

Komparace učebních strategií učitelů polských a českých základních škol na území Moravskoslezského kraje

Anna Maria Krężeloková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Anna Maria Krężeloková
Osobní číslo:	H20849
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Komparace učebních strategií učitelů polských a českých základních škol na území Moravskoslezského kraje

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se vzdělávání na českých a polských pohraničních školách.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti učebních strategií učitelů polských a českých základních škol na území moravskoslezského kraje.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování učitelů na 1. stupni ZŠ.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Vallišová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika*. Cosmopolis.
- Zormanová, L. (2021). *Polskie szkolnictwo narodowościowe na Zaoziu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Poláchová Vašátková, J., & Rudnicki, P. (2015). *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Moree, D., Klaassen, C., & Veugelers, W. (2008). Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60–73. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/eej.2008.7.1.60>.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na komparaci učebních strategií učitelů českých a polských základních škol v Moravskoslezském kraji, konkrétně na území česko-polského pohraničí. Teoretická část práce vymezuje klíčové pojmy související s učebními strategiemi a dále představuje charakteristiku českého a polského školství, včetně popisu školních vzdělávacích programů vybraných škol, které byly součástí výzkumu. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké učební strategie využívají učitele na 1. stupni českých a polských základních škol v dané oblasti. K dosažení tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, kdy byla využita metoda přímého nestrukturovaného pozorování výuky českého jazyka. Součástí výzkumu je také komparace interpretovaných výsledků získaných z pozorování v české a polské škole. Výsledky výzkumu odhalují specifické strategie výuky a celkový způsob vedení hodin ve vybraných třídách. Mezi nejčastější využívané metody patřily didaktické hry a skupinová práce. Vedení výuky se na obou školách lišilo, nicméně byly zaznamenány i určité podobnosti, které jsou podrobně popsány v komparativní části práce.

Klíčová slova: učební strategie učitelů na 1. stupni ZŠ, vyučovací styly, kurikulární dokumenty, národnostní menšina, jazyková odlišnost v česko-polském pohraničí

ABSTRACT

This thesis focuses on a comparison of teaching strategies used by teachers at Czech and Polish primary schools in the Moravian-Silesian Region, specifically in the Czech-Polish border area. The theoretical part defines key concepts related to teaching strategies and presents the characteristics of the Czech and Polish educational systems, including a description of the school educational programmes of selected schools involved in the research. The main aim of the thesis was to identify which teaching strategies are employed by teachers at the first stage of Czech and Polish primary schools in the specified area. To achieve this goal, a qualitative research approach was adopted, specifically using the method of direct unstructured observation of Czech language lessons. The research also includes a comparison of interpreted findings obtained from the observations conducted at both the Czech and Polish schools. The results reveal specific teaching strategies and the overall organisation of lessons in the observed classrooms. Among the most frequently used methods were didactic games and group work. While the lesson structure differed between the two schools, several similarities were also identified and are discussed in detail in the comparative section of the thesis.

Keywords: teaching strategies of primary school teachers, teaching styles, curricular documents, national minority, linguistic differences in the Czech-Polish border area

Na tomto místě bych ráda vyjádřila upřímné poděkování své vedoucí práce, Mgr. Janě Vašíkové PhD., za odborné vedení, cenné rady, které mi poskytovala v průběhu celé přípravy a zpracování této diplomové práce. Velmi si vážím její ochoty kdykoli konzultovat a podpořit mě při řešení otázek souvisejících s tématem.

Dále bych chtěla poděkovat základním školám, které se zúčastnily mého výzkumu, za jejich vstřícnost, ochotu a podporu. Mé díky patří zejména paním učitelkám, u nichž jsem mohla realizovat pozorování, za příjemnou komunikaci a vstřícný přístup.

V neposlední řadě děkuji svým spolužačkám a kamarádkám z ročníku, které mi byly během práce oporou a jejichž cenné rady a připomínky mi pomohly posouvat se dál. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu podporovali a vytvářeli mi zázemí potřebné k dokončení této práce.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 UČEBNÍ STRATEGIE	16
1.1 VYUČOVACÍ STYL UČITELE.....	16
1.2 ORGANIZAČNÍ FORMY	18
1.3 VÝUKOVÉ METODY	21
1.3.1 Klasické výukové metody	21
1.3.2 Metody aktivizující	22
1.3.3 Komplexní výukové metody	24
1.4 MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	25
2 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ ČESKO-POLSKÉHO POHRANIČÍ.....	28
2.1 CHARAKTERISTIKA PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	28
2.1.1 Přijetí dítěte do základní školy	29
2.1.2 Vyučovací předměty a průběh vyučovací hodiny	30
2.1.3 Učitel	32
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY S POLSKÝM JAZYKEM VYUČOVACÍM.....	33
2.2.1 Vzdělávání národnostních menšin na území České republiky v zákonech.....	34
2.2.2 Dvojazyčnost žáků a výběr školy.....	34
2.2.3 Vyučovací předměty	35
2.2.4 Učitel	36
3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	38
3.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY VYBRANÝCH ŠKOL	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	45
4.2 VÝZKUMNÁ METODA A JEJÍ CHARAKTERISTIKA.....	46
4.3 REALIZACE VÝZKUMU	47
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	48
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	50
5.1 ČESKÁ ŠKOLA.....	52
5.1.1 Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina.....	52
5.1.2 Opakováním k mistrovství	53
5.1.3 Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení	55
5.1.4 Jak se (ne)mluví ve třídě	57
5.1.5 Učitel jako dirigent nebo průvodce?	58

5.2	POLSKÁ ŠKOLA	60
5.2.1	Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina	60
5.2.2	Opakováním k mistrovství	61
5.2.3	Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení.....	62
5.2.4	Jak se (ne)mluví ve třídě	64
5.2.5	Učitel jako dirigent nebo průvodce?	65
6	KOMPARACE ZÁKLADNÍCH ŠKOL	68
6.1	ROZDÍLY.....	68
6.2	PODOBNOSTI.....	71
6.3	SHODY.....	73
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU.....	75
8	DISKUZE	79
9	LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ DO PRAXE	81
	ZÁVĚR.....	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM TABULEK.....	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Základní vzdělávání představuje jeden ze zásadních pilířů rozvoje každé společnosti. V této etapě žáci získávají nejen základní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání, které jsou nezbytné pro každodenní život, ale také informace a zkušenosti, které jim pomáhají rozvíjet se ve všech oblastech dalšího vzdělávání. Nejde však pouze o osvojování faktických znalostí, jedná se o komplexní proces, který formuluje myšlení, hodnoty a postoje jednotlivce. Žáci se v tomto období učí, jak se učit, rozvíjejí své kompetence k celoživotnímu vzdělávání a prohlubují své poznání skrze propojení nových informací s těmi, které již znají. Klíčovou roli v tomto procesu sehrává učitel, jehož přístup k výuce a volba vhodných strategií mají zásadní vliv na kvalitu vzdělávání, motivaci žáků i jejich aktivní zapojení do výuky. Každý učitel si v průběhu své profesní dráhy vytváří vlastní vyučovací styl, který se promítá do výběru forem, metod i konkrétních výukových činností. Učební strategie, které učitel volí, tak nejsou pouze technickým prostředkem k dosažení vzdělávacích cílů, ale také obrazem jeho pedagogického přesvědčení, profesní identity a učitelské filozofie.

Tato práce je zaměřena nejen na identifikaci učebních strategií učitelů, ale také na komparaci českého a polského školství na území Moravskoslezského kraje. Zvolené téma je zajímavé především tím, že porovnává dvě jazykově a kulturně odlišné vzdělávací komunity, které však existují v rámci jednoho státu a sdílejí společný geografický prostor.

Teoretická část práce je členěná do tří kapitol, přičemž každá z nich má za cíl poskytnout čtenáři základní přehled o tématech, která se dále promítají do praktické části výzkumu. První kapitola je věnována ústřednímu tématu práce – učebním strategiím učitelů. V této části se zaměřuji na různé organizační formy výuky, výukové metody a také na materiální didaktické pomůcky, které představují nedílnou součást vyučovacího procesu. Druhá kapitola je orientována na oblast českého školství, kde nejprve představuji základní charakteristiku českých základních škol a jejich fungování. Následně se věnuji polskému školství v České republice, kde popisuji specifika škol s polským jazykem vyučovacím, zejména jejich současné postavení v systému českého vzdělávání. Třetí kapitola je zaměřena na kurikulární dokumenty, jejichž role ve vzdělávání je klíčová. Každá škola je povinna se jimi řídit. V této části představuji Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání i Školní vzdělávací program. Zajímavým doplňkem této kapitoly je podrobný popis ŠVP škol, které byly zapojeny do mého výzkumu. Snažím se zde poukázat především na nejvýraznější rozdíly mezi těmito dokumenty, a to jak z hlediska obsahového, tak i koncepčního.

V praktické části jsem se pak soustředila na pozorování hodin českého jazyka na 1. stupni základních škol, a to jak v českém, tak v polském školním prostředí. Mým cílem bylo zjistit, jak je výuka českého jazyka začleňována do výuky v polských školách, a jak k tomuto předmětu přistupují učitelé jako zástupci národnostní menšiny. Zajímalo mě zejména, jaké metody a formy práce učitelé používají, jaké důrazy kladou na jednotlivé jazykové složky a jakým způsobem žákům předávají jazykové poznatky. Součástí práce je také porovnání vyučovacích postupů na české a polské škole, přičemž jsem identifikovala celou řadu podobnosti a rozdílů. Některé aspekty výuky a školního klimatu obě školy sbližují, jiné je naopak zásadním způsobem odlišují.

Závěrečná část se poté věnuje shrnutí výsledků, diskuzi a doporučení do praxe, v této části také zmiňuji limity výzkumu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČEBNÍ STRATEGIE

Učební strategie v sobě zahrnují mnoho aspektů, se kterými učitele musí ve své praxi pracovat, a kterým by měli velice dobře rozumět. Pod učební strategie zařazujeme důležité pilíře vyučovací hodiny, ze kterých vyplývá, jaký má učitel vyučovací styl. Tudiž můžeme říci, že učební strategie jsou v úzkém spojení s právě zmiňovanými vyučovacími styly učitele. Abychom dokázali určit pomyslný rozdíl mezi vyučovacím stylem a samotnými učebními strategiemi, tak si představme krátkou definici vyučovacího stylu podle autorů Škoda & Doulík (2011): „...určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků“ (s. 68). Je velmi důležité zmínit, že vyučovací styl, který učitel používá vychází částečně z jeho osobnosti, z toho, jak žáky vnímá, jak přistupuje k samotnému předávání informací. Nyní se podíváme trochu podrobněji na tři základní vyučovací styly, které můžeme u učitelů základních škol vyzorovat a podle toho určit, jaké učební strategie ve svých hodinách můžou případně využít.

1.1 Vyučovací styl učitele

V knize autorů Pasch a kol. (1998) jsou popsány tři základní vyučovací styly učitelů, které lze považovat za výchozí modely pro rozvoj dalších, dnes již rozšířenějších a známějších vyučovacích stylů. Přestože se v současné pedagogice setkáváme s novějšími a podrobněji rozpracovanými přístupy, považují za důležité alespoň stručně zmínit tyto základní styly a zahrnout je do této části teoretické práce, neboť tvoří základní rámec pro porozumění vývojovým tendencím v oblasti učitelského stylu.

Prvním z vyučovacích stylů je deduktivní vyučovací styl. Toto vyučování je postaveno na tom, že učitel na začátku hodiny žákům představí náplň dané hodiny, seznámí je s pojmem, který budou v hodině probírat. Jiný název pro tento způsob vyučování je také „přímá výuka“. Po sdělení cílů dané hodiny, učitel žákům dá k procvičení materiály, které s pojmem nebo daným tématem souvisí. Učitel v průběhu hodiny vysvětluje žákům specifika daného pojmu. Žáci poté jev procvičují a na konci hodiny následuje vyhodnocení dosažení úrovně cílů. Výhodou deduktivního vyučování je, že poskytuje jasnou strukturu a usnadňuje žákům rychle pochopit podstatu tématu. Učitelé mohou efektivně kontrolovat výuku a zajistit, že všichni žáci rozumí daným pojmům (Pasch, M. a kol., 1998).

Druhým přístupem k výuce, který můžeme u učitelů pozorovat je induktivní způsob vyučování. Na rozdíl od deduktivní výuky, tato výuka začíná badatelskými činnostmi a tímto

způsobem vede žáky k objevování pojmů nebo generalizaci. Žáci tedy v tomto pojetí výuky samostatně objevují, poznávají daný pojem, dané téma. Žáci dostanou různé příklady, ze kterých následně musí sami odvodit nějaký pojem nebo generalizaci, které jsou pro všechny příklady společné. Následují různé činnosti, které ověří/potvrdí pojem nebo generalizaci a poté se v hodině učitel zaměřuje na hodnocení cílů – zda byly v hodině dosaženy, co se povedlo a co nikoli. Induktivní výuka podporuje aktivní zapojení studentů, protože je nutí přemýšlet, analyzovat a hledat vzory ve zkoumaných příkladech. Tento přístup k výuce je velice prospěšný zejména pro žáky, protože pomáhá rozvíjet kritické myšlení a podporuje hlubší porozumění učivu, protože studenti musí sami dojít k závěrům na základě vlastní zkušenosti. Co je nevýhodou tohoto způsobu vyučování je časová náročnost, proto mnoho učitelů se k tomuto stylu vyučování nepřiklání (Pasch, M. a kol., 1998).

Posledním přístup k výuce, který si zde zmíníme je sociálně zprostředkovaná výuka. Tento typ výuky si pokládá za cíl učit žáky společné spolupráce, komunikace mezi sebou a vzájemné pomoci. Žáci pracují v hodině společně a učitel je spíše v roli zprostředkovatele různých informací nebo moderátora dané výuky. Učitel v tomto přístupu působí jako facilitátor, který pomáhá žákům propojovat nové informace s již existujícími znalostmi prostřednictvím dialogu, společných úkolů a sdílení zkušeností. Typické metody zahrnují kooperativní učení, diskuze ve třídě nebo projekty v malých skupinách, kde studenti společně řeší problémy a vzájemně se podporují. U této výuky je velmi velkou výhodou, že učitel může „opustit“ své místo, které má určené před tabulí a více se věnovat jednotlivým žákům, pomáhat jim, povzbuzovat je v plnění úkolů. Taky je jednou z výhod této výuky učení žáků života mezi lidmi a s lidmi (spolužáky), odbourání strachu vystupování před lidmi (Pasch, M. a kol., 1998).

Nyní se zaměříme na tři známé vyučovací styly, které nám umožňují zařadit učitele do pomyslných kategorií. Tyto styly navazují na dříve zmíněné základní přístupy k vyučování a dále je rozvíjejí. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) lze vyučovací styl učitele posuzovat z několika hledisek zejména podle způsobu volby metod ve výuce, pojetí role žáka, porozumění vzdělávacímu obsahu a cílům výuky, a v neposlední řadě také podle kvality vztahů se žáky a úsilí o jejich rozvíjení. Na základě těchto kritérií si nyní představíme tři typy vyučovacích stylů podle typologie G. D. Fenstermachera (2004).

Prvním z nich je manažerský styl, který klade důraz především na obsah učiva. Tento přístup lze do určité míry spojit s deduktivním vyučovacím stylem zmíněným v předchozí části. Učitel, který se tímto stylem řídí, se primárně soustředí na předávání co největšího

množství informací, a to často bez ohledu na individuální potřeby žáků nebo na praktické využití získaných znalostí. V menší míře pracuje s prekoncepty žáků a jejich osobními zkušenostmi. Tento styl se vyznačuje silnou organizační složkou a snahou o kvalitní a věcnou zpětnou vazbu, i když méně zohledňuje individuální stránku žáka (Škoda & Doulík, 2011).

Dalším z vyučovacích stylů je facilitační styl. Tento přístup je v mnoha ohledech opakem předchozího manažerského stylu, neboť se zaměřuje především na osobnost a individuální potřeby žáka. Množství předaných informací zde není stěžejní. Učitel, který se řídí facilitačním stylem, klade důraz na aktivní interakci mezi sebou a žákem. Snaží se vycházet z žakových předchozích zkušeností a znalostí, tedy z jeho prekonceptů a vědomě je propojuje s novými informacemi, které chce žákovi předat. Hlavním cílem tohoto stylu je rozvíjet individualitu žáka a podněcovat jeho aktivní zapojení do vzdělávacího procesu (Škoda & Doulík, 2011).

Posledním vyučovacím stylem, který zde zmíníme, je styl pragmatický, někdy označovaný také jako liberální. Tento styl se vyznačuje snahou učitele dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů a zároveň vést žáky k tomu, aby získané poznatky dokázali prakticky uplatnit v běžném životě. Učitel přitom neklade zásadní důraz na volbu konkrétních vyučovacích metod ani na vztah se žáky či jejich individuální potřeby. Klíčovým prvkem je pro něj samotný výsledek výuky a schopnost žáků osvojit si učivo a použít ho funkčně a smysluplně (Dytrtová & Krhutová, 2009).

1.2 Organizační formy

Organizační forma představuje jednu z klíčových složek vyučovacího procesu. V praxi se nejčastěji setkáváme s organizační formou vyučovací hodiny. Ostatní organizační formy jsou v praxi využívány spíše zřídka, přestože by mohly významně obohatit výuku. Odborná literatura a články nabízejí širokou škálu těchto forem, které mohou přispět k větší aktivizaci žáků a jejich vyšší motivaci k učení. Nyní se trochu blíže podíváme na samotný význam organizační formy. Podle Vališové a Kovaříkové (2021) se organizační forma označuje jako „...uspořádání výukového procesu, tj. vytvořené prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování“ (s. 109). Z této definice vyplývá, že výběr organizační formy má v sobě zahrnuto mnoho faktorů, podle kterých se daná hodina bude dále vyvíjet. Do těchto faktorů se zařazují zejména vnější podmínky, do kterých patří specifikace prostředí, ve kterém daná hodina bude probíhat – klasická školní třída, specializovaná učebna,

laboratoř apod. Dále taky faktor, který se zaměřuje na hledisko „s kým“ a „jak“ učitel pracuje – počet žáků, jak moc bude výuka individualizovaná, zda se učitel více zaměří na skupinovou/kooperativní výuku apod. A v neposlední řadě, zde taky patří faktor, který je spojen s časovým rozsahem, který má učitel k dispozici – tradiční 45minutová hodina, dvouhodinovka, vyučovací blok apod. (Vališová & Kovaříková, 2021).

Na 1. stupni základní školy je vzhledem k věku žáků nabídka organizačních forem výuky poněkud omezenější. Přesto však existuje několik možností, které lze efektivně využít. Pojďme si některé z nich blíže představit.

První organizační formou, na kterou se zaměříme je individuální výuka. Už podle samotného názvu můžeme vyčíst, že individuální výuka se zaměřuje na jednotlivé žáky zvlášť. Každý z žáků pracuje samostatně na zadaném úkolu. Úkoly, které má žák vyplit zpracovává samostatně ale učební činnosti jsou předávány učebním úkolem, tzn. daným programem nebo soustavou úkolů, které mu předloží pedagog. Individuální výuka je založena taky na tom, že žák pracuje podle vlastního tempa, které potřebuje k zvládnutí daného úkolů, postup, který si volí je určen jeho možnostem a schopnostem. Učitel v individuální výuce zastává roli pomocníka, který žákovi radí nebo mu poskytuje potřebnou pomoc (Vališová & Kovaříková, 2021).

Skalková (2007) ve své publikaci popisuje další z organizačních forem výuky, která je na základních školách nejrozšířenější a nejčastěji používaná a to konkrétně tzv. frontální neboli hromadná výuka. Tato forma je charakteristická tím, že učitel pracuje s celou skupinou žáků, tedy s celou třídou, přičemž výuka probíhá plánovitě, systematicky a v pevně stanoveném čase, který odpovídá rozvrhu vyučovacích hodin. Během frontální výuky dochází k různorodé komunikaci mezi učitelem a žáky. Kontakt může být jak přímý, tak nepřímý. Učitel působí na celou třídu, ale zároveň může operativně reagovat a věnovat se jednotlivým žákům. Jeho hlavním cílem je dosáhnout stanoveného didaktického cíle hodiny a zajistit, aby žáci dokázali nové učivo zpracovat přímo v průběhu vyučování.

Mohli bychom říci, že individualizovaná výuka má velmi podobný název s výukou individuální je tomu tak, protože individualizovaná výuka se taky zaměřuje na individuální přístup k žákovi, ale je založena na trochu jiném přístupu a průběhu samotného osvojování si látky. Systém individualizované výuky může být různý, nejznámějším systémem u nás je tzv. daltonský plán. Jde o systém, kde učitel danou látku žákům nepřednáší ale žáci se snaží tuto látku osvojit samostatným studiem. Při tomto procesu jim je učitel pomocníkem, radí žákům v případě, že něčemu nerozumí. Učitel pro žáky připravuje učební programy, díky

kterým žáci zjišťují, do jaké míry si látku osvojili, poté také následuje individuální zkoušení žáků učitelem. Je nutné zmínit, že každý žák pracuje podle svého individuálního rozvrhu, který je sestaven podle možností a výkonu žáka (Zormanová, 2012).

Další organizační formou, kterou lze ve výuce využít, je skupinová nebo kooperativní výuka. Tyto dvě formy se můžou zdát stejné, ale ve své podstatě stejné nejsou. Vališová a Kovaříková (2021) popisují skupinové vyučování jako seskupení žáků do menších pracovních týmů, v nichž společně pracují na zadaném úkolu, řeší problém a snaží se vzájemnou spoluprací dojít ke společnému cíli. Skupiny mohou být vytvořeny podle různých kritérií, např. podle typu nebo obtížnosti činnosti, ale i zájmů či schopností žáků. Autorka Siegllová (2019) zdůrazňuje, že skupinová práce by měla být spravedlivě rozvržená, tedy tak, aby se do ní zapojil každý člen skupiny. Skupinová výuka podporuje nejen rozvoj komunikačních dovedností, ale také dovedností sociálních. Žáci se učí vzájemné toleranci, aktivnímu naslouchání, efektivní spolupráci a schopnosti řešit problémy i za cenu kompromisů.

Zatímco kooperativní výuka je podle Kasíkové (2010) definována jako: „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce, podpora“ (s. 27). Jde tedy o vzájemnou spolupráci mezi žáky ale ne jenom. Každý ve skupině má svou vlastní určenou roli, díky které celá skupina dojde k vytyčenému cíli. V kooperativním vyučování nejde o to, aby žáci soutěžili mezi sebou a byla ve skupině vzájemná rivalita, ba naopak je velmi důležité, aby všichni ze skupiny si vzájemně pomáhali a snažili se společně dojít do úspěšného cíle a navzájem si porozuměli (Kasíková, 2010).

