

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra školní a sociální pedagogiky

**Možnosti individualizace, diferenciac  
a personalizace vyučování a učení**

*Diplomová práce*

Praha 2010

Vedoucí diplomové práce:  
**PhDr. Jarmila Mojžíšová, PhD.**

Vypracovala:  
**Markéta Kalinová**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, dne 08. srpna 2010

Markéta Kalinová

### **Poděkování:**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce paní PhDr. Jarmile Mojžíšové, PhD. za vstřícnost, laskavost a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat svému tchánovi Mgr. Miroslavu Kalinovi za pomoc a odborné i praktické rady, své mamince za obětavé hlídání dcery Elly a své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem *Možnosti individualizace, diferenciacie a personalizace vyučování a učení* se zabývá problematikou vyučovacích strategií, metod a forem vhodných pro práci učitele s třídou žáků různých schopností a zájmů. Teoretická východiska vycházejí z předpokladu, že každý člověk a potažmo i žák je jiný a má tudíž i jiné vzdělávací potřeby. Práce pojednává o tom, jak v rámci hromadného vyučování tyto potřeby naplňovat. Zabývá se i vývojem diferencované výuky v dějinách pedagogiky. Danou problematiku popisuje také ve spojitosti se současnou reformou českého školství. Empirická část je pak sondou do výuky druhého stupně jedné české základní školy, kdy cílem bylo zjistit, jaké prvky diferencované se na škole objevují.

**Klíčové pojmy:** diferenciacie, individualizace, učební styl žáka, individuální pokrok žáka, princip zvládnutého učení, úspěch každého žáka

## **ABSTRACT**

The thesis titled *The possibilities of individualisation, differentiation and personalization in teaching and learning strategies* deals with teaching and learning strategies, forms and methods suitable for teacher's work in a mixed ability classroom. Theoretical basis results from the presupposition that every human being and naturally also every pupil is different and has their own educational needs. The thesis tries to find opportunities how to fulfil these needs within the framework of collective schooling. It also concerns the development of differentiated teaching in the history of education. The subject matter is also described in connection with the recent Czech educational reform. The empirical research describes a situation in one Czech basic school. The aim was to find out elements of differentiated instruction.

**Key words:** differentiation, individualisation, pupil's learning style, individual student progress, mastery learning, success for all learners

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>7</b>
1.1	Zdůvodnění výběru práce	7
1.2	Formulace problému	8
1.3	Cíl práce	8
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>9</b>
2.1	Proč diferencovat (psychologická východiska)	9
2.1.1	Osobnost a individualita člověka	9
2.1.2	Inteligence	10
2.1.3	Kognitivní styl	11
2.1.4	Styly učení	11
2.1.5	Druhy paměti	12
2.1.6	Princip zvládnutého učení – mastery learning	13
2.2	Diferenciace, individualizace a personalizace – pojmy a typy	13
2.2.1	Diferenciace	14
2.2.2	Individualizace	14
2.2.3	Personalizace	16
2.3	Další dělení diferenciace	16
2.3.1	Diferenciace učiva – vzdělávacího obsahu	16
2.3.2	Diferenciace procesu	17
2.3.3	Diferenciace produktu (výstupů učení)	18
2.4	Diferenciace a individualizace v dějinách pedagogiky	19
2.5	Zaoceánský přístup k diferenciaci a individualizaci	26
2.5.1	Autorky a jejich hlavní myšlenky	26
2.6	Podmínky úspěšné diferenciace	27
2.6.1	Navození atmosféry (Klíma ve třídě)	28
2.6.2	Spolupráce celé školy	30
2.6.3	Získání si důvěry žáků a rodičů	31
2.6.4	Poznání žáka	31
2.7	Role učitele v diferencované třídě	33
2.8	Vyučovací strategie a učební metody vhodné pro diferencovanou výuku	35
2.8.1	Skupinová a kooperativní výuka	36
2.8.2	Projektová výuka	39
2.8.3	Problémové vyučování	41
2.8.4	Práce v centrech aktivit	42
2.8.5	Programované učení	43
2.8.6	Další příklady aktivit a nástrojů	43
2.9	Využití moderních technologií v diferencované výuce	46

<b>2.10</b>	<b>Problematika spravedlnosti a hodnocení</b>	<b>48</b>
<b>2.11</b>	<b>Diferenciace a současná reforma českého školství</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>Úvod</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>Metodologie výzkumu</b>	<b>54</b>
3.2.1	Cíle výzkumu	54
3.2.2	Výzkumný vzorek	54
3.2.2.1	Zdůvodnění výběru výzkumného vzorku	54
3.2.2.2	Popis výzkumného vzorku	54
3.2.3	Popis výzkumu a výběr metod	55
3.2.4	Popis metod	55
3.2.4.1	Pozorování	55
3.2.4.2	Dotazník	56
<b>3.3</b>	<b>Výzkumná zpráva</b>	<b>57</b>
3.3.1	Rozbor získaných odpovědí učitelů	57
3.3.2	Rozbor získaných odpovědí – žáci	60
3.3.3	Rozbor pozorovaných vyučovacích hodin	65
3.3.4	Jak koresponduje pozorování s výsledky dotazníků	72
<b>3.4</b>	<b>Závěry výzkumu</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>82</b>

# 1 ÚVOD

## 1.1 Zdůvodnění výběru práce

Téma práce bylo vybráno, protože autorka z vlastní zkušenosti ví, ať už v roli žáka a studenta, nebo ze své pedagogické praxe, že každý žák je individuum vyžadující trochu jiný přístup či učební metodu. I když to pro učitele může být těžké, je zřejmé, že nelze ke třídě přistupovat jako k homogenní skupině, ale že je třeba brát v potaz individuální rozdíly žáků. Věřme, že každý žák může být svým způsobem ve škole úspěšný a do určité míry zvládnout probírané učivo či nabýt cílové klíčové kompetence. Jde o to, jak žáku pomoci, aby on sám věřil ve své schopnosti a motivovat ho pro další učení. Dále je třeba nabídnout širokou škálu vyučovacích a učebních strategií a druhů školní práce tak, aby měl každý žák možnost vzdělávat se takovým způsobem, který mu nejvíc vyhovuje a kdy se toho nejvíc naučí. Důležité je, aby se žák cítil ve škole bezpečně a nebál se neúspěchu. Na druhou stranu by pro něj učivo nemělo být příliš snadné nebo dokonce nudné. Úkoly by měly být zadávány tak, aby nebyly ani příliš jednoduché, ani příliš složité. Žák by měl být motivován dál na sobě pracovat a naučit se nést zodpovědnost za své učení.

Tato diplomová práce bude zaměřena na to, jak konkrétně tohoto vysněného stavu dosáhnout a zda je to vůbec v českém prostředí základní školy možné. Inspirací pro tuto práci byly především knihy amerických autorek Gayle H. Gregory, Carolyn Chapman a Carol Ann Tomlinson, které této tématice věnovaly celý svůj profesní život ať už v roli učitelek, spisovatelek či propagátorek diferencovaného pojetí výuky.

Diferenciace a individualizace jsou v této práci pojaty jako fenomény, které spolu souvisí a nelze je tudíž jednoznačně oddělit. Je to spíš určitý pedagogický přístup zohledňující rozdíly mezi žáky a individualita každého z nich. Nejde tedy příliš o diferenciaci vnější, tj. rozdělení žáků dle schopností či jiných kritérií do různých druhů škol či tříd, ale hlavně o diferenciaci vnitřní v rámci jedné školy a jedné třídy. Práce si klade za cíl zjistit, jak efektivně dokáže učitel pracovat se žáky v heterogenní třídě druhého stupně základní školy.

Přínosem této práce by mohlo být zaznamenání nějakých konkrétních způsobů diferenciované práce se žáky vedoucí ke větší školní úspěšnosti těchto žáků, které by se mohly stát inspirací pro učitele i studenty učitelské profese.

## 1.2 Formulace problému

Dnešní společnost a potažmo i škola je více a více diverzifikovaná. Při výuce na základní škole se setkáváme s velkou škálou žáků, kteří pocházejí z různých prostředí, mají odlišné vrozené schopnosti a učební styly. Ani dva žáci nejsou totožní. Učitel by měl brát toto v potaz. Nelze však ke každému žáku přistupovat zcela individuálně a věnovat každému jednotlivě velké množství času, když je ve třídě až 30 žáků na jednoho učitele. Existují však určité strategie jak zajistit, aby si každé dítě odneslo z výuky co nejvíce. Jde o to, zda jsou tyto strategie v české škole uplatňovány a do jaké míry jsou efektivní. Výzkumný problém této diplomové práce je definován takto: Jak jsou na dané základní škole efektivně používány strategie vedoucí k individualizaci, diferenciaci vyučování a učení? Co učitele nejvíce limituje v tom, aby ve své práci více zohledňovali odlišnosti mezi žáky?

## 1.3 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit, zda a jakým způsobem jsou na dané základní škole využívány možnosti individualizace, diferenciaci a personalizace vyučování. V jakých předmětech jsou tyto strategie nejvíce používány. Jaký postoj mají k těmto strategiím učitelé, co o nich vlastně vědí a co je limituje v tom, aby je více využívali. Z výpovědí žáků, učitelů i z výsledků pozorovaných hodin pak můžeme vyvodit, jaké prvky diferenciovaného a individualizovaného vyučování a učení lze uplatnit v běžné české základní škole.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Proč diferencovat (psychologická východiska)

Na úvod si položíme otázku, proč vlastně školní výuku diferencovat a individualizovat. Pro učitele je jistě jednodušší přistupovat ke třídě jako k homogenní skupině, připravit si pro všechny stejné úkoly, vyložit látku vždy jen jedním způsobem, mít na všechny stejné požadavky a stejná kritéria hodnocení. Vnímavý učitel však brzy zjistí, že každý žák je jedinečné individuum, že každý vyniká v jiném oboru, vyhovuje mu odlišný způsob práce atd. Když se učitel zaměří pouze na tzv. průměrné žáky, bude mít ve třídě početnou skupinu těch, kteří učivo vůbec nezvládnou a budou tudíž frustrováni svým neúspěchem. Tito žáci mohou na školu zanevřít, protože o sobě získají představu, že jim ani snaha nepomůže k tomu, aby byli úspěšní a tudíž nemá cenu se snažit. Další skupinou pak budou žáci nadaní, pro které bude učivo i zadané úkoly příliš jednoduché a budou se tudíž nudit a případně i vyrušovat ostatní žáky v jejich práci. Takovíto žáci nebudou motivováni dále rozvíjet svůj potenciál a nadání, protože jim ke školnímu úspěchu bude stačit jen minimální úsilí.

Metaforu použitou v knize Gayle H. Gregory a Carolyn Chapman *Differentiated Instructional strategies*, „One size doesn't fit all“ můžeme vysvětlit tak, že si všichni lidé také nekupují jednu velikost, jeden střih či stejnou barvu oblečení. Každému sedí něco jiného, a tak je to i s učením. To je důvodem, proč by učitelé při výuce měli brát individuální rozdíly mezi žáky v potaz. Je důležité rozvíjet potenciál každého žáka a dát mu příležitost zažít pocit úspěchu.

#### 2.1.1 Osobnost a individualita člověka

Každý člověk je jedinečnou neopakovatelnou osobností. Různé psychologické školy definují osobnost trochu jinak. Trpišovská (2001, str. 98) chápe osobnost jako „organizovaný celek duševního života, který je jedinečný a relativně stabilní“. Dále Trpišovská uvádí, že „individuem se rozumí člověk jako jedinečná přírodní bytost“ a „Individualitou rozumíme zvláštní uspořádání jednotlivého bytí, souhrn vlastností a znaků, které vytvářejí zvláštnost, odlišnost nějaké bytosti. Individualita člověka se projevuje v jeho osobnosti.“ Osobnost člověka se pak skládá z několika složek. Helus

(1997, str. 31) uvádí, že mezi nejčastěji uváděné složky osobnostní struktury patří: vlastnosti osobnosti, rysy osobnosti, stavy osobnosti, zkušenostní obsahy, procesy a činnosti. Mezi vlastnosti osobnosti pak řadíme konstituční vlastnosti, temperament, schopnosti, charakter, motivy a postoje a volní vlastnosti.

Při výuce žáků ve škole nás budou zajímat především schopnosti, které jsou jedním z předpokladů pro výkon. Schopnosti vycházejí z dědičných vloh, které je však třeba rozvíjet. Jelikož se tedy vlohy, schopnosti i jiné vlastnosti jednotlivců liší, měl by se učitel snažit rozdíly mezi žáky rozpoznat, analyzovat a výuku následně přizpůsobit potřebám svých žáků.

### 2.1.2 Inteligence

Největší pozornost bývá v oblasti školství věnována inteligenci. Inteligenci můžeme chápat jako „obecnou schopnost chovat se účelně a umět se přizpůsobovat změněným podmínkám“ (Trpišovská, 2001, str. 109) nebo jako „schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů“ (Fontana, 1997, str. 102). Výška inteligence často odpovídá školní úspěšnosti žáka, nemusí to však vždy být pravda. Testy IQ bývají totiž často jednostranné, měří se jen inteligence teoretická, obecná.

Ví se však, že existují i jiné typy inteligencí důležité pro školní i životní úspěšnost jedince. Je to například inteligence sociální umožňující komunikaci a soužití s ostatními lidmi, inteligence emoční či inteligence praktická. „Emoční inteligence je schopnost člověka používat své emoce inteligentně. Zahrnuje to i udržování rovnováhy mezi rozumem a emocemi. Daniel Goleman (1990) organizuje emoční inteligenci na určitý počet emočních kompetencí, které se objevují v pěti oblastech: sebeuvědomění, zvládnání emocí, sebe-motivace, empatie a sociální dovednosti“ (Gregory, Chapman, 2002, str. 7).

Ve své teorii mnohačetných inteligencí Howard Gardner (1999) formuloval sedm různých druhů inteligence. Je to: jazyková (lingvistická) inteligence, logicko-matematická inteligence, hudební inteligence, tělesně-pohybová (psychomotorická) inteligence, prostorová inteligence, interpersonální inteligence a intrapersonální inteligence. Později Gardner přidal ještě inteligenci naturalistickou. (Viz příloha, tabulka č. 1)

### 2.1.3 Kognitivní styl

Kognitivním stylem rozumíme způsob poznávání světa i sebe samého. Je to také vztah mezi intelektem a osobnostními rysy člověka. V praxi to znamená, že každý máme svou metodu řešení problémů, se kterými se setkáváme ve škole, ale i v běžném životě.

Teoretici kognitivních stylů našli některé společné dimenze, podle kterých lze lidi rozřadit. Tři z těchto dimenzí považuje Fontana (1997, str. 202) za důležité v oblasti vyučování. První dimenzí je *přesnost - přibližnost* vymezena Brunerem (Bruner et al., 1956). Tato dimenze je spjata s tím, jak rychle a jak přesně vymezují lidé hypotézy. Druhou dimenzí je *závislost či nezávislost na poli*, někdy také zvaná *globálnost-analytičnost*, kterou popsal americký psycholog Herman Witkin. V této dimenzi jde o to, jak jsou lidé schopni odlišit v dané situaci podstatné podněty a informace od nepodstatných. Třetí dimenzí je pak *uvážlivost - impulzivnost* navržená dalším americkým psychologem Jeromem Kaganem. Podle něj dělají uvážlivé děti méně chyb, i když jim práce na úkolu či odpověď na otázku obvykle déle trvá.

V souvislosti s kognitivními styly Fontana (1997, str. 204) poukazuje na to „kolik našeho vzdělávacího úsilí je zaměřeno na předávání znalostí a dovedností a jak málo z něj má za cíl pomoci dětem, aby porozuměly vlastním způsobům myšlení a třídění a rozvíjely je.“

### 2.1.4 Styly učení

Podle Gregory a Chapman (2002, str. 20) jestliže se má člověk celý život vzdělávat, je nezbytné, aby poznal, jak u něj učební proces probíhá a jaký styl učení preferuje. Dobrý učitel vede své žáky k poznání sebe samých a nacvičuje s nimi různé strategie, tak aby se naučili co nejefektivněji učit.

Rita Dunn a Ken Dunn (1987) klasifikují učební styly na sluchový, vizuální, hmatový a pohybový. Studenti s převažujícím sluchovým učebním stylem lépe absorbují slyšené informace než písemné materiály, rádi poslouchají přednášky, příběhy či písničky, diskutují a preferují ústní zkoušení před písemnými testy. Vizuálně zaměřeni studenti se nejlépe učí informace, které vidí nebo čtou. Mají rádi ilustrace,

obrázky, diagramy a jiné grafické organizátory, které jim pomáhají se v učivu lépe orientovat. Význam u nich také hrají barvy. Hmatově orientovaní žáci rádi pracují s různými materiály, píšou a kreslí. Žáci pohybového učebního stylu se nejlépe učí tím, že něco dělají a jsou fyzicky zapojeni do smysluplných aktivit, které mají přesah do reálného života. (Gregory, Chapman, 2002, str. 20).

Tyto učební styly se samozřejmě nemusí u žáků vyskytovat ve svých vyhraněných formách, ale často se kombinují. Každý by však měl vědět, jakým způsobem se mu učí nejlépe. Učitel by proto měl do výuky zařazovat různé druhy vyučovacích metod a strategií, tak aby zohlednil různorodé učební styly žáků a také, aby žáci všestranně rozvíjeli své myšlení.

Dalšími faktory ovlivňujícími učební styly žáků jsou podle Gregory a Chapman (2002, str. 21) také upřednostňovaná míra hluku při učení, uspořádání a prostředí třídy, časový úsek, po který jsou žáci schopni se soustředit, míra nezávislosti a zodpovědnosti, preference samostatné či skupinové práce atd.

Styly učení se u nás podrobně zabývá například Jiří Mareš (1998), který říká, že dosavadní pedagogické přístupy nepočítají s individuálními zvláštnostmi žáků a školský systém ignoruje jejich individuální učební styly. Učební styly jsou svébytné postupy při učení, které žák, často nevědomky, upřednostňuje. Vyvíjejí se z vrozených kognitivních stylů, ale jedinec si je během života vědomě i nevědomě přetváří. Tyto styly jsou svébytné svou motivovaností (vnější, vnitřní), strukturou (strategie, taktiky), posloupností (pořadí činností), hloubkou (povrchový vs. hloubkový styl), propracovaností a pružností aplikace.

### 2.1.5 Druhy paměti

Ani paměť není jen jedna. Podle několika kritérií rozlišujeme různé typy paměti. Podle charakteru psychické aktivity rozlišujeme paměť pohybovou, emocionální, názornou, slovně logickou. Dále můžeme dělit paměť na úmyslnou a neúmyslnou a podle doby uchování materiálu na paměť ikonickou, krátkodobou, dlouhodobou a operativní. (Trpišovská, 2001, str. 74). Paměť sensorická, tedy smyslová, se dále dělí na vizuální, sluchovou a hmatovou (haptickou). Pro ukládání informací do dlouhodobé paměti je dobré vědět jakým způsobem si my (a potažmo naši žáci) informace nejlépe

zapamatováváme. Někdo si lépe pamatuje věci, které slyšel, někdo ty, které viděl napsané nebo znázorněné na tabuli či v sešitě. Někdo si musí věc osahat a vyzkoušet takzvaně na vlastní kůži. Nejlepší však bývá kombinace několika smyslových vjemů. Při výuce je tedy vhodné toto zohlednit a nepodávat informace vždy jen jedním a tím samým způsobem.

### 2.1.6 Princip zvládnutého učení – mastery learning

Autorem teorie *mastery learning* je americký pedagog Benjamin S. Bloom, který tento pojem poprvé uvedl ve své knize *Learning for Mastery* (Učení pro ovládnutí, Bloom, 1968). Průcha (1997, str. 132) popisuje *Mastery learning* jako „psychodidaktickou teorii pracující s předpokladem, že

- ovládnutí či osvojení (angl. mastery) nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u všech žáků (obecně: u všech vzdělávacích subjektů)
- mají-li k tomu příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které subjekt k učení potřebuje.“

I když je toto pojetí v praxi běžné školy spíše jen těžko uskutečnitelnou teorií, mělo by učitele alespoň motivovat k tomu, aby se snažili vytvořit svým žákům co nejlepší podmínky pro učení a dávat jim dostatek času k tomu, aby alespoň základní učivo zvládla většina žáků.

## 2.2 Diferenciace, individualizace a personalizace – pojmy a typy

Jak už bylo řečeno v úvodu, diferenciaci a individualizaci jsou pojmy, které spolu souvisí a do jisté míry se překrývají. v této práci je diferenciaci, stejně jako individualizaci pojata jako určitý pedagogický přístup, kdy učitel nevnímá žáky jedné třídy jako homogenní skupinu, ale zohledňuje při výuce individuální rozdíly mezi nimi.

### 2.2.1 Diferenciace

Diferenciací v oblasti školství rozumíme dělení žáků do stejnorodých (homogenních) či různorodých (heterogenních) skupin utvářených s určitým cílem a podle předem stanovených kritérií. Diferencovat však můžeme i učivo, metody, pracovní tempo, atd. (Kasíková, Valenta, 1994, str. 8).

Z hlediska organizačního dělíme diferenciaci na *vnější* a *vnitřní*. Nejběžnějším typem vnější diferenciace je rozdělení žáků do různých typů škol a vzdělávacích zařízení. Žáci stejného věku tak mohou například navštěvovat druhý stupeň základní školy bez zaměření, základní školu s rozšířenou výukou jazyků, matematiky, tělocviku, atd., nižší stupeň gymnázia, či základní školu praktickou (speciální). Selektce do těchto škol vzniká na základě prospěchu, přijímacího řízení (kvantitativní diferenciace) či zájmu dětí a jejich rodičů (kvalitativní diferenciace). Vnější diferenciací můžeme nazvat i dělení žáků do různých víceméně homogenních tříd v rámci jedné školy. Toto rozdělení může být buď trvalé (tzv. streaming) nebo jen na určité předměty (tzv. setting). Děje se opět buď na základě schopností žáka či podle jeho zájmu, například formou povinně volitelných předmětů.

Diferenciace vnitřní probíhá v rámci jedné třídy. Žáci mohou být opět děleni do skupin podle výkonnosti či zájmu, natrvalo ve všech předmětech, odlišně v různých předmětech, či flexibilně podle učiva nebo způsobu práce. Skupiny mohou být záměrně homogenní či heterogenní, využívající odlišných schopností a zájmů členů skupiny.

Podotýkáme, že různé druhy diferenciace lze kombinovat a že i v diferencovaném vyučování v rámci jedné třídy, nemusí žáci pořád jen pracovat ve skupinách, ale učitel podle potřeby zařazuje i frontální výuku s celou třídou či celotřídní diskusi atp. Může však také zadat samostatnou práci jednotlivcům, což už můžeme nazvat individualizací.

### 2.2.2 Individualizace

„Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žáku na základě poznání jeho možností“ (Skalková, 1999, str. 212). Úplná individualizace znamená, že se žák učí zcela samostatně, má svůj individuální plán práce a učitel se ideálně věnuje jen jemu. To ovšem v podmínkách běžné současné české školy není

obvyklé ani uskutečnitelné. Učitelé v rámci hromadného vyučování nemají při výuce čas ani prostor věnovat se každému žákovi zvlášť. Částečnou individualizaci však můžeme praktikovat například tak, že nabídneme žákům možnost volby tématu či formy zpracování domácí práce. V rámci školní práce také může učitel dát žákům na výběr z více úkolů či alespoň pokaždé zvolit trochu jiný způsob výkladu a procvičení látky, tak aby se tzv. našli všichni žáci. Učitel by se měl snažit své žáky poznat a otestovat si je, tak, aby věděl, co již znají a mohl tak lépe navázat na jejich prekoncepty. Slabším žákům by měl učitel umožnit pracovat vlastním tempem, zadávat jim přiměřeně náročné úkoly a nabídnout jim pomoc s vysvětlením učiva. Měl by také každému dát možnost zažít pocit úspěchu a prezentovat ve třídě své silné stránky. Nadprůměrným žákům, nebo těm, kteří učivo zvládnou rychleji, může učitel nabídnout samostatnou práci k prohloubení učiva nejlépe podle zájmu těchto žáků. Tito žáci mohou již od začátku dostávat náročnější úkoly podle svých schopností, tak, aby pro ně školní práce byla výzvou, aby se zbytečně nenudili a nepromarnili svůj talent a nadání. Jinak by měl učitel přistupovat k těm, kteří skutečně nejsou moc nadaní nebo mají dokonce nějakou specifickou poruchu učení či jiný handicap a jinak k těm, kteří spíše trpí nedostatečným sociálním zázemím v rodině a nejsou motivováni svůj potenciál rozvíjet. Učitel by měl žákům pomoci stanovit individuální cíle, tak, aby každý věděl kam směřuje a aby byl změřitelný individuální pokrok žáka.

K individualizovanému vyučování mohou také přispět současné technické možnosti. Na většině škol jsou vybavené počítačové pracovny s připojením na internet, mnoho škol vlastní interaktivní tabuli. Proč by nemohl dnešní učitel, a to i na základní škole, využívat prvků e-learningu a zadávat žákům práci přes internet či s nimi komunikovat formou e-mailu či chatu. Žáci by si mohli na školním portálu (např. Moodle) vybírat témata svých prací, práce na internetu vystavovat, vzájemně si je číst, hodnotit a diskutovat o problémech. Ano, je to náročné na čas, ale mohlo by to být alternativou běžných domácích úkolů. Tato virtuální komunikace a forma výuky by však musela být propojena s reálnou prací ve školních lavicích, tak aby ji vhodně doplňovala a rozvíjela. Omezením by mohlo být, že ne všichni žáci mají doma osobní počítač s připojením na internet. Těmto žákům by měla škola zajistit volný přístup do školní počítačové pracovny každý všední den odpoledne, což se však již na velké části základních škol

děje. Stát dokonce zvažuje zavedení dotace pro sociálně slabé rodiny s dětmi na zakoupení počítače.

### 2.2.3 Personalizace

„Personalizace učení a vyučování je respektování individuálních zvláštností osobnosti učícího se jednotlivého žáka či studenta a jeho kognitivního a učebního stylu i učebních strategií“ (Kohoutek, 2008). Personalizace je tedy vlastně individualizací s důrazem na osobnost a její jednotlivé složky. V naší práci nebudeme pojem personalizace dále používat, jelikož se nám pojmy diferenciací a individualizace jeví jako dostačující pro danou problematiku a navíc zařazení personalizace do výuky by vyžádalo speciální přípravu pedagogů.

## 2.3 Další dělení diferenciací

Jak již bylo zmíněno výše, diferencované vyučování lze dále klasifikovat a třídit, i když základem diferenciací je vždy fakt, že všichni žáci nejsou stejní a tudíž by nemělo být pro všechny stejné ani učivo, vyučovací metody či vzdělávací cíle.

### 2.3.1 Diferenciací učiva – vzdělávacího obsahu

Vzdělávací obsah, čili učivo, je to, co chceme, aby se žáci naučili. V každé zemi existují určité kurikulární dokumenty vymezující, co by se žáci měli učit a jaké jsou vzdělávací cíle. Tyto dokumenty se mohou lišit v míře konkrétnosti a volnosti, kterou dávají školám, potažmo učitelům. V České republice prošlo základní i střední školství v nedávné době kurikulární reformou. Byl sepsán tzv. rámcový vzdělávací program (RVP), který je určitým obecným základem – rámcem. Školy pak měly za úkol sepsat své školní vzdělávací programy (ŠVP), kde měli možnost školu nějakým způsobem profilovat, vyjít vstříc specifickým potřebám svých žáků, vzít ohled na prostředí, ve kterém se škola nachází atd. RVP klade důraz na klíčové kompetence žáků, jejichž rozvoj je jistě pro žáky důležitější než jen pamětné učení se velkému množství poznatků. K nabytí těchto kompetencí však nevede jen jedna předem daná cesta. Zde je možno najít určitý prostor pro diferencovanou výuku. Učitelé mohou do svého ŠVP napsat jakým způsobem budou zohledňovat rozdíly mezi žáky tudíž diferencovat učivo i



metody. Je na učitelích vybrat učivo, které bude považováno za určitý základ, který by měli získat všichni žáci, i když rozdílným tempem a různými způsoby. Ostatní učivo by bylo jaksí navíc, pro žáky nadané nebo se zajímající o určitou oblast. Žáci by hlavně měli být vedeni k tomu, umět potřebné informace vyhledávat a dál s nimi pracovat.

Učivo se tedy může lišit podle úrovně, zájmu, či vzdělávacího profilu žáků. Když diferencujeme podle úrovně žáků, jde především o to jak komplexně a do jaké hloubky budou jednotliví žáci, či skupiny žáků látku probírat. Zde by byla potřeba mít připraveno několik úrovní učebních materiálů. To může být složité, protože nabídka učebnic s různými úrovněmi žáků obvykle nepočítá. Je tedy na učiteli, aby si materiály sám připravil, což je ovšem práce navíc, která je nejen časově náročná. Ale i s jedním materiálem se dá pracovat různými způsoby. Jde o to, jaké úkoly učitel pro práci s textem žákům zadá.

Při diferenciaci podle zájmu, mohou být žáci vedeni k tomu, aby si sami hledali vhodné materiály ve školní i veřejné knihovně nebo na internetu. Učitel při tom žákům pomáhá takou měrou, jakou uzná za vhodnou. Při tomto druhu diferenciaci se žáci mohou vzájemně obohacovat, kdy si sdílejí informace o svých oblastech zájmu. Když žák mluví se spolužáky o něčem, co ho baví, říká to jistě se zaujetím, které může částečně přenést i na ostatní.

Diferenciací podle učebního profilu žáka rozumíme to, že bereme ohled na to, jakým způsobem se žáci učí nejlépe. Zohledňujeme tedy učební styly žáků, mnohačetné inteligence, různé druhy paměti atd. někteří studenti si lépe zapamatují to, co slyší, jiní to, co vidí na tabuli, jiní to, co si v klidu přečtou v knize.

### 2.3.2 Diferenciaci procesu

Procesem míníme to, jak žák informace zpracovává a jaké jim přiřazuje významy. Dávání smyslu novým myšlenkám i činnostem je jednou z klíčových složek učení. To se může dít například pomocí analýzy či aplikace dat, pokládáním a zodpovídáním otázek, řešením problémových úloh a jinými činnostmi vyžadujícími aktivní i kritický přístup k učivu, kdy učivo není předáváno pouhou transmisí hotových poznatků.

Aby byl proces učení efektivní, měly by být školní aktivity pro žáky zajímavé, měly by je nutit přemýšlet a měly by zajistit, aby žáci používali klíčových schopností a dovedností k porozumění klíčovým myšlenkám (Tomlinson, 2001, str. 79). Je důležité, aby učitel nabídl žákům více než jen jeden způsob práce s učivem. Bude to např. různá míra komplexity zadávaných úkolů na základě žákovy úrovně, možnost uchopení tématu z různých úhlů pohledu podle zájmu žáků, nebo zpracování nových myšlenek upřednostňovaným způsobem učení.

Když si žáci utřídí myšlenky a informace způsobem, který jim nejlépe vyhovuje a přiřadí jim své vlastní významy, lépe se s nimi ztotožní a tudíž si je i lépe zapamatují.

### 2.3.3 Diferenciace produktu (výstupů učení)

Produkt učení je výsledkem dlouhodobého úsilí a snahy. Zadávání úkolů zaměřených na produkt pomáhá žákům přemýšlet o tom, co se již naučili a jak mohou svých znalostí a dovedností využít a aplikovat je. Tyto úkoly jsou pro žáky obvykle motivující, protože výsledek jejich práce je pro ně hmatatelný. U vhodně zvolených úkolů, žáci demonstrují, co se ve škole v dané předmětu či v daném časovém období naučili. Učitel tím, že produkt hodnotí, hodnotí vlastně znalosti, stupeň porozumění i dovednosti žáků. Proto mohou být tyto úkoly vhodnou alternativou testů a zkoušení.

Produkt může mít rozličné formy, které učitel volí v závislosti na tématu, vyučovacím cíli, věku, úrovni, zájmu a učebním profilu žáků, časových, prostorových i materiálních možnostech. Příkladem produktových aktivit mohou být běžně zadávané úkoly, které nejsou příliš časově náročné, což je třeba napsání eseje na určité téma, realizace laboratorního pokusu, příprava školní výstavy, naplánování školního výletu. Úkoly však mohou být i dlouhodobější a komplexnější, např. tvorba webové stránky, napsání knihy, napsání divadelní hry či její nastudování a následná interpretace, zřízení a vedení školních novin, natočení videa či krátkého filmu a mnoho dalších. Záleží na fantazii učitele i jeho žáků, kteří mu mohou pomáhat vymýšlet úkoly, které by je bavilo realizovat. Učitel však musí zajistit kvalitu úkolů s ohledem na cíle, kterých má být ve výuce dosaženo a také musí dohlížet na průběh realizace daných úkolů a podat studentům nezbytnou pomoc. Zároveň je nutné, aby stanovil určitá pravidla a

mantinely, vysvětlil žákům smysl aktivit a sdělil jim svá očekávání o budoucích žakovských výstupech.

V diferencované třídě je možno nabídnout více variant produktových úkolů tak, aby byly zohledněny specifické potřeby a zájmy všech žáků. Tyto varianty by však měly mít určitý společný základ pro celou třídu, tak aby si žáci mohli vzájemně sdělovat informace o svých postupech, úspěšných krocích i problémech a mohli si tak vzájemně pomáhat. Nikdo se také nebude cítit vyčleněn ze třídy tím, že dělá úkol zcela jiný než ostatní bez sebemenší souvislosti s tím, co dělají ostatní.

## 2.4 Diferenciace a individualizace v dějinách pedagogiky

Různé formy diferencované a individualizované výuky se objevují od počátku dějin pedagogiky. Individuální výchova probíhala převážně v rodině nebo za pomoci soukromých učitelů. Diferenciace byla především vnější a to v podobě různých typů škol, odlišného vzdělávání dívek a chlapců, svobodných a nesvobodných občanů, různých sociálních vrstev společnosti atd.

V prvobytné společnosti byla diferenciaci dána dělbou práce mezi muži a ženami. Po rozpadu této společnosti začíná diferenciaci sociální, kdy v přípravě mládeže vládnoucích vrstev dominují vědomosti a tělesná zdatnost, zatímco ve výchově porobeného obyvatelstva převládá pracovní příprava a morální ukáznění. V antickém Řecku se vytvořily vyspělejší vzdělávací systémy. Ve Spartě bylo jen 10 % svobodných občanů, kteří byli vychováváni státem a to jak chlapci, tak dívky. Výchova zde měla vojenský charakter. V Aténách vznikl dokonce třístupňový systém škol, které však byly soukromé a pouze pro chlapce. Působili zde také soukromí učitelé – Sofisté, kteří vyučovali převážně rétoriku. Sokrates (asi 470-399 př. n. l.) využíval dialogické metody vhodné převážně pro individuální výuku. Jeho žák Platon (427-347 př. n. l.) vyžaduje ve své pedagogice veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů. Aristoteles (384-322 př. n. l.) si za cíl výchovy zvolil rozumový rozvoj jedince a formování jeho morálního profilu. Výchova má být podle něj státní, vylučuje z ní však na rozdíl od Platona dívky. (Jůva, 2007)

V antickém Římě se výchova zprvu uskutečňuje jen v rodinách, později je převzat řecký model. Školy byly postupně zestátněny a jejich hlavním úkolem byla příprava úřednictva k řízení impéria. Znamý římský řečník Cicero (106-43 př. n. l.) požadoval mimo jiné individuální přístup k žákům a humanizaci školských podmínek. Quintilianus (asi 35-95), nejvýznamnější osobnost římské pedagogiky, vidí význam školní výchovy v tom, že se žáci naučí žít v kolektivu, poučí se z úspěchů i omylů druhých. Žádá však individuální přístup k žákům. (Jůva, 2007)

Ve středověku se formuje feudální společnost, která se dělí na jednotlivé stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní), což se projevuje v odlišné výchově a vzdělávání těchto jednotlivých sociálních vrstev. Šlechtičtí chlapci se učili na hradech sedmeru rytířských ctností. Zpočátku vznikaly školy církevní (klášterní, katedrální a farní), vyučující náboženství a sedmero svobodných umění, později školy městské, které měly praktičtější charakter. Pro středověkou školu bylo typické mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem a přísné tresty. V pozdním středověku začaly vznikat také univerzity, které se staly centry vyšší vzdělanosti. Dominikánský mnich Tomáš Akvinský (1225-1274) považuje hierarchické uspořádání společnosti za důsledek přirozených individuálních nerovností mezi lidmi. Sociální rozpory má pak překonávat křesťanská solidarita. V tomto směru se pak má vychovávat celá křesťanská obec, aby se naplnila jeho představa „božího státu“. (Jůva, 2007)

V renesanci dochází v Evropě k rychlému rozvoji vědy i kultury a otevírání se světu. Anglický humanista Thomas More (1477 nebo 1478-1535) vznášá požadavek všeobecné školní docházky pro chlapce i děvčata. Francouzský filozof Michel de Montaigne (1533-1592) chce překonat tradiční pamětní učení a podporovat žákův úsudek a samostatnost. Upřednostňuje individuální výchovu soukromým učitelem, protože prý ve škole nelze působit na jedince individuálně a výchova v rodině je nesoustavná. Anglický filozof a politik Francis Bacon (1561-1626), také deklaruje, že se má vyučování přizpůsobit žákově individualitě a má postupovat od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému, od věci ke slovu. Ideálem husitské reformační pedagogiky byla gramotnost širokých vrstev lidu. Tento ideál pak rozvinula jednota bratrská, která zřídila hustou síť bratrských škol. Jako jedno z protireformačních hnutí, vybudovali jezuité po celé

katolické Evropě síť internátních škol – kolejí poskytujících střední a vyšší vzdělání, které mělo za cíl připravovat oddané stoupence protireformačních snah. (Jůva, 2007)

Jan Amos Komenský (1592-1670), významný český myslitel, je považován za zakladatele novodobé teorie vyučování. Ve svém pedagogickém díle přináší návrh organizační struktury školství pro veškerou mládež. Nezohledňuje tedy pohlaví ani společenské postavení a chce rozvíjet „všechny ve všem všestranně“. Mezi hlavní principy Komenského didaktiky patří i princip aktivity, což znamená především vycházet ze zájmů žáků. Principem přiměřenosti je pak myšlen požadavek respektovat věkové a individuální rozdíly žáků. Komenský doporučuje systém hromadného vyučování ve třídě trvalé skupiny žáků stejného věku a vzdělanostní úrovně. (Jůva, 2007)

Z toho vyplývá, že Komenský by spíše upřednostňoval diferenciaci vnější vycházející z individuálních rozdílů mezi žáky, na základě kterých jsou pak žáci děleni do víceméně homogenních skupin.

V 17. a 18. století prochází Evropa i Amerika revolučním obdobím směřujícím k demokratizaci politických a potažmo i vzdělávacích systémů. Anglický filozof a politik John Locke (1632-1704) je stoupencem individuální výchovy soukromým vychovatelem, která však byla realizovatelná pouze v měšťanských a šlechtických rodinách. Cílem byla výchova úspěšného gentlemana. V revoluční atmosféře ve Francii vznikaly požadavky na demokratickou výchovu poskytující právo na vzdělání všem občanům. Zvláště byl kladen důraz na prohloubení výchovy dívek. Významným představitelem francouzské pedagogiky byl Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Ve svém pedagogickém spisu *Emil čili o výchově* vyžaduje Rousseau výchovu přirozenou a svobodnou v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte, zbavenou potlačování osobnosti dítěte. Svoboda výchovy má být jak v obsahu, tak ve formách a metodách výuky. Dítě má být vzděláváno individuálně, na základě vlastní zkušenosti. Ve výchově dívek byl však Rousseau konzervativní, protože ji omezuje na výchovu tělesnou a mravní, tak aby byla žena ku prospěchu svému muži. Další francouzský filozof Denis Diderot (1713-1784) žádá demokratickou reformu školství, protože tradiční škola prý dostatečně nerozvíjí schopnosti jedince a většina lidí tak nikdy neuplatní svůj talent. Požaduje státní školu poskytující bezplatné základní vzdělávání všem občanům. Z německých

pedagogů 17. a 18. století stojí za zmínku Johann Bernard Basedov (1724-1790), který založil pedagogickou instituci Filantropinum, kde mělo být vyučování přiměřené, radostné a hravé s cílem připravit jedince pro život tak, aby byl nejen prospěšný své vlasti, ale i šťastný. Novohumanista Wilhelm von Humboldt chápal výchovu jedince jako jeho cestu k sebeurčení. Prosazoval jednotný školský systém zaměřený na všeobecnou, ale mnohostranně orientovanou výchovu jedince jako autentické osobnosti. Nejvýznamnějším filozofem a pedagogem této doby byl Immanuel Kant patřící mezi pedagogické optimisty (tzn., že věřil, že se člověk stává člověkem teprve výchovou). Za nejlepší formu považoval výchovu školní, kde se jedinec učí se organicky začleňovat do společnosti. Nová společnost Spojených států Amerických proklamovala od počátku principy svobody a demokracie, což se projevilo i v oblasti pedagogiky. Významnou osobností byl Benjamin Franklin, který prosadil zavedení nového typu střední školy – akademie, která usiluje o výchovu aktivizující moderní osobnost. Jeden z prvních amerických prezidentů Thomas Jefferson (1743-1826) požadoval demokratickou síť elementárních škol pro všechny děti a zavedení výběrové střední školy na vysoké úrovni. (Jůva, 2007)

V 19. století jsou v důsledku společenského vývoje dále rozpracovávány a upravovány vzdělávací koncepce minulých staletí. Významným humanistickým pedagogem navazujícím na Rousseaua byl Švýcar Johann Heinrich Pestalozzi (146-1827). Zabýval se zvláště elementárním vzděláváním, kladl důraz na rozvoj žákových schopností, jeho stálé sebezdokonalování, ale také na jeho mravní rozvoj. Německý filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart vymezuje jako nezbytný výchovný cíl rozvoj aktivity a mnohostranných zájmů žáka. „Podle H. Kempera Herbart - podobně jako jeho předchůdce I. Kant – soudí, že veřejná škola jako byrokraticky organizovaná instituce nemůže přiměřeně respektovat individuální zvláštnosti žáků a podporuje spíše egoismus a rozdíly mezi lidmi, místo aby pěstovala smysl pro společné“ (1991, In: Jůva, 2007, str. 37). Herbart proto doporučuje vzájemný kontakt a spolupráci mezi rodinou, školou a společností. Další německý pedagog Friedrich Frobel (1782-1852) zabývající se především předškolní výchovou, pojímal výchovu jako rozvoj sil a schopností, které již v sobě dítě má. Za nejvýznamnější vyučovací metody považoval hru a práci. Pozitivistická pedagogika v čele s jejím

zakladatelem Francouzem Augustem Comtem (1798-1857) usiluje o univerzální výchovu, kde hlavní roli hraje věda, ale přihlíží též k individuálním předpokladům a sociálním potřebám jedinců. Známý ruský romanopisec Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910) se zajímal také o pedagogiku. Byl stoupencem utopistické vize „volné školy“ vycházející pouze ze zájmů dítěte, což má podle Tolstého vést k maximální aktivizaci žáků. Tato idea je sice asi v praxi nerealizovatelná, byla však a je inspirací pro všechny pedagogy. Z anglosaských pedagogů je to Angličan Herbert Spencer (1820-1903) a Američan John Dewey (1859-1952), kteří vidí jako cíl výchovy přípravu k životu. Spencer zdůrazňuje respektování přirozenosti žáka, tedy i jeho individuálních zvláštností. Představitel pragmatismu Dewey je autorem projektového vyučování, které přibližuje školní práci reálnému životu a také teorii s praxí. (Jůva, 2007)

20. století přináší mnoho změn a historických událostí. V oblasti pedagogiky se objevuje řada nových škol a směrů, které však mají některé společné rysy. Jedním z inovačních záměrů je i prohloubení formy skupinového a individuálního vyučování, které má stát vedle tradiční frontální výuky. Švédská představitelka pedagogického reformismu, Ellen Keyová (1849-1926), vydala spis *Století dítěte*, kterým chtěla vyjádřit nové pojetí výchovy, které má vycházet od dítěte, jeho potřeb, předpokladů a zájmů. Reformisté preferují individuální výchovné cíle, chtějí, aby škola byla zajímavá, a usilují také o integraci předmětů. Mezi formy globalizovaného vyučování patří i výše zmíněné projektové výuky. Představitel amerického neobehaviorismu Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) se zabýval tzv. programovaným vyučováním. Pomocí těchto programů může žák postupovat individuálním tempem a je nucen být neustále aktivní i bez přítomnosti učitele. Tento způsob výuky by jistě mohl být více uplatňován v dnešní době, kdy je vysoká dostupnost počítačů i jiných moderních technologií.

Dalším ze směrů zohledňujícím individuální předpoklady jedince je konstruktivismus, jehož představitelem byl Jean Piaget (1896-1980) nebo Jerome Seymour Bruner (narozen 1915). Ti zdůrazňují aktivní úlohu žáka, který má určité prekoncepty, které interakcí s prostředím doplňuje a přetváří a tím konstruuje své poznání. Alfred Adler (1879-1937) byl zakladatelem individuální psychologické pedagogiky, která při výchově zdůrazňuje laskavé prostředí, ve kterém se jedinec cítí v bezpečí a buduje si svoji sebedůvěru. Existencialistická pedagogika má za cíl rozvoj

osobnosti jako autonomní individuality a také klade důraz na pozitivní pedagogickou atmosféru a citlivý vztah pedagoga k vychovávanému. Janusz Korczak (1878-1942) byl polským pedagogem humanistou, který těžil ze své dlouholeté praxe vedoucího výchovných zařízení. Usiloval o to, aby u dětí rozvíjel autentickou, samostatnou a odpovědnou osobnost. Považoval za důležité vcítit se do dětí a jejich zájmů a lépe jim porozumět. Postupným utvářením demokratické společnosti, charakteristické pluralitou názorů, vzniká i snaha o odstranění autoritativního modelu výchovy. Antiautoritativní pedagogika usiluje o svobodný rozvoj osobnosti a zdravého sebevědomí žáků. Postmoderní pedagogické myšlení je založeno na diferenci a pluralitě společnosti. Snahou už není nalézt jedinou správnou cestu, ale tolerance k různým pojetím výchovy. (Jůva, 2007)

Ve dvacátém století došlo také k velkému nárůstu tzv. alternativních škol. Jejich společným rysem je důraz na svobodu učitele i žáka, rozvoj tvořivosti a samostatnosti a na využití rozmanitých netradičních forem a metod výuky. Mezi alternativní školy využívající v hojné míře prvky individualizace patří daltonský plán a winnetská soustava. Daltonský učební plán zavedený v roce 1920 Helenou Parkhurstovou (1886-1973) ve městě Dalton v USA, spočívá v samostatném studiu žáků ve vybavených odborných pracovnách a knihovnách. Každý žák má svůj vlastní program s měsíčními úkoly, které plní vlastním tempem. Nevýhodou je však jednostranné učení z knih, přílišný individualismus a malý kontakt s ostatními žáky, učitelem i reálným prostředím. Winnetská soustava kombinuje individuální učení se základnímu učivu s tvořivou činností založenou na řešení praktických úkolů v kooperativních skupinách. I tento model je však dosti jednostranný a v současnosti je v praxi kombinován i s dalšími metodami školní práce. Také italská lékařka a pedagožka zabývající se především předškolní výchovou, Marie Montessoriová (1870-1952), usiluje o zajištění svobodného a spontánního rozvoje tvůrčích schopností dítěte. Proto je důležité především vhodné prostředí plné podnětů pro smyslový rozvoj dětí. Dítě si činnost volí samo podle zájmu a pracuje svým vlastním tempem. Další známou alternativní školou je škola waldorfská, jejímž zakladatelem je německý filozof Rudolf Steiner (1861-1925). Podle něj má výchova poskytnout jedinci co nejvíce svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností. Škola má tedy usilovat o rozvoj aktivity žáků a klást důraz na pracovní i



estetickou výchovu. Autorem tzv. jenského plánu byl profesor pedagogiky na univerzitě v Jeně, Peter Petersen (1884-1952). Jádrem této školy není třída, ale přirozená skupina. Charakter školy je pracovní, žáci vykonávají různé formy skupinového i individuálního vyučování. Učitel má podněcovat a organizovat aktivity žáků, nesmí je však tlumit. Principem školy francouzského učitele Célestina Freineta (1896-1966) je aktivnost žáků. Žák si svou práci volí, pracuje individuální tempem podle vlastních postupů. Žáci se však také učí spolupracovat a vytvářejí tak školní společenství plné tvůrčí a radostné atmosféry. (Jůva, 2007)

V českém prostředí byla škola ovlivněna hlavně tereziánskými reformami z druhé poloviny 18. století, které přinesly všeobecnou vzdělávací povinnost, která byla realizována především na státních školách trojího typu – triviálních, hlavních a normálních. Sekundární vzdělávání probíhalo na gymnáziích a později také na reálkách. V roce 1869 byla zavedena osmiletá povinná školní docházka a byla zřízena osmiletá obecná škola a ve městech také tříletá měšťanská škola. (Jůva, 2007) Z těchto dob tedy pochází zavedení hromadného vyučování pro téměř všechny děti a je tudíž nutné začít přemýšlet o tom, jak v tomto hromadném vyučování umožnit individuální učení každého žáka.

Ve dvacátých letech 20. století i u nás vedle oficiálních státních škol začaly fungovat tzv. pokusné (reformní) školy, které zdůrazňovaly svobodu dítěte, jeho samostatnost a tvořivost. O reformu českého školství usiloval za předmnichovské republiky především profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze, Václav Příhoda (1889-1979). Ten prosazoval jednotnou, vnitřně diferencovanou školu, ve které by byly uplatněny pracovní metody i metody samoučení. Vnitřní diference je v jeho pojetí prováděna tak, že jsou žáci jedné třídy rozděleni na skupiny A, B, C a D podle svých intelektuálních schopností. (Jůva, 2007)

Po druhé světové válce byl s nástupem komunistického režimu tlak na zavedení jednotného školského systému. Rozvoj české pedagogiky tak byl přibrzděn a kontakt se západními pedagogickými proudy byl značně oslaben. Po listopadové revoluci v roce 1989 má pedagogika opět možnost se svobodně rozvíjet na základě demokratických idejí a pluralistického přístupu. Nastává rozmach alternativních škol, narůstá počet škol soukromých i církevních. Inovace se však pozvolna zavádějí i do běžných státních škol,

liberalizují se cíle, obsah, formy i metody výuky. Na základě *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR*, tzv. *Bílé knihy* (1998), vznikají nové kurikulární dokumenty – rámcové vzdělávací programy. Na jejich základě si pak školy tvoří vlastní školní vzdělávací programy. Tyto nové dokumenty kladou mimo jiné důraz na rozvoj tzv. klíčových kompetencí každého žáka, vybízejí k vytváření individuálních vzdělávacích cílů a umožňují diferencovat a individualizovat učivo, formy i metody výuky. Nyní je již na samotných učitelích, jak této příležitosti využijí a jak s tímto poměrně náročným úkolem poperou.

## 2.5 Zaoceánský přístup k diferenciaci a individualizaci

Ve Spojených Státech Amerických a v Kanadě je téma diferenciaci a individualizace vyučování velmi živé a aktuální. Je cítit, že autorky, z jejichž děl bylo čerpáno v této diplomové práci, berou diferencovanou výuku jako své životní poslání. Toto téma popisují ze svých vlastních zkušeností v úloze učitele či přímo lektora diferencované výuky. Mottem nakladatelství Corwin Press, kde byla vydána kniha *Differentiated Instructional Strategies*, je „Success for All Learners“, což znamená „Úspěch pro všechny žáky a studenty“. Je vidět, že autorky tomuto heslu vskutku věří a snaží se dělat vše pro to, aby každé dítě opravdu mohlo zažít ve škole pocit úspěchu.

### 2.5.1 Autorky a jejich hlavní myšlenky

Kanaďanka Gayle H. Gregory spolu s Američankou Carolyn Chapman napsaly knihu *Differentiated Instructional Strategies* s podtitulem *One Size Doesn't Fit All*. Obě však napsaly ještě mnoho dalších publikací na téma diferenciaci ve vyučování a příbuzná témata. Obě také mají zkušenosti s výukou na různých typech a stupních škol. V současnosti působí jako mezinárodní vzdělávací konzultantky a lektorky.

Hlavní myšlenkou výše zmíněné knihy je fakt, že všichni žáci nejsou stejní. Liší se ve svých fyzických a mentálních schopnostech i v sociálním vývoji. Tím pádem mají i rozdílné vzdělávací potřeby, které by měly být respektovány a naplňovány. Učitelé však bohužel často předpokládají, že se žáci přizpůsobí výuce. Pravdou je, že výuka by spíše měla být přizpůsobena žákům. Mezi klíčové faktory a nástroje pro vytvoření inkluzivní třídy různorodých žáků řadí autorky: příznivé klima ve třídě, dobrou znalost žáků,

správné a motivující hodnocení žáků, přizpůsobení úkolů žákům, vhodné vyučovací strategie a kurikulární přístupy. (Gregory, Chapman, 2002, str. xii)

Americká spisovatelka Carol Ann Tomlinson mnoho let působila jako učitelka základní školy, ale i jako profesorka na univerzitě. Zabývá se hlavně problematikou podprůměrných a naopak nadaných žáků. Napsala mnoho publikací, mimo jiné i knihy *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* a *The Differentiated Classroom, Responding to the Needs of All Learners*, ze kterých bylo čerpáno v této diplomové práci. V předmluvě první ze jmenovaných knih autorka říká: „není nadále možné hledět na skupinu žáků ve třídě a předstírat, že jsou v podstatě všichni stejní“ (Tomlinson, 2001, str. v). Autorka poukazuje na vzrůstající diverzitu amerických studentů, což je jedním z důvodů proč považuje tuto problematiku za důležitou a aktuální.

Všechny tři jmenované knihy vycházejí z teoretických východisek i ze zkušeností autorek. Jsou určeny především pro učitele a jsou napsané tak, aby byly praktickým rádcem, protože jsou plné příkladů i návodů. Žádná takováto publikace v češtině bohužel neexistuje, i když by určitě mohla být českým učitelům užitečná. Otázkou je, jak by bylo to, o čem píší americké autorky, uskutečnitelné v běžné české základní škole. Českému čtenáři mohou knihy připadat trochu naivní a idealistické. Autorky však nepopírají, že je třeba vyvinout značné úsilí jak na straně učitele, tak na straně školy jako instituce, žáků, rodičů a potažmo i celé společnosti, aby diferencované vyučování mohlo být úspěšné. Každopádně je v knihách mnoho dobrých nápadů a podnětů k zamyšlení.

## 2.6 Podmínky úspěšné diference

Úspěšná diferencovaná výuka není samozřejmostí ani ničím jednoduchým. Nelze se v jeden moment rozhodnout skoncovat s běžnou výukou, kdy bylo ke třídě přistupováno jako k celku a začít s výukou diferencovanou, kde budou brány ohledy na jednotlivé žáky a jejich odlišnosti a výuka jim bude šita na míru. Je to dlouhodobý proces od navození správné atmosféry, získání si žáků i jejich rodičů, zavedení prvních prvků diference, až po propracovaný systém diferencované školní práce, kde si opravdu všichni žáci odnesou z výuky co nejvíce podle svých možností.

## 2.6.1 Navození atmosféry (Klima ve třídě)

I když se ve třídách setkáváme s velkou škálou rozmanitých žákovských osobností, existují určité společné prvky, které pomáhají školní úspěšnosti všech žáků. Prvním z nich je navození příznivého klimatu pro učení. Atmosféra ve třídě by měla být pozitivní, přátelská, plná vzájemného respektu, ale také důvěry ve schopnosti všech žáků. „Aby studenti uspěli, potřebují věřit, že se mohou něco naučit, a že to, co se učí je pro ně užitečné, relevantní a smysluplné. Potřebují vědět, že do třídy patří a že jsou odpovědní za své učení stejně jako za své vlastní chování“ (Gregory, Chapman, 2002, str. 1). Dobrý učitel opravdu věří úspěšnému učení všech svých žáků a snaží se u každého najít a rozkrýt jeho potenciál. Zároveň vytváří klima, kde se všichni žáci cítí být plnohodnotnými členy třídy. (Gregory, Chapman, 2002, str. 1, 2). Je pravda, že lidé mají silnou potřebu lásky a sounáležitosti a velmi se obávají vyčlenění z kolektivu. Na to by si měl dát učitel ve třídě pozor. Nejlepší možností je vytvoření tzv. komunity žáků, kteří se zde cítí vítáni a v bezpečí

To, jak se dítě ve třídě cítí, přispívá k jeho motivaci a schopnosti učit se. Třída by tudíž měla být podnětným a stimulujícím prostředím. Může záležet na mnoha faktorech, jako je například uspořádání lavic, barvy zdí, nástěnky a výzdoba třídy žákovskými pracemi, míra hluku či teplota vzduchu ve třídě. Žáci musí mít uspokojeny nejprve své základní potřeby, aby mohli přistoupit k těm vyšším. (podle Maslowa, 1968). Dále by ve třídě měly být vhodné studijní materiály a zdroje informací, mezi nimi i počítač. To je spojeno i s bohatou a různorodou škálou zajímavých a motivujících úkolů a aktivit, ze kterých si mohou žáci vybírat. Motivace by měla převládat vnitřní, tedy ta, kdy školní práce žáka baví, či je vnitřně přesvědčen o její smysluplnosti. Vnější motivace známkami, potažmo tím, jak nezklamat své rodiče, není zárukou dobrého klimatu ve třídě. Používání odměn a trestů snižuje šanci pro vnitřní motivaci a redukuje tak možnost smysluplného učení.

„Studenti žijící ve strachu se nemohou učit“ (Gregory, Chapman, 2002, str. 5). Strach z neúspěchu tak může brzdit i nadané žáky. Když žák necítí vidinu úspěchu a předem ví, že je úkol nad rámec jeho možností, bojí se, že bude zesměšněn a o vyřešení daného úkolu se ani nepokusí