je brán zřetel a je s nimi pracováno s respektem k jejich odlišnostem.

**Cíl vzdělávání:** Vzhledem ke svému umístění se škola zaměřuje na práci s žáky cizinci. Žáci z různých prostředí a komunit spolu studují na jedné škole, učí se vycházet s dalšími žáky z odlišných prostředí, zajímat se a pečovat o sebe vzájemně, přijmout mezi sebe nové žáky a chránit slabší.

Celkově se tedy škola zaměřuje na integraci žáků, jejichž mateřským jazykem není anglický jazyk, s cílem zařadit tyto žáky do společnosti nejen v průběhu školní docházky, ale i později v reálném životě.

**Přístup k výuce:** K žákům je ve škole přístupováno jako k individualitám a je s nimi pracováno s respektem k jejich odlišným potřebám. Ohled je brán také na charakter jednotlivých žáků. Velký důraz je dále kladen na bezpečnost, z tohoto

---

<sup>91</sup> *Dale Community Primary School* [on-line] [20-12-2013] . Dostupné na:  
<<http://daleschoolderby.squarespace.com/>>

důvodu se žáci ve škole cítí bezpečně. Škola si také dává za cíl vyplnění mezer ve zkušenostech a znalostech žáků.

**Motto školy:** Škola je svým mottem téměř protkána. Nápis „*Learning for living for learning for living...*“, v českém překladu znamenající „*Učení se pro život, žítí pro učení,...*“ graficky upravený do expandující spirály se nachází nejen na nástěnce školy, ale i na dveřích různých učeben či na sešitech starších žáků.

**Historie školy:** Budova „*Dale Community Primary School*“ stojí v Derby od roku 1908. Ve své historii prošla několika změnami. Původně šlo o školu pro mladší žáky („*Clarence Road Infant School*“), poté byla změněna na střední školu pro chlapce ve věku 11-15 let („*Dale Secondary Modern School for Boys*“) a až později na současnou komunitní základní školu, kterou znají žáci, jež do ní nyní docházejí.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> *Dale Community Primary School* [on-line] [20-12-2013] . Dostupné na:  
<<http://daleschoolderby.squarespace.com/>>

## **13 PROSTŘEDÍ VÝUKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE „DALE COMMUNITY PRIMARY SCHOOL“**

Prostředí, ve kterém se učí žáci na anglických základních školách, se dosti liší od prostředí, na jaké jsme zvyklí z českých škol. Charakteristika prostředí výuky je zde předložena právě z tohoto důvodu, ale také pro usnadnění porozumění kapitolám zabývajícím se harmonogramem výukového dne, pozorování a modelové lekce.

Jelikož se trochu liší prostředí, ve kterém probíhá výuka v EYFS od prostředí výuky v KS1 – 1. ročníku, budou v následujících kapitolách charakterizovány prostředí výuky pro každý z těchto ročníků zvlášť.

V následujících charakteristikách prostředí výuky se zaměřuji pouze na aspekty, které souvisí s výukou počáteční gramotnosti a zabývám vždy jednou třídou daného ročníku, a to konkrétně tou, ve které byl proveden výzkum. Škola „*Dale Community Primary School*“ má v každém ročníku více tříd, které se svým uspořádáním vzájemně drobně odlišují. Celkově je však vybavení jednotlivých tříd každého ročníku podobné.

### **13.1 Prostředí výuky v ročníku „*Early Years Foundation Stage*“**

Třída ročníku EYFS, ve které byl proveden výzkum, se nachází v přízemí základní školy „*Dale Community Primary School*“.

Třída má obdélníkový tvar. Vnitřní prostory třídy jsou vybaveny jinak, než jsme z běžných českých škol zvyklí. První, čeho si všimneme, je uspořádání a tvar lavic. Lavice zde mají dva tvary, klasického obdélníku nebo lichoběžníku s rovnoběžnými základnami. Tyto lavice jsou k sobě připojeny do tzv. hnízd tak, že tvoří čtyřúhelníky, šestiúhelníky nebo osmiúhelníky. Z toho můžeme usuzovat, že žáci často pracují ve skupinách.

Přehled možných tvarů uspořádání lavic do tzv. hnízd předkládám v následující tabulce.



**Tabulka 9 Tvary tzv. hnízd a lavice, ze kterých jsou tvořeny**

<i>Tvar hnízda</i>	<i>Použité lavice</i>
Čtyřúhelník	2 či více obdélníkové lavice
Šestiúhelník	2 lichoběžníkové lavice
Osmiúhelník	2 lichoběžníkové lavice a 1 obdélníková lavice

Lavice uspořádané do tzv. hnízd jsou umístěny uprostřed třídy, ovšem tak, aby uprostřed třídy zůstalo místo na koberec. Důvodem je, že na koberci probíhají důležité aktivity školního dne. Jeho použitím se více zabývám v kapitole 14, zaměřené na průběh běžného školního dne. Na lavice v průběhu dne učitel a jeho asistent umísťují různé didaktické hry a další věci potřebné k výuce.

Ve třídě se také nachází místo na odpočinek s patrovou konstrukcí. Jsou zde umístěné různé hračky, sluchátka přehrávající různé pohádky, krabice s knížkami, ve kterých si žáci mohou listovat a také velké otočné zrcadlo. Jedná se tedy o prostor, kde mohou žáci v klidu listovat knihami a poslechem pohádek zlepšovat svoje poslechové dovednosti.

Dále je třída vybavena několika počítači, na kterých mohou žáci hrát vzdělávací hry, krabici s pískem, jež slouží například při výuce počátečního čtení a psaní metodou „Phonics“ pro hru „treasure hunt“, tedy výprava za pokladem či pro výuku v dalších oblastech kurikula.

Dalším vybavením je malířský stojan opatřený papíry i černou tabulí, na které mohou žáci kreslit či psát křídami a pastelkami a plochý plastový „bazének“, který slouží například jako pomůcka výuky psaní, pokud se na jeho dno vysype písek, do nějž žáci zkouší psát různá písmena.

Na stěny učitel nebo jeho asistent vylepují jednak různé výukové plakáty, zaměřené na výuku čtení a psaní, matematiky a dalších předmětů, ale také i tabule, na které žáci lepí cedulky se svými jmény, čímž sdělují, jakou formu oběda si pro daný den zvolili. Dále jsou na stěně pověšena písmenka, která již žáci umí přečíst a kniha, kterou se v dané chvíli zabývají.

## 13.2 Prostředí výuky v „Key Stage 1 – 1. ročníku“

Třída KS1 – 1. ročníku, ve které byl proveden výzkum, se také nachází v přízemí školy „Dale Community Primary School“. Některé vybavení je shodné či podobné s vybavením v ročníku EYFS popsaném v předchozí podkapitole. Shodné předměty zde tedy budou popsány stručněji.

Lavice ve třídě jsou uspořádány stejným způsobem, jako v ročníku EYFS, tedy jednotlivé obdélníkové a lichoběžníkové lavice jsou spojeny, aby utvořily tzv. hnízda ve tvaru čtyřúhelníku, šestiúhelníku nebo osmiúhelníku. Ve třídě dále nalezneme samostatnou lavici s židlemi, která slouží při kontrole domácích úkolů ze čtení.

Ve třídě se také nachází oddychový koutek se stanem a hračkami, který slouží pro relaxaci žáků a také krabice s knížkami, které si žáci mohou ve volném čase číst. Dále jsou ve třídě umístěny poličky s didaktickými materiály, sešity žáků, prázdnými papíry a hrami.

Na stěnách najdeme pověšené výukové plakáty, jména a fotografie žáků, kteří byli v daném týdnu oceněni za svou práci. Také je zde pověšeno rozdělení žáků podle jejich schopností do čtyř skupin na výuku anglického jazyka a matematiky<sup>93</sup>. Žáci tedy patří do různých skupin, podle toho, o jakou výuku se jedná. V každé skupině je šest až osm žáků. Jednotlivé skupiny jsou označeny barvami a v případě matematiky i různými obrázky. V tabulce 10 je rozepsáno pořadí skupin společně s jejich označením. Více se rozdělením žáků do skupin a jejich popisu budu věnovat v kapitolách zaměřených na modelovou lekci „Where’s my Teddy?“ a lekci výuky počátečního čtení metodou „guided reading“, tedy řízené čtení, „What is he?“.

---

<sup>93</sup> Gordon a Lawton zdůrazňují, že výuka ve skupinách sestavených podle schopností žáků, tedy „ability grouping“, je na školách v Anglii často používána. (Lawton, D., Gordon, P., 1993)

**Tabulka 10 Skupiny, do kterých jsou žáci rozděleni na výuku anglického jazyka**

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

Ve třídě jsou umístěny dva počítače, se kterými mohou žáci pracovat a hrát na nich výukové hry. Vedle počítačů je umístěna větší tabule, na kterou směřuje dataprojektor umístěný na stropě. Tabuli lze tedy použít i jako promítací plátno nebo interaktivní tabuli.

V prostoru před větší, pevně přidělanou tabulí, je umístěn koberec. Lavice jsou v tzv. hnízdech rozmístěny ve volném prostoru třídy.

## **14 PRŮBĚH BĚŽNÉHO ŠKOLNÍHO DNE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE „DALE COMMUNITY PRIMARY SCHOOL“**

Kromě prostředí výuky je odlišný od běžného školního dne na české základní škole také průběh běžného školního dne na anglických základních školách. Proto považuji za důležité zde přiblížit jeho průběh.

Vzhledem k věku žáků a k obsahu kurikula se také liší běžný školní den žáků v ročníku EYFS od uspořádání, které znají žáci v KS1 – 1. ročníku. Z tohoto důvodu budou v následujících podkapitolách shrnuty harmonogramy pro každý z těchto ročníků zvlášť. Při popisu harmonogramů bude kladen důraz zejména na aktivity související s výukou počáteční gramotnosti.

Ráda bych zdůraznila, že harmonogramy shrnuté v následujících podkapitolách se týkají běžných školních dní, kdy výuka probíhala tak, jak jsou žáci z každodenního chodu školy zvyklí. V následujících podkapitolách nejsou popsány dny, které škola věnovala cíli rozšířit žákům znalosti v oblastech, které nejsou v kurikulu zahrnuty v žádném konkrétním předmětu. Mezi tato témata patří například šikana či různé svátky a slavnosti, jako jsou například Diwali či Vánoce.

Oba harmonogramy jsou vytvořeny na základě zkušeností, které jsem načerpala v průběhu své praxe na komunitní základní škole *Dale Community Primary School*“ vlastním pozorováním, rozhovory s učiteli obou ročníků a pročtení internetových stránek školy.

### **14.1 Harmonogram běžného školního dne v ročníku „Early Years**

#### ***Foundation Stage*“**

Po příchodu do školy si žáci najdou cedulku se svým jménem a připnou ji na jednu z tabulí, které visí vedle vchodových dveří třídy. Každá ze čtyř tabulí nese jeden z následujících nápisů: „*home dinner*“, tedy oběd doma, „*school dinner*“, oběd ve školní jídelně a *sandwiches*, oběd formou sendviče, který si žák přinese z domova. Vzhledem k nízkému věku žáků a ke skutečnosti, že mnoho z nich ještě neumí číst, jsou jednotlivé nápisy doplněny obrázky a cedulky jednotlivých žáků nesou jednak jejich jména napsaná tiskacím písmem, ale také jejich fotografií. Přesto žáci denně vidí své

jméno v psané formě, tedy se postupně učí jej rozeznat. Pokud se jedná o pokročilejší žáky, kteří se již umí podepsat, ti svou cedulku musí každý den napsat.

Poté, co žáci připevní svou cedulku na příslušnou tabuli, posadí se na koberec, který se nachází uprostřed třídy. Zde žáci sedí a čekají na zahájení vyučování. Mají možnost si s sebou na koberec přinést knihu a listovat si v ní.

V devět hodin oficiálně začíná školní den. Žáci sedí na koberci a učitel dělá docházku žáků. Poté se žáci rozdělí do skupin na výuku čtení metodou „*Phonics*“.

Žáci všech tříd EYFS jsou do jednotlivých skupin děleni na základě svých schopností v oblasti „*Phonics*“. Skupiny tedy nejsou tvořeny na základě toho, do jaké třídy žák chodí a jsou z tohoto pohledu heterogenní. Ve skupině žáci zůstávají po dobu zhruba tří měsíců. Po uplynutí této doby jsou žáci přezkoušeni ze svých znalostí a v případě nutnosti přeřazeni do jiné skupiny. Jelikož jsou skupiny tvořeny žáky z různých tříd, dochází někteří z žáků na výuku do jiné třídy.

Zde trochu odbočím od harmonogramu dne, abych lépe osvětlila, proč jsou žáci přezkušováni po zhruba třech měsících. V anglickém školství se školní rok nedělí, tak jak jsme z České republiky zvyklí, na dvě pololetí. V Anglii, jak můžeme vidět z tabulky č. 11, je školní rok rozdělen do tří částí nazvaných „*Autumn Term*“, tedy podzimní období, „*Spring Term*“, jarní období a „*Summer Term*“, letní období.

**Tabulka 11 Chronologický přehled rozdělení školního roku**

<i>Název části školního roku</i>		<i>Kdy období probíhá</i>
<i>v anglickém jazyce</i>	<i>v českém jazyce</i>	
Autumn Term	Podzimní období	září - prosinec
Spring Term	Jarní období	leden - březen
Summer Term	Letní období	duben - červen

Výuka počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“ probíhá po dobu asi třiceti minut. Poté se žáci vrátí do své třídy, kde se opět posadí na koberec a učitel jim vysvětlí, co budou dále dělat.

V následující zhruba hodině buď učitel pracuje se všemi žáky na koberci, rozdělí žáky do skupin, se kterými poté pracuje on a jeho asistent nebo žáci pracují samostatně na různých stanovištích. Pokud žáci pracují samostatně, učitel jim vždy vysvětlí, co se na jednotlivých stanovištích, kterými jsou stoly, krabice s pískem, tabule s křídami či plastový „bazének“, mají naučit. Některá stanoviště jsou povinná a všichni žáci je musí v průběhu dne navštívit. Jiná jsou dobrovolná. V průběhu samostatné práce jsou žákům na jednotlivých stanovištích nápomocni učitel a jeho asistent. Veškeré učení probíhá formou her, prostřednictvím vlastních zkušeností a manipulací s předměty.

V 10.45 začíná přestávka a poté svačínový čas. Po svačině začíná druhý dopolední „*learning time*“, tedy učení. Průběh je stejný jako u prvního dopoledního „*learning time*“, neboli učení. Žáci pod dozorem učitele popřípadě jeho asistenta opět pracují samostatně, ve skupinách či jako jeden celek.

Od 11.45 do jedné hodiny mají žáci „*dinner time*“. V jednu hodinu začíná odpolední výuka, konkrétně třetí „*learning time*“, tedy učení, které může probíhat několika způsoby, jenž jsou popsány u prvního „*learning time*“, neboli učení a trvá asi čtyřicet minut. Následuje další „*play time*“, tedy přestávka. Poslední „*learning time*“, neboli učení, školního dne probíhá stejně jako všechna předchozí a následuje po něm další „*play time*“, tedy přestávka.

Školní den je zakončen „*story time*“, tedy čtením příběhu. Učitel nebo jeho asistent čte žákům knížku. Žáci jsou do čtení zapojeni jednak tím, že s učitelem nebo jeho asistentem sledují v knize obrázky, a dále předvídáním dalšího děje příběhu či odpovídáním na otázky učitele či jeho asistenta. Odpovědi na otázky vychází z přečteného příběhu i z vlastních zkušeností a života žáků. Školní den končí v 15.20.

Celkový průběh dne pro lepší přehlednost ještě příkládám v následující tabulce.

**Tabulka 12 Harmonogram dne v ročníku „Early Years Foundation Stage“**

Výuka	čas	Název aktivity	
		v anglickém jazyce	v českém jazyce
Dopolední	8.50 - 9.00	Arriving to school	Příchod do školy
	9.00 - 9.05	Morning Register	Ranní docházka
	9.05 - 9.35	Phonics	Výuka počátečního čtení a psaní
	9.35 - 10.45	Learning Time	Učení
	10.45 - 11.00	Play Time	Přestávka
	11.00 - 11.10	Snack Time	Svačina
	11.10 - 11.45	Learning Time	Učení
	11.45 - 13.00	Dinner Time	Oběd
Odpolední	13.00 - 13.05	Afternoon Register	Odpolední docházka
	13.05 - 13.45	Learning Time	Učení
	13.45 - 14.00	Play Time	Přestávka
	14.00 - 14.45	Learning Time	Učení
	14.45 - 15.00	Play Time	Přestávka
	15.00 - 15.20	Story Time	Čtení příběhu
	15.20	End of the school day	Konec školního dne

## 14.2 Harmonogram běžného školního dne v „Key Stage 1 – 1. ročníku“

Jak je uvedeno již výše, průběh dne v KS1 – 1. ročníku se vzhledem k obsahu kurikula a věku žáků liší. Ne však nijak zásadně, proto prvky, které probíhají stejně jako v ročníku EYFS popíši stručněji.

V devět hodin začíná výuka. Učitel provádí „*morning register*“, tedy ranní docházku. Poté následuje výuka počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“. Žáci všech tříd ročníku jsou, stejně jako v ročníku EYFS, rozděleni do několika skupin podle

svých schopností. Ve skupinách žáci opět zůstávají po dobu zhruba tří měsíců, na konci kterých jsou přezkoušeni a v případě potřeby přeřazeni do jiné skupiny, jež jim bude více vyhovovat.

Výuka počáteční gramotnosti metodou „*Phonics*“ trvá asi třicet minut. Pak se žáci vrací do svých tříd, kde si sednou na koberec. Po výuce počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“ následuje „*learning time*“, tedy výuka, na kterou jsou žáci rozděleni podle svých schopností do čtyř skupin zmíněných v kapitole 13.2, „*red, yellow, blue, green*“, neboli červená, žlutá, modrá a zelená. Obdobně jako v ročníku EYFS může výuka probíhat tak, že učitel učí celou třídu nebo jsou žáci rozděleni do skupin a pracují na přidělených úkolech pod dozorem učitele či jeho asistenta. Skupiny žáků se v průběhu dne u jednotlivých úkolů protočí, tedy v případě práce ve skupinách nepracují všichni žáci v jeden čas na tom samém.

V 10.45 začíná „*play time*“, neboli přestávka. Od jedenácti hodin probíhá „*assembly*“, tedy výuka v hale. Zde se v jeden čas schází žáci „*Key Stage 1 – 1., 2. ročníku*“ a „*Key Stage 2 – 3. ročníku*“ ke společné výuce, kterou každý den vede jiný učitel. Pokud se blíží významný svátek či událost, je výuka v hale věnována tomuto tématu a každé páteční shromáždění je věnováno ohodnocení výjimečných výkonů jednoho až dvou žáků z každé třídy. Učitelé, popřípadě jejich asistenti jednotlivých tříd sdělí jména žáků a také za co si výjimečnou pochvalu zaslouží.

Po návratu z „*assembly*“, tedy výuky v hale, mají žáci přestávku na svačinu. Po svačině následuje druhý dopolední „*learning time*“, neboli výuka. Její průběh je shodný s první výukou. Učitel opět žákům vysvětlí, jak bude výuka probíhat a poté žáci pracují buď společně pod vedením učitele, nebo ve skupinách, kde na výuku dohlíží učitel a jeho asistent.

Od dvanácti do čtvrt na dvě mají žáci „*dinner time*“, tedy přestávku na oběd.

Odpolední výuka začíná docházkou, poté následuje třetí a poslední „*learning time*“, tedy výuka školního dne. Trvá téměř devadesát minut a probíhá stejně jako obě předchozí výuky. Pokud je určena nějaká práce, kterou musí ten den udělat všichni žáci, učitel nebo jeho asistent kontrolují, zda již všichni žáci práci splnili. V případě, že



některá skupina či jednotliví žáci nemají práci hotovou, jsou učitelem popřípadě jeho asistentem pobídnuti k jejímu vykonání či dokončení.

Ve 14.45 začíná druhý „*play time*“, neboli přestávka. Stejně jako v ročníku EYFS následuje po této přestávce „*story time*“, tedy čtení příběhu. Učitel či jeho asistent čtou žákům příběh z dětské knížky. Žáci jsou zapojeni sledováním obrázků, předvídáním děje a odpovídáním na otázky, které jim pokládá učitel nebo jeho asistent. V 15.20 končí školní den.

Pro lepší orientaci v denním výukovém harmonogramu žáků „*Key Stage 1 – 1. ročníku*“ je celkový průběh dne shrnut v následující tabulce, která je vzhledem ke své velikosti uvedena na další straně této diplomové práce.

**Tabulka 13 Harmonogram dne v „Key Stage 1 – 1. ročníku“**

<i>Výuka</i>	<i>Čas</i>	<i>Název aktivity</i>	
		<i>v anglickém jazyce</i>	<i>v českém jazyce</i>
Dopolední	8.50 - 9.00	Arriving to school	Příchod do školy
	9.00 - 9.05	Morning Register	Ranní docházka
	9.05 - 9.35	Phonics	Výuka počátečního čtení a psaní
	9.45 - 10.45	Learning Time	Učení
	10.45 - 11.00	Play Time	Přestávka
	11.00 - 11.10	Assembly	Výuka v hale
	11.10 - 11.20	Snack Time	Svačina
	11.20 - 12.00	Learning Time	Učení
	12.00 - 13.15	Dinner Time	Oběd
Odpolední	13.15 - 13.20	Afternoon Register	Odpolední docházka
	13.20 - 14.45	Learning Time	Učení
	14.45 - 15.00	Play Time	Přestávka
	15.00 - 15.20	Story Time	Čtení příběhu
	15.20	End of the school day	Konec školního dne

### **14.3 Komentář k harmonogramům běžného školního dne**

Z harmonogramů uvedených v předchozích částech této kapitoly vidíme, že žáci ročníků EYFS a KS 1 – 1. ročníku nemají výuku rozdělenou do jednotlivých předmětů a podle předem daného rozvrhu hodin, jak jsme zvyklí z českých základních škol. Důvod

spatřuji v rozdělení žáků na výuku do různých skupin. Konkrétněji v tom, že všechny skupiny v rámci jednoho dne projdou stejným procesem učení, avšak v jinou dobu a někdy také s ohledem na schopnosti žáků i s jinou obtížností. Jednotný rozvrh hodin by toto znemožňoval.

Jedinými rozvrženými předměty jsou výuka počátečního čtení a psaní, která na základní škole „Dale Primary Community School“ probíhá metodou „Phonics“, a výuka tělesné výchovy, kterou absolvují všechny třídy daného ročníku v jeden čas. Domnívám se, že důvodem pro konkrétní rozvržení těchto dvou předmětů v rámci týdne, je nutnost organizovat najednou více tříd společně pro jeden předmět kurikula. A dále nutnost harmonogramu v obsazení tělocvičen a dalších prostor, kde probíhá výuka tělesné výchovy.

Ostatní předměty, které jsou obsaženy v kurikulu pro tyto dva ročníky, jsou vyučovány nepravidelně v rámci „*learning time*“, tedy výuky pod vedením učitelů a jejich asistentů.

Harmonogram dne, který byl zjištěn pozorováním, odpovídá informacím zveřejněným O’Driscollem, jenž uvádí začátek školního dne na devátou hodinu. Konec školního dne pak uvádí mezi třetí a čtvrtou hodinou odpoledne s tím, že starším žákům končí výuka o něco později než mladším. V průběhu dne mají žáci pauzu na oběd, která trvá zhruba hodinu a čtvrt.

O’Driscollovu popisu odpovídá nejen harmonogram dne, ale i metody výuky, mezi nimiž spatřuje O’Driscoll vyváženost mezi formálními hodinami vedenými frontální výukou a prací ve skupinách. (O’Driscoll, J., 1996)

## Výsledky výzkumu

V následujících třech kapitolách<sup>94</sup> jsou popsány výsledky jednotlivých částí výzkumu

### **15 DOTAZNÍK ZAMĚŘENÝ NA ZJIŠTĚNÍ METOD POUŽÍVANÝCH PŘI VÝUCE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ**

Výzkumná část této diplomové práce se, jak je již uvedeno v kapitole 9 *Cíle výzkumu*, zaměřuje na metody výuky počáteční gramotnosti na jedné základní škole v Anglii.

Cílem dotazníku administrovaného respondentům je zjistit, jaké metody používají učitelé dané školy při výuce počátečního čtení nejčastěji a naopak nejméně často, jaké jsou faktory a důvody ovlivňující výběr vhodných metod a také zda mají žáci problémy s některými z používaných metod. Pokud ano, o jaké metody se jedná a jak jim učitelé pomáhají se zlepšit.

Pro zjištění výše uvedených informací byl vytvořen dotazník, který obsahuje otázky otevřené, polouzavřené, kde je úkolem respondentů vybrat ano či ne a svou volbu odůvodnit, i uzavřené, a to jak dichotomické, tak vícepoložkové. Jedná se tedy o kombinovaný dotazník.

Dotazník zabývající se metodami používanými při výuce počátečního čtení a psaní se skládá z osmi hlavních otázek a je koncipován tak, že první čtyři otázky jsou zaměřeny na metody používané při výuce počátečního čtení, zatímco další čtyři otázky se zabývají metodami používanými při výuce počátečního psaní.

Způsoby vyhodnocování dotazníku jsou blíže popsány v kapitole 10.2 *Způsob vyhodnocování dotazníků*, proto zde jen krátce zmíním některé důležité body vyhodnocování.

Dotazník se skládá z více druhů otázek. Najdeme zde otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené. Z tohoto důvodu byly jednotlivé otázky vyhodnoceny rozdílně. Otázky

---

<sup>94</sup> Konkrétně se jedná o kapitoly 15 *Dotazník zaměřený na zjištění metod Používaných při výuce počátečního čtení a psaní*, 16 *Řízení čtení knihy „What is he?“* a 17 *Modelová lekce „Where’s my Teddy?“*.

uzavřené dichotomické i více položkové byly vyhodnoceny tak, že u nich byly sečteny volby respondentů pro každou odpověď a výsledná frekvence byla zanesena do grafu. Polouzavřené otázky byly vyhodnoceny ve dvou krocích. Prvním krokem bylo sečtení voleb respondentů u části s volbou mezi ano a ne. Hodnoty byly dále zpracovány stejným způsobem jako u otázek uzavřených. Odpovědi respondentů u druhé části polouzavřených otázek, odůvodnění volby, byly nejprve kategorizovány, poté byla sečtena četnost jednotlivých odpovědí rozdělených do různých kategorií. Dále byly jednotlivé odpovědi pro každou kategorii sečteny a výsledná frekvence byla zanesena do grafu.

Grafy byly vytvořeny společně pro ročník EYFS i KS1 – 1. ročník. Odpovědi respondentů z jednotlivých ročníků jsou odlišeny barevně.

Vyhodnocení každé otázky dotazníku pak vypadá následovně. Nejprve je uvedena otázka, jež byla respondentům položena a dále její vyhodnocení slovní i pomocí grafu.

Pokud budeme hovořit o výzkumném vzorku, dotazníky byly administrovány v ročnících EYFS a KS1 – 1. ročníku. V ročníku EYFS byli respondenty tři učitelé a dva asistenti učitele, v KS1 – 1. ročníku byli respondenty dva učitelé a dva asistenti učitele. Celkově tedy výzkumný vzorek dotazníku tvoří učitelé a asistenti učitelů dvou ročníků základní školy, konkrétně pět osob z ročníku EYFS a čtyři osoby z KS1 – 1. ročníku. Důvodem pro zvolení jak učitelů, tak asistentů učitele jako respondentů je skutečnost, že se všichni podílí na výuce počátečního čtení, tedy mají s používanými metodami a jejich volbou zkušenosti.

Výše jmenovaní respondenti jsou pouze ti, kteří dotazník vyplnili a vrátili. Dotazník byl dále rozdán dvěma asistentům učitele, kteří však dotazníky nevyplnili. Návratnost dotazníků tedy byla 81, 8 %.

Již výše, v kapitole 12 *Výzkumný vzorek*, je zmíněno, že respondenti, tedy učitelé a asistenti učitelů, byli před vyplněním dotazníku ústně informováni, čeho se výzkum týká. Pokud se svou účastí souhlasili, byla jim předána složka s několika dotazníky a průvodním dopisem obsahujícím více informací. Respondenti tedy získali možnost si informace i dotazníky více prostudovat a poté se rozhodnout, zda se výzkumu zúčastní.

Respondenti byli také vyzváni, aby se po prostudování dotazníků neváhali na mě obrátit v případě, že jim něco nebude jasné či budou mít jakýkoli doplňující dotaz. Tato situace nenastala, domnívám se tedy, že dotazníky byly formulovány jasně a srozumitelně.

Ústně bylo respondentům řečeno:

*„Good morning. I am an exchange student from the Czech Republic. I am studying here, on University of Derby, for one term. I am writing diploma thesis about teaching initial reading and writing. I would like to compare teaching of initial reading and writing here, in Britain and in my country. I prepared some questionnaires for teachers and teaching assistants to fill in. Questionnaires focus on teaching initial reading and writing here, in England. Would you mind helping me and filling them in?“*

„Dobré ráno. Jsem studentka z České republiky a jsem zde na jeden semestr na výměnném studijním pobytu na Univerzitě v Derby. Píši diplomovou práci zabývající se výukou počátečního čtení a psaní. Ráda bych porovнала výuku počátečního psaní zde, v Anglii a ve své zemi. Připravila jsem nějaké dotazníky pro učitele a asistenty učitelů, které jsou zaměřeny na výuku počátečního čtení a psaní v Anglii. Byla byste ochotná mi pomoci a vyplnit je?“

Respondentům byly řečeny i předány na papíře informace, mezi kterými bylo také uvedeno, že název mé diplomové práce v anglickém jazyce je *„Comparing teaching initial reading and writing in the Czech Republic and the UK“*, tedy porovnání výuky počátečního čtení a psaní v České republice a Velké Británii. Již v úvodu diplomové práce je zmíněno, že tento název a obsah práce byl mým prvotním záměrem. V úvodu jsou také rozepsány důvody a skutečnosti, které mě vedly ke zúžení tématu a tedy i změně názvu diplomové práce. Zúžení se týkalo nejen upuštění od komparace výuky počáteční gramotnosti v České republice a v Anglii, ale dále celkového zúžení pohledu na výuku počáteční gramotnosti na základních školách v Anglii pouze na metody výuky používané při této výuce.

Učitelé i asistenti učitelů byli velmi ochotni mi s výzkumem pomoci. Již výše bylo zmíněno, že z jedenácti rozdaných dotazníků jich bylo vyplněno a vráceno devět.

V následujících podkapitolách je uvedeno vyhodnocení dotazníků pro oba ročníky dohromady, dále je uvedeno stručné shrnutí výsledků pro každý ročník zvlášť.

S vyhodnocením dotazníku jsou také spojeny výsledky pozorování, které jsem provedla v obou ročnících. Pozorování zde slouží k jistému ověření informací získaných dotazníky, v praxi.

## **15.1 Vyhodnocení dotazníků administrovaných v ročnících „*Early Years Foundation Stage*“ a „*Key Stage 1 -1. ročníku*“**

### **1. otázka: „*Tick the methods used at school for teaching reading:*“**

#### **Zaškrtněte metody, které jsou ve škole používány při výuce počátečního čtení:**

Jak je patrné ze zadání otázky, úkolem respondentů bylo vybrat z několika, konkrétně deseti, nabízených metod používaných při výuce počátečního čtení ty, které jsou ve škole pro výuku počátečního čtení používány. Uvedených deset metod bylo zvoleno po prostudování odborné literatury a konzultací s jednou z učitelek KS1 – 1. ročníku.

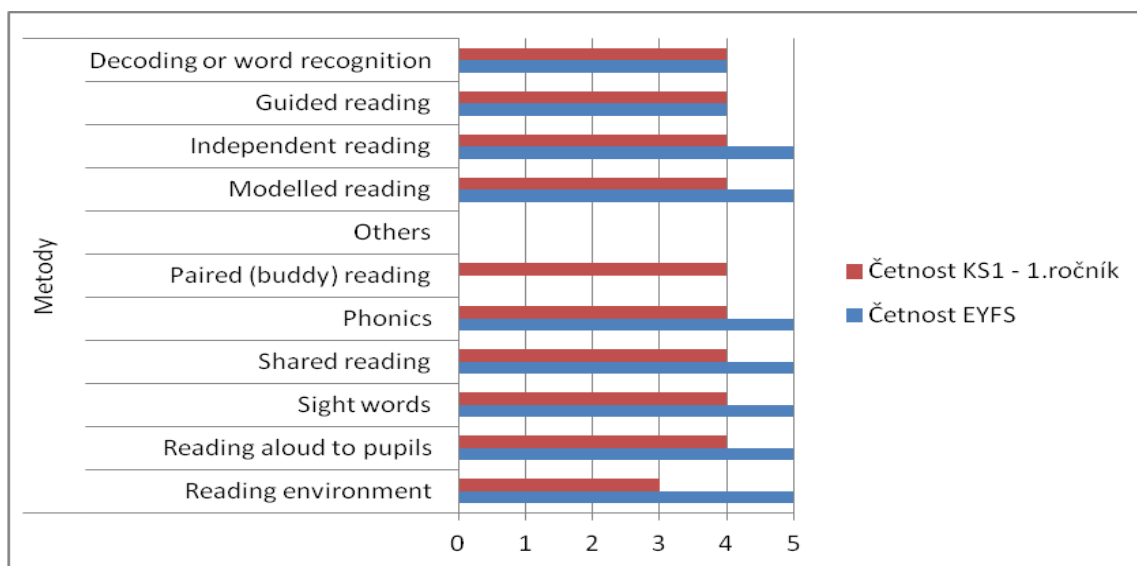
Kromě uvedených deseti metod výuky počátečního čtení, byla respondentům nabídnuta možnost „*others*“, neboli další. Respondenti tedy měli možnost doplnit další metody, které v dotazníku chybí, ale jsou ve škole používány. Jelikož žádný z respondentů tuto možnost nevyužil, domnívám se, že všechny důležité metody výuky počátečního čtení byly již v nabídce vyjmenovány.

Jednotlivé metody výuky počátečního čtení, které byly respondentům nabídnuty, byly vybírány s ohledem na věk a zkušenosti žáků, proto bylo předpokládáno, že respondenti budou volit většinu z nabízených metod.

Z grafu 2 je patrné, že v KS1 – 1. ročníku byl tento předpoklad naplněn. Nabízené metody výuky počátečního čtení byly vždy voleny všemi čtyřmi respondenty, kteří se zúčastnili výzkumu. Jedinou výjimkou je metoda „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení, které bylo zvoleno pouze třemi ze čtyř respondentů.

Respondenti ročníku EYFS, jak vidíme z grafu 2, volili všechny z nabízených metod výuky počátečního čtení, kromě metody „*paired (buddy) reading*“, čtení v páru, s kamarádem, kterou nezvolil žádný z respondentů. Důvody, které k tomuto respondenty vedly, jsou uvedeny dále v textu, konkrétně u třetí otázky dotazníku.

**Graf 2 Metody výuky počátečního čtení**



**2. otázka: „From the above methods I use the most:“**

**Z výše uvedených metod používám nejčastěji:**

První otázka dotazníku se zabývala metodami výuky počátečního čtení z hlediska všeobecného používání metod, druhá otázka se zabývá metodami výuky počátečního čtení, které používají konkrétní respondenti.

Již ze znění otázky je patrné, že jednotliví respondenti měli možnost označit více metod výuky počátečního čtení, proto celkový počet zvolených metod neodpovídá počtu respondentů.

Nejčastěji očekávanou odpovědí byla, vzhledem k věku žáků a obsahu kurikula, metoda „*Phonics*“. Toto očekávání bylo, jak je patrné z grafu 3, naplněno, neboť metoda byla označena všemi respondenty z obou ročníků.

Dva z respondentů, konkrétně učitelé z KS1 – 1. ročníku, uvedli, že z deseti nabízených metod používají osm, jelikož jsou podle nich všechny velmi důležité. Jelikož byly těmito respondenty označeny téměř všechny metody, vytvořila jsem pro lepší přehlednost grafu kategorii „*téměř všechny*“. Metody, které nebyly těmito dvěma respondenty označeny, byly v obou případech „*paired (buddy) reading*“, čtení v páru, s kamarádem a dále jeden z respondentů neoznačil metodu „*reading*“

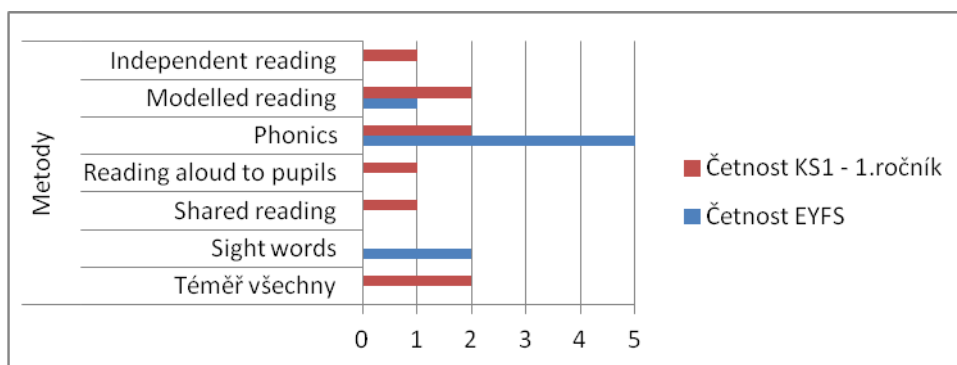


*environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení a druhým nebyla označena metoda „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas.

Skutečností, že jeden z respondentů, kteří jmenovali téměř všechny metody, neoznačil metodu „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas jsem byla velmi překvapena, neboť, jak je uvedeno v kapitole 14, žákům je denně čteno v rámci „*story time*“, části harmonogramu školního dne, kdy učitel či jeho asistent žákům nahlas čte knížku. Po rozhovoru s respondentem jsem se dozvěděla, že toto čtení vnímá jako „*shared reading*“, sdílené čtení, jelikož jsou žáci do příběhu zapojováni a knihu spolu spíše sdílí.

Dále byly respondenty z ročníku EYFS zvoleny metody „*sight words*“, tedy slova, která se žáci učí číst bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy a „*modelled reading*“, vzorové čtení. Respondenty z KS1 – 1. ročníku byly kromě metody „*Phonics*“ a již výše uvedených téměř všech metod voleny metody „*independent reading*“, samostatné čtení, „*modelled reading*“, vzorové čtení, „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas a „*shared reading*“, sdílené čtení.

**Graf 3 Metody výuky počátečního čtení označené respondenty jako nejvíce používané**



## 2a: „*Why?*“

### Proč používáte právě tyto metody výuky počátečního čtení?

Druhá část otázky se zaměřuje na důvody, které ovlivňují výběr metod, které učitel při výuce počátečního čtení použije. Doplňující otázka byla po konzultaci s jednou z učitelek základní školy „*Dale Community Primary School*“, ve které byl výzkum proveden, položena pouze stručně. Důvodem je, že ze struktury dotazníku je jasné,

k čemu se vztahuje. Stejným způsobem tedy byla doplňující otázka položena v otázkách 3a, 6a a 7a.

Důvody, které vedou učitele k výběru, či naopak zavržení určitých metody výuky počátečního čtení považují za velmi důležité. Výběr metod může souviset s možnostmi prostředí a zvyklostmi školy, potřebami konkrétních žáků a osobními preferencemi učitele. Tedy metoda, kterou respondenti uvedou jako nejvíce používanou, může být na škole s jinými podmínkami naopak používána nejméně často. Z tohoto důvodu považují doplňující otázky 2a, 3a a dále 6a a 7a, týkající se metod výuky počátečního psaní za velmi podstatné.

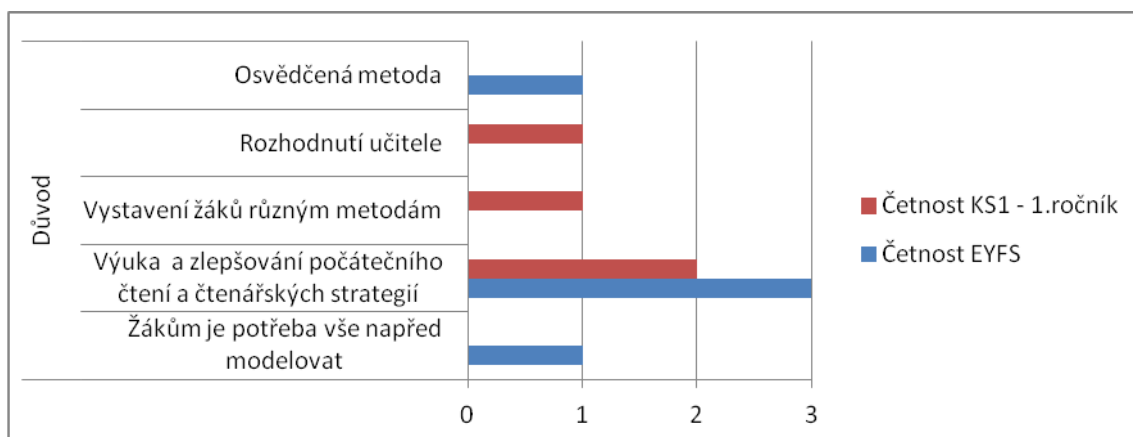
Doplňující otázka je otázkou otevřenou, jednotlivé odpovědi respondentů byly tedy nejprve kategorizovány a poté zaneseny do grafu 4. Vzhledem k charakteru otázek byly stejně vyhodnoceny otázky 3a, 6a a 7a.

Z grafu 4 vidíme, že respondenti obou ročníků se shodli pouze na jednom z kritérií, podle kterých vybírají metody vhodné pro výuku počátečního čtení. Tímto kritériem je výuka a zlepšování počátečního čtení a čtenářských strategií. Ostatní kritéria výběru byla uvedena pouze respondenty z jednoho ročníku.

Jeden z respondentů z ročníku EYFS uvedl jako důvod pro označení metody „*Phonics*“ za nejvíce používanou, skutečnost, že se jedná o metodu, jejíž fungování bylo v praxi ověřeno. Další z respondentů uvedl jako nejvíce používané metody ty metody, kde učitel či jeho asistent žákům nejprve předvedou, co a jak mají dělat. Tyto metody považuje za nejdůležitější, jelikož žáci potřebují nejprve vidět a slyšet, co po nich učitel nebo asistent učitele požaduje a až poté to mohou sami vytvářet a produkovat.

Dále z grafu 4 vidíme, že jeden z respondentů z KS1 – 1. ročníku považuje za důležité, aby žáci získali zkušenosti s různými metodami výuky, z tohoto důvodu ve druhé otázce označil téměř všechny metody výuky počátečního čtení jako velmi důležité. Další z respondentů z KS1 – 1. ročníku uvedl, že volba metod výuky počátečního čtení závisí na učiteli. Tedy učitel určuje, kterými metodami budou žáci vyučováni.

**Graf 4 Důvody pro volbu metod výuky počátečního čtení**



**3. otázka: „From the above methods I use the least:“**

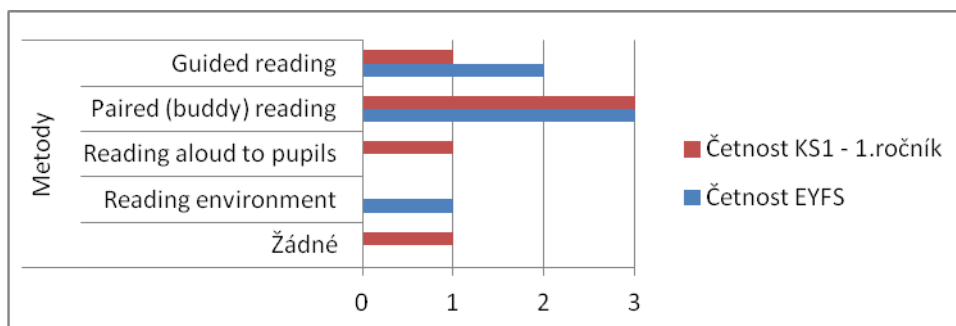
**Z výše uvedených metod používám nejméně často:**

Za velmi důležité je považováno nejen, které metody výuky počátečního čtení respondenti používají nejčastěji, ale také to, které metody používají nejméně často.

Jak je patrné z grafu 5, nejčastěji uvedli respondenti metodu „paired (buddy) reading“, tedy čtení v páru, s kamarádem. V ročníku EYFS byly dále uvedeny metody „guided reading“, řízené čtení a „reading environment“, prostředí podněcující ke čtení.

Jeden z respondentů z KS1 – 1. ročníku uvedl, že nejsou metody, které by při výuce nepoužíval. Dále byly respondenty uvedeny metody „guided reading“, řízené čtení a „reading aloud to pupils“, čtení žákům nahlas.

**Graf 5 Metody výuky počátečního čtení označené respondenty jako nejméně používané**



### 3a: „Why?“

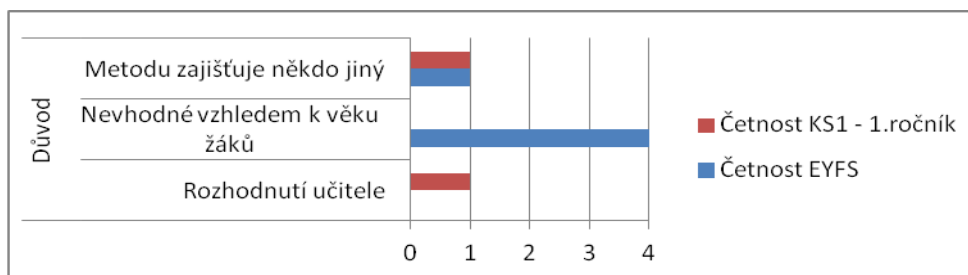
#### Proč právě tyto metody výuky počátečního čtení používáte nejméně často?

Jak je již zmíněno u vyhodnocení otázky 2a, doplňující otázky, zaměřené na důvody výběru, jsou velmi důležité, jelikož osvětlují důvody, které respondenty k odpovědi vedou, tedy osvětlují pozadí výběru určitých metod pro výuku počátečního čtení. Způsob vyhodnocení je totožný se způsobem vyhodnocení otázky 2a.

Pokud si prohlédneme graf 6, vidíme, že ze čtyř respondentů z KS1 – 1. ročníku na tuto otázku odpověděli pouze dva. Jeden z respondentů ve druhé otázce uvedl, že není metody výuky počátečního čtení, kterou by nepoužíval. Z tohoto důvodu tedy na otázku 2a neodpovídal. Druhý z respondentů uvedl metodu, kterou používá nejméně často, neuvedl již ale důvod. Ze dvou respondentů, kteří otázku zodpověděli, jeden uvedl, že jím uvedenou metodu, kterou je „paired (buddy) reading“, čtení v páru, s kamarádem, ve škole zajišťuje někdo jiný. Druhý respondent uvedl, že volba metody závisí na rozhodnutí učitele. Dále tento respondent vysvětlil, že jednou z metod, které označil za nejméně používané, je „guided reading“, řízené čtení, jelikož je tato metoda ve třídě používána pouze jednou za týden.

Většina respondentů z ročníku EYFS se shodla, že důvodem, proč nepoužívají metody uvedené ve druhé otázce, konkrétně „guided reading“, řízené čtení a „paired (buddy) reading“, čtení v páru, s kamarádem, je skutečnost, že tyto metody nejsou vhodné vzhledem k věku žáků. Metodu „guided reading“, řízené čtení, začnou žáci používat až později v průběhu roku, přesněji v dubnu. Druhá jmenovaná metoda, „paired (buddy) reading“, čtení v páru, s kamarádem, je používána až později na základní škole. Žáci ročníku EYFS zatím nemají dostatečné čtenářské schopnosti a zkušenosti, aby mohli číst jeden druhému.

Graf 6 Důvody nepoužívání metod výuky počátečního čtení uvedené respondenty



#### 4. otázka: „Do pupils have problems with some of the above methods?“

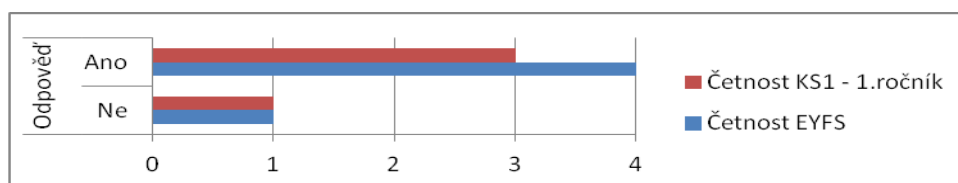
YES/NO

#### Mají žáci problémy s některými z uvedených metod? ANO/NE

Tato otázka je uzavřená dichotomická, na kterou respondenti odpovídali ano nebo ne. Frekvence pro jednotlivé odpovědi byly sečteny a zaneseny do grafu 7. Pakliže respondenti odpověděli kladně, pokračovala pro ně čtvrtá otázka ještě dvěma podotázkami.

V obou ročnících se vždy pouze jeden respondent domnívá, že žáci nemají s žádnou z výše uvedených metod problémy, ostatní respondenti, tedy v ročníku EYFS se jedná o čtyři respondenty a v KS1 – 1. ročníku se jedná o tři respondenty, mají opačný názor.

**Graf 7** Odpovědi respondentů na otázku, zda mají žáci problémy s některými metodami výuky počátečního čtení



#### 4a: „If yes, with which ones?“

#### Pokud ano, o jaké metody výuky počátečního čtení se jedná?

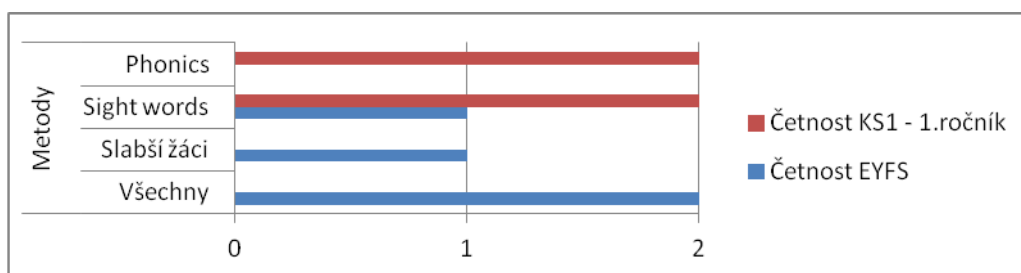
Pokud respondent odpověděl na otázku čtyři záporně, na tuto otázku již neodpovídal. Z grafu 7 tedy vidíme, že na tuto otázku neodpovídal vždy jeden respondent z obou ročníků.

Jeden z respondentů z ročníku EYFS špatně pochopil otázku, jelikož jeho odpověď byla: „slabší žáci potřebují více pomoci“. Respondent tedy neodpovídal na otázku, se kterými metodami výuky počátečního čtení mají žáci problémy, ale kteří žáci mají s některými metodami potíže. Domnívám se, že neporozumění otázce bylo způsobeno jazykovou bariérou, jelikož respondent nemá anglický jazyk jako jazyk mateřský.

Dále respondenti z ročníku EYFS uvedli, že žáci mohou mít problémy s jakoukoli metodou výuky počátečního čtení a to z různých důvodů. Samostatně jmenovanou metodou pak byla metoda „*sight words*“, tedy čtení nepravidelných slov.

Metoda výuky počátečního čtení „*sight words*“, čtení nepravidelných slov, byla také uvedena dvěma respondenty z KS1 – 1. ročníku. Druhou metodou, kterou respondenti z KS1 – 1. ročníku označili za metodu výuky počátečního čtení, jež může působit žákům obtíže, byla metoda „*Phonics*“.

**Graf 8 Metody výuky počátečního čtení, se kterými mají žáci problémy**



#### **4b: „How do you help them?“**

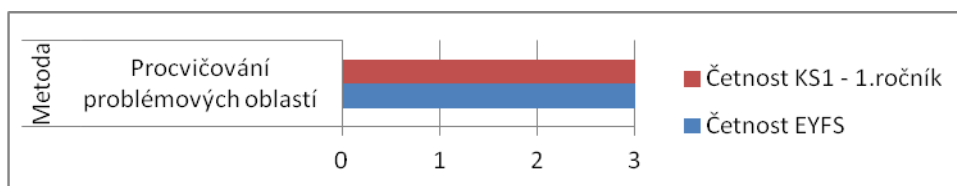
##### **Jak v takovém případě žákům pomáháte?**

Na tuto otázku opět odpovídali pouze respondenti, kteří na čtvrtou otázku odpověděli kladně. Jedná se tedy o druhou doplňující otázku k otázce číslo čtyři. Tato doplňující otázka se zaměřuje na to, jak učitelé pomáhají žákům překonat obtíže s metodami výuky počátečního čtení. Jelikož je důležité vědět, nejen, které metody činí žákům potíže, ale také jak případné potíže řešit.

Z grafu 9 vidíme, že se všichni respondenti z obou ročníků, kteří na tuto otázku odpověděli, shodli na jedné odpovědi. Tedy pokud mají žáci s některou z metod výuky počátečního čtení, řešení všech respondentů je shodné - procvičovat oblasti, které žákům činí potíže.

Dále z grafu vidíme, že na tuto otázku odpověděli z obou ročníků tři respondenti. V ročníku EYFS totiž jeden z respondentů neodpověděl, přestože na čtvrtou otázku odpověděl kladně a vyplnil i otázku 4a.

**Graf 9 Strategie pomoci žákům s metodami výuky počátečního čtení, jež jim činí obtíž**



**5. otázka: „Tick methods you use at school for teaching writing:“**

**Zaškrtněte metody, které jsou ve škole používány při výuce počátečního psaní:**

Pátá otázka je obdobná první otázce dotazníku zabývajícího se metodami výuky počátečního čtení a psaní, první otázka se ale zabývá metodami výuky počátečního čtení používanými na dané základní škole, zatímco pátá otázka se zaměřuje na metody výuky počátečního psaní.

Celkově je dotazník koncipován tak, že se dá rozdělit na dvě části, jejichž struktura je stejná. Z toho vyplývá, že v této otázce respondenti dostali na výběr sedm metod, u kterých měli označit ty, které jsou ve výuce počátečního psaní používány. I zde byla připojena možnost „others“, ostatní, pro případ, že by respondenti chtěli doplnit metodu, kterou považují za důležitou a v nabídce chybí. Této možnosti opět žádný z respondentů nevyužil.

Z grafu 10 vidíme, že z nabízených metod výuky počátečního psaní byly v obou ročnících voleny všechny, některé více, jiné pouze jedním respondentem, ale žádná z nabízených metod nezůstala bez volby.

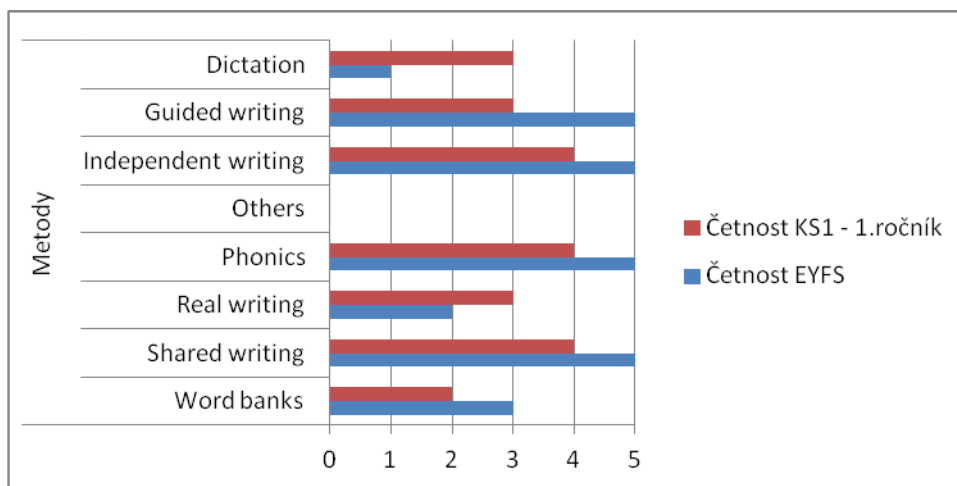
Při tvorbě dotazníků jsem předpokládala, že metodami výuky počátečního psaní, které budou respondenti volit nejméně často, budou „dictation“, tedy diktát a „word banks“, slovní řady.

Předpoklad byl naplněn pro metodu „dictation“, tedy diktát a to pouze v ročníku EYFS, kde byla metoda „dictation“, diktát zvolena nejméně respondenty, konkrétně pouze jedním. Naopak všemi respondenty byly voleny metody „guided writing“, řízené psaní, „independent writing“, samostatné psaní, „Phonics“ a „shared writing“, neboli sdílené psaní. Ostatní metody byly zvoleny méně respondenty.

V KS1 – 1. ročníku byly všechny metody výuky počátečního psaní zvoleny alespoň dvěma respondenty. Nejméně často, tedy dvěma respondenty, byla zvolena

metoda „*word banks*“, slovní řady. Zde byl tedy můj předpoklad také naplněn. Všichni respondenti naopak označili metody „*independent writing*“, samostatné psaní, „*Phonics*“ a „*shared writing*“, neboli sdílené psaní.

**Graf 10 Metody výuky počátečního psaní**



**6. otázka: „*From the above methods I use the most:*“**

**Z výše uvedených metod používám nejčastěji:**

Obdobně jako se druhá otázka zaměřuje na metody výuky počátečního čtení, jež používá konkrétní respondent, zabývá se šestá otázka tím samým, pouze se jedná o metody výuky počátečního psaní.

Z frekvence odpovědí zanesených v grafu 11 je patrné, že respondenti mohli uvést více než jednu metodu výuky počátečního psaní, celkový počet odpovědí tedy neodpovídá počtu respondentů.

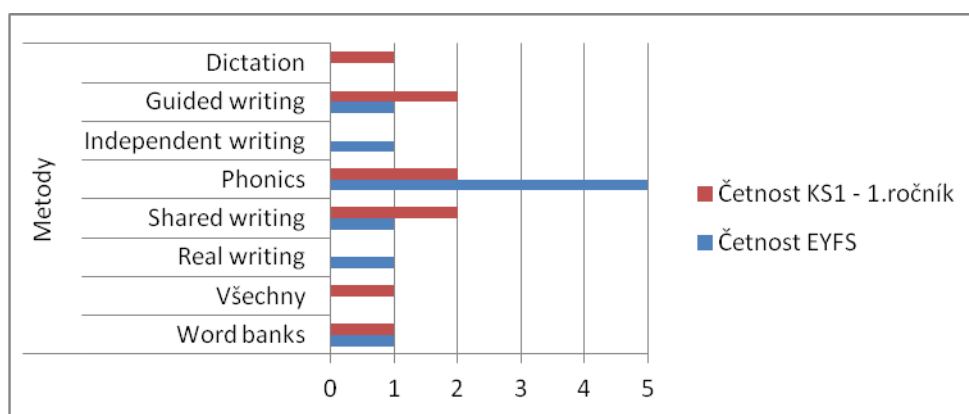
S ohledem na věk žáků a obsah kurikula byly nejčastěji očekávanou odpovědí pro ročník EYFS metoda „*Phonics*“, zatímco u KS1 – 1. ročníku byla předpokládána jako nejčastější volenou metodu výuky počátečního psaní metoda „*guided writing*“, řízené psaní.

Z grafu 11 vidíme, že očekávání týkající se ročníku EYFS byla naplněna, jelikož všichni respondenti uvedeného ročníku uvedli jako nejčastěji používanou metodu právě metodu „*Phonics*“. Všechny ostatní metody, kromě metody „*dictation*“, diktát, který nebyl zvolen žádným z respondentů, byly uvedeny právě jednou.



Respondenti KS1 – 1. ročníku se neshodli na žádné metodě. Nejčastěji, konkrétně dvěma respondenty, byly uvedeny metody „*guided writing*“, řízené psaní, „*Phonics*“ a „*shared writing*“, neboli sdílené psaní. Jeden z respondentů dále uvedl, že používá všechny metody. Ani jednou nebyly respondenty voleny metody „*independent writing*“, samostatné psaní a „*real writing*“, psaní simulující reálné situace. Ostatní metody výuky počátečního psaní byly respondenty voleny právě jednou.

**Graf 11 Metody výuky počátečního psaní označené respondenty jako nejvíce používané**



### 6a: „*Why?*“

#### Proč používáte právě tyto metody výuky počátečního psaní?

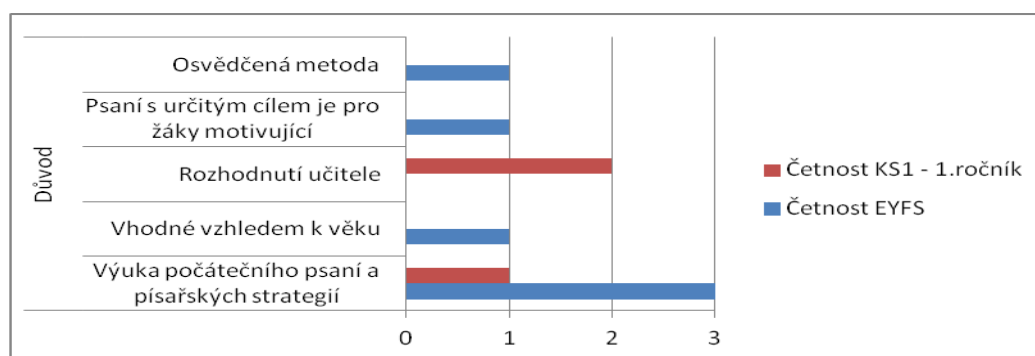
Doplňující otázka se zabývá důvody, proč respondenti zvolili v první části šesté otázky právě tyto metody výuky počátečního psaní.

Nejčastějším důvodem pro výběr metod výuky počátečního psaní uváděným respondenty z ročníku EYFS byla, jak můžeme vidět z grafu 12, sje kutečnost, že pomocí dané metody se žáci učí písarským strategiím či počátečnímu čtení. Dalším důvodem, uvedeným jedním z respondentů, je vhodnost dané metody pro žáky. Další z respondentů v šesté otázce označil za jím nejčastěji používanou metodu „*Phonics*“, důvodem je, že se jedná o metodu, jejíž fungování bylo v praxi ověřeno. Dále jeden z respondentů z ročníku EYFS uvedl, že používá metodu „*independent writing*“, samostatné psaní, jelikož pokud žáci píší z určitého důvodu a s jasným cílem, mají k psaní větší motivaci.

Z grafu 12 dále vidíme, že z KS1 – 1. ročníku odpověděli pouze tři respondenti. Jeden z respondentů v šesté otázce označil jako metody výuky počátečního psaní, které

používá nejčastěji, všechny nabízené metody a na doplňující otázku neodpovídal. Dva z respondentů, kteří na otázku odpověděli, uvedli, že výběr metod výuky provádí učitel. Tito dva respondenti jsou tedy asistenti učitele. Poslední z respondentů z KS1 – 1. ročníku označil za důležité kritérium při výběru, zda bude určitá metoda výuky počátečního psaní použita, skutečnost, zda se daná metoda zaměřuje na výuku počátečního psaní a zda se jejím prostřednictvím žáci učí písarským strategiím.

**Graf 12 Důvody pro volbu metod výuky počátečního psaní**



#### 7. otázka: „From the above methods I use the least:“

##### Z výše uvedených metod používám nejméně často:

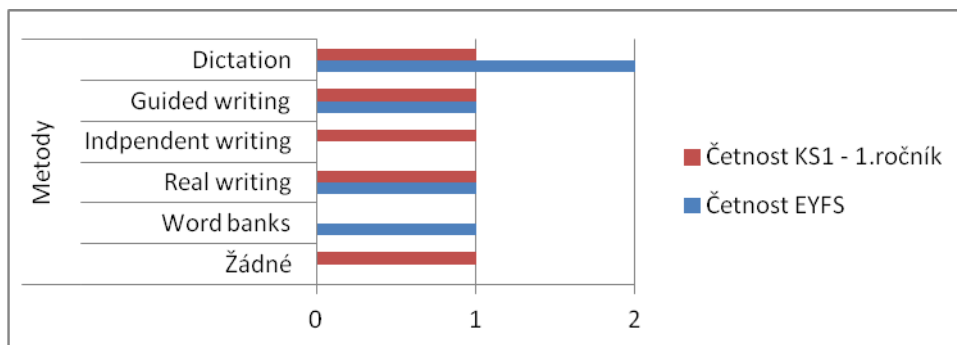
V této otázce respondenti jmenovali metody výuky počátečního psaní, které používají nejméně často.

Pokud se podíváme na graf 13, vidíme, že pouze jedna metoda výuky počátečního psaní byla uvedena více respondenty. Jedná se o metodu „*dictation*“, tedy diktát, která byla označena za nejméně používanou metodu dvěma respondenty z ročníku EYFS. Dalšími metodami, které byly respondenty z ročníku EYFS uvedeny, a to vždy pouze jednou, byly metody „*guided writing*“, neboli řízené psaní, „*real writing*“, tedy psaní simulující reálné situace a „*word banks*“, slovní řady. Respondent, který uvedl metodu „*guided writing*“, řízené psaní, dále doplnil, že tuto metodu používá pouze jednou týdně, zatímco ve zbylé dny vede žáky k psaní metodou „*independent writing*“, samostatné psaní.

Většina metod výuky počátečního psaní byla označena vždy jedním respondentem z KS1 – 1. ročníku. Výjimku tvoří pouze metoda „*Phonics*“ a „*word banks*“, slovní řady, které nebyly označeny žádným z respondentů. Dále jeden

z respondentů z KS1 – 1. ročníku uvedl, že ve své výuce používá všechny metody, tedy není metoda, kterou by při výuce počátečního psaní nevyužil.

**Graf 13 Metody výuky počátečního psaní označené respondenty jako nejméně používané**



**7a: „Why?“**

**Proč právě tyto metody výuky počátečního psaní používáte nejméně často?**

Opět se jedná o otázku doplňující, jejímž cílem je zjistit, jaká kritéria učitelé nebo asistenti učitelů používají při výběru metod výuky počátečního psaní, v tomto případě si otázka klade za cíl zjistit, faktory, které vedou k tomu, že daná metoda nebude ve škole použita. Jde o velmi důležitou otázku, jelikož výběr vychází nejen ze specifikace žáků na základě jejich věku a schopností, ale také z charakteristiky školy, vybavení školy a zvyků a preferencí jednotlivých učitelů.

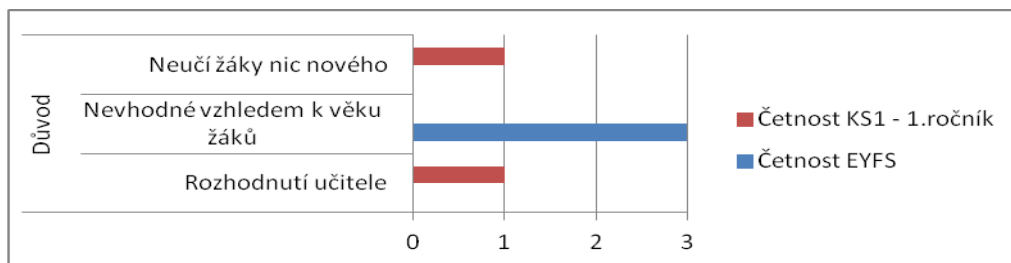
Z grafu 14 je patrné, že na otázku odpověděli pouze tři respondenti z ročníku EYFS a dva z KS1 – 1. ročníku, tedy dva respondenti z obou ročníků na otázku vůbec neodpověděli. Jeden z respondentů z KS1 – 1. ročníku na tuto otázku neodpověděl, jelikož v šesté otázce uvedl, že používá všechny metody, v sedmé otázce pak uvedl, že mezi nabízenými metodami výuky počátečního psaní není metoda, kterou při výuce nepoužívá. Ostatní respondenti, kteří na otázku 7a neodpověděli, odpověděli na sedmou otázku.

Respondenti z ročníku EYFS, kteří na doplňující otázku odpověděli, se shodli na tom, že metody, které uvedli v otázce sedm, nepoužívají, jelikož jimi uvedené metody nejsou vzhledem k věku žáků vhodné.

V KS1 – 1. ročníku jeden z respondentů uvedl, že výběr metod zajišťuje učitel. Druhý respondent označil v sedmé otázce za nejméně používanou metodu výuky

počátečního psaní metodu *dictation*“, tedy diktát. Důvodem je, že tato metoda neučí žáky nic nového.

**Graf 14 Důvody nepoužívání metod výuky počátečního psaní uvedené respondenty**



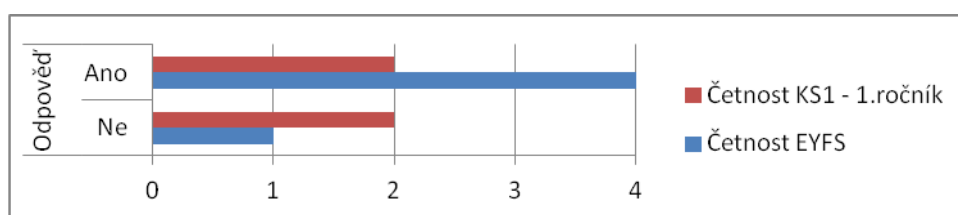
**8. otázka: „Do pupils have problems problems with some of the above methods?“**  
**YES/NO**

**Mají žáci problémy s některými z uvedených metod? ANO/NE**

Jedná se o otázku uzavřenou, dichotomickou. Respondenti na ni tedy odpovídali ano či ne. Odpovědi byly sečteny a frekvence pro každou z nich byla zanesena do grafu. V případě, že respondenti odpověděli kladně, odpovídali dále na podotázky 8a a 8b, pokud však odpověděli záporně, na doplňující otázky již neodpovídali.

Z grafu 15, vidíme, že záporně odpověděl v ročníku EYFS pouze jeden respondent, v KS1 – 1. ročníku takto odpověděli dva z respondentů, tedy polovina.

**Graf 15 Odpovědi respondentů na otázku, zda mají žáci problémy s některými metodami výuky počátečního psaní**



**8a: „If yes, with which ones?“**

**Pokud ano, o jaké metody výuky počátečního psaní se jedná?**

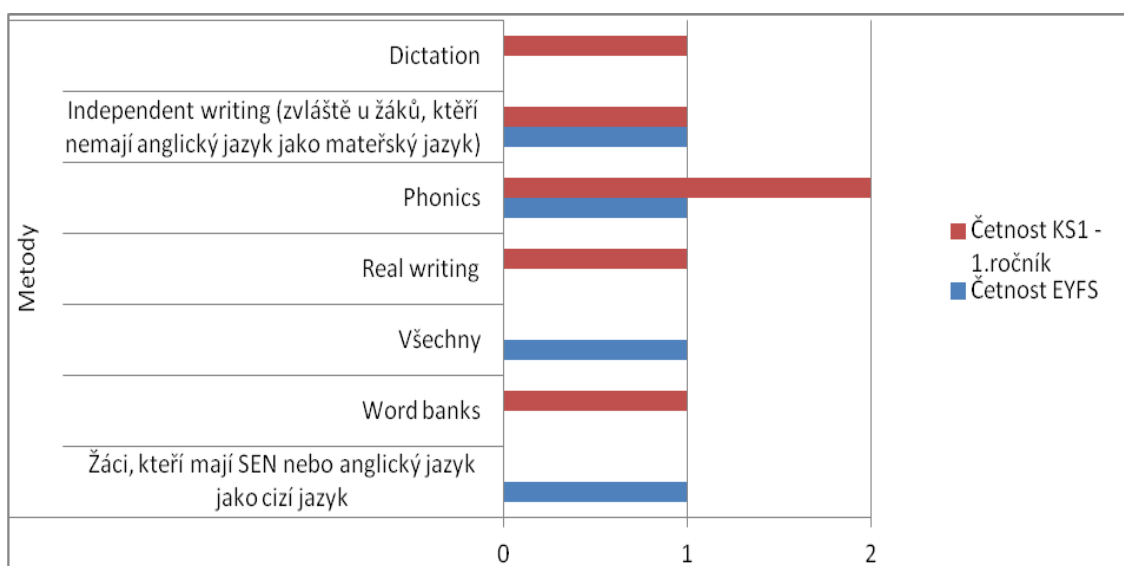
Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří na osmou otázku odpověděli kladně, tedy, jak je patrné z grafu 15, v ročníku EYFS se jedná o čtyři respondenty a v KS1 – 1. ročníku o dva.

V této otázce měli respondenti možnost označit více metod výuky počátečního psaní, proto celkový počet zvolených metod neodpovídá počtu respondentů. Skutečnost, že respondenti označili více než jednu metodu je patrná zejména u respondentů z KS1 – 1. ročníku, kde oba z respondentů označili metodu „*Phonics*“, dále pak jeden z respondentů, jak můžeme vidět z grafu 16, uvedl další čtyři metody výuky počátečního psaní.

Odpovědi respondentů z ročníku EYFS se dosti různily. Jeden z respondentů špatně porozuměl otázce, jelikož jeho odpověď byla „*žáci, kteří mají SEN nebo anglický jazyk jako cizí jazyk*“. V odpovědi uvedené „*SEN*“ je zkratkou pro „*special educational needs*“, jedná se tedy o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Respondent tedy odpovídal na otázku, kteří žáci mají s některou z metod výuky počátečního psaní problémy, nikoli se kterými metodami. Jedná se o respondenta, který neporozuměl také otázce 4a. Opět se tedy domnívám, že nedorozumění bylo způsobeno jazykovou bariérou, jelikož tento respondent, nemá anglický jazyk jako mateřský.

Jeden z respondentů uvedl, že žáci mohou mít potíže se všemi metodami výuky počátečního psaní. Jednotlivé metody, u kterých respondenti z ročníku EYFS uvedli, že žákům činí potíže, jsou „*Phonics*“ a „*independent writing*“, neboli samostatné psaní, zvláště pak pro žáky, kteří mají jiný mateřský jazyk než anglický jazyk.

**Graf 16 Metody výuky počátečního psaní, se kterými mají žáci problémy**



## 8b: „How do you help them?“

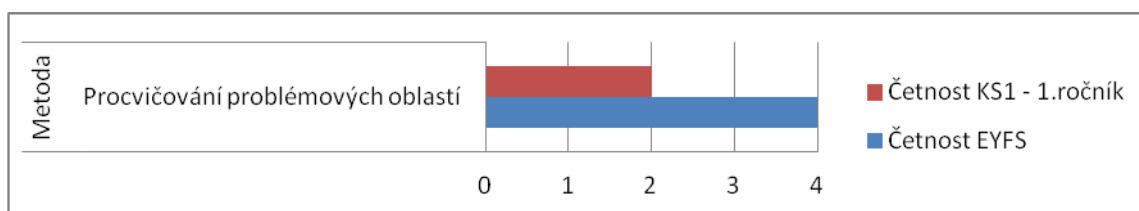
### Jak v takovém případě žákům pomáháte?

Pokud se podíváme na graf 17, vidíme, že na tuto doplňující otázku opět odpovídali, stejně jako na otázku 8a, pouze čtyři respondenti z ročníku EYFS a dva z KS1 – 1. ročníku.

Dále je z grafu 17 patrné, že všichni respondenti, kteří na tuto otázku odpovídali, odpověděli shodně, tedy uvedli jako strategii, která pomáhá žákům překonat obtíže s metodami výuky počátečního psaní, procvičování oblastí, které žákům činí obtíže.

Stejně respondenti odpovídali také na otázku 4a, ve které byli tázáni, jak pomáhají žákům překonat obtíže s metodami výuky počátečního čtení.

**Graf 17 Strategie pomoci žákům s metodami výuky počátečního psaní, jež jim činí obtíže**



## 15.2 Stručné shrnutí vyhodnocení dotazníků administrovaných v ročníku „Early Years Foundation Stage“

Dotazník zabývající se metodami výuky počátečního čtení a psaní na dané základní škole v Anglii byl vyhodnocen v grafech 2 - 17, ve kterých byly jednotlivé ročníky, tedy ročník EYFS a KS1 – 1. ročník, odlišeny barevně. Výsledky uvedené v průběhu kapitoly 15.1 jsou psané pro oba ročníky dohromady. Pro lepší přehlednost informací, které byly získány pro jednotlivé ročníky, uvádím celkové shrnutí pro každý z uvedených ročníků zvlášť.

Z celkového vyhodnocení uvedeného v kapitole 15.1, je z grafů 2 - 17, patrné, že z nabízených deseti metod výuky počátečního čtení označili respondenti jako používané všechny metody, s výjimkou metody „paired (buddy) reading“, čtení v páru, s kamarádem, kterou nezvolil žádný z respondentů. Většinu z nabízených metod výuky

počátečního čtení pak volili všichni respondenti. Metodami, které byly zvoleny menším počtem, konkrétně čtyřmi, respondentů, jsou „*decoding or word recognition*“, neboli dekódování slov a „*guided reading*“, řízené čtení. Zde se tedy většina respondentů shodla.

Pokud se zaměříme na metody výuky počátečního psaní, shodli se všichni respondenti na čtyřech ze sedmi nabízených metod. Konkrétně se jedná o metody „*guided writing*“, řízené psaní, „*independent writing*“, samostatné psaní, „*Phonics*“ a „*shared writing*“, sdílené psaní. Každá z metod byla zvolena alespoň jedním z respondentů. Nejméně volena, pouze jedním respondentem, byla metoda „*dictation*“, diktát. Ostatní metody byly voleny více respondenty.

Metodou výuky počátečního čtení, kterou všichni respondenti označili za jimi nejčastěji používanou, je metoda „*Phonics*“. Dále byly respondenty označeny metody „*sight words*“, čtení nepravidelných slov a „*modelled reading*“, vzorové čtení. Nejméně často naopak respondenti používají metody „*paired (buddy) reading*“, tedy čtení v páru, s kamarádem, „*guided reading*“, řízené čtení a „*reading environment*“, prostředí podněcující ke čtení.

Výběr jednotlivých metod je ovlivněn tím, zda se jedná o metodu, jež byla prověřena v praxi, zda se na základě ní žáci učí počátečnímu čtení či čtenářským strategiím a zda se jedná o metodu vhodnou vzhledem k věku, zkušenostem a schopnostem žáků.

Ze sedmi metod výuky počátečního psaní, bylo respondenty označeno šest metod, jakožto metody, které respondenti při výuce používají. Jedinou metodou výuky počátečního psaní, která nebyla označena žádným z respondentů, je metoda „*dictation*“, tedy diktát. Naopak všemi respondenty byla zvolena metoda „*Phonics*“. Ostatní metody výuky počátečního psaní byly voleny vždy jedním respondentem. Metody, které respondenti označili jako neméně často používané, byly metody „*dictation*“, diktát, který byl označen dvěma respondenty, „*guided writing*“, řízené psaní, „*real writing*“, tedy psaní simulující reálné situace a „*word banks*“, slovní řady.

Zda bude učitel či asistent učitele určitou metodou učit, je ovlivněno skutečností, zda se jedná o metodu, která byla v praxi ověřena, zda je metoda vhodná pro výuku

počátečního psaní a písářských strategií a dále také tím, zda je metoda vhodná s ohledem na věk žáků. Dalším faktorem ovlivňujícím volbu metody je míra motivace, kterou daná metoda žákům nabízí.

Většina respondentů, konkrétně čtyři z pěti, uvedla, že žáci mají s některými z metod výuky počátečního čtení a psaní potíže. Metoda výuky počátečního čtení, u které se respondenti domnívají, že činí žákům potíže, je metoda *sight words*“, tedy slova, která se žáci učí číst bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy. Dále dva z respondentů uvedli, že žákům mohou činit obtíže všechny metody výuky počátečního čtení. Metody výuky počátečního psaní, jež mohou žákům činit obtíže, jsou metody „*dictation*“, diktát a „*Phonics*“. Jeden z respondentů uvedl, že žákům může činit potíže jakákoli metoda.

Všichni respondenti se shodli, na strategii pomoci žákům se zvládnutím metod počátečního čtení a psaní, které jim činí potíže. Touto strategií je procvičování oblastí a metod, které žákům činí potíže.

### **15.3 Stručné shrnutí vyhodnocení dotazníků administrovaných v „*Key Stage 1 – 1. ročníku*“**

Pokud se blíže podíváme na celkové vyhodnocení dotazníku uvedené v kapitole 15.1, je z grafů 2 - 17, patrné, že z nabízených deseti metod výuky počátečního čtení označili respondenti jako používané všechny metody. Všechny nabídnuté metody, s výjimkou metody „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení, které bylo zvoleno pouze třemi ze čtyř respondentů, byly voleny všemi respondenty.

Dále se zaměříme na metody výuky počátečního psaní, kde byly respondenty označeny všechny metody. Všemi respondenty byly označeny metody „*independent writing*“, samostatné psaní, „*Phonics*“ a „*shared writing*“, neboli sdílené psaní. Ostatní metody byly zvoleny pouze některými z respondentů.

Metody výuky počátečního čtení, které byly respondenty označeny jako nejčastěji používané, se lišily. Dva z respondentů uvedli, že používají všechny metody. Samostatně pak byly jednou či dvakrát jmenovány metody „*independent reading*“, samostatné čtení, „*modelled reading*“, vzorové čtení, „*reading aloud to pupils*“, čtení



žákům nahlas a „*shared reading*“, sdílené čtení. Metodami, které respondenti naopak používají nejméně často, jsou „*guided reading*“, řízené čtení, „*paired (buddy) reading*“, čtení v páru, s kamarádem a „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas.

Při výběru metody vhodné pro výuku počátečního čtení, zkoumají respondenti, zda je vhodná pro výuku počátečního čtení či čtenářských strategií. Jeden z respondentů dále uvedl, že používá všechny metody, neboť je potřeba seznámit žáky s různými metodami výuky. Další z respondentů uvedl, že výběr metody, kterou se budou žáci učit, je v kompetenci učitele. Důvodem, proč respondenti nepoužívají metodu „*paired (buddy) reading*“, tedy čtení v páru, s kamarádem je skutečnost, že tuto metodu zajišťuje v rámci školy jiný zaměstnanec, a to z toho důvodu, že pro tuto metodu jsou spojeni žáci z různých ročníků, například žáci KS1 – 1. ročníku pracují s žáky KS2 – 6. ročníku. Metoda „*guided reading*“, řízené čtení, byla označena jedním z respondentů za jednu z metod, které respondent používá nejméně často, jelikož je používána jednou za týden.

Jeden respondent uvedl, že používá všechny ze sedmi nabízených metod výuky počátečního psaní. Samostatně bylo respondenty uvedeno jednou či dvakrát pět metod, konkrétně se jedná o metody „*dictation*“, diktát, „*guided writing*“, řízené psaní, „*Phonics*“, „*shared writing*“, neboli sdílené psaní a „*word banks*“, slovní řady. Metody, které byly naopak respondenty označeny za nejméně často používané, jsou „*dictation*“, diktát, „*guided writing*“, řízené psaní, „*independent writing*“, samostatné psaní a „*real writing*“, psaní simulující reálné situace, přičemž každá z uvedených metod byla respondenty jmenována jednou.

Výběr metod výuky počátečního psaní se podle respondentů řídí zejména tím, zda jsou dané metody vhodné pro výuku počátečního psaní a zlepšení písarských schopností a strategií. Dalším důležitým faktorem podle respondentů je, zda se pomocí zvolené metody žáci učí něco nového či nikoliv. Jeden z respondentů také uvedl, že volba metody výuky počátečního psaní závisí na učiteli.

Skutečnost, že žáci mohou mít potíže s metodami výuky počátečního čtení, uvedli tři ze čtyř respondentů, u metod výuky počátečního psaní toto uvedli dva respondenti. Respondenti dále uvedli, že metody výuky počátečního čtení, které žákům

nejčastěji činí potíže, jsou metody „*Phonics*“ a „*sight words*“, čtení nepravidelných slov. Z metod výuky počátečního psaní byly označeny za metody, se kterými mají žáci problémy, „*dictation*“, diktát, „*independent writing*“, samostatné psaní, a to hlavně pokud se jedná o žáka, který nemá anglický jazyk jako jazyk mateřský. Dále jde o metody „*Phonics*“, „*real writing*“, psaní simulující reálné situace a „*word banks*“, neboli slovní řady.

Obdobně jako v ročníku EYFS se všichni respondenti shodli na strategii pomoci žákům se zvládnutím metod počátečního čtení a psaní, které jim činí potíže. Jedná se o strategii procvičování oblastí a metod, které žákům činí potíže.

## **15.4 Vyhodnocení pozorování zaměřeného na používané metody výuky počátečního čtení a psaní**

Jednou z metod které byly v průběhu výzkumu použity, je pozorování. Pozorování, které bylo provedeno v „*Dale Community Primary School*“, bylo zaměřeno na metody výuky počátečního čtení a psaní, které učitelé na dané základní škole v Anglii používají.

Jelikož se tématem používaných metod výuky počáteční gramotnosti na dané základní škole v Anglii zabývá i dotazník vyhodnocený v této kapitole, přikládám výsledky svého pozorování zde. Tedy v kapitole, ve které je dotazník zabývající se metodami výuky počátečního čtení a psaní vyhodnocen a jsou v ní dále uvedeny poznatky daným dotazníkem získané.

Pozorování bylo provedeno v obou ročnících, tedy v ročníku EYFS i v KS1 –1. ročníku vždy v jedné třídě. Při pozorování bylo zaznamenáváno pouze, zda byla daná metoda výuky počátečního čtení či psaní v průběhu výuky v určitý den použita, nikoli frekvence jejího použití v rámci jednoho dne. Některé metody tedy mohly být použity v rámci jednoho dne několikrát, do záznamů ale byla daná metoda uvedena pouze jednou.

Harmonogram pozorování provedeného v jednotlivých ročnících je uveden v kapitole *11 Časový harmonogram výzkumu*. Pozorování bylo uskutečněno ve třech měsících, přičemž do KS1 – 1. ročníku jsem docházela po tuto dobu pravidelně ve

středu a v pátek a dále dva týdny v listopadu. Pozorování v ročníku EYFS bylo provedeno s menší četností. Důvody, jež vedly ke kladení důrazu na KS1 – 1. ročník, jsou blíže uvedeny v kapitole 12 *Výzkumný vzorek*.

Pro zanesení výsledků pozorování bylo vytvořeno několik tabulek. Jednotlivé tabulky byly vytvořeny pro každý ročník zvlášť, dále byly vytvořeny samostatné tabulky pro výuku počátečního čtení a pro výuku počátečního psaní. Podoba tabulek je následující. Ve druhém řádku jsou vypsané jednotlivé metody výuky počátečního čtení nebo psaní. Ve druhém sloupci jsou uvedena data dnů, v průběhu kterých bylo pozorování provedeno. Dále jsou řádky vyplněny podle toho, zda byla daná metoda výuky počátečního čtení nebo psaní, jež je uvedena v odpovídajícím sloupci, daný den použita či nikoli. Značka X vyjadřuje, že daná metoda nebyla v průběhu dne použita, značka  $\surd$  pak sděluje, že metoda byla daný den použita. Jednotlivá políčka tabulky, která jsou označena značkou  $\surd$ , jsou pro větší přehlednost výsledků pozorování podbarvena zeleně.

Pokud se podíváme na tabulky 14 a 16, které jsou vytvořeny pro pozorování metod výuky počátečního čtení, které jsou v jednotlivých ročnících používány, vidíme, že názvy některých metod byly rozděleny a dále je u některých názvů zkratka „r.“, která zastupuje slovo „reading“. Důvodem pro toto opatření je skutečnost, že pokud by byly názvy ponechány v celku, nevešly by se tabulky 14 a 16 na stránku celé. Ze stejného důvodu byly v tabulkách 15 a 17 rozděleny názvy některých metod výuky počátečního psaní.

Cílem pozorování bylo zaznamenat, které metody výuky počátečního čtení a psaní učitelé a asistenti učitelů v průběhu školního dne používají. Dále bylo dílčím cílem pozorování ověřit data získaná dotazníky. Tedy porovnat výsledky pozorování s odpověďmi získanými od respondentů. Toto porovnání však má pouze omezenou platnost. Důvodem je omezený časový úsek, ve kterém bylo pozorování prováděno, a to obzvláště v ročníku EYFS, a dále skutečnost, že pozorování bylo provedeno vždy pouze v jedné třídě daného ročníku. Výsledky pozorování by měly vzhledem k porovnání s informacemi získanými od respondentů, absolutní platnost pouze pokud bych jako pozorovatel docházela do všech tříd, ve kterých byly dotazníky administrovány, a to každý den po dobu alespoň jednoho měsíce. Toto však nebylo z časových

a organizačních důvodů možné. Výsledky pozorování mohou být neúplné či zkreslené, jelikož pozorování probíhalo pravidelně pouze v některých, stále stejných dnech. Pozorování tedy bylo v rámci týdne neúplné. Třída může mít určité rutiny, například, že práce určitou metodou výuky počáteční gramotnosti probíhá pouze jednou týdně, avšak v den, kdy pozorování nebylo prováděno. Taková metoda by poté nebyla v pozorování zaznamenána, tedy by byla označena jako nepoužívaná, přestože je v pozorované třídě používána.

Do třídy KS1 – 1. ročníku jsem po dobu několika měsíců docházela pravidelně ve středu a v pátek a dále dva celé týdny v listopadu, pozorování v tomto ročníku bylo tedy z hlediska týdne provedeno komplexně. Pozorování však bylo provedeno pouze v jedné třídě daného ročníku, zatímco dotazníky byly administrovány ve dvou třídách. I tato skutečnost tedy má vliv na výsledky porovnání pozorování a informací získaných od respondentů. Z uvedených důvodů považuji výsledky pozorování uskutečněného v KS1 – 1. ročníku za více vypovídající než v ročníku EYFS.

Pozorování v ročníku EYFS bylo, jak je patrné z tabulky 14, provedeno s menší četností. Dále pak nebylo provedeno sledování v průběhu celého týdne. Zaznamenané výsledky pozorování mohou tedy být brány pouze jako orientační.

#### **15.4.1 Pojmy foném a grafém**

Následující dvě podkapitoly se zabývají popisem jevů zjištěných pozorováním, vždy pro každý ročník samostatně. V obou kapitolách jsou několikrát použity dva termíny, konkrétně se jedná o termíny foném a grafém, proto cítíme jako důležité znovu zde připomenout jejich význam.

**Foném** je „nejmenší zvuková jednotka daného slova.“ (Eyres, I., 2007, s. 35) Roach dále dodává další důležitou charakteristiku, a totiž skutečnost, že pokud zaměníme jeden foném za jiný, změní se význam slova. (Roach, P. 2006)

Eyres charakterizuje **grafém** jako „termín, který se používá k označení skupiny písmen, jež dohromady reprezentují jeden zvuk (foném), i jako jednotlivé písmeno, které reprezentuje jeden zvuk (foném).“ (Eyres, I., 2007, s. 37)

#### 15.4.2 Pozorování provedené v ročníku „*Early Years Foundation Stage*“

Z tabulek 14 a 15 je patrné, že v průběhu pozorování provedeného v ročníku EYFS byly zaznamenány pouze tři metody výuky počátečního čtení, konkrétně se jedná o metody „*Phonics*“, „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas a „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení. Výuka počátečního čtení metodou „*Phonics*“ probíhá každý den v ranních hodinách, obdobně každý den, avšak v odpoledních hodinách probíhá „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas v době „*story time*“, v době čtení příběhu. Oboje je blíže charakterizováno v kapitole 14.1, zaměřené na harmonogram školního dne ročníku EYFS. Použití metody výuky počátečního čtení „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení, vychází z materiálů nacházejících se ve vybavení třídy, jež žáky podněcuje ke čtení.

Dvě ze zaznamenaných metod výuky počátečního čtení, konkrétně se jedná o metody „*Phonics*“ a „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, jsou širokým pojmem, proto jsem si při pozorování zaznamenávala i jednotlivé strategie použité při výuce těmito dvěma metodami.

Pro metodu výuky „*Phonics*“ se jednalo o strategie:

- **„*Circle*“, neboli Kruh**  
(Žáci sedí v kruhu, učitel dá doprostřed kruhu obruč a kolem ní položí několik předmětů. Žáci poté třídí předměty na ty, které začínají na učitelem zadané písmeno, a ty, jež začínají jiným písmenem. Předměty začínající na dané písmeno, poté dají žáci do kruhu. Ostatní zůstanou vně kruhu.)
- **Čtení z tabule**  
(Učitel napíše na tabuli písmena. Poté na ně ukazuje a žáci je čtou.)
- **„*Flashcards*“, neboli Čtení z kartiček**  
(Učitel ukazuje žákům kartičky s písmeny, úkolem žáků je říci zvuk, který k písmenu patří a udělat pohyb, který se naučili společně se zvukem. (Například pro „s“ se jedná o pohyb rukou napodobující plazení hada.))
- **„*Fan*“, čili Vějíř**  
(Učitel žákům rozdává vějíře, skládající se z písmen, která již žáci znají. Následně učitel řekne zvuk, žáci ukážou z vějíře příslušné písmeno patřící ke zvuku. Poté žáci hledají počáteční písmeno a konečné písmeno slov, jež jim učitel řekne.)

- **„Full circle“, čili Celý kruh**

(Učitel napíše na tabuli slovo. Společně ho s žáky přečte. Poté ve slově změní jedno písmeno a opět slovo všichni přečtou. Učitel postupně mění vždy jedno písmeno slova, až se opět dostane k původnímu slovu. Když se tak stane, žáci zvednou ruce nad hlavu a zvolají „full circle“. Příklad řady slov: „sat, sit, sip, tip, tap, sap, sat.“)

- **Vymyšlení slov obsahujících určitý grafém**

(Učitel požádá žáky, aby uvedli slovo, které obsahuje určité písmeno. Později učitel úkol ztíží tím, že žádá žáky, aby uvedli pouze slova, v nichž se dané písmeno nachází na začátku, na konci či uprostřed slova.)

- **Nácvik nového zvuku**

(Učitel napíše zvuk na tabuli. Poté jej přečte a ukáže u toho určitý pohyb. Žáci toto po učiteli opakují.

Dále učitel uvede několik příkladů slov, kde se písmeno nachází a napíše daná slova na tabuli. Uvedená slova učitel použije ve větě. Daná slova učitel také přečte použitím „sound talk“, neboli mluvení po jednotlivých zvucích, a žáci to po něm opakují. Poté jsou žáci vyzváni, aby uvedli další příklady slov obsahujících nový zvuk.)

- **„Sound talk“, neboli Mluvení po jednotlivých zvucích**

(Principem této strategie je říkání slov postupně po jednotlivých zvucích. Například slovo „sit: s-i-t.“)

Mnoho z výše uvedených strategií můžeme najít v dokumentu „*Letters and Sounds*“, tedy programem výuky počátečního čtení metodou „*Phonics*“, kterým se více zabývám v kapitole 7.2 *Dokumenty a programy zabývající se výukou anglického jazyka* teoretické části diplomové práce. Většina jmenovaných strategií je tedy popsána ve výše jmenované kapitole, přesto jsou pro větší přehlednost stručně charakterizovány.

Četnost výše uvedených strategií nebyla při pozorování zaznamenána, neboť pozorování bylo zaměřeno na kategorii metod výuky počátečního čtení a psaní, nikoli na strategie používané v rámci jednotlivých metod.

Pokud se zaměříme na výuku počátečního čtení metodou „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, zaznamenané strategie byly:

- **Učitel čte, žáci poslouchají**

(Učitel čte žákům běžnou, reálnou dětskou knížku. Žáci sedí na koberci, sledují ilustrace v knize a poslouchají učitele.)

- **Otázky zaměřené na text**

(V průběhu četby učitel čtení přeruší a ptá se žáků, co se stalo v textu, jak se postava cítí, o kom kniha je,...)

- **Otázky zaměřené na ilustrace**

(Jedná se o strategii podobnou předchozí strategii. Rozdílem je zaměření učitelových otázek. V tomto případě se učitel ptá se žáků, co se vidí na obrázku, o jakou postavu jde,...)

- **Predikce**

(Učitel přeruší četbu knihy a ptá se žáků, co myslí, že se stane v textu dál. K predikci žáci používají ilustrace z knihy či vycházejí z informací již uvedených v textu.)

Dále se budeme věnovat metodám výuky počátečního psaní. Zde byla zaznamenána pouze jedna, „*Phonics*“, která opět probíhala každý den v ranních hodinách.

Strategií, jež byla u metody výuky počátečního psaní „*Phonics*“ zaznamenána, je nácvik psaní nového písmene, který probíhal tak, že učitel rozdál žákům stírací tabulky a fixy. Poté učitel žákům na tabuli předvedl, jak mají písmeno napsat. Žáci si psaní nového písmene procvičovali nejprve ve vzduchu, poté spolužákovi na záda a nakonec na tabulku.

Srovnáme-li výsledky pozorování s informacemi získanými od respondentů, vidíme, že v dotaznících bylo respondenty označeno více metod výuky počátečního čtení, konkrétně „*modelled reading*“, vzorové čtení a „*sight words*“, čtení nepravidelných slov. Naopak nebyly respondenty označeny dvě metody, které byly v průběhu pozorování zaznamenány, tedy „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, a „*reading environment*“, prostředí podněcující ke čtení. Důvodem, proč nebyly některé metody, které respondenti označili za nejčastěji používané, zaznamenány, je omezený časový úsek, po který pozorování probíhalo. Metody, které byly v průběhu pozorování zaznamenány, ale respondenti je neuvedli jako nejčastěji používané metody, mohou být metodami, které jsou ve výuce počátečního čtení používány, ale učitelé je nevnímají jako metody, které používají nejčastěji.

Pokud se ve srovnání zaměříme na metody výuky počátečního psaní, bylo vypořezováno použití pouze jedné metody, „*Phonics*“, která byla také uvedena všemi

respondenty jako metoda výuky počátečního psaní, kterou respondenti při výuce používají nejčastěji. Další z metod uvedených respondenty, konkrétně „*guided writing*“, řízené psaní, „*independent writing*“, samostatné psaní, „*real writing*“, psaní simulující reálné situace a „*word banks*“, slovní řady, nebyly zaznamenány.

Toto srovnání je, jak je uvedeno výše, pouze orientační. Zejména proto, že pozorování nebylo provedeno ve všech dnech týdne. Některé metody počátečního čtení a psaní mohly tedy být učiteli a asistenty učitele používány v jiné dny, než ve kterých bylo pozorování uskutečněno.

**Tabulka 14** Pozorování zaměřené na používané metody výuky počátečního čtení provedené v ročníku Early Years Foundation Stage

		<i>Metody</i>									
		Decoding or word recognition	Guided r.	Independent r.	Modelled r.	Paired (buddy) r.	Phonics	Shared r.	Sight words	R. aloud to pupils	R. environment
<i>Datum pozorování</i>	10.10.	X	X	X	X	X	√	X	X	√	√
	17.10.	X	X	X	X	X	√	X	X	√	√
	14.11.	X	X	X	X	X	√	X	X	√	√
	15.11.	X	X	X	X	X	√	X	X	√	√
	27.11.	X	X	X	X	X	√	X	X	√	√

**Tabulka 15** Pozorování zaměřené na používané metody výuky počátečního psaní provedené v ročníku Early Years Foundation Stage

		<i>Metody</i>						
		Dictation	Guided writing	Independent writing	Phonics	Real writing	Shared writing	Word banks
<i>Datum pozorování</i>	10.10.	X	X	X	√	X	X	X
	17.10.	X	X	X	√	X	X	X
	14.11.	X	X	X	√	X	X	X
	15.11.	X	X	X	√	X	X	X
	27.11.	X	X	X	√	X	X	X



### 15.4.3 Pozorování provedené v „*Key Stage 1 – 1. ročníku*“

Z tabulek 16 a 17 vidíme, že metod výuky počátečního čtení i psaní bylo v průběhu pozorování v KS1 – 1. ročníku zaznamenáno více.

Pokud se zaměříme na metody výuky počátečního čtení, vidíme, že pouze tři metody nebyly zaznamenány vůbec. Jedná se o metody „*decoding or word recognition*“, tedy dekódování slov, „*modelled reading*“, vzorové čtení a „*paired (buddy) reading*“, čtení v páru, s kamarádem. Další metodou, která byla zaznamenána méně často, konkrétně pouze dvakrát, byla metoda „*guided reading*“, řízené čtení, která je používána jednou za týden. V průběhu pozorování tedy byla zaznamenána pouze v době, kdy pozorování probíhalo po dobu celého týdne. Ostatní metody byly, s výjimkou posledních tří dnů pozorování v prosinci, kdy se žáci připravovali, na vánoční vystoupení, zaznamenány každý den, kdy probíhalo pozorování.

Výuka počátečního čtení metodou „*Phonics*“ probíhala, obdobně jako v ročníku EYFS, každý den v ranních hodinách. Metoda „*independent reading*“, tedy samostatné čtení, byla v režimu dne zařazena pro každou skupinu žáků zvlášť. Používání metody „*shared reading*“, neboli sdíleného čtení, vychází z uspořádání kurikula výuky, které je pro KS1 – 1. ročník založeno na aktivitách zabývajících se určitou dětskou knihou. Danou knihu také učitel pozorované třídy postupně a opakovaně s žáky četl. Výuky metodou „*sight words*“, čtení nepravidelných slov, souvisí i s výukou počátečního čtení metodou „*Phonics*“, kde je těmto slovům, jež jsou označována jako „*high frequency tricky words*“, tedy často používané slova, která se nedají přečíst na základě rozkladu na fonémy, také věnována pozornost. Jelikož se jedná o náročná slova, trénují žáci jejich čtení i doma. Poslední dvě metody zaznamenané při pozorování, jsou „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, a „*reading environment*“, prostředí podněcující ke čtení. Obdobně jako v ročníku EYFS metoda výuky počátečního čtení „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas probíhá každý den v odpoledních hodinách a použití metody „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení, vychází z vybavení a výzdoby třídy.

Pro některé z metod výuky počátečního čtení a psaní byly, tak jako u pozorování provedeného v ročníku EYFS, zaznamenány různé strategie. Opět nebyla zaznamenávána četnost použití jednotlivých strategií.

Strategie, které byly zaznamenány při výuce počátečního čtení metodou „*Phonics*“:

- **Čtení slov po jednotlivých fonémech**

(Učitel má na tabuli či papíře napsaná slova skládající se z grafémů, které žáci znají. Učitel ukazovátkem ukazuje na jednotlivé grafémy a modeluje žákům čtení fonémů, nakonec slovo přečte celé. Tedy nejprve přečte slovo za použití „*sound talk*“, a poté jej přečte celé. Například slovo „*net*“ by tedy přečetl: „*n-e-t, net*“. Tento proces žáci po učiteli po každém slově zopakují.)

- **Čtení víceslabičných slov**

(Víceslabičná slova čtou pokročilejší skupiny žáků. Učitel napíše na tabuli několik víceslabičných slov. Poté žákům modeluje jejich čtení po jednotlivých slabikách, tedy nejprve přečte jednotlivé slabiky a poté řekne celé slovo. Další slova zkouší přečíst žáci sami.)

- **Čtení z tabule**

(Učitel napíše na tabuli písmena, slova nebo věty. Poté na ně ukazuje a žáci je čtou, a to jak samostatně, tak společně či podle vzoru učitele.)

- **„*Flashcards*“, neboli Čtení z kartiček**

(Obdobně jako u ročníku EYFS, učitel ukazuje žákům kartičky, na kterých jsou napsaná písmena, ale i slova či celé věty. Žáci pak čtou samostatně nebo všichni ve skupině najednou, dané písmeno, slovo či větu.)

- **Nácvik „*high frequency tricky words*“, tedy slov, která se v jazyce vyskytují často, ale nedají se přečíst na základě pravidel metody výuky počátečního čtení „*Phonics*“, proto se je žáci musí naučit z paměti**

(Tato strategie může mít více forem. Jedna probíhá tak, že učitel napíše na tabuli několik těchto slov, poté s žáky nacvičí jejich čtení, dále učitel žákům vysvětlí, že se jedná o „*high frequency tricky words*“, tedy, že se jejich čtení musí naučit z paměti. Dále žáci dostávají domů list papíru, na kterém je napsaných sto nejčastěji používaných o „*high frequency tricky words*“, tato slova mají doma trénovat. Učitel či jeho asistent poté pravidelně kontrolují, zda žák daná slova umí přečíst a zda se zlepšuje. Výsledky zapisují do „*reading record*“, tedy sešitu zaměřeném na výuku čtení a psaní, který

učitel nebo asistent učitele vedou každému žákovi od ročníku „EYFS“ po „Year 6“, kdy opouští základní školu.)

- **Nácvik nového zvuku**

(Učitel nejprve napíše na tabuli grafém, který danému zvuku odpovídá. Poté jej žákům přečte a oni po něm daný zvuk zopakují.

Dále učitel napíše na tabuli slova, která daný zvuk obsahují a přečte je žákům. Poté sami žáci dávají příklady slov, v nichž se zvuk nachází.)

- **„Phoneme spottee sentences“ neboli Věty, ve kterých žáci hledají grafém reprezentující určitý foném**

(Učitel rozdává žákům pracovní listy, na kterých jsou napsané věty. Žáci ve větách hledají grafémy, které jsou čteny jako určitý zvuk neboli foném. Pokud žáci takový grafém najdou, podtrhnou jej.)

- **„Phonics fingers“, tedy Používání prstů pro označení fonémů při čtení slov**

(Při této strategii žáci čtou dané slovo po jednotlivých fonémech, při čtení každého fonému zvednou jeden prst, tedy „phonics finger“.)

- **„Sound talk“, neboli Mluvení po jednotlivých zvucích**

- **Vymýšlení slov obsahujících určitý grafém**

- **Zařazování slov k určité kategorii**

(Učitel rozdává žákům pracovní list, který je rozdělen na dvě až čtyři části, v každé části je nadepsán určitý grafém. Poté učitel nadiktuje žákům několik slov, přičemž úkolem žáků je zařadit diktovaná slova do správné kategorie, tedy zapsat je na správné místo pracovního listu.)

Strategie použité při výuce počátečního čtení metodou „*reading aloud to pupils*“, neboli čtení žákům nahlas, jsou shodné se strategiemi zaznamenanými při pozorování provedeném v ročníku EYFS. Stejně strategie byly zaznamenány i při výuce metodou „*shared reading*“, sdílené čtení. Jedná se tedy o strategie:

- **Učitel čte, žáci poslouchají**
- **Otázky zaměřené na text**
- **Otázky zaměřené na ilustrace**
- **Predikce**

Podíváme-li se na tabulku zabývající se metodami výuky počátečního psaní, vidíme, že nebyly zaznamenány pouze dvě metody, konkrétně se jedná o metody „*shared writing*“, sdílené psaní a „*word banks*“, slovní řady. Dále byly metody „*guided writing*“, řízené psaní, a „*dictation*“, diktát, zaznamenána pouze v některé dny, kdy bylo pozorování provedeno. Ostatní metody byly zaznamenány v průběhu každého pozorování. Výjimku tvořily pouze poslední dny pozorování, které byly věnovány přípravě a následnému předvedení vánoční hry.

Výuka počátečního psaní metodou „*Phonics*“ probíhala téměř každý den ráno. Metoda „*dictation*“, diktát, byla zaznamenána převážně v rámci ranní výuky metodou „*Phonics*“. Ostatní zaznamenané metody výuky počátečního psaní, tedy „*guided writing*“, řízené psaní, „*independent writing*“, samostatné psaní, a „*real writing*“, psaní simulující reálné situace, probíhalo v rámci dne v různou dobu. Vždy však žáci pracovali podle pokynů učitele ve skupinách, do kterých jsou na výuku mateřského jazyka rozděleni<sup>95</sup>.

Strategie zaznamenané při výuce počátečního psaní metodou „*Phonics*“, byly:

- **Diktát<sup>96</sup>**

(Učitel žákům diktuje jednotlivá písmena, slova nebo celé věty. Žáci je zapisují na mazací tabulky, které učitel kontroluje.)

- **Nácvik „*high frequency tricky words*“**, tedy slov, která se v jazyce vyskytují často, ale nedají se přečíst na základě pravidel metody výuky počátečního čtení „*Phonics*“, proto se je žáci musí naučit z paměti<sup>97</sup>

- **Zařazování slov k určité kategorii**

Při výuce počátečního psaní metodou „*guided writing*“, neboli řízené psaní, byly zaznamenány tyto strategie:

- **Motivace žáků ke psaní rozhovorem o daném tématu**

---

<sup>95</sup> Rozdělení žáků do jednotlivých skupin je blíže popsáno v kapitole 14.

<sup>96</sup> Tato strategie odpovídá metodě „*dictation*“, neboli diktát. Jelikož však byla použita při výuce počátečního čtení a psaní metodou „*Phonics*“, je zde zařazena jako strategie.

<sup>97</sup> Žáci nejprve nacvičují čtení „*high frequency tricky words*“, poté trénují i jejich psaní.

- **Modelování průběhu psaní**

(Učitel za pomoci žáků napíše příklad příběhu na tabuli. Při psaní příběhu na tabuli zdůrazňuje důležité aspekty, jako je psaní velkého písmeno na začátku věty, používání mezer mezi slovy či psaní tečky na konci věty. Učitel se ale zaměřuje i na výstavbu textu. Například ukazuje žákům, jak má text začít, a to konkrétně tak, že modeluje nahlas své myšlení při psaní textu.)

- **Vlastní práce žáků**

(Poté žáci pracují na svém příběhu, který však musí mít charakteristiky modelované učitelem.)

Pokud tedy srovnáme výsledky pozorování s informacemi získanými od respondentů, vidíme, že v případě metod výuky počátečního čtení si informace odpovídají. Jedinou metodou, která byla uvedena respondenty, ale nebyla zaznamenána v průběhu pozorování, je „*modelled reading*“, vzorové čtení. Zde tedy pozorování odpovídá informacím získaným dotazníky.

Zaměříme-li se ve srovnávání na metody výuky počátečního psaní, zjistíme, že obě dvě metody výuky, které nebyly při pozorování zaznamenány, byly respondenty v dotaznících označeny jako nejčastěji používané. V tomto případě tedy výsledky pozorování neodpovídají informacím získaným od respondentů.

**Tabulka 16 Pozorování zaměřené na používané metody výuky počátečního čtení provedené v Key Stage 1 - 1. ročníku**

		<i>Metody</i>									
		Deco- ding or word recogni- tion	Gui- ded r.	Inde- pen- dent r.	Mode- lled r.	Paired (buddy) r.	Phonics	Sha- red r.	Sight words	R. aloud to pupils	R. envi- ron- ment
<i>Datum pozo- rování</i>	24.10.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	7.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	9.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	12.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	13.11.	X	√	√	X	X	√	√	√	√	√
	14.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	15.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	16.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	21.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	23.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	26.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	27.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	28.11.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	29.11.	X	√	√	X	X	√	√	√	√	√
	5.12.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	7.12.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	14.12.	X	X	√	X	X	√	√	√	√	√
	17.12.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	18.12.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.12.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

**Tabulka 17 Pozorování zaměřené na používané metody výuky počátečního psaní provedené v Key Stage 1 - 1. ročníku**

		<i>Metody</i>						
		Dictation	Guided writing	Independent writing	Phonics	Real writing	Shared writing	Word banks
<i>Datum pozorování</i>	24.10.	X	√	√	√	√	X	X
	7.11.	X	√	√	√	√	X	X
	9.11.	X	X	√	√	√	X	X
	12.11.	X	√	√	√	√	X	X
	13.11.	√	X	√	√	√	X	X
	14.11.	X	X	√	√	√	X	X
	15.11.	X	√	√	√	√	X	X
	16.11.	√	X	√	√	√	X	X
	21.11.	X	√	√	√	√	X	X
	23.11.	√	X	√	√	√	X	X
	26.11.	√	X	√	√	√	X	X
	27.11.	√	√	√	√	√	X	X
	28.11.	X	X	√	√	√	X	X
	29.11.	√	X	√	√	√	X	X
	5.12.	√	X	√	√	√	X	X
	7.12.	√	√	√	√	√	X	X
	14.12.	X	√	√	√	√	X	X
	17.12.	X	X	X	X	X	X	X
18.12.	X	X	X	X	X	X	X	
19.12.	X	X	√	X	X	X	X	

#### 15.4.4 Stručné shrnutí pozorování

Z tabulek 14 – 17 tedy vidíme, že v ročníku EYFS bylo zaznamenáno použití pouze několik metod výuky počátečního čtení a psaní, zatímco v KS1 – 1. ročníku bylo naopak pouze několik metod, které nebyly v průběhu pozorování zaznamenány vůbec. Metody, které byly zaznamenány v obou ročnících jsou „*Phonics*“, „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas, a „*reading environment*“, prostředí podněcující ke čtení.

Pokud se jedná o srovnání výsledků pozorování s informacemi získanými prostřednictvím dotazníků, nejsou údaje totožné. Důvodem je, že pozorování bylo provedeno pouze v jedné třídě v každém z ročníků, a dále pozorování probíhalo s výjimkou dvou týdnů v listopadu, pouze některé dny v týdnu. Srovnání je tedy pouze orientační.

Velmi podobné údaje byly zjištěny pouze v oblasti metod výuky počátečního čtení v Key Stage 1 – 1. ročníku, kdy respondenti uvedli jednu z metod výuky, která nebyla pozorováním zjištěna. Informace podané k ostatním metodám již pozorování odpovídaly.

V ročníku EYFS byly v průběhu pozorování zaznamenány metody, které nebyly respondenty v dotaznících označeny. Konkrétně se jedná o „*reading aloud to pupils*“, čtení žákům nahlas a „*reading environment*“, tedy prostředí podněcující ke čtení. Naopak některé z respondenty uvedených metod nebyly v průběhu pozorování zaznamenány.

Vidíme tedy, že po srovnání spolu některé získané informace korespondují lépe a jiné méně.

## 15.5 Závěrečná zjištění

Pozorováním, které jsem ve třídách EYFS a KS1 – 1. ročníku společně s informacemi, jež jsem se dozvěděla z administrovaných dotazníků, odpovídají na několik výzkumných otázek, jež jsem si na počátku výzkumu položila. Konkrétně se jedná o otázky a) – f)<sup>98</sup>. Na každou z nich jsme tedy pozorováním či vyhodnocením

---

98

a) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na dané základní škole v Anglii?*“

b) „*V jakých ročnících tato výuka probíhá?*“

c) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na dané základní škole v Anglii v průběhu běžného školního dne?*“

d) „*Jaké metody výuky počátečního čtení a psaní používají učitelé na dané základní škole?*“

e) „*Co ovlivňuje volbu metod?*“

f) „*Mají žáci s některými metodami problémy?*“



dotazníku získali odpověď a to zvlášť pro každý z jednotlivých ročníků, ve kterých byl výzkum proveden. Zde tedy odpovědi krátce shrnu.

Zjistili jsme, že výuka počátečního čtení a psaní probíhá v předškolním ročníku a dále v prvním ročníku základní školy. Tato výuka je rozložena do harmonogramu celého školního dne, s tím, že jediná metoda, která je vyučována každý den, je metoda „*Phonics*“. Ostatní metody jsou při výuce používány méně často. Snahou učitelů však je zakomponovat výuku počátečního čtení a psaní do co nejvíce aktivit.

Pokud se jedná o metody výuky, které jsou na dané škole používány při výuce počátečního čtení a psaní, zjistili jsme, že učitelé používají velkou škálu metod. Četnost používání jednotlivých metod se v jednotlivých ročnících liší. Důvodem je, že některé metody nejsou pro žáky vhodné vzhledem k jejich věku, schopnostem a znalostem. Také jsme zjistili, že žáci mohou mít obtíže při různých metodách výuky. Pokud tedy taková situace nastane, je daným žákům poskytnuta pomoc formou další výuky v menší skupině.

## 16 ŘÍZENÉ ČTENÍ KNIHY „WHAT IS HE?“

Řízené pozorování výuky počátečního čtení metodou „*guided reading*“, řízeného čtení, při které byla čtena kniha „*What is he?*“, bylo uskutečněno, jak je již uvedeno v kapitole 11 zaměřené na harmonogram výzkumu, v prosinci 2012.

Cíle řízeného pozorování byly stanoveny celkem čtyři. První dva cíle se týkaly více žáků, jednalo se o zjištění, zda žáci používají různé čtenářské strategie a zda jsou schopni rozeznat a přečíst „*sight words*“, neboli slova, která se žáci učí číst bez toho, aby je rozkládali na jednotlivé fonémy. Další dva cíle byly více zaměřeny na mne v roli učitele, konkrétně jsem si tedy dala za cíl zjistit, zda jsem schopna odučit lekci metodou výuky počátečního čtení „*guided reading*“, řízené čtení a dále zjistit, jak na mne v roli učitele budou žáci reagovat.

Pro získání informací byla použita metoda pozorování. Pozorování bylo krátkodobé, strukturované, zaměřené zejména na používání čtenářských strategií, rozeznávání „*sight words*“, neboli nepravidelných slov, přímé a zúčastněné.

Metoda výuky počátečního čtení „*guided reading*“, řízené čtení, je metodou, která je v pozorované třídě používána jednou týdně. Pro výuku touto metodou jsou žáci na základě svých čtenářských schopností rozděleni do čtyř skupin, které jsou uvedeny v kapitole 13 zabývající se prostředím výuky. Jednotlivé skupiny, do kterých jsou žáci na výuku počátečního čtení a psaní rozděleni, jsou nazvány podle barev. Konkrétně se jedná o bravy „*red, yellow, blue, green*“, tedy červenou, žlutou, modrou a zelenou. Pro větší přehlednost znovu uvádím tabulku skupin, která již byla uvedena dříve, v kapitole kapitole 13 zabývající se prostředím výuky. Jednotlivé skupiny jsou v tabulce seřazeny od skupiny nejlepších žáků po skupinu s nejméně zdatnými žáky. Tedy ve skupině označené barvou „*red*“, červenou, jsou žáci nejpokročilejší, naopak ve skupině, jež má barvu „*green*“, zelenou, jsou žáci nejméně pokročilí.

**Tabulka 18 Skupiny, do kterých jsou žáci rozděleni při výuce anglického jazyka**

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

Skutečnost, že jsou žáci na výuku počátečního čtení metodou „*guided reading*“, řízené čtení, rozděleni do skupin podle svých čtenářských schopností, umožňuje učiteli nebo asistentu učitele pracovat s celou třídou naráz na úrovni jejich schopností. Všichni žáci tak mohou být v daný moment rozvíjeni co nejvíce.

Každá z uvedených skupin tedy při výuce počátečního čtení metodou „*guided reading*“, řízené čtení, pracuje s jiným materiálem, jehož obtížnost vychází ze schopnosti žáků.

Jednotlivé skupiny pracují pod vedením učitele či asistenta učitele. Třídní učitelka třídy, ve které bylo řízené pozorování provedeno, má k dispozici dva asistenty učitele. V každé ze tříd ročníku EYFS a KS1 – 1. ročníku na základní škole „*Dale Community Primary School*“ pracuje kromě učitele také jeden asistent učitele. Druhý asistent učitele, který pracuje ve třídě, v níž bylo řízené pozorování provedeno, byl do třídy přidělen, jelikož se ve třídě nachází žák, jenž má „*Special Educational Need*“, tedy zvláštní vzdělávací potřeby, zkráceně „*SEN*“. Jedná se o žáka, který má silnou poruchu zraku, tedy má speciální pomůcky na čtení a psaní. Například pokud učitel pracuje s celou třídou a něco žákům píše na tabuli či jim ukazuje obrázky, píše to samé asistent učitele tomuto žákovi na tabulku, jelikož žák informace napsané na tabuli kvůli vzdálenosti a velikosti písma nepřečte. V případě, že jsou žákům ukazovány obrázky, dostává tento žák stejné obrázky do ruky, jelikož jinak by na ně neviděl.

Žáci třídy, v níž bylo pozorování provedeno, jsou tedy vyučováni učitelem a dvěma asistenty učitele. Dále do třídy jednou týdně dochází slečna, která se připravuje na zkoušky na vysokou školu, jejím budoucím oborem bude právě učitelství na základní škole. Výuka počátečního čtení metodou „*guided reading*“, řízené čtení, většinou probíhá v den, kdy výše uvedená slečna třídu navštěvuje. Důvodem je, že pokud jsou ve třídě přítomni oba asistenti učitele, věnuje se každé ze čtyř skupin jeden z dospělých, tedy učitel, asistenti učitele či tato slečna.

V jednom ze dvou týdnů mé praxe na „*Dale Community Primary School*“, které jsem ve třídě KS1 – 1. ročníku strávila celé, mi bylo nabídnuto, zda chci vést skupinu žáků při výuce metodou „*guided reading*“, řízené čtení. Poté, co jsem souhlasila, dostala jsem k prostudování materiály, se kterými jsem s žáky při výuce pracovala a také verzi knihy, jež je určena pro učitele či asistenty učitele.

## **16.1 Výzkumný vzorek**

Skupina žáků, se kterou jsem bylo řízené pozorování v KS1 – 1. ročníku provedeno, se skládala ze čtyř žáků, konkrétně se jednalo o tři dívky a jednoho chlapce. Celkově skupinu označenou barvou „*blue*“, modrou, tvořilo sedm žáků. V den, kdy výuka metodou „*guided reading*“, řízené čtení, proběhla, byli ve třídě přítomni pouze čtyři žáci.

Pokud se zaměříme na schopnosti žáků ve skupině, se kterou bylo řízené pozorování provedeno, jednalo se o skupinu žáků označenou barvou „*blue*“, tedy modrou. Vrátime-li se tedy k tabulce 18, vidíme, že se jednalo o žáky, kteří jsou méně pokročilí, pokud bychom skupinám přiřadili čísla na základě toho, jak schopní žáci se ve skupině nachází, byla by skupina označena číslem tři, s tím, že jedničkou by byla označena skupina nejvíce pokročilých žáků a čtyřkou skupina žáků nejméně pokročilých.

### **16.1.1 Heslo skupiny, která byla výzkumným vzorkem**

Každá ze skupin má pro výuku metodou „*guided reading*“, neboli řízené čtení, stanovený cíl v podobě hesla. Obtížnost cílů jednotlivých skupin vychází ze schopností

žáků. Tedy skupina, kterou tvoří nejvíce pokročilí žáci, má cíl nejnáročnější. Naopak skupina nejméně pokročilých žáků má cíl nejméně náročný.

Heslo skupiny, se kterou bylo řízené pozorování provedeno, zní: „*I can read some words and talk about the pictures in the book.*“, tedy umím přečíst některá slova a mohu mluvit o obrázcích v knize.

Z cíle skupiny tedy vidíme, že žáci jsou méně zkušení čtenáři, kteří se při četbě a porozumění textu opírají o ilustrace.

## 16.2 Cíl lekce

Cíle lekce vycházely z materiálů, které mi byly pro přípravu výuky metodou „*guided reading*“, řízené čtení, poskytnuty a zaměřovaly se jednak na čtenářské strategie žáků, ale také na čtení „*sight words*“, neboli čtení nepravidelných slov. Konkrétní cíle tedy byly:

1. Procvičení čtenářských strategií
  - a. „*picture cues*“, neboli vyvození slova z ilustrací knihy
  - b. „*sounding out*“, postupné čtení jednotlivým fonémů
  - c. „*using the first sound in a word*“, používání prvního písmene slova
2. čtení „*sight words*“

## 16.3 Plán lekce

Hodina byla plánována na základě materiálů, jež jsem obdržela od třídní učitelky třídy, ve které bylo řízené pozorování provedeno. Jednalo se o materiály, ze kterých učitelé a asistenti učitele vychází při přípravě na výuku počátečního čtení metodou „*guided reading*“, řízené čtení.

**Téma lekce:** „*Guided reading*“, řízené čtení (kniha „*What is he?*“)

**Heslo skupiny:** „*I can read some words and talk about the pictures in the book.*“

Umím přečíst některá slova a mluvit o ilustracích knížky.

**Cíle lekce:**

1. Žák rozezná některá ze „*sight words*“, neboli nepravidelných slov.
2. Žák správně přečte některá z „*sight words*“.
3. Žák rozezná „*sight words*“: „*his*“, jeho, od „*him*“, ho.
4. Žák správně doplní zadaná „*sight words*“.

**Pomůcky:** Kniha „*What is he?*“ pro každého žáka, učitelská verze knihy, pracovní listy

**Průběh lekce:**

**1. Aktivity před čtením**

**Téma:** *Motivace k četbě knihy*

- Cíle:**
1. Žák zná cíl své skupiny.
  2. Žák najde název knihy.
  3. Žák na základě ilustrací odhadne, o kom kniha je.

**Pomůcky:** Cíl skupiny napsaný na kartičce, knihy pro žáky, mazací tabulka, učitelská verze knihy

**Stručný popis:**

- Připomenutí cíle dané skupiny – společná práce u stolu. Učitelka nechá žáky přečíst čtenářský cíl skupiny.
- Motivace ke čtení knihy, debata o obalu knihy, ilustracích – učitelka žádá žáky, aby ukázali na název knihy, přečetli ho a dále s žáky diskutuje o obalu knihy a ilustracích obalu knihy.

- Hádání, o kom kniha je – žáci hádají na základě ilustrací na obalu knihy, o jaké postavě kniha je, učitelka zapisuje odhady žáků na tabulku.

## 2. Aktivity při čtení

**Téma:** *Čtení knihy*

- Cíle:**
1. Žák přečte text napsaný v knize.
  2. Žák hovoří o ilustracích knihy.
  3. Žák umí při čtení neznámých slov použít ilustrace knihy.
  3. Žák porovná svůj odhad s informací zjištěnou v knize.

**Pomůcky:** Knihy pro žáky, učitelská verze knihy

### Stručný popis:

- Pokládání otázek zadaných v učitelské verzi knihy – učitelka v průběhu čtení knihy pokládá žákům knihy související s textem a ilustracemi knihy.
- Čtení textu – žáci samostatně čtou knihu.
- Porovnání zjištěné postavy s tím, koho žáci navrhovali – po dočtení knihy se učitelka zeptá žáků, o kom byla kniha. Poté společně zkontrolují, zda byl některý z jejich odhadů správný.
- Druhé, rychlejší čtení knihy – žáci znovu čtou knihu, tentokrát je čtení rychlejší.

(Učitel kontroluje schopnost číst „*sight words*“, nepravidelných slov. Monitoruje a podporuje používání čtenářských strategií („*picture cues*“, neboli vyvození slova z ilustrací knihy, „*sounding out*“, postupné čtení jednotlivým fonémů, „*using the first sound in a word*“, používání prvního písmene slova).

## 3. Aktivity následující po čtení knihy

**Téma:** *Aktivity související s přečtenou knihou*

- Cíle:**
1. Žák stručně shrne, o čem četl.
  2. Žák najde v textu „*sight words*“.
  3. Žák mezi sebou rozliší dvě ze „*sight words*“.

3. Žák doplní „*sight words*“ do vět.

**Pomůcky:** Knihy pro žáky, pracovní listy, pastelky

**Stručný popis:**

- Shrnutí, o čem kniha byla – učitelka se ptá žáků, o čem četli, podporuje celkové shrnutí příběhu.
- Procvičování „*sight words*“ – hledání zadaných slov v textu: žáci jsou učitelkou vyzváni, aby v textu našli některá ze „*sight words*“.
- Vybarvování obrázku dinosaura na základě „*sight words*“, „*his*“, jeho, a „*him*“, ho – učitelka rozdá žákům pracovní listy, žáci procvičují rozlišování dvou „*sight words*“.
- Doplnění nabízených „*sight words*“ do vět tak, aby odpovídaly tomu, co žák vidí na obrázku – učitelka rozdá žákům druhý pracovní list. Úkolem žáků je přiřadit nabízená slova do vět.

**4. Závěr**

**Téma:** *Závěr lekce*

- Cíle:**
1. Žák zhodnotí, zda měl při četbě některých slov obtíže.
  2. Žák zhodnotí, zda pro něj byly úkoly z pracovních listů náročné.

**Pomůcky:** Knihy pro žáky, pracovní listy

**Stručný popis:**

- Učitel se žáků ptá, zda se jim dařilo, zda jim některá slova činila problémy a zda byl pro ně pracovní list těžký.
- Společné zhodnocení četby – učitelka se vyjádří k lekci, pochválí žáky za spolupráci a také zhodnotí, jak se žákům při čtení dařilo.

**16.4 Průběh odučené lekce – popis**

Žákům bylo třídní učitelkou oznámeno, že se budou učit metodou „*guided reading*“, řízené čtení. Poté bylo žákům řečeno, u kterého stolu budou jednotlivé



skupiny pracovat. Žáci se tedy rozdělili podle skupin uvedených v počátku kapitoly. U jednotlivých stolů si poté učitel či asistenti učitele ověřili, že mají správné žáky.

### 1. Aktivity před čtením

Poté, co jsem si ověřila, že žáci, kteří sedí u stolu, jsou žáci ze skupiny označené barvou „*blue*“, modrou, ukázala jsem žákům list s heslem jejich skupiny. Dále jsem se žáků zeptala, jak jejich heslo zní a jeden z žáků jej přečetl nahlas.

Následně jsem žákům rozdala knihy. Pozornost žáků jsem upřela na název knihy. Otázka pro žáky tedy zněla: „*What is the title of the book? Point to the title.*“, neboli „*Jaký je název knihy? Ukaž na něj.*“. Všichni žáci ze skupiny správně ukázali na název knihy a jeden z žáků byl vyzván, aby název přečetl nahlas.

Žákům jsem položila i následující otázku, která byla doporučena knihou pro učitele. „*What part of him can you see?*“, tedy „*Jakou jeho část vidíš?*“

Dále jsem žáky požádala, aby se podívali na zadní stranu obalu knihy, kde se nacházela další část těla postavy a „*blurb*“, neboli upoutávka. Nejprve jsem se žáků zeptala: „*What part of him is in the picture?*“, „*Jaká jeho část je na obrázku?*“

Následující aktivitou bylo hádání, o kom kniha je. Otázka položená žákům tedy zněla: „*Can you guess what he is?*“, „*Uhodnete, kdo to je?*“.

Žáci uváděli různé dohady, pokaždé byli požádáni, aby zdůvodnili, proč si myslí, že postavou je právě to, co uvedli. Všechny dohady žáků jsem zapsala na mazací tabulku. Žákům bylo také osvětleno, že postavu nehádají jen tak, ale že na konci uvidíme, zda některý z dohadů byl správný. „*We will see if we guessed it right.*“, „*Uvidíme, zda jsme postavu odhadli správně.*“

Poté byli žáci požádáni, aby otevřeli knihu na titulní straně. Zde se kromě názvu, autora, ilustrátora a nakladatele nacházelo vyobrazení další části těla postavy. Nejprve jsem s žáky zopakovala, kdo je autor a ilustrátor knihy, dále jsme se zaměřili na autora a ilustrátora této konkrétní knihy, a to konkrétně tak, že jsem žákům postupně přečetla jejich jména a úkolem žáků bylo na ně ukázat prstem. Nakonec jsme se věnovali části těla postavy, jež byla na titulní straně vyobrazena. Řekli jsme si tedy, o jakou část těla se jedná.

## 2. Aktivity při čtení

Společně jsme se pustili do **prvního čtení**. Kniha je členěna na dvoustrany, na kterých se nachází obrázek a k němu se vztahující věta.

U každé dvoustrany jsem se nejprve zaměřila na ilustrace. Žáci vždy odpovídali na několik otázek, například:

„*Who is in the picture?*“, „*Koho vidíte na obrázku?*“

„*What is she holding up?*“, „*Co drží?*“

„*What part of a body can you see?*“, „*Jakou část těla vidíte?*“

„*What noise is the animal making?*“, „*Jaký zvuk zvíře vydává?*“

„*What does the girl say?*“, „*Co dívka říká?*“

Poté, co žáci zodpověděli otázky, si každý z nich sám přečetl větu, která se na dané dvoustraně nacházela.

Po dočtení poslední stránky jsem se zeptala žáků, o kom kniha byla a společně jsme porovnali odhad se zjištěním.

Při **druhém čtení** se žáci střídali a každý přečetl jednu stránku, ostatní žáci sledovali čtené věty společně s žákem, který četl, a to nejen očima, ale i prstem v textu. Pokud jim nějaké slovo činilo problémy, byli povzbuzeni k použití některé ze čtenářských strategií. Například:

„*Which sound is at the beginning?*“, „*Jakým fonémem slovo začíná?*“

„*Look at the picture. Can it help you?*“, „*Podívej se na obrázek. Pomůže ti přečíst dané slovo?*“

„*Sound the word out.*“, „*Přečti slovo postupně po jednotlivých fonémech.*“

## 3. Aktivity následující po čtení knihy

Po druhém čtení byli žáci požádáni, aby stručně převyprávěli příběh: „*Can you tell me what the story was about?*“, „*Můžete mi říct, o čem příběh byl?*“.

Dále jsem se zaměřila „*sight words*“, neboli nepravidelných slov. Žáci byli vyzváni, aby v textu našli slova, která jsem jim diktovala. „*Can you find word „I“ in*

*the book. Point to it.*“, „*Můžete v knize najít slovo „já“? Ukažte na něj.*“ Jednotlivá slova, která žáci hledali, byla: „*I*“, já, „*can*“, mohu, „*see*“, vidět, „*his*“, jeho, a „*him*“, ho.

Poté jsem žákům rozdala pracovní list. Jelikož žákům nečinilo rozlišování „*his*“, jeho, a „*him*“, ho, žádné potíže, rozdala jsem žákům rovnou druhý pracovní list.

Nejprve jsem žákům objasnila, co mají s pracovním listem dělat. „*Look, there are some sentences. But they are not complete. We need to finish the sentences with the words from the box. You can see the meaning of each sentence from a picture.*“, „*Podívejte, zde jsou nějaké věty, ale nejsou dokončeny. Musíme je tedy dokončit za pomoci slov z nabídky. Význam jednotlivých vět je znázorněn obrázky.*“

Abych se ujistila, že žáci rozumí, co mají s pracovním listem dělat, vypracovali jsme první větu společně. Žáci poté pracovali samostatně a nakonec jsme si pracovní list společně zkontrolovali.

#### **4. Závěr**

Závěrečná část lekce byla věnována hodnocení.

Nejprve jsem dala žákům možnost se vyjádřit tím, že jsem se jich zeptala, zda se jim dařilo, zda jim některá slova činila problémy a zda byl pro ně pracovní list těžký a pokud ano, co konkrétně na něm bylo pro žáky náročné. Někteří z žáků uvedli, že pro ně byl pracovní list těžký a neměli dostatek času na jeho vypracování. Jeden z žáků neporozuměl ilustracím, z tohoto důvodu nedokázal věty dokončit.

Poté jsem žáky pochválila za spolupráci, dále jsem zdůraznila, že jim čtení „*sight words*“ nečinilo žádné potíže.

Nakonec jsem dala znovu prostor žákům, pro případ, že by chtěli něco ještě dodat.

### **16.5 Vypozorované čtenářské strategie a „*sight words*“**

Jedním z úkolů učitele v průběhu výuky počátečního čtení metodou „*guided reading*“, tedy řízeného čtení, bylo monitorovat čtenářské strategie, jež žáci při čtení používají. Dále se zaměřoval na to, zda některé ze „*sight words*“ činí žákům problémy.

### 16.5.1 Použité čtenářské strategie

V průběhu lekce počátečního čtení metodou „*guided reading*“, tedy řízeného čtení, se žáci střídali ve čtení jednotlivých částí knihy. Zároveň bylo zaznamenáno, jaké strategie žáci při čtení používají. Pokud daný žák strategii použil, udělala jsem si poznámku a poté toto zanesla do grafu 18. Zaznamenáno bylo pouze, jaké strategie jednotliví žáci použili, nikoli kolikrát v průběhu lekce byla daná strategie použita.

Z grafu 18 vidíme, že strategie, jež byly zaznamenány, byly tři. Z těchto tří strategií byla pouze jedna, konkrétně strategie „*picture cues*“, neboli nápověda obrázkem<sup>99</sup>, byla použita všemi žáky. Druhá ze strategií, „*1<sup>st</sup> sound in the word*“, tedy použití dekodování prvního fonému daného slova<sup>100</sup>, nebyla použita pouze jedním z žáků. Naopak strategie „*sound out*“, tedy čtení slova postupně po jednotlivých fonémech<sup>101</sup>, byla použita pouze jedním z žáků.

Podíváme-li se na názvy jednotlivých strategií uvedených v poznámkách 99 - 101, vidíme, že strategie „*picture cues*“ a „*1<sup>st</sup> sound in the word*“ jsou spolu provázané. Mnohdy tedy žáci použili pro dekodování určitého slova obě strategie najednou.

**Graf 18 Čtenářské strategie žáků použité při výuce počátečního čtení metodou „*guided reading*“**



<sup>99</sup> V případě, že si žák není jistý, jak se dané slovo čte, může použít ilustrace knihy a porozumění textu. Tedy odhadne, o jaké slovo se jedná na základě ilustrace, popřípadě ilustrace a prvního písmene daného slova.

<sup>100</sup> Tato strategie souvisí se strategií popsanou v předchozí poznámce. Pokud si žák není jistý, jak se dané slovo čte, zaměří se na první foném slova a z kontextu či za použití ilustrací poté slovo řekne.

<sup>101</sup> Pokud žák při četbě narazí na slovo, jež mu činí problémy přečíst, čte jej postupně po jednotlivých fonémech, tedy slovo „*sit*“, by četl: „*s-i-t*“.

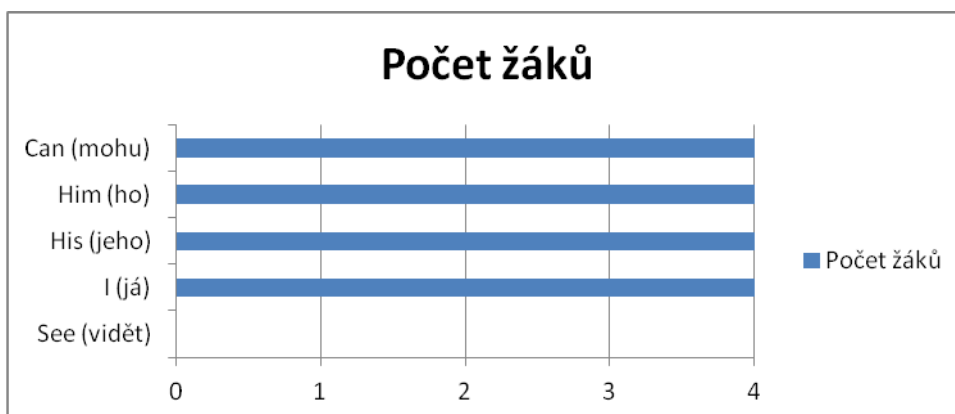
### 16.5.2 „Sight words“

V textu knihy a cvičeních, jež byly s žáky plněny, se opakovaně objevovalo několik „sight words“. Konkrétně se jedná o tato „sight words“: „can“, mohu, „him“, ho, „his“, jeho, „I“, já, „see“, vidět. V průběhu lekce jsem zaznamenávala, zda žáci daná slova přečtou bez problémů. Zaznamenané informace poté byly zaneseny do grafu 19.

Tato kniha a cvičení k ní navrhovaná, byla částečně zaměřena na procvičování rozlišení dvou „sight words“, konkrétně „him“, ho a „his“, jeho. Žáci ale s touto oblastí neměli žádné potíže a obě slova četli bez problémů.

Z grafu 19 je tedy patrné, že z výše uvedených „sight words“ činilo žákům při čtení problémy pouze jedno, a to konkrétně slovo „see“, vidět. Zajímavé také je, že toto slovo činilo potíže všem žákům dané skupiny, zatímco potíže přečíst ostatní „sight words“ naopak neměl žádný z žáků.

Graf 19 „Sight words“, jež se nacházela v textu knihy a úkolech pro žáky



## 17 MODELOVÁ LEKCE „*WHERE'S MY TEDDY?*“

Modelová lekce založená na knize „*Where's my Teddy?*“ proběhla, jak je již uvedeno v kapitole 11, obsahující harmonogram výzkumu, v prosinci 2012.

Cíle, jež jsem si pro modelovou lekci stanovila, můžeme rozdělit do dvou větších kategorií. První část cílů je zaměřena na žáky. Dále se cíle zaměřené na žáky dělí podle aktivity, kterou žáci prováděli. V motivační části bylo cílem zjistit, zda žáci správně přiřadí pocit k výrazu obličeje, tedy spojí-li správně verbální vyjádření pocitu s jeho non-verbální podobou. V druhé části lekce zaměřené na „*shared reading*“, tedy sdílené čtení, bylo cílem zjistit, zda žáci dokážou odpovědět na otázky týkající se příběhu, a také zda na základě dosavadního průběhu příběhu a za pomoci ilustrací odhadnou, co se stane v další části příběhu, a dále zda si umí svůj názor obhájit. Tedy zda umí říct, proč si myslí právě toto. Třetí částí lekce bylo „*guided writing*“, řízené psaní. Zde bylo cílem zjistit, zda žáci nakreslí obrázek dle zadání či napíše dle zadaných kritérií text. Úkoly v této části modelové lekce byly rozděleny podle schopností žáků.

Druhá část cílů byla více zaměřena na mne v roli učitele. Konkrétní cíle, jež jsem si určila byly: zjistit, zda jsem schopna odučit žáky modelovou lekci za použití vícero metod, konkrétně se jednalo o metody „*shared reading*“ a „*guided writing*“, sdílené čtení a řízené psaní. Dalším cílem bylo zjistit, jak na mne v roli učitele budou žáci reagovat, když budu učit celou třídu, ne pouze jednu ze skupin.

Informace byly získávány pozorování, které bylo krátkodobé a strukturované, zaměřené na to, zda žáci rozumí čtené knize a zvládnou napsat text podle zadaných kritérií, přímé a zúčastněné.

V průběhu modelové lekce byly použity dvě metody výuky počátečního čtení a psaní, konkrétně se jednalo o metodu výuky počátečního čtení „*shared reading*“, tedy sdíleného čtení, a metodu výuky počátečního psaní „*guided writing*“, neboli řízeného psaní. Obě metody jsou žákům dobře známé. S metodou výuky počátečního čtení „*shared reading*“, sdíleného čtení, se žáci setkávají téměř každý den na konci odpoledního vyučování. Ani druhá z použitých metod výuky, „*guided writing*“, řízené psaní, nebyla žákům cizí, jak můžeme vidět v kapitole 15.4.3, jež se zaměřuje

na vyhodnocení pozorování zaměřeného na metody používané při výuce počátečního čtení a psaní.

Pokud jsou žáci vyučováni metodou „*shared reading*“, sdíleného čtení, pracuje obvykle učitel či asistent učitele s celou třídou najednou. Žáci tedy nejsou na práci rozděleni do skupin podle svých schopností.

Naopak při výuce metodou „*guided writing*“, řízené psaní, jsou žáci podle svých schopností rozděleni do čtyř skupin. Rozdělení žáků do skupin je již popsáno v kapitolách 13 a 16 zabývajícími se prostředím výuky a lekcí řízeného čtení. Z tohoto důvodu jej zde jen krátce shrnu. Žáci jsou podle svých schopností rozděleni na výuku anglického jazyka do čtyř skupin, které jsou označeny barvami, konkrétně se jedná o následující barvy: červená, žlutá, modrá a zelená. Žáci, kteří jsou zařazeni do červené skupiny, jsou žáci nejschopnější. Naopak ve skupině označené zelenou barvou jsou žáci, kteří jsou nejméně zdatní.

Rozdělení žáků do skupin podle stupně jejich zdatnosti umožňuje učiteli nebo asistentu učitele pracovat s celou skupinou v jednu chvíli na úrovni jejich schopností. Což umožňuje, aby všichni žáci byli při výuce rozvíjeni co nejvíce. Pokud žáci plní samostatně práci zadanou učitelem, opět toto rozdělení vede k tomu, že žáci pracují na úkolech, které jsou vytvořeny tak, aby odpovídaly jejich znalostem a schopnostem. Žáci jsou tedy rozvíjeni přiměřeně svým schopnostem, nejsou na ně kladeny ani příliš nízké, ani příliš vysoké nároky.

## **17.1 Výzkumný vzorek**

Třída, se kterou bylo řízené pozorování v KS1 – 1. ročníku provedeno, se skládala ze dvaceti tří žáků, konkrétně se jednalo o devět dívek a čtrnáct chlapců. Třidu, ve které bylo řízené pozorování provedeno, navštěvuje celkem třicet žáků. V den, kdy bylo řízené pozorování provedeno, tedy chybělo sedm z nich.

Jelikož výzkumným vzorkem byla celá třída, bylo pracováno s žáky různých úrovní znalostí a schopností, tedy s žáky pokročilými i méně pokročilými.

## 17.2 Cíl lekce

Cíle lekce, jak je již napsáno výše, byly různé pro každou část modelové lekce. Při tvorbě cílů jsem spolupracovala s třídní učitelkou dané třídy. Dále jsem vycházela ze zkušeností, jež jsem v dané třídě učinila.

Konkrétní cíle tedy byly zaměřeny na:

1. Práci s příběhem. Žákům byly pokládány:
  - a. otázky zaměřené na to, co se v příběhu stalo
  - b. otázky zaměřené na to, co se v příběhu stane (predikci)
  - c. otázky zaměřené na pocity postav (proč a jak se cítí)
  - d. otázky směřující ke zkušenostem žáků.
2. Obhajobu názoru (umět říci, proč si myslím, že se stane zrovna toto).
3. Kreslení či psaní podle zadaných kritérií.

## 17.3 Plán lekce

Lekce byla plánována na základě domluvy s třídní učitelkou dané třídy. Obsah lekce souvisel jednak s použitou knihou, jejíž použití mi bylo touto učitelkou schváleno, a také s časovou dotací, na které jsme se s paní učitelkou dohodly.

### 17.3.1 Časové rozvržení modelové lekce

Jelikož řízené pozorování proběhlo v prosinci, tedy v době, kdy se třída intenzivně připravovala na vánoční představení, byla mi k řízenému pozorování poskytnuta pouze část dopoledního vyučování. Konkrétně tedy modelová lekce trvala 45 minut a proběhla ve výukovém čase po dopolední svačině. Protože se jednalo o poměrně krátkou časovou dotaci, bylo nutné modelovou lekci rozplánovat velmi detailně. Přesné časové rozvržení jednotlivých částí modelové lekce uvádím v následující tabulce.



**Tabulka 19 - Harmonogram modelové lekce**

<i>Část lekce</i>	<i>Konkrétní činnost</i>	<i>Časové rozpětí</i>	<i>Čas</i>
Motivační část	Úvod	11.15 – 11.17	2 min
	Skupinová práce	11.17 – 11.22	5 min
	Kontrola, závěr	11.22 – 11.25	3 min
„ <i>Shared reading</i> “	Motivace	11.25 – 11.27	2 min
	Práce s textem knihy	11.27 – 11.33	6 min
	Závěr	11.33 – 11.38	5 min
„ <i>Guided writing</i> “	Motivace	11.38 – 11.40	2 min
	Zadání práce	11.40 – 11.45	5 min
	Vlastní práce	11.45 – 11.55	10 min
	Závěr	11.55 – 12.00	5 min

### 17.3.2 Plán lekce

Modelová lekce byla rozdělena do tří částí, které mají vlastní téma a cíle, přesto jsou společně spojeny tématem knihy, kterou jsme s žáky v průběhu modelové lekce přečetli.

**Téma lekce:** „*Where’s my Teddy?*“

**Cíle lekce:**

1. Žák správně přiřadí pocit napsaný slovem k výrazu obličeje. (Spojení verbálního a neverbálního vyjádření pocitu.)
2. Žák odhadne další děj příběhu, na základě předchozích událostí v příběhu či ilustrací.
3. Žák odpoví na otázky související s textem knihy.
4. Žák odůvodní své názory.
5. Žák nakreslí svou oblíbenou hračku.
6. Žák sdělí/ napíše, proč má danou hračku nejraději.
7. Žák podle modelu popíše svou hračku.

**Pomůcky:** „Big book“, velká kniha „*Where’s my Teddy?*“, stojan na velkou knihu, papíry, pastelky, tužky, pocitové kartičky

## **Průběh lekce:**

### **1. Motivační část:**

**Téma:** „*Feelings*“, pocity

**Cíle:**

1. Žák rozezná podle výrazu obličeje, jak se osoba cítí.
2. Žák správně přiřadí obrázky k popiskům.

(Spojí verbální a non-verbální vyjádření pocitu.)

**Pomůcky:** obrázky (obličeje, které vyjadřují různé emoce), popisky

### **Stručný popis:**

- Představení plánu hodiny a motivace na koberci – učitelka žákům poví, co je v průběhu modelové lekce čeká (budou se zabývat pocity, společně si přečtou knihu a napíše či nakreslí něco, co bude s knihou souviset). Poté učitelka výrazem ve tváři vyjadřuje různé pocity a žáci hádají, jaké pocity tím učitelka vyjadřuje.
- Žáci pracují ve skupinách, do kterých jsou na výuku anglického jazyka rozdělení, přiřazují k obrázkům obličejů slovně vyjádřené pocity.
- Poté proběhne společná kontrola na tabuli.

### **2. Sdílené čtení („*Shared reading*“):**

**Téma:** „*Where’s my Teddy?*“

**Cíle:**

1. Žák při čtení knihy pozorně naslouchá.
2. Žák při čtení knihy sleduje ilustrace.
3. Žák odpoví na otázky související s textem knihy.
4. Žák odhadne další děj příběhu, na základě předchozích událostí v příběhu či ilustrací. (predikce děje)
5. Žák odůvodní své názory týkající se predikce.

**Pomůcky:** stojan na velkou knihu, „*big book*“, tedy velká kniha „*Where’s my Teddy?*“

### Stručný popis:

- **Motivace** – seznámení žáků s titulem knihy, autorem i ilustrátorem a zadní stranou knihy. Žáci hádají, o kom kniha je.
- **Vlastní práce s textem knihy** – učitelka postupně čte text knihy, žáci poslouchají. Na různých místech příběhu pokládá učitelka otázky týkající se dosavadního průběhu textu a ilustracím. Učitelka také pokládá otázky zaměřené na predikci dalšího vývoje děje knihy. Žáci jsou vždy žádáni, aby svůj názor nejen řekli, ale také odůvodnili.
- **Závěr** – žáci shrnou, o čem děj knihy byl. Žáci jsou povzbuzeni, aby se k ději knihy či knize celkově vyjádřili.

### 3. Řízené psaní („*Guided writing*“):

**Téma:** Moje oblíbená hračka

- Cíle:**
1. Žák podle zadaného návodu popíše svou oblíbenou hračku.  
(červená a žlutá skupina)
  2. Žák napíše, proč je právě tato hračka jeho oblíbenou hračkou.  
(červená a žlutá skupina)
  3. Žák nakreslí svou oblíbenou hračku. (modrá a zelená skupina)
  4. Žák ústně sdělí, proč je právě tato hračka jeho oblíbenou hračkou.  
(modrá a zelená skupina)

**Pomůcky:** tabule, papíry, tužky, pastelky

### Stručný popis:

- **Motivace** – učitelka se zeptá žáků, zda měl Eddy svého medvídka rád. Dále se ptá, jak medvídek vypadal. Poté se učitelka žáků ptá, zda mají také svoji oblíbenou hračku. Žáci jmenují své hračky a jsou povzbuzeni k popisu hračky a sdělení, proč mají svou hračku rádi.
- **Rozdělení žáků do skupin na práci** – nejprve je stručně vysvětlena práce žákům modré a zelené skupiny. Tito žáci pak odcházejí ke svým stolům

pracovat (pod dozorem asistentky učitele). Žáci červené a žluté skupiny zůstávají na koberci.

- **Zadání práce** – učitelka modeluje postup psaní na tabuli. Žáci jsou do postupu zapojováni otázkami. Žákům je dále vysvětleno, že jejich úkolem bude stejným způsobem popsat jejich oblíbenou hračku. Pokud žákům zbude čas, mohou hračku také nakreslit.
- **Vlastní práce** – žáci usednou ke stolům a pracují na zadaném úkolu. Učitelka v případě nutnosti žákům radí.
- **Závěr** – společná prezentace prací na koberci. Společná reflexe práce.

## 17.4 Průběh modelové lekce – popis

### 1. Motivační část – Pocity („Feelings“)

Modelovou lekci jsme s žáky započali na koberci. Na úvod jsem jim sdělila, co je v průběhu modelové lekce čeká. Tedy, že budeme pracovat s pocity a jejich vyjádřením pomocí neverbálních prostředků, společně si přečteme knížku a žáci poté budou psát o něčem či něco kreslit na základě této knihy.

Dále jsem se zatvářila velmi smutně a zeptala jsem se žáků: „*How do you think I feel?*“, „*Jak si myslíte, že se cítím?*“. Žáci správně odpověděli, že se cítím smutně. Celý proces jsem tedy zopakovala s několika dalšími pocity.

Poté jsem žákům sdělila, že následující úkol budou plnit ve skupinách, do nichž jsou rozděleni na výuku anglického jazyka. Úkol jsem jim dále vysvětlila. Žákům jsem tedy řekla: „*You are going to do the next activity in your groups for English. Each group gets five pictures and five labels. Your task is to match the pictures with labels. Each picture shows some feeling. You have five minutes to do it.*“, „*Následující činnost budete plnit ve skupinách, do kterých jste rozděleni na výuku anglického jazyka. Vaším úkolem bude spojit obrázky s popisky. Každý obrázek znázorňuje nějaký pocit. Na práci máte pět minut.*“

Obrázky, které žáci spojovali, znázorňovaly výrazy v obličeji ukazující, že se postava cítí: „*angry, happy, sad, scared, surprised*“, tedy našťvaně, vesele, smutně,

vystrašeně a překvapeně. Jednotlivé pocity byly voleny vzhledem k příběhu a ilustracím knihy, kterou jsem s dětmi následně četla.

Skupiny, které jsou tvořeny více pokročilými žáky, měly úkol splněný dříve. Naopak skupina s nejméně schopnými žáky úkol nestihla splnit. Skupina nestačila spojit dva obrázky s vhodným slovem. Všechny spojené dvojice, a to u všech skupin, tedy i skupin tvořených méně schopnými žáky, byly správné.

Práci jsme si poté společně zkontrolovali na tabuli. Několik žáků postupně na tabuli správně spojilo obrázky se slovy.

Na závěr jsem se žáků zeptala, zda považovali úkol za snadný či jim činil potíže. Žáci se shodli, že výrazy ve tvářích byly jasné. Méně schopným žákům ale činilo potíže přečíst některé popisky, jelikož se jednalo o slova obsahující jim neznámé grafémy.

## 2. Sdílené čtení („*Shared reading*“) – „*Where’s my Teddy?*“<sup>102</sup>

Žáci již seděli na koberci. Ukázala jsem jim knihu a zeptala jsem se jich: „*What is the title of the book?*, neboli „*Jaký je název knihy?*“. Žáci správně odpovídali „*Where’s my Teddy?*“, „*Kde je můj plyšový medvídek?*“ Dále jsem se žáků ptala: „*Who is the author of the book?*, „*Kdo je autorem této knihy?*“. Žáci jméno autorky správně našli a uvedli. Poté jsem žákům sdělila, že autorka knihy je současně ilustrátorkou.

Dále jsem zaměřila pozornost žáků na zadní stranu knihy a ptala jsem se jich, co se zde nachází. Žáci správně odpovídali, že zde najdeme část příběhu. Tuto upoutávku jsem jim tedy přečetla nahlas.

Nakonec jsem nechala žáky hádat, o kom kniha je a kdo bude hlavní postavou. „*Can you guess what the book is about? Who do you think is the main character?*“ Žáci

---

<sup>102</sup> Knihu „*Where’s my Teddy?*“ napsala a ilustrovala Jez Alborough. Tato dětská knížka je o chlapci jménem Eddy, který se vydá do lesa, aby našel svého plyšového medvíčka Freddyho. V lese ale najde obrovského plyšového medvíčka a je z toho smutný, jelikož si myslí, že se jeho malý plyšový medvíček stal takto obrovským. Neví tedy, jak by jej odnesl. V tu chvíli se blíží medvěd, který nese malého plyšového medvíčka a je smutný, že se jeho plyšový medvěd stal tak malým. Medvěd uvidí velkého plyšového medvíčka, vezme si jej a upustí malého plyšového medvíčka. Eddy zachytí svého plyšového medvíčka a uteče, jelikož se bojí medvěda. Medvěd, když spatří chlapce, se také poleká a utíká lesem domů.

uváděli různé dohady. Někteří podle ilustrace na obalu knihy odhadovali, že hlavní postavou bude medvěd. Příběh pak bude o tom, jak hledá svého plyšového medvídka. Jiní zmiňovali postavu chlapce ze zadní strany obalu knihy.

Poté jsem otevřela knihu a začala jsem ji žákům číst. Pozornost žáků jsem různými otázkami zaměřovala nejen na text, ale také na ilustrace. Některé z otázek byly zaměřeny na pocity a jejich neverbální vyjádření, které jsme procvičovali v motivační části hodiny. Ptala jsem se například:

*„Where is Eddy?“, „Kde je Eddy?“*

*„How is Eddy feeling? And why?“, „Jak se Eddy cítí? Proč se tak cítí?“*

*„Why did he stopped quite still?, „Proč se zastavil?“*

*„What is the problem with the teddy?“, „Co je špatně na plyšovém medvídkovi?“*

*„What was the bear afraid of?, „Čeho se medvěd vylekal?“*

Další otázky, které jsem žákům pokládala, byly zaměřeny na predikci dalšího děje příběhu. Vždy jsem žáky požádala, aby svůj názor odůvodnili. Mezi otázky zaměřené na predikci patřily například:

*„What is Eddy looking at?“, „Na co Eddy kouká?“*

*„Who is coming?“, „Kdo přichází?“*

Když jsem knihu dočetla, ptala jsem se žáků, o čem byla, co se v průběhu děje stalo. Také jsem se žáků ptala, zda se jim příběh líbil a která část příběhu se jim líbila nejvíce. Vždy jsem chtěla slyšet i odůvodnění jejich názoru.

### **3. Řízené psaní („Guided writing“)**

Motivaci k této části modelové lekce jsem založila na knize, kterou jsme s žáky společně četli. Zeptala jsem se žáků: *„Do you think that Eddy liked his teddy?“, „Myslíte si, že Eddy měl rád svého plyšového medvídka?“*. Žáci se shodli na kladné odpovědi. Dále jsem se jich ptala na jejich oblíbenou hračku. *„What is your favourite toy?“, „Jaká je tvá oblíbená hračka?“*. Žáci uváděli různé hračky. Vždy jsem se jich ptala ještě *„Why do you like it?“, „Proč ji máš rád?“*.

Zadání dalšího úkolu se lišilo podle toho, do jaké skupiny žáci patřili. Nejprve jsem zadala práci žákům modré a zelené skupiny.

*„You are going to work with your teaching assistant. You are going back to the tables and you are going to draw your favourite toy and then explain to your teaching assistant why do you like it.“*, *„Budete pracovat s asistentkou učitele. Půjdete se posadit ke svým stolům a nakreslíte svou oblíbenou hračku. Poté asistentce učitele vysvětlíte, proč máte rádi zrovna tuto hračku.“*

Žáci modré a zelené skupiny odešli ke stolku pracovat s asistentkou učitele. Na stolku, u kterého žáci pracovali, byly připraveny papíry, tužky a pastelky. Dále jsem na stolek položila obrázek s popiskem *„draw“*, kresli, který měl žákům připomenout, co budou dělat.

Na koberci dále zůstali žáci červené a žluté skupiny, tedy žáci pokročilejší. Vzala jsem do ruky fixu a na tabuli jsem napsala: *„The toy I like the best is“*, *„Hračka, kterou mám nejraději, je“*. Poté jsem se vyzvala žáky, aby větu doplnili. Žáci navrhovali hlavně jména. Ze všech navrhovaných jmen jsme nakonec vybrali jméno *„Lily“*.

Dále jsem pokračovala v modelování svých myšlenek nahlas. *„Is she a car? Or a teddy? No. She is a doll.“*, *„Je Lily auto nebo medvídek? Ne. Lily je panenka.“* Na tabuli jsem tedy napsala: *„She is a doll.“*

Stejně jsem pokračovala i dále, dokud jsem neměla celou první část textu: *„The toy I like the best is Lily. She is a doll. She is tall. She has a pink dress.“*, *„Hračka, kterou mám nejraději, je Lily. Je to panenka. Je vysoká. Má na sobě růžové šaty.“*

Poté si ústně několik žáků zkusilo stejný postup. Teprve potom jsme postoupili k další části, a totiž k popisu, proč máme danou hračku rádi. Na tabuli jsem napsala: *„I like Lily because“*, *„Mám ráda Lily, protože“*. Zbytek věty doplňovali žáci ústně.

Žáci spolupracovali a bylo vidět, že práci chápou. Zadala jsem jim tedy úkol.

*„You are going to write similar sentences about your favourite toy. If you have a time, you can draw the toy as well. You have ten minutes for your work.“*, *„Budete*

*psát podobné věty o vaší oblíbené hračce. Pokud vám zbude čas, můžete svou hračku také nakreslit. Na práci máte deset minut.“*

Před samotnou prací jsme si ještě připomněli pár pravidel, která při psaní musí dodržovat. Jedná se o „*capital letter, finger spaces, full stop*“, „*velké písmeno na začátku věty, mezery mezi slovy a tečku na konci věty*“.

Žáci se odebrali ke stolku, kde měli podobně jako žáci modré a zelené skupiny připraveny papíry, tužky a pastelky. Na jejich stolku ale byl obrázek s popiskem „*write*“, piš, jelikož žáci měli za úkol psát. Dále žáci pracovali samostatně. V průběhu práce mě někteří žáci zařazení v modré či zelené skupině žádali, zda mohou ke své hračce také něco napsat, a já jsem jim to dovolila. Po uplynutí času jsme si znovu sedli na koberec a někteří z žáků ukázali své práce. Ukázali nám obrázek a sdělili, proč mají danou hračku rádi. Pokud se jednalo o žáky z červené či žluté skupiny, přečetli nám celý svůj text.

Na závěr jsem se zeptala žáků, zda byl úkol pro ně těžký a jak se jim pracovalo. Požádala jsem je, aby mi odevzdali své práce. Poté jsem jim poděkovala za spolupráci a ukončila dopolední vyučování.

## **17.5 Vyhodnocení prací žáků**

Práce, které žáci vytvořili a odevzdali, jsem rozdělila do dvou částí. V jedné části byly práce žáků ze žluté a červené skupiny, ve druhé části byly práce žáků modré a zelené skupiny.

Výtvary žáků jsem rozdělovala, jelikož žáci ke své práci dostali různá zadání. Práce žáků modré a zelené skupiny byla především ústní, hračku pouze namalovali, její popis a zdůvodnění, proč ji mají rádi, podávali pouze ústně. Kriteria, na základě kterých byly jejich práce hodnoceny, se tedy lišila, od kritérií uplatněných na práce žáků červené a žluté skupiny.

### **17.5.1 Práce žáků modré a zelené skupiny**

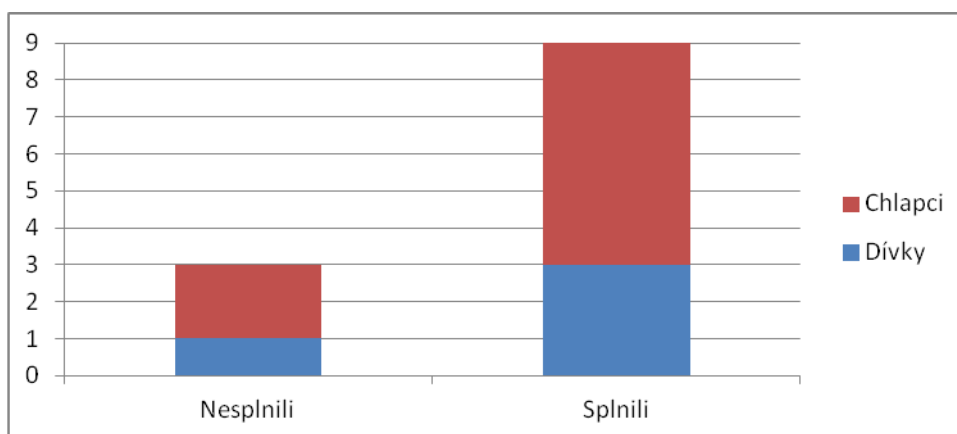
Žáci zařazení do těchto dvou skupin měli za úkol jen kreslit. Z tohoto důvodu bylo pouze jedno kritérium, na základě kterého byly práce žáků hodnoceny, a to zda



vyhověli zadání. Pokud žák nakreslil jednu hračku, pochopil, co je jeho úkolem a splnil jej. Pokud nakreslil předmětů více, úkol splnil špatně.

Modrou a zelenou skupinu ten den tvořilo dohromady dvanáct žáků, z toho osm chlapců a čtyři dívky. Z následujícího grafu 20 můžeme vidět, že ze dvanácti žáků úkol splnilo devět žáků, z toho celkem šest chlapců. Z osmi chlapců tedy úkol špatně vypracovali pouze dva, neboli jedna čtvrtina. Obdobně z děvčat úkol špatně vypracovala jedna, tedy opět jedna čtvrtina. Celkově vidíme, že tři čtvrtiny žáků úkol splnily správně.

**Graf 20 - Vyhodnocení úkolu - žáci modré a zelené skupiny**



### 17.5.2 Práce žáků červené a žluté skupiny – kritéria hodnocení

Žáci červené a žluté skupiny měli úkol náročnější, hodnocení jejich prací tedy podléhalo více kritériím. Ta jsou shrnuta v následující tabulce 20. Tabulka je rozdělena do dvou hlavních kategorií, kde první kategorie souvisí s běžnými pravidly psaní vět a druhá kategorie se zabývá tím, jak žáci splnili psaní podle modelu uvedeného učitelkou.

První kategorii jsem dále rozdělila na tři další podkategorie vycházející z pravidel psaní vět, na která jsou žáci zvyklí. Tedy jsem hodnotila, zda žáci používají „*capital letter, finger spaces, full stop*“, neboli „*velké písmeno na začátku věty, mezery mezi slovy a tečku na konci věty*“. V každé této podkategorii mohli žáci získat 0-2 body, podle toho, zda dané aspekty použili pro každou větu, někdy či nepoužili vůbec. Celkově tedy v první kategorii mohli získat maximálně 6 bodů.

Druhá kategorie byla také rozdělena do několika podkategorií, konkrétně do dvou. Z nichž první se zaměřovala na popis hračky a druhá na zdůvodnění volby dané hračky. V obou podkategoriích mohli žáci opět získat vždy 0-2 body, celkově tedy mohli v druhé kategorii nasbírat maximálně 4 body. Výše bodů se odvíjela od skutečnosti, zda žáci hračku popsali či nikoli. Nulový počet bodů získali i ti žáci, kteří popis hračky pouze opsali z tabule, bez ohledu na skutečnost, že popis nesedí k jimi vybrané hračce. Počet bodů, jež byly žákům přiděleny za odůvodnění volby hračky, se opět odvíjel od toho, zda žáci důvod uvedli či nikoli. Tedy dohromady mohli z obou kategorií získat bodů deset.

**Tabulka 20 - Kriteria hodnocení úkolu - červená a žlutá skupina**

<i>Kategorie</i>	<i>Podkategorie</i>	<i>Bodování</i>	
Psaní vět	Velké písmeno na začátku věty	0 bodů	Nikdy
		1 bod	Občas
		2 body	Vždy
	Mezery mezi slovy	0 bodů	Nikdy
		1 bod	Občas
		2 body	Vždy
	Tečka na konci věty	0 bodů	Nikdy
		1 bod	Občas
		2 body	Vždy
Popis hračky podle modelu a zdůvodnění její volby	Popis hračky	0 bodů	Opsaný z tabule či chybějící
		1 bod	Částečný
		2 body	Celý
	Odůvodnění volby hračky	0 bodů	Chybí
		1 bod	Částečné
		2 body	Celé

### 17.5.3 Práce žáků červené a žluté skupiny - vyhodnocení

Červená a žlutá skupina byly tvořeny v den uskutečnění modelové lekce z pěti dívek a šesti chlapců. Z tabulek 21 a 22, ve kterých jsou barevně odlišeny body, které získala děvčata od bodů, které získali chlapci, vidíme, že plný počet bodů získala pouze dvě děvčata. Nejvyšší počet bodů, kterých dosáhli dva z chlapců, byl devět, tedy každý z nich ztratil po jednom bodu. Nejméně bodů pak získali shodně jak chlapci, tak děvčata. Konkrétně se jednalo o šest bodů. Pokud se na vyhodnocení podíváme z pohledu úspěšnosti jednotlivých pohlaví, dopadla děvčata o něco lépe. Pokud bychom

jejich výsledky sečetli a zprůměrovali, získali bychom číslo osm. Chlapci by dopadli jen o něco hůře, neboť průměr jejich výsledků se rovná 7,83.

Pokud se však zaměříme na jednotlivé kategorie, vidíme, že v první kategorii si ve dvou ze tří podkategorií vedla lépe děvčata. Konkrétně se jednalo o psaní velkých písmen na začátku vět a psaní teček po ukončení věty. V poslední z těchto podkategorií, tedy v psaní mezer mezi slovy, si vedli lépe chlapci, jelikož ani jeden z nich v žádné své větě na mezery nezapomněl napsat. Zatímco jedno z děvčat zde ztratilo jeden bod. Pokud se však zaměříme na podkategorie, ve kterých byla děvčata úspěšnější, vidíme, že zde je rozdíl markantnější. Pokud se týká psaní velkých písmen na začátku věty, ztratilo pouze jedno z děvčat jeden bod, zatímco u chlapců po jednom bodu ztratili hned tři z respondentů. Tečky na konci vět neopomnělo psát žádné z děvčat. Z chlapců naopak jeden nenapsal tečku za žádnou větou a dva chlapci je psali pouze za některými větami.

Zaměříme-li se však na kategorii popisu hračky, vidíme, že zde chlapci neztratili žádný bod, zatímco děvčata zde ztratila body čtyři, jelikož jedno z děvčat popis celý opsalo, a dvě další měla popis neúplný.

Pokud se týká odůvodnění, proč mají danou hračku rádi, získali chlapci i děvčata po šesti bodech. U děvčat to tedy znamenalo, že dvě z nich svou volbu nezdůvodnila, zatímco u chlapců se jednalo o tři z nich. Tedy i v tomto případě si děvčata vedla lépe.

Celkové výsledky pro jednotlivé kategorie, jsou uvedeny v tabulce 22, kde také lépe vidíme a můžeme tedy snáze porovnat, ve které kategorii děvčata ztratila méně bodů a vedla si v ní tak lépe než chlapci a ve které tomu bylo naopak. Dále v tabulce snadno můžeme porovnat body, které mohli chlapci a děvčata získat celkem, a kolik jich získali ve skutečnosti. Z tohoto přehledu pak vidíme, že nejlépe si všichni respondenti celkově vedli u psaní mezer mezi jednotlivými slovy, kde z maximálně možných 22 bodů ztratili pouze jeden. Naopak nejhůře si respondenti vedli při zdůvodňování své volby hračky. Zde celkově získali pouze 12 bodů z celkových 22. Toto mohlo být způsobeno skutečností, že na rozdíl od ostatních částí „*guided writing*“, tedy řízeného psaní, neměli žáci na tabuli uvedený žádný příklad, jelikož konec věty

jsme s žáky doplnili pouze ústně. Z tohoto důvodu se žáci v této části úkolu nemohli tabulí inspirovat.

**Tabulka 21 Bodové hodnocení prací žáků**

	<i>Body z různých kategorií</i>					<i>Body celkem</i>
<i>Žák</i>	<i>Velká písmena</i>	<i>Mezery mezi slovy</i>	<i>Tečky na konci vět</i>	<i>Popis</i>	<i>Zdůvodnění</i>	
<b>Maximální počet</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
Dívka 1	2	2	2	2	2	10
Dívka 2	1	1	2	0	2	6
Dívka 3	2	2	2	2	2	10
Dívka 4	2	2	2	1	0	7
Dívka 5	2	2	2	1	0	7
Chlapec 1	2	2	1	2	2	9
Chlapec 2	2	2	2	2	0	8
Chlapec 3	2	2	2	2	0	8
Chlapec 4	1	2	0	2	2	7
Chlapec 5	1	2	2	2	2	9
Chlapec 6	1	2	1	2	0	6

**Tabulka 22 - Porovnání získaných bodů**

	<i>Body z různých kategorií</i>					
	<i>Velká písmena</i>	<i>Mezery mezi slovy</i>	<i>Tečky na konci vět</i>	<i>Popis</i>	<i>Zdůvodnění</i>	
<b>Celkové maximum</b>	22	22	22	22	22	
<b>Celkem získáno</b>	18	21	18	18	12	
<b>Dívky - maximum</b>	10	10	10	10	10	
<b>Dívky - skutečnost</b>	9	9	10	6	6	<b>Průměrně 8</b>
<b>Chlapci - maximum</b>	12	12	12	12	12	
<b>Chlapci - skutečnost</b>	9	12	8	12	6	<b>Průměrně 7,83</b>

## 17.6 Reflexe modelové lekce

Při tvorbě hodiny je dobré nejen si vše naplánovat a poté hodinu odučit, ale také si poté sednout a lekci zhodnotit. Pokud je v průběhu lekce přítomna i další osoba, která je ochotna se k lekci vyjádřit, je dobré si její postřehy poslechnout. V průběhu mnou odučené modelové lekce byly přítomny učitelka dané třídy a asistentka učitelky. Obě souhlasily, že mi po skončení lekce podají ústní reflexi. Obě odmítly udělat reflexy psanou formou.

### 17.6.1 Má reflexe odučené modelové lekce

Modelovou lekci jsem rozdělila do tří částí. Než se však začnu blíže věnovat jednotlivým částem modelové lekce, budu reflektovat několik aspektů<sup>103</sup> pro celou lekci najednou. Na odučenou lekci se tedy budu dívat z hlediska **odborné způsobilosti** (cíle, motivace, použitý didaktický materiál), **komunikativních dovedností** (srozumitelný jazyk, neverbální komunikace, prostor pro komunikace, typy kladených otázek, dostatek času na odpověď), **rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy** (kázeň, způsob práce), **řízení učebních procesů** (řízení a organizace výuky, výukové metody) a **hodnocení** (kriteria hodnocení, hodnocení jednotlivců).

Nejprve se zaměříme na aspekty **odborné způsobilosti**. Všechny části modelové lekce vycházely z knihy, která byla použita při výuce metodou „*shared reading*“, tedy sdíleného čtení. Cíle, jež byly stanoveny pro jednotlivé části modelové lekce a ke kterým veškeré činnosti směřovaly, tedy také vycházely z tématu knihy. Úkoly, které žáci plnili, nesouvisely pouze se školním prostředím, jednalo se o úkoly, jež vzbuzovaly zájem žáků a vycházely z jejich života. Žáky téma knihy zaujalo, proto se v průběhu celé lekce zapojovali s chutí. Motivace k práci tedy byla úspěšná.

Dalším aspektem mé reflexe jsou **komunikativní dovednosti**. Přestože jsem vyučovala lekci v anglickém jazyce, tedy v jazyce, který není mým mateřským jazykem, žáci rozuměli pokynům, které jsem jim zadávala. Toto usuzuji z výsledků

---

<sup>103</sup> Aspekty, podle kterých budu lekci hodnotit, vychází ze zkušeností s vytvářením reflexí získaných v průběhu studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, zejména pak ze seminářů Didaktiky českého jazyka. Struktura reflexe je tedy podobná a obsahuje některé shodné body.

jejich prací a celkové spolupráce v průběhu modelové lekce. Snažila jsem se také používat vhodné neverbální prostředky, tedy udržovat s žáky oční kontakt, což bylo obzvláště náročné při čtení knihy, usmívat se a používat vhodnou gestikulaci. Pokud žáci pracovali samostatně, procházela jsem po třídě, abych mohla žákům poradit či je povzbudit. V průběhu lekce jsem zařazovala i činnosti, při kterých žáci komunikovali ve dvojicích či s asistentkou učitele. Zařadila jsem tedy situace, ve kterých byl dán prostor ke komunikaci všem žákům. Otázky, jež jsem žákům kladla, nebyly pouze otázky uzavřené, ale také otevřené. Žáci také byli vyzváni, aby své názory odůvodnili. Pokud jde o čas, který žáci na odpověď dostali, byl jim vždy poskytnut dostatečný prostor k přemýšlení, nemuseli odpověď říct okamžitě a co nejrychleji.

Dále se zaměříme na aspekt **rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy**. Pokud se jedná o reflexi hlediska kázně, bylo nutné žáky usměrňovat pouze, když celá třída společně pracovala při čtení knihy. Důvodem byla jednak dlouhá délka společné práce, při níž žáci seděli na koberci. A dále skutečnost, že prostor odpovědět na položenou otázku nedostali pokaždé všichni žáci. Tedy někteří z těch, jež nedostali možnost na danou otázku odpovědět, sdělovali své názory žákům, kteří seděli blízko nich.

Dalším hlediskem, na které se zaměříme, je **řízení učebních procesů**. Metody výuky vycházely z jednotlivých činností a v průběhu práce byly měněny. Lekce proběhla hladce, jednotlivé části na sebe navazovaly a nedocházelo ke zbytečným prostojům a problémům při přesunech žáků. Bylo tedy vidět, že jsou žáci na střídání aktivit a prostorů, kde k výuce dochází, zvyklí.

Posledním aspektem, na který se v celkovém náhledu na modelovou lekci zaměřím, je **hodnocení** žáků. Pokud byla žákům zadána samostatná práce, která byla později hodnocena, byla jim dopředu zadána kriteria, na základě kterých bude jejich výkon posuzován. Žáci, kteří patří do modré a zelené skupiny, plnili část práce ústně. Jejich práce tedy byla hodnocena okamžitě. Vždy bylo hodnoceno nejen, zda žáci vyhověli zadanému úkolu, ale také, zda se snažili úkol vypracovat. Jednotlivé úkoly tedy byly hodnoceny i vzhledem k individuálním schopnostem žáků.

Nyní se v krátkosti zaměřím na jednotlivé části modelové lekce.

První část byla převážně motivační, žáci se v ní ale také setkali s tématem, které bylo později při čtení knihy důležité, a to s verbálním a neverbálním vyjádřením pocitů. Ani při mnou předváděných pocitech, ani při přiřazování neměla většina žáků problémy. Štítky, které žáci k obrázkům přiřazovali, byly po konzultaci s jednou z učitelek University<sup>104</sup> napsány fontem v počítači, který se nejvíce přibližoval písmu, kterým se žáci učí psát. Dále byla všechna slova podbarvena žlutě na radu stejné učitelky. Důvodem je, že takovýto text se lépe čte dětem s dyslexií. Práce žáky zaujala a snažili se ji splnit. Problém nastal pouze u zelené skupiny, jelikož dvě slova pro ně byla příliš náročná a nedokázali je přečíst. Konkrétně se jednalo o slova „*scared*, *surprised*“, vystrašeně a překvapeně. Tato slova tedy nedokázali žáci spojit s obrázky.

Ve druhé části modelové lekce jsem pracovala s celou třídou metodou „*shared reading*“, tedy sdílené čtení. Bylo vidět, že na práci touto metodou jsou žáci zvyklí. Otázky týkající se textu či predikce jim nečinily potíže. Přestože se jednalo o knihu, která byla určena mladším žákům, poslouchali a bylo vidět, že je děj příběhu zajímavá. Na pokládané otázky odpovídali. Zde jsem mohla alespoň u některých otázek zařadit práci ve dvojicích. Místo aby na každou otázku odpovědělo pouze několik vybraných žáků, dostali by šanci vyjádřit svůj názor všichni. Dále bych tím omezila nekázeň, jelikož mnoho žáků, kteří nedostali u některé z otázek možnost se vyjádřit, své názory sdělovalo ostatním. Důvody, proč jsem párové sdílení v tomto případě nezařazovala, byla skutečnost, že neustálý přechod mezi prací ve dvojicích a společnou prací, by byl pro žáky zmatečný, a dále snaha udržet pozornost žáků směrem k příběhu. Častým přerušováním čtení na delší dobu, by žáci ztratili nit' příběhu.

Pokud se jedná o třetí část modelové lekce, byli na ni žáci rozděleni do dvou skupin, jelikož žáci modré a zelené skupiny měly jiné zadání úkolu než žáci skupin červené a žluté. Práce žáků modré a zelené skupiny byla tedy částečně hodnocena okamžitě po jejím dokončení, jednalo se o úkol, jež žáci vypracovali ústně s asistentem učitele, a částečně byla hodnocena se zpožděním, zde mluvíme o kreslení. Žáci červené a žluté skupiny při společném modelování úkolu spolupracovali. Poté pracovali

---

<sup>104</sup> Jednalo se Rebeccu Manton, která na „*University of Derby*“ vyučuje anglický jazyk studenty učitelství

samostatně. Zde se tedy opět ukázalo, že jsou žáci na práci metodou „*guided writing*“, neboli řízeného psaní zvyklí.

Celá lekce byla ukončena společným představením vypracovaných úkolů rozhovorem o tom, zda se žákům práce zdála příliš těžká, adekvátní či příliš lehká. Tato činnost byla na žáky již příliš dlouhá, a proto se při představování svých prací vzájemně vyrušovali. Dalším aspektem, který mohl přispět k neklidnosti žáků, byla skutečnost, že modelovou lekcí končilo dopolední vyučování. Žáci tedy viděli rodiče, kteří na ně čekali před dveřmi třídy.

### **17.6.2 Reflexe třídní učitelky**

Třídní učitelka svolila pouze k ústní reflexi. Když mi třídní učitelka sdělovala své postřehy k mé výuce, zapisovala jsem si poznámky na papír. Nemám však nikde zaznamenané celé věty, které mi byly sděleny. Z tohoto důvodu uvedu reflexi pouze v českém jazyce.

Třídní učitelka začala reflexi vyzdvihnutím pozitivních aspektů, mezi které započítala celkovou propojenost modelové lekce jedním tématem, snahu o změnu prostředí při práci a o variabilitu metod. Dále za pozitivní označila použití metod, jež jsou žákům známé. Pozitivně také vnímala moji snahu vždy ověřit, že žáci zadaný úkol pochopili. Také kladně označila rozdělení žáků na práci v poslední části lekce. Zde byly žákům zadány úkoly, které odpovídali úrovni jejich schopností, tedy všichni pracovali, měli možnost naučit se něco nového a zároveň na ně práce nekladla příliš vysoké nároky.

Naopak jako negativní vnímala skutečnost, že práce, kterou plnili žáci v první, tedy motivační části modelové lekce, byla pro některé skupiny příliš jednoduchá, pro jiné naopak příliš náročná. Zde by mi třídní učitelka doporučila buď namíchat skupiny či práci pro žáky z modré a zelené skupiny zjednodušit. Další aspekty, které třídní učitelka vnímala jako negativní, byla jednak doba, kterou žáci strávili společně na koberci, jelikož se jednalo o delší dobu a toto vedlo ke vzniku nekázně, a dále skutečnost, že šanci odpovědět na některé z mnou položených otázek získali pouze někteří z žáků. Ona osobně by dala v tomto případě přednost práci ve dvojicích.



Celkově tedy mohu shrnout, že si třídní učitelka všimla převážně stejných nedostatků, které jsem ve své reflexi uvedla i já.

### 17.6.3 Reflexe asistentky učitele

Obdobně jako třídní učitelka, také asistentka učitele souhlasila s ústní formou reflexe. Opět tedy uvedu reflexi pouze v českém jazyce, jelikož nikde nemám zaznamenané přesné a doslovné znění této reflexe.

Asistentka učitele vnímala mou hodinu převážně pozitivně. Kladně hodnotila variabilitu metod, střídání pracovního prostředí, snahu zapojit co nejvíce žáků i rozdílně zadané úkoly pro jednotlivé skupiny. Jakožto kladný aspekt hodiny označila i to, že společné čtení knihy bylo přerušováno jen několika dotazy, nad kterými jsme nestrávili příliš mnoho času. Takto totiž žáci udrželi pozornost vzhledem k příběhu knihy.

Negativní aspekt označila asistentka učitele jediný, a to nekázeň žáků při společné práci s knihou. Zde se však domnívala, že jde spíše o problém třídy, než mne jako učitele, jelikož třída není zvyklá pracovat společně a žáci tedy nejsou navyklí na skutečnost, že je nutné poslouchat, co říkají ostatní.

Celkově tedy vidíme, že názor třídní učitelky a asistentky učitele se liší zejména v náhledu na společnou práci na koberci. Také vidíme, že asistentka učitele je méně kritická k mé osobě v pozici učitele.

## 17.7 Závěr modelové lekce

Odučením modelové lekce, ale také lekce „*guided reading*“, tedy řízeného čtení, jenž je popsána v předchozí kapitole, jsem získala zkušenost s vedením výuky některými z metod výuky počátečního čtení a psaní. A to nejprve s vedením skupiny žáků, a poté i s vedením celé třídy. Tím jsem získala odpovědi na další z výzkumných otázek, jež jsem si položila na počátku výzkumu. Jednalo se o otázky g) – j)<sup>105</sup>.

---

105

g) „*Jaké techniky používají žáci - začínající čtenáři, při čtení textů, aby četli rychleji či snáze pochopili význam textu?*“

h) „*Zvládnou vést skupinu žáků při výuce počátečního čtení a psaní jednou z metod popsaných v teoretické části?*“

V kapitole zabývající se „*guided reading*“, tedy řízeným čtením, jsme zjistili, jaké techniky žáci používají, pokud jim přečtení určitého slova činí obtíže. Dále jsem si vyzkoušela, zda zvládnou vést skupinu žáků při výuce některou z metod výuky počátečního čtení. V kapitole popisující modelovou lekci vidíme, že jsem si poté vyzkoušela i vedení celé třídy některou z metod výuky jak počátečního čtení, tak počátečního psaní. V obou lekcích jsem si dále ověřila, jak na mě žáci reagují v roli učitele. Pro každou z posledních otázek jsem si ověřila, že při výuce určitou metodou zvládnou vést skupinu i celou třídu. A dále, že žáci na mě reagují obdobně jako na svou třídní učitelku či na svou asistentku učitele. Domnívám se, že toto bylo způsobeno skutečností, že jsem do třídy docházela po dobu několika měsíců. Žáci tedy měli dostatečný čas si na mou přítomnost zvyknout.

---

i) „Zvládnou vést celou třídu při výuce počátečního čtení a psaní metodami popsanými v teoretické části?“

j) „Jak na mě v roli učitele budou žáci reagovat?“

## 18 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Úvodem praktické části byla sada výzkumných otázek, které jsem si při plánování výzkumu pokládala. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou již zmíněny v kapitolách 15.5 *Závěrečná zjištění* a 17.7 *Závěr modelové lekce*, přesto považuji za důležité je zde znovu shrnout.

Pokud se jedná o první tři otázky<sup>106</sup>, zjistila jsem pozorováním a rozhovory se zaměstnanci komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“, že výuka počátečního čtení a psaní probíhá zejména v předškolním ročníku, tedy ročníku EYFS, a dále v prvním ročníku. Výuka počátečního čtení a psaní probíhá v rámci celého dne. Jedinou pevně danou metodou výuky je metoda „*Phonics*“. Výuka touto metodou probíhá každé ráno po dobu zhruba půl hodiny. Žáci jednotlivých ročníků jsou na tuto výuku rozdělení podle svých schopností. Rozdělení do skupin tedy nezávisí na třídě, kterou žák navštěvuje, ale na jeho schopnostech. Další metody, které učitelé používají pravidelně, jsou například „*reading aloud to pupils*“, tedy čtení žákům nahlas a „*guided reading*“, tedy řízené čtení. Učitelé či asistenti učitele čtou žákům na konci téměř každého vyučovacího dne. Tato rutina ale může být narušena například nácvikem divadelního představení. Výuka metodou řízeného čtení pak probíhá v prvním ročníku jednou týdně. Další metody jsou při výuce používány méně často. Celkově se ale učitelé snaží vyučovat počáteční gramotnost s použitím co největší škály metod a zapojit tuto výuku do co největšího množství aktivit.

Další otázky, které jsem si položila, se zabývaly tím, jaké metody výuky počáteční gramotnosti učitelé komunitní základní školy „*Dale Community Primary School*“ používají, jakým způsobem provádí volbu vhodných metod a jak je zajištěna pomoc žákům v případě, že mají s některými z metod obtíže.

---

106

- a) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“?*“
- b) „*V jakých ročnících tato výuka probíhá?*“
- c) „*Jak probíhá výuka počátečního čtení a psaní na komunitní základní škole „Dale Community Primary School“ v průběhu běžného školního dne?*“

Odpovědi na tyto otázky jsem získala dotazníky a částečně také pozorováním, které jsem na komunitní základní škole uskutečnila. Zjistila jsem tedy, že metod, které učitelé při výuce počáteční gramotnosti používají, je velká škála. Výběr metod vychází z věku a schopností žáků, proto se také četnost používání určitých metod v předškolním ročníku liší od četnosti, se kterou jsou dané metody používány v prvním ročníku. Například metoda „*paired (buddy) reading*“, čtení v páru, s kamarádem, není používána v předškolním ročníku, jelikož učitelé usoudili, že tato metoda není vhodná s ohledem na znalosti, schopnosti a věk žáků. Zařazena je tedy od prvního ročníku.

Pokud se jedná o metody výuky počáteční gramotnosti, které mohou činit žákům potíže, bylo na základě dotazníků zjištěno, že obtíže mohou žákům činit různé metody výuky. Shodný je však postup, kterým dochází k nápravě. Žákům je poskytnuta další výuka v malé skupině spolužáků, kteří mají podobné obtíže.

Odpovědi na ostatní otázky jsem získala výukou dvou lekcí. První lekce, kterou jsem vedla, byla vyučována metodou počáteční gramotnosti, která je prováděna ve skupinách. Konkrétně se jednalo o výuku počátečního čtení. V průběhu výuky metodou „*guided reading*“, řízeným čtením, jsem se ujistila, že mohu vést skupinu žáků při výuce počáteční gramotnosti. Dále jsem také zjistila, že technik, které používají začínající čtenáři při čtení textu, je vícero. Pokud si žák není jistý určitým slovem, odhaduje jej na základě ilustrací, rozkládá jej na jednotlivé fonémy či se při dekódování soustředí na první foném slova.

Při výuce modelové lekce jsem si ověřila, že mohu vést nejen skupinu žáků, ale celou třídu, přičemž žáci na mou výuku reagovali obdobně, jako reagovali na výuku třídní učitelky či asistentky učitele. Nejspíše to takto bylo zejména proto, že jsem v dané třídě uskutečnila pozorování, tedy mě žáci znali a v průběhu výzkumu měli čas si na mě zvyknout. K plynulému průběhu obou lekcí také přispěla skutečnost, že metody, které byly v průběhu obou lekcí použity, byly žákům známy, jelikož těmito metodami často pracují. Žáci tedy dopředu věděli, jak přibližně bude lekce probíhat, a dále si také uměli udělat představu, jaké úkoly budou plnit. Dalším důležitým aspektem je skutečnost, že úkoly, které žáci plnily, byly tvořeny s ohledem na schopnosti žáků. Z tohoto důvodu byli všichni žáci při práci zapojeni.

Celkově jsme se tedy v praktické části seznámili s harmonogramem školního dne na konkrétní komunitní základní škole v Anglii a dále jsme si představili prostředí, ve kterém výuka na dané škole probíhá. Zjistili jsme, že škála metod výuky počáteční gramotnosti, které učitelé dané školy používají, je poměrně široká. Základem celé výuky počáteční gramotnosti však je výuka korespondence mezi jednotlivými grafémy a fonémy, rozkládání slov na jednotlivé fonémy a opětovné skládání fonémů do slov. Další aspekty, na které je při výuce kladen důraz, je porozumění textu a písarské dovednosti. Také jsme se s výukou některými metodami seznámili blíže, konkrétně při popisování odučených lekcí.

Jednotlivé informace získané analýzou výuky počáteční gramotnosti na konkrétní komunitní základní škole, mohou posloužit jako inspirace pro výuku anglického jazyka či počáteční gramotnosti na českých školách. Inspirativní mohou být nejen jednotlivé metody výuky počáteční gramotnosti, ale také celková koncepce propojení mnoha metod, které jsou při výuce používány a vzájemně se doplňují, aby byl co největší počet žáků co nejvíce rozvíjen.

Dalším z důvodů, proč jsem si toto téma vybrala ke zpracování, je skutečnost, že při výuce anglického jazyka mají čeští žáci často potíže se čtením napsaných slov. Důvodem je nepravidelnost ve čtení mnohých anglických slov a také to, že fonémy, které žák čte, se často liší od grafémů, které vidí napsané. Chtěla jsem tedy zjistit, jak s touto skutečností pracují učitelé na základních školách v Anglii. Při zpracování teoretické části i v průběhu výzkumu jsem si ověřila, že toto téma je pro výuku počáteční gramotnosti v Anglii stěžejní. Výuce korespondence mezi grafémy a fonémy a také výuce nepravidelných slov<sup>107</sup>, je věnována velká pozornost. Z tohoto důvodu je možné sehnat mnoho materiálů a inspirací hravé formy výuky, skrze kterou by bylo možné žákům nepravidelná slova či korespondenci mezi grafémy a fonémy lépe představit a pomoci jim si je zafixovat.

---

<sup>107</sup> „high frequency tricky words“

## **Závěr diplomové práce**

Cílem této diplomové práce bylo seznámit čtenáře s metodami výuky počáteční gramotnosti, které jsou při výuce používány na základních školách v Anglii. Čtenáři byla v teoretické části představena škála metod výuky počátečního čtení i psaní. Pro lepší orientaci v daném tématu byl čtenáři předložen také stručný popis anglického vzdělávacího systému s důrazem na Národní kurikulum, zejména na část primárního vzdělávání. V praktické části byl čtenář blíže seznámen s výukou počáteční gramotnosti na komunitní základní škole v Anglii.

Svou diplomovou prací bych ráda přiblížila běžnému českému pedagogovi metody výuky počáteční gramotnosti, které jsou používány při výuce na základních školách v Anglii, tedy v zemi, která se tradičně v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti umísťuje lépe, než Česká republika. Informacemi, které jsou v mé diplomové práci obsažené, bych české pedagogy ráda obohatila v oblasti znalostní, neboť čím více metod a přístupů učitel zná, tím více prvků si pro svou výuku může vybírat a integrovat je mezi metody, které již používá.

## 19 SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam literatury

- 1) Alborough, J.: *Where's my Teddy?*, Walker books, 2004, London, ISBN: 978-1-84428-481-8
- 2) Bald, J.: *Using Phonics to Teach Reading and Spelling*, Paul Chapman Publishing, London, 2007, ISBN: 978-1-4129-3110-6
- 3) Breton, R.: *Atlas jazyků světa, Soužití v křehké rovnováze*, Albatros, Praha, 2003, ISBN: 978-80-00-01883-6
- 4) Brooks, R.: *Contemporary Debates in Education: An Historical Perspective*, Longman, London, 1991, ISBN: 0-582-05797-3
- 5) Campbell, R.: *Reading in the Early Years: Handbook*, Open University Press, Buckingham, 2002, ISBN: 0-335-21128-3
- 6) Comrie, B.: Matthews, S., Polinsky, M.: *Atlas jazyků, vznik a vývoj napříč celým světem*, Metafora, Praha, 2007, ISBN: 978-80-7359-129-8
- 7) Crown, D.: *Angličtina na rovinu*, Universum, Praha, 2012, ISBN: 978-80-242-3624-7
- 8) Daniček, Š.: *Angličtina, Stručná anatomie jazyka*, Grada, Praha, 2013, ISBN: 978-80-247-4557-2
- 9) Dewsbury, A., Bindon, R.: *Shared and Guided Reading and Writing, Key Stage 1*, Harcourt Education, 1999, ISBN: 978-0-435-01445-2
- 10) Elkins, S.: *The Teaching Assistant's Guide to Literacy*, Continuum, 2007, ISBN: 978-08-264-9367-5
- 11) Fyke, L., Sinclair, K.: *Jolly Songs*, Jolly Learning Ltd, Essex, 2005, ISBN: 978-1-84414-069-5
- 12) Gale, L.: *Early reading*, Scholastic Ltd, Leamington, 2000, ISBN: 978-0439017299

- 13) Kress, G.: *Learning to write*, Routledge, London, 1994, ISBN: 0-415-07241-7
- 14) Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch. a kol.: *Školní vzdělávání ve Velké Británii*, Univerzita Karlova nakladatelství Karolinum, Praha, 2010, ISBN: 978-80-246-1784-8
- 15) Lawton, D., Gordon, P.: *Dictionary of Education*, Hodder and Stoughton, London, 1993, ISBN: 0-340-53179-7
- 16) Latham, D.: *How Children Learn to Write*, Paul Chapman Publishing, London, 2002, ISBN: 978-0-761-94782-0
- 17) Levy, R.: *Young children reading at home and at school*, SAGE, London, 2011, ISBN: 978-0-857-02991-1
- 18) Luschützky, A.: *Uvedení do typologie jazyků*, Filozofická fakulta UK, Praha 2003, ISBN: 80-7308-054-0
- 19) Lloyd, S.: *The Phonic Handbook*, Jolly Learning Ltd., London, 1992, ISBN: 978-1-870-94695-7
- 20) Makin, L.: Whitehead, M., *How to Develop Children's Early Literacy*, Paul Chapman Publishing, London, 2004, ISBN: 0-7619-4333-1
- 21) Moon, B.: *A guide to the National Curriculum*, Oxford University Press, Oxford, 1994, ISBN: 0-19-288000-4
- 22) Munton, G.: *Jack and the Beanstalk*, Hodden Children's Books, London, 2001, ISBN: 978-0340773529
- 23) Musman, R., D'Arcy Adrian-Vallace: *Britain today*, Longman, London, 1991, ISBN: 0-582-74930-1
- 24) O'Driscoll, J.: *Britain*, Oxford University Press, Oxford, 1996, ISBN: 0-19-432429-X
- 25) Palmer, S.: *How to Teach Writing across the Curriculum*, Routledge, Abingdon, 2011, ISBN: 978-0-415-57990-2



- 26) Riley, J.: *Teaching Reading at the Key Stage 1 and Before*, Stanley Thornes Publishers Ltd, Cheltenham, 1999, ISBN: 0-7487-3516-X
- 27) Riley, J.: *The Teaching of Reading: The Development in Literacy in the Early Years of School*, SAGE, London, 2002, ISBN: 1-85396-307-0
- 28) Roach, P.: *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, ISBN: 978-0-521-78613-3
- 29) Robinson, F., Bodganowicz, B.: *What is He?*, Reed Educational and Professional Publishing, Oxford, 2000, ISBN: 043-304704-6
- 30) Rýdl, K.: *Inovace školských systémů*, ISV, Praha, 2003, ISBN: 80-86642-17-8
- 31) Sharp, P.: Dunford, J.: *The Education System in England and Wales*, Longman, London, 1990, ISBN: 0-582-00966-9
- 32) Statham, J.: Mackinnon, D., Cathcart, H., Hales, M.: *The Education factfile*, Hodder & Stoughton, London, 1992, ISBN: 0-340-54467-8
- 33) Vachek, J.: *Lingvistický slovník Pražské školy*, Univerzita Karlova nakladatelství Karolinum, Praha, 2005, ISBN: 80-246-0933-9
- 34) Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1997, ISBN: 80-211-0244-6
- 35) Váňová, M. a kol.: *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*, Univerzita Karlova, Praha, 1994, ISBN: 80-7066-848-2
- 36) Walford, G.: *Privatization and privilege in education*, Routledge Education, London, 1990, ISBN: 0-415-0428-8
- 37) Winch, G., Blaxell, G., Mudd, N.: *Spelling Photocopiable Skill Activities Ages 7-8*, Scholastic, London, 2002, ISBN: 978-0439983303
- 38) Wray, D., Medwell, J.: *Extending Knowledge in Practice Primary English*, Learning Matters Ltd, Exeter, 2008, ISBN: 978-1-84445-104-3

## Seznam internetových zdrojů: PDF materiály

1. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*, Eurydice, 2008, ISBN: 978-92-79-09583-2 [on-line] [15-12-2013]. Dostupné na:  
⟨[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic\\_reports/094CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/094CS.pdf)⟩
2. *Communication, language and literacy development programme*, Department for Children, Schools and Families, 2009 [on-line] [12-1-2014]. Dostupné na:  
⟨<http://www.plymouth.gov.uk/documents-cllconsultants.pdf>⟩
3. *Curricular Guidance for Pre-School Education* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨[http://www.deni.gov.uk/pre\\_school\\_guidance\\_pdf.](http://www.deni.gov.uk/pre_school_guidance_pdf.)⟩
4. *Developing early writing* [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨<http://www.teachfind.com/national-strategies/developing-early-writing>⟩
5. *Early Years Foundation Stage Profile: Handbook*, Standards&Testing Agency, 2013, ISBN: 978-1-4459-5882-8 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨[http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/11/2013\\_eyfs\\_handbook.pdf](http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/11/2013_eyfs_handbook.pdf)⟩
6. *English at the crossroads*, Ofsted, 2009 [on-line] [20-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/English%20at%20the%20crossroads.pdf>⟩
7. *Excellence and enjoyment* [on-line] [20-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040722013944/http://dfes.gov.uk/primarydocument/pdfs/DfES-Primary-Ed.pdf>⟩
8. *From training to teaching early language and literacy: further information about the survey*, Ofsted, 2012 [on-line] [20-2-2014]. Dostupné na:  
⟨<http://www.ofsted.gov.uk/resources/training-teaching-early-language-and-literacy>⟩

9. *Getting them reading early*, 2011 [on-line] [10-1-2014]. Dostupné na:  
⟨<http://www.ofsted.gov.uk/resources/getting-them-reading-early>⟩
10. *Guide to Teaching Reading at the Primary School Level*, N’Namdi, K. A., 2005 [on-line] [20-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141171e.pdf>⟩
11. *Independent review of the teaching of early reading*, Rose, J., 2006 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/dfes-0201-2006>⟩
12. *Letters and Sounds*, Department for Education and Skills, 2007 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/190599/Letters\\_and\\_Sounds\\_-\\_DFES-00281-2007.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf)⟩
13. *Moving English forward*, Ofsted, 2012 [on-line] [15-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://www.ofsted.gov.uk/resources/moving-english-forward>⟩
14. *National Curriculum: Fourth Report of Session 2008-9*, House of Commons – Children, Schools and Families Committee, 2009 [on-line] [20-1-2014]. Dostupné na:  
⟨<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf>⟩
15. *PIRLS 2006 International Report*, IEA, 2007 [on-line] [10-2-2014]. Dostupné na: ⟨[http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006\\_international\\_report.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf)⟩
16. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011, vybraná zjištění*, Česká školní inspekce, 2013 [on-line] [10-2-2014]. Dostupné na:  
⟨<http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502>⟩
17. *Primary Framework for literacy and mathematics*, Department for Education, 2006 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:

⟨<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-primary-national-strategy.pdf>⟩

18. *Reading by six, How the best schools do it, Ofsted, 2010*  
[on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨<http://www.ofsted.gov.uk/resources/reading-six-how-best-schools-do-it>⟩
19. *Reading, writing and communication (literacy), Ofsted, 2011*  
[on-line] [8-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://www.ofsted.gov.uk/resources/reading-writing-and-communication-literacy>⟩
20. *Removing barires to literacy, Ofsted, 2011* [on-line] [citace průběžně].  
Dostupné na:  
⟨ <http://www.ofsted.gov.uk/resources/removing-barriers-literacy>⟩
21. *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Department for Education, 2012 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na:  
⟨<http://www.education.gov.uk/publications/standard/AllPublications/Page1/DFE-00023-2012>⟩
22. *Talk for writing*, Department for Edaucation, 2008 [on-line] [13-2-2014].  
Dostupné na:  
⟨<http://primary-english.weebly.com/uploads/8/7/2/5/8725723/talk-for-writing.pdf>⟩
23. *Teaching Children to Read*, Parliamentary Office of Science and Technology, 2009 [on-line] [15-1-2014] . Dostupné na:  
⟨<http://www.parliament.uk/business/publications/research/briefing-papers/POST-PN-345/teaching-children-to-read>⟩
24. *The Independent Review of the Primary Curriculum: Interim report*, 2008 [on-line] [22-12-2013]. Dostupné na:  
⟨<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2008-IRPC-interim-report.pdf>⟩

25. *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England*, Department for Education ,1999 [on-line] [citace průběžně]. Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>
26. *The National Curriculum: Level descriptions for subjects*, 2010 [on-line] [13-2-2014]. Dostupné na: <http://dera.ioe.ac.uk/10747/1/1849623848.pdf>

### **Seznam internetových zdrojů: webové stránky**

- I. *Dale Community Primary School* [on-line] [20-12-2013] . Dostupné na: <http://daleschoolderby.squarespace.com/>
- II. *Dictation* [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: [http://www.homeschoolingdownunder.com/English\\_homeschool\\_resources/dictation\\_and\\_copywork.html](http://www.homeschoolingdownunder.com/English_homeschool_resources/dictation_and_copywork.html)
- III. *Education in England, the history of our schools, English for ages 5 to 16* [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/cox1989/index.html>
- IV. *Education in England, the history of our schools, Curriculum Organisation and Classroom practice in Primary Schools* [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/threewisemen/threewisemen.html>
- V. *Education in England, the history of our schools, Evaluation of the Implementation of English in the National Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3* [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warwick/index.html>
- VI. *Education in England, the history of our schools, Implementation of the National Literacy Strategy* [on-line] [20-2-2014] . Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/literacytaskforce/implementation.html>

- VII. *Jolly Phonics* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na:  
 <<http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>>
- VIII. *Kids Health* [on-line] [13-02-2014] . Dostupné na:  
 <[http://kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=KidsHealth&lic=1&ps=107&cat\\_id=20617&article\\_set=62789](http://kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=KidsHealth&lic=1&ps=107&cat_id=20617&article_set=62789)>
- IX. *Letterland* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na:  
 <<http://www.letterland.com/what-is-letterland>>
- X. *Morfologická typologie jazyků* [on-line] [20-1-2014] . Dostupné na:  
 <[http://www.indianskejazyky.cz/files/Aglutinacni\\_jazyky.pdf](http://www.indianskejazyky.cz/files/Aglutinacni_jazyky.pdf)>
- XI. *Northern Ireland Curriculum* [on-line] [20-11-2012]. Dostupné na:  
 <[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stages\\_1\\_and\\_2/areas\\_of\\_learning/pdmu/livinglearningtogether/year3/yr3\\_unit2.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/areas_of_learning/pdmu/livinglearningtogether/year3/yr3_unit2.pdf)>
- XII. *Read Write Inc* [on-line] [20-12-2013] . Dostupné na:  
 <<https://global.oup.com/education/content/primary/series/rwi/literacy/?region=uk#>>
- XIII. *Ruth Miskin Programme* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:  
 <[https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&cad=rja&ved=0CIEBEBYwCTgK&url=http%3A%2F%2Fkenya.footholds.net%2F~wwwriver%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F01%2FKey-Stage-1-Parent-Reading-Workshop.ppsx&ei=D18DU8qbJMiBhAe6pYHwBQ&usg=AFQjCNH4tVSA01Hta8YpVke9hAOCjwhgWQ&sig2=nlb\\_m3L\\_AUhTj84ktD8-jw](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&cad=rja&ved=0CIEBEBYwCTgK&url=http%3A%2F%2Fkenya.footholds.net%2F~wwwriver%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F01%2FKey-Stage-1-Parent-Reading-Workshop.ppsx&ei=D18DU8qbJMiBhAe6pYHwBQ&usg=AFQjCNH4tVSA01Hta8YpVke9hAOCjwhgWQ&sig2=nlb_m3L_AUhTj84ktD8-jw)>
- XIV. *Ruth Miskin Programme* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:  
 <<http://wibseyprimary.co.uk/files/2012/11/parentletter.pdf>>
- XV. *Ruth Miskin Training* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:  
 <<http://www.ruthmiskintraining.com/programme-resources/index.html>>
- XVI. *Scholastic* [on-line] [11-2-2014] . Dostupné na:  
 <[http://www.scholastic.com/Dodea/Module\\_2/resources/dodea\\_m2\\_pa\\_roldeco d.pdf](http://www.scholastic.com/Dodea/Module_2/resources/dodea_m2_pa_roldeco d.pdf)>



## 20 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Přehled výkonnostních úrovní stanovených pro výuku anglického jazyka

Příloha č. 2 - Písmo, kterým se učí žáci psát

Příloha č. 3 - Fráze používané pro nácvik tvarů písmen

Příloha č. 4 - Příklad výuky nového fonému metodou „*Jolly Phonics*“

Příloha č. 5 - Příklad knihy ze souboru „*reading schemes*“

Příloha č. 6 - Průvodní dopis k dotazníkům

Příloha č. 7 - Formulář potvrzující souhlas s provedením výzkumu

Příloha č. 8 - Administrované dotazníky

Příloha č. 9 - Lekce odučená metodou řízeného čtení

Příloha č. 10 - Modelová lekce

Příloha č. 11 - Fotodokumentace pozorování provedeného v ročníku „*Early Years Foundation Stage*“

Příloha č. 12 - Fotodokumentace pozorování provedeného v „*Key Stage 1 – 1. ročníku*“

Při prezentaci fotografické dokumentace jsme dbali na to, aby byla zachována anonymita subjektů výzkumu. Fotografie tedy byly ořezány tak, aby na nich nebylo možné jednotlivé subjekty rozeznat. V případě, že toto ořezání nebylo možné, byly subjektům na prezentovaných fotografiích zakryty obličeje.



# Příloha č. 1

Přehled výkonnostních úrovní stanovených pro výuku anglického jazyka.

(Převzato z: *The National Curriculum: Level descriptions for subjects, 2010 [on-line] [13-2-2014]* . Dostupné na: <http://dera.ioe.ac.uk/10747/1/1849623848.pdf>)

## English 1 Speaking and listening

**Level 1** Pupils talk about matters of immediate interest. They listen to others and usually respond appropriately. They convey simple meanings to a range of listeners, speaking audibly, and begin to extend their ideas or accounts by providing some detail.

**Level 2** Pupils begin to show confidence in talking and listening, particularly where the topics interest them. On occasions, they show awareness of the needs of the listener by including relevant detail. In developing and explaining their ideas they speak clearly and use a growing vocabulary. They usually listen carefully and respond with increasing appropriateness to what others say. They are beginning to be aware that in some situations a more formal vocabulary and tone of voice are used.

**Level 3** Pupils talk and listen confidently in different contexts, exploring and communicating ideas. In discussion, they show understanding of the main points. Through relevant comments and questions, they show they have listened carefully. They begin to adapt what they say to the needs of the listener, varying the use of vocabulary and the level of detail. They are beginning to be aware of standard English and when it is used.

**Level 4** Pupils talk and listen with confidence in an increasing range of contexts. Their talk is adapted to the purpose: developing ideas thoughtfully, describing events and conveying their opinions clearly. They listen carefully in discussions, making contributions and asking questions that are responsive to others' ideas and views. They adapt their spoken language appropriately and use some of the features of standard English vocabulary and grammar.

**Level 5** Pupils talk and listen with confidence in an increasing range of contexts. Their talk is adapted to the purpose: developing ideas thoughtfully, describing events and conveying their opinions clearly. They begin to vary their expression and vocabulary. They listen carefully in discussions, making contributions and asking questions that are responsive to others' ideas and views. They use some of the features of standard English vocabulary and grammar.

**Level 6** Pupils adapt their talk to the demands of different contexts, purposes and audiences with increasing confidence. Their talk engages the interest of the listener through the variety and liveliness of both vocabulary and expression. Pupils take an active part in discussions, taking different roles and showing understanding of ideas and sensitivity to others. They demonstrate their knowledge of language variety and usage effectively and use standard English fluently in formal situations.

**Level 7** Pupils are confident in matching their talk to the demands of different contexts, including those that are unfamiliar. They use vocabulary in precise and creative ways and organise their talk to communicate clearly. They make significant contributions to discussions, evaluating others' ideas and varying how and when they participate. They use standard English confidently in situations that require it.

**Level 8** Pupils maintain and develop their talk purposefully in a range of contexts. They structure what they say clearly, using apt vocabulary and appropriate intonation and emphasis. They make a range of contributions that show they have listened perceptively and are sensitive to the development of discussions. They use standard English confidently in a range of situations, adapting as necessary.

**Exceptional Performance** Pupils select and use structures, styles and registers appropriately, adapting flexibly to a range of contexts and varying their vocabulary and expression confidently for a range of purposes and audiences. They initiate and sustain discussion through the sensitive use of a variety of contributions. They take a leading role in discussion and listen with concentration and understanding to varied and complex speech. They show assured and fluent use of standard English in a range of situations and for a variety of purposes.

# English

## 2 Reading

**Level 1** Pupils recognise familiar words in simple texts. They use their knowledge of letters and sound-symbol relationships in order to read words and to establish meaning when reading aloud. In these activities they sometimes require support. They express their response to poems, stories and non-fiction by identifying aspects they like.

**Level 2** Pupils' reading of simple texts shows understanding and is generally accurate. They express opinions about major events or ideas in stories, poems and non-fiction. They use more than one strategy, such as phonic, graphic, syntactic and contextual, in reading unfamiliar words and establishing meaning.

**Level 3** Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, using strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction in a range of modes they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet and of search techniques to locate sources and find information.

**Level 4** In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters, beginning to use inference and deduction. They understand that texts reflect the time and culture in which they were written. They refer to the text when explaining their views and are able to locate and use ideas and information.

**Level 5** Pupils show understanding of a range of texts, selecting essential points and using inference and deduction where appropriate. In their responses, they identify key features, themes and characters and select sentences, phrases and relevant information to support their views. They understand that texts fit into historical and literary traditions. They retrieve and collate information from a range of sources.

**Level 6** In reading and discussing a range of texts, pupils identify different layers of meaning and comment on their significance and effect. They give personal responses to literary texts, referring to aspects of language, structure and themes in justifying their views, and making connections between texts from different times and cultures and their own experiences. They summarise a range of information from different sources.

**Level 7** Pupils show understanding of the ways in which meaning and information are conveyed in a range of texts. They articulate personal and critical responses to poems, plays and novels, showing awareness of their thematic, structural and linguistic features. They understand why some texts are particularly valued and influential. They select, synthesise and compare information from a variety of sources.

**Level 8** Pupils' responses show their appreciation of, and ability to comment on, a range of texts, and they evaluate how authors achieve their effects through the use of linguistic, structural and presentational devices. They select and analyse information and ideas, and comment on how these are conveyed in different texts. They explore some of the ways in which texts from different times and cultures have influenced literature and society.

**Exceptional Performance** Pupils confidently sustain their responses to a demanding range of texts across different times and cultures, developing their ideas and referring in detail to aspects of language, structure and presentation. They make apt and careful comparisons between texts, including consideration of audience, purpose and form. They identify and analyse argument, opinion and alternative interpretations, making cross-references where appropriate.

## 3 Writing

**Level 1** Pupils' writing communicates meaning through simple words and phrases. In their reading or their writing, pupils begin to show awareness of how full stops are used. Letters are usually clearly shaped and correctly orientated.

**Level 2** Pupils' writing communicates meaning in both narrative and non-narrative forms, using appropriate and interesting vocabulary, and showing some awareness of the reader. Ideas are developed in a sequence of sentences, sometimes demarcated by capital letters and full stops. Simple, monosyllabic words are usually spelt correctly, and where there are inaccuracies the alternative is phonetically plausible. In handwriting, letters are accurately formed and consistent in size.

**Level 3** Pupils' writing is often organised, imaginative and clear. The main features of different forms of texts are used appropriately, beginning to be adapted to different readers. Sequences of sentences extend ideas logically and words are chosen for variety and interest. The basic grammatical structure of sentences is usually correct. Spelling is usually accurate, including that of common, polysyllabic words. Punctuation to mark sentences – full stops, capital letters and question marks – is used accurately. Handwriting is joined and legible.

**Level 4** Pupils' writing in a range of forms is lively and thoughtful. Ideas are often sustained and developed in interesting ways, with organisation generally appropriate for purpose. Vocabulary choices are often adventurous and words are used for effect. Pupils are beginning to use grammatically complex sentences, extending meaning. Spelling, including that of polysyllabic words that conform to regular patterns, is generally accurate. Full stops, capital letters and question marks are used correctly, and pupils are beginning to use punctuation within sentences. Handwriting style is fluent, joined and legible.

**Level 5** Pupils' writing is varied and interesting, conveying meaning clearly in a range of forms for different readers, using a more formal style where appropriate. Vocabulary choices are imaginative and words are used precisely. Sentences, including complex ones, and paragraphs are coherent, clear and well developed. Words with complex regular patterns are usually spelt correctly. A range of punctuation, including commas, apostrophes and inverted commas, is usually used accurately. Handwriting is joined, clear and fluent and, where appropriate, is adapted to a range of tasks.

**Level 6** Pupils' writing is fluent and often engages and sustains the reader's interest, showing some adaptation of style and register to different forms, including using an impersonal style where appropriate. Pupils use a range of sentence structures and varied vocabulary to create effects. Spelling, including that of irregular words, is generally accurate. Handwriting is neat and legible. A range of punctuation is usually used correctly to clarify meaning, and ideas are organised into paragraphs.

**Level 7** Pupils' writing is confident and shows appropriate and imaginative choices of style in a range of forms. Characters and settings are developed in their narrative writing. Their non-fiction writing is coherent and gives clear points of view, taking account of different perspectives. Grammatical features and vocabulary are used accurately and effectively. Spelling is correct, including that of complex irregular words. Work is legible and attractively presented. Paragraphing and correct punctuation are used to make the sequence of events or ideas coherent and clear to the reader.

**Level 8** Pupils show creativity in the way they select specific features or expressions to convey effects and to interest the reader. Their narrative writing shows control of characters, events and settings, and shows variety in structure. In non-fiction, they express complex ideas clearly and present them coherently, anticipating and addressing a range of different viewpoints. Their use of vocabulary and grammar enables fine distinctions to be made or emphasis achieved. Their writing shows a clear grasp of the use of punctuation and paragraphing.

**Exceptional Performance** Pupils' writing is original, has shape and impact, shows control of a range of styles and maintains the interest of the reader throughout. Narratives use structure as well as vocabulary for a range of imaginative effects, and non-fiction is coherent, reasoned and persuasive, conveying complex perspectives. A variety of grammatical constructions and punctuation is used accurately, appropriately and with sensitivity. Paragraphs are well constructed and linked in order to clarify the organisation of the writing as a whole.

## Příloha č. 2

Písmo, kterým se učí žáci v Anglii psát, doplněné o informace, jak dané písmeno psát.

(Převzato z dokumentu „*Developing Early Writing*“, tedy *Rozvíjení počátečního psaní*, strana 164.)

**Alphabet showing starting point and direction of each letter**



## Příloha č. 3

Fráze, které jsou používány v programu „*Read Write Inc.*“, tedy Čtení a psaní začleněno, jako pomůcka při výuce podoby písmen a nácviku jejich psaní.

(Převzato z <http://www.ruthmiskintraining.com/programme-resources/index.html>.)

### Hand writing phrases for helping your child to form letters

This works best if your child practises for a short time every day.

1. Show the picture side and air-write as you say the phrase
2. Ask your child to practise in the air with you
3. Using a sharp pencil and sat at a table, encourage your child to have a go
4. Praise your child for their efforts

m: Maisie, mountain, mountain  
a: round the apple, down the leaf  
s: slither down the snake  
d: round his bottom, up his tall neck and down to his feet  
t: down the tower, across the tower  
i: down the body, dot for the head  
n: down Nobby, over his net  
p: down the plait and over the pirate's face  
g: round her face, down her hair and give her a curl  
o: all around the orange  
c: curl around the caterpillar  
k: down the kangaroo's body, tail and leg  
u: down and under, up to the top and draw the puddle  
b: down the laces to the heel, round the toe  
f: down the stem and draw the leaves  
e: lift off the top and scoop out the egg  
l: down the long leg  
h: down the head to the hooves and over his back  
r: down his back and then curl over his arm  
j: down his body, curl and dot  
v: down a wing, up a wing  
y: down a horn, up a horn and under his head  
w: down, up, down, up  
z: zig-zag-zig  
q: round her head, up past her earrings and down her hair  
x: down the arm and leg and repeat the other side



## Příloha č. 4

Příklad výuky programem „Jolly Phonics“.

Žáci jsou seznamováni s novým fonémem /p/. Učí se písničku, ve které daný foném procvičují. Pro lepší zapamatování fonému jsou dále zařazeny multi-sensoriální činnosti, v tomto případě sfoukávání svíčky.

(Převzato z *Jolly Songs*, 2005, s. 3.)

**p** (Tune: *The Wheels on the Bus*  
Track 5)

Puff out the candles  
on the pink pig cake.

/p/-/p/-/p/,

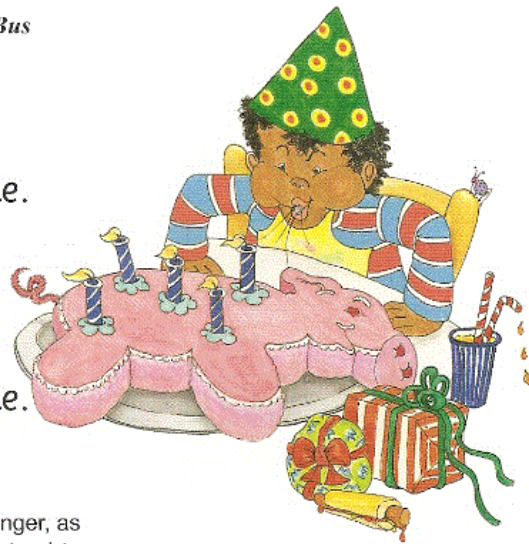
/p/-/p/-/p/.

Puff out the candles  
on the pink pig cake.

Puff! Puff! Puff!

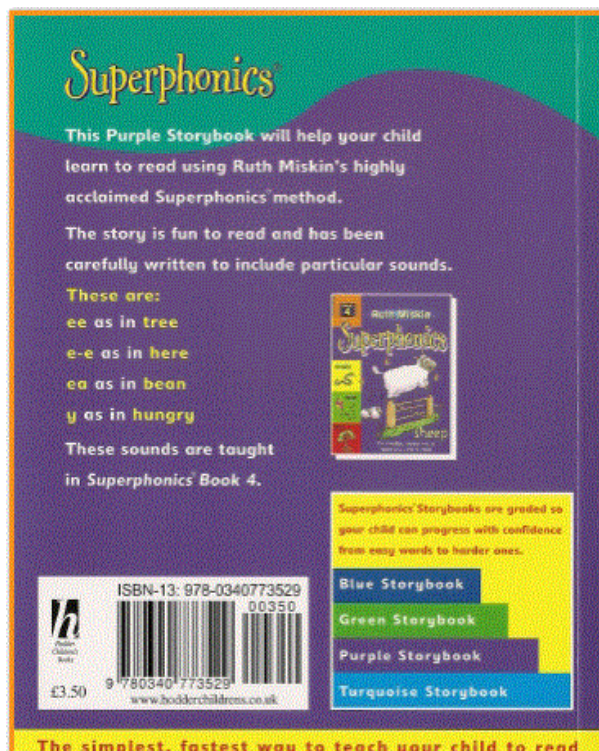
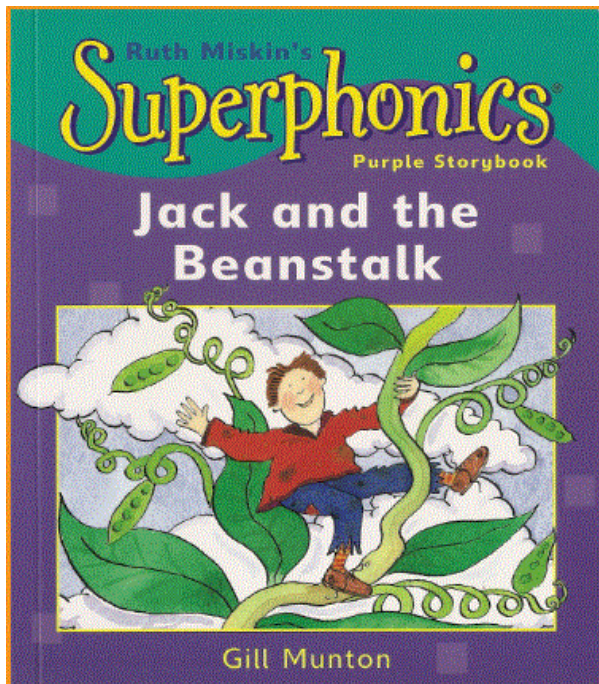


**Action:** Hold up your finger, as if it is a candle, and pretend to puff it out, saying *p, p, p*.



## Příloha č. 5

Příklad knihy ze souboru „reading schemes“.



## Příloha č. 6

Dopis s informacemi o výzkumu, který byl respondentům předán společně s dotazníky.

Dear teachers and teaching assistants,

As a part of my Master degree I am writing dissertation thesis at the department of Primary Education at Charles University in Prague. I am carrying out a research study entitled -

**Comparing teaching initial literacy in the Czech Republic and the UK**

To help me with this research I intend to prepare questionnaires to ask you about teaching reading and writing, types of text you use and your pupils' reading and writing.

The information gathered will remain confidential under the Data protection Act 1988. The participants have the right of anonymity and this will be protected at all times.

I will willingly answer any questions, queries or concerns you may have relating to this research. Participation in this research is voluntary. By giving back filled in questionnaire you agree to participate in this research and above mentioned conditions.

Please return this questionnaire by Thursday 29.11.2012 to me. I will be in Mrs Singh's classroom from Monday 26.11. to Thursday 29.11.2012.

Thank you for your time and assistance.

Yours sincerely,

*Helena Maresova*  
Helena Maresova



# Příloha č. 7

Formulář potvrzující souhlas s provedením výzkumu podepsaný ředitelkou školy.

11/11/2012

Helena Maresova  
2278/21 Nuslova  
Prague 5  
15800

Tel. +420723099778

To whom it may concern,

**RE: Request for consent**


I am writing to you to request the consent to observe EYFS and KS1-1.year children in your setting in a research study I am doing as a part of MA - Master Degree at the Faculty of Education at the Charles University in Prague. The study is entitled:

### Comparing teaching initial literacy in the Czech Republic and the UK

I propose to use written observations and supportive photographs only as my method of research and no audio or visual footage will be used. The information gathered will remain confidential under the Data protection Act 1998. The participants have the right of anonymity and this will be protected at all times. No observations or photography will carried out without express permission from teachers.

I will willing answer any questions, queries or concerns you may have relating to the study and the children's involment. If consent is granted please sign the attached form as stated.

Yours sincerely,



Helena Maresova

### Consent form

I, (print name) LINDA SULLIVAN..... the Headteacher of Dale Community Primary School do hereby give my permission for pupils of EYFS and KS1 to participate in this study. I understand this information will be used solely for the purpose of a private research study and that their right to anonymity and confidentiality will be protected under the Data Protection Act 1998.

Signed



Date

12/11/12

## Příloha č. 8

Dotazník administrovaný učitelům a asistentům učitelů předškolního ročníku a prvního ročníku základní školy.

## Příloha č. 8 a - Dotazník vyplněný respondentem předškolního ročníku

Class: 1. year (EYFS) Date: \_\_\_\_\_ Code: T01

**Methods of teaching reading and writing**

1. Tick the methods used at school for teaching reading:

- 1) Phonics ✓
- 2) Decoding or word recognition ✓
- 3) Sight words ✓
- 4) Guided reading ✓
- 5) Shared reading ✓
- 6) Independent reading ✓
- 7) Paired (buddy) reading ✗
- 8) Modelled reading ✓
- 9) Reading environment ✓
- 10) Reading aloud to pupils ✓
- 11) Other: \_\_\_\_\_

2. From the above methods I use the most:  
Phonics

Why?  
We teach 'letters and sounds' everyday - it is proven to be a solid and successful way to teach reading skills - the children learn to 'blend' and 'segment' sounds in order to read and write.

3. From the above methods I use the least:  
Paired reading

Why?  
Paired 'sharing' of stories may still occur in the reading area, but the children are still very young and don't have enough reading skills to read to one another.

Class: 1. year/ EYFS

Date: \_\_\_\_\_

Code: \_\_\_\_\_

4. Do pupils have problems with some of the above methods?

YES/NO

If yes, with which ones?

Children ~~who~~ can struggle with all  
of the above.

How do you help them?

Assess children and teach to meet their needs.  
Ability levelled phonics teaching groups.  
One to one help.  
(Focus groups to help fine motor skills (for writing))

5. Tick methods you use at school for teaching writing:

- 1) Guided writing ✓
- 2) Shared writing ✓
- 3) Independent writing ✓
- 4) Dictation ✓
- 5) Real writing
- 6) Word banks ✓
- 7) Phonics ✓
- 8) Others: \_\_\_\_\_

6. From the above methods I use the most:

Phonics

Class: 1. year/ EYFS

Date: \_\_\_\_\_

Code: \_\_\_\_\_

3. From the above methods I use the least:

Dictation — but we do still  
write short sentences together in phonics.

Why?

Children are too young

4. Do pupils have problems with some of the above methods?

YES/NO

If yes, with which ones?

Any

How do you help them?

Activities to help fine motor skills/  
develop muscles to help pencil grip  
and control — e.g., lacing games,  
threading beads, peg boards

# Příloha č. 8 b - Dotazník vyplněný respondentem prvního ročníku

Class: 1. year/ EYFS

Date: 17.12.12

Code: A 12

## Methods of teaching reading and writing

1. Tick the methods used at school for teaching reading:

- 1) Phonics
- 2) Decoding or word recognition
- 3) Sight words
- 4) Guided reading
- 5) Shared reading
- 6) Independent reading
- 7) Paired (buddy) reading
- 8) Modelled reading
- 9) Reading environment
- 10) Reading aloud to pupils

11) Other: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. From the above methods I use the most:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Why?

To improve the childrens reading and  
writing skills.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. From the above methods I use the least:

7, 10      4 - Guided reading we only  
do once a week.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Why?

Teacher lead.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Class: 1. year/ EYFS

Date: \_\_\_\_\_

Code: \_\_\_\_\_

4. Do pupils have problems with some of the above methods?

YES /  NO

If yes, with which ones?

1 Phonics

3 Sight Words

How do you help them?

• We do Phonics every day in school.

• All children have a list of sight words to learn at home — to read and spell.

5. Tick methods you use at school for teaching writing:

- 1) Guided writing
- 2) Shared writing
- 3) Independent writing
- 4) Dictation
- 5) Real writing
- 6) Word banks
- 7) Phonics
- 8) Others: \_\_\_\_\_

6. From the above methods I use the most:

1, 2, 4, 6, 7

Why?

Usually I'm given <sup>a</sup> groups of children when using these methods.

Class: 1. year/ EYFS

Date: \_\_\_\_\_

Code: \_\_\_\_\_

3. From the above methods I use the least:

3, 5,

Why?

Teacher lead.

4. Do pupils have problems with some of the above methods?

YES/NO

If yes, with which ones?

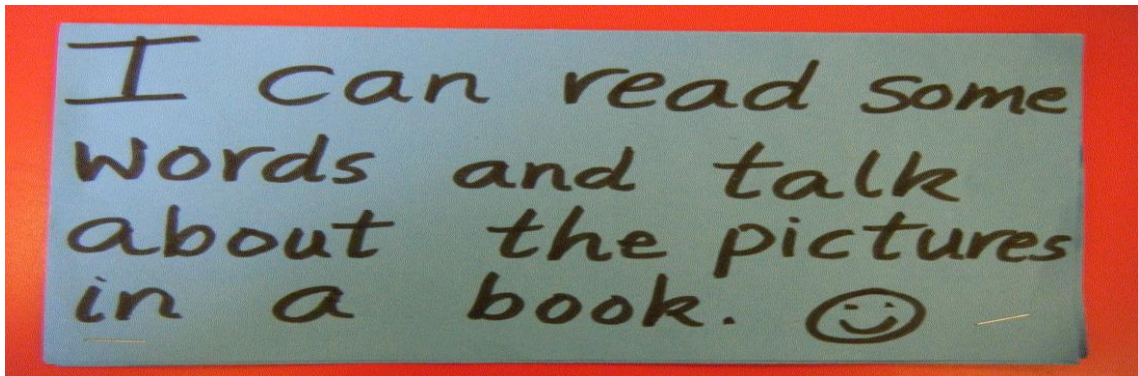
3, 4, 5, 6, 7.

How do you help them?

- Independent Writing task set regularly
- children use word banks to practice sentence writing as a holding up activity.
- Phonics done every day which covers most of the methods.

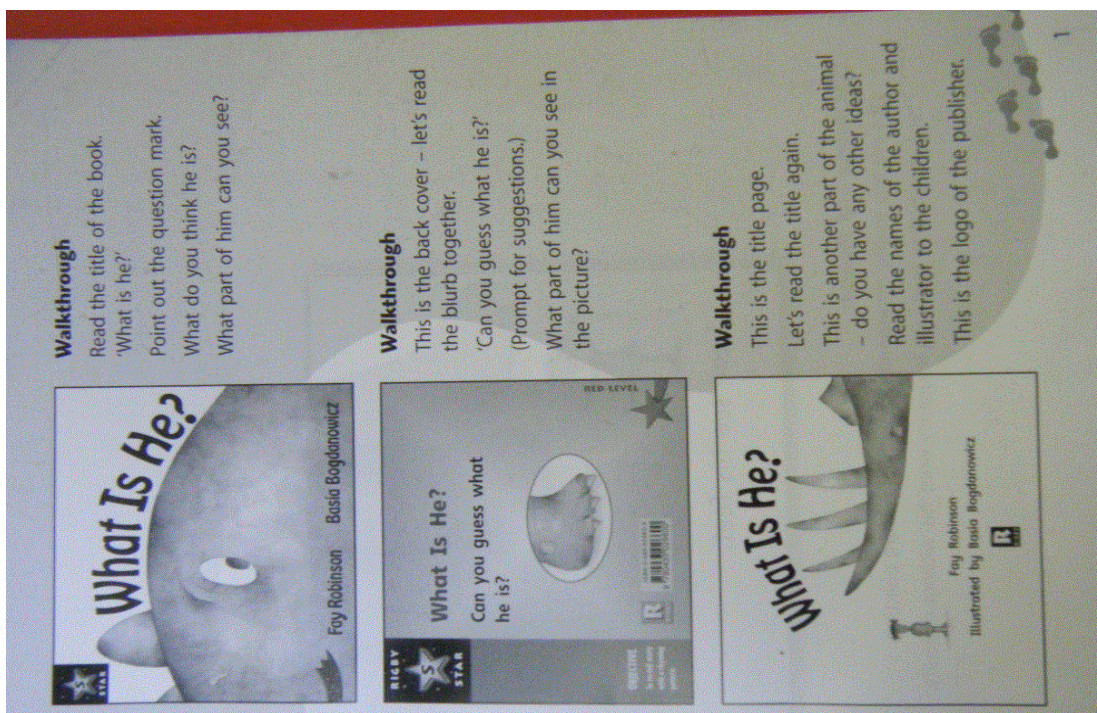
## Příloha č. 9 - Lekce odučená metodou řízeného čtení

### Příloha č. 9 a - Heslo skupiny



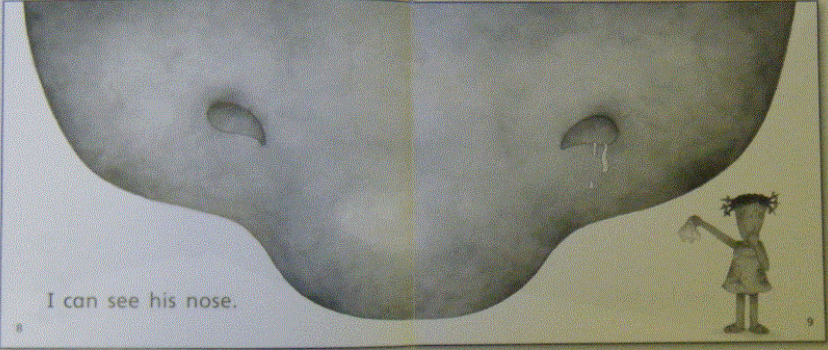
### Příloha č. 9 b - Ukázky učitelské verze knihy pro výuku metodou řízeného čtení

Převzato z : Robinson, F., Bodganowicz, B.: *What is He?*, Reed Educational and Professional Publishing, Oxford, 2000, ISBN: 043-304704-6, strany 1, 8, 9





**Walkthrough**  
 What part of the animal can the girl see?  
 What is she holding up?  
 What might this be for?



I can see his nose.

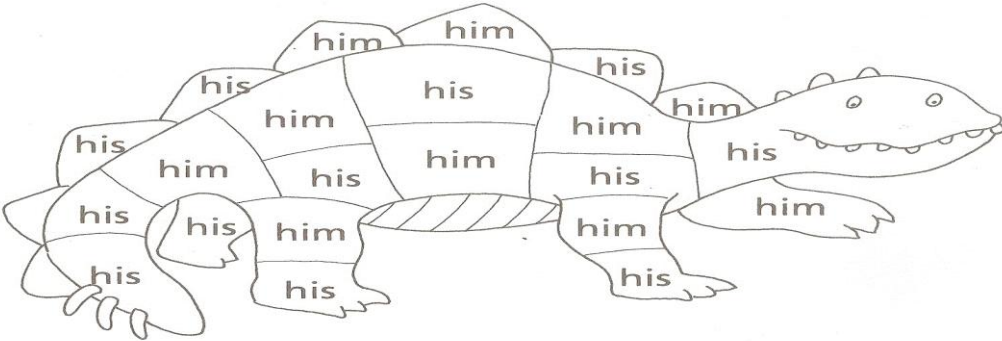
**Observe and Prompt**  
 Check reading of high frequency words.  
 Observe one-to-one correspondence.

## Příloha č. 9 c - Pracovní listy

Name \_\_\_\_\_

READING ★ FICTION  
**2.1**  
 RED LEVEL A

Colour 'his' in green.  
 Colour 'him' in red.



**What Is He?**  
 Skill: discriminating final phonemes

© Harcourt Education Ltd. 2006

RIGBY  
 STAR  
 STAIR

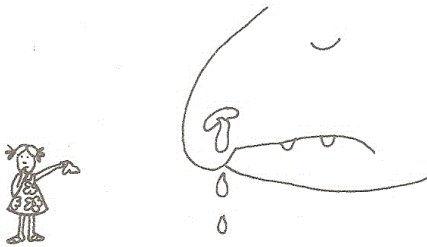
Name .....

Finish the sentences using these words.

can I hear his him see



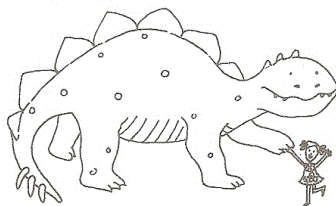
I \_\_\_\_\_ his head.



\_\_\_\_\_ his nose.



I can \_\_\_\_\_ roar.



\_\_\_\_\_ a dinosaur!

**What Is He?**

Skill: completing sentences



© Harcourt Education Ltd, 2006

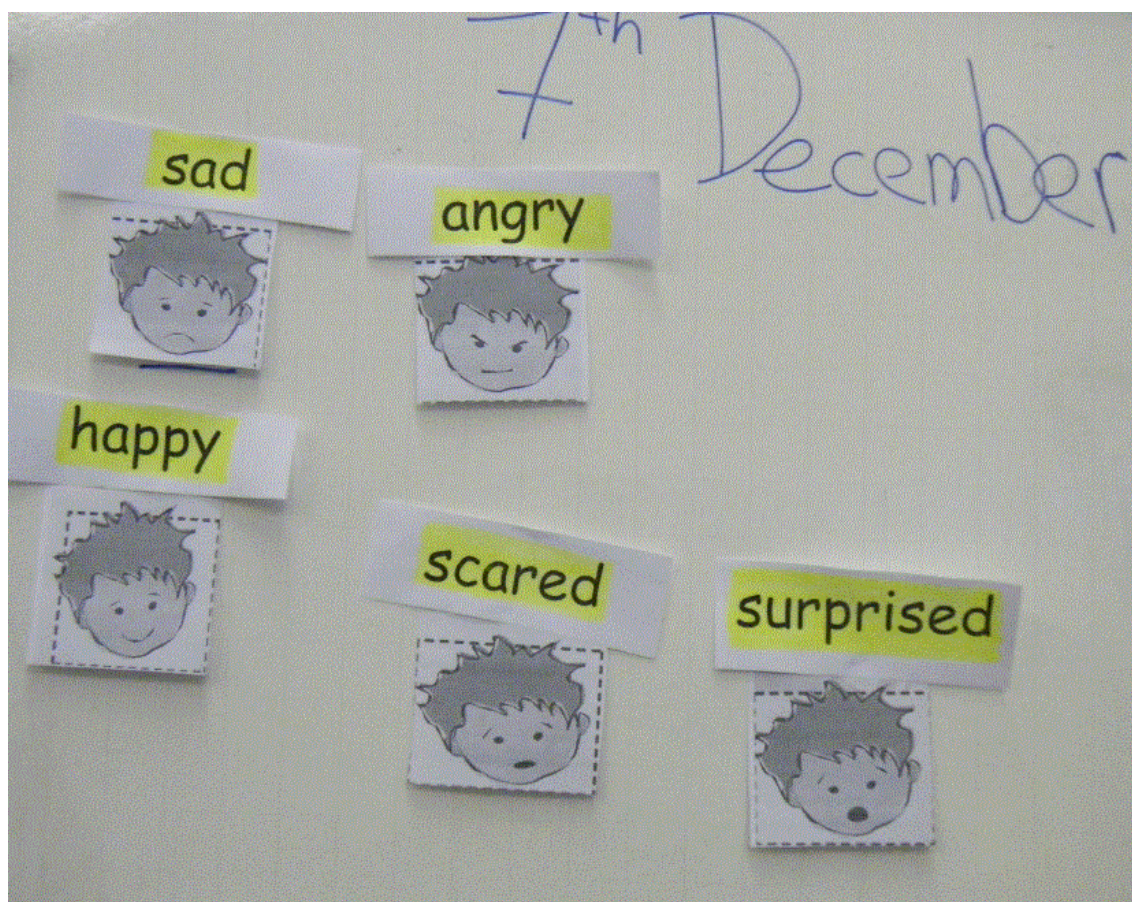
1342

## Příloha č. 10 - Modelová lekce

### Příloha č. 10 a - Spojené verbální a neverbální vyjádření pocitů

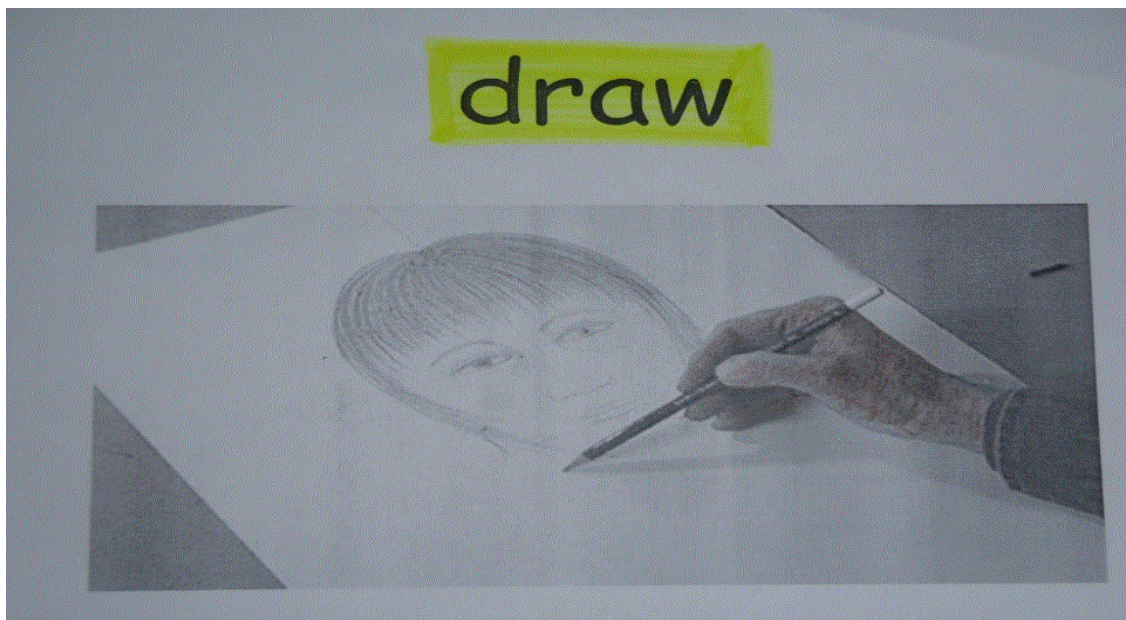
Obrázky byly přejaty z:

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stages\\_1\\_and\\_2/areas\\_of\\_learning/pdmu/livinglearningtogether/year3/yr3\\_unit2.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/areas_of_learning/pdmu/livinglearningtogether/year3/yr3_unit2.pdf)

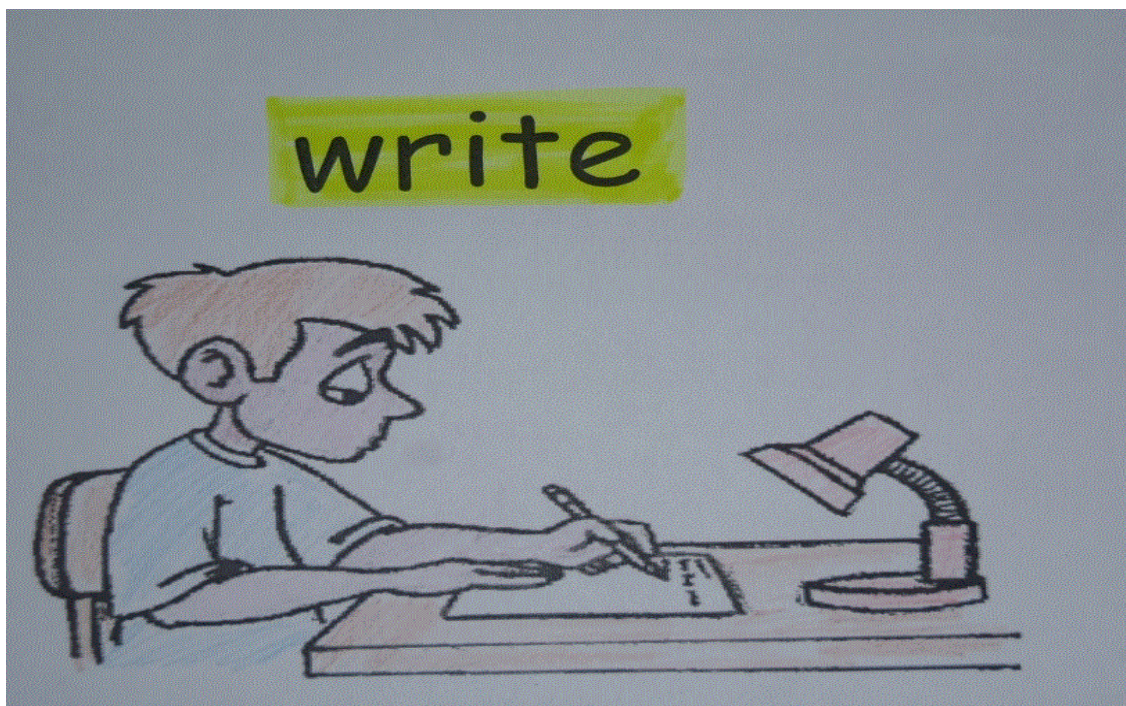


## **Příloha č. 10 b - Cedulky, které připomínají žákům, na jakém úkolu pracují**

Tuto cedulku měli na svých stolech žáci modré a zelené skupiny.



Tuto cedulku měli na svých stolech žáci červené a žluté skupiny.



## Příloha č. 10 c - Ukázky prací žáků

Práce žáka modré nebo zelené skupiny.



Práce žáka červené nebo žluté skupiny. Vidíme, že žák nevyhověl několika kritériím hodnocení. Mezery mezi slovy dodržuje jen v některých případech, taktéž pouze v některých případech začíná větu velkým písmenem. Pokud se jedná o použití teček na konci vět, vidíme, že žák kritériu vyhověl. Při popisu své hračky žák opsal některé věty z tabule.

The toy I like the best  
is yooee. he is a doll. he is tall  
he is tall. he has a pink  
dress. I like it because  
it's cute.



The toy I like the best is yooee.  
He is a doll. He is tall. He has a pink dress.  
I like it because it's cute.

## Příloha č. 10 d - Fotodokumentace modelové lekce

Společná kontrola v motivační části hodiny.



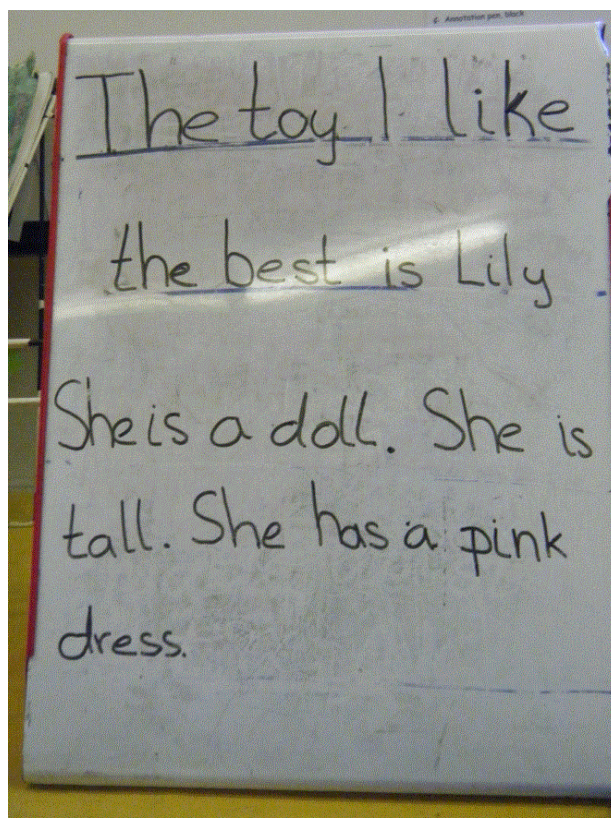
Seznamování se s knihou - názvem, autorem, ilustrátorem.



Diskuse - predikce.



První část textu sestaveného v rámci výuky metodou řízeného psaní .





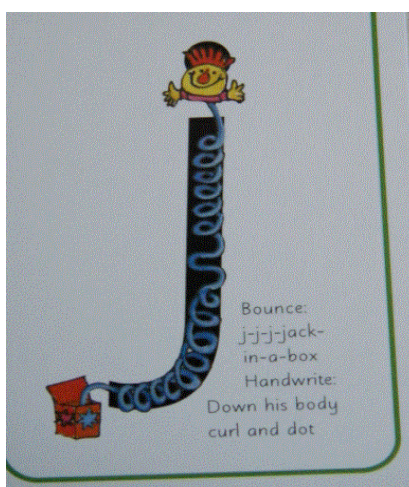
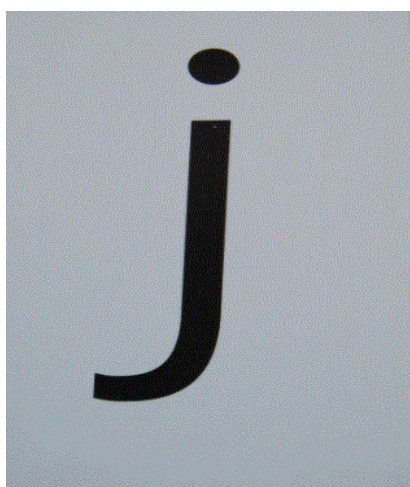
## Příloha č. 11- Fotodokumentace pozorování provedeného v ročníku „*Early Years Foundation Stage*“

### Příloha č. 11 a - Pomůcky pro výuku počátečního čtení a psaní

Nácvik psaní písmen do písku (fixování tvarů písmen).



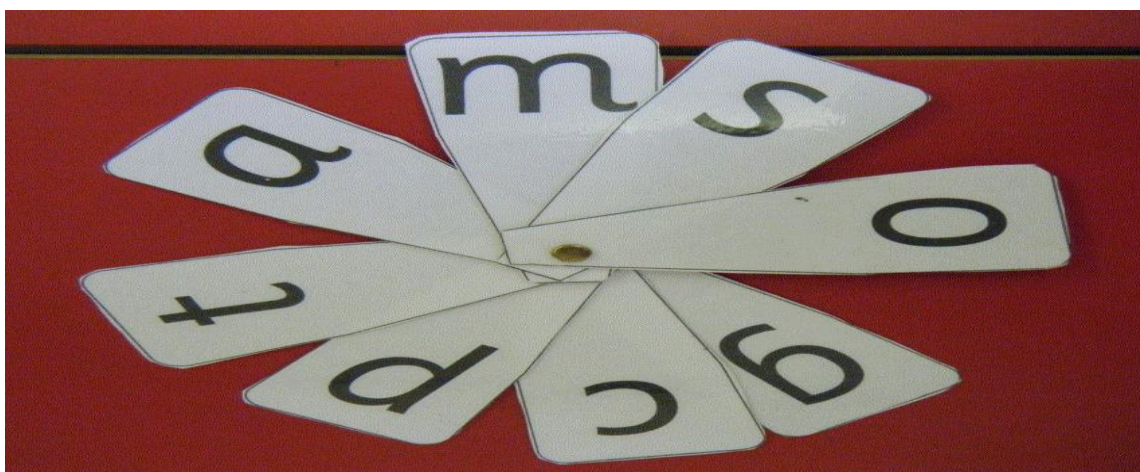
Přední a zadní strana výukových karet pro nácvik korespondence mezi fonémy a grafémy při výuce počáteční gramotnosti metodou „*Phonics*“. Zadní strana obsahuje říkačku pro snazší zapamatování fonému a také popis, který říkáme žákům při nácviku psaní daného písmene.



Použití plastových písmen při nácviu psaní slov. Učitel pracuje se skupinou žáků, diktuje jim slova a oni je pomocí plastových písmen píší na tabulky.



Vějíř, který je používán při nácviu korespondence mezi fonémy a grafémy. Učitel říká fonémy, žáci ukazují na svém vějíři, o jaký grafém se jedná. Později učitel říká celá slova, žáci ukazují pouze grafém, kterým dané slovo začíná.

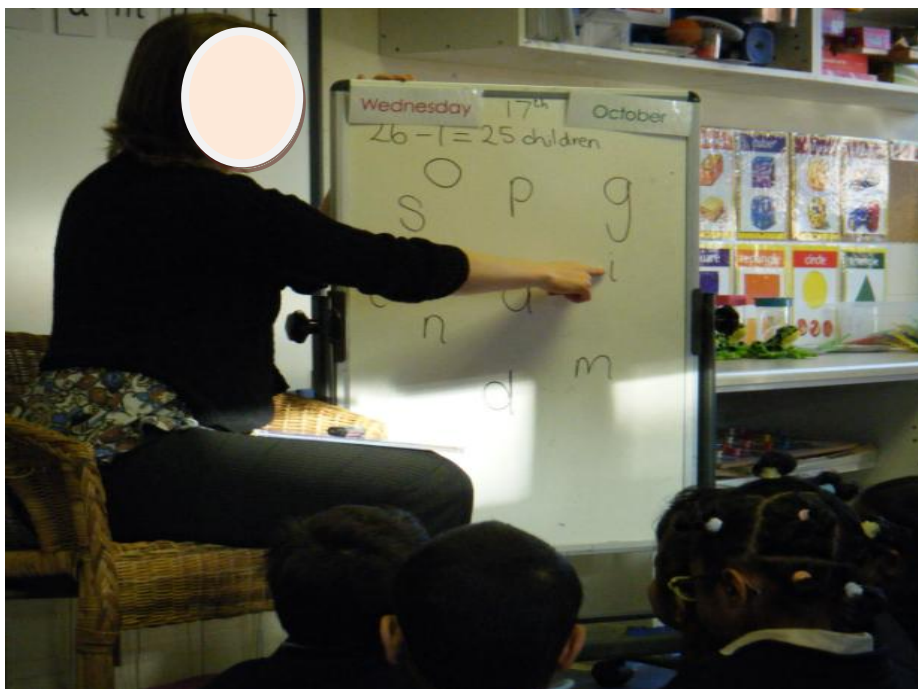


Plastové pomůcky pro nácviu psaní písmen. Žáci nejprve používají prsty či kuličky pro zafixování správného tvoření písmene. Poté zkusí písmeno napsat na papír.



## Příloha č. 11 b - Průběh výuky počátečního čtení a psaní

Procvičování již probraných korespondencí mezi grafémy a fonémy. Učitelka napíše na tabuli několik grafémů. Poté vyvolává žáky, aby dané grafémy přečetli.



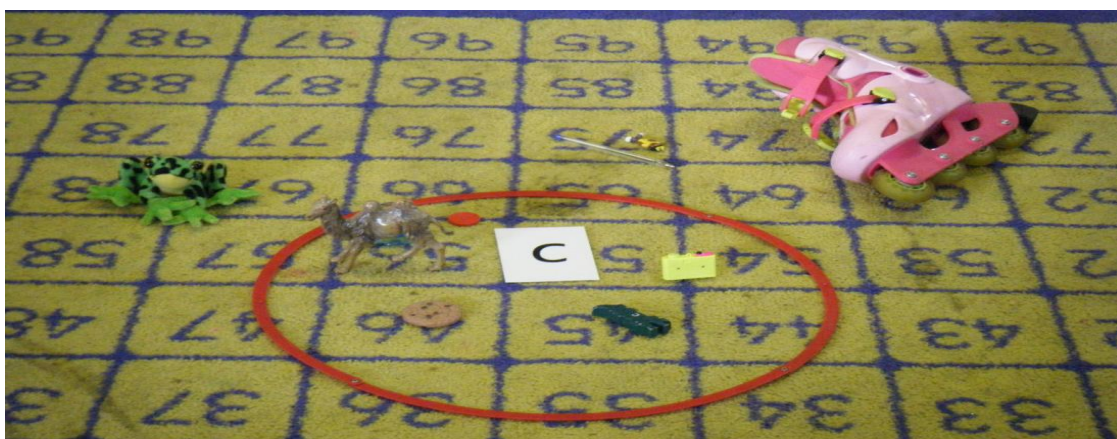
Procvičování korespondencí probíhá také ve skupinách, do kterých jsou žáci rozděleni podle svých schopností. Zde může být žákům věnováno více pozornosti.



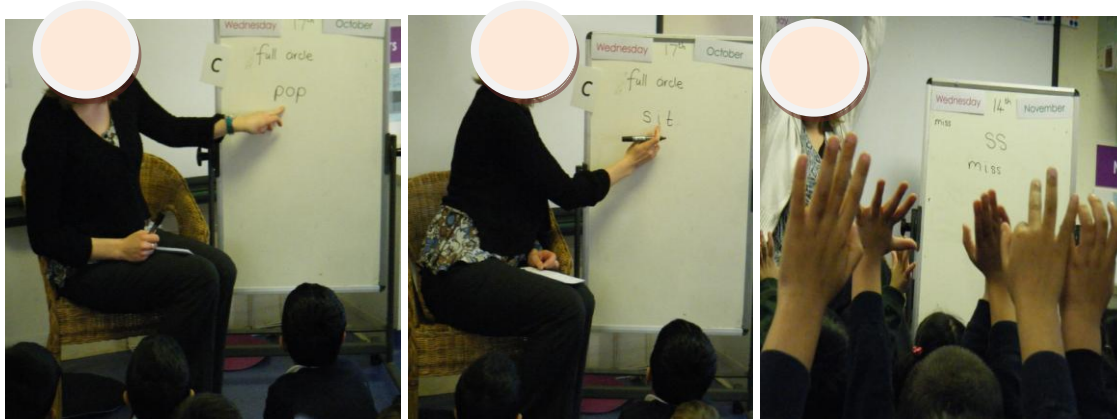
Nácvik nového písmene strategií „circle“, neboli kruh. Žáci třídí předměty na základě jejich počátečních písmen. Pokud slovo začíná na daný grafém, zařadí jej žáci do kruhu. Pokud ne, nechají jej mimo kruh. Na snímcích je zachycen začátek a konec cvičení.



Konec cvičení, předměty jsou roztříděny.

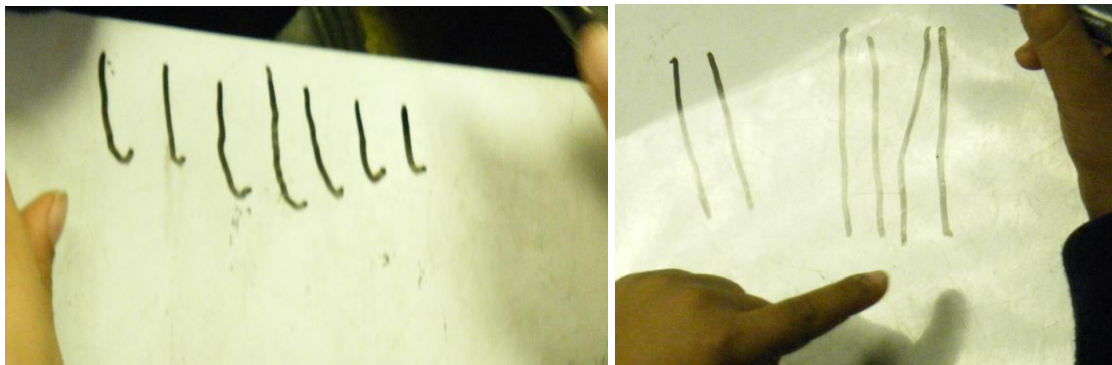


Procvičování již probraných grafémů strategií „full circle“, neboli celý kruh. Učitel postupně píše na tabuli řadu slov (tak, že v původním slově vždy změní jedno písmeno), společně s žáky každé slovo čtou. Cílem je dostat se opět k původnímu slovu.

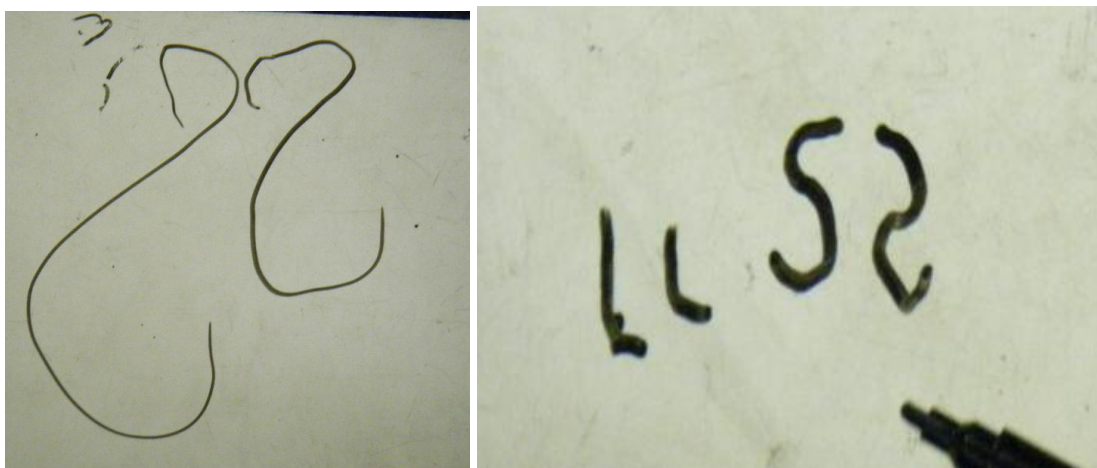


Nácvik psaní jednotlivých písmen i celých slov. Učitel vždy psaní žákům nejprve modeluje na tabuli.

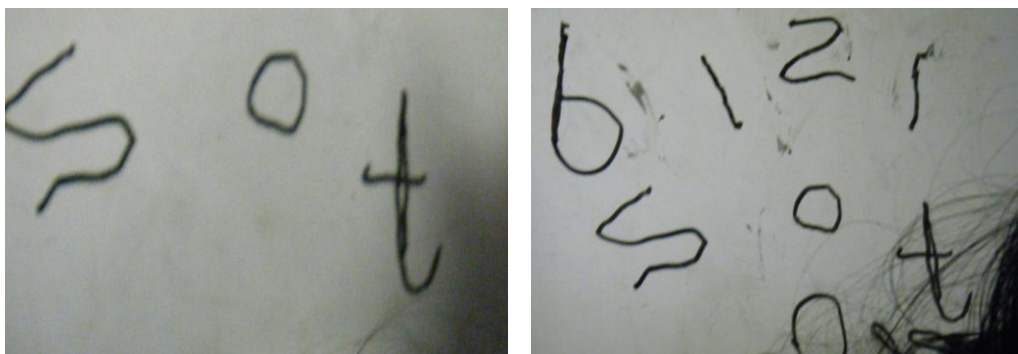
Ukázky psaní jednotlivých písmen.



Další písmeno činí některým žákům obtíže.



Pokud se jedná o psaní celých slov, vidíme, že někteří žáci ještě nemají zafixované konvence pro psaní - tedy nepíší zprava doleva či mají písmena jednotlivých slov rozházená po celé pracovní ploše.

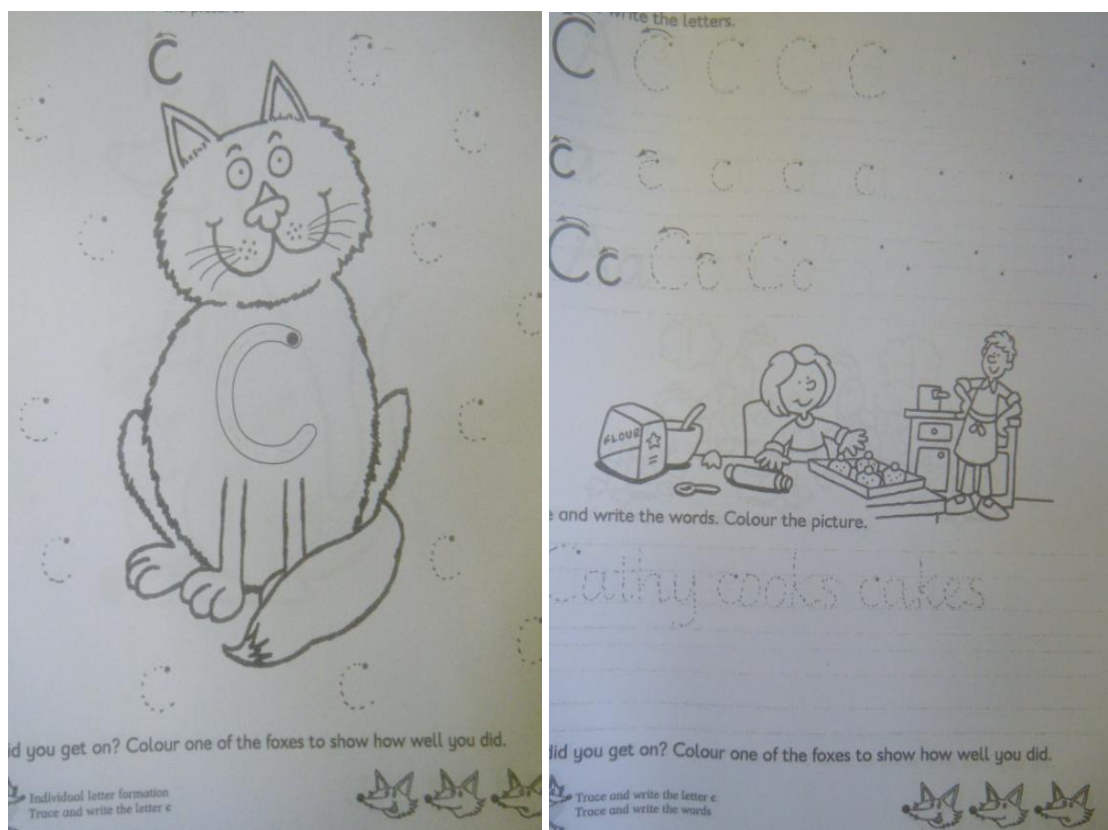


## Příloha č. 12- Fotodokumentace pozorování provedeného v „*Key Stage 1 – 1. ročníku*“

### Příloha č. 12 a - Pomůcky pro výuku počátečního čtení a psaní

Následující čtyři snímky představují čtenáři písanky, se kterými žáci pracují.


Na prvním snímku vidíme nácvik jednotlivého písmene. Na druhém snímku již žáci píší celé věty. Rozlišují také mezi malými a velkými písmeny.



Na dalších snímcích vidíme nácvik spojování jednotlivých písmen při psaní a dále psaní celých vět s tím, že písmena jednotlivých slov jsou navzájem spojena. Jedinou výjimku činí první slova vět, jelikož k velkému písmenu žáci další písmeno nenavazují.



Trace and write the words below.

b + un = bun  
m + um = mum




Match the captions below. Draw a line to match each caption to one of the holiday snaps.

Tip mum in  
Fun in a bun





Trace and write the words below.

be  
poke



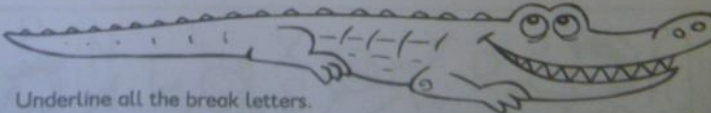
Remember, break letters do not join.



Trace the poem.

If you should meet a crocodile,  
Don't take a stick and poke him.  
Ignore the welcome in his smile,  
Be careful not to stroke him.

*'If you should meet a crocodile' Anonymous*



Underline all the break letters.

Pracovní listy používané při nácvičování psaní jednotlivých písmen. Žáci nejprve písmena pouze obtahují, poté je zkusí psát na tabulky.



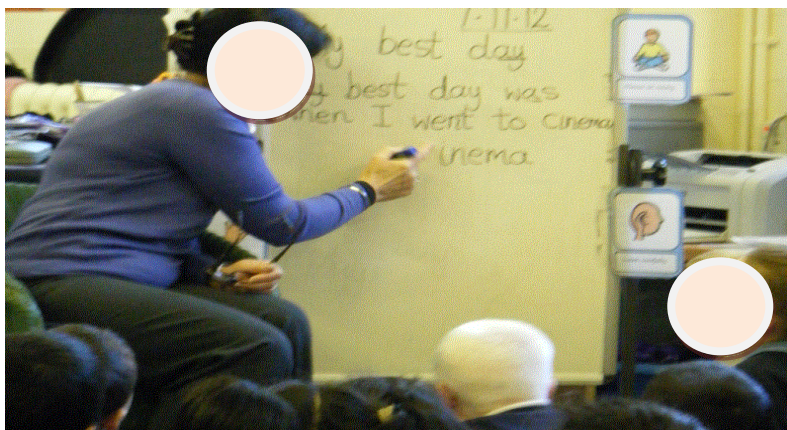
Vějíře žáci používají nejen při procvičování jednotlivých fonémů, ale také při procvičování nepravidelných slov.



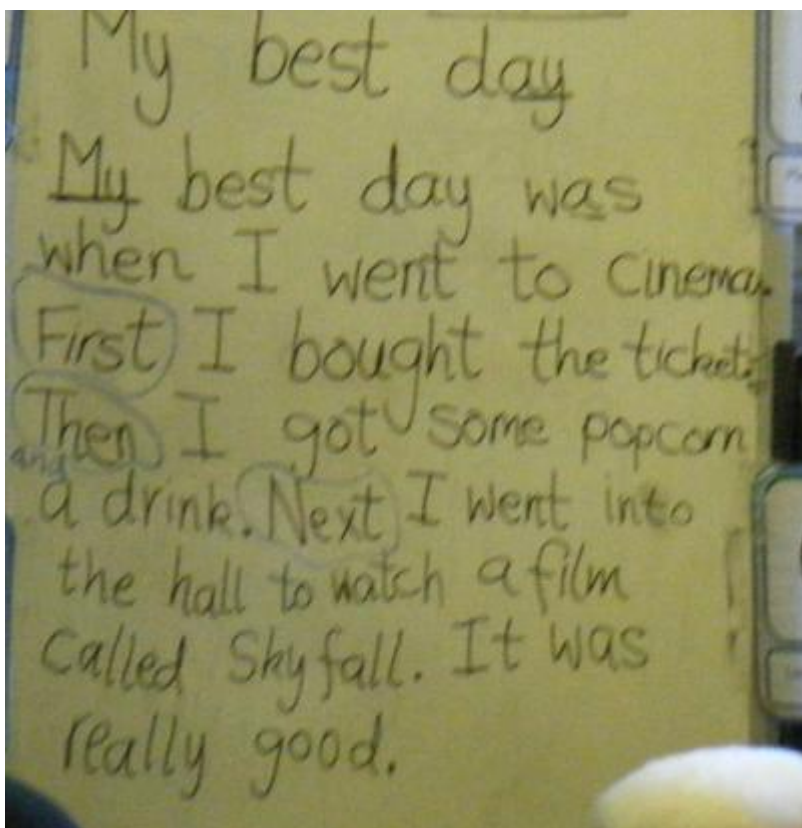


## Příloha č. 12 b - Průběh výuky počátečního čtení a psaní

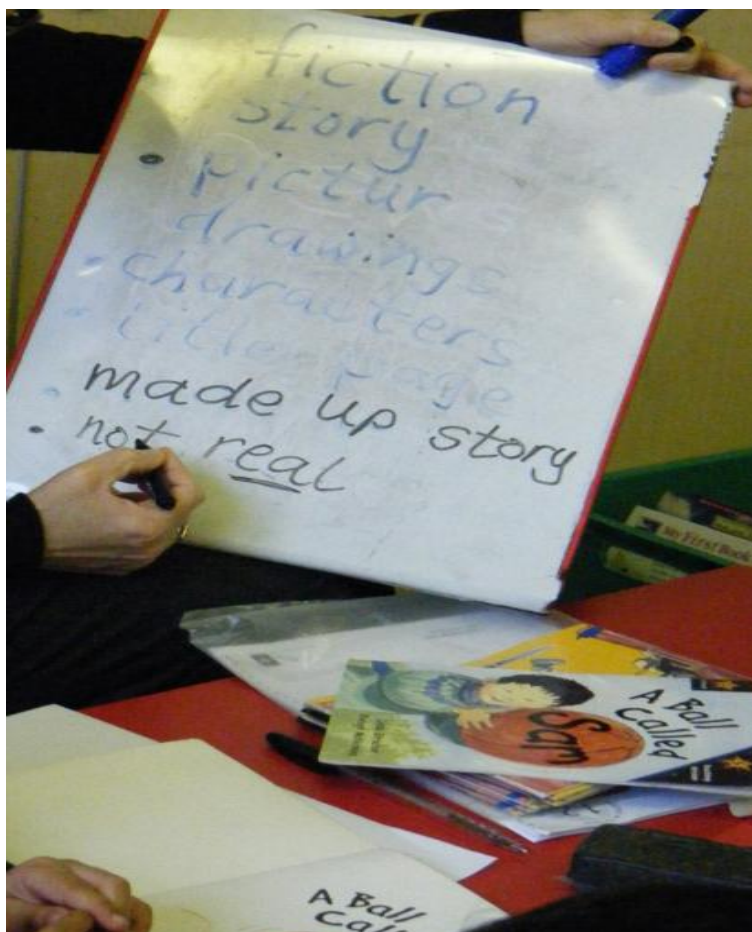
Výuka metodou řízeného psaní. Na prvním snímku učitelka modeluje psaní slova „cinema“, kino.



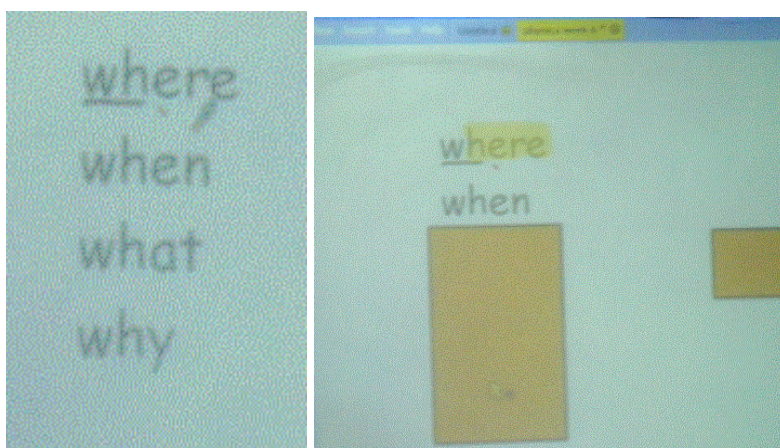
Na druhém snímku vidíme již celý text. Vyznačena jsou slova, která jsou pro daný příběh důležitá, a na která se mají žáci soustředit při psaní vlastního textu.



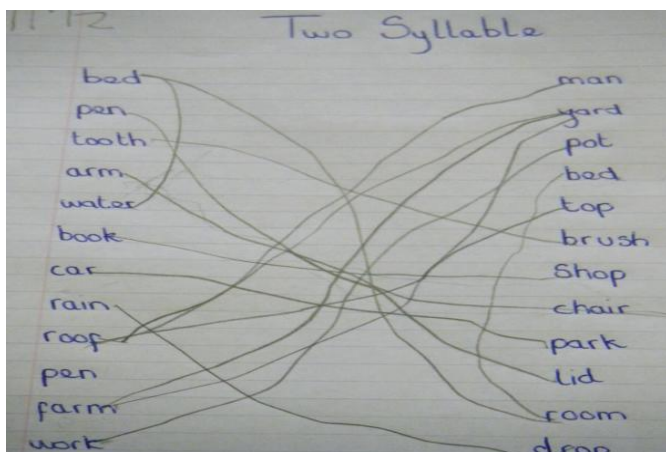
Výuka metodou sdíleného čtení. Žáci a učitel společně objevují charakteristiky beletrie. Učitel zapisuje stěžejní body na tabulku. Jedná se o práci se skupinou pokročilých žáků.



Použití interaktivní tabule pro nácvik nepravidelných slov při výuce metodou „Phonics“. Žáci nejprve nacvičují čtení těchto slov, poté je učitel zakryje a žáci je zkusí psát. Při kontrole učitel slova opět odkrývá.



Výuka dvojslabičných slov. Žáci spojují jednotlivé slabiky ve smysluplná slova.



Procvičování různých fonémů, které se váží k jednomu grafému. Učitel vyvolává žáky, slova poté píše na tabuli.



Při diktátu žáci píší celé věty. Vidíme, že jim psaní vět nečiní velké obtíže. Píší velká počáteční písmena a tečky na koncích vět, dělají mezery mezi slovy a většinu slov píší správně. Jde tedy o žáky pokročilé skupiny.