Poslední organizační formou, kterou bych chtěla zmínit, je projektová výuka neboli také projektové vyučování. Tuto formu zmiňuje i Skalková (2007), která ji charakterizuje jako přístup zaměřený především na zkušenosti a představy žáků (tzv. prekoncepty). Zdůrazňuje, že projektové vyučování spojuje poznávací a praktickou činnost, tedy jde o práci nejen hlavy ale i práci rukama. Důležitým prvkem této výuky je, že na jejím konci by měl být konkrétní výstup, který je výsledkem úsilí žáků. Projektová výuka má obvykle několik fází, kterými žáci postupně procházejí.

Zormanová (2012) zmiňuje jednu z velmi důležitých výhod této formy výuky, kterou je schopnost začleňovat mezipředmětové vazby a průřezová témata, což ji činí velmi efektivní z hlediska rozvoje klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím

programu (RVP). Při realizaci projektů dochází nejen k osvojování nových vědomostí a dovedností, ale také k jejich upevňování, čímž se naplňuje jeden z hlavních cílů vzdělávacího procesu.

1.3 Výukové metody

Dalším velmi významným faktorem vyučovací hodiny jsou výukové metody. Jejich škála a možnosti výběru jsou velmi široké, avšak v některých hodinách se bohužel setkáváme pouze s metodami zaměřenými na práci s učebnicí či pracovním sešitem. Tyto metody bývají často voleny s cílem projít co nejvíce učiva a vyplnit co nejvíce cvičení, což však může omezit rozmanitost výuky. Rozdíl mezi výukovou metodou a organizační formou je přitom zásadní. Organizační forma představuje celkové uspořádání výuky, tedy například to, zda budou žáci pracovat po celou dobu ve skupinách, zda se učitel zaměří na individuální práci s jednotlivými žáky, nebo zda bude výuka orientována na řešení jednoho konkrétního problému. Organizační forma vytváří rámec a prostředí pro danou hodinu. Výuková metoda naproti tomu, jak uvádí Skalková (2007) „...pojem vyučovací metoda v didaktice chápeme jako způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (s. 181). Jinými slovy, výuková metoda se zaměřuje na konkrétní činnosti, které učitel volí, a na způsob, jakým se snaží docílit stanoveného vzdělávacího cíle.

Výukové metody lze klasifikovat do různých kategorií, přičemž existuje několik autorů, kteří navrhli odlišné přístupy k jejich třídění. Tato práce se zaměřuje na klasifikaci výukových metod podle Maňáka a Švece (2003). Tito autoři rozdělují metody do tří hlavních skupin: klasické, aktivizující a komplexní. V následujících kapitolách se budeme věnovat každé z těchto skupin zvlášť. Každá skupina v sobě zahrnuje několik různých metod my si popíšeme jen některé z nich, které můžeme využívat na 1. stupni ZŠ.

1.3.1 Klasické výukové metody

Do této skupiny spadají metody, které jsou obecně velmi dobře známé a často využívané zejména v prostředí základních škol. Klasické metody jsou charakteristické tím, že jsou do značné míry řízeny učitelem, který prostřednictvím těchto postupů předává žákům znalosti a usměrňuje jejich činnost během celé vyučovací hodiny. Tyto metody jsou obzvláště vhodné v situacích, kdy je cílem předat žákům co nejvíce faktických informací. Součástí této skupiny jsou však i metody, které podporují aktivnější zapojení žáků, například experimentování.

Metody slovní

- Monologické (přednáška, vysvětlování, výklad, instruktáž)
- Dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace)
- Metody písemných prací
- Metody práce s učebnicí, knihou

Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
- Projekce statická a dynamická

Metody praktické

- Nácvik pohybových a pracovních dovedností
- Žákovy pokusy a laboratorní činnosti
- Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemcích)
- Grafické a výtvarné práce

(Zormanová, 2012, s. 16)

Autorka ve své publikaci přehledně rozdělila metody do skupin na základě klasifikace Maňáka a Švece, přičemž názvy metod přizpůsobila tak, aby odpovídaly jejich využití v praxi. Mezi vyjmenovanými metodami se nacházejí všechny klasické přístupy, které pedagogové běžně uplatňují ve výuce. Některé z těchto metod jsou využívány častěji, zatímco jiné se objevují spíše zřídka. Přesto však právě klasické metody tvoří nejčastěji využívané postupy na základních školách.

1.3.2 Metody aktivizující

Jak už z názvu metod vyplývá, tak jsou zaměřeny na aktivní zapojení žáků do procesu učení. Žák v podstatě vede svoje vlastní učení, aktivně se angažuje do každé aktivity, která danou vyučovací hodinu provází. V průběhu hodiny řeší různé problémy, zapojuje tak myšlení nad různými otázkami. Učitel zde je spíše jako průvodce a rádce ale má také nezastupitelnou roli v tomto dění (Maňák, 2011). Nyní si představíme několik metod, které do této skupiny patří.

Didaktická hra

Autorka Zormanová (2012) ve své knize popisuje didaktickou hru jako: „dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce“ (s. 64). Didaktické hry se ve vyučovacím procesu využívají zejména pro fixaci vybrané látky, jsou velmi dobrým pomocníkem v této fázi upevňování učiva, protože probouzí u žáků větší zájem, aktivní zapojení, a především zvyšuje jejich motivaci a vztah k danému učivu. Autoři Kotrba a Lacina (2015) také zmiňují tři zásadní komponenty, které by didaktická hra měla mít. Jmenovitě tedy – *didaktický cíl* (čeho chceme pomocí hry dosáhnout), *pravidla* dané hry a v neposlední řadě *obsah* (motivační charakter, činnost pro žáky zajímavá). Žáci díky těmto druhům her se také učí kooperaci, spolupráce a občas i zdravé soutěživosti, hry je vybízí k tomu využívat různých poznatků, které se doposud naučili a zapojovat životní zkušenosti i z jiných oblastí.

Heuristické metody (řešení problémů)

Na základní škole se s tímto typem metody můžeme taky setkat pod pojmem učení objevováním, která může mít různou úroveň náročnosti, a díky tomu ji můžeme využívat i u mladších žáků. Nejjednodušším způsobem využití této metody je položení otázky, která začíná příslovcem „proč“. Problém, který žákům předkládáme by měl být vymezen jako potíže, kterou je třeba vyřešit. Tato metoda je velmi vhodná zejména proto, protože u žáků rozvíjí větší myšlenkové úsilí, tvořivost, samostatnost, pokud žáci pracují ve skupinách tak také spolupráci. Učitel zde opět hraje roli zejména průvodce a rádce. Do heuristických metod se také zařazuje projektová metoda, kde se integruje učivo různých vyučovacích předmětů (Maňák, 2011).

Brainstorming

Tuto metodu můžeme taky nazvat jako „bouře nápadů“. Siegllová (2019) popisuje, že tato metoda je založena na představení co největšího počtu řešení k danému problému. Charakteristickým znakem této metody taky je, že žáci pracují ve skupinách a společně dochází k řešení daného problému. Učitel po celou dobu této aktivity může žáky povzbuzovat různými otázkami, které je navedou k vytvoření více řešení. Všechny nápady poté učitel píše na tabuli a následně se díky diskuzi vybere ten nejlepší a nejvhodnější z nich. Během brainstormingu bychom měli tolerovat a nekritizovat žáky za žádná z řešení, která navrhnou.

Odvozování

Tato tvořivá metoda spočívá v tom, že jsou žákům na začátku hodiny předložena různá podnětná hesla, názvy, nadpisy, fotografie či obrázky. Úkolem žáků je na základě těchto podnětů vybavit si co nejvíce dosavadních znalostí, navázat na vlastní zkušenosti a hledat souvislosti či asociace s daným tématem. Metoda se podobá brainstormingu, avšak s tím rozdílem, že žáci své nápady a asociace obhajují a vycházejí převážně z pojmů, které už znají. Právě díky tomu je tato metoda velmi vhodná pro úvodní fázi hodiny, kdy se snažíme u žáků podporovat zvědavost, aktivizujeme jejich myšlení a vzbuzujeme zájem o nové učivo (Sieglová, 2019).

1.3.3 Komplexní výukové metody

Metody komplexní jsou metodami, které je dosti složité popsat vlastními slovy a vysvětlit tak jejich význam, proto použijeme definici, kterou nám nabízí publikace Maňáka a Švece (2003) kde tito autoři popisují komplexní metody jako „...složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“ (s. 131). Z této definice vyplývá, že komplexní výukové metody zahrnují několik podstatných prvků vzdělávací jednotky, jimiž nejsou pouze metody ale taky organizační formy a jiné prostředky, které k vyučovacímu procesu neodmyslitelně patří. Do skupiny těchto metod patří spousta různých metod, které jsme si vysvětlili už v předchozí kapitole jako např. projektová výuka, kooperativní výuka také individuální nebo individualizovaná výuka. Zbývá ale několik metod, které do této skupiny patří a zatím nebyly zmíněny, proto si je nyní představme.

Samostatná práce žáků

Do komplexních metod patří také samostatná práce žáků. Tuto metodu jsem vybrala zejména proto, protože ve školách je velmi běžná a využívaná téměř v každé vyučovací hodině. Tato metoda, jak už nám sám název napovídá se zaměřuje na práci žáků, kteří získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím nezávisle na pomoci dalších osob. Žáci vyplňují zadané úkoly a na jejich výsledky se snaží přijít sami. Žák pracuje podle vlastní vybrané učební strategie a snaží se daným věcem porozumět podle svých možností. Tuto metodu lze ve výuce zařadit do jakékoli části práce s učivem, ať už jde o osvojování, ověřování, fixaci či opakování učiva (Zormanová, 2012; Červenková, 2013).

Metody kritického myšlení

Metody, které spadají do skupiny rozvoje kritického myšlení jsou vhodným nástrojem pro žáky, jak se naučit učivo chápat nejen povrchně ale také jít v některých případech do hloubky daného učiva, snaží se taky o to, aby žáci co nejlépe danému učivu porozuměli a hledali souvislosti mezi zkoumanými jevy a vytvářeli tak vlastní závěry nad danou problematikou. Můžeme také říci, že u metod kritického myšlení jde o učení v souvislostech. Velmi důležitým a specifickým znakem těchto metod je třífázový model učení, do kterého patří *evokace* (žák si vybavuje znalosti, které již zná a ví), *uvědomění si významu* (učení se, osvojení a fixace učiva) a poslední fázi je *reflexe* (upevňování učiva a rekonstrukci nových myšlenkových schémat). Podle autorky Nábělkové (2021) může jít také o tzv. integrovaný model myšlení. Tento model je velmi podobný do předchozího zmiňovaného, protože spojuje tři oblasti myšlení – přijímání, vybavování poznatků (kritické myšlení) a tvořivé myšlení. Také ve své publikaci zmiňuje, že při těchto metodách je důležité vytvořit takovou atmosféru, ve které se žáci nebudou bát vyslovit svůj názor, velký důraz je kladen na práci s chybou (neopravovat chyby ihned), aspektovat rozdíly mezi žáky apod. Do metod kritického myšlení patří např. pětílístek, zpřeházené věty, I.N.S.E.R.T a mnoho dalších (Zormanová, 2012; Červenková, 2013).

1.4 Materiální didaktické prostředky

Součástí vyučovacího procesu nejsou pouze zvolené formy a metody výuky či stanovení cílů pro jednotlivé vyučovací hodiny. Nedílnou součástí plánování výuky jsou také materiální didaktické prostředky, bez nichž by mnohé aktivity nebylo možné realizovat a dosažení vzdělávacích cílů by bylo výrazně obtížnější. Materiální didaktické prostředky lze jednoduše označit jako pomůcky, a jak již samotný název napovídá, jde o nástroje, které napomáhají realizaci vzdělávacích činností, podporují aktivitu žáků a přispívají k efektivnímu průběhu výuky.

Autor Rambousek (2014), který se ve své publikaci zabývá přímo a pouze materiálními didaktickými prostředky rozdělil tyto pomůcky do šesti základních skupin, které si nyní představíme:

1. Pomůcky spojené přímo s obsahem výuky = učebnice, žákovské soupravy, prezentovaný obsah, zvukové záznamy.

2. Didaktické materiály podporující učitele při realizaci výuky = příručky, odborná literatura, psychologie a filozofie výchovy, testy, sbírky úloh.
3. Specifické zařízení spojené s obsahem výuky = laboratorní přístroje, měřicí přístroje, speciální školní nábytek.
4. Didaktické technika = interaktivní tabule, tablety, dataprojektor, notebook, přehrávač, počítač.
5. Školní potřeby = sešity, psací potřeby, pomůcky do geometrie, pomůcky k výtvarné výchově.
6. Výukové prostory a prostředí = odborné učebny, tělocvična, laboratoř.

Tyto pomůcky přímo ovlivňují výuky a bez nich bychom výuku jako takovou nemohli uskutečnit. Je potřeba si uvědomit, že všechny tyto skupiny a příklady, které jsme uvedli jsou se sebou vzájemně propojené a je třeba ně nahlížet jako na: „účelově definovaný soubor prvků a vztahů mezi nimi a jejich vlastnostmi, který se jako celek vyznačuje určitou kvalitou, jednotností, celistvostí a určitým chováním.“ (Rambousek, 2014, s. 9).

Na prvním stupni základní školy patří mezi nejdůležitější pomůcky učitele tzv. učební pomůcky. Ty nejen napomáhají k dosažení stanovených cílů ve výuce, ale zároveň přímo ovlivňují aktivitu samotného žáka, jelikož s nimi žáci ve většině případů aktivně pracují. Učební pomůcky tak úzce souvisejí s volbou metod a forem výuky, konkrétně při plánování vyučovací hodiny jsou totiž jednotlivé pomůcky přiřazovány k plánovaným činnostem, a tím vytvářejí bezprostřední vztah k obsahu výuky. Učební pomůcky lze dále rozdělit do několika skupin:

- *Originální předměty a reálné skutečnosti* (přírodniny, výrobky, výtvary, zvuky)
- *Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností* (modely, obrazová znázornění, zvukové záznamy)
- *Textové pomůcky tištěné a digitální* (učebnice, pracovní listy, doplňková literatura, informační zdroje, webové stránky)
- *Prezentované programy a pořady*
- *Speciální pomůcky* (stavebnice)

(Rambousek, 2014).

Touto kapitolou jsme se seznámili se zásadními učebními strategiemi pedagogů, které výrazně ovlivňují nejen celý vyučovací proces, ale také motivaci a aktivní zapojení žáků do

výuky. Představení výběru metod, organizačních forem a didaktických pomůcek nám rozšířilo výběr možností, z nichž lze v pedagogické praxi čerpat. Jelikož se tato práce zaměřuje na zkoumání učebních strategií nejen na českých, ale také na polských školách na našem území, v následující kapitole se podrobněji zaměříme na charakteristiku školství v česko-polském pohraničí a zejména v oblasti takzvaného Záolší.

2 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ ČESKO-POLSKÉHO POHRANIČÍ

Primární vzdělávání v Moravskoslezském kraji by se na první pohled mohlo jevit jako totožné s jinými kraji České republiky, avšak skutečnost je poněkud odlišná. Přestože se na tomto území nachází mnoho základních škol, které jsou obdobné těm v ostatních částech země, existují zde také základní školy s polským vyučovacím jazykem. Tyto školy jsou situovány především v pohraničních oblastech mezi Českou republikou a Polskem, a tedy převážně ve Slezsku. Specifické charakteristiky těchto vzdělávacích institucí budou předmětem této kapitoly.

V Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání (ISCED) patří primární vzdělávání do stupně ISCED 1. Toto vzdělávání probíhá na prvním stupni základní školy, který zahrnuje první až pátý ročník. Primární vzdělávání je určeno pro žáky od šesti do jedenácti let. Vzdělávání na prvním stupni ZŠ probíhá podle vzdělávacího programu dané školy, který musí odpovídat Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání.

2.1 Charakteristika primárního vzdělávání v ČR

Základní vzdělávání v České republice navazuje na preprimární vzdělávání a rodinnou výchovu. Základní vzdělávání zahrnuje primární (ISCED 1) a nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) a trvá 9 let. Základní vzdělávání je rozděleno na 1. stupeň – 1. – 5. ročník a druhý stupeň – 6. – 9. ročník. Vzdělávací systém zahrnuje dvě úrovně kurikulárních dokumentů – státní a školní. Na státní úrovni je to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který stanovuje povinný základ pro vzdělávání na úrovni státu a na základě tohoto dokumentů jednotlivé školy poté vypracovávají své vlastní Školní vzdělávací programy (ŠVP), které v sobě zahrnují obsah výuky u jednotlivých předmětů.

Důležitým dokumentem, ve kterém jsou popsána pravidla, jak se organizuje základní vzdělávání, kolik žáků může být ve školách a třídách, a také podmínky pro získávání učebnic a školních potřeb je Vyhláška ministerstva školství o základním vzdělávání. Zatímco poskytování základního vzdělávání je řízeno Školským zákonem, který byl přijat v roce 2004 (Eurydice, 2010).

Základní školy jsou zřizovány převážně obcemi a můžou být spojené s mateřskou školou. Některé základní školy nemají všechny ročníky, těmto školám se říká neúplné základní školy. Tyto školy mají pouze první stupeň, na druhý stupeň tedy žáci příslušných

škol přechází do jiné školy. Vzdělání ve veřejných a státních školách je bezplatné. Rodiče finančně přispívají na osobní školní potřeby žáka, na některé učební materiály navíc, na kurzy konané mimo areál školy (lyžařský kurz, plavání, škola v přírodě). Dále také finančně zajišťují stravování svého dítěte ve škole a přispívají na chod školní družiny a zájmové kroužky, kterých se účastní jejich dítě (Eurydice, 2010).

2.1.1 Přijetí dítěte do základní školy

Přijetí dítěte do základní školy je dáno v ČR zákonem a daná základní škola se vybírá podle toho, kde má žák trvalé místo bydliště. Těmto školám se říká spádové školy – nejbližší škola, která je přiřazena k adrese, na které má dítě trvalý pobyt. Škola nemůže odmítnout dítě z jiného důvodu, než že již má naplněnou kapacitu (poté se kontaktuje odbor školství na daném obecním nebo městském úřadě). Dítě, které není občanem ČR má také právo na vzdělávání v naší zemi, tedy nesmí být odmítnuto jen proto, že neumí česky. Pokud rodiče chtějí, aby dítě bylo součástí jiné školy, než je škola spádová můžou tak udělat a přihlásit své dítě na jinou školu, ale přijetí závisí na dostupných místech a splnění podmínek pro přijetí do dané školy (npi, n. d.; Čapková, 2023).

Pokud dítě není připraveno nastoupit do první třídy z různých důvodů jako můžou být například zdravotní problémy, má problémy se socializací, nezvládá základní dovednosti a znalosti, rodiče můžou požádat o odložení povinné školní docházky. O odložení se žádá během zápisu do první třídy, a to prostřednictvím žádosti, kterou zákonný zástupce předkládá řediteli školy. Tato žádost musí být podána písemně a měla by zahrnovat doporučení školského poradenského zařízení a dále také doporučení od specialisty, jako je lékař nebo klinický psycholog. Žádost o odložení školní docházky musí být podána nejpozději do 31. května. V základních školách je také možnost speciálního vzdělávání, které je určeno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (mentální, zrakové, sluchové či jiného postižení) (npi, n. d.; Čapková, 2023).

2.1.2 Vyučovací předměty a průběh vyučovací hodiny

V této části kapitoly si blíže představíme nejen s jakými vyučovacími předměty se žáci seznamují na prvním stupni základní školy, ale také si popíšeme důležité části vyučovací hodiny.

Pro obsah vzdělávání na základní škole je zcela závazný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ze kterého ředitelé a pedagogičtí pracovníci vychází u vytváření Školní vzdělávacího programu. Na prvním stupni základní školy žáci mají v rámci výuky tyto předměty:

- Český jazyk (psaní, gramatika, literatura)
- Cizí jazyk (nejpozději od 3. třídy – nejčastějším vyučovacím předmětem je angličtina)
- Matematika (čísla, početní operace, geometrie), informatika (4. – 5. třída – rozvoj informačního myšlení)
- Prvouka (1. – 3. ročník – místo, kde žijeme, společnost, příroda a zdravý život) přírodověda (4. – 5. ročník – navazuje na předmět prvouky v oblasti přírodovědy)
- Vlastivěda (4. – 5. ročník – navazuje na předmět prvouky v oblasti dějepisu a zeměpisu)
- Hudební výchova (porozumění hudbě, interpretace hudby, tvořit hudbu)
- Výtvarná výchova (vnímání, interpretace a tvoření umění)
- Tělesná výchova (osvojování pohybových dovedností)
- Pracovní činnosti (učení se praktickým dovednostem) (npí, n. d., s. 4).

Ve vzdělávání představuje vyučovací jednotka jednou z klíčových složek, prostřednictvím které se žáci učí, získávají nové poznatky a rozšiřují své znalosti v jednotlivých vyučovacích předmětech. Klasickým příkladem strukturovaného pojetí výuky jsou etapy vyučovacího procesu, které popsali ve své publikaci autoři Kotrba a Lacina (2015), a které jsou dodnes využívány v mnoha školách. Podle těchto autorů výuka začíná pozdravem žáků a případným představením cílů, kterých by měli během hodiny dosáhnout. Následuje fáze opakování učiva, jež se však neobjevuje ve všech hodinách. Někteří učitelé ji využívají k rekapitulaci předchozí látky, jiní ji zcela vynechávají a přecházejí rovnou k další fázi motivace, respektive úvodu do nové látky. V této části by měl učitel žáky povzbudit a zaujmout je pro nové učivo. Poté následuje expozice a fixace učiva, kdy pedagog předává nové poznatky a společně se žáky s nimi dále pracuje, např. formou didaktických

her, výkladu či jiných metod. Závěrečnou fází je shrnutí a reflexe hodiny, při níž učitel společně s žáky zopakuje hlavní body, poskytne prostor pro dotazy a vede reflexi průběhu celé výuky (Kotrba & Lacina, 2015).

Jelikož se praktická část této práce zaměřuje na pozorování vyučovacích hodin českého jazyka, považuji za důležité zmínit také další fáze výuky, které se v současnosti stále častěji objevují a do určité míry se liší od klasické struktury popsané výše. Tyto fáze vycházejí z konstruktivistického pojetí výuky a kladou důraz především na aktivní zapojení žáka do vzdělávacího procesu. Jedná se o fáze, které vznikly v rámci projektu Reading and Writing for Critical Thinking, a které se zaměřují především na předměty spojené s jazykovým vzděláváním. První z nich je fáze výzvy, v níž jsou žákům na začátku hodiny předkládány podněty či otázky, které mají v průběhu výuky vyřešit. Hlavním cílem této fáze je probudit v žácích zájem a zvědavost, motivovat je k činnosti a nasměrovat jejich pozornost k hlavnímu tématu hodiny. V této části se často využívají metody kritického myšlení jako jsou např. myšlenkové mapy či brainstorming, čímž jsou žáci již od počátku hodiny aktivně zapojeni do výuky. Následuje fáze porozumění, která plní funkci informační a systematizující. Žáci v této fázi získávají nové informace, pracují s nimi v různých formách – individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Učitel zde vystupuje spíše v roli průvodce a koordinátora, který do procesu zasahuje jen v případě potřeby. poslední fáze je reflexe, která slouží k shrnutí získaných poznatků, zhodnocení výuky a výsledků, ale také k sebereflexi samotných žáků. V této části se žáci zamýšlejí nad tím, co se naučili, jak se jim při výuce dařilo, a vyjadřují své pocity a postoje k nově získaným vědomostem (Belova, Arkhipova, Gavrikova, Kosareva & Nikolskaya, 2020).

Do vyučovacího procesu patří také hodnocení žáků, které je důležité nejen pro žáky ale také pro rodiče. Pro hodnocení žáků na prvním stupni základní školy jsou daná určitá pravidla, která jsou zapsána ve školním řádu a také jsou součástí školního vzdělávacího plánu. Žáci jsou hodnoceni v jednotlivých předmětech a na konci každého pololetí obdrží vysvědčení, kde jsou zprůměrovány známky jednotlivých předmětů. Vedle těchto výsledků je hodnoceno i chování a celkový prospěch žáka. Hodnocení by mělo být ze strany učitelů jasné, srozumitelné a porovnatelné s předem určenými kritérii, objektivní a komplexní. Je zde uplatňována strategie individuálního přístupu ke každému žákovi. Na českých školách se používají známky od 1 do 5, také se může objevovat slovní hodnocení, bodové (procentuální) hodnocení a další. Většina škol využívá právě zmiňované klasifikační

stupnice, často se ale různé metody hodnocení ve školách kombinují (Eurydice, 2010; Shánilová, 2010).

2.1.3 Učitel

Po vymezení vyučovacích předmětů a samotné vyučovací jednotky je nyní důležité zaměřit se na klíčového aktéra celého vzdělávacího procesu, tedy učitele. Právě on je průvodcem výukou a bez jeho odborného vedení by školní výuka nemohla efektivně fungovat. V této souvislosti je vhodné představit základní požadavky, které jsou na učitele kladeny jak během jejich studia, tak i v následné pedagogické praxi.

V České republice musí mít učitel, který chce vyučovat na 1. stupni základní školy, absolvované pětileté magisterské studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Během tohoto studia se student postupně formuje v roli budoucího pedagoga a nachází svou vlastní cestu, jakým učitelem chce být. V průběhu přípravy získává znalosti a dovednosti v oblastech, jako jsou kurikulární témata, didaktické znalosti jednotlivých vyučovacích předmětů, pedagogické dovednosti a ovládání různých výukových strategií. Důraz je kladen také na schopnost reflexe a sebekritiky, budování vztahů s žáky i kolegy a rozvoj manažerských kompetencí potřebných pro vedení třídy (Dytrtová & Krhutová, 2014; Vašátková & Rudnicki, 2015).

Po představení náplně studia budoucích učitelů se nyní zaměříme na samotné požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele 1. stupně základní školy. Mezi obecně známé patří takzvané „učitelské desatero“, které shrnuje klíčové kompetence nutné pro výkon této profese. Učitel by měl umět efektivně komunikovat s žáky a navazovat s nimi kontakt, spravedlivě hodnotit jejich výkon s ohledem na individuální možnosti a využívat různé formy ověřování znalostí. Důležitá je rovněž znalost metod motivace a řešení problémového chování, stejně jako schopnost činit spravedlivá rozhodnutí v běžných i náročnějších situacích. Učitel by měl ovládat různé výukové metody a vhodně volit dle předmětu a potřeb žáků. Součástí jeho profesní výbavy by měla být také jasná představa o výchově a vzdělávání, orientace v častých výchovných problémech a schopnost je včas rozpoznat a řešit. Neméně důležitá je i spolupráce s rodiči a schopnost vést s nimi otevřenou a konstruktivní komunikaci (Dytrtová & Krhutová, 2014).

2.2 Základní školy s polským jazykem vyučovacím

Podle Listiny základních práv a svobod a také podle zákona o právech národnostních menšin mají národnostní menšiny nárok na vzdělávání ve svém jazyce. Toto právo v České republice využívá pouze polská menšina obyvatel. Mateřské školy, základní školy a střední školy, kde hlavním jazykem je polština patří do vzdělávacího systému České republiky, tudíž pro ně platí české zákony. Všechny předměty, které na základní škole jsou vyučovány se na těchto školách učí v polském jazyce, kromě jazyka českého. Obsah výuky je také veden podle Rámcového vzdělávacího programu. Tyto instituce vznikají díky zákonu o právech národnostních menšin a zakládají je obce, kde se nachází alespoň deset procent obyvatelstva, která se hlásí k polské národnosti. Všechny tyto školy, včetně mateřských jsou školami státními (Zormanová, 2021).

Polské školství na našem území nabízí také vysokou kvalitu vzdělávání, což můžeme vidět na některých soutěžích, které probíhají mezi školami a žáci z polských škol se často umísťují na vysokých příčkách. Žáci také nemají problém s dostáním se na střední školy, ať už jsou to střední školy s polským jazykem vyučovacím nebo tradiční střední školy s českým jazykem vyučovacím. Tato úroveň vzdělání se udržuje zejména díky příznivému přístupu českých úřadů a krajské i celostátní úrovni, které jsou obvykle velmi tolerantní k oficiálním požadavkům na minimální počet studentů, jež ovlivňují provoz a financování školy z veřejných prostředků (Zormanová, 2021).

Zákon, který zásadně změnil polské školství byl Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z roku 2005, který určoval nejnižší průměr počtu žáků ve třídách. Jelikož základní školy s polským jazykem vyučovacím zejména v obcích nejsou velkými školami tak pro některé školy tento zákon mohl představovat menší problém. Počet žáků ve školách nezávisel tedy už na ministerstvu školství, ale rozhoduje o něm zřizovatel školy. Pro polské školství to znamená, že minimální počet žáků ve škole s jednou třídou prvního stupně ZŠ (malotřídky) je 8, pokud má škola vyučování v polském jazyce více tříd, minimální počet dětí je 10 (Zormanová, 2021).

Zormanová (2021, s. 170) také zmiňuje kolik škol na území Záhorská funguje v současné době, tedy v roce 2021. Na území Záhorská je 25 základních škol s polským jazykem vyučovacím – 10 z nich poskytuje úplné základní vzdělání (od 1. do 9. třídy), 15 základních škol poskytuje vzdělání v rámci 1. stupně, kde ve větší míře jsou třídy spojené, tudíž tvoří malotřídky.

2.2.1 Vzdělávání národnostních menšin na území České republiky v zákonech

Právo na vzdělávání v mateřském jazyce v České republice je zakotveno v ústavě z roku 1992 a zároveň upraveno školským zákonem, jehož původní znění bylo přijato ještě za období socialismu v roce 1984 a následně bylo novelizováno v roce 1990.

Vzdělávání národnostních menšin v České republice má dlouhou tradici, která sahá až do období před druhou světovou válkou. V současnosti je právo na vzdělávání příslušníků národnostních menšin v jejich mateřském jazyce zakotveno zejména v Zákoně o právech příslušníků národnostních menšin v České republice ze dne 10. července 2001. Tento zákon nejen vymezuje samotný pojem národnostní menšiny, ale také přesně stanovuje práva jejich příslušníků, včetně práva na vzdělávání v jejich mateřském jazyce. Uvádí rovněž podmínky a legislativní rámec, podle kterého se toto vzdělávání může realizovat (Grabowska, 2023).

Dalším klíčovým dokumentem je Školský zákon z roku 2004, který rovněž umožňuje výuku v jazyce národnostních menšin a specifikuje podmínky pro otevření tříd. Konkrétně stanovuje minimální počet žáků v základních školách je třeba alespoň 10 žáků, v mateřských školách pak minimálně 8 dětí. Vzhledem k současnému poklesu počtu dětí, které se hlásí do škol s výukou v jazyce menšiny, dochází často ke slučování tříd, což vede k častému vzniku malotřídních škol, zejména ve venkovských oblastech. V České republice však působí také Kongres Poláků v České republice, který se každoročně snaží o zachování tříd, jež nesplňují předepsaný počet žáků, a kterým hrozí zrušení (Grabowska, 2023).

2.2.2 Dvojjazyčnost žáků a výběr školy

Rodiče, kteří posílají své žáky do základních škol s polským jazykem vyučovacím často mluví doma dvěma jazyky. Respektive velmi často v rodinách je jeden z rodičů Čech a jeden Polák. Pokud jde o samotnou mluvu mezi dětmi a rodiči tak se v rodinách mluví těšínským nářečím, které je na tomto území velmi často slýchané a mnoho lidí jej umí nebo mu alespoň rozumí. Co se týče samotné přípravy do školy tak podle výsledků výzkumu autorky Zormanové (2021) se rodiče s žáky při přípravě dorozumívají polsky, ale v jiných volných chvílích, které nejsou spojeny se školou používají právě místní nářečí. Často ale v rodinách nastává taková situace, že dítě mluví s jedním z rodičů polsky a s druhým česky, mezi sebou se pak rodiče domlouvají každý svým jazykem a oba dobře rozumí jak polsky, tak česky.

Ve výsledcích jsou také zmíněny faktory, které hrají u rodičů důležitou roli při výběru školy. Jedním z hlavních faktorů je rozvoj dvojjazyčnosti – rodiče považují za velkou výhodu to, že jejich děti ovládají dva jazyky, zejména s ohledem na budoucí uplatnění na

trhu práce. Výsledky výzkumu rovněž potvrdily, že dvojjazyčnost hrála při výběru školy větší roli než samotná národnost rodičů. Často se tak stává, že i rodiče, kteří žijí na tomto území a oba mluví česky, posílají své děti do polských mateřských i základních škol právě proto, aby jejich děti ovládaly oba jazyky. Rodiče také uvádějí, že pokud se dítě naučí mluvit i psát česky i polsky, získává tím velkou výhodu při dalším vzdělávání – může si zvolit studium jak v Polsku, tak v Česku. Dalším důležitým faktorem při volbě školy je nižší počet žáků ve třídách v polských školách. Díky tomu se mohou učitelé věnovat žákům individuálněji, což vede k menšímu výskytu výchovných problémů a umožňuje učitelům věnovat více času každému žákovi zvlášť. Rodiče se také snaží cíleně podporovat dvojjazyčnost svých dětí. Dělají to například čtením knih v polštině i češtině, sledováním polských televizních pořadů a pohádek, poslechem hudby, návštěvou divadel nebo výlety do Polska (Zormanová, 2021).

Přijetí dětí do základních škol probíhá stejným způsobem jak na školách českých, jediným rozdílem je to, že celý zápis probíhá v polském jazyce.

2.2.3 Vyučovací předměty

Obsah vzdělávání a náplň vyučovacích předmětů na polských základních školách jsou vytvářeny podle Rámcového vzdělávacího programu, na jehož základě se následně sestavuje Školní vzdělávací program, stejně jako na českých základních školách. Polské základní školy však mají odlišné rozvržení vyučovacích předmětů, protože hlavním jazykem výuky od první třídy je polština.

Všechny vyučovací předměty jsou vyučovány v polském jazyce, s výjimkou předmětu český jazyk. Rozvrh hodin mají žáci rovněž sestavený v polštině, takže i názvy předmětů se liší od těch na českých školách. Nyní si představíme jednotlivé vyučovací předměty, které se na polských základních školách vyučují, a zjistíme, od kterého ročníku se začínají učit jednotlivé jazyky.

- Polský jazyk (Język polski) – od první třídy (gramatika, psaní, čtení, literatura).
- Český jazyk (Język czeski) – od druhé třídy (gramatika, čtení, psaní, literatura).
- Cizí jazyk (Język angielski) – od třetí třídy (převážně angličtina).
- Matematika (Matematyka) – čísla, početní operace, geometrie.
- Informatika (Informatyka) – 4. – 5. třída (základy informačních technologií).
- Prvouka (Nauka o środowisku) – do třetí třídy – poté navazuje na předmět přírodovědy (Nauka o przyrodzie).

- Vlastivěda (Nauka o kraju) – 4. – 5. ročník – také navazuje na předmět prvouka v oblasti dějepisu a zeměpisu.
- Hudební výchova (Wychowanie muzyczne) – interpretace hudby, poslech hudby, tvoření hudebního doprovodu.
- Výtvarná výchova (Wychowanie plastyczne) – vnímání, interpretace a tvoření umění.
- Tělesná výchova (Wychowanie fizyczne) – rozvoj základních pohybových dovedností.
- Praktické činnosti (Zadania praktyczne) – učení se praktickým dovednostem.

(ŠVP, 2023).

2.2.4 Učitel

Učitelé na základních školách s polským jazykem vyučovacím musí, stejně jako na českých školách, mít magisterský titul. Často studují buď na Ostravské univerzitě, nebo na Slezské univerzitě v Polském Těšíně. Není však podmínkou, aby učitelé těchto škol absolvovali jednu z uvedených univerzit – přijetí učitele závisí výhradně na rozhodnutí ředitele školy. Na těchto školách se můžeme setkat i s učiteli pocházejícími přímo z Polska, což žákům usnadňuje komunikaci a pomáhá jim lépe si osvojit polský jazyk. Všichni pedagogové se také pravidelně zapojují do dalšího vzdělávání v rámci profesního rozvoje (Bogus, 2013).

V roce 1995 bylo v Českém Těšíně založeno Pedagogické centrum pro polské učitele, které vzniklo především za účelem dalšího vzdělávání učitelů působících na mateřských, základních a středních školách s polským jazykem vyučovacím. Centrum bylo vytvořeno zejména díky aktivitám Sdružení polských učitelů v Česku. Jedná se o vzdělávací instituci, která poskytuje školám a učitelům podporu v oblasti metodiky, nabízí didaktické pomůcky a zajišťuje další možnosti vzdělávání.

Kromě vzdělávací činnosti centrum také vydává časopisy „Jutrzenka“ a „Ogniwo“. Tyto časopisy jsou určeny žákům základních škol s polským jazykem vyučovacím a slouží jako doplňkové studijní materiály pro výuku polského jazyka a dalších předmětů. Centrum navíc organizuje různé soutěže a projekty pro mateřské a základní školy, například matematickou soutěž „Kangur“ nebo jazykovou soutěž „Mistrz pióra“ (Pedagogické centrum, 2025).

Důležitou organizací pro učitele polských základních škol je Sdružení polských učitelů v České republice, tato instituce spojuje učitele, studenty pedagogických oborů, emeritované učitelé, kteří mají polskou národnost a pracují na území České republiky. Mezi hlavní úkoly této organizace patří např. podpora rozvoje profesních kompetencí učitelů, organizace výletů s edukačním zaměřením či kulturní akce pro žáky a učitele škol, budování prestiže polského národnostního školství apod. (TNP, 2025).

Na závěr této kapitoly bych ráda krátce zmínila velmi podnětnou studii zahraničních autorů Moree, Klaassena a Veugelerse (2008), kteří se zabývají postoji českých učitelů k multikulturnímu vzdělávání. V oblasti česko-polského pohraničí jsou pedagogové na přítomnost polské menšiny zpravidla zvyklí a společně s ní spoluutvářejí školní kulturu. Autoři však poukazují na důležitost vědomého přístupu k multikulturní výchově a potřebu rozvíjet u žáků povědomí o kulturní rozmanitosti. Studie ukazuje, že učitelé často chápou multikulturní výchovu pouze ve spojitosti s přítomností „cizinců“ ve třídě a opomíjejí fakt, že právě v této oblasti se žáci běžně setkávají s vrstevníky, kteří mluví jiným jazykem nebo pocházejí z odlišného kulturního prostředí a tato setkání nejsou vždy bezproblémová. Právě proto by měli učitelé klást důraz na otevřený dialog, porozumění kulturní různorodosti a vzájemný respekt mezi žáky.

3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Základní školy v České republice se řídí dvěma úrovněmi kurikulárních dokumentů, které jsou stanoveny státem a pro všechny školy závazné. Prvním z nich je Rámcový vzdělávací program (RVP), který je vytvářen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a je vytvořen pro všechny stupně vzdělávání. Druhým dokumentem je Školní vzdělávací program (ŠVP), který si každá škola zpracovává samostatně na základě svého zaměření a charakteristiky. Tento dokument vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a je pro danou školu závazný. V této kapitole se podrobněji zaměříme na specifika těchto dokumentů – co obsahuje RVP ZV i ŠVP – a zároveň již částečně nahlédneme do praktické části této diplomové práce. Popíšeme si specifika školních vzdělávacích programů vybraných škol, které byly zapojeny do výzkumu.

RVP ZV je dokumentem na státní úrovni, který je závazným dokumentem pro každou základní školu a díky kterému se řídí a sestavuje celý Školní vzdělávací program. Tento dokument vymezuje strukturu, obsah a cíle vzdělávání na 1. stupni a 2. stupni základních škol. Úspěšné splnění všech cílů a rozvoj všech potřebných kompetencí zahrnuje nejen splnění povinné školní docházky, ale také získání základního vzdělávání, které pro žáky je velmi důležité pro pokračování v dalším vzdělávání a následným profesním životě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje základní principy, které vymezují, proč je RVP tak důležité a jakou plní úlohu v samotném vzdělávacím procesu. Nyní si představíme některé z nich:

- *Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol*
- *Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání*
- *Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo*
- *Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi* (RVP ZV, 2021, s. 6).

Na RVP ZV navazuje dokument Školní vzdělávací program, který je důležitým dokumentem každé základní školy. Vytvářejí jej pedagogové dané školy a schvaluje jej ředitel. ŠVP musí být veřejně přístupný a jeho tvorba vychází z RVP ZV, který představuje závazný rámec. Tento dokument obsahuje nejen informace o vzdělávání žáků, jako jsou cíle,

obsah, délka a formy vzdělávání či časový harmonogram, ale také popisuje podmínky školy – materiální, personální, ekonomické i celkovou charakteristiku školy. Pro pedagogy je ŠVP důležitým nástrojem, který jim pomáhá sledovat průběh vzdělávání žáků a řídit se stanovenými osnovami (npi, n.d.).

Plnou zodpovědnost za zpracování ŠVP má ředitel školy, který po vytvoření ŠVP potvrzuje tento dokument svým podpisem jako platný učební dokument. Ředitel může mít roli koordinátora pro vytváření tohoto programu, ale pokud musí škola vytvořit více než jeden vzdělávací program může ředitel zvolit za koordinátora někoho jiného z pedagogického sboru. To ale neznamená, že se poté ředitel na vytváření ŠVP vůbec nepodílí, je důležité, aby celou dobu zpracovávání podporoval a motivoval svůj tým, byl pro koordinátora pomocníkem a stále měl na paměti všechny činnosti jak v přípravné fázi, tak i během samotného vytváření programu. Sleduje celý průběh a pravidelně se účastní schůzek s koncepčním a řídicím týmem (Kašparová at all., 2012).

3.1 Školní vzdělávací programy vybraných škol

V této kapitole si představíme Školní vzdělávací programy vybraných škol, na kterých jsem se účastnila pozorování v rámci mého výzkumu. Zaměříme se na části, které jsou v těchto dokumentech nejvíce odlišné a mají své specifikace pro danou školu. Není nutné zde analyzovat celý dokument, protože základní části jsou zde stejné.

Nejprve se podíváme na ŠVP české základní školy. Tento ŠVP vychází z programu Tvořivá škola, který naplňuje požadavky Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Jedná se o vzdělávací přístup zaměřený na inovace, který respektuje individuální potřeby žáků, jejich vývojové zvláštnosti i úroveň učení. Program se opírá o dva hlavní cíle uvedené v modelovém vzdělávacím programu Tvořivá škola – cíl výchovný a cíl vzdělávací. Oba se soustředí především na samotného žáka, na jeho osobnostní a etický rozvoj i na osvojení základních vědomostí a dovedností. Při nahlédnutí do samotného ŠVP najdeme na úvodních stranách identifikační údaje školy, její charakteristiku a přehled spoluprací. Tyto části pro účely této práce nejsou stěžejní je ale zásadní zmínit, že škola má pouze první stupeň. Důležité je dále však zaměření školy, které vystihuje její motto: „Tvořím, pozorováním a objevováním se učíme pro život.“. Toto heslo dobře vystihuje orientaci školy na principy činnostního učení, tedy takového učení, kde žáci aktivně zapojují všechny smysly a skrze praktické činnosti poznávají svět kolem sebe. V dokumentu jsou dále podrobně rozpracovány výchovné a vzdělávací cíle a také kompetence, které odpovídají těm

uvedeným v RVP ZV. Zajímavou částí je zejména přehled klíčových kompetencí, ke každé z nich je připojen popis konkrétních způsobů, jakými je budou učitelé u žáků rozvíjet. Tento přístup působí velmi promyšleně a prakticky. Vložím zde jeden z příkladů:

Při ukončení základního vzdělávání v pátém ročníku : u žáka rozvíjíme	Co dělá učitel :
vybírání a využívání pro efektivní učení vhodných způsobů, metod a strategií, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení	využívá co nejvíce smyslů dává žákovi konkrétní názor vede žáky k tomu, aby se sami podíleli na výuce např. přebírá roli učitele využívá názoru, efektivní učební pomůcky

Obrázek 1 *Rozvoj klíčových kompetencí*

(zdroj: ŠVP česká základní škola)

Na tuto část dále navazují cíle směřované jak k žákům, tak i k učitelům. Cíle pro žáky jsou formulovány tak, aby podpořily jejich celkový osobnostní a vzdělávací rozvoj během školního docházky. Mezi konkrétní příklady cílů lze uvést například: osvojení si strategií učení, rozvoj všestranné komunikace, schopnost spolupráce a respektování práce druhých, či postupné přebírání odpovědnosti za vlastní učení. Cíle pro učitele jsou systematicky rozděleny do čtyř hlavních oblastí, které dále specifikují očekávané kompetence a dovednosti. Tyto čtyři oblasti zahrnují:

- Porozumění smyslu a principům činnostního vyučování a vzdělávání.
- Osvojení si dovedností spojených s činnostním učením.
- Zvládnutí metod a forem činnostního vyučování.
- Chápání souvislostí mezi činnostním učením a dalšími současnými modely výuky a učení (ŠVP, 2024, s. 32).

Tato struktura ukazuje, že škola klade důraz nejen na rozvoj žáků, ale také na kontinuální profesní růst učitelů. Podpora činnostního učení je vnímána jako společná cesta, na níž se rozvíjejí obě strany vzdělávacího procesu.

V další části tohoto dokumentu se nacházejí informace o jednotlivých vzdělávacích předmětech a celkový učební plán. Pro lepší představu o tom, jak škola jednotlivé předměty koncipuje, se zaměříme na konkrétní vzdělávací oblast. Vzhledem k tomu, že jsem se ve své praktické části věnovala výuce českého jazyka, podrobněji se zaměřím právě na oblast Jazyk a jazyková komunikace. Na začátku této kapitoly jsou uvedeny výchovně vzdělávací cíle předmětu český jazyk a obecná charakteristika výuky. Následuje konkrétní obsah učiva

rozčleněný podle ročníků. Každý ročník má vymezeny tematické oblasti, v jejichž rámci jsou podrobně rozepsaná jednotlivá témata. Pro ilustraci uvádím příklad z 3. ročníku, kterého se týkal i můj výzkum. V tomto ročníku jsou obsaženy například tyto oblasti:

1. Rozvoj čtenářských dovedností – např. vyhledávání slov, výrazů a vlastních jmen v přečteném textu.
2. Psaní – procvičování psaní tvarů písmen a jejich spojení.
3. Jazyková výchova – práce s pojmy jako věta, slovo, slabika, písmeno, činnosti s abecedou (opakování), obojetné slabiky, pravopis i,í/y,ý (nové učivo).

Po výčtu učiva následují očekávané výstupy na konci 1. období. Poté se stejným způsobem popisuje další předměty. Tento jednotný přístup k popisu vzdělávacího obsahu zajišťuje přehlednost a strukturovanost celého dokumentu. Závěrečná část ŠVP se věnuje průřezovým tématům, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobům hodnocení žáků, pravidlům pro ověřování vědomostí formou prověrek a zkoušení a v neposlední řadě také autoevaluaci školy.

(ŠVP česká základní škola, 2024)

Nyní se zaměříme na Školní vzdělávací program základní školy s polským jazykem vyučovacím. Na úvod je třeba zmínit, že se jedná o školu s kompletní devítiletou docházkou, tedy od 1. do 9. ročníku. Tento vzdělávací program nese název: „Pojď ukážu ti svět – Chodź pokażę ci świat.“ a je postaven na respektu k individualitě žáka, jeho osobnosti, vlastnostem i schopnostem. Program zdůrazňuje, že vzdělávání nemá spočívat pouze v dosahování dobrých známek, ale především ve formování žáka jako člověka, který je připraven čelit jak úspěchům, tak neúspěchům, a naučit se s nimi vyrovnávat. Důraz je kladen také na integraci aktuálních témat do výuky, jako je ekologická výchova, migrace obyvatel či globální problémy současného světa.

Protože tento dokument není volně dostupný online, musela jsem potřebné informace získat osobně při setkání s paní zástupkyní ředitelky. Ta mi umožnila některé části dokumentu vyfotit a použít pro účely mé práce, tedy nemám k dispozici celý vzdělávací program. Úvodní část dokumentu se strukturálně neliší od jiných základních škol, zahrnuje identifikační údaje, charakteristiku školy a přehled mezinárodních spoluprací, přičemž zde je konkrétně zmiňovaná spolupráce se sousedním Polskem. Zajímavou součástí ŠVP je i informace o pedagogickém sboru, přičemž škola funguje na základě tzv. předmětových komisí. Učitelé jsou zde rozdělení do pracovních skupin dle předmětů, které vyučují, a tyto

skupiny se scházejí dle potřeby, např. při řešení problémů, plánování výuky nebo koordinaci obsahu napříč ročníky. Škola tam má např. komisi pro 1. stupeň, jazykovou komisi nebo komisi pro výchovné předměty. Dále se v dokumentu nachází výchovné a vzdělávací cíle a strategie, které specifikují, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků na této škole. Mezi klíčové body těchto strategií patří například: změna klimatu vnitřního prostředí školy (zejména důraz na partnerskou komunikaci mezi učitelem a žákem v rámci stanovených norem), využívání nových vyučovacích metod a organizačních forem výuky, rozvoj komunikačních dovedností žáků, podpora týmové spolupráce, schopnost pracovat s různorodými zdroji informací a v neposlední řadě také spolupráce se sociálními partnery. V navazující části se věnuje naplňování klíčových kompetencí v průběhu vzdělávání. Důležitou částí ŠVP je učební plán, který se v porovnání s českou školou liší zejména v hodinové dotaci jednotlivých předmětů, především kvůli začlenění polského jazyka jako hlavního vyučovacího jazyka. Na přiloženém obrázku je zobrazen rozvrh hodin pro předměty český jazyk a polský jazyk.

Vzdělávací oblast	Vyuč. předmět	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Jazyk a jaz.komunikace	Český jazyk		2	4	3+1(in)	3+1(in)	3+1d	3+1d	4	4
	Polský jazyk	9	7+1d	6	5	5	3+1d	4	4	4

Obrázek 2 Učební plán a hodinová dotace

(zdroj: ŠVP polská základní škola)

Z této tabulky je patrné, že český jazyk je zařazen až od druhého ročníku s hodinovou dotací pouhé dvě hodiny týdně, což prakticky znemožňuje srovnání jazykových dovedností žáků českých a polských škol v tomto období. Naopak polský jazyk má dotaci až sedmi hodin týdně, což odpovídá hodinové dotaci českého jazyka na běžných českých školách. Dále se struktura ŠVP velmi podobá českému dokumentu, jsou zde postupně rozepsány všechny vzdělávací předměty, nejprve pro 1. stupeň a následně pro 2. stupeň. Prvním předmětem je polský jazyk a literatura, na který navazuje český jazyk, jemuž se rovněž stručně věnuje, stejně jako u české školy. V části věnované českému jazyku je uvedena obecná charakteristika předmětu a hlavní cíl výuky, který je třeba na 1. stupni (v polské škole od 2. do 5. ročníku) naplnit. Tento cíl zní: „Vytvořit žákům vzdělávací nástroje – čtení a psaní v českém jazyce. Seznamování se se spisovnou podobou českého jazyka a rozvíjet dovednosti komunikace.“. Učivo je přehledně zpracováno v tabulkové podobě, která obsahuje následující části: očekávaný výstup dle RVP ZV, dílčí výstupy, učivo, průřezová

témata a případně doplňující poznámky. Výuka je rozčleněna do tří oblastí: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova, vše je přebíráno z RVP ZV.

Závěrečné části ŠVP se obsahově shodují s českou verzí. Obsahují pravidla pro hodnocení žáků, přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a další související dokumenty. Ráda bych ještě doplnila, že ředitelé škol s polským jazykem vyučovacím obdrží od MŠMT Rámcový učební plán speciálně určený pro tyto školy, podle kterého jsou povinni stanovit hodinovou dotaci jednotlivým ročníkům. Některé předměty mají samozřejmě shodnou dotaci jako na českých školách. Liší se to právě u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde rámcový plán má následující podobu:

(ŠVP polská základní škola, 2024)

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. – 5. ročník	6. – 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Polský jazyk a literatura	33	15
	Český jazyk a literatura	13	14
	Cizí jazyk	8	12
	Další cizí jazyk	–	– ¹

Obrázek 3 Rámcový učební plán pro školy a třídy s polským jazykem vyučovacím

(zdroj: Polská základní škola)

V poslední kapitole práce jsme se mohli blíže seznámit se specificky školních vzdělávacích programů škol, které jsem navštívila v rámci svého výzkumu. Tento popis jsem do práce zahrnula především proto, abych ukázala, jak základní školy s polským jazykem vyučovacím začleňují výuku českého jazyka do svých učebních plánů a celkové koncepce vzdělávání. Na základě těchto popisů a částečné analýzy dokumentů lze vyvodit, že žáci z polských škol nemají tolik prostoru k systematickému seznamování se s českým jazykem, a to nejen po stránce gramatických pravidel, ale především v oblasti jejich aktivního používání ve spisovné češtině. Omezená hodinová dotace i pozdější nástup výuky českého jazyka v učebním plánu tak ovlivňují úroveň jazykových dovedností těchto žáků v porovnání s jejich vrstevníky z českých základních škol.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na komparaci učebních strategií učitelů na českých a polských základních školách v Moravskoslezském kraji, konkrétně v pohraničních oblastech České republiky a Polska. Pro svůj výzkum jsem zvolila jedinou metodu, a to pozorování vyučovacích hodin, které mi umožnilo sledovat různé vyučovací strategie, jež učitelé ve výuce uplatňují. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, zaměřila jsem se na hodiny českého jazyka, které odhalily nejen rozdíly mezi přístupy učitelů, ale také jejich společné rysy. Cílem této kapitoly je proto představit výzkumné cíle, charakteristiku zvolené metody, průběh sběru dat, způsob jejich analýzy a závěrečnou interpretaci výsledků.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jaké učební strategie využívají učitelé na 1. stupni českých a polských základních škol na území česko-polského pohraničí.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Identifikovat vyučovací metody a aktivity aplikované v rámci výuky na polské a české základní škole.
2. Zmapovat, jakým způsobem učitel přistupuje k vedení výuky na polské a české základní škole.
3. Popsat, v jakých situacích se objevují jazykové odlišnosti ve výuce na základní škole s polským jazykem vyučovacím.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké učební strategie využívají učitelé na 1. stupni českých a polských základních školách na území česko-polského pohraničí?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké vyučovací metody a aktivity učitelé aplikují v rámci výuky na polské a české základní škole?
2. Jakým způsobem učitel přistupuje k vedení výuky na polské a české základní škole?
3. V jakých situacích se objevují jazykové odlišnosti ve výuce na základní škole s polským jazykem vyučovacím?

4.2 Výzkumná metoda a její charakteristika

Pro získání dat jsem ve své práci zvolila kvalitativně orientovaný výzkum, který se zaměřuje především na podrobnou analýzu získaných informací. S ohledem na výběr výzkumné metody a specifika mého zkoumání se jedná o nejvhodnější přístup. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je jedním z charakteristických rysů kvalitativního výzkumu „práce se slovy“. Autoři zdůrazňují, že v kvalitativním výzkumu nejde o práci s číselnými daty, ale právě o analýzu slov a jejich významů. Typickým znakem tohoto přístupu je způsob interpretace a analýzy získaných poznatků, který lze přirovnat k neustálému čtení a psaní nových textů, jež následně zpracováváme do konkrétních závěrů (Švaříček & Šed'ová, 2007; Miovský, Čermák & Chrz, 2005).

Kvalitativní výzkum jsem si vybrala také proto, že jeho hlavní charakteristikou je intenzivní kontakt s prostředím, ve kterém zkoumáme dané jevy a situace. Tento přístup umožňuje hlubší porozumění zkoumaným jevům a zaměření se na detaily jednotlivých situací. V pedagogickém výzkumu se kvalitativní přístup nejčastěji uplatňuje při analýze běžných situací ve školním prostředí i mimo něj (Skutil at all., 2011).

Jako metodu sběru dat jsem využila pozorování, které je pro získání potřebných výsledků nejlepším způsobem, na který následně můžu navázat komparaci. Křováčková (2011) popisuje pozorování jako „...sledování a následnou analýzu jevů, které lze vnímat smysly. Je záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené“ (s. 101). Proto, abych dosáhla co nejlepších výsledků, jsem si vybrala přímé, nestrukturované pozorování, které jsem doplnila o pozorovací arch a obecné kategorie. (Skutil at all., 2011).

K mému pozorování jsem tedy využila pozorovací arch, ve kterém mám stanovené kategorie, na které bych se chtěla u samotného pozorování zaměřit. Kategorie, které jsem do pozorovacího archu zaznamenávala byly:

- *Učební strategie učitele* – u této kategorie jsem se zaměřila zejména na aktivity, metody a pomůcky, které v hodině učitel využíval.
- *Interakce mezi učitelem a žákem, atmosféra ve třídě* – tato kategorie byla zaměřena zejména na komunikaci mezi učitelem a žákem ale nejen. Zaměřila jsem se také na komunikaci mezi žáky, a žáky a učitelem. Následně jsem také pozorovala celkovou atmosféru ve třídě.

- *Jazykové aspekty* – tato kategorie se váže zejména k polské škole, kdy jsem se zaměřila na sledování vysvětlování jednotlivých slov/vět, celkovou komunikaci ve třídě, zda probíhá výhradně česky nebo i v polském jazyce apod.

Klíčovým pojmem, který je zmíněn již v samotném názvu práce, je komparace neboli srovnávání. Tento koncept hraje významnou roli zejména ve výzkumné části diplomové práce, kde se zaměříme na rozdíly a shody v učebních strategiích a celkovém fungování třídy na českých a polských základních školách v pohraniční oblasti České republiky. V tomto kontextu můžeme hovořit o synchronní pedagogické komparaci, která se zabývá mezinárodním a regionálním srovnáváním a zároveň se zaměřuje na porovnání škol, tříd nebo jednotlivců (Vlček, 2015).

Při samotné komparaci se budu inspirovat metodologickým modelem podle Beredaye (1972), který zahrnuje čtyři fáze: deskriptivní, interpretační, juxtapozici a vlastní komparaci. První, deskriptivní fáze, spočívá ve shromažďování dat. Tato data jsem získávala prostřednictvím systematického pozorování výuky, přičemž vypořizované jevy byly zaznamenávány do předem připraveného pozorovacího archu. Druhá fáze, interpretační, se zaměřuje na porovnávání získaných dat ve vztahu k širšímu kontextu – politickému, sociálnímu nebo ekonomickému. Tuto fázi využiji především při porovnávání jazykového kontextu obou vybraných škol, zejména s ohledem na to, jak je v nich vyučován český jazyk. Třetí fáze je juxtapozice, tedy porovnání na základě předem stanovených společných kritérií. Tuto fázi částečně uplatním při interpretaci dat, obě školy budou analyzovány podle stejných kategorií a subkategorií, které vycházejí z kódování pozorovaných jevů. Poslední fáze, vlastní komparace, bude představovat shrnutí podobností a rozdílů ve vyučovacích strategiích na obou školách, avšak nikoliv v plně paralelní analytické podobě, jak ji navrhuje původní autor tohoto modelu (Peixoto, Silva & Salotti, 2021).

4.3 Realizace výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem si zvolila 3. ročník základní školy a zaměřila jsem se na předmět český jazyk. Český jazyk jsem si zvolila z toho důvodu, že výuka na české a polské základní škole může být v mnoha ohledech dosti rozdílná, ale jak se dozvíme později, také přináší mnoho podobností. Také bych chtěla zmínit, že důvod mé volby spočíval v tom, že v tomto předmětu učební strategie mohou významně ovlivňovat rozvoj jazykových dovedností žáků a zároveň poskytují široký prostor pro pozorování různých didaktických metod.

Před začátkem samotného výzkumu jsem kontaktovala ředitele vybraných škol, kterým jsem představila základní informace týkající se mé diplomové práce, zmínila jsem téma, cíle a záměr mého výzkumu. Kontaktovala jsem ředitele vybraných polských škol a následně ředitele vybraných českých škol. Po odpovědi ředitelů a schválení mého záměru ze strany vedení škol jsem vybrala jednoho zástupce z řad polských škol a jednoho zástupce z řad českých škol, obě na území Moravskoslezského kraje a konkrétněji v pohraničí.

Po samotném výběru škol jsem navázala komunikaci přímo s třídními učitelkami třetích tříd, jejichž hodiny českého jazyka jsem plánovala pozorovat. Během korespondence s učitelkami jsem podrobně vysvětlila cíl a průběh výzkumu a před prvním pozorováním jsem jim předložila informovaný souhlas k podpisu (viz. Příloha P I). Tento dokument obsahoval základní informace o diplomové práci – téma, záměr a cíle. Dokument také obsahoval informace o anonymitě získaných dat, a především jsem učitelky seznámila s faktem, že jejich jména ani jiné osobní údaje nebudou zveřejňovány.

Pozorování probíhalo na obou školách 5krát. Množství pozorovaných hodin jsem zvolila tak, aby poskytlo dostatečný vzorek pro analýzu učebních strategií a umožnilo mi dostatečné a detailní srovnání přístupů vybraných učitelů v rámci jednotlivých škol. Pozorování bylo zaměřeno zejména na používané metody ve výuce, interakce mezi učitelem a žákem a velmi důležitým aspektem bylo také vypořádat jazykové odlišnosti v jednotlivých hodinách.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek této práce tvoří dvě základní školy nacházející se v Moravskoslezském kraji – jedna s českým vyučovacím jazykem a druhá se školní výukou v polském jazyce. Výběr škol byl proveden záměrně v blízkosti mého bydliště, neboť se v této oblasti nachází největší počet škol s polským vyučovacím jazykem. Konkrétní lokalitou výzkumu se tedy stalo pohraničí České republiky s Polskem.

Pozorování probíhalo ve stejných věkových skupinách žáků, konkrétně ve třetím ročníku. Výzkumný vzorek tak zahrnoval dvě třídy, přičemž každou z nich vedla jedna učitelka. Učitelky i jejich třídy byly vybírány záměrně s ohledem na délku pedagogické praxe. Cílem bylo pozorovat vyučování u zkušených pedagogů, kteří na dané škole působí delší dobu a mají bohaté pedagogické zkušenosti.

Obě třídy se svou velikostí a složením odpovídaly běžnému standardu pro třetí ročník základní školy. V rámci pozorování jsem se zaměřila nejen na vyučovací metody a strategie jednotlivých učitelek, ale také na reakce žáků a celkovou atmosféru ve třídě. Díky tomu bylo možné sledovat, jak se různé přístupy odrážejí v dynamice výuky a jakým způsobem učitelky přizpůsobují své strategie specifikům své třídy. Tento výzkumný vzorek mi umožnil porovnat nejen odlišnosti v učebních postupech, ale také faktory, které přispívají k efektivitě vzdělávacího procesu v různém jazykovém prostředí.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola se zaměřuje na interpretaci získaných dat z pozorovaných vyučovacích hodin. Prvním krokem bylo zaznamenání průběhu hodiny do textového dokumentu. Jelikož jsem měla předem vymezené kategorie, na které jsem se soustředila, umožnilo mi to věnovat pozornost konkrétním jevům. Následně jsem získaná data zpracovávala způsobem otevřeného kódování, přičemž jsem zvlášť kodovala pozorování z české a polské školy. Tento přístup mi umožnil při následném porovnávání pracovat se specifickými formulacemi odpovídajícími jednotlivým školám. Poté jsem jednotlivé kódy seskupovala do tematických celků, z nichž postupně vznikaly kategorie a subkategorie. Tento proces probíhal u každé školy samostatně. Následně jsem porovnávala výsledné tabulky a vytvořila souhrnné kategorie a kódy, které spojily obě školy do jednotné struktury, přičemž každá škola si zachovala své specifické kódy odpovídající jednotlivým subkategoriím.

V rámci analýzy jednotlivých pozorování mi vzniklo pět kategorií, přičemž ke každé kategorii jsou přiřazeny tři subkategorie.

Tabulka 1 Kategorie, subkategorie, kódy

Kategorie	Subkategorie	Česká škola	Polská škola
Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina	Start výuky	Pozdravení s žáky Seznámení s náplní a cíli hodiny	Pozdrav s žáky Pokyny k připravení pomůcek
	Instrukce k aktivitám	Vysvětlování pravidel práce	Vysvětlování pravidel práce
	Ohlédnutí za výukou	Vizuální prvky – smajlíci, hříbky Otázky Hodnotím sám sebe	Rozhovor s žáky Ukazování prstů Hodnotím sám sebe
Opakováním k mistrovství	Práce s chybou	Společná kontrola cvičení Navádění na správnou odpověď	Návodné otázky paní učitelky Přímá oprava žáků
	Opakování látky	Doplňování slov do vět/doplňování hlásek do slov Práce na interaktivní tabuli Zjišťování vědomostí a znalostí žáků	Ústní opakování

	Kontrola porozumění látky	Práce v pracovním sešitě Vysvětlování slov	Otázky k danému tématu Pracovní listy
Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení	Didaktické hry/pohybové aktivity	Běhací hry Skládání slov Hledání slov ve třídě	Hra na tělo (pohybové chvilky) Běhací hry Interaktivní hry
	Skupinová práce	Rozdělení rolí Spolupráce ve skupině Vzájemná pomoc	Spolupráce ve skupině
	Práce s vizuálními prvky	Tabulky, obrázky Interaktivní tabule	Obrázky Tabulky Pracovní listy
Jak se (ne)mluví ve třídě	Používání jazyka	-	Převládá polština u žáků Čeština při komunikaci s paní učitelkou
	Vysvětlování	Vysvětlování neznámých slov/vět Zapojení žáků	Vysvětlování významu slov Gramatická pravidla
Učitel jako dirigent nebo průvodce?	Podpora samostatnosti	Učitelka nezasahuje do práce žáků Prostor pro vyjádření se Argumentace výběru odpovědi	Učitelka povzbuzuje, chválí, motivuje ke splnění úkolů Učitel průvodce
	Zapojení žáků	Zapojení co nejvíce žáků Rotace v odpovědích	Otázky Rozhovory
	Struktura hodiny	Přesně strukturovaná hodina Jasně daná pravidla Rychlá změna aktivit	Přizpůsobení tempa výuky podle žáků Hodně času na jednotlivé aktivity

(zdroj: vlastní)

5.1 Česká škola

Nyní dané kategorie interpretuji dopodrobna. V této části budu každou ze škol popisovat zvlášť, abychom si více dokázali představit celkové klima třídy a vedení třídy danou paní učitelkou.

5.1.1 Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina

První významovou kategorií je celkový průběh hodiny. Dle mého názoru je velmi důležité nejen to, jak paní učitelka hodinu zahájí ale také, jak hodinu zhodnotí, ukončí a zjistí, co všechno si žáci zapamatovali. Do této kategorie jsem také zařadila instrukce k aktivitám, které paní učitelka předává žákům, jelikož je to také jedna z mnoha rolí, kterou učitel ve vyučovací hodině zastává.

Tabulka 2 Významová kategorie: *Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina*

Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina	Start výuky
	Instrukce k aktivitám
	Ohlédnutí za výukou

(zdroj: vlastní)

Struktura úvodu hodiny byla jasně daná a pomáhala žákům plynule přejít do pracovního režimu. Každá hodina začínala pozdravem, při první hodině dne probíhala klasická slovní výměna: „*Dobrý den, děti.*“ Pokud šlo o další hodiny, žáci se pouze postavili a po pokynu učitelky se posadili. Tento rituál se opakoval a žáci byli na něj zvyklí. Důležitou součástí úvodu bylo také sdělení cíle hodiny. Učitelka nenastíhovala konkrétní aktivity, ale přibližně představila průběh a to, co si žáci procvičí. Například uvedla: „*Dnes se budeme věnovat vyjmenovaným slovům po B a L, na začátek si zahrajeme vám už známou hru a poté budete také pracovat ve skupinách.*“ Díky tomu měli žáci lepší přehled o hodině a byli více motivováni. Očekávání oblíbených aktivit mělo na žáky pozitivní vliv. Díky tomu, že žáci byli již na začátku hodiny motivováni, tak se se zaujetím a aktivně zapojovali do všech aktivit.

Co se týče instrukcí k daným aktivitám, paní učitelka všechna pravidla her a aktivit vysvětlovala jasně, přesně, ale krátce a výstižně. Tento přístup dle mého názoru paní učitelka

využívala zejména pro časovou úspornost v hodině. Co je důležité zmínit, je to, že paní učitelka vysvětlovala vše pouze jednou a na další dotazy žáků ohledně pravidel nereagovala nebo danému žákovi odvětila: „*Měls poslouchat, teď jsem to vysvětlovala.*“ Tento přístup ale uplatňovala u žáků, u kterých viděla, že nedávají pozor. Pokud se ale jednalo o otázky, které se mohly zdát nesrozumitelnými, ochotně žákům pomohla a odpověděla. Ukazuje to tedy flexibilitu při přizpůsobování se potřebám žáků. Tímto způsobem také učila žáky dávat v hodinách dostatečný pozor při vysvětlování pravidel.

Paní učitelka kladla důraz na závěr vyučovací hodiny, považovala za důležité provést s žáky reflexi. Reflexe probíhala buď formou rozhovoru, kdy se učitelka ptala například: „*Co jsme si dnes procvičili? Jak se vám v hodině dařilo? Co jste si zapamatovali?*“, nebo prostřednictvím vizuálních prvků. Mezi tyto prvky patřilo například kreslení smajlíků na tabuli, přiřazování kolíčku se jménem žáka k obličejí jednoho z hříbků, ukazování počtu prstů a další metody reflexe. Reflexe je klíčovým prvkem každé vyučovací hodiny, a je tedy pozitivní, že paní učitelka tuto fázi výuky pravidelně zařazovala. Díky reflexi si žáci nejen zopakovali, ale i zafixovali získané znalosti a dovednosti. V mnoha případech se reflexe neomezovala pouze na hodnocení samotné hodiny, ale zahrnovala i sebehodnocení žáků, což přispívá k rozvoji jejich osobnosti a podporuje autonomii při hodnocení vlastního pokroku.

Z hlediska organizačního byla hodina postavena tradičním způsobem, který zná každý z nás. Co se ale lišilo a myslím si, že není tak častým jevem na základních školách, je seznámení žáků s náplní hodiny, a především s cílem hodiny, také jsem se tak často nesetkala s takovým zaměřením na reflexi. Paní učitelka opravdu dbala na to, aby v hodině reflexe proběhla a měla tak zpětnou vazbu nejen pro sebe, ale také pro žáky samotné.

5.1.2 Opakováním k mistrovství

Nedílnou součástí vyučovacího procesu a jednotlivých vyučovacích hodin je opakování daného učiva. Proto se nyní zaměříme na významovou kategorii, která se právě tímto tématem zabývá. Ze zpracovaných pozorování mi vzešly podkategorie, které k opakování neodmyslitelně patří a potkáváme se s nimi na každé základní škole.

Tabulka 3 Významová kategorie: Opakováním k mistrovství

Opakováním k mistrovství	Práce s chybou
	Opakování látky
	Kontrola porozumění látky

(zdroj: vlastní)

Práce s chybou byla v hodinách českého jazyka důležitou součástí výuky a paní učitelka k ní přistupovala různými způsoby. Nejčastěji probíhala během společné kontroly splněných cvičení, kdy žáci procházeli odpovědi a učitelka je vedla k uvědomění si případných chyb. Pokud se objevila nesprávná odpověď, paní učitelka nejprve nechala žáka, aby si chybu uvědomil sám, nebo se ptala ostatních: „*Mají to všichni stejně? Jakou máte odpověď?*“ Následně se žáků dotazovala: „*Proč jsi zvolila právě tuto možnost?*“ Tento přístup podporoval samostatné odhalování chyb a jejich zdůvodňování, čímž se žáci aktivně zapojovali do procesu učení. Dalším častým způsobem práce s chybou bylo využívání nápověd ve třídě. Když se žák dotázel na správnou odpověď nebo požádal o kontrolu, paní učitelka ho nejprve odkázala na nápovědu na nástěnce. Tento přístup posiloval samostatnost žáků a jejich schopnost pracovat s dostupnými zdroji, místo aby učitelka ihned poskytovala správné řešení. Poslední formou práce s chybou byla argumentace výběru správného slova. Například při doplňování pravopisných jevů do vět (MYLA x MILA) žáci nejen vybírali správnou variantu, ale také ji museli zdůvodnit. Pokud si chybu uvědomili během vysvětlování, opravili ji sami. Pokud si ji neuvědomili, paní učitelka kladla doplňující otázky, které je postupně vedly ke správnému řešení. Tento způsob práce s chybou podporoval kritické myšlení a hlubší porozumění pravopisným pravidlům, protože žáci museli aktivně reflektovat své rozhodnutí a zdůvodnit ho před třídou. Různorodé metody práce s chybou tedy pomáhaly žákům nejen identifikovat chyby, ale také pochopit jejich příčinu a naučit se s nimi pracovat, což vedlo k větší samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení.

Dalším klíčovým aspektem v procesu osvojování učiva je jeho systematické opakování, které v této hodině probíhalo průběžně v celém jejím průběhu. Paní učitelka využívala především interaktivní tabuli, na které žáci plnili úkoly typu: „*Doplň do věty správné slovo z výběru.*“ nebo „*Doplň do slova správnou hlásku (i/y).*“ Tímto způsobem byla výuka

vizuálně přitažlivější a umožňovala okamžitou zpětnou vazbu, což mohlo přispět k lepšímu zapamatování učiva. Kromě aktuálně probírané látky se paní učitelka zaměřovala i na opakování učiva z předchozích ročníků, které je klíčové pro dlouhodobé uchování znalostí a jejich propojení s novými informacemi. Zadání aktivit proto zahrnovala například úkoly typu: „*Vyber z vyjmenovaných slov jednoslabičná/dvojslabičná slova.*“ nebo „*Seřaď jména podle abecedy.*“ Tento přístup mohl žákům usnadnit rozpoznávání pravidel v jazyce. Opakování probíhalo také formou otázek, které navazovaly na probírané učivo, například: „*Když si přečteme tato slova, co zjistíme? Do jaké skupiny patří?*“ tento přístup vedl žáky k aktivnímu přemýšlení o učivu namísto mechanického memorování. Díky tomu nejen upevňovali nově získané poznatky, ale zároveň si systematicky připomínali klíčové informace z předchozích období. Výrazným pozitivním prvkem bylo důsledné zaměření paní učitelky na procvičování učiva – nejen z aktuálních hodin, ale i z předchozích týdnů a měsíců. Tento systematický přístup mohl přispět k lepšímu propojení znalostí, což je zásadní pro dlouhodobé osvojení probírané látky. Díky této návaznosti měli žáci možnost lépe pochopit probírané učivo a používat ho v různých kontextech, což mohlo vést k hlubšímu porozumění a větší jistotě v jeho aplikaci.

Kontrola porozumění probírané látce probíhala především prostřednictvím práce v pracovním sešitě. Tato subkategorie úzce souvisí s předchozí kategorií opakování učiva a zařadila jsem ji proto, protože práce v pracovním sešitě byla významnou součástí vyučovacích hodin. Paní učitelka zařazovala tuto činnost pravidelně a ani v jedné z pozorovaných hodin ji nevynechala. Vždy zvolila jedno nebo dvě cvičení, která umožnila žákům nejen procvičit dané učivo, ale zároveň jej prohloubit a upevnit. Díky této metodě mohla učitelka efektivně zjistit, do jaké míry žáci učivu rozumí. Je také důležité zdůraznit, že práce v pracovním sešitě probíhala samostatně, což poskytovalo žákům prostor pro samostatné přemýšlení a aplikaci získaných znalostí.

5.1.3 Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení

Hlavní část vyučovací hodiny tvořil pečlivý výběr aktivit, které se prolínaly celým výukovým procesem. Tuto kategorii jsem rozdělila do tří subkategorií, přičemž jednou z nejčastěji využívaných forem byly didaktické hry, včetně těch spojených s pohybovou aktivitou žáků.

Tabulka 4 Významová kategorie: *Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení*

Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení	Didaktické hry/pohybové aktivity
	Skupinová práce
	Práce s vizuálními prvky

(zdroj: vlastní)

Paní učitelka měla na každou hodinu připravenou didaktickou hru, která nejen podporovala upevňování učiva, ale zároveň zpestřovala výuku a zvyšovala motivaci žáků. Vzhledem k tomu, že třída byla velmi aktivní a někteří žáci měli obtíže s udržením pozornosti, byly aktivity často zaměřeny na pohyb – běhání, štafetové prvky či pohyb po třídě/chodbě. Tento přístup mohl žákům pomáhat lépe se soustředit na výuku a zároveň efektivněji zapamatovat probírané učivo díky propojení tělesné aktivity s učením. Jednou z opakujících se her byla aktivita, při níž žáci postupně vybíhali ke koberci, vybírali slovo (otočené tak, aby nebyl vidět jeho nápis) a hledali v něm správnou hlásku. Po nalezení správného slova jej připnuli na tabuli a předali štafetu dalšímu hráči. Vítězila skupina, která jako první správně sestavila celou sadu slov. Žáci tuto hru vnímali jako zábavnou, přičemž si možná ani neuvědomovali, že si tímto způsobem zároveň fixovali vyjmenovaná slova v kontextu hry, což mohlo přispět k lepšímu zapamatování učiva. Kromě skupinových her učitelka zařazovala i individuální didaktické aktivity, při nichž se žáci pohybovali po třídě a vyhledávali slova, do kterých doplňovali správnou hlásku. Tímto způsobem byli vedeni k samostatnému přemýšlení nad pravopisnými pravidly, aniž by jen mechanicky doplňovali cvičení. Při těchto úlohách využívali různé pomůcky, jako tabulky, fixy nebo speciální tabulky s barevně označenými políčky, které jim poskytovaly vizuální podporu při učení a mohly usnadnit zapamatování správných tvarů slov.

Skupinová práce byla v této třídě velmi častou a přirozenou součástí výuky. Téměř v každé hodině žáci pracovali ve skupinách na zadaných úkolech. Jedním z důvodů častého využívání skupinové práce bylo tematické vyučování, v jehož rámci byli žáci již předem rozděleni do skupin. Paní učitelka tohoto uspořádání využívala a zařazovala do výuky různé skupinové aktivity, které na něj navazovaly. Pokud však chtěla, aby žáci pracovali pouze ve dvou skupinách, rozdělovala je do skupin pomocí jednoduchého rozlišení na „jedničky“ a

„dvojky“. Žáci byli na práci ve skupinách zvyklí, což se projevovalo jejich vzájemnou spoluprací, ochotou si pomáhat a aktivním zapojením všech členů skupiny do řešení úkolů. Do organizace skupinové práce někdy zasahovala paní učitelka, zejména tím, že určila vedoucího skupiny, který měl za úkol koordinovat práci ostatních. Skupinové aktivity se zaměřovaly jak na rychlost řešení úkolů, tak na jejich správnost, čímž rozvíjely nejen spolupráci, ale také efektivitu a přesnost práce žáků.

Důležitou součástí vyučovacích hodin jsou didaktické pomůcky, které učitel využívá k podpoře výuky. Mnohé z aktivit popsanych v předchozích odstavcích by se bez těchto pomůcek neobešly, a jejich absence by mohla narušit dosažení plánového cíle výuky. V této konkrétní třídě měla paní učitelka k dispozici širokou škálu pomůcek, které evidentně používala opakovaně. To bylo patrné zejména z toho, že žáci tyto pomůcky dobře znali a okamžitě věděli, jak s nimi pracovat. Jednou z často využívaných pomůcek byly laminované tabulky, které paní učitelka připravila tak, aby je bylo možné používat opakovaně. Žáci na ně psali fixem, přičemž po dokončení úkolu mohli napsaný text snadno setřít hadříkem. Laminovaná měla paní učitelka také slova ze skupin vyjmenovaných slov, která rovněž často využívala u různých her. Pomůcky sehrávaly důležitou roli i v rámci reflexe vyučovací hodiny. Ve třídě byl vytvořen takzvaný „hříbovník“, který obsahoval tři výrazy tváře: usměvavý, neutrální a smutný hříbek. Každý žák měl kolíček se svým jménem a na konci hodiny jej připevnil k tomu hříbku, který nejlépe vystihoval jeho pocit – jak z hlediska celkové nálady, tak i úspěšnosti při plnění úkolů.

5.1.4 Jak se (ne)mluví ve třídě

Tato kategorie bude velmi významnou zejména u polské základní školy. Jelikož předpoklad byl analyzovat minimálně 5 kategorií, které jednotlivé školy propojí, bylo potřeba v rámci této kategorie zařadit alespoň jednu subkategorii, která se objevovala i v české základní škole, co se jazyka týče. Zde se jako vhodná jevila podkategorie „Vysvětlování“.

Tabulka 5 Významová kategorie: Jak se (ne)mluví ve třídě

Jak se (ne)mluví ve třídě	Používání jazyka
	Vysvětlování

(zdroj: vlastní)

Vysvětlování v hodinách je nejen častým, ale i nezbytným prvkem výuky. Paní učitelka ho využívala nejen k objasnění pokynů a pravidel, ale také k vysvětlení neznámých slov, slovních spojení, pravopisných pravidel či nové látky. Vzhledem k tomu, že v hodinách českého jazyka se žáci často setkávají s novými pojmy, kladla učitelka důraz na to, aby všemu dobře rozuměli. Charakteristickým prvkem jejího přístupu bylo aktivní zapojování žáku do procesu vysvětlování. Pokud se objevilo neznámé slovo, nejprve dala prostor žákům, aby se pokusili jeho význam objasnit sami, a až poté jej dovysvětlila. Tento přístup podporoval samostatné myšlení, rozvoj jazykového vyjadřování a učil žáky formulovat své myšlenky srozumitelně pro ostatní. V hodině také nastala situace, kdy žáci spojovali části přísloví a následně je měli vysvětlit. Učitelka je k tomu motivovala otázkou: „*Kdo by nám chtěl vysvětlit první přísloví?*“ Pokud žák odpověděl nepřesně, učitelka ho povzbudila k hlubšímu zamyšlení a nabídla prostor dalším žákům: „*Dobře E., ale chtělo by to vysvětlit trochu lépe. Chtěl by někdo E. doplnit?*“ Tento přístup vedl žáky nejen k hlubšímu porozumění příslovím, ale také k budování sebevědomí při vystupování před třídou. Pokud se nikdo nepřihlásil, učitelka přísloví dovysvětlila sama, čímž žákům poskytla model správného objasnění významu. Tento způsob práce mohl podporovat otevřenost a ochotu žáků sdílet své znalosti, aniž by se obávali chyby nebo neúspěchu.

5.1.5 Učitel jako dirigent nebo průvodce?

Tabulka 6 Významová kategorie: Učitel jako dirigent nebo průvodce?

Učitel jako dirigent nebo průvodce?	Podpora samostatnosti
	Zapojení žáků
	Struktura hodiny

(zdroj: vlastní)

Rozvíjení samostatnosti je klíčové pro vzdělávání i osobní rozvoj žáků. Paní učitelka ji podporovala tím, že od žáků očekávala aktivní zapojení a zodpovědnost za splnění úkolů. Přestože nevyužívala speciální metody, u všech zadání dbala na to, aby žáci pracovali samostatně a hledali řešení vlastními silami. Jedním z tradičních způsobů byla práce v pracovním sešitě, kde se žáci museli spolehnout na vlastní znalosti. Samostatnost rozvíjely také didaktické hry, při nichž žáci nespolehali na spolužáky, ale snažili se splnit úkol co

nejlépe i bez známkování. Podpora samostatnosti se projevovala i v přístupu k dotazům žáků. Když se například ptali: „*Paní učitelko, co tam mám doplnit?*“ nebo „*Paní učitelko, nemůžu najít poslední slovo, kde je?*“. Při první otázce řešila situaci způsobem, že žák odkázala na nápovědu ve třídě. U druhé situace nejdříve pouze naznačila správné řešení, a teprve poté mu ho sdělila, pokud viděla, že jej opravdu nemůže najít. Tímto způsobem je vedla k trpělivosti, práci s dostupnými zdroji a přemýšlením nad řešením. Celkově paní učitelka vedla žáky k tomu, aby se při řešení úkolů nespolehali pouze na její rady, ale učili se samostatně pracovat, vyhledávat informace a kriticky přemýšlet. Tento přístup podporoval jejich odpovědnost za vlastní učení a připravoval je na další vzdělávání.

Zapojení žáků do vyučovací jednotky se v této třídě neomezovalo pouze na aktivní účast v různorodých činnostech, ale zahrnovalo také odpovídání na otázky, vysvětlování pojmů a diskuzi při kontrole úkol. Paní učitelka se snažila do těchto situací zapojit co nejvíce žáků, ideálně celou třídu, čímž podporovala jejich aktivní účast na výuce. Tento přístup mohl vést k větší pozornosti a soustředění žáků, protože věděli, že mohou být kdykoliv vyzváni k odpovědi. Zároveň umožňoval rovnoměrné zapojení celé třídy, čímž se předcházelo tomu, aby odpovídali stále ti stejní žáci. Aktivní účast na výkladu a vysvětlování pojmů mohla žákům pomáhat lépe si učivo osvojit, protože museli nad tématem přemýšlet a formulovat vlastní odpovědi. Důraz na zapojení všech žáků mohl mít také pozitivní vliv na sebedůvěru méně aktivních žáků, kteří dostávali prostor k vyjádření a postupně si zvykli na aktivní účast ve výuce. Učitelka tímto způsobem nejen podporovala interaktivní a živou výuku, ale zároveň vedla žáky k samostatnému přemýšlení, argumentaci a spolupráci s ostatními spolužáky.

Poslední subkategorií je struktura hodiny, která zahrnuje tempo výuky, plynulost aktivit a celkovou organizaci. Hodiny českého jazyka v této třídě měly jasně dané tempo – aktivity na sebe rychle navazovaly, postupovaly v logickém sledu a nenastávaly žádné větší prodlevy. Paní učitelka měla průběh hodiny pečlivě promyšlený a bylo patrné, že přesně ví, jak bude postupovat. Díky tomu výuka působila plynule a efektivně, což mohlo přispět k udržení pozornosti žáků a jejich aktivnímu zapojení. U aktivit, které vyžadovaly více času na přemýšlení nebo vyjádření vlastních myšlenek, paní učitelka ponechávala dostatečný prostor pro žákovskou iniciativu. Nenastávaly tak situace, kdy by výuka působila uspěchaně nebo kdy by žáci neměli možnost se k tématu vyjádřit. Při samostatných pracích učitelka stanovovala konkrétní časový limit, ale zároveň byla flexibilní – pokud viděla, že někteří žáci nestíhají, poskytla jim několik minut navíc. Tento přístup vyvažoval strukturovanost

výuky s individuálním přístupem, čímž mohl přispět k větší jistotě a pohodě při plnění úkolů. Součástí struktury hodiny byla také celková atmosféra ve třídě a vztah mezi učitelkou a žáky. Bylo patrné, že žáci paní učitelku respektovali, avšak ne ze strachu, ale díky přirozené autoritě, kterou si vytvořila. Žáci přesně věděli, co si mohou dovolit, a dodržovali nastavená pravidla. Tento přístup mohl přispět k pozitivnímu klimatu ve třídě, kde panovala jasná pravidla, ale zároveň dostatek prostoru pro svobodné vyjadřování a aktivní zapojení žáků.

5.2 Polská škola

V této kapitole se zaměřím na popis a analýzu dat získaných z polské základní školy. Interpretaci budu provádět stejným způsobem jako v případě české základní školy, aby bylo možné oba přístupy následně objektivně porovnat. V této části již nebudu vkládat jednotlivé tabulky příslušných kategorií, jelikož by se neustále opakovaly. Pro zachování přehlednosti budu pracovat pouze s názvy kategorií.

5.2.1 Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina

Začátek hodiny na polské základní škole se v mnoha ohledech podobal české škole, zejména v tradičním pozdravení žáků. Významným rozdílem bylo střídání jazyků – pokud byl český jazyk první hodinou v rozvrhu, učitelka zdravila žáky v polštině: „*Dzień dobry dzieci.*“, na což žáci odpovídali: „*Dzień dobry pani nauczycielko.*“. Pokud nešlo o první hodinu, probíhal pozdrav již v češtině. Tento přístup mohl sloužit nejen k jasnému oddělení hodin českého jazyka v rámci dne, ale také k posílení bilingvní kompetence žáků, kteří přirozeně přepínali mezi oběma jazyky. Po pozdravu učitelka plynule přecházela k instrukcím k práci, aniž by detailně seznamovala žáky s cílem hodiny. Žáci tedy věděli, že po společném pozdravení následuje organizační část, kdy se dozvědí, co si mají připravit. Tato struktura mohla přispívat k rychlejší orientaci žáků a efektivnějšímu zahájení výuky. V některých hodinách učitelka úvodní část využívala také k reflexi aktivity z předchozí hodiny, kdy se společně s žáky vracela k výsledkům minulého úkolu. Tento přístup mohl pomoci žákům lépe si uvědomit návaznost učiva a usnadnit propojení nových poznatků s již osvojenými znalostmi. Důležitým prvkem zahájení hodiny bylo také aktivní zapojení žáků. Učitelka vyzvala jednoho z nich, aby na tabuli napsal datum a téma hodiny: „*K., prosím, pojd k tabuli a napiš na tabuli téma hodiny a datum.*“ UČ: „*Téma dnešní hodiny jsou párové souhlásky.*“. Tímto způsobem žáci již na začátku hodiny nejen aktivně participovali na jejím průběhu, ale zároveň se seznámili s hlavním tématem výuky. Tato strategie mohla pomoci žákům přirozeně se naladit na nové učivo a lépe se soustředit na jeho obsah. Celkově byl start výuky

na polské škole jasně strukturovaný a dynamický, přičemž kombinoval jazykovou variabilitu, efektivní organizaci a aktivní zapojení žáků.

Instrukce k aktivitám byly paní učitelkou vždy formulovány jasně a srozumitelně. V případě složitějších úkolů volila pomalejší tempo výkladu, aby měla jistotu, že žáci správně porozuměli zadání. Na závěr instrukcí systematicky ověřovala porozumění ze strany žáků, přičemž často využívala frázi: „*Rozumíte všichni, co máte dělat?*“. Žáci byli tedy jasně seznámeni s instrukcemi, které jim paní učitelka předala, a pokud potřebovali něco dovysvětlit tak byla ochotná instrukce říct znova.

Reflexe v hodinách na této škole měla své místo, což bylo pozitivním aspektem výuky. I když se neobjevovala v každé hodině, učitelka se snažila najít alespoň krátký čas na shrnutí probraného učiva. Reflexe probíhala především formou rozhovoru, kdy učitelka kladla otázky směřující k hodnocení aktivity, sebehodnocení žáků nebo celkovému shrnutí hodiny. Tento přístup mohl žákům pomoci lépe si uvědomit, co se naučili, a zaměřit se na své pokroky i obtíže. Důležitým prvkem bylo, že učitelka žáky vedla k sebehodnocení prostřednictvím konkrétních otázek, jako například: „*Povedlo se nám toto procvičování, nebo nepovedlo?*“ či „*Jak by ses ohodnotil? Bylo to pro tebe lehké (jeden prst), střední (dva prsty), těžké (tři prsty)?*“. Tento způsob mohl žákům usnadnit vyjádření jejich pocitů z vlastní práce a učitelce poskytnout okamžitou zpětnou vazbu o tom, jak vnímali probíranou látku. Zajímavé bylo také, že reflexe neprobíhala pouze na konci hodiny, ale někdy i po jednotlivých aktivitách, což mohlo žákům pomoci průběžně hodnotit svůj výkon a lépe pochopit vlastní učení. Reflexe tak nesloužila pouze k zopakování učiva, ale také k budování otevřeného přístupu k hodnocení vlastního výkonu. Celkově byla reflexe v hodinách využívána jako prostředek ke zkvalitnění výuky a podpoře aktivního zapojení žáků, přestože nebyla součástí každé hodiny.

5.2.2 Opakováním k mistroství

Bylo až překvapivé, jak paní učitelka v této třídě pracovala s chybou. Na první pohled se mohlo zdát, že se k chybám nevrací systematicky a neanalyzuje každý předchozí krok. Nicméně, při podrobnějším pozorování bylo patrné, že žáky vede k tomu, aby si chybu uvědomovali sami.

. Prvním zajímavým momentem bylo upozornění na chybu v průběhu práce. Učitelka obcházela třídu, kontrolovala plnění úkolů a při nalezení chyby žákovi řekla: „*Podívej se pořádně na všechna slova a zkontroluj si tento úkol.*“. Žák tak měl možnost chybu odhalit a

opravit samostatně. Pokud byla chyba obtížnější, učitelka žáka naváděla konkrétnější instrukcí, například upozorněním na konkrétní slovo. Po každé opravě následovala pochvala, čímž podporovala nejen opravu chyby, ale také žákovu sebedůvěru a ochotu se nad svou prací znovu zamyslet, další důležitou strategií byly návodné otázky, které se v hodinách objevovaly velmi často. Učitelka je využívala k různým aktivitám, například: „*Jak se píše slovo vodička?*“ (slovo bylo napsané již na tabuli, ale s chybami – VODÍČKÁ), nebo „*Co uděláme se slovy vodům a vodech?*“ (slova byla také na tabuli, ale v tomto tvaru neexistují). Tento přístup nejen upozorňoval na chybu, ale zároveň vedl žáky k tomu, aby ji dokázali identifikovat a opravit samostatně. Celkově bylo zřejmé, že učitelka vedla žáky nejen k opravě chyb, ale i k hlubšímu porozumění pravidlům jazyka. Její přístup podporoval samostatnost, kritické myšlení, schopnost přemýšlet nad vlastním učením a vyvozovat z chyb poučení.

V této třídě nebyl jasně rozlišitelný rozdíl mezi opakováním látky a kontrolou porozumění, proto tyto dva aspekty spojuji dohromady. V pozorovaných hodinách nebylo vždy patrné, jaké aktivity měly vést k upevnění učiva a jeho procvičení. Paní učitelka sice využívala vizuální pomůcky, například obrázky související s probíraným jevem – žáci vybarvovali deštníky nebo hvězdičky podle správného doplnění hlásky ve slově (párové souhlásky) – avšak systematictější procvičování formou interaktivních cvičení nebo pracovních sešitů téměř chybělo, což bylo překvapující. Opakování probíhalo především ústně, prostřednictvím otázek směřovaných na žáky, což mělo spíše charakter reflexe než cíleného upevňování znalostí. Při kontrole správnosti učitelka často pracovala s navádějícími otázkami, jako například: „*Proč pátku? Proč zrcátko?*“, čímž žáky vedla k logickému odůvodnění jejich odpovědí. Další formou opakování bylo navazování na učivo z předchozích hodin, kdy učitelka krátce připomněla předchozí látku, aniž by využívala interaktivní prvky nebo systematické procvičování úkoly. Celkově bylo opakování pojato spíše neformálně, s důrazem na ústní interakci než na strukturované procvičování.

5.2.3 Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení

Didaktické hry a pohybové aktivity hrály v této třídě významnou roli v procesu osvojování učiva. Paní učitelka je zařazovala pravidelně s cílem nejen zpestřit výuku, ale také podpořit aktivní zapojení žáků. Hry měly převážně procvičovací a upevňovací charakter, přičemž se zaměřovaly spíše na přesnost než na rychlost či soutěživost.

Mezi nejčastěji využívané aktivity patřilo například „běhací cvičení“, které však nebylo zaměřeno na rychlost, ale spíše na pečlivost při opisování slov. Další aktivitou bylo přiřazování slov k obrázkům, přičemž byla část slova (párové souhlásky) zakryta papírkem. Žáci měli nejprve určit, ke kterému obrázku slovo patří, poté doplnit správnou souhlásku, a nakonec si svůj výsledek ověřit odkrytím papírku. Před jeho odkrytím však museli svůj výběr také odůvodnit, což je vedlo k rozvoji argumentačních dovedností. Tato aktivita podporovala analytické myšlení žáků, jelikož museli slovo identifikovat i s neúplným zápisem a zároveň aplikovat znalost pravidel o párových souhláskách. Určitým omezením této aktivity však bylo, že se pracovalo stále se stejnými slovy jako v předchozí hodině. Tím mohlo dojít k mechanickému zapamatování konkrétních slov namísto osvojení obecného pravidla. Vhodnější by bylo rozšířit okruh používaných slov, aby žáci mohli pravidlo aplikovat v širším kontextu. Kromě didaktických her paní učitelka do hodin zařazovala také tzv. „pohybové chvilky“, které sloužily k obnovení pozornosti žáků. Tyto aktivity měly podobu jednoduchých pohybových pokynů spojených se sluchovým vjemem. Všechny tyto pohybové chvilky probíhaly ve stejném duchu, přičemž učitelka zadávala pokyny typu: „*Udělej dřep tolikrát, kolik uslyšíš bouchání o tabuli, mávni tolikrát, kolikrát uslyšíš ťukání nebo kolikrát uslyšíš dupání.*“. Bylo vidět, že žáky tato cvičení povzbudila k dalšímu soustředění se na vyučování.

Skupinová práce byla v hodinách českého jazyka zastoupena, i když jen ve výjimečných případech. Nejčastěji se objevovala na začátku nebo na konci hodiny, málokdy se prolínala jejím průběhem. Na začátku hodiny ji paní učitelka využívala k připomenutí učiva, například zadala úkol: „*Na tabuli máte napsané slovo voda, vaším úkolem bude k tomuto slovu vymyslet tři slova příbuzná a tři slova v jiném tvaru.*“. Žáci měli ve skupinách spolupracovat na výběru slov a určit jednoho člena, který je zapíše. Díky tomu se učili nejen domluvě na společném řešení, ale také určování rolí v týmu. Přesto však skupinová práce nefungovala zcela efektivně. Často se stávalo, že aktivně pracovali jen dva žáci ve skupině, zatímco ostatní se spíše vezli. Paní učitelka sice žáky nechala pracovat samostatně, ale pokud viděla, že spolupráce neprobíhá správně, snažila se je usměrnit a zapojit všechny členy. Vedle skupinové práce se v hodinách často objevovala i práce ve dvojicích, která se zdála být efektivnější. Žáci například společně vyplňovali pracovní listy, kde doplňovali párové souhlásky do tvarů hvězdiček. Tato forma spolupráce se ukázala jako přínosnější, protože bylo vidět, že žáci nad cvičením skutečně diskutují a domlouvají se na správném řešení.

Vizuální prvky hrály v hodinách českého jazyka významnou roli a byly využívány po většinu vyučovací doby. Řada aktivit popsaných v předchozích odstavcích by bez těchto pomůcek nebyla realizovatelná. Paní učitelka pracovala jak s tradičními vizuálními pomůckami, mezi něž patřily obrázky a pracovní listy zaměřené na procvičování daného učiva, tak s méně obvyklými pomůckami. Mezi netradiční pomůcky patřily například tabulky a písmenka, které sloužily k procvičování pravopisných jevů – žáci skládali slova z jednotlivých písmen do připravených tabulek. Dalším inovativním prvkem byly plácačky, jejichž prostřednictvím žáci označovali správnou hlásku ve slově vysloveném paní učitelkou. Tyto pomůcky přispívaly nejen k udržení pozornosti a aktivnímu zapojení žáků, ale také podporovaly jejich porozumění danému učivu. Bylo patrné, že vizuální pomůcky pomáhaly žákům lépe si učivo osvojit, zejména díky jejich názornosti a interaktivnímu charakteru, a zároveň činily výuku atraktivnější a dynamičtější.

5.2.4 Jak se (ne)mluví ve třídě

Tato kategorie je pro tuto třídu velmi významná. Zatímco u české základní školy jsme se zaměřili pouze na vysvětlování ze strany paní učitelky, zde se zaměříme také na používání jazyka ze strany žáků.

Paní učitelka po celou hodinu používala český jazyk, avšak, jak již bylo zmíněno v popisu první kategorie, pokud byla čeština první vyučovací hodinou dne, přivítala žáky v polštině. Tento polský pozdrav nebyl pouze zahájením hodiny, ale spíše celého dne. Občas paní učitelka pokračovala v polštině i při zadávání organizačních pokynů, například při sdělování, co si mají žáci nachystat. Na straně žáků byl český jazyk v hodinách používán podobně jako cizí jazyk. Při práci ve skupinách či dvojicích mezi sebou komunikovali převážně svým mateřským nářečím, zatímco při oslovení paní učitelky používali češtinu. Tento fenomén naznačuje, že čeština pro ně nebyla jazykem běžné neformální komunikace, ale spíše jazykem školním, který vnímali jako nutný k interakci s autoritou. Častým jevem bylo také propojování obou jazyků do jedné věty, zejména pokud si žáci nemohli vzpomenout na český ekvivalent některého slova. Například při zadání úkolu se jeden z žáků zeptal: „*Bude to na oceny (známky)?*“. Tento jev ukazuje, že některé ze slov žáci nemají dostatečně zautomatizované. Kódové přepínání mezi polštinou a češtinou bylo tedy běžnou součástí výuky, a to nejen ze strany žáků, ale i učitelky. Zajímavé je, že učitelka přecházela do polštiny v momentech, kdy bylo třeba řešit nějakou krizovou situaci nebo nedorozumění mezi žáky. To může naznačovat, že polština pro ně v těchto situacích představovala jazyk s vyšší emoční vazbou, ve kterém se cítili jistější. Dle mého názoru častější používání nářečí

nebo polského jazyka může u žáků vést k tomu, že si dostatečně neukotví jazykové struktury v českém jazyce a můžou mít s tímto problémem v dalších letech svého studia.

Vysvětlování je v této konkrétní třídě velkým tématem. Nejen že je součástí každé hodiny, ale také prolíná většinu aktivit, které se v hodině odehrávají. Tento jev nastává v každé škole a každé třídě, ale zde si ukážeme specifika, která se objevují právě v této třídě. Zaměříme se především na vysvětlování jevů, které na českých školách u žáků 3. ročníku a výše nejsou tak časté. Nejdříve se zaměřím na běžné aspekty vysvětlování, které najdeme v každé třídě – tedy vysvětlování pravidel her, neznámých slov nebo vět. V této třídě však bylo zajímavé, že vysvětlování leželo výhradně na paní učitelce. Žáci se do vysvětlování slov nezapojovali, a tím pádem paní učitelka nezjišťovala, zda by sami uměli dané slovo nebo větu vysvětlit. Tento aspekt bych viděla jako možnou rezervu v hodinách, protože by bylo přínosné žáky aktivně zapojovat do objasňování významů slov, čímž by rozvíjeli svou slovní zásobu a schopnost formulovat vysvětlení. Další zajímavostí bylo systematické vysvětlování pravopisných pravidel, které neprobíhalo pouze před diktátem, ale i před běžným přepisováním textu do sešitu. Paní učitelka vždy pokládala otázku: „*Které písmeno nám v textu může dělat problém?*“, na to žáci odpovídají: „*Dlouhé a, písmeno s háčkem.*“. Učitelka na to navázala dalším dotazem: „*A pozor také na v – jaké to je v?*“, na to žáci odpovídali: „*To je české v.*“ nebo „*To je jednoduché v.*“. Takto žáci vyjmenovávali hlásky, které jim mohly dělat problém. Tento přístup považuji za efektivní, protože si žáci předem uvědomovali možné chyby a mohli se jim již před přepisováním textu vyvarovat. Je tedy patrné, že kromě nutnosti vysvětlovat i jednoduchá slova se v této třídě kladl velký důraz na pravopis a jeho upevňování. Učitelka dbala na to, aby si žáci pravopisná pravidla co nejlépe zafixovali, a přizpůsobovala výuku jejich potřebám. Tento přístup je v kontextu dvojazyčného prostředí velmi důležitý, protože pomáhá žákům lépe si osvojit pravidla českého pravopisu.

5.2.5 Učitel jako dirigent nebo průvodce?

Rozvíjení samostatnosti u žáků je důležitým úkolem pedagogů napříč ročníky, a to nejen na prvním stupni základní školy. V této třídě se na samostatnost nahlíželo odlišně než v popisované české škole.

Paní učitelka žáky spíše provázela všemi aktivitami a méně je nechávala pracovat samostatně. V hodinách převažovaly aktivity prováděné hromadně nebo ve dvojicích/skupinách, zatímco samostatná práce byla spíše výjimečná. Jednou z mála situací,

kdy žáci pracovali zcela samostatně a mohli si sami ověřit správnost svého řešení, bylo při aktivitě „běhací cvičení“. Po skončení aktivity každý žák obdržel papír se správnými odpověďmi a měl si sám zkontrolovat své výsledky. Samostatnost se částečně rozvíjela také při didaktických hrách nebo aktivitách, kdy žáci na základě vlastních znalostí hledali správná řešení. Nicméně dle mého názoru v hodinách chyběly častější individuální úkoly, například práce v pracovním sešitě nebo aktivity zaměřené výhradně na jednotlivce, které by vedly k hlubšímu rozvoji samostatného myšlení a schopnosti odůvodnit svůj postup. Výjimkou byla jedna z hodin, kdy paní učitelka připravila pro žáky pracovní list zaměřený na svátek sv. Lucie. V této hodině žáci pracovali zcela samostatně, rozhodovali o doplnění cvičení a volili vlastní odpovědi. Takové aktivity by mohly mít pozitivní vliv na jejich schopnost samostatně uvažovat a řešit úkoly bez neustálého vedení učitele nebo domluvy se svým spolužákem.

Zapojení žáků v této hodině bylo velmi výrazné a učitelka se aktivně snažila o to, aby se do výuky zapojil co největší počet žáků. Kladla důraz na to, aby každý měl příležitost se v hodině vyjádřit a podílet se na společné práci. Nejčastějším způsobem zapojování žáků bylo kladení různorodých otázek, které se vázaly k probíranému tématu. Tyto otázky nejen podněcovaly aktivní účast, ale také vedly k větší koncentraci žáků na probíranou látku a jejich přemýšlení nad obsahem. Učitelka téměř každou aktivitu doprovázela otázkami, jako například: „*Co vidíte na obrázku?*“, „*Všude jsme slyšeli jinou hlásku a jinou jsme také psali?*“, „*Jak bychom znázornili slovo vodní?*“ a dalších mnoho otázek k různým tématům v hodině. Některé otázky také směřovaly k pravopisným jevům, například: „*Které písmeno nám v textu může dělat problém?*“, „*Kde patří slovo vodní?*“, což vedlo k aktivnímu přemýšlení nad jazykem. Samozřejmostí bylo zapojení všech žáků do aktivit probíhajících v hodině, avšak mimo ně byl hlavním prostředkem jejich aktivizace právě dialog s učitelkou. Naopak zapojení žáků do vysvětlování významu slov, vět či gramatických jevů nebylo v hodině příliš časté. Tento úkol většinou přebírala učitelka sama, což mohlo do jisté míry omezovat možnost žáků formulovat vlastní vysvětlení a tím rozvíjet jejich schopnost pracovat s jazykem samostatně.

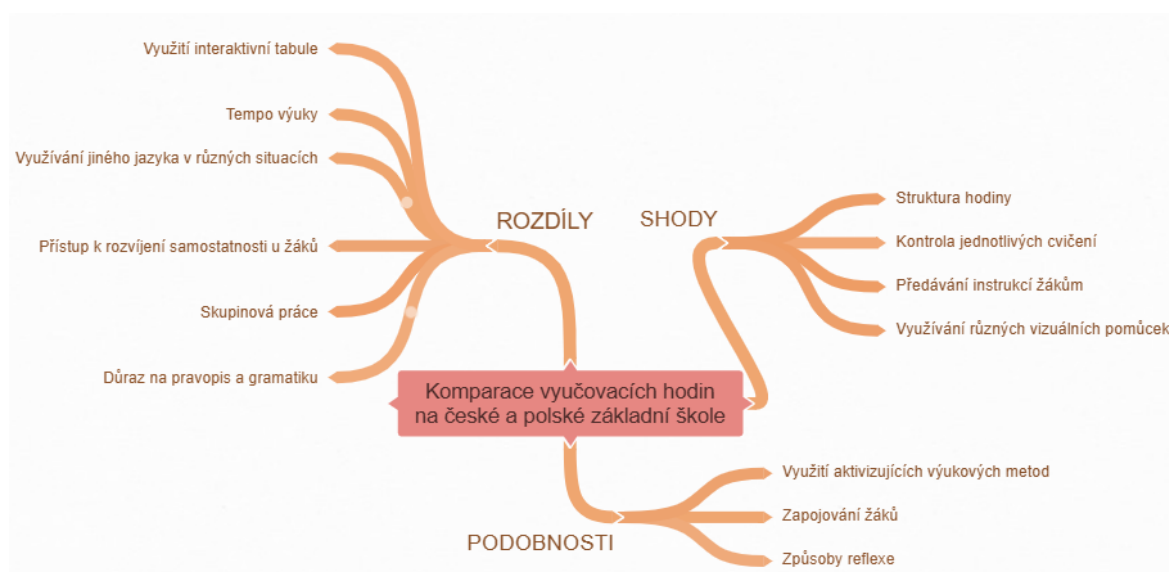
Nyní již následuje poslední bod této kategorie, který se váže ke struktuře hodiny jako takové, zaměřuje se na celkovou atmosféru, tempo výuky a návaznost aktivit. Aktivity, které paní učitelka do hodin volila na sebe plynule navazovaly, nenastávala situace, kdy by mezi nimi byla výrazná prodleva. Co však bylo dle mého názoru poněkud zvláštní – a u třetího ročníku bych tímto způsobem již nepostupovala, bylo tempo výuky. V této třídě se aktivity

často protahovaly, žáci na jejich splnění dostávali značné množství času, a pokud někdo „nestíhal“, paní učitelka mu poskytla ještě více prostoru. Rozumím tomu, že žáci polských základních škol mají český jazyk až od druhého ročníku, ale stále si myslím, že některé aktivity by měly být trochu rychlejší, aby se v hodině stihlo projít více učiva. Ačkoliv byly aktivity zábavné a dobře zvolené, bylo zřejmé, že žáci jsou zvyklí pracovat vlastním tempem, což znamenalo, že na jednotlivých úkolech setrvali poměrně dlouho. Pozitivním prvkem však bylo využívání tzv. „cvičení pro rychlíky“, které paní učitelka zařazovala zejména ke konci hodiny pro ty, kteří již dokončili svou práci. Tato cvičení byla zaměřena vždy na probírané téma. Co se týče celkové atmosféry, paní učitelka na mě působila velmi mile, možná až příliš. Samozřejmě je důležité žáky chválit a povzbuzovat, ale v této třídě nastávaly situace, kdy by mohla projevit i přísnější přístup a nebrat žáky jako děti v první třídě. Atmosféra ve třídě byla velmi příjemná a přátelská, nicméně mi zde chybělo více hravosti, možná i určité spontánnosti či hlučnější radosti z učení a aktivit, které si paní učitelka pro žáky připravila.

V této kapitole jsme se zaměřili na přístup učitelek v české a polské základní škole. Analyzovali jsme nejen převládající učební metody, ale také celkovou atmosféru ve třídách. Srovnání obou škol umožnilo odhalit klíčové rozdíly i podobnosti v jejich přístupu k výuce. Zajímavým zjištěním bylo také to, jak se mohou lišit reakce a zapojení žáků stejného věku v závislosti na používaných strategiích a stylu výuky.

6 KOMPARACE ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Nyní se zaměříme přímo na srovnání vybraných základních škol a podrobněji si stanovíme hlavní rozdíly, podobnosti a shody, které mezi těmito školami vyvstaly. Na základě předchozí interpretace dat jsem identifikovala několik klíčových jevů, které je třeba zmínit a které budou zařazeny do tří zmíněných kategorií. Na následující myšlenkové mapě jsou zobrazeny zásadní rozdíly, podobnosti a shody, které budou tvořit náplň této kapitoly. Tyto jevy budeme postupně popisovat a tím porovnávat základní školy mezi sebou.



Obrázek 4 Myšlenková mapa – komparace

(zdroj: vlastní)

6.1 Rozdíly

V průběhu pozorování v základních školách jsem již na začátku spatřovala zásadní rozdíly, které jsou možná podmíněny jak celkovou kulturou polské menšiny na našem území ale také celkovým přístupem pedagogů k žákům. Byla jsem právě překvapená tím faktem, že rozdíly ve stejných ročnících, ve stejném vyučovacím předmětu jsou tak viditelné.

Tempo výuky

Prvním významným rozdílem, který se prolíná celou vyučovací jednotkou, je tempo výuky. Na polské základní škole je tempo výuky podstatně pomalejší než na české škole. Paní učitelka na polské škole zadává žákům úkoly, přičemž u většiny z nich nevyžaduje jejich splnění v určitém časovém rámci. Jde zejména o úkoly, jako jsou pracovní listy nebo vyplňování cvičení. Tato cvičení bývají prováděna v „pohodovém tempu“, což žákům

umožňuje věnovat se každému úkolu s maximální pozorností a bez stresu, že jim vyprší čas na splnění. Tento přístup může být pro některé žáky výhodný, protože mají dostatek času na pečlivé dokončení úkolu. Na druhou stranu to může znamenat, že se ve vyučovací hodině neprobere tolik učiva, kolik by bylo v některých případech žádoucí. Naproti tomu na české škole se aktivity a cvičení střídaly rychleji. Paní učitelka na české škole často stanovovala časové limity pro splnění úkolů, a pokud je přímo neurčila, žáky pravidelně upozorňovala na blížící se konec času, například s informací, že za dvě minuty budou končit práci. Díky tomu si žáci stihli během hodiny procvičit více učiva.

Využívání jiného jazyka v různých situacích

Myslím si, že tento jev je zcela zřejmým faktorem, který v polské škole můžeme očekávat. Když jsem se účastnila pozorování, zajímalo mě, zda paní učitelka bude používat během hodiny češtiny oba jazyky, ale příliš se tak nestávalo. Na této škole je stanoveno, že všechny předměty se vyučují v polském jazyce, s výjimkou českého jazyka, kdy paní učitelka mluví celou hodinu česky, až na situace, které jsem již popisovala v kapitole 5.2.4. Žáci tento předmět vnímají jako každý jiný, a proto se mezi sebou dorozumívají nářečím, což je pro ně mateřský jazyk. Stejně jako v angličtině žáci nemluví mezi sebou anglicky, tak i v hodinách češtiny žáci nepoužívají při konverzaci mezi sebou češtinu. Na druhou stranu žáci polských škol nemají problém mluvit česky, protože žijí v České republice a slyší tento jazyk každý den, tudíž dá se říct, že mají trochu výhodu oproti žákům z české školy, kteří ve škole používají výhradně český jazyk a k polštině nemají tak blízko. Je logické uvést, že v tomto odstavci nebude příliš velká zmínka o české škole, jelikož i na této české škole probíhala výuka, co se týče jazyka, klasickým způsobem, jak ji známe doposud.

Přístup k rozvíjení samostatnosti u žáků

Nyní bych ráda otevřela téma rozvoje samostatnosti u žáků, které mě během pozorování velmi zaujalo. Každá z učitelek k tomuto aspektu přistupovala výrazně odlišně. Na polské škole paní učitelka žáky celou hodinou i jednotlivými aktivitami hodně vedla. Samostatnost se zde rozvíjela především ve chvílích, kdy žáci pracovali individuálně na zadaném úkolu. Pokud si s něčím nevěděli rady, paní učitelka je spíše směřovala ke správné odpovědi, než aby jim ji přímo sdělila, což považuji za pozitivní přístup. Na druhou stranu jsem v hodinách nezaznamenala mnoho úkolů, které by samostatnost žáků rozvíjely ve větší míře – učitelka se snažila žákům spíše aktivně pomáhat. Myslím si však, že tento přístup úzce souvisí s tím, že čeština je pro tyto žáky cizí jazyk. Potřebují proto větší oporu a vedení učitelky, aby úkolům dobře porozuměli a zvládli je správně vypracovat. To ovšem neznamená, že by

v jiných předmětech samostatnost nerozvíjeli – naopak, v jiných oblastech se může jejich samostatná práce rozvíjet stejným způsobem jako u českých žáků. Naopak na české škole byla samostatnost žáků přirozenou součástí výuky a učitelka ji od nich pravidelně vyžadovala. Stejně jako její kolegyně z polské školy žáky provázela celým výukovým procesem, však zároveň jim nechávala mnohem více prostoru pro samostatnou práci. Důraz byl kladen nejen na hledání správných odpovědí, ale také na schopnost svůj výběr či řešení odůvodnit. Tento přístup poskytoval žákům více příležitostí k rozvoji kritického myšlení a zodpovědnosti za vlastní učení.

Skupinová práce

Ke skupinové práci se na každé škole přistupovalo zcela odlišným způsobem. Na polské základní škole byla skupinová práce či práce ve dvojicích vnímána jako specifická výuková metoda, která se do hodin nezařazovala příliš často. Pokud se ve výuce objevila, její trvání bylo poměrně krátké a většinou se soustředila na jednoduché cvičení, například doplňování správné párové souhlásky do slov. Nešlo tedy o úkoly, při nichž by si žáci museli rozdělit role, diskutovat nad nějakým tématem nebo společně hledat řešení problémů. Převládající formou výuky zde byla frontální výuka, kdy učitelka pracovala se všemi žáky dohromady, nebo individuální práce, při níž se každý žák soustředil na svůj úkol. Tento přístup však rozhodně nelze považovat za nevýhodu – žáci se mohou učit jeden od druhého tím, že poslouchají odpovědi svých spolužáků, a následně se plně soustředí na vlastní práci. Naopak na české škole byla skupinová práce běžnou součástí výuky. Domnívám se, že k tomu přispěla i skutečnost, že zde probíhala tematická výuka a žáci byli již předem rozděleni do stálých skupin, ve kterých přesně věděli, s kým budou spolupracovat. Učitelka často zařazovala aktivity, které podporovaly nejen významnou komunikaci a spolupráci, ale také logické myšlení. Cílem skupinové práce zde nebylo jen správné vyplnění úkolu, ale také hlubší porozumění látce a rozvoj dovedností, jako je argumentace nebo týmová spolupráce.

Důraz na pravopis a gramatiku

Pravopis a gramatika představují zajímavý ukazatel na obou základních školách. Na polské škole byl na tuto oblast kladen mnohem větší důraz. Měla jsem možnost být přítomna i na hodině, během níž žáci psali diktát, a mohla jsem tak sledovat, jak probíhá jejich příprava na tyto písemné práce. Nejprve si každý sám přečetl text, poté si text přečetli společně a v průběhu čtení si řekli, která slova by jim mohla dělat problémy a na co by si měli dát při psaní pozor. Tento způsob přípravy se však neomezoval pouze na diktáty – kdykoliv se v hodině objevila činnost spojená s přepisem textu do sešitu, žáci si vždy zopakovali, na jaké

pravopisné jevy by se měli zaměřit. Paní učitelka kladla velký důraz na to, aby si žáci osvojili správný pravopis a gramatiku. Na české škole nebyl pravopis tak ústředním tématem, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že žáci se s ním setkávají průběžně ve všech vyučovacích hodinách. Učitelka zde kladla spíše důraz na celkovou formální správnost vět. Před přepisováním textu nebo při samostatném tvoření vět žákům připomínala základní pravidla, jako že věta začíná velkým písmenem a končí tečkou.

Využívání interaktivní tabule

Dle mého názoru je interaktivní tabule velmi užitečným nástrojem ve výuce, neboť nabízí široké možnosti využití. Během svého pozorování jsem měla příležitost vidět některé z nich. Na polské škole byla interaktivní tabule využívána pouze minimálně. Paní učitelka ji zapojila do výuky jen jednou, a to v hodině věnované sv. Lucii. Z toho jsem usoudila, že tabuli pravděpodobně využívá především k pouštění videí či písniček, nikoliv však k procvičování, neboť to jsem právě neměla možnost v hodinách vidět. Oproti tomu na české škole byla interaktivní tabule běžnou součástí výuky a paní učitelka ji používala každou hodinu, zejména právě k procvičování učiva. Nejčastěji využívala online nástroje, jako jsou *Školákov* nebo *Wordwall*, kde žáci vyplňovali různá interaktivní cvičení. Tabuli rovněž používala k promítání pracovního sešitu, což umožňovalo společnou kontrolu úkolů.

6.2 Podobnosti

Tato kapitola bude zaměřena na podobnosti, které jsem v hodinách na školách vypožorovala. Bylo zajímavé sledovat také to, že paní učitelky se v mnoha věcech můžou také podobat. Jde zejména o používání stejných metod ale trochu jiným způsobem nebo přístupem k žákům apod.

Zapojení žáků

Zapojení žáků bylo pro obě paní učitelky velmi důležitou součástí hodin, což bylo v průběhu výuky patrné. Každá z nich k tomuto aspektu přistupovala trochu jiným způsobem, ale v obou třídách bylo zřejmé, že se učitelky snaží zapojovat žáky co nejvíce. Nyní se nechci zaměřovat na samotné aktivity, u nichž je zapojení žáků přirozené, ale spíše na jejich aktivní účast v částech hodiny věnovaných procvičování učiva a vysvětlování různých jevů. Na polské škole paní učitelka využívala k zapojení žáků především přímé otázky. Často se jich dotazovala na různé aspekty probíraného tématu, čímž je udržovala aktivní. Co se týče vysvětlování, tuto roli přebírala spíše sama. Občas se sice zeptala žáků,

zda znají význam určitého slova, ale většinou učivo sama objasňovala. Na české škole bylo zapojení žáků podobně časté, ale odlišovalo se přístupem k vysvětlování. Učitelka se zde snažila dát prostor žákům, aby se sami pokusili definovat nebo objasnit probíraný jev. Teprve když bylo zřejmé, že si s tím nikdo neví rady, poskytla potřebné vysvětlení sama. Tento přístup umožňoval žákům nejen více přemýšlet nad učivem, ale také rozvíjet schopnost formulovat myšlenky vlastními slovy.

Způsoby reflexe

Byla jsem příjemně překvapená, že reflexe probíhala v obou třídách, které jsem navštěvovala. V polské škole byla realizována především formou rozhovorů, kdy paní učitelka kladla žákům různé otázky zaměřené především na hodnocení jejich vlastního výkonu, tedy na sebehodnocení. Součástí reflexe bylo také shrnutí hodiny – učitelka se žáků ptala, co si v hodině procvičili a jaké učivo probrali. V jedné z hodin se objevila i jiná metoda, a to zvedání prstů podle toho, jak úspěšní se žáci v dané aktivitě cítili. Jiné formy reflexe jsem v hodinách českého jazyka na polské škole nezaznamenala. Na české škole byla škála reflexních metod o něco rozšířenější, i když paní učitelka volila také spíše jednodušší způsoby. Nejčastěji pracovala s otázkami a následným rozhovorem s žáky, přičemž se zaměřovala na obsah hodiny, jejich vlastní hodnocení a také na to, která z aktivit se jim líbila nejvíce. Kromě rozhovoru využívala i vizuální prvky – například kreslení smajlíků na tabuli podle zadané otázky (zaměřeno na sebehodnocení nebo na celkový průběh hodiny). Další metodou bylo připínání kolíčků na „hřibovník“ s vyobrazenými třemi různými výrazy tváře, kde žáci podle instrukcí označovali svou zpětnou vazbu. Zatímco paní učitelka na polské škole přistupovala k reflexi flexibilně a v případě nedostatku času ji vynechala, na české škole bylo patrné, že učitelka reflexi považuje za důležitou součást výuky a věnovala jí prostor v každé hodině, přičemž se primárně zaměřovala na sebehodnocení žáků.

Využití aktivizujících výukových metod

Hodiny v obou třídách byly založeny především na aktivizujících metodách, což považuji za velmi pozitivní. Ani jedna z učitelek nepreferovala výuku, při níž by žáci pouze pracovali s učebnicí nebo pracovním sešitem. Na polské škole jsem dokonce zaznamenala jen minimální využití těchto materiálů. Paní učitelka upřednostňovala pracovní listy, které žákům poskytovala k procvičení učiva. Do výuky pravidelně zařazovala různé didaktické hry zaměřené na probíranou látku, a to buď formou hromadné nebo individuální práce. Mezi nimi mohu zmínit například „běhací cvičení“. Na české škole paní učitelka využívala širokou škálu didaktických her, od skupinové práce a soutěží přes individuální aktivity až po

štafetové úkoly. Bylo zajímavé sledovat, jak lze i individuální činnosti pojmout atraktivním způsobem. Při pravopisném procvičování žáci například pracovali s tabulkou v roli „pravopisných detektivů“ nebo používali barevnou tabulku, kterou jsem již zmiňovala výše. Na rozdíl od polské školy zde paní učitelka častěji pracovala i s pracovním sešitem, který žáci využívali především ke konci hodiny k upevnění učiva.

6.3 Shody

Posledním bodem této kapitoly jsou shody, které se však hledaly poměrně obtížně. Jednalo se spíše o rozdíly či podobnosti, zatímco zcela totožné jevy, které by zároveň byly něčím specifické, bylo složité identifikovat. Přesto se několik takových shod podařilo nalézt, a ty si nyní představíme. Jelikož se nyní budeme bavit o shodách nebudu již popisovat obě školy zvlášť ale daný odstavec bude popisovat fungování obou tříd.

Struktura hodiny byla v obou třídách jasně daná a vycházela ze stejného principu. Na začátku hodiny proběhlo pozdravení a předání instrukcí žákům, následovala hlavní část s různými aktivitami a hrami, a na závěr reflexe spojená se sebehodnocením žáků. Jediný výraznější rozdíl byl patrný v úvodní části hodiny. V polské škole paní učitelka žákům předem nesdělovala, co je v hodině čeká, ale rovnou přešla k zadání instrukcí. Naopak v české škole vždy po pozdravení nejprve představila cíl a náplň hodiny. Přesto však celková struktura hodiny v obou třídách postupovala stejným způsobem.

Kontrola cvičení probíhá v obou třídách hromadně. Po dokončení zadané úlohy si žáci společně s paní učitelkou ověřují správnost odpovědí. Učitelka vždy vyzve jednoho z žáků, aby přečetl větu nebo slovo a sdělil, co do věty/slova doplnil. U některých cvičení se také ptá, proč si žák vybral právě tuto odpověď, a ten ji musí obhájit. Některá cvičení, která třída řeší společně, jsou kontrolována hned po vyplnění (v české škole se to týká především práce s interaktivní tabulí, zatímco v polské škole jde spíše o hromadné aktivity).

Způsob předávání instrukcí žákům byl v obou třídách totožný. Instrukce se prolínaly celou hodinou. Paní učitelky průběžně žákům sdělovaly, co mají dělat, co bude následovat apod. Je logické, že tento prvek výuky zůstává stejný, protože instrukce jsou nezbytnou součástí každé hodiny. Učitelky žákům vždy před začátkem aktivity vysvětlovaly její průběh, pravidla a také to, co si mají nachystat. Stejný přístup byl patrný v obou třídách.

Poslední shodou, kterou lze považovat za patrnou a logickou, je využívání vizuálních pomůcek ve výuce. Ne všechny hodiny jsou sice založené na práci s různými pomůckami,

občas učitele pracují pouze s učebnicí nebo pracovním sešitem, ale v tomto případě bylo vidět, že obě paní učitelky vizuální pomůcky aktivně zařazovaly. Pracovaly s obrázky, tabulkami, kartičkami, slovy doplněnými ilustracemi, plácačkami a dalšími materiály, které výuku zpestřily a žákům pomohly lépe porozumět probírané látce.

Z této komparace je patrné, že každá z učitelek přistupuje k výuce trochu jiným způsobem. Společným cílem však zůstává předat žákům co nejvíce informací, dovedností a znalostí, a to prostřednictvím různých metod a strategií. Dle mého názoru ani jedna z učitelek nevede výuku nesprávně, naopak, obě uplatňují prvky, které bych do své vlastní praxe jistě ráda zařadila. V průběhu analýzy jsme mohli zaznamenat mnoho rozdílů mezi oběma třídami, ale také překvapivé podobnosti a shody, které bychom možná neočekávali.

7 SHRUTÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU

V této části mé diplomové práce se zaměřím na komplexní shrnutí výsledků získaných jak z interpretaci dat, tak z následné komparace. Práce se soustředí na učební strategie učitelů ve vybrané polské a české základní škole. Prvním krokem mé analýzy byla interpretace zjištěných dat, kdy jsem nejprve vyhodnotila informace z každé školy zvlášť a poté je porovnávala v následující kapitole. Hlavním cílem mého výzkumu bylo: „Zjistit, jaké učební strategie využívají učitelé na 1. stupni českých a polských základních škol na území česko-polského pohraničí.“. Z tohoto cíle vyplynuly tři dílčí výzkumné cíle, které vedly k formulaci tří výzkumných otázek. Nejdříve se budeme věnovat dílčím výzkumným otázkám a poté si zodpovíme na hlavní výzkumnou otázku.

První dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na následující oblast: *Jaké vyučovací metody a aktivity učitelé aplikují v rámci výuky na polské a české základní škole?*

Díky pozorovaným hodinám jsem zjistila, že metody a aktivity používané v těchto základních školách jsou si velmi podobné. Hlavní formou výuky byla hromadná výuka, kterou se prolínaly různé aktivizující metody. Nejčastěji využívanými metodami byly didaktické hry, skupinová práce a individuální výuka. Právě tyto tři metody se v hodinách objevovaly nejčastěji a přímo se pojily s aktivitami výuky. Didaktické hry, které byly v hodinách nejvíce zastoupené, se zaměřovaly především na procvičování probíraného učiva. Měly různou podobu a učitelky je využívaly rozličnými způsoby. Nejčastěji šlo o práci s tabulkami, hledání slov ve třídě, doplňování hlásek do slov a další varianty. Skupinová práce probíhala na obou školách odlišným způsobem. V české škole šlo skutečně o vzájemnou spolupráci na zadaném úkolu, řešení problémů apod., zatímco v polské škole byla spíše příležitostnou metodou, zaměřenou především na domluvu o společném řešení. Je také důležité zmínit, že na polské škole se častěji pracovalo ve dvojicích, kde převažovala práce s pracovním listem, nad kterým měli žáci společně diskutovat a vybírat správnou odpověď. Poslední zmíněnou metodou je individuální práce, kdy žáci samostatně zpracovávali zadané úkoly, což zahrnovalo především práci s pracovními listy, v pracovním sešitě nebo učebnici. Tímto jsem představila metody, které se přímo pojily s aktivitami v hodině.

Dalšími metodami, které se ve výuce často objevovaly, byly rozhovory a samozřejmě také vysvětlování. Rozhovory byly vedeny paní učitelkou a probíhaly zejména formou otázek na konci hodiny nebo pomocí návodných otázek, jejichž cílem bylo pomoci žákům

s vyřešením určitého problému. Kromě toho se rozhovor objevoval i v průběhu hodiny, kdy se žáci společně s učitelkou zaměřovali na konkrétní téma a společně ho rozebírali. Druhou často využívanou metodou bylo vysvětlování, které je nedílnou součástí každé vyučovací hodiny. Ve zkoumaných školách se jednalo především o vysvětlování pravidel, neznámých slov a pravopisu. V české škole byli navíc žáci aktivně zapojováni do vysvětlování slov a v jednom z pozorování např. i do vysvětlení přísloví. Na polské škole docházelo k zapojení žáků do vysvětlování spíše příležitostně, zejména při objasňování neznámých slov.

Druhou oblastí, na kterou jsem se zaměřila jsem v dílčí otázce formulovala takto: *Jakým způsobem učitel přistupuje k vedení výuky na polské a české základní škole?*

Přístup učitelek k výuce se na obou školách výrazně lišil. Začnu polskou základní školou, kde mě velmi překvapil klidný a přátelský přístup paní učitelky k žákům. Na nic nespěchala, poskytovala dostatek času na všechny aktivity a byla ke svým žákům velmi pozorná a empatická. Často je chválila a povzbuzovala, což vytvářelo velmi příjemnou atmosféru ve třídě. Vedení hodiny bylo klidné a plynulé, veškeré aktivity přizpůsobovala tempu žáků a snažila se být jejich průvodkyní a rádcem. Důraz kladla také na práci s chybou, vedla žáky k tomu, aby se jí nebáli, ale naopak se z ní poučili. Podporovala jejich samostatnost v některých aktivitách, i když dle mého názoru rozvíjení samostatnosti zde chybělo. Dbala na správné používání pravopisu a byla jim po celou dobu oporou.

Naopak paní učitelka z české školy měla odlišný styl výuky. Ve třídě měla přirozenou autoritu a její hodiny byly dynamické, hravé a zábavné. Aktivity na sebe plynule navazovaly a měly jasně stanovenou dobu trvání. Velký důraz kladla na aktivizaci žáků, což někdy vedlo k vyšší hlučnosti, se kterou si však dokázala vždy poradit. Stejně jako její polská kolegyně vedla žáky k práci s chybou a podporovala jejich samostatnost prostřednictvím různých aktivit. Samostatnost zde byla rozvíjena v mnohem větší míře než v polské škole. Samozřejmě také žáky povzbuzovala a v průběhu hodin je motivovala k učení a ke splnění aktivit. Také se snažila žáky chválit a zejména je učila sebehodnocení, což považuji za velmi důležité. Tento aspekt se objevoval i v polské třídě. Celkově tedy přístupy obou učitelek k vedení výuky a atmosféře v hodinách byly odlišné, což bylo pravděpodobně dáno nejen jejich pedagogickým stylem, ale i jejich osobností a tím, co nejlépe vyhovovalo jim i jejich třídám.

Poslední dílčí otázkou, kterou jsem si zvolila a bylo pro mě velmi důležité se na tento aspekt zaměřit je: *V jakých situacích se objevují jazykové odlišnosti ve výuce na základní škole s polským jazykem vyučovacím?*

Jelikož jsem si k výzkumu vybrala školu, kde se vyučovací předměty učí v jiném jazyce než češtině, bylo pro mě důležité zaměřit se na jazykový aspekt, který ve výuce českého jazyka převládá. Na polské škole probíhá výuka všech předmětů v polštině, a proto mě zajímalo, zda paní učitelka bude i v hodině českého jazyka používat polský jazyk. Opak byl pravdou, během celé hodiny komunikovala s žáky výhradně česky. Do polštiny přecházela pouze ve výjimečných situacích, například když bylo potřeba řešit nějaký zásadní problém. Žáci mezi sebou při skupinové nebo párové práci mluvili výhradně nářečím, které je jejich mateřským jazykem. Občas ve svých odpovědích použili polská slova, pokud si nebyli jistí českým ekvivalentem, nicméně v komunikaci s paní učitelkou vždy používali češtinu. Domnívám se, že český jazyk je pro tyto žáky vnímán spíše jako další cizí jazyk. Přestože ho slýchají každý den a běžně se s ním setkávají, doma mluví s rodiči a rodinou převážně nářečím. Tím, že předměty jsou všechny vyučovány v polském jazyce může pro ně představovat určitou výzvu psaní a dodržování pravopisných pravidel, stejně jako celkové osvojování jazyka jako takového.

Na závěr se tedy podívejme na hlavní výzkumnou otázku, která zní: *Jaké učební strategie využívají učitelé na 1. stupni českých a polských základních školách na území česko-polského pohraničí?*

Na tuto otázku nám odpoví diagram níže. Tento diagram představuje danou školu ve svém barevném kolečku, ve kterém jsou rozepsány klíčové rozdíly, které jsem v hodinách na základních školách vyzorovala. Uprostřed diagramu se kolečka protínají, a právě v této části jsou uvedeny nejen shody, ale také podobnosti, které bylo důležité zmínit. Zvolila jsem tento vizuální způsob zobrazení, protože diagram výstižně a logicky shrnuje hlavní jevy, které jsem analyzovala ve druhé části interpretace dat, konkrétně v komparaci. Také díky tomuto diagramu můžeme velmi jednoduše vyčíst a zjistit, jak paní učitelky ve svých třídách přistupovaly k výuce. Vypsány a zobrazeny jsou nejen metody a aktivity, ale také pomůcky, které byly ve výuce využívány.



Obrázek 5 Komparace výukových hodin – shody, rozdíly, podobnosti

(zdroj: vlastní)

8 DISKUZE

Výsledky mé práce ukazují, že vzdělávání na českých a polských základních školách v pohraniční oblasti, konkrétně na území Záolší, se v mnoha ohledech liší, ale zároveň vykazuje určité shody. Nejde pouze o odlišné vzdělávací strategie, ale také o širší kulturní kontext, který ovlivňuje atmosféru ve školách. Klíčovým faktorem je celkové propojení této oblasti, kde se prolínají česká a polská kultura. Tyto vzájemné vlivy hrají významnou roli nejen ve výuce, ale i v každodenním fungování škol a utváření vzdělávacího prostředí.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na široké spektrum faktorů, které ovlivňují výuku jako celek. Nezůstala jsem pouze u analýzy výukových metod či přístupu učitelů, ale snažila jsem se zachytit také klíčové rozdíly mezi těmito dvěma odlišnými školami, konkrétně ve třídách, které jsem měla možnost navštívit, a to ve všech oblastech výuky. V diskuzi bych se chtěla zaměřit na konkrétní aspekty, které považuji za zásadní a je třeba je v tomto kontextu zmínit.

Vyučovací hodiny českého jazyka na těchto školách měly ve většině případů podobnou organizaci, jakou známe ze všech základních škol. V hlavní části výuky se často objevovaly didaktické hry různého typu, které jsou účinným nástrojem zejména pro upevnění a procvičování probíraného učiva. Zahraniční studie od autorů Artikovna a Bakhtiyorovna (2024), která nese název: Didactic Game as a Complex Teaching Method, velmi dobře popisuje výhody didaktických her ve výukovém procesu. Autoři této studie zdůrazňují, že didaktické hry hrají klíčovou roli zejména při zapojení žáků do výuky, což se potvrdilo i ve výsledcích mého výzkumu, kdy největší zapojení žáků a největší motivovanost žáků probíhala právě u těchto her. Kromě toho rozvíjejí kritické myšlení a schopnost řešit problémy, což jsem popsala také v části, kde uvádím konkrétní příklady her využívaných učitelkami. Dalším důležitým aspektem těchto her je možnost přenášet teoretické znalosti do praktického kontextu. Žáci tak mohou naučené informace aplikovat při plnění cvičení a samostatně je řešit bez potřeby nápovědy. V neposlední řadě didaktické hry také přispívají ke zlepšení schopnosti argumentace, protože žáci musí své odpovědi umět obhájit a vysvětlit, proč zvolili právě dané řešení.

Jazykový aspekt byl jedním z nejzásadnějších jevů, které jsem chtěla ve svém výzkumu sledovat. Školy, které vzdělávají národnostní menšinu, mají velmi specifickou kulturní identitu, přičemž pro žáky a učitele je nejdůležitější polská kultura, polský jazyk jako takový a nářečí, které používají. Český jazyk v těchto školách není primární a mnohdy není

považován za nejdůležitější. Toto si můžeme ověřit také v popisovaném ŠVP z polské základní školy, kdy primárním jazykem je polština, která se vyučuje již od prvního ročníků a český jazyk je vložen do vzdělávacího programu až od ročníku druhého. O propojení české a polské kultury na těchto školách píše také autorka studie Szczurek-Boruty (2017), která se zaměřila na učitele z oblastí Záolší a ptala se vybraných pedagogů jaký zauímají k tomuto stanovisku postoj. Autorka tedy popisuje skutečnost, že učitelé se nesnaží žáky oddělit od českého jazyka a kultury, naopak se snaží vyváženě předat informace o české i polské kultuře a jazyku.

Jedním z klíčových rozdílů mezi učiteli bylo samotné vedení výuky. Výuka totiž nespočívá pouze ve výběru aktivit, ale především v tom, jak učitel přistupuje k žákům, jak s nimi pracuje a jak je provází celým procesem učení. Učitel je pro žáky vzorem, zejména na prvním stupni základní školy jej často vnímají jako autoritu, která zná odpověď na všechny otázky, a vše, co říká, považují za pravdu. Obě sledované učitelky využívaly přímou výuku s konstruktivistickými prvky. Studie autorů Ko, Sammons a Bakum (2014) uvádí, že právě tato kombinace je nejúčinnější při předávání znalostí žákům. Autoři zdůrazňují, že předtím, než učitel přejde k výuce založené na konstruktivistických principech, je vhodné nejprve využít přímou výuku k předání co největšího množství znalostí a dovedností. Zároveň je ale důležité pracovat s prekoncepty žáků a propojovat jejich dosavadní znalosti s novým učivem. Tato studie také představuje tabulku efektivní výuky na prvním stupni základní školy. Prvním bodem je strukturovanost výuky, kterou obě učitelky dodržovaly, jejich hodiny měly jasně danou strukturu. Dalším aspektem je prezentace učiva, kde autoři stejné studie zdůrazňují důležitost komunikace s žáky o obsahu výuky. Tento poznatek se potvrdil i v mém výzkumu, neboť obě učitelky se žáků často ptaly a zapojovaly je do rozhovoru. Naopak management třídy přinesl jisté odlišnosti. Také se v této studii popisuje, že efektivní výuka zahrnuje udržování nízké hladiny hluku a pohybu ve třídě. Tento aspekt byl naplněn pouze u učitelky z polské školy, zatímco u druhé učitelky se často projevoval opak, zejména co se týče pohybu žáků. Posledním významným aspektem je zapojení žáků do výuky. Studie zdůrazňuje, že žáci by měli být aktivně zapojováni do výuky co nejčastěji, což bylo v obou sledovaných třídách patrné.

9 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ DO PRAXE

V této kapitole bych se chtěla na začátku zaměřit na limity mého výzkumu, které jsem v průběhu samotné realizace vypožorovala a které bych příště udělala trochu jinak a následně se zaměřím na doporučení do praxe, které vyplývají ze samotného provedeného výzkumu.

Jedním z hlavních limitů této práce byl malý vzorek škol. Výzkum byl realizován pouze na jedné české a jedné polské základní škole, což do určité míry omezuje možnost zobecnění zjištěných výsledků. Vzhledem k tomu, že jsem se zaměřila pouze na jeden vyučovací předmět, bylo by vhodné do budoucna rozšířit výzkum o více škol, což by umožnilo hlubší porovnání a ověření, zda se pozorované tendence a rozdíly skutečně vztahují k širšímu kontextu českého a polského školství. Dalším limitem byla i použitá metoda. Ačkoli bylo zvolené kvalitativní pozorování vhodné pro sledování výuky v její přirozené podobě a umožnilo mi zaznamenat konkrétní učební strategie a přístup učitelů, doplnění výzkumu o rozhovory by přineslo další cenný rozměr. Díky rozhovorům s učiteli by bylo možné lépe porozumět jejich rozhodovacím procesům, záměrům a důvodům, proč volí konkrétní metody a formy práce a obohatit tak samotná pozorování o reflexi pedagogické praxe z pohledu samotných aktérů. Za další omezení lze považovat i časový rámec výzkumu. Během zpracování dat jsem dospěla k závěru, že by bylo přínosné realizovat pozorování na obou školách paralelně, tedy ve stejném období. To by umožnilo lepší srovnání výuky stejného nebo obdobného učiva, a tedy i hlubší analýzu odlišných přístupů k jeho vyvozování a zpracování na jednotlivých školách.

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že učitelky obou sledovaných škol ve své výuce využívají jak prvky přímé výuky, tak i prvky výuky konstruktivistické, což lze hodnotit velmi pozitivně. Tento přístup by však bylo vhodné dále rozvíjet. V případě polské školy by bylo přínosné více podporovat skupinovou práci, a tím rozvíjet u žáků schopnost spolupráce, řešení problémů a domluvy při hledání společného řešení. Naopak v české škole by stálo za zvážení zaměřit se více na udržení pozornosti žáků během výukových aktivit, čímž by se podpořila efektivita celého vyučovacího procesu. Obě školy kladly důraz na aktivní zapojení žáků do výuky, což lze hodnotit jako velmi přínosné. Tuto oblast by bylo vhodné dále posilovat zejména skrze práci s chybou. Přestože se práce s chybou ve výuce objevovala, velkým přínosem by bylo, kdyby žáci měli možnost dojít ke správnému řešení vlastní cestou, a tím se z chyb skutečně učili.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo prostřednictvím pozorování výuky zjistit a následně porovnat učební strategie učitelů působících na českých a polských základních školách v Moravskoslezském kraji. Výzkum byl zaměřen nejen na identifikaci konkrétních strategií, které učitelé v těchto školách využívají, ale také na porovnání škol z hlediska jazykové odlišnosti a na způsob, jakým je jazyk ve výuce uplatňován.

V teoretické části byly představeny klíčové pojmy související s danou problematikou, zejména učební strategie a jejich zásadní význam ve vzdělávacím procesu. Vzhledem k tomu, že strategie jsou nedílnou součástí každé vyučovací hodiny, bylo důležité popsat i organizační formy výuky, didaktické metody a materiální pomůcky, bez nichž by efektivní výuka nebyla možná. Další kapitola se věnovala základní charakteristice českých a polských škol a jejich specifickému fungování na území České republiky. Poslední teoretická část byla zaměřena na školní vzdělávací programy vybraných škol zahrnutých do výzkumu. Právě tyto dokumenty odhalily významné rozdíly, zejména v oblasti tvorby učebních plánů a v hodinové dotaci českého jazyka, která je v polských školách výrazně nižší.

Na teoretickou část navázala praktická část, která byla realizována formou kvalitativního výzkumu, jehož hlavním nástrojem bylo pozorování výuky českého jazyka na obou typech škol. Na základě analýzy získaných dat bylo zjištěno, že mezi českými a polskými školami existují rozdíly zejména v přizpůsobování tempa výuky, rozvíjení samostatnosti žáků či vedení hodiny učitelem. Podobnosti se objevovaly ve využívání didaktických her či skupinové práce. Tyto rozdíly a podobnosti byly systematicky popsány v komparativní části práce, které předcházela podrobná interpretace dat rozdělená dle jednotlivých škol pro větší přehlednost. Praktická část byla následně uzavřena shrnutím výsledků, diskuzí, popisem limitů výzkumu a několika návrhy pro praxi.

Díky praktické části bylo možné nejen nahlédnout do výuky českého jazyka na běžné české škole, ale také se hlouběji zaměřit na výuku tohoto jazyka na školách s polským jazykem vyučovacím. Nelze říct, že by žáci těchto škol měli s českým jazykem výrazné obtíže, spíše mají menší prostor pro jeho rozvoj na 1. stupni, a to zejména kvůli nižší hodinové dotaci, protože hlavním vyučovacím jazykem je zde polština.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Artikovna, V. D., & Bakhtiyorovna, K. N. (2024). Didactic Games as a Complex Teaching Method. *International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 2(6), 460-464. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/1377>
- Bogus, M. (2013). *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku: uwarunkowania prawne i zawodowe*. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Čapková, M. (2023). *Jak přihlásit dítě do školy 2023/2024*. ZŠ Dědina. <https://zsdedina.cz/wp-content/uploads/2023/03/2023-Jak-prihlasit-dite-do-ZS.pdf>
- Červenková, I. (2013). *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostravská univerzita.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Grada.
- Grabowska, B. (2023). Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w republice czeskiej: dotychczasowe doświadczenia, problemy, perspektywy. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1(2), 80-93. https://pho.test.znp.edu.pl/files/2023/10/PHO-nr-1-2_2023-DRUK-80-93.pdf
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- Kašparová, J., et al. (2012). *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching*. Education Development Trust.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga* (3. vyd.). Barrister & Principal.
- Maňák, J. (2011, listopad 23). *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI->
- Miovský, M., Čermák, I., & Chrz, V. (2005). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané aspekty teorie a praxe*. Univerzita Palackého.
- Moree, D., Klaassen, C., & Veugelers, W. (2008). Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60-73. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/eeerj.2008.7.1.60>

MŠMT. (2023). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Nábělková, J. (2021). *Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů*. Centrum celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Národní oddělení EURYDICE (2010). *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika*. The European network of reference and expertise.

Národní pedagogický institut České republiky (n.d.). *Základní vzdělávání v České republice*. Zapojuje všechny. <https://zapojujevsechny.cz/storage/app/media/preklady-cizinci/InfoZS-cs.pdf>

Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Rámcové vzdělávací programy*. NPI. <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Pasch, M., a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál.

Pedagogické centrum. (2025). *Aktualności*. Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkonictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńie. <https://www.pctesin.cz/#strona-glowna>

Peixoto, R. B., Silva, A., & Salloti, L. S. R. (2021). Bereday's methodological proposal for comparative education; comments and possibilities. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(4), 1914-1927. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15931>

Poláchová Vašátková, J., & Rudnicki, P. (2015). *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky*. Univerzita Karlova v Praze. https://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/page/186/MDP_Rambousek.pdf

Shánilová, I. (2018). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 4(2), 41–53. https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Grada.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.

Skutil, M., et al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Szczurek-Boruta, A. (2017). Nauczyciele i ich strategie działania – refleksje z badań nad nauczycielami szkół z polskim językiem nauczania w republice czeskiej. *Studia pedagogiczna*, 50, 181-193.

https://opus.us.edu.pl/fileView.seam?fileName=Szczurek_Boruta_Nauczyciele_i_ich_strategie.pdf&entityType=article&fileTitle=Szczurek_Boruta_Nauczyciele_i_ich_strategie.pdf+%2F+340+KB+%2F+&entityId=USLfcbf1432164342e4b8f49705aa608217&lang=pl&fileId=USL998b50979950422ca1412c25ebd13c6d&cid=27301

Szymeczek, J. (2017). Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji (Republice Czeskiej) od czasów jej powstania do dzisiejszego dnia. *Stowarzyszenie Naukowców Polaków Litwy*, 17, 254-274. <https://www.snpl.lt/Rocznik/17/R.17.254-274.pdf>

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.

Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej. (n.d.). *O nas*. TNPRC. <https://www.tnprc.cz/pl/>

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika*. Cosmopolis.

Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394-412.

https://www.researchgate.net/publication/281982228_Srovnavaci_vyzkum_v_pedagogice_nektere_uvahy_o_metodologii_problemoveho_pristupu

Základní škola (2025). *Školní vzdělávací program: Tvořivá škola*.

Základní škola s polským jazykem vyučovacím (2025). *Školní vzdělávací program: Chodź, pokażę ci świat*.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

Zormanová, L. (2012, únor 01). *Výukové metody aktivizující*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15017/vyukove-metody-aktivizujici.html>

Zormanová, L. (2021). *Polskie szkolnictwo narodowościowe na Zaolziu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Rozvoj klíčových kompetencí</i>	40
Obrázek 2 <i>Učební plán a hodinová dotace</i>	42
Obrázek 3 <i>Rámcový učební plán pro školy a třídy s polským jazykem vyučovacím</i>	43
Obrázek 4 <i>Myšlenková mapa – komparace</i>	68
Obrázek 5 <i>Komparace výukových hodin – shody, rozdíly, podobnosti</i>	78

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Kategorie, subkategorie, kódy</i>	50
Tabulka 2 <i>Významová kategorie: Od zvonění ke zvonění – jak plyne vyučovací hodina...</i>	52
Tabulka 3 <i>Významová kategorie: Opakováním k mistrovství</i>	54
Tabulka 4 <i>Významová kategorie: Od pasivity k akci – cesty k aktivnímu učení</i>	56
Tabulka 5 <i>Významová kategorie: Jak se (ne)mluví ve třídě</i>	57
Tabulka 6 <i>Významová kategorie: Učitel jako dirigent nebo průvodce?</i>	58

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

ČR Česká republika

Např. Například

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

Tzv. Takzvaný

ZŠ Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Pozorovací arch

Příloha P III: Ukázka pozorování s kódy

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu

V rámci své diplomové práce se věnuji analýze a porovnání učebních strategií používaných učiteli na českých a polských základních školách v Moravskoslezském kraji. Výzkum zahrnuje pozorování vyučovacích hodin českého jazyka.

Během pozorování budu sledovat:

- výukové metody a aktivity učitelů,
- způsob interakce mezi učiteli a žáky,
- využívání českého či polského jazyka při vysvětlování nebo komunikaci.

Veškeré údaje budou zpracovány anonymně a získaná data nebudou použita k jiným účelům. Identita učitelů, žáků i školy nebude v diplomové práci uvedena.

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a informován/a o cíli, průběhu a způsobu zpracování dat v rámci výzkumu k diplomové práci studentky Anny Marie Krěželokové, a souhlasím z účasti na výzkumu formou pozorování vyučovacích hodin na naší škole.

Jméno učitele: _____

Datum: _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH

POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Základní škola	
Třída	
Počet žáků	
Datum pozorování	
Čas pozorování	

Průběh hodiny
Téma hodiny:
Poznámky k hodině (celková struktura hodiny):
UCEBNÍ STRATEGIE UČITELE
INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM, PROSTŘEDÍ A ATMOSFERA VE TŘIDĚ
JAZYKOVÉ ASPEKTY

PŘÍLOHA PIII: UKÁZKA POZOROVÁNÍ S KÓDY

- Začátek hodiny – přivítání v polském jazyce, na tabuli napsané D/T – paní učitelka vybírá dva žáky, kteří dostanou plácačku – paní učitelka čte slova, která jsou zaměřená na párové souhlásky, žák plácne na písmeno, které se píše na konci vysloveného slova
- otázka paní učitelky: „Jaké bylo včera datum?“ Víte, jak se jmenuje tento měsíc, který tedka máme? Kterého máme dneska? – žkus odpovědět celou větou
- Kdo má dneska jmeniny? Ví někdo? Svatá Lucie. Dneska si povyprávíme příběh svaté Lucie – paní učitelka nejdřív říká, kdy Lucie žila, jak dlouho je to v minulosti – kde žila – žákyně odpovídá, blízko Wloch (neví, jaký je český název), paní učitelka čte příběh o svaté Lucii
- Jaký máte pocit z tohoto příběhu? Proč byla nešťastná, že si musí vzít nějakého muže? Proč si nechtěla nikoho vzít? Co udělal pro jiné lidi? Podívejte se na obrázek, který je na tabuli (obrázek sv. Lucie) Proč má zavřené oči? – žáci říkají své návrhy – boháč se zamiloval do jejích očí – vytoupla si oči kvůli tomu – ale nic se nestalo, oči ji narostly zpátky
- Paní učitelka dává pokyn – jděte si dvojice a domluve se, kde budete sedět – žákyně dostává pracovní list, který má rozdat celé třídě – paní učitelka vysvětluje, co mají žáci dělat – doplňování zadání podle textu – žáci mají na PL napsaných několik vět, úkolem žáků je doplnit slova z rámečku do svět podle svého uvážení – Jak budeme kontrolovat práci? Máte chodit ke mně? Paní učitelka se vždy snaží žákům, kteří mají svou práci splněnou dřív dát nějakou práci, aby se nenudili – vybraný žák čte příběh sv. Lucie nahlas – Co bylo pro tebe zajímavé? Proč zrovna tato informace?
- Žáci společně kontrolují doplnění vět – paní učitelka vždy vybere jednoho žáka, který čte jednu větu a slovo, které do slova doplní – společně kontrolují příběh – když bude odpověď správně říkáme ANO (jeden žák má potřebu opravovat, když někdo něco nepřečte správně)
- Žáci se mají v lavici postavit a protáhnout – všichni vyskočíme tolikrát kolikátého bylo včera, Kolikrát si vyskočil? – my si teď řekneme, co se dělo předvečer svaté Lucie, video o svaté Lucii (najít na youtube) – paní učitelka pouští video dvakrát – otázky paní učitelky: Kdy chodily takové svaté Lucie po domech? Byli to muži nebo ženy? Čím byly zvláštní? Co měla oblečené? (paní zdůrazňuje, ať žáci odpovídají celou větou) co má na obličej? Co drží v ruce? Proč má v ruce ta pera? – ženám



AM

Anna Maria Kreželoková

...

Pozdravení s žáky na začátek dne (polsky)

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Výběr správné souhlásky do slova - opakování vědomostí

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Zjišťování orientace v čase u žáků

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Připomenutí žákům jak se odpovídá na otázku
4. března 2025, 18:33

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Motivace žáků formou otázek

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Představení žákům postavy svaté Lucie

Odpovědět

AM

Anna Maria Kreželoková

...

Používání polských názvu

Odpovědět