

**Univerzita Karlova**

**Pedagogická fakulta**

Katedra preprimární a primární pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Diferenciace v heterogenní třídě na 1. stupni ZŠ**

Differentiation in the heterogeneous classroom at primary schools

Eva Zápotocká

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

**Studijní program:** Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**2021**

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Diferenciace v heterogenní třídě na 1. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19.4.2021

.....  
Eva Zápotocká

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Vallin, PhD. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Poděkování také patří všem učitelkám, které byly ochotné poskytnout rozhovor pro výzkumnou část této práce.

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se věnuje tématu diferenciaci na prvním stupni a vychází z myšlenek inkluzivní pedagogiky a rovného přístupu ke vzdělání. Teoretická část se věnuje shodným a odlišným rysům osobností žáků mladšího školního věku. Na základě toho pojmenovává nejdůležitější faktory diferenciaci, které jsou nezbytnou součástí práce učitele v heterogenní třídě. Značná část teoretické práce je věnována výukovým metodám a strategiím, které podporují inkluzivní přístup k vyučování. Praktická část zpracovává formou hloubkových rozhovorů zkušenosti pedagogů s dlouholetou praxí a porovnává je s teoretickými východisky. Cílem této práce je představit základní a funkční principy diferenciaci, které mohou sloužit jako zdroj inspirace pro studenty učitelství a začínající i zkušené učitele.

**Klíčová slova:** diferenciaci, diverzita, heterogenní třída, rovný přístup ke vzdělání, výukové strategie

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the topic of differentiation at the primary level of education. It is based on the idea of inclusion and equal access to education. The theoretical part focuses on the similarities and differences of pupils at the age of middle childhood. Based on that, the following chapters introduce the most important factors of differentiation that are needed for successful teachers' work in heterogeneous classrooms. This part also shows some of the teaching methods and strategies that support an inclusive view of education. The practical part interprets experience of teachers with long teaching practice and compares them with the theoretical background. This work aims to introduce main and effective principles of differentiation that can serve as a source of inspiration for students, junior and senior teachers.

**Keywords:** differentiation, diversity, heterogeneous classroom, equal opportunities in education, teaching strategies

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Důležitost rovného vzdělávání .....	11
2. Charakteristika dětí mladšího školního věku .....	14
3. Hlavní příčiny diverzity žáků .....	15
3.1. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	15
3.2. Nadaní a mimořádně nadaní žáci .....	16
3.3. Žáci s odlišným mateřským jazykem .....	17
3.4. Žáci jako osobnosti .....	18
4. Inkluzivní vzdělávání .....	20
5. Způsoby diferenciací .....	22
5.1. Diferenciací obsahu .....	22
5.2. Diferenciací procesu .....	23
5.3. Diferenciací produktu .....	23
5.4. Diferenciací prostředí .....	24
6. Principy úspěšné diferenciací .....	25
7. Překážky, které mohou bránit diferenciací .....	28
8. Realizace ve výuce .....	30
8.1. Diagnostika žáků .....	30
8.2. Podmínky pro výuku .....	31
8.3. Obecný plán hodiny .....	31
8.4. Proaktivní plánování .....	32
8.5. Výběr konkrétních výukových strategií .....	33
8.6. Kooperativní učení .....	33

8.7.	Metody vzájemného učení .....	35
8.8.	Projektové vyučování.....	35
8.9.	Problémová metoda .....	36
8.10.	Metody kritického myšlení.....	36
8.11.	Hodnocení .....	37
9.	Shrnutí teoretické části .....	39
PRAKTICKÁ ČÁST .....		40
10.	Metodologie výzkumu.....	40
10.1.	Formulace výzkumné otázky .....	40
10.2.	Výzkumný design.....	40
10.3.	Výběr výzkumného vzorku .....	41
10.4.	Charakteristika výzkumného vzorku.....	42
10.5.	Metody sběru dat.....	44
10.6.	Metody zpracování dat .....	45
11.	Výsledky výzkumu .....	47
11.1.	Rozdílnost jednotlivých žáků .....	47
11.2.	Hodnoty ve výuce.....	48
11.3.	Vzájemná pomoc a podpora.....	49
11.4.	Přístup učitelek k žákům .....	50
11.5.	Příležitost zažít úspěch .....	50
11.6.	Plánování.....	51
11.7.	Hodnocení a sebehodnocení.....	52
11.8.	Překážky diferenciacce .....	53
11.9.	Nastavení hranic.....	55
12.	Formulace odpovědí na výzkumné otázky .....	57
13.	Klíčové faktory efektivní diferenciacce .....	59

13.1.	Zjištění 1.....	59
13.2.	Zjištění 2.....	60
13.3.	Zjištění 3.....	60
14.	Shrnutí praktické části .....	62
	Závěr.....	63
	Seznam zdrojů .....	65
	Seznam příloh.....	71



## Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na jeden z nejobtížnějších úkolů, před který jsou všichni učitelé postaveni: diferenciaci. Diferenciace na prvním stupni je nezbytným prvkem výuky a souvisí s idejí inkluzivní pedagogiky a zajištěním rovného přístupu ke vzdělání.

Důležitosti rovného přístupu je věnována první kapitola, která pojmenovává příčiny nerovností a představuje hlavní cíle české vzdělávací politiky. Vychází přitom z mezinárodních výzkumů a výsledků zemí, které rovnost vzdělání pojmenovali jako jednu z hlavních priorit.

Kromě rozdílu v úrovni škol, se setkáváme s odlišností jednotlivých žáků uvnitř tříd. To je výzva, se kterou se setkávají všichni učitelé napříč různými stupni vzdělávání. Odlišní žáci totiž vyžadují rozdílné přístupy, které bychom jim my, jako učitelé, měli poskytnout. Z toho důvodu se tato práce zaměřuje na představení několika základních principů, které mohou být klíčové pro práci v heterogenní třídě.

Následující kapitoly popisují možnosti diferenciaci a nabízejí postup, jak realizovat výuku v takových třídách. Ačkoliv na cestě za diferenciací existuje spousta překážek, primárně se tato práce zaměřuje na možnosti, jak tyto obtíže překonávat.

Cílem této práce je představit hlavní odlišnosti žáků, se kterými se mohou učitelé ve své praxi setkat a navrhnout způsoby práce, které jsou pro takové žáky vhodné. Vzhledem k současnému školskému zákonu, který do běžného proudu vzdělávání zařazuje i žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, je toto téma velmi aktuální. Diverzita je navíc podpořena i stále narůstající migrací a příchodem žáků z odlišných kulturních prostředí. Důraz je zároveň kladen na diferenciaci pro všechny žáky, jelikož každý člověk se liší svými potřebami a zájmy. Díky tomu se učitelé každodenně setkávají s potřebou na tuto situaci efektivně reagovat a přizpůsobovat výuku. Tato práce by měla být přínosná především pro začínající učitele, kteří vzhledem k minimu zkušeností, hledají různé způsoby výuky.

Praktická část vychází z teoretických poznatků a ověřuje průběh diferenciaci v praxi. Přináší analýzu několika rozhovorů s učitelkami, kteří učí na základních školách v České republice a mají dlouholetou praxi. Zároveň se jim úspěšně daří přizpůsobovat výuku žákům ve svých třídách.

Výzkum se zaměřuje na hledání vhodných strategií, které mohou být uplatňovány v heterogenních třídách. Ze zkušeností jednotlivých učitelů vybírá klíčové faktory, které jsou

postaveny na teoretických základech. Tyto sesbírané faktory dohromady poskytují návod pro učitele, kteří by se chtěli svými kolegy inspirovat a začít diferenciovat výuku ve své třídě. Zároveň slouží rozhovory jako důkaz o možnosti diferenciaci provádět navzdory několika překážkám.

Závěr práce shrnuje nejdůležitější poznatky vyplývající z provedeného výzkumu a představuje hlavní zásady, které jsou nezbytné pro přizpůsobení výuky jednotlivým žákům.

V celé práci je pracováno s pojmem diferenciaci, který byl upřednostněn před pojmem individualizace. Oba pojmy spolu úzce souvisí a záleží na jejich konkrétním výkladu. Cílem diferenciované výuky je podle Pedagogického slovníku „...vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientací, zájmům apod.“ (Průcha, 2013, s 53).

Zároveň pojem diferenciaci zastřešuje i různé konkrétní formy diferenciaci, z nichž je pro tuto práci důležitý pojem *vnitřní diferenciaci*. Vnitřní diferenciaci je rozuměno jako záměrnému utváření skupin na základě daných kritérií. Těmto utvořeným skupinám je následně uzpůsobena výuka a v těchto skupinách může docházet k rozvoji jednotlivých žáků (Greger, 2004). Kritérium pro rozřazení do skupin může být kvalitativního charakteru, kdy dochází k rozdělování do skupin na základě např. zájmu, přičemž tento způsob je upřednostněn před kvantitativními znaky, jakými jsou známky či naměřená hodnota IQ.

Individualizace je přitom chápána jako úplná forma diferenciaci a cíl, ke kterému je směřováno. Podle Průchy (2013, s. 102) je individuální přístup „...při naplněnosti běžných tříd v praxi stěží proveditelný.“ Z tohoto důvodu je v diplomové práci pracováno s pojmem diferenciaci, který byl vybrán pro svou celkovou nadřazenost (Kasíková, 2011).

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Důležitost rovného vzdělávání

Na základě *Všeobecné deklarace lidských práv* (1948, čl. 26, s. 5) má každý člověk „*právo na vzdělání*.“ Myšlenka, která byla oficiálně zveřejněna před více než půlstoletím a která se objevuje i v několika dalších mezinárodních úmluvách, je v dnešním světě stále aktuálnější. Rovnost příležitostí je základní hodnota, na které stojí většina moderních demokratických společností v Evropě. Jelikož je vzdělání ve většině těchto států vnímáno jako výťah do sociálních pater (Kartous, 2019), je důležité poskytnout všem jedincům stejnou úroveň vzdělání tak, aby nikdo nebyl znevýhodněn.

Podle výsledků OECD (2019) patří totiž Česká republika k zemím s největší nerovností v oblasti vzdělávání. Ukazuje se, že se jedná o dlouhodobě přetrvávající problém, který je navíc stále umocňován. Hlavní příčiny spočívají ve velké rozdílnosti mezi jednotlivými školami, jelikož kvalita vzdělání je závislá na regionu a přímo úměrná kvalitě života v daném místě. Důsledkem toho, spousta žáků žijících v rodinách s nižším sociálním statutem, dosahuje na konci povinné školní docházky velmi nízké základní gramotnosti. Zároveň vysoké procento žáků odchází na víceletá gymnázia, čímž se rozdíly ještě více prohlubují. Společné vzdělávání žáků přitom přináší mnoho výhod pro společnost i pro jednotlivce samé. Škola totiž mimo vědomostí učí i sociálním schopnostem a empatii. Děti se tak od útlého věku učí vnímat svoje rozdílnosti s respektem a pochopením (Gjurová, 2011).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) si tuto nerovnost uvědomuje, a proto pojmenovalo rovný přístup ke vzdělání jako jeden ze svých strategických cílů ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. „*Cílem Strategie 2030+ je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století.*“ (MŠMT, 2020). Strategie 2030+ reaguje na situaci českého školství, pojmenovává dlouhodobé problémy a navrhuje možnosti řešení. Ohledně řešení otázky nerovnosti se chce stát zaměřovat na poskytnutí kvalitního vzdělání především v oblastech se žáky ze znevýhodněného prostředí, které zaostávají za vyspělými regiony. S tím souvisí velká finanční podpora školám a investice do doplňujícího vzdělávání pedagogických pracovníků. Posílením kvality výuky na školách by se mohlo předejít odchodu žáků na víceletá gymnázia, jelikož i druhý stupeň základních škol by jim poskytoval vysokou úroveň vzdělání. Kromě poskytnutí finanční pomoci je důležité se zaměřit i na spolupráci školy

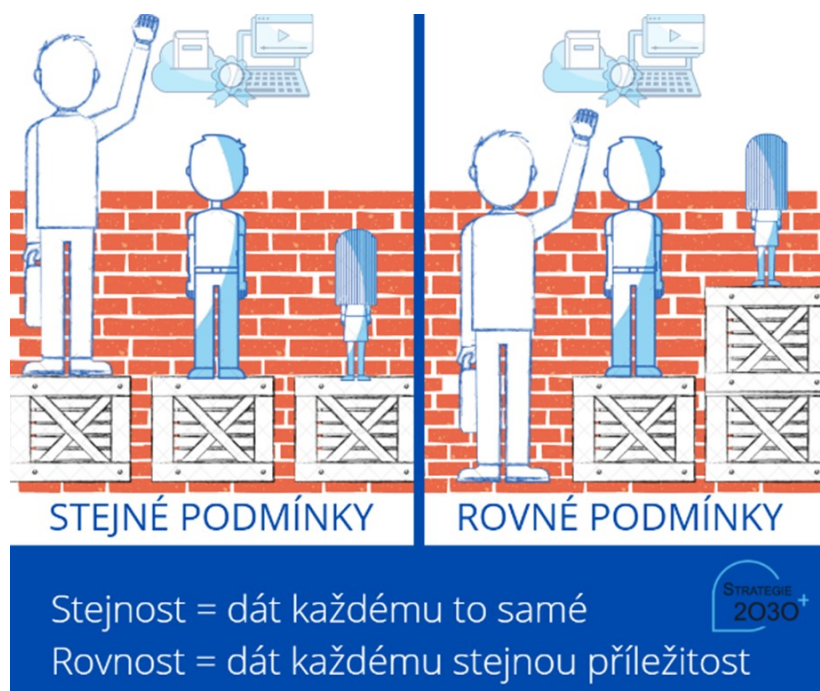
s rodinou a uvědomění si důležitosti předškolního vzdělávání. Všechny tyto faktory tvoří důležitou součást, která vytváří rovné podmínky pro vzdělání.

O tom, že rovný přístup ke vzdělání je cesta správným směrem, svědčí výsledky testování PISA (*Programme for International Student Assessment*). Testy PISA, prováděné Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), srovnávají každé tři roky žáky, kteří jsou na konci povinné školní docházky. Zaměřují se na testování ve třech různých oblastech – čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti. (OECD, 2019).

Z evropských zemí se již dlouhodobě objevuje na horních příčkách Finsko. Důvodů, které jsou pokládány za finský úspěch je více, nicméně jedním z nich je právě rovnost ve vzdělání. Všichni žáci mají přístup ke kvalitnímu vzdělání, které není zpoplatněno a je tak umožněno každému. Díky vzdělání pedagogů, jejich plné autonomii, vysokým investicím do školství, a právě rovnému přístupu, se Finsko označuje za zemi s jedním z nejlepších vzdělávacích systémů na světě (Ahtee, 2008).

Obecně lze říci, že stát by měl všem žákům bez rozdílu poskytnout stejnou úroveň vzdělání tak, aby nikdo nebyl znevýhodněn socioekonomickým statutem rodiny nebo místem, kde žije. Kromě velkých rozdílů, které panují mezi školami a které by díky opatřením Ministerstva školství mohly být vyřešeny, se setkáváme i s odlišnostmi, které vznikají uvnitř škol, uvnitř třídy a mezi jednotlivými žáky. Humphrey (2006) uvádí, že vlivem stále narůstající migrace se do českých škol a mezi české žáky dostávají děti z jiného kulturního prostředí hovořící svým mateřským jazykem. Kromě žáků s odlišným mateřským jazykem jsou dále do tříd začlenění žáci se speciálními potřebami, kteří byli integrováni do škol na základě školského zákona z roku 2004. Ve školách se tak setkávají žáci s odlišnými vrozenými dispozicemi a pocházející z jiných sociálně-kulturních prostředí.

Učitelé jsou tak postaveni před nelehký úkol, vytvořit ve třídě takové podmínky, které budou rozvíjet potenciál všech žáků. Klíčem k tomu je právě diferenciovaná výuka, která zohledňuje příčiny odlišností žáků a upravuje učivo, metody a postupy tak, aby byli co nejvhodnější pro žáka. Diferenciace výuky zajišťuje poskytnutí rovných podmínek. Rozdíl mezi rovnými a stejnými podmínky je znázorněn na obrázku níže.



Obrázek 1 Vizualizace rozdílu mezi "stejnými" a "rovnými" podmínkami, zdroj: [www.facebook.com/msmter](http://www.facebook.com/msmter)

Podrobný popis příčin, které mohou způsobovat diverzitu žáků na základních školách a metody práce, které jsou vhodné pro práci s takovou heterogenní skupinou, jsou představeny v následujících kapitolách.

## 2. Charakteristika dětí mladšího školního věku

Na prvním stupni se setkáme zpravidla s žáky ve věku od 6 do 11 let. Toto období je označováno jako mladší školní věk. Dítě se věku šesti let stává školákem a tento přechod je velkým životním milníkem pro většinu rodin. Škola výrazně mění režim celé rodiny a nese s sebou značná množství povinností. Žáci se musejí přizpůsobit režimu školy a časovému harmonogramu a také přijmout novou sociální roli – žáka a spolužáka.

Mladší školní věk je doprovázen některými charakteristickými rysy typickými pro tento věk. Kromě viditelných tělesných změn prochází žáci prvního stupně kognitivními změnami. Podle J. Piageta vstupují děti v tomto věku do stadia tzv. konkrétních operací. S ústupem fantazie si začínají uvědomovat základní zákony reality, kterou dokážou pochopit na konkrétních příkladech vycházejících z vlastních zkušeností. Umějí třídít informace nebo předměty a klasifikovat je na základě daných kritérií. Učí se myslet systematicky. Nově získané znalosti dokážou pomalu kombinovat a zobecňovat. Před logickým uvažováním má ale stále přednost mechanická paměť (Vágnerová, 2012).

Žáci získávají lepší orientaci v čase a prostoru a zlepšuje se doba, po kterou dokážou udržet pozornost. Důležitá zůstává úloha hry, ve které se stále více umocňuje soutěživost. Všichni žáci totiž mají ve školním prostředí potřebu obstát a zažít úspěch.

Znalost těchto charakteristických vlastností žáků na prvním stupni může napomáhat učitelům při základním plánování hodin. Aktivity a formy práce, které se v hodinách objevují, by měly být postaveny na těchto základech. Zadávané úkoly by měly být jasné, přesné a stručně formulované, aby porozumění nebránilo ve splnění úlohy. Vzhledem k době, kdy je dítě schopno udržet pozornost, je důležité častěji měnit činnosti a zařazovat takové aktivity, které vyvolávají spontánní pozornost. S ohledem na věk je důležité dodržovat při práci přestávky. Respektováním těchto platných zásad mohou učitelé oslovit co největší počet žáků. Věk je totiž jedna z mála věcí, která děti spojuje. Učitelé ale musejí pohlížet i na další rysy, které žáky častěji odlišují, než spojují dohromady.

### **3. Hlavní příčiny diverzity žáků**

Žáci mladšího školního věku se vyznačují několika shodnými rysy, které je odlišují od života člověka v jiných vývojových fázích. Na druhou stranu lze ale i mezi těmito dětmi najít značné rozdíly. Ve třídě se setkáme s žáky se speciálními potřebami, se žáky pocházející z různého prostředí a s žáky jako osobnostmi samotnými. Všichni tyto žáci se setkávají v jedné třídě, kde vytváří pestrou sociální skupinu. Jednotlivé odlišnosti jsou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

#### **3.1. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Pod termínem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ se rozumí žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (Hájková a Strnadová, 2010). Řadíme sem žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením, poruchami učení a chování nebo například dlouhodobými nemocemi. Tito žáci mají na základě doporučení školského poradenského zařízení nárok na podpůrná opatření, která upravují přístup pedagoga k žákům, prostředí, kritéria hodnocení nebo využívané pomůcky pro výuku.

Jednotlivá podpůrná opatření jsou odstupňována podle závažnosti žákových obtíží. První podpůrné opatření je v kompetenci školy a pedagoga a nevyžaduje návštěvu školského poradenského zařízení. Ostatní podpůrná opatření stupně dva až pět závisí na doporučení těchto zařízení. Na základě toho může být vyhotoven plán pedagogické podpory, popř. individuální vzdělávací plán, který zohledňuje žákův stav. Jedná se o závazný dokument, který reaguje přímo na konkrétní potřeby žáka.

Druhý stupeň podpůrných opatření se pokouší o zapojení žáka do společné výuky s ohledem na individuální potřeby. Často se tak jedná pouze o vhodnou úpravu zasedacího pořádku nebo zařazení didaktických pomůcek. Zaváděná opatření tak mají minimální vliv na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Oproti tomu žáci se třetím stupněm podpůrných opatření vyžadují větší úpravy vzdělání, které mohou ovlivňovat celkovou organizaci třídy. Od tohoto stupně se také žáci zpravidla vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu s nárokem na asistenta pedagoga. Asistent pedagoga jim dokáže pomoci s učením, sociálními vztahy či přizpůsobením se režimu školy. Žáci často potřebují větší pedagogickou podporu, motivaci a kontrolu, kterou jim asistent pedagoga může na rozdíl od učitele poskytnout.

Stupeň 4 a 5 vyžaduje speciální přístup, do kterého se zapojuje kromě učitele i spousta dalších pedagogických pracovníků. Žáci s těmito podpůrnými opatřeními mají velmi často

vážné mentální či tělesné postižení, závažnou poruchu chování nebo těžké sluchové a zrakové postižení. V pátém stupni navíc často dochází k jejich kombinaci. Na základě toho dochází k důležitým změnám v metodách výuky i samotném obsahu.

Samotná podpůrná opatření ovšem nezaručují úspěšnost integrace daného žáka. Vše závisí na komplexnosti několika dalších faktorů jako jsou kompetence učitelů, kvalita speciální podpory, a především spolupráce mezi žákem, rodinou, učitelem a školskými poradenskými zařízeními (Slowík, 2016).

### **3.2. Nadání a mimořádně nadaní žáci**

Další typ žáků, které lze označit jako žáky se speciálními potřebami, označujeme jako nadané, popř. mimořádně nadané. Podle Havigerové (2011) je nadání často vnímáno „*jako dar, který umožňuje člověku přesahovat výkony většiny ostatních, který umožňuje vyniknout, aniž to nadaného jedince stojí neobvykle velké úsilí. Pojem nadání je implicitně nejčastěji spojován s uměním, na druhém místě sportem a až na třetím místě s rozumovým nadáním.*“

Havigerová (2011) dále uvádí, že nadání může být různého druhu. Z Gardnerovy *Teorie mnohočetné inteligence* (1983), která pojmenovává devět různých druhů inteligencí, můžeme vyvodit i přinejmenším devět různých druhů nadání. Učitelé mají často přitom pouze jedinou a stereotypní představu o tom, jak nadání vypadá. Nadanost navíc nemusí mít nic společného se studijními výsledky. Pedagogové tak často nedokážou nadání žáků odhalit, jelikož může mít mnoho podob, se kterými se například dosud nesetkali.

Častokrát se také stává, že děti si jsou vědomy své výjimečnosti. Ve svých očích ale vidí výjimečnost spíše jako přítěž. Z toho důvodu svoje nadání skrývají. Nechtějí se od svých spolužáků odlišovat a vyčnívat přitom z kolektivu. Z odlišnosti nemají často strach jenom samotní žáci, ale i rodiče. Může se tak stát, že místo toho, aby bylo nadání rozvíjeno je vědomě potlačováno (Laznibatová, 2003). Pokud totiž žáci velmi vystupují z kolektivu mohou být různými způsoby „nálepkování“ nebo se dokonce stát terčem šikany (Škrabánková a Martínková, 2019).

U nadaných dětí je častým jevem i tzv. dvojí výjimečnost (v originále *twice exceptional*). Jedná se o případ, kdy je nadání kombinováno s nějakou formou handicapu. Často se jedná například o dyslexii, ADHD nebo Aspergerův syndrom. Vzhledem k překážkám, které handicap žákům způsobuje, může často dojít k potlačení potenciálu a neobjevení talentu. Jedná se o další případ, kdy nadání nemusí být odhaleno (Havigerová, 2011).



Nadaní žáci často pracují velmi rychle, přičemž nemusejí vyvinout nikterak velké úsilí. Toto se ovšem může stát i žákům, u kterých dojde k akceleraci vývoje. Může se tedy zdát, že žáci oproti svým spolužákům v něčem vynikají. Tento rozdíl je však časem dorovnan a žáci se tak dostávají na podobnou kognitivní úroveň jako spolužáci. Učitelé by měli být velmi opatrní při označování dětí za nadané, aby nedošlo ke špatné diagnostice a mylnému očekávání. Od nadaných žáků jsou velmi často očekávány nadstandardní výkony, které vytváří psychologický tlak na jedince, který ale kromě rodičů často vytváří právě učitelé. Učitelé jako profesionálové by měli umět pohlížet na žáka bez předsudků a přisuzování rolí. Dalším typem žáků, které jsou bohužel často doprovázeny předsudky jsou žáci jiné národnosti a žáci s odlišným mateřským jazykem.

### **3.3. Žáci s odlišným mateřským jazykem**

Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) navštěvující běžné školy se od svých spolužáků odlišují nejen mateřským jazykem ale často i národností. Většina z nich přichází do nového prostředí na základě rozhodnutí svých rodičů, kteří se rozhodli přestěhovat do cizí země za vidinou lepšího života pro sebe i své děti. Děti tak v různém věku opouštějí své domovy a přichází do nového prostředí, které je pro ně neznámé jazykem i kulturou.

Jazykový handicap je první překážka, kterou musejí žáci s OMJ překonat. Velmi záleží na tom, v jakém věku se žáci poprvé setkali s českým jazykem. Pro děti, které již navštěvovaly předškolní zařízení nebo přípravnou třídu a nastupují do první třídy se znalostí češtiny, je vyučování snadnější než pro ty, kteří přicházejí až v průběhu povinné školní docházky. Ve výhodě jsou i děti, jejichž mateřský jazyk je českému jazyku podobný. Alespoň mírná shoda mezi jednotlivými jazyky může žákům zpočátku velmi pomoci. Žáci pocházející z asijských zemí, jejichž jazyk se liší písmem, výslovností i přízvukem se tak musejí učit vše od základu.

Jazyková bariéra nevytváří pouze problémy při porozumění látce ve škole ale i při navazování sociálních vztahů ve třídě. Pokud tak do zavedeného kolektivu přichází nový žák, který nemá možnost se verbálně domluvit se svými spolužáky, může docházet k počátečnímu nepřijetí žáka mezi sebe.

Žáci se i po naučení jazyku stále potýkají s porozuměním sociokulturním souvislostem (Gjurová, 2011). Pro žáky je náročné porozumět zvykům, tradicím nebo vtípům. I přes to, že zvládli jazyk, mohou se kvůli těmto aspektům nadále cítit jako cizinci.

Učitelé musejí umět ve své práci zohlednit situaci žáka, úroveň jazyka a zemi, ze které pochází. Všechny tyto faktory se mohou promítnout do výuky. U žáků s OMJ lze při výuce pozorovat podobné rysy jako u žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Oba typy žáků musejí vynaložit velmi vysoké úsilí, pokud se snaží dosáhnout cíle. Rychleji se tak unaví a ztrácejí pozornost. Těmto žákům je důležité poskytnout pozitivní zpětnou vazbu a umožnit jim zažít úspěch. Motivace je velmi důležitým faktorem, který žákům pomáhá. Učitelé by také měli žákům věnovat zvýšenou pozornost při zadávání úkolů, které musí být pro pochopení častěji opakováno (Gjurová, 2011).

Spolupráce učitelů s žáky s OMJ je v dnešním multikulturním světě velmi důležitá. Počty takových žáků na českých školách stále narůstají. V posledních letech lze pozorovat téměř dvojnásobný nárůst počtu žáků s OMJ na základních školách oproti začátku nového tisíciletí, především po vstupu České republiky do Evropské unie (k 1.5.2004). Žáci s OMJ tak dnes tvoří necelá tři procenta všech žáků základních škol, přičemž největší počet migrantů pochází z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruska a Polska. (ČSÚ, 2020) Navíc je předpokládáno, že tato čísla budou i nadále stoupat a žáků s OMJ bude na českých školách stále přibývat.

### **3.4. Žáci jako osobnosti**

Žáci se mohou odlišovat mnoha různými faktory. Kromě národnosti a mateřského jazyka, nadáním a zdravotními dispozicemi, zmíněnými výše, i několika dalšími vlastnostmi a rysy osobnosti.

Prvním znakem je pohlaví. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou zjevné a tyto dvě skupiny se odlišují vzhledem, vyjadřováním nebo svými zájmy. Samotný problém ovšem není zapříčiněn rozdíly mezi chlapci a děvčaty, ale stereotypy a očekáváními, kterými jsou tato dvě pohlaví doprovázena. Učitelé by měli respektovat dané odlišnosti, ale poskytnout stejné příležitosti pro obě skupiny.

Pádným argumentem ve vztahu k jedinečnosti každého člověka je Gardnerova *Teorie mnohočetné inteligence* (1983). Základní myšlenka spočívá v rozmanitosti různých druhů inteligencí, kterými člověk disponuje. Gardner popsal v základě sedm různých druhů inteligencí: jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou, intrapersonální, interpersonální. K těmto byly později přidány ještě přírodovědná

a existenciální. Tato teorie podporuje myšlenku, že každý člověk má různě silně rozvinutou jinou složku své osobnosti (Armstrong, 2009).

Podle Heluse (2009) je člověk osobnost skládající se ze tří základních skupin vlastností: schopnosti, temperamentu a charakteru. Schopnosti jsou všechny předpoklady, se kterými se člověk narodil, aby se něco naučil. Vrozený potenciál se během života rozvíjí díky rodinnému prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a díky vzdělání, které je mu během celého života poskytnuto.

Temperament je geneticky vrozená vlastnost, která ovlivňuje emocionální prožívání a vystupování člověka. Řecký filozof Hippokrates definoval čtyři základní typy člověka podle temperamentu: sangvinika, cholera, flegmatika a melancholika. Každý z těchto typů s sebou nese pozitivní i negativní vlastnosti. Temperament jedince je v podstatě neměnný, ale lze se naučit některé jeho projevy kontrolovat.

Poslední ze složek osobnosti je charakter, který je na rozdíl od temperamentu formován během života. Charakter odráží morální hodnoty člověka a promítá se do různých životních situací. Právě během období mladšího školního věku dochází u žáků k přechodu od heteronomní morálky k autonomní. Doteď se žáci chovali podle pravidel vnější autority. Zhruba ve věku kolem deseti let začínají pociťovat rozdíly mezi jednotlivými zákazy a mezi tím „co je správné a nesprávné“.

Žáci prvního stupně jsou ve věku, kdy se spousta životních kvalit teprve rozvíjí a dochází k prvotnímu formování osobnosti. I přes to, lze ale pozorovat individualitu a jedinečnost každého dítěte. Potenciál dětí lze rozvíjet v podnětném prostředí, které by měla zajišťovat právě inkluzivní výuka.

## 4. Inkluzivní vzdělávání

Rovný přístup ke vzdělání je legislativně zajištěn současným školským zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Poslední změny přinesla novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravila podmínky pro žáky potřebující podpůrná opatření, díky nimž mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosahovat stanovených cílů. Novela zákona tak zkvalitnila opatření, která reagují na potřeby jednotlivých žáků.

V praxi to znamená, že všichni žáci by měli být zařazeni do běžných škol, kde mohou dosahovat podobných výsledků, které jsou v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání (RVP ZV) definovány jako klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou souborem vlastností, dovedností a postojů, které člověku napomáhají řešit různé životní situace (Bělecký, 2007). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou těchto kompetencí dosahovat právě pomocí podpůrných opatření (Tannenbergerová, 2016).

Cílem inkluzivního vzdělávání je rozvíjet potenciál žáků bez ohledu na jejich odlišnosti. Inkluzivní škola je taková škola, která „vzdělává všechny žáky společně a poskytuje každému jednotlivci individuální přístup dle jeho individuálních potřeb, které průběžně vyhodnocuje. To minimalizuje možnost vyčlenění z výuky i z kolektivu a boří možné sociální i vzdělávací bariéry“ (inkluzivniskola.cz, 2020). Škola přijímá všechny žáky, pokud dosáhnou školní zralosti a až následně, pokud žák není ve vzdělání úspěšný se hledají strategie, jak takovému žákovi pomoci. Úkolem školy je tak vytvářet vhodné podmínky pro všechny žáky. Nezaměřovat se pouze na žáky se speciálními potřebami, ale zohledňovat potřeby každého jednotlivce. Všichni žáci jsou totiž svým způsobem jedineční a je potřeba umět zohlednit individuální potřeby každého z nich. Úkolem učitelů je rozpoznat takovou výjimečnost a umět ji pomocí správných metod dále rozvíjet (Havigerová, 2011).

Rozdílnost mezi žáky může být velmi přínosná pro všechny nebo také značně limitující. Velmi záleží na prostředí a klimatu třídy. Pokud si učitel uvědomuje rozdílnost svých žáků a respektuje ji, lze v takové třídě vytvořit dobré podmínky pro učení. V takové třídě jsou odlišnosti vnímány jako příležitost nikoliv jako problém (Tannerbergerová, 2016).

V předchozích kapitolách jsou rozepsány odlišnosti žáků, se kterými se lze ve třídách setkat. Všichni tito žáci vytvářejí unikátní heterogenní skupinu. V každé takové skupině se

vyskytují žáci, kteří mají právo na rovný přístup ke vzdělání. Takový, který zhodnotí jejich aktuální situaci a na základě toho poskytne vhodné metody a postupy k dosažení cíle. Jak již bylo zmíněno v první kapitole, klíčem ke spravedlivému vzdělání je individuální přístup k jednotlivým žákům. Individualizace výuky je *„způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků“* (Průcha, 2013, s. 101).

Inkluzivní vzdělání je spojeno s řadou výukových strategií, které se orientují na jednotlivé žáky a umožňují tak jejich rozvoj. Následující kapitoly jsou věnovány principům, které podporují úspěšnou diferenciaci a metodám a formám, které jsou vhodné v heterogenních třídách uplatňovat.

## 5. Způsoby diferenciacie

Diferenciacie spočívá v porozumění odlišnostem jednotlivých žáků. Úkolem učitelů je zajistit všem žákům vhodné podmínky, které umožní dosažení cíle a zvládnutí klíčového obsahu učiva. Učitel by měl umět vyhodnotit, co který žák v danou chvíli potřebuje a najít způsoby, jak toho dosáhnout.

Na to, jak správně diferenciovat výuku, neexistuje žádný přesný návod. Všechny třídy se od sebe odlišují a ke každé třídě je potřeba přistupovat individuálně. I přes to lze najít základní oblasti, ve kterých lze provádět diferenciaci.

Diferenciacie se týká čtyř základních oblastí: obsahu, procesu, produktu a prostředí (Tomlinson, 2000). Všechny tyto oblasti jsou závislé na žakově připravenosti, zájmu a preferovaném učebním stylu.

### 5.1. Diferenciacie obsahu

Obsahem rozumíme znalosti, dovednosti a postoje, které by si měli žáci učením osvojit. Obsah učiva je formulován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), konkrétněji potom ve Školním vzdělávacím plánu. Učitelé mohou diferenciovat obsah pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem, popř. pro žáky, kteří postupují v učení odlišným tempem než svoji spolužáci. Modifikace obsahu často spočívá v redukci učiva na klíčové znalosti a dovednosti. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze redukovat očekávané výstupy až na minimální doporučenou úroveň, která je stanovena v RVP ZV.

Spolu s proměnou obsahu dochází i ke změně formulace cílů. K tomu může učitelům pomoci Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Bloom, et al., 1956), která byla Krathwohem (Anderson & Krathwohl, 2001) později upravena tak, aby více vyhovovala konstruktivistickému stylu učení. Revidovaná Bloomova taxonomie pojmenovává šest kognitivních cílů, které jsou seřazeny od nejlehčích po ty nejsložitější: *zapamatovat*, *porozumět*, *aplikovat*, *analyzovat*, *hodnotit*, *tvorit*. Cíle lze rozdělit na dvě oblasti: doménu vědomostní, do které spadají cíle *zapamatovat*, *porozumět*, *aplikovat* a doménu kognitivních procesů, kam řadíme tři kognitivně náročnější procesy: *analyzovat*, *hodnotit* a *tvorit* (Vávra, 2011).

Při diferenciaci obsahu a s ní spojenou změnou cíle lze vycházet z Bloomovy taxonomie a upravovat tak učivo podle schopností jednotlivých žáků. Klapko (2012) zmiňuje, že kromě

diferenciace kognitivní domény je potřebná i diferenciace v afektivní a psychomotorické oblasti. Afektivní cíle stanovují, k jakým hodnotám žáci směřují. Psychomotorická oblast rozvíjí pohybové dovednosti a zaměřuje se na smyslové učení (Kalhous, 2009). Konkrétní cíle vycházejí vždy z obsahu daného učiva a reagují na potřeby jednotlivých žáků.

Podle Westwooda (2018) s sebou samotná úprava obsahu přináší riziko prohlubování rozdílů mezi jednotlivými žáky. Žáci sami jsou si přitom rozdílného přístupu vědomi. Ti, kdo mohou plnit pouze jednodušší úkoly, jsou ve třídě zviditelněni, ačkoliv na své obtíže při učení nejsou rádi upozorňováni. Mohou si také zvyknout, že je po nich vyžadováno méně a nadále nebudou motivováni k plnění náročnějších úkolů. Ostatní, kteří naopak musejí plnit úkoly na kognitivně těžší úrovni, mohou toto vnímat jako nespravedlnost. Obecně lze říct, že žáci vnímají negativně, pokud je k nim přistupováno odlišně. Úpravu obsahu by tak měla předcházet diferenciace metod a způsobů, které napomáhají k dosažení daných znalostí tak, aby všichni mohli dosahovat stejných cílů.

## **5.2. Diferenciace procesu**

Proces je průběh učení, při kterém si žáci osvojují dané znalosti a učí se daným věcem rozumět. Pojem proces je často zaměňován za pojem aktivita. Diferenciace procesu nespočívá v odlišení různých aktivit, jako spíše v poskytnutí různých smysluplných přístupů, které dají možnost žákům utřídit si informace. Proces se totiž odehrává v žácích samotných. Každý z žáků potřebuje odlišný čas na pochopení dané látky. Zvolené aktivity by měly vycházet ze současného stavu žáka a zohledňovat porozumění dané látce (Tomlinson, 2001). Jelikož žáci nejsou stejní, nelze očekávat, že jim bude vyhovovat stejný styl učení.

## **5.3. Diferenciace produktu**

Produkt je žakovým výstupem osvojeného učiva. V takovém případě lze diferenciovat složitost daného výstupu. Produkt by měl být výsledkem práce žáka za určité období a měl by být důkazem o tom, co se žák naučil a jaké znalosti si osvojil. Základním předpokladem je přijetí faktu, že výsledný produkt se může lišit obsahově i formou od ostatních. Produktem v takovém případě může být ústní prezentace, skupinová práce nebo pouze zapojení žáka do diskuse (Westwood, 2018).

Produkt je úzce spjat s hodnocením. Hodnocení lze vnímat jako strategii, která může být v uplatňována v inkluzivní třídě a pomocí které lze dosáhnout stanovených cílů. Z tohoto důvodu je tématu hodnocení věnována samostatná kapitola 8.6.

#### **5.4. Diferenciace prostředí**

Prostředí označuje místo, ve kterém se žák vzdělává, nejčastěji se jedná o třídu. V takovém prostředí by měl žák mít dostatečný prostor a podnětné zázemí. Třída by měla být uspořádána tak, aby byla vhodná pro individuální a skupinovou práci a měla poskytovat dostatek materiálů k výuce. Kromě materiálního zázemí je důležité, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně, dokázali se podporovat navzájem a aby nevnímali své odlišnosti jako překážky pro učení (Tomlinson, 2010).

Diferenciace se může týkat veškerých aspektů vzdělávání. Vždy je důležité zhodnotit momentální situaci, zájem a připravenost žáka a vycházet přitom z činitelů, které formují osobnost člověka.



## 6. Principy úspěšné diferenciaci

V přechodných kapitolách byly představeny příčiny diverzity žáků v heterogenních třídách a způsoby diferenciaci, které mohou být uplatňovány. Pro to, aby byla diferenciaci úspěšná je důležité splnit několik základních principů a předpokladů.

Základním stavebním kamenem je filozofie celé společnosti, která vnímá lidské bytosti jako osoby mající svá práva a povinnosti. Právo na rovný přístup ke vzdělání je vyváženo ekonomickou a rozumovou odpovědností (Rýdl, 2011). Pro úspěšnou diferenciaci je tak nezbytné smýšlení školy, která vytvoří vhodné podmínky pro vzdělání. Se školou jsou provázány další instituce a osoby podílející se na vzdělávání žáků. Vzájemná spolupráce doprovázena podporou a respektem vytváří klíčové aspekty pro inkluzivní školu. Důležitým elementem je také samotné přesvědčení učitele o tom, že žáci jsou jedineční, a že jejich diverzita může být obohacujícím prvkem výuky (Kasíková, 2011).

Hejný (2015, s. 49) říká, že *„přesvědčení učitele vyžívá v průběhu jeho pedagogické praxe, formuje ho vzdělání, životní styl, požadavky společnosti, reflexe možností vzdělávat se a řada dalších okolností.“* Samotný pozitivní přístup učitele k diverzitě ale není dostačující. Podle Spilkové (2002) musí učitel disponovat hned několika kompetencemi, které umožňují vykonávat učitelskou profesi. Spilková pojmenovává dispozice a dovednosti, které jsou shrnuty v sedmi profesních kompetencích učitele. Jedná se o kompetenci odborně předmětovou, psychodidaktickou, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostickou a intervenční, poradenskou a konzultativní a kompetenci sebereflektivní. Od kompetence odborně předmětové, která zahrnuje znalosti učitele, je těžiště v posledních letech přeneseno na kompetenci pedagogickou a psychodidaktickou. To odpovídá potřebě reagovat na individuální zvláštnosti dítěte a s tím spojenou diferenciaci. Kompetence diagnostická a intervenční je podmíněna odbornou znalostí specifík jednotlivých žáků. Učitel by se také měl orientovat v možnostech a znát co nejvíce možných způsobů práce. Na základě toho dokáže vyhodnotit situaci a nalézt konkrétní způsoby, které budou vyhovovat individuálním potřebám konkrétních žáků (Westwood, 2018).

Ekonomická odpovědnost spočívá v dostatečném materiálním zázemí, které žákům nabídne dostatek podnětů. Podmínky k učení mohou být zajištěny i uspořádáním lavic a zasedacím pořádkem.

Diferenciace je propojena s konstruktivistickým přístupem. Konstruktivismus spočívá v orientaci na žáka, který se staví do středu svého vzdělávacího procesu. Vychází se z toho, že žáci mají již spousta znalostí a dovedností, na kterých mohou konstruovat své poznání. Tyto znalosti jsou označovány jako prekoncepty a mohou být s dalším učením potvrzovány nebo vyvraceny. Důraz je v konstruktivistickém učení kladen na porozumění, logické myšlení a práci s chybou, která je brána jako prostředek učení (Korcová, 2006).

K tomu, aby se žák zapojil do procesu učení a začal sám konstruovat nové poznatky, musí být motivován. Žáci mladšího školního věku jsou přirozeně zvědavé a mají potřebu poznávat nové věci, což napomáhá práci učitele. Přirozená touha po poznání aktivizuje poznávací procesy, díky kterým dítě nabývá nových a důležitých zkušeností. Na druhou stranu je motivace v tomto věku také velmi neustálená. Učitelé tak musejí klást důraz především na motivaci průběžnou. V tomto období jsou žáci častěji motivováni zvnějšku, například za účelem získání dobré známky nebo odměny a trestu (Hejný, 2015).

Kasíková (2011) dále uvádí, že v heterogenních třídách by mělo docházet k zapojení všech žáků. Žáci by měli být stavěni před reálné výzvy, které pomocí vhodných příležitostí mohou splňovat a žákům, kteří to potřebují, by měla být zprostředkována možnost individuální podpory.

Veškeré zmíněné principy by se dali shrnout do následujícího vzorce: „*V + P + 5As + S + R + L: Vision, Placement, Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching, Acceptance, Access, Support, Resources and Leadership*“ (Mitchel, 2014, s. 340). Podle Mitchella se jedná o hlavní předpoklady inkluzivního vzdělávání. Vize (*Vision*) odpovídá závazku společnosti, školy a pedagogických pracovníků o začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání. S tím souvisí jejich umístění (*Placement*) do škol, ve kterých dochází ke společnému vzdělávání všech žáků. Samotná diferenciace spočívá v přizpůsobení obsahu, procesu a produktu (*Adapted curriculum, teaching and assessment*), podmínek (*Access*) a přijmutí a respektování potřeb jednotlivých žáků (*Acceptance*). V inkluzivním vzdělání je velmi důležitá podpora (*Support*), jak ze strany školy, pedagogických pracovníků tak i rodičů. V neposlední řadě je důležitá materiální pomoc (*Resources*). Posledním faktorem je vedení (*Leadership*). Vedení zahrnuje všechny, kteří se na vzdělání podílejí, od samotných učitelů k vládě a ministrům, tedy těch, kteří jsou nějakým způsobem zodpovědní za vzdělání.

Závěrem lze říci, že diferenciaci je dlouhodobý proces a styl vyučování. Žáci by měli být zvyklí na tento způsob práce. Pokud je v hodině pro ně všechno nové, je velmi pravděpodobné, že hodina nebude úspěšná.

V další kapitole jsou sepsány další možné příčiny, které způsobují neúspěšnost diferenciaci.

## 7. Překážky, které mohou bránit diferenciaci

Tomlinson (2010) uvádí některé časté argumenty učitelů, kteří hovoří o nemožnosti diferenciaci. Mezi nejčastějšími překážkami se objevuje vysoký počet žáků ve třídě, kterým by musela být výuka přizpůsobena. To se následně odráží do práce učitele, která vyžaduje časově náročnou přípravu. Kromě toho mají učitelé pocit, že musejí žáky připravit na standardizované testy, které jsou velmi často vstupenkou do dalšího vzdělávání. Ačkoliv se takové argumenty zdají smysluplné a oprávněné, Tomlinson některé z nich označuje za výmluvy. Ve skutečnosti se učitelé obávají změny a raději upřednostňují metody práce, které jsou pro ně samé známé a tím pádem jednodušší. Westwood (2018) uvádí, že takové metody většinou vyhovují žákům průměrným, v důsledku čehož spousta žáků ve třídě nepracuje. Učitel tak nevyužívá veškerý čas, který by mohl být určen k učení.

Na druhou stranu učitelé často postrádají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Nedokážou tak správně diagnostikovat žáky a na základě toho volit vhodné metody. U některých pedagogů je také možné pozorovat obavy ze začleňování např. žáků s poruchami chování nebo autistického spektra, které pramení především z nedostatku znalostí a zkušeností v této oblasti. Neochota učitelů o zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání tak může být důsledkem toho, že učitelé nevědí, jak takové žáky integrovat (Westwood, 2018).

Další bariéry mohou vznikat v souvislosti s nedostatečným financováním škol. Školy mají velmi často pouze omezený prostor a v malých třídách nelze přizpůsobit výuku moderním formám práce. K tomu se může přidat i nízká míra spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a rodiči.

Učitelé, kteří se i tak rozhodnou postavit výzvě a pokusí si o diferenciaci výuky, se pravděpodobně budou setkávat s několika dalšími potíži. Většina žáků ve třídě bude k novým metodám přistupovat pozitivně, nicméně u některých se může objevit neochota spolupracovat. Pro učitele toto může být velmi demotivující, přesto by měli pokračovat v pokusech o změnu a snahu o zapojení všech žáků. Pomalá a vytrvalá snaha může pomoci žákům dosáhnout daných očekávání (Tomlinson, 2010).

Jelikož diferenciovaná výuka vyžaduje velmi často spolupráci, nezanedbatelnou překážkou může být samotná komunikace mezi žáky. Pokud je klima třídy spíše negativní a žáci mezi sebou nedokážou komunikovat a podílet se na nějaké práci společně, je potřeba nejdříve

vyřešit tuto situaci. Žáci, kteří mají problémy s komunikací musejí překonat svoji komfortní zónu. Pádým argumentem, proč toto ale zařazovat je to, že ve společnosti se budou potýkat s různými lidmi, se kterými bude potřeba spolupracovat, komunikovat a domluvit se. I těmto dovednostem bychom se ve škole měli věnovat.

Diferenciovaná výuka je v každém případě velmi komplexním a složitým procesem, který vyžaduje vysokou snahu ze strany učitelů (Westwood, 2003). Klíčové etapy, jak postupovat jsou sepsány v následující kapitole a mohou pomoci učitelům při počáteční snaze o diferenciaci.

## 8. Realizace ve výuce

Tato kapitola představuje jednotlivé kroky, které by měly být uplatňovány při plánování výuky a zohledňuje přitom teorii z předešlých kapitol. Bray (2013) pojmenovává šest základních fází plánování výuky. Vychází přitom z předpokladu, že učitelé znají svoje žáky a volí v hodinách takové strategie, které zohledňují jejich zájmy a přednosti, motivují k práci a staví žáky před splnitelné výzvy.

Šest kroků pro úspěšnou vyučovací jednotku spočívá ve správné diagnostice jednotlivých žáků. Na základě porozumění žákům, lze plánovat následující kroky. Žákům by mělo být přizpůsobeno místo, ve kterém se vzdělávají spolu se zajištěním didaktických pomůcek a dalších materiálů. V dalším kroku je již potřeba naplánovat hodinu a následně zhodnotit možné problémy, které by mohly nastat a vybrat konkrétní metody práce. V neposlední řadě je důležité se zaměřit na hodnocení a zpětnou vazbu. Podrobněji je o jednotlivých krocích napsáno v následujících podkapitolách.

Učitelé mohou v jednotlivých fázích čelit různým překážkám a problémům. Některé z nich jsou již zmíněné v předchozí kapitole věnující se problémům v diferenciaci, které se prolínají i do plánování hodin. Některé další jsou zmíněné v podkapitole s proaktivním plánováním hodin, která bere v úvahu možné obtíže. Primárně se ale tato kapitola věnuje snaze o úspěšnou diferenciaci než problémům, které mohou učitele odradit.

### 8.1. Diagnostika žáků

V první řadě je důležité dobře znát žáky, kterým se snažíme uzpůsobit výuku a mít dlouhodobě možnost tyto žáky pozorovat při práci. Diagnostika jednotlivých žáků je základem plánování dalších kroků. Na základě diagnostiky lze zhodnotit individuální potřeby jednotlivých žáků a zvolit správný způsob hodnocení (Kasíková, 2011).

Podle Bray (2013) by se učitelé měli při diagnostice zaměřit na tři základní oblasti.

- Jakým způsobem dokáže žák přijmout a zpracovat novou informaci.
- Jakým způsobem se žák zapojí do procesu učení.
- Jak žák preferuje prezentovat, co se naučil.

Tento přístup znovu potvrzuje důležitost konstruktivistického přístupu k výuce, jelikož učitel při diagnostice zohledňuje žákovy potřeby a preference. Na základě nich poté vyhodnocuje možnosti práce. Učitelé nemohou vzhledem k časovým možnostem sestavovat

každému žákovi individuální plán, proto často volí různé formy skupinové práce. Skupiny mohou být homogenního i heterogenního charakteru, přičemž obě mají svá pozitiva i negativa. Vnitřní diferenciaci často spočívá právě ve vytváření homogenních skupin, které sdružují žáky na základě stejných potřeb, preferovaných učebních stylů nebo zájmů (Levy, 2010). Na druhou stranu vzniklé rozdíly mezi jednotlivými homogenními skupinami se tím více stupňují. Oproti tomu heterogenní skupiny dávají příležitost každému jedinci se v rámci skupiny realizovat, což posiluje sociální vztahy. Nejen správná diagnostika žáků, ale i správné rozřazení do skupin je klíčem k úspěšnosti.

Při diagnostice se učitelé mohou také opírat o doporučení z pedagogicko-psychologických pracovišť, které navrhuji některé formy práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **8.2. Podmínky pro výuku**

Na základě preferencí jednotlivých žáků lze upravit podmínky pro vyučování. Velmi často se změny mohou týkat zasedacího pořádku nebo samotného uspořádání lavic ve třídě. Některé modely lépe umožňují skupinovou práci a přispívají ke kooperaci. Nábytek ve třídě by měl být vhodný k přemísťování, aby se dal ve třídě lehce přestavovat podle potřeb. Žáci by se měli vzdělávat v podnětném prostředí se spousty zdrojů, které jim umožní přístup k informacím. Didaktické pomůcky jsou prostředkem k získání znalostí. Kasíková (2010) zároveň uvádí, že vhodné podmínky se netýkají pouze nábytku, jako spíše celkového klimatu třídy.

Pozitivní učební prostředí je takové, kde žáci dostanou prostor k učení podle svých potřeb a zájmů. Musejí se ve své třídě cítit bezpečně, aby mohli přemýšlet nahlas a sdílet své nápady se spolužáky a neměli pocit, že budou za chybu kritizováni. Krejčová a Kargerová (2011) toto pojmenovávají jako kombinaci podnětného sociálního a materiálního prostředí.

Pokud žáci spolupracují a podílejí se společně na úkolech, je důležité, aby před prací došlo k zavedení a dodržování pravidel. Třídní pravidla napomáhají vzájemnému respektu a toleranci. Tím, že se na jejich tvorbě podílejí sami žáci, stoupá pravděpodobnost, že je budou dodržovat. Žáci by měli tato pravidla znát, rozumět tomu, proč jsou důležitá a znát důsledky toho, pokud pravidla porušují (Krejčová a Kargerová, 2011).

## **8.3. Obecný plán hodiny**

Plánování je velmi podstatným prvkem v práci učitele. Učitelé by měli mít jasnou představu o tom, co chtějí v daném časovém období žáky naučit. Plánovat lze vyučovací hodiny

i rozložení učiva do celého školního roku. Tato kapitola je zaměřena na menší časovou jednotku, tedy na plánování vyučovací hodiny, jelikož se jedná o každodenní práci pedagoga.

Obecný plán výuky je stanoven cílem hodiny, který je založen na obsahu vzdělávání. Od toho se poté odvíjí činnosti a metody práce, kterým je věnována potřebná časová dotace. Neméně důležitou součástí je příprava pomůcek a materiálů spolu se stanovením kritérií hodnocení (Kyriacou, 2008).

Podle Kalhouse (2009) by měl učitel při organizaci hodiny brát v úvahu dvě hlediska. Zaprvé „s kým pracuje“, což potvrzuje důležitost diagnostiky jednotlivých žáků a za druhé „kde pracuje“, což souvisí s podmínkami pro výuku. Kalhous se tak shoduje s názory Bray v bodech, kdy samotnému plánování hodin předchází poznání žáků a přizpůsobení podmínek. Na základě toho se poté odvíjí jednotlivé metody, které mohou být v hodinách použity.

Při zohlednění otázky „s kým učitel pracuje“ by měl být brán zřetel na zapojení všech žáků, kteří se budou aktivně podílet na procesu učení a spolupracovat. Pokud má učitel asistent pedagoga, měl by zvážit, jak může jeho pomoci, co nejlépe využít (Hájková, 2010).

Plánování hodin je důležité z hlediska naplňování vzdělávacích cílů, systematického rozložení učiva a může sloužit jako podklad pro reflexi učitele. Důkladná příprava ale nemusí odpovídat aktuálním potřebám žákům, a tak ji učitel musí být schopen upravovat a reagovat tak na momentální situaci.

#### **8.4. Proaktivní plánování**

Před samotnou realizací vyučovací hodiny by se měl učitel ještě zamyslet nad možnými problémy. Měl by předpovídat situace, které by mohly nastat a předem se jim snažit vyvarovat. V takovém případě mluvíme o proaktivním plánování (Westwood, 2003). V případě, že k daným problémům nakonec doopravdy dojde, měli by mít učitelé naplánované některé strategie, které jim pomohou problémy vyřešit.

Výuka a chování žáků může být i přes důkladné naplánování nepředvídatelné a není v kompetenci učitele předpovídat všechno. Proto by učitelé měli být schopni improvizace a flexibilního reagování na nově vzniklé a překvapivě situace.



## 8.5. Výběr konkrétních výukových strategií

„Všechny metody, postupy a dílčí cíle by měly být v souladu s individuálními zvláštnostmi a specifickými potřebami dítěte.“ (Havigerová, 2011, s. 108)

Výukové strategie, které odpovídají inkluzivnímu vzdělání a diferenciaci zahrnují aktivní zapojení žáka a různé formy reflexe a sebereflexe (Hájková, 2010). Velmi často se jedná o konstruktivistické pojetí výuky, kterému odpovídají kooperativní organizační formy. Kromě charakteristiky jednotlivých žáků závisí zvolené metody dále na cílech hodiny, charakteru učiva a dovednostech učitele.

Podle Kasíkové (2011) vycházejí diferenciační strategie ze dvou základních principů: principu zvládnutého učiva a principu kontinuálního pokroku v učení. Princip zvládnutého učiva, známý také pod pojmem *mastery learning*, spočívá v dosažení cíle různými prostředky. Jedná se tak o vytvoření co nejvhodnějších podmínek, ve kterých budou moci žáci postupovat dle svého tempa a cíle budou dosahovat díky diferenciovaným úkolům. (Čapek, 2015), Princip kontinuálního pokroku znamená neustálý pohyb žáků směřující k cíli. Po osvojení daného učiva by se žáci měli posouvat dále.

Mitchell (2014) uvádí celkem 27 efektivních strategií, které lze využívat v heterogenní třídě a které jsou zaměřeny zejména na žáky se speciálními potřebami. Ačkoliv se obrací právě na tuto skupinu žáků, metody, které představuje, jsou vhodné pro všechny žáky. Některé ze strategií korespondují s obecnými principy úspěšné diferenciace, které byly představeny v kapitole šest. Jsou postaveny na klimatu třídy a smýšlení učitele.

Následující podkapitoly se věnují nejdůležitějším metodám, které jsou klíčovými strategiemi při snaze o společné vzdělávání. Ačkoliv těchto metod je nepřehledné množství, vybrány byly následující: kooperativní učení, metody vzájemného učení, projektové vyučování, problémová (heuristická) metoda a metody kritického myšlení.

## 8.6. Kooperativní učení

Kooperativní učení patří k důležitým prvkům inkluzivního vzdělávání. Na rozdíl od kompetitivního vyučování spočívá v dosahování společných cílů. Každý žák plní zadaný úkol a úspěch skupiny je podmíněn úspěchem jedince. Naopak aktivity soutěžního charakteru spočívají ve vyzdvihování úspěchů jedince vždy na úkor ostatních (Felcmannová, 2014). V takovém případě dochází k negativní vzájemné závislosti, kdy je hlavním cílem

být lepší a rychlejší než ostatní. Naopak vzájemná kooperace přispívá k toleranci vůči ostatním a minimalizuje individualismus.

Další výhody kooperativního učení spatřuje Kasíková (2011) v zapojení většího množství žáků. Žáci mají osobní odpovědnost za splněný úkol a zároveň cítí odpovědnost vůči skupině, ve které pracují. Vzájemná závislost pozitivně ovlivňuje vztahy mezi žáky. Učí se přijímat rozdíly sebe samých a vzájemně si pomáhat. Taková forma práce je prospěšná pro žáky všech schopností. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami či žáci, kteří potřebují na učení více času pocítují díky kooperativním formám práce větší motivaci k učení. Vzhledem ke vytyčenému skupinovému cíli vnímají osobní zodpovědnost za splnění daného úkolu. Žáky výkonově nadprůměrné učí práce ve skupině komunikaci a sociálním dovednostem. Právě tyto schopnosti nadaným žákům často chybějí. Díky přirozenému intelektu a schopnosti dedukce dochází k výsledkům rychle bez porozumění jednotlivým myšlenkovým pochodům. Vysvětlování postupu a toho „jak na věci přišli“ je pro ně intelektuálně prospěšné a rozvíjí tím vlastní porozumění souvislostem.

Hlavní rozdíl kooperativního a skupinového vyučování spatřuje Kasíková (2010) v sociálním kontaktu. Skupinová výuka funguje často pouze organizačně, ale postrádá hlubší spolupráci, jelikož se žáci orientují na dosahování individuálních cílů. Aby se jednalo o skupinovou práci, musí docházet k vzájemné interakci mezi žáky.

Jednotlivé schopnosti žáků mohou být i překážkou, pokud se žáci velmi odlišují. Důležité je tak správně sestavit skupiny, ve kterých žáci pracují. V tomto ohledu je velmi důležitá role učitele. Učitel v kooperativních formách výuky přebírá především řídicí funkci. Rozhoduje o cíli výuky a rozřazení žáků do jednotlivých skupin. V těchto skupinách poté monitoruje práci jednotlivých žáků, dbá na dodržování pravidel a asistuje při plnění jednotlivých úkolů. Celkově také hodnotí práci skupin, žáků i naplnění cíle (Vališová, 2011).

Hodnocení, reflexe či zpětná vazba jsou neoddělitelnou součástí kooperativního učení. V roli toho, kdo posuzuje práci žáků nestojí pouze učitel, ale žáci se učí hodnotit sami sebe a své spolužáky navzájem.

Kasíková (2010) také potvrzuje již dříve zmíněnou souvislost mezi konstruktivistickým pojetím výuky a kooperativními formami učení.

## 8.7. Metody vzájemného učení

Vzájemné učení se s kooperativním vyučováním shoduje organizační formou, kdy dochází k vytváření skupin, ve kterých žáci pracují. Na rozdíl od kooperativních forem práce ale nemusí při vzájemném učení docházet ke kooperaci mezi jednotlivými žáky. Ve vytvořených skupinách dochází k vzájemnému učení, nicméně cíle žáků se od sebe odlišují (Čapek, 2015).

Při metodách vzájemného učení je vycházeno z předpokladu, že žáci se velmi dobře učí od sebe navzájem. Vzhledem k tomu, že jsou na shodné komunikační úrovni, je pravděpodobnější, že si při řešení konkrétního problému budou lépe rozumět. Vysvětlení ze strany učitele se totiž nemusí vždy setkat s pochopením. Tím, že se žáci učí vysvětlovat dané jevy svým spolužákům si zlepšují komunikační dovednosti a zároveň si upevňují samotnou znalost učiva. Takový přístup je velmi efektivní z hlediska přínosnosti pro obě strany (Mitchell, 2014). Mezi další výhody vzájemného učení patří přebírání zodpovědnosti za zprostředkované učení a posílení vztahů mezi žáky a tím související klima třídy.

Na vzájemné učení může být pohlíženo jako metodu, která může doplnit jakoukoliv jinou strategii. Metoda vzájemného učení má přesto své opodstatnění a může být plnohodnotnou formou vyučování. Záleží vždy na způsobu využití. Příkladem může být vytvoření dvojic, ve kterých si žáci vyměňují role a dochází tak k učení skrz vyučování (*learning through teaching*) a podpoření individuální výuky. Žáci mají zároveň okamžitou zpětnou vazbu od sebe samých. Jiným případem může být umožnění slabším žákům učit žáky mladší. V tomto případě je takovým žákům jednoduše umožněno zažít úspěch (Mitchell, 2014).

## 8.8. Projektové vyučování

Projektové vyučování je komplexní formou výuky, která uplatňuje znalosti a dovednosti z různých vyučovaných předmětů. Dochází zde k integraci učiva a propojení s reálnými životními situacemi. Projektové vyučování může probíhat ve třídě i napříč třídami a mohou v něm být uplatňovány prvky kooperativní výuky (Tomková, 2009).

Pro žáky je projektové vyučování přínosné z několika důvodů. Díky projektům dochází k objevování nových poznatků potřebných ke splnění úkolu a hledání jejich souvislostí. Žáci se tím učí přijímat odpovědnost za výsledný produkt. Pokud je navíc umožněna diferenciací produktu, mohou žáci při projektovém vyučování uplatnit silné stránky své osobnosti. Samotný proces také dává žákům možnost rozvíjet svou kreativitu. Vzhledem

k heterogennímu složení tříd je toto způsob, jak podpořit vnitřní diferenciaci a jak zapojit do výuky vysoký počet žáků (Kalhous, 2009). Jelikož projektová výuka souvisí s kooperativními formami výuky, lze zde spatřovat mnoho dalších výhod, které z kooperace přirozeně vyplývají a které byly již dříve představeny.

Projektová výuka může být na druhou stranu velmi časově náročná a zároveň problematická z hlediska vybrání správného tématu. Důležité je tak správně stanovit cíle a konkrétně formulovat kritéria hodnocení. Aby měla zadaná práce smysl, je důležité vytrvat v dokončení práce. I přes některé problémy, které mohou nastat především při organizaci je z hlediska výhod projektová výuka velmi přínosná. I tak je ale ve školách využívána spíše pro zpestření výuky (Kratochvílová, 2016).

### **8.9. Problémová metoda**

Problémová metoda, také nazývaná jako heuristická, spočívá v cíleně zvolené situaci, která vyžaduje aktivní zapojení žáka do výuky. Staví žáka před situací, kterou je potřeba různými způsoby vyřešit. Hledáním cest k řešení problémů odkrývají žáci vztahy a souvislosti daných jevů. Různé problémy vyžadují odlišné strategie k řešení. V některých případech mohou žáci využívat metody pokus-omyl, v jiném případě je potřeba využít vzorce, který daný problém pomůže vyřešit (Čapek, 2015).

Problémová metoda je výhodná pro zapojení všech žáků, jelikož vyžaduje odlišné nápady a pohledy na věc, které mohou žáci poskytnout. Společnou práci tak dokážou situace lépe zvládnout a především vyřešit. Zároveň vyžaduje schopnost tvořivě uvažovat, což odpovídá potřebě dnešní společnosti (Zormanová, 2012).

### **8.10. Metody kritického myšlení**

Metody kritického myšlení, v českém prostředí známé pod programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking)*, jsou komplexním přístupem, který cílí na rozvoj vlastního uvažování a porozumění složitým problémům. Žáci se učí kriticky přistupovat k informacím, následně je třídit a vyhodnocovat a zaujímat závěrečná stanoviska (kritickemysleni.cz, 2021).

Vzhledem k přirozeným operacím, pracují metody kritického myšlení s tzv. třífázovým modelem učení, který spočívá v evokaci, uvědomění a reflexi (E-U-R). Fáze evokace spočívá v probuzení zájmu žáků o dané téma a shromažďuje poznatky, které žáci již mají. Ve fázi uvědomění se žáci setkávají s novými myšlenkami, které následně v poslední fázi

reflexe musejí třídit a systematizovat. K těmto jednotlivým fázím se pojí několik konkrétních aktivit, které mohou být uplatňovány i v dalších metodách založených na konstruktivismu. Příklady těchto metod jsou např: myšlenková mapa, pětilístek, I.N.S.E.R.T nebo skládankové učení (Zormanová, 2012).

Tyto metody jsou pomáhají žákům vizualizovat svoje myšlenky. Systematické zachycení těchto myšlenek je důležité, jelikož odráží znalosti jednotlivých žáků. Na základě nich mohou žáci nadále konstruovat své poznání či hledat nové souvislosti. Samotná vizualizace a pestrost daných metod navíc odpovídá potřebě různých žáků pracovat různými způsoby.

Tento přístup má své opodstatnění v této práci vzhledem k potřebě aktivního zapojení žáka. Každý žák musí zaujmout svůj vlastní názor nezávisle na názoru ostatních. Je to proces, který se odehrává v žácích samých a žáci se přitom učí prezentovat a obhajovat svůj postoj před ostatními. Spolu s tím i respektovat názory druhých (Klooster, 2000).

Kritické myšlení je úzce spjata se čtenářskou gramotností. Podle posledních výsledků testování PISA dosáhli čeští žáci ve čtenářské gramotnosti průměrných výsledků a umístili se tak na 25. místě (OECD, 2019). Z dlouhodobého hlediska jedná o přibližně srovnatelný výsledek s předchozími roky. Z hlediska příček se však Česká republika posouvá výše, což je ale zapříčiněno zhoršením výsledků ostatních zemí. Metody kritického myšlení tak mohou být prostředkem, jak dosáhnout zlepšení a jak rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost.

## 8.11. Hodnocení

Velmi důležitým bodem výuky a často diskutovaným tématem je hodnocení. K hodnocení dochází v případě, kdy potřebujeme posoudit výkony žáků. Na otázku, proč hodnotíme, odpovídá Kyriacou (2008) šesti důvody.

- Hodnocení je zpětnou vazbou pro učitele a informuje o tom, jestli žáci dosáhli stanovených cílů.
- Zároveň je zpětnou vazbou pro žáky, kterým poskytuje doklad o tom, co se naučili.
- Může motivovat žáky k lepším výkonům.
- Zaznamenává pokrok jednotlivých žáků.
- Je dokladem o tom, co se žák naučil.
- Slouží jako podklad pro další učení.

V kontextu hodnocení nejčastěji rozlišujeme dva druhy: hodnocení *sumativní* a *formativní*. Sumativní hodnocení, někdy také označováno jako hodnocení finální nebo hodnocení učení

posuzuje, co se žák naučil za dané časové období. Probíhá na základě znalostí, které žák získal ve srovnání s ostatními. Pokud hodnotíme formou známek, stává se hodnocení velmi často prostředkem vnější motivace (Kalhous, 2009).

Oproti tomu formativní hodnocení se zaměřuje na proces a pokrok a hodnotí žáka ve vztahu k sobě samému. Pro žáka je důležitou zpětnou vazbou o tom, jak postupuje ve snaze k dosažení cíle. Upozorňuje žáky na nedostatky a navrhuje možnosti, jak se zlepšit (Kyriacou, 2008).

Ve společném vzdělávání žáků se jeví formativní hodnocení mnohem výhodněji než hodnocení sumativní. Neporovnává totiž jednotlivé výkony žáků mezi sebou, ale zaměřuje se na individuální pokroky jednotlivců.

Cílem hodnocení je, aby byl žák schopen si stanovit vlastní cíl, monitorovat svůj pokrok a zpětně reflektovat svoji práci. V takovém případě musejí být žáci aktivním aktérem vyučovacího procesu. Takový přístup žáka je velmi kognitivně náročným procesem, ve kterém se žák teprve učí hodnotit sebe i své okolí.

## 9. Shrnutí teoretické části

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bylo představit žáky mladšího školního věku z hlediska shodných a odlišných rysů osobnosti. Následně na základě těchto poznatků představit možnosti diferenciaci a možné postupy práce v heterogenní třídě.

Z názorů několika odborníků, kteří se věnují tématům diferenciaci je patrné, že jednotlivé rozdíly mohou být žáky i učiteli vnímány jednak jako překážky nebo jako příležitosti. Pro to, aby se stali raději prostředkem obohacení výuky než bariérou ve vzdělání, je klíčové respektování člověka jako osobnosti. Individuální rysy jedince totiž mohou obohatit třídu jako sociální skupinu. Aby byl v takovém prostředí ale rozvíjen potenciál každého dítěte, je nutné upravit metody výuky tak, aby každý mohl do společného vzdělání něčím přispět a zároveň být obohacen. V tomto je velmi důležitá role učitele, jehož přesvědčení a osobnost se promítají do vytvoření podmínek, ve kterých je možné provádět diferenciaci.

Vzhledem k rozmanitosti odlišností nelze představit jeden unifikovaný návod, který by byl aplikovatelný ve všech třídách. Třídní skupina je vždy složena z žáků, kteří se budou odlišovat svými vrozenými vlastnostmi a podmínkami, ve kterých vyrůstají. Z toho důvodu je proces diferenciaci vždy velmi složitý a komplexní proces, který vyžaduje čas, trpělivost a vytrvalost a je specifický vždy pro danou třídu. Přesto lze nalézt základní principy a možné kroky, jak postupovat ve snaze o úspěšnou diferenciaci.

Jednotlivé kroky spočívají v diagnostice žáků, na základě čehož je poté umožněno plánovat výuku. Ve výuce mohou být použity různé metody a formy práce, které cílí na zapojení co nejvyššího možného počtu žáků. Jako příklad byla uvedena kooperační forma výuky, metoda vzájemného učení, projektová a problémová metoda a metody kritického myšlení. Strategií, které mohou být vhodné pro práci v heterogenní třídě je nepřeberné množství, tyto byly však vybrány jako základní či z uvedeného důvodu důležité.

Závěr teoretické části otevírá téma hodnocení, které je vzhledem k diferenciaci důležitým a neopomenutelným tématem.

Teoretická část je východiskem pro část praktickou, která zpracovává zkušenosti pedagogů s dlouholetou praxí, kteří úspěšně čelí výzvě diferenciaci.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce sbírá zkušenosti pěti učitelek prvního stupně základních škol, které mají s diferenciací ve výuce bohaté zkušenosti. Na základě hloubkových rozhovorů a metod pozorování shromažďuje klíčové faktory efektivní diferenciace. Tyto poznatky spolu s teoretickým základem dávají vzniknout základním principům, které mohou sloužit jako inspirace pro všechny, kteří diferenciaci stále považují za nereálnou a neproveditelnou.

### 10. Metodologie výzkumu

#### 10.1. Formulace výzkumné otázky

Na základě faktu, že každá třída je unikátní heterogenní skupinou složenou z několika osobností se svým vlastním potenciálem, je výzkumná otázka formulována následovně:

*Jak přizpůsobit výuku všem žákům, aby se maximalizoval čas, při kterém všichni pracují?*

Součástí hlavní výzkumné otázky jsou i dvě specifické výzkumné otázky:

*Jaké způsoby diferenciace jsou efektivní při práci v heterogenní třídě z hlediska zapojování žáků?*

*Jaké výukové strategie a konkrétní metody a formy práce jsou vhodné pro vyučování v inkluzivním prostředí?*

V rámci studie chápeme žáka jako osobnost, která svůj potenciál rozvíjí různými způsoby. Na plnění úkolů vyžaduje specifický čas, který může být odlišný od ostatních. Úkolem pedagoga je nastavit podmínky ve třídě tak, aby se potenciál všech žáků maximálně rozvíjel, a aby co největší množství času bylo využito k učení. Praktická část diplomové práce se věnuje hledání různých cest, pomocí kterých toto může být dosaženo.

#### 10.2. Výzkumný design

Pro empirický výzkum bylo využito kvalitativního přístupu. Kvalitativní výzkum je plnohodnotnou formou výzkumu, který umožňuje podrobné porozumění daného tématu (Hendl, 2016). Díky tomu je možné proniknout hluboko do dané problematiky, což v případě tohoto konkrétního výzkumu podhalí úspěchy učitelek s diferenciovanou výukou.

V plánu kvalitativního výzkumu lze najít prvky zakotvené teorie na pomezí s případovou studií. Případová studie zkoumá na několika konkrétních případech dané jevy. Hlavním



přínosem je možnost proniknout do hloubky dané problematiky. Výsledkem případové studie je poté představení získaných dat v širších souvislostech (Hendl, 2016).

Jednotlivé kroky výzkumu také odpovídají zakotvené teorii v bodech, ve kterých je na základě proměnných získaných z kódování konstruována nová teorie. V případě této práce se jedná o teorii v podobě základních faktorů, které mohou pomáhat ve snaze o úspěšnou diferenciaci. Vzniklý návod se ovšem shoduje i s poznatky z teoretické části, a je proto diskutabilní, zda z výzkumu vystupuje nová teorie či dochází spíše k podpoření principů jiných autorů (Švaříček, 2014).

Strauss a Corbinová (1999, s. 15) pojmenovávají výsledek zakotvené teorie jako „*teoretické vyjádření zkoumané reality*.“ V tomto se shodují s cílem této práce, která na základě reálných zkušeností pedagogů vystavuje teorii, jak postupovat v případě snahy o diferenciaci. Ačkoliv tento výzkum nemusí naplňovat strategii zakotvené teorie ve všech svých bodech, velmi se jí přibližuje.

### **10.3. Výběr výzkumného vzorku**

Výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s pěti zkušenými učitelkami, které učí na pražských a plzeňských základních školách. Všechny učitelky byly záměrně vybrány pro své bohaté pedagogické zkušenosti, dlouholetou praxi a zkušenosti s diferenciací výuky.

Z dat České školní inspekce vyplývá, že diferenciaci patří k nejobtížnějším úkolům v práci učitele, a že spousta učitelů se proto diferenciaci stále vyhýbá. Ve výroční zprávě za rok 2019/2020 je přímo řečeno, že: „*V rámci heterogenních tříd není uplatňována individualizace a diferenciaci výuky vzhledem k vzdělávacím potřebám žáků.*“ (ČŠI, 2020, s. 81). Toto je jeden z hlavních důvodů, proč je tato práce zaměřena právě na úspěšné pokusy o diferenciaci.

Učitelé s praxí delší než 10 let tvoří na základních školách tříčtvrtinový podíl všech učitelů (ČŠI, 2020). Z toho vyplývá, že diferenciaci není výzvou pouze pro začínající učitele, ale i pedagogy s dlouholetou praxí. Přesto z meta-analýzy výzkumů vyplývá (Hattie, 2012), že učitelé s větší praxí, provádějí diferenciaci častěji. Z tohoto důvodu byli vybráni i pro výzkum, kterému se věnuje tato práce. Učitelé s dlouholetou praxí mají potřebné zkušenosti, které podle Švaříčka a Šedřové (2014) přispívají k důvěryhodnosti výzkumu. Právě zkušenosti pedagogů a jejich orientace v dané problematice jsou východiskem pro naplnění cílů této práce.

Z důvodů uvedených výše bylo pro výzkum vybráno pět učitelek, které učí dohromady na čtyřech základních školách, z čehož tři školy jsou zároveň fakultními školami Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jelikož byly respondentkami pouze ženy, jsou z důvodů genderové korektnosti označovány v celé práci pojmem *učitelky* nebo *respondentky*. Mezi respondenty nejsou zastoupeni muži, jelikož na prvním stupni tvoří podíl necelých 6 % (MŠMT, 2020), a protože přístup rozdílných pohlaví k diferenciaci není předmětem tohoto výzkumu, ačkoliv by mohl přispět k celkové objektivitě.

Jména učitelek, se kterými byl prováděn rozhovor, nejsou z důvodů ochrany osobních údajů zmiňována. Spolu s tím není konkrétně uvedena ani škola, na které učitelky momentálně působí. A to vzhledem k upřímným a otevřeným výpovědím, které respondentky poskytly o svých žácích a třídě, ve které učí. Zároveň to není zásadní informace, která by byla pro výzkum nezbytná. Situace na školách byla navíc částečně nastíněna v dalších podkapitolách.

Všechny respondentky byly předem seznámeny s cílem výzkumu a způsobem anonymizací dat.

#### **10.4. Charakteristika výzkumného vzorku**

Všechny učitelky, se kterými probíhal rozhovor, učí podle tzv. matematiky profesora Hejného. Zároveň tři z pěti respondentek učí na školách, které jsou zapojeny do programu Začít spolu. Tato skutečnost vyšla náhodou a nebylo to pro výzkum cíleně zvoleno. Jelikož se ale jedná o přístupy, které jsou specifické a promítají se do výuky, je nutné představit některé jejich základní principy. Matematika profesora Hejného i program Začít spolu jsou komplexním přístupem k výuce a jelikož nejsou přímo předmětem toho výzkumu, budou představeny pouze základní aspekty, které souvisí především s diverzitou a diferenciací.

Hejného metoda i program Začít spolu stojí na konstruktivistickém přístupu k výuce. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce v kapitole šest, konstruktivismus spočívá v důležitosti vlastního poznání. Vychází z myšlenky, že žáci mají své zkušenosti, znalosti a představy, na nichž je možné budovat nové poznání. Konstruování nových poznatků na základě prekonceptů je ve výuce upřednostněno před pouhým přijímáním informací. Kargerová a Maňourová (2013, s. 41) přímo říkají, že: *„Z pohledu diferenciaci výuky a individuálního přístupu výuka vycházející a stavící na předchozích znalostech žáků dává šanci všem dětem hlouběji proniknout do tématu, zorientovat se v něm a nalézt v něm také*

*svoje uplatnění. “ Znalosti a objevy získané v kontextu, mají totiž vyšší pravděpodobnost být trvalé.*

Pohled na konstruktivismus jako na přístup, který dává příležitost všem žákům se rozvíjet, je zásadním poznatkem pro tuto práci. Všechny učitelky potvrdily, že svoji výuku zakládají na konstruktivismu, což se ukázalo jako velmi výrazný faktor ve snaze o úspěšnou diferenciaci.

Pro ujasnění charakteristik jednotlivých učitelek byla vytvořena přehledná tabulka, která zaznamenává základní informace. Pod tabulkou jsou dále v základních bodech představeny již zmíněné přístupy.

	<b>Fakultní škola Pedf UK</b>	<b>Program ZaS</b>	<b>Hejného metoda</b>
<b>Učitelka 1</b>	ano	ano	ano
<b>Učitelka 2</b>	ano	ano	ano
<b>Učitelka 3</b>	ano	ano	ano
<b>Učitelka 4</b>	ano	ne	ano
<b>Učitelka 5</b>	ne	ne	ano

### **Program Začít spolu**

Program Začít spolu vychází z konstruktivistického přístupu k výuce. Výhody konstruktivismu byly již několikrát zmíněné dříve. Také byla vysvětlena jasná spojitost mezi konstruktivistickým pojetím výuky a diferenciací. Začít spolu se vyznačuje několika dalšími typickými rysy, které značně napomáhají k vytváření podmínek, které jsou vhodné pro všechny žáky.

Hlavní princip programu Začít spolu spočívá ve společném vzdělávání všech žáků, ve kterém jsou zohledněny potřeby každého jedince. Důraz se klade na rozvíjení těchto předpokladů pomocí různých aktivit, které jsou umožněné díky podnětnému prostředí. Velmi důležitá je interakce mezi jednotlivými stranami vzdělání. Všichni, včetně rodičů, jsou považováni za důležitou součást procesu vzdělávání (Čapek, 2015).

V programu Začít spolu jsou používány konkrétní formy výuky, které vedou k rozvoji kritického myšlení, přijetí zodpovědnosti za učení a porozumění chybě jakou prostředku učení. Filozofie programu odráží potřeby současného světa a posiluje demokratické

principy, které zdůrazňují důležitost poskytnutí rovných podmínek ke vzdělání (ISSA, 2011).

### **Hejného metoda**

Matematika orientovaná na budování schémat častěji známá jako matematika profesora Hejného či Hejného metoda přistupuje k výuce matematiky konstruktivisticky. Je založena na 12 základních principech (H-mat, 2021), které byly v jiných podobách již několikrát zmíněny v souvislosti s konstruktivistickou výukou. Z hlediska diferenciacce je důležitý především čtvrtý a jedenáctý princip. Čtvrtý princip *Rozvoj osobnosti* se zaměřuje na schopnosti hodnotit svoji práci i práci ostatních a učení se argumentovat. Takový přístup vede k vzájemnému respektu a skrze matematiku učí sociálním dovednostem.

Jedenáctý princip *Přiměřené výzvy* reaguje na potřeby každého dítěte, kterého pomocí úloh různých obtížností staví před reálné výzvy. Tímto způsobem je rozvíjen potenciál všech žáků.

### **10.5. Metody sběru dat**

Ke sběru dat byl využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který byl následně doplněn o poznatky z pozorování. Kombinací těchto dvou metod byl podpořen celkový obraz získaných dat (Švaříček a Šedřová, 2014).

Hloubkový rozhovor umožnil vhled do zkoumaného problému. Pomocí polostrukturovaných otázek (viz Příloha 1) byla dotazována speciálně vybraná skupina učitelek, jejichž výběr byl vysvětlen v předchozí podkapitole. Otázky byly předem sestaveny tak, aby odpovídaly tématům jednotlivých kapitol z teoretické části této práce, a aby se vztahovaly k výzkumným otázkám. Zároveň byl rozhovor doplněn o navazující otázky přímo vyplývající z konkrétních situací. Důraz byl kladen na transparentnost a formulaci otázek tak, aby nepodsouvaly žádnou předem očekávanou odpověď.

Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do písemné podoby, čímž se přispělo ke spolehlivosti výzkumu. Přepis rozhovorů následně sloužil k reflektování a analýze získaných dat.

Vzhledem k současnému stavu epidemiologické situace v České republice, který je spojen s onemocněním SARS-CoV-2 a tím vyplývajícím uzavřením všech stupňů vzdělávání podle nouzového zákona a krizových opatření, proběhly rozhovory i pozorování formou online. V případě pozorování se jednalo o synchronní formu distanční výuky.

Distanční výuka s sebou nese značná specifika a velmi se odlišuje od výuky v normálním režimu. Přesto bylo možné pozorovat základní prvky diferenciaci především v přístupu učitelů.

Z tohoto důvodu byl ve většině případů nejdříve realizován rozhovor, ve kterém měly učitelky možnost vyjádřit se ke specifickým své výuky a na základě toho bylo provedeno pozorování některé z online hodin, ve kterých byly výroky respondentek ověřeny. Švaříček a Šed'ová (2014) doporučují opačné pořadí, tedy provést nejdříve pozorování a až následně rozhovor. V tomto pořadí je možné se v rozhovoru odkazovat na záznamy z pozorování. Vzhledem ke specifickým distanční výuky bylo ovšem pozorování zkrácené a odlišné od výuky v normálním režimu, a proto bylo rozhodnuto o pořadí, ve kterém byl na první místo řazen rozhovor.

Pozorování proběhlo nárazově, nejednalo se tedy o dlouhodobý proces, který by zaznamenával vývoj změn v daném časovém období. Pozorování sloužilo spíše jako podpora hlavní výzkumné metody, hloubkového rozhovoru.

Vzhledem k předpokladu návratu žáků do škol a pohledu na distanční výuku jako na výjimečnou situaci, byl výzkum cílen na diferenciaci v běžném režimu výuky ve školách.

## **10.6. Metody zpracování dat**

Pro zpracování dat bylo využito metod otevřeného kódování přepsaných rozhovorů (viz Příloha 2). Konkrétně bylo kódováno pomocí metody tužka a papír, což podpořilo vizualizaci jednotlivých kódů. Před rozřazením kódů do kategorií byla vytvořena myšlenková mapa (viz Příloha 3), ve které byly hledány souvislosti mezi získanými daty.

Myšlenková či mentální nebo pojmová mapa je jedna z metod uplatňovaných při kritickém myšlení. Jedná se o alternativní metodu, která cílí právě na hledání souvislostí mezi zaznamenanými daty (Čapek, 2015), což je i případ využití v této práci. Myšlenkovou mapu lze kromě toho využívat například jako aktivitu při evokaci a brainstormingu nebo při ověřování znalosti učiva.

Z myšlenkové mapy byly vybrány důležité a opakující se pojmy, které byly následně systematicky rozřazeny a data uspořádána do následujících kategorií:

- rozdílnost jednotlivých žáků
- hodnoty ve výuce

- vzájemná pomoc a podpora
- přístup učitelek k žákům
- příležitost zažít úspěch
- plánování
- hodnocení a sebehodnocení
- překážky diferenciaci
- nastavení hranic

Podle těchto vzniklých kategorií jsou zpracovány výsledky výzkumu v následující kapitole. Vzniklé kategorie zároveň částečně korespondují s návrhem realizace diferenciaci ve výuce, který byl představen v kapitole osm. Názvy kategorií jsou pro přehlednost a rychlou orientaci stručné, nicméně jejich znění je podrobněji vysvětleno v kapitole o výsledcích výzkumu. Pořadí, ve kterém jsou kategorie uvedeny, nemá pro práci hlubší význam.

## 11. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu vycházejí z kategorií, které vznikly kódováním jednotlivých rozhovorů a byly podpořeny záznamy z pozorování.

### 11.1. Rozdílnost jednotlivých žáků

Ve všech rozhovorech, které proběhly, pojmenovaly třídní učitelky potřeby svých žáků. Někteří tito žáci spadají do skupin, které byly představeny ve třetí kapitole teoretické části této práce. Učitelky zmínily některé své žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a přesně definovaly jejich potřeby. Uvedly také žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří očekávaně pocházeli z Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska nebo Ruska. Objevily se i děti pocházející z jiných zemí, jejich zastoupení bylo ovšem minimální. Zároveň třídy, které respondentky představily, se od sebe navzájem odlišovaly.

Všechny učitelky tak potvrdily heterogenní složení tříd. Důkaz o heterogenních třídách byl důležitý z hlediska dvou důvodů. Prvním důvodem bylo potvrzení předpokladu, že takové třídy existují a navzájem se od sebe odlišují. Z toho vyplývá, že předmět této práce je založen na relevantním tématu, který je aktuální pro všechny učitele, v případě této práce především ty prvostupňové. Druhým argumentem je samotné uvědomění učitelek. Všechny učitelky si byly vědomy specifičnosti jednotlivých svých žáků, které dokázaly diagnostikovat. Toto je z hlediska přístupu k diferenciaci první z důležitých kroků.

V návaznosti na popis své třídy, poznamenala jedna z respondentek, že *„museli k diferenciaci přistoupit, protože to nejde, táhnout takový vagónek jednou rychlostí.“* Výstižně tak pojmenovala potřebu reagovat na potřeby svých žáků.

O důležitosti diagnostiky jednotlivých žáků mluvily všechny učitelky shodně. Uvedly, že je velmi důležité si s dětmi povídat a poznat z jakého prostředí pocházejí, jaké jsou jejich slabé a silné stránky a co je baví. Vytvoření profilů jednotlivých žáků je pro učitelky stěžejní a odvíjí se od něj následný průběh výuky ve třídách. Jedna z učitelek také poukázala na velmi důležitou věc, a to ochotu pozměňovat svůj vlastní pohled na tyto profily.

Učitelé mají obecně totiž tendence žáky schematicky typizovat (Helus, 2015). Toto rozřazení je z hlediska náročnosti učitelovy práce obhájitelné, může však mít negativní vliv na samotné žáky. Zařazení do určité skupiny je totiž doprovázeno specifickým jednáním s danou skupinou, což může mít dopad na školní úspěšnost žáků. Učitelé by při vytváření obrazu o žácích měli být velmi opatrní a neměli by se dopouštět omezeného přístupu k dětem

podle kategorie, kam si ho zařadily. V takovém případě je zásadní kritický pohled učitele především ve vztahu k sobě samému.

Z výpovědí učitelek vyplynulo, že jsou si těchto nebezpečí vědomy a že s nimi dokážou pracovat. Jako důvod proč, to tak je, se často objevoval respekt ke všem žákům jako osobnostem.

To, o čem respondentky mluvily během rozhovoru, se dalo pozorovat i během synchronní části distanční výuky. S ohledem na jednotlivé žáky a respekt k jejich potřebám, pracovaly všechny učitelky ve skupinové organizační formě. Každá z učitelek však zvolila trochu jiný přístup. Některé učitelky rozřadily žáky do výkonnostně homogenních skupin, jiné zvolili skupiny heterogenního charakteru. Obě možnosti však měly své opodstatnění.

Homogenní skupiny respektovaly pracovní tempo jednotlivých žáků. Skupinky se věnovaly stejnému tématu, každá ale dostala jiný čas potřebný k probrání tématu a vyřešení úkolů. Nedochovalo tedy k prohlubování rozdílů mezi skupinkami.

V heterogenních skupinách probíhala výuka podobným způsobem jako ve škole v normálním režimu. Učitelky si rozdělením snížily počet žáků, čímž bylo umožněno věnovat jednotlivcům větší pozornost. Každé dítě tak dostalo příležitost se projevit. Zároveň zde více probíhala spolupráce a kooperace mezi žáky s odlišnou úrovní svých schopností.

Učitelky zvolily formy, které se domnívaly, že budou nejvýhodnější pro žáky dané třídy. V tomto případě je důležité, že reagovaly na danou situaci a pokusily se ji adekvátně řešit.

## **11.2. Hodnoty ve výuce**

Na otázku: „Co pro Vás znamená diferenciací?“ odpovídaly učitelky víceméně shodně. Nejvýstižněji odpověděla jedna z učitelek takto: „*Diferenciací je lidská záležitost, respekt ke každému bez ohledu na to, co má za potíží. Základ je v respektu, bez toho to není možné.*“

Respekt, tolerance, důvěra, svoboda, odpovědnost. Společné znaky, které se objevovaly v rozhovorech s učitelkami a byly viditelné při pozorování konkrétních hodin. Učitelky také potvrdily, že přístup k jednotlivým žákům není možný bez vnitřního přesvědčení o tom, že každý jedinec může naplnit svůj potenciál.

Tyto hodnoty jsou přitom definovány ve *Výchově demokratického občana* v RVP ZV (2017). Toto průřezové téma „*v obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti*“ (MŠMT, 2017, s. 129). Konkrétněji si dává za cíl



vybavit žáka demokratickými principy, které povedou k respektu k druhým, schopnosti konstruktivně řešit problémy a přijmout odpovědnost vyplývající z uvědomění si svých vlastních práv a povinností.

Jelikož je učitel vzorem a autoritou, může některé z hodnot přenášet na žáky ve své třídě. Úkolem učitele je tak „vytvořit ze třídy výchovné společenství“ (Krátká, 2004, s. 42), ve kterém se žáci budou učit spolupracovat, pomáhat ostatním, formulovat svoje názory a rozvíjet své schopnosti.

Nastavení hodnot je totiž předpokladem pro vytvoření bezpečného klimatu ve třídě. A pokud se žáci cítí v bezpečí, nemají obavy udělat chybu a vyjádřit svůj názor, což je zásadní podmínka jakékoliv metody konstruktivistického přístupu.

Nejedná se o nikterak nové myšlenky, nicméně v české společnosti někdy u učitelů stále přetrvává pocit toho, mít všechno pod kontrolou. Všechny učitelky, které se účastnily výzkumu, dokázaly přenést spousta pravomocí na žáky, ačkoliv jim samozřejmě zůstala hlavní řídicí a organizační funkce. Ve vztahu k žákům je to důležitý projev důvěry.

### **11.3. Vzájemná pomoc a podpora**

Žáci se ve škole učí spolupracovat a pomáhat si. Pojmenovávají své slabé stránky a hledají něco nebo někoho, kdo by jim s daným problémem dokázal pomoci. To samé by mělo platit v případě dospělých, kteří se podílejí na vzdělání. Vzájemná pomoc a podpora, sdílení zkušeností a inspirování se v práci v druhých, může být velice přínosné pro všechny strany.

*„Protože tohle třídní učitel nemůže zvládnout.“*

Jedna z respondentek poznamenala, že není v možnostech jednoho člověka splnit všechno. Všechny učitelky si byly velmi vědomy pomoci, kterou mají ve svých asistentkách. Ačkoliv je asistent pedagoga často přiřazen ke konkrétnímu žáku, většinou pomáhá všem, kteří to potřebují a reaguje tak na momentální situaci ve třídě.

Asistent pedagoga je někým, kdo může učiteli pomoci v danou chvíli ve třídě. Kromě této pomoci pojmenovaly respondentky ještě vzájemné sdílení se svými kolegyněmi v ročníku i napříč prvním stupněm. Učitelky stejných ročníků mohou být velkou oporou sobě navzájem například při plánování výuky.

Další pomocí, kterou některé respondentky vnímaly, je zapojení škol do různých akcí a projektů. Tyto projekty mohou sloužit jako opora při plánování výuky, zdroj informací

a inspirace nebo být místem pro spolupráci a sebevzdělání. Díky těmto projektům se také do škol mohou dostávat lidé zvnějšku, kteří mohou pozorovat dění ve třídě či se na něm aktivně podílet. Tím se škola stává otevřenější ve vztahu k veřejnosti a není tak místem, kde se vzdělání odehrává za zavřenými dveřmi. Provázanost školy s okolním světem pojmenovaly učitelky jako velmi výhodné.

Všechny respondentky také uvedly, že vědí, na koho v případě potřeby mohou ve škole obrátit. Nejčastěji uváděly oporu v osobě speciální pedagožky či výchovného poradce, kteří na školách působí.

#### **11.4. Přístup učitelek k žákům**

Přístup učitelek k žákům vychází z hodnot, které mají učitelky zvnitřněné. Jelikož je hodnotová orientace velmi důležitá, byla jí již věnována částečná pozornost. Hodnoty se totiž promítají do přístupu a chování a ovlivňují dění ve třídě.

Pozitivní přístup lze uvést na konkrétním příkladu z výpovědi jedné z respondentek. Při otázce na složení své třídy, představila respondentka žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří na základě doporučení z pedagogicko-psychologických pracovišť dosahují na nějakou formu podpůrných opatření. Ve vztahu k ostatním žákům, odpověděla učitelka následovně: „*Ostatní na to nemají papír, ale já jim ta podpůrná opatření dávám.*“

Z takové výpovědi vyplývá, že si je učitelka vědoma potřeb všech svých žáků, které ve třídě zohledňuje bez nutnosti vnějších nařízení či doporučení. Postoj učitelky tak vychází z vnitřního přesvědčení a snahy vytvořit všem žákům rovné podmínky, ve kterých budou moci dosahovat stanovených cílů.

Přístup učitelek k žákům vyplývá z jejich pozitivního vzájemného vztahu, který je důsledkem dlouhodobého poznávání se navzájem a trávení času ve stejném prostředí. Takové bezpečné prostředí je podmíněno dodržováním společně nastavených pravidel, která mají své opodstatnění.

#### **11.5. Příležitost zažít úspěch**

„*Pokud to, co si ze školy odnáší je to, že nemůže, tak mu vypnete chuť se učit nové věci a zlepšovat se.*“

Na stejné úrovni jako důležitost respektu učitelky zmiňovaly potřebu žáků zažít úspěch. Z výpovědi jedné učitelky je jasné, co se stane v případě, kdy žák nedostane příležitost být

v ničem úspěšný. Úkolem učitelů je tak vytvářet prostředí, ve kterém má každý žák příležitost zažít úspěch.

Podle výroků učitelek nezáleží na tom, kdy nebo v které oblasti je žák úspěšný, důležité je, aby vůbec takový moment zažil. Ve škole je spousta předmětů a příležitostí, kdy toto může nastat. Je však na učitelích, aby volili aktivity a úkoly různého charakteru. V reakci na toto zmínila jedna z učitelek například výhody prostředí v Hejného matematice. Podle ní jsou úlohy různého charakteru a jejich pestrost má šanci oslovit velký počet žáků. Toto může být jeden z příkladů, kdy i uvnitř jednoho předmětu lze nalézt různé momenty, kdy mohou být žáci úspěšní.

Pokud žák zažije moment úspěchu, bude pravděpodobně velmi dobře motivován k opakování takové chvíle. Na stejném principu funguje bohužel i neúspěch. Jakmile žáci i přes vynaložené úsilí dlouhodobě čelí neúspěchu, ztratí po nějaké době další zájem o učení a mohou pociťovat obavu z opětovného selhání (Vágnerová, 2001). Zde je znovu velmi důležitá role učitele, který musí nastavovat úkoly tak, aby byly na jedné straně výzvou, na druhé však výzvou splnitelnou. Ještě důležitější je zajištění zažití pocitu úspěchu pro všechny žáky.

S tím se pojí typizování žáků, které bylo zmíněno ve výsledcích výzkumu v podkapitole o rozdílnosti jednotlivých žáků. Pokud dojde ke zkreslenému pohledu na žáka, může v důsledku toho docházet i k mylně očekávanému úspěchu, který však nemusí být naplněn.

## **11.6. Plánování**

V otázce plánování výuky se názory učitelek rozcházejí. Učitelky se rozdělovaly do dvou skupin na ty, které si výuku plánují dlouhodobě a ty, které plánují spíše ze dne na den. Všechny respondentky ale uvedly, že své plány sdílejí se svými žáky, kteří tak vědí, kam výuka a učení směřuje a mohou to využívat při snaze o dosahování cíle. Učitelky, které spoléhají na dlouhodobé plány dávají dětem jistou výhodu v tom, že i děti z dlouhodobého hlediska znají svůj cíl. Učitelky, které plánují výuku spíše ze dne na den však více vychází z autentičnosti dané chvíle, jsou více přizpůsobivé ve změně svých plánů a lépe reagují na konkrétní potřeby žáků.

Toto bylo pozorovatelné i během hodin on-line výuky. Některé učitelky se odchylovaly od plánů v případech, kdy se v hodině vyskytla situace, na kterou bylo potřeba reagovat.

Neměly problém se naplánovanému tématu věnovat v některé z dalších hodin. Jiné se raději přesně držely plánu tak, aby naplnily dané cíle v předem stanoveném časovém horizontu.

Učitelky si nicméně shodly v tom, že plánování výuky vychází z jejich osobnosti, a že každému v takovém případě vyhovuje odlišný způsob. Důležité je, aby učitelé v takovém případě pracovali tak, jak jim nejlépe vyhovuje.

Názory se také odlišovaly v tom, jaké plány si učitelky vytváří. Dvě z pěti učitelek uvedly, že si vytvářejí univerzální plány, které následně přizpůsobují situaci v dané třídě, jelikož své žáky dobře znají a vědí tak, co kdo potřebuje. Zbylé učitelky berou své žáky v potaz již při samotném plánování a připravují tak výuku. Znovu se zde pravděpodobně objevuje preference učitelek reagovat na situace ve třídě či se opírat o předem připravené plány.

Učitelky, které tvoří si tvoří spíše univerzální plány argumentují tím, že z časového hlediska nelze vytvářet plány všem žákům na míru.

### **11.7. Hodnocení a sebehodnocení**

Téma hodnocení je velkou kapitolou ve vzdělávání a ve vztahu k diferenciaci se dotýká této práce.

Učitelky uvedly, že používají známky v kombinaci se slovním hodnocením. Používat známky jsou povinni vzhledem k tomu, na kterých školách učí. Zároveň je vnímají jako nedostatečné a často nevypovídající.

*„Známkuji to, co umí. Ne to, co neumí.“*

*„Není to o známkách.“*

Zmiňovaly, že je nespravedlivé hodnotit žáky ve vztahu k ostatním, jelikož ne všichni mají doma stejné podmínky. Všechny učitelky tak při otázce na hodnocení směřovaly svoje odpovědi na různé formy žakových sebehodnocení.

Některé z učitelek pracují s možností nechat žáky stanovit si své vlastní cíle, které nemusí nutně být vzdělávacího charakteru. Učitelky jim poté pomáhají plánovat kroky, jak takových cílů dosahovat a společně hodnotí, jak se jim dosahování cílů průběžně daří.

Žáci se také učí ohodnotit, co již umí a co se musí ještě naučit. Jedna z učitelek zmínila, že s žáky nepoužívají termín „*tohle neumím*“, ale raději ho nahrazují slovy „*tohle ještě neumím*.“ V takovém případě vzniká jasný prostor k tomu, co je třeba ještě se naučit a odpadá nemožnost takového cíle dosáhnout.

To samé bylo možné pozorovat v jedné z hodin, kde přímo zaznělo, že „*ve všem, co nám nejde, se můžeme zlepšovat.*“

Podle učitelek se také žáci učí hodnotit sebe navzájem. Umějí vyjádřit svůj názor, pokud jsou s něčím spokojeni nebo naopak nespokojeni. Vědí, kde mohou vyhledat pomoc, pokud si nevědí s něčím rady a samozřejmě za takovou pomoc poděkovat. Pro respondentky bylo toto samozřejmostí a považovaly to za přirozenou součást vyučovacího dne. Znovu to vypovídá o jejich vnitřním nastavení a klimatu třídy, ve které učí. Dosáhnout takového klimatu ovšem není jednoduché a vyžaduje to dlouhodobou práci se třídou jako skupinou plnou rovnocenných členů.

Udržování pozitivního klimatu bylo patrné i v online hodinách, kde docházelo k momentům, kdy si žáci s učitelkami povídali, sdíleli své zážitky, vyjadřovali své pocity či hodnotili, co se jim v uplynulé době podařilo. Každá z hodin nicméně byla jiná, což bylo zapříčiněno osobností učitelek i žáků.

Na úspěšnou diferenciaci tak neexistuje jednoduchá odpověď. Z výpovědí učitelek vyplývá, že je velmi obtížné přizpůsobovat výuku všem žákům ve třídě za předpokladu, že bude veškerá práce záviset na učiteli. Z toho důvodu je velmi výhodné přenášet zodpovědnost na žáky samotné. Taková výuka je ale možná pouze v takové třídě, která je na to připravená a která k tomu má vhodné podmínky. Těžiště podmínek se v tomto případě přesouvá od materiálnosti spíše k sociální sféře. Sociální klima je závislé na řadě faktorů, které byly otevřeny ve výsledcích výzkumu i v teoretické části této práce. Pro upřesnění lze najít možné odpovědi v posledních třech kapitolách, které shrnují nejdůležitější poznatky této práce.

Předtím je však ještě potřeba zmínit dvě důležité oblasti, které z rozhovorů s respondentkami vyplynuly a které jsou pro tento výzkum důležité. Jedná se o překážky, které učitelky při své práci vnímají. V jejich případě se ale jedná o obtíže, které dokážou překonávat a nepovažují je za natolik markantní, aby bránily v diferenciaci. V druhém případě se jedná o nastavení hranic v učitelské profesi, které je důležité pro zachování zdravého psychického stavu učitele. Jedná se o jedno z mnoha doporučení pro ostatní, které lze ve výzkumu této práce nalézt.

### **11.8. Překážky diferenciaci**

Během rozhovorů se kromě tématu úspěšné diferenciaci otevřelo téma související, a to téma možných obtíží, které mohou ztěžovat situaci a případně bránit v diferenciaci. Žádná

z respondentek si na situaci přímo nestěžovala, pouze zmínily následující obtíže v následku dotazování.

Zcela očekávaně dvě respondentky uvedly jako jednu z překážek velký počet žáků ve třídě. V obou případech se jednalo o případ, kdy učitelky mají ve své třídě 30 žáků. Každá to ovšem zmínila z jiného důvodu. V prvním případě se jednalo o skutečnost, kdy se učitel nedokáže z hlediska počtu plně věnovat všem žákům a nemůže tak maximálně vyhovět všem potřebám. Učitelka uvedla, že situaci ve třídě zvládá a že se snaží o přizpůsobení výuku, nicméně ví, že pokud by bylo žáků ve třídě méně, pracovalo by se ji lépe a každý z žáků by dostal více pozornosti. Druhý související důvod spočíval v nedostatečném prostoru k vyučování. Třídy jako místnosti totiž zůstávají stále stejně velké bez ohledu na počet žáků, který se v nich vzdělává. Je tak zřejmé, že v tak malém prostoru nelze uplatňovat veškeré aktivity jednoduše z hlediska nedostatečného místa. Obě respondentky se však navzdory překážkám snaží se situaci vyrovnat a hledat jiné cesty, které jsou v malé třídě s velkým počtem žáků uskutečnitelné.

Vzhledem ke snaze o přizpůsobení výuky jednotlivcům či skupinám podobných úrovní zmiňovaly učitelky také časovou náročnost přípravy i následné zpětné vazby a hodnocení. Z toho důvodu učitelky například ustupují od slovních hodnocení, ačkoliv jsou si vědomy benefitů, které přináší. Z hlediska času, které ale vyžaduje, se snaží přenést pozornost spíše na okamžitou zpětnou vazbu a využít schopnosti sebehodnocení žáků samotných.

Mezi dalšími problémy se objevovala spolupráce s rodinou. V tomto případě se však respondentky ve výpovědích lišily. Logicky to vyplývá z jejich konkrétních zkušeností se situacemi, se kterými se potýkají ve svých třídách a které se pojí s konkrétními žáky a jejich rodinami. Vzhledem k dříve zmiňované a několikrát opakované jedinečnosti každého dítěte je i situace v rodinách specifická a těžko zobecnitelná. Z rozhovorů však lze vysledovat dvě základní roviny potíží. V první řadě se jedná o nesplnitelná očekávání, která mají rodiče ze strany školy, konkrétněji učitelů. V opačném případě o odstup rodičů od zodpovědnosti za vzdělání svých dětí. Jedná se tak o dva vzájemné protipóly, kdy jedni z rodičů mají přehnané nároky pramenící z cílevědomosti a touhy mít pro své dítě to nejlepší a ti druzí kompletně přenechali vzdělávání na škole a většinou ztratili zájem o výuku.

Spolupráce rodiny se školou je velkým tématem, které ačkoliv není předmětem této práce, je svým námětem rozhodně relevantní. Z rodinných situací žáků vyplývá rozdílné domácí

prostředí, ze kterého žáci do školy přicházejí a které se do velké míry podílí na formování jejich osobnosti.

Žádná z respondentek nezmínila nedostatečné vzdělání, nízké financování škol nebo tlak na úspěšnost a naplnění cílů, které jsou stanoveny v kurikulárních dokumentech. Tyto obtíže byly zmíněny v teoretické části, nicméně nebyly pro tyto konkrétní respondentky osobní překážkou.

### **11.9. Nastavení hranic**

Z časové náročnosti diferenciací výuky, která byla již zmíněna jako jedna z překážek samotné realizace, vyplývá další často zmiňované téma.

Kapitola nastavení hranic je pojmenována ve smyslu nastavení hranic učitelské práce. Spousta respondentek zmínila, že při učitelské práci je důležité si umět vytyčit hranice a stanovit si, co všechno je ještě prací učitele a co již sahá za hranice této profese. Na toto upozornilo více z respondentek.

*„Diferenciacie je hodně o nás samých, aby som si to nastavili. Budeme sa bavit o deťoch, ale je to i o tom učiteľovi, aby sa nepremohl.“*

Nastavení hranic může být prevencí před syndromem vyhoření, který je vzhledem k psychické náročnosti učitelské profese vcelku častým jevem. Jedná se o situaci, která může postihnout všechny učitele bez ohledu na délku praxe. Ohroženi jsou především ti učitelé, kteří se orientují na výkon a kladou sami na sebe veliké nároky. Velkému tlaku čelí i začínající učitelé, kteří nemusejí prvotně zvládat všechny své povinnosti. Při nástupu do práce jsou totiž vystaveni všem svým závazkům najednou, bez možnosti se učit jeden po druhém, jak tomu bývá v jiných profesích (Podlahová, 2004). Ve vztahu k diferenciaci výuky se navíc nároky na učitele stále navyšují.

Než tedy kdokoliv z učitelů začne hledat odpovědi na otázku *„Jak úspěšně diferenciovat výuku?“*, je důležité si správně nastavit hranice. Naplňovat svoje povinnosti vůči škole a žákům samotným, pomáhat jim s učením a nabízet jim aktivizující podněty, které je budou směřovat dále v procesu učení, ale nepřecenit přitom svoje síly.

*„My to ve škole řešíme a měli jsme z toho hroznou frustraci. A museli jsme jít hodně zpátky a říct si ne.“*

Tato kapitola nemá být vnímána jako snaha o přesvědčování učitelů od nenaplnění svých povinností. Učitelé, kteří jsou si ve své práci jistí, mohou zvládat i nadstandardní úkoly a přijímat nové výzvy. Zároveň by učitelé, kteří se cítí zahlceni a pod tlakem, měli vědět, že si mohou pojmenovat, co momentálně není v jejich silách.

Stejně jako se žáci učí stanovovat svoje cíle a jednotlivé kroky k jejich dosahování, to samé mohou uplatňovat učitelé při diferenciaci. Nelze očekávat, že ve třídách bude všechno fungovat najednou a bez problémů. Je důležité si umět přiznat chyby, které se v hodinách mohly objevit, zároveň se je ale naučit nevnímat jako neúspěch nebo osobní selhání. Škola je prostorem, kde se kromě žáků mnohému učí i samotní učitelé.



## 12. Formulace odpovědí na výzkumné otázky

Ačkoliv výsledky výzkumu obsahově odpovídají na výzkumné otázky, pro ujasnění lze odpovědi shrnout následovně:

*Jak přizpůsobit výuku všem žákům, aby se maximalizoval čas, při kterém všichni pracují?*

Jednoduše lze říci, že žáci pracují v momentě, kdy jsou zapojeni do procesu učení. Míra zapojení může být pro různé žáky při různých aktivitách odlišná. Důležité je tedy postavit žáky před takové výzvy, které budou vyžadovat jejich aktivitu, ale budou přiměřené jejich schopnostem.

Důležité tedy není stavět žáky před kvantitativně bohaté množství úkolů, ale raději umožnit řešit žákům problémy do hloubky. Každý z žáků tak pronikne do jiné vrstvy daného jevu, přičemž základní a minimální úroveň bude splnitelná pro všechny. Pro úspěšné plnění výzev je zapotřebí podnětného prostředí, které bude bohaté na pomůcky a materiály vhodné k výuce. Zároveň je nezbytné umožnit žákům zvolit si způsob plnění úkolů na základě svých zájmů a preferencí. V takovém případě musejí nejen učitelé, ale především žáci znát svoje přednosti a být si vědomi svých limitů.

Dosahování cílů a umožnění žákům zažít úspěch je pro žáky velkou motivací. Taková motivace může být prostředkem pro udržení pozornosti a dokončení úkolu. V takové chvíli je předpokládáno zapojení žáka, který pracuje na splnění úkolu a tím dosažení cíle. Vlastní úspěchy jsou nejlepší motivací, jak udržet žáky při práci.

*Jaké způsoby diferenciacce jsou efektivní při práci v heterogenní třídě z hlediska zapojování žáků?*

Diferenciaci lze provádět různými způsoby. Ačkoliv někdy může docházet k diferenciaci cíle, efektivněji se podle výpovědí učitelek jeví diferenciacce procesu. Žáci totiž pomocí různých cest mohou dosahovat stejně nastavených cílů. Role učitele tak spočívá ve znalosti svých žáků a zprostředkování širokého spektra způsobů, které budou reagovat na jejich potřeby.

V takovém případě je přínosné, pokud je odpovědnost za učení přenesena na žáky samé. Žáci se tak učí pojmenovávat, co v danou chvíli potřebují a co by jim k dosažení cíle pomohlo.

Tím, že se všichni soustředí na stejný cíl, mají společné téma, o kterém mohou diskutovat. Každý z žáků přitom může být na jiné úrovni ve vztahu k dosažení cíle. Důležitým prvkem je umožnit žákům možnost volby, jak daných cílů dosahovat.

Zároveň by učitelé měli přijmout, že naplnění cíle může mít pro různé žáky různou podobu. Produkty, které jsou výsledkem žákovy práce, tak nemusejí a pravděpodobně ani nebudou odpovídat jednomu vzoru, ale budou odrážet žakovu osobnost. S diferenciací procesu je tak spojena diferenciací produktu, která může plně rozvíjet žakovu kreativitu.

*Jaké výukové strategie a konkrétní metody a formy práce jsou vhodné pro vyučování v inkluzivním prostředí?*

V inkluzivním prostředí je důležité využívat různé formy kooperace. Všechny strategie, které byly představeny v teoretické části, jsou pro práci ve třídě vhodné. Jejich využití vždy závisí na konkrétní situaci. Kooperační a skupinové formy práce dávají podle učitelek žákům pocit, že nejsou na řešení problémů sami. Vyhledání pomoci je však podmíněno schopností žáků reflektovat své potřeby, důvěrou k druhým a motivací k dosažení úspěchu. Z toho důvodu není zvolení jakékoliv kooperační formy práce zárukou úspěchu a zapojení všech žáků do práce.

Znovu se zde potvrzuje důležitost znalosti specifik jednotlivých žáků, které jsou klíčové pro tvorbu skupin. Ať už učitelé vytvářejí skupiny sami nebo nechávají tuto pravomoc na žácích, měli by vždy vědět, z jakého důvodu takovou možnost zvolili a k jakému cíli směřují.

Závěrem lze říci, že všechny metody mohou mít smysl, pokud jsou spjaty s nějakým smysluplným vzdělávacím cílem. Z hlediska inkluzivní pedagogiky a společného vzdělávání žáků jsou důležité především ty, které nechávají žáky různých schopností spolupracovat a navzájem se tak obohacovat.

Ačkoliv došlo k nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky, z výzkumu vplynuly další důležité prvky, které jsou nezbytné pro práci učitele v heterogenní třídě. Jelikož se v mnoha ohledech jedná o důležitější aspekty výuky než samotné metody a strategie, jejich konkrétnímu vysvětlení je věnována následující kapitola.

## 13. Klíčové faktory efektivní diferenciacie

Klíčové faktory efektivní diferenciacie jsou překvapivou kapitolou vzniklou z výsledků kvalitativního výzkumu. Odpovědi respondentek spolu se záznamy z pozorování podložené teoretickým základem ukázaly, že pro úspěšnou diferenciaci je zásadní pozitivní přístup pedagogů k diferenciaci a žákům samotným.

Za klíčové faktory lze považovat tři základní zjištění, která vyplynula z rozhovorů během výzkumu. První zjištění spočívá ve spolupráci učitelů s ostatními osobami a institucemi podílející se na systému vzdělávání. Druhé zjištění odpovídá potřebě otevřeného smýšlení těchto osob a pozitivních vztahů mezi nimi. Třetím důležitým bodem je postavení žáka v samotném procesu učení. Prvky těchto myšlenek se objevovaly v teoretické části této práce a především během rozhovorů s jednotlivými učitelkami. Na rozdíl od odlišných metod, které učitelky zmiňovaly, se jednalo o faktory, na kterých se všechny respondentky shodovaly, a které jsou tak klíčem k úspěšné diferenciaci. O všech těchto faktorech je podrobněji sepsáno v následujících třech podkapitolách.

### 13.1. Zjištění 1

**Společné vzdělávání žáků v inkluzivním prostředí je podmíněno spoluprací všech zúčastněných stran.**

Myšlenka spolupráce všech těch, kteří se podílejí na vzdělání, je zásadní pro úspěšnou diferenciaci, a to především z důvodu směřování ke stejnému cíli. Cílem by mělo být: *„vytváření předpokladů pro celoživotní učení – získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět...“* tak, jak je definováno v Bílé knize (MŠMT, 2001).

Tento cíl by měl být společný pro žáky, rodiče, učitele a další osoby podílející se na vzdělání. Pozitivní vztah mezi školou a rodinou je nezbytný, jelikož obě strany jsou odpovědné za vzdělání dětí (Krejčová a Kargerová, 2011). Důležité je uvědomění si rodičů, že zodpovědnost za vzdělání žáků má škola stejně jako oni sami.

*„To rodinné prostředí není vůbec zodpovědné vůči vzdělání. Oni mají pocit, že dítě chodí do školy a tam ho to ta učitelka naučí.“*

Z výpovědi jedné z učitelek je patrné, že důležitost vzdělání není pro všechny rodiny samozřejmostí. Vzájemný respekt a spolupráce mezi těmito stranami jsou přitom zásadní, jelikož vytváří základní podmínky pro žáky. Společná snaha zajišťuje příznivé podmínky pro vzdělání.

*„Vždycky je to o tom, jak se to vykomunikuje. S rodiči, dětmi i mezi dětmi ve třídě.“*

### **13.2. Zjištění 2**

**Pro rozvoj potenciálu všech žáků je důležité správně nastavené klima třídy a důraz na vztahy mezi žáky a učiteli a žáky samotnými.**

První zjištění pojmenovalo důležitost pozitivního vztahu primárně mezi školou a rodinou v provázanosti na další účastníky vzdělávacího procesu. Kromě toho je ale pro vzdělávání velmi důležité klima třídy, které zastřešuje vztahy mezi jednotlivými žáky dané třídy a zároveň podmiňuje veškeré realizovatelné aktivity ve třídě. Kvalita vzdělání je totiž závislá na sociálních vztazích daných žáků a hodnot, které jsou různými pravidly ve třídě nastaveny. Jedna z učitelek toto konkrétně pojmenovala slovy:

*„Ve třídě mi hodně záleží na bezpečí. To potřebuji, aby žáci mohli pracovat, aby obě strany – ti jistí i ti nejistí – o sobě věděli, a aby to respektovali. A aby to pro ně byla naprosto otevřená věc.“*

V této výpovědi jsou patrné prvky bezpečného prostředí pro učení, které závisí na respektu k druhým. Tyto myšlenky byly konkrétněji popsány ve výsledcích výzkumu v podkapitolách o hodnotách, vzájemné pomoci a přístupu učitelek (konkrétně kapitoly 11.2, 11.3 a 11.4).

Učitelky tak potvrdily výroky Hejného a Kuřiny (2015), podle kterých je pozitivní sociální klima třídy nezbytné pro konstruktivistický přístup a kooperační formy výuky, které se ukázaly jako cesta k naplnění potřeb všech žáků různých schopností.

V inkluzivním vzdělání mají neopomenutelnou roli asistenti pedagoga, kteří se přímo podílejí na fungování třídy a jsou plnohodnotnými členy dané skupiny. Učitel, asistent pedagoga a žáci jsou všichni dohromady spolutvůrci klimatu.

### **13.3. Zjištění 3**

**Hlavním aktérem vzdělávacího procesu je aktivní a samostatný žák, který si je vědom svých limitů a dokáže je pomocí poskytnutých prostředků posouvat.**

Z prvních dvou myšlenek samovolně vyplývá třetí důležitý faktor. Pokud jsou splněny podmínky pro výuku a žákům je umožněno vzdělávat se v podnětném prostředí, které cílí na úspěchy každého jedince, dochází k vytváření bezpečného prostředí pro žáky. V tomto prostoru se žáci stávají vlastními iniciátory svého vzdělání. Na žáky je přenesena značná část pravomocí, které jsou cíleně rozvíjeny.

Tato myšlenka koresponduje s konstruktivistickým přístupem k výuce a postavením žáka do centra svého vzdělávacího procesu. Přínosy konstruktivistické pedagogiky se objevovaly několikrát napříč celou prací a odkazovalo se na ně z několika různých hledisek.

Přenesení zodpovědnosti za učení na žáky samotné pojmenovaly i učitelky během rozhovorů. Zároveň se podle nich nemusí jednat pouze o vztah k vlastnímu učení ale i k vlastnímu chování, a to především z pohledu na třídu jako sociální skupinu.

*„Je to o tom, jak oni převezmou zodpovědnost za svoje chování.“*

Ačkoliv se tyto faktory mohou zdát zřejmé a předvídatelné, jsou odrazovým můstkem pro vytvoření podmínek, které dávají příležitost všem žákům. A jelikož je individualizace a diferenciací výuky pro učitele stále obtížná, má tato kapitola v této práci své opodstatnění.

Navíc narozdíl od konkrétních metod a forem výuky, které vzhledem ke specifikám konkrétních žáků nelze unifikovat a považovat je za absolutní, mají tyto faktory obecnou platnost. Zároveň jsou jasnou odpovědí na otázky, jak přizpůsobit výuku žákům heterogenních tříd.

## 14. Shrnutí praktické části

Praktická část diplomové práce je zacílena na hledání odpovědí na otázky týkající se úspěšné diferenciaci.

Výzkumné otázky byly formulovány z hlediska hledání vhodných metod, forem a strategií. Během rozhovorů s učitelkami se ale ukázala nová oblast, která ačkoliv byla v teoretické práci zmíněna, nebyla jí věnována dostatečná pozornost. Z analýzy dat získaných z rozhovorů a pozorování vyplynulo, že důležitější, než konkrétní metody je smýšlení pedagoga a s tím související klima třídy, které dává vhodné podmínky k učení.

Potvrdilo se tak přesvědčení Kasíkové (2011, s. 236) o tom, že: „... *diferenciace je méně o aktivitách, více o způsobech přemýšlení o vyučování a učení, o tom, co děláme, když vyučujeme, a co znamená, když se děti učí.*“ Přesně tato myšlenka se objevovala při analýze rozhovorů s učitelkami a je patrná na konkrétní odpovědi jedné z nich. Při otázce „*Co pro Vás znamená diferenciace?*“ se zároveň neobjevovaly odpovědi s konkrétními metodami nebo formami práce, ale spíše důležitost pozitivního přístupu k jednotlivým žákům a jejich potřebám.

*„Diferenciace pro mě znamená zasáhnout všechny děti. K tomu, abych učila, tak potřebuji učivo a nějak třídu dělit. Dělit podle toho, jak oni potřebují, aby se k nim učivo dostalo.“*

Na tomto příkladu lze pozorovat smýšlení učitelky, která si uvědomuje důležitost zapojení všech žáků do výuku s ohledem na jejich individuální potřeby. Zároveň učitelka jinými slovy zmiňuje potřebu vnitřní diferenciaci třídy.

Ačkoliv došlo k zodpovězení výzkumných otázek, stále zůstávalo několik dalších otevřených témat týkajících se celkového přístupu společnosti. Z toho důvodu vzešla z výzkumu tři zásadní zjištění, která jsou shrnuta ve třinácté kapitole, a která jsou nezbytná pro diferenciaci v heterogenních třídách. Tyto myšlenky zastřešují několik dalších teorií, nápadů a individuálních zkušeností, které jsou zmíněny napříč celou touto prací. Podstatným zůstává, že zprostředkováním těchto tří klíčových faktorů dostanou žáci příležitost a stejnou šanci, která jim umožní získat nezbytné znalosti a dovednosti. Všechny tyto zkušenosti jim pomohou v budoucím vzdělávání.

## Závěr

Tato práce se věnovala tématu *Diferenciace v heterogenní třídě na 1. stupni ZŠ*. Jelikož je toto téma velmi obsáhlé, cílila přímo na příklady úspěšnosti a představila hned několik kroků, které jsou pro diferenciovanou výuku klíčové.

V teoretické části byla zpracována témata diverzity a diferenciaci výuky v heterogenních třídách. Byly představeny některé principy, které jsou nezbytné pro přizpůsobení výuky. Podle Bray (2013) byly sestaveny kroky, které mohou být uplatňovány při realizaci samotné diferenciaci ve výuce. Do této kapitoly bylo také zahrnuto několik konkrétních metod a strategií, u kterých byl zvýrazněn význam z hlediska zapojení všech žáků do výuky. Zároveň bylo poukázáno i na některé možné překážky, které mohou stát v cestě za diferenciací. Kapitoly v teoretické části byly postaveny na důležitosti rovného přístupu ke vzdělání, který souvisí s inkluzivní pedagogikou.

Praktická část cílila na nalezení konkrétních možných způsobů, jak ve třídě pracovat se všemi žáky. Díky rozhovorům s pěti zkušenými učitelkami a možností pozorování jejich hodin, bylo odpovězeno na výzkumné otázky. Jelikož se ale výzkumné otázky zaměřovaly na hledání konkrétních strategií a metod, byly navíc formulovány tři klíčové faktory, které jsou základem pro jakoukoliv snahu o diferenciaci. Tyto myšlenky se objevovaly průběžně v celé práci, ale jelikož nebyly přímo předmětem výzkumu, bylo rozhodnuto o jejich konkrétním představení v předposlední kapitole.

Samotný výzkum odhalil velmi důležité aspekty výuky, které sice byly v teorii zmíněny, nicméně se jim nedostalo potřebné pozornosti. Jedná se o samotný přístup učitelů k žákům, spolupráci všech stran vzdělávacího procesu a vytvoření bezpečného klimatu ve třídě, ve kterém může být žák aktivním participantem ve svém vlastním procesu učení. Tyto požadavky jsou základním stavebním kamenem pro fungování třídy.

Jak již bylo zmíněno, vzhledem ke specifitě jakékoliv třídy nelze vytvořit pevný návod, který by byl uskutečnitelný ve všech třídách. Odpovědi na otázky diferenciaci tedy nejsou žádné konkrétní metody a strategie, které zaručeně fungují. Přesto byly některé z nich v této práci představeny. Jsou totiž uskutečnitelné ve třídách, které jsou založeny na třech klíčových faktorech, které byly sepsány ve třinácté kapitole. Tyto faktory mohou být inspirací a motivací pro učitele, kteří stále hledají cesty, jak zlepšit výuku ve svých třídách.

Tato práce byla původně cílena na pomoc začínajícím učitelům, kteří hledají efektivní cesty výuky ve svých třídách. Vzhledem k tomu, že se ale během výzkumu stále častěji objevovala důležitost spolupráce, může tato práce přinést zajímavé podněty i pro zkušené učitele. Ti jsou totiž spolutvárci klimatu celé školy a měli by být velkou oporou pro učitele, kteří ve své praxi teprve začínají.

Zároveň byla tato práce zaměřena především na diferenciaci z hlediska pohledu učitelů. Jelikož je ale diferenciaci širokým tématem, námětem pro další šetření by mohl být názor dalších osob podílejících se na vzdělání. Důležitost spolupráce byla otevřena především ve třinácté kapitole, kde byla uvedena jako jeden z klíčových faktorů.

Pro výzkum by byl přínosný především pohled asistentů pedagoga a žáků samotných, jelikož ti se konkrétně podílejí na vyučování a klimatu třídy ve stejný čas. Další osoby jako speciální pedagogové, výchovní poradci nebo rodiče jsou málokdy plně zapojeni do přímého chodu třídy a nejsou přímými aktéry nebo pozorovateli dění ve třídě. I tak by ale jejich názor mohl mít velký význam pro toto téma.

Všechny respondentky, které poskytly rozhovor a sdílely své zkušenosti s diferenciací výuky byly přesvědčené o potřebě diferenciaci v současném systému vzdělávání a pohlížely na každého žáka jako na jedince s jistým potenciálem. Učitelé podobného smýšlení se pravděpodobně rádi postaví novým výzvám a budou chtít překonávat překážky spojené s diferenciací. Nabízí se ovšem otázka, jak se k diferenciaci staví učitelé, kteří nejsou stejného názoru. Jak již bylo zmíněno několikrát, přesvědčení učitele je v učitelské profesi zásadní a má vliv na průběh výuky. Otázky, týkající se ovlivnitelnosti smýšlení učitelů a promítání učitelovy osobnosti do výuky, by mohly být podnětem pro další zkoumání.



## Seznam zdrojů

AHTEE Majja, LAVONEN Jari, PEHKONEN Erkki, 2008. Reasons Behind the Finnish Success in Science and Mathematics in PISA Tests. *Problems of education in the 21st century* [online]. University of Helsinki, Finland, volume 6. [cit. 16.12.2020]. Dostupné z: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/Ahtee.pdf>

ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL, D. R. A, 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Abridged Edition. s.l.: Addison Wesley Longman, Inc. ISBN 0-8013-1903-X.

ARMSTRONG, Thomas, 2009. *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3rd Edition. Alexandria, Virginia USA. ISBN 978-1-4166-0789-2.

BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.

Bílá kniha, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.

BLOOM, B. S. (ed.), 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Reprinted 1968. New York: David McKay Company, Inc.

BRAY, Barbara a MCCLASKEY, Kathleen. 2013. A Step-by-step Guide to Personalize Learning. *Students at the Center Hub*. [Online, cit. 20.02.2021]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>

ČAPEK, Robert, 2015 *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FELCMANNOVÁ, Lenka, 2014-. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné třídy. In: *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4237-2.

GARDNER, Howard, 1983. *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Basic Books. ISBN: 9780465025084.

GJUROVÁ, Naděžda, 2011. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-73678371.

- GREGER, David, 2004. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: PAIDO.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada. Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- HATTIE, John, 2012. *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. London: Routledge. ISBN 9780415690157.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.
- HEJNÝ, Milan a František KUŘINA, 2015. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0901-0.
- HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- H-mat, o. p. s., 2021. *12 klíčových principů*. [Online, cit. 09.03.2021]. Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/principy>
- HUMPHREY, NEIL, A DALŠÍ. 2006. *Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study*. Taylor and Francis Online. [Online, cit. 10.11.2020]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600795122>.
- ISSA, 2011. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. [Online, cit. 09.03.2021]. Step by Step Česká republika, o. s., Praha. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
- KALHOUS, Zdeněk, 2009. *Školní didaktika* / Zdeněk Kalhous, Otto Obst a kol. ISBN 9788073675714.

- KASÍKOVÁ, Hana, STRAKOVÁ, Jana (ed.), 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 9788073677121.
- KARGEROVÁ, J., MAŇOUROVÁ, Z., Vychodil, D, 2013. *Individualizace ve výuce*. Praha, Step by Step ČR, o.p.s. [Online, cit. 09.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>
- KARTOUS, Bohumil, 2019. *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* Ilustroval Jáchym Bohumil KARTOUS. Praha: 65. Pole. ISBN 978-80-88268-30-7.
- KLAPKO, D, 2012. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-07-7.
- KLOOSTER, D, 2000. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. [Online, cit. 31.03.2021]. Praha: Kritické myšlení, č. 1-2, s. 8. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01\\_2\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf)
- KORCOVÁ, Kateřina, 2006. *Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. [Online, cit. 27.01.2021]. Dostupné z: <https://1url.cz/Dz8m5>
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.
- KRÁTKÁ, Anna, 2004. Má etická výchova budoucnost i v českých školách? *Pedagogická orientace*, č. 2, s. 39–44. ISSN 1211-4669.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ, 2011. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Step by step (Portál). ISBN 9788073679064.
- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2003. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. ISBN 808901853X.

LEVY, M. Holli. 2010. Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. [Online, cit. 10.12.2020]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>.

MITCHELL, David & SUTHERLAND, Dean, 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. 2. Vydání. Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-203-10531-3.

MŠMT (2020). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. [Online, cit. 10.02.2021] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>.

MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [Online, cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

MŠMT, Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění ke dni 1.1. 2020*. [Online, cit. 08.11.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT, Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 6. 6. 2002*. [Online, cit. 11. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. [Online, cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OSN (1948). *Všeobecná deklarace lidských práv*. [Online, cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Edice První pomoc pro učitele. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

- Reading and Writing for Critical Thinking, 2021. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [Online, cit. 09.03.2021]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2002. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*, č. 2, s. 44-54. ISSN 1211-4669.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana; MARTÍNKOVÁ, Martina, 2019. Giftedness as a Possible Risk of Bullying, In: *Acta Educationis Generalis*. [Online, cit. 16.2.2021]. Vol. 8 (Issue 3), s. 69-93. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0018>
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TOMLINSON, Carol Ann, 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Second Edition. ISBN 9780871205124.
- TOMLINSON, Carol Ann, 2010. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ISBN 9781416610748.
- TOMLINSON, Carol Ann, 2000. *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. *ERIC Digests*. [Online, cit. 24.01.2021.] Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?q=ED443572&id=ED443572>.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁVRA, Jaroslav, 2011. *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. [Online, cit. 02.02.2021.] Researchgate. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1406.4967>.

Výroční zpráva České školní inspekce, 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-434.

WESTWOOD, Peter S, 2003. *Commonsense methods for children with special needs. Strategies for the regular classroom*. Third edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 0-203-44624-0.

WESTWOOD, Peter S, 2018. *Inclusive and adaptive teaching: meeting the challenge of diversity in the classroom*. Second edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-48100-8.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY, 2016. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř. ISBN 978-80-906082-5-2.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

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

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Otázky pro rozhovor

Příloha 2 – Ukázka kódovaného rozhovoru

Příloha 3 – Myšlenková mapa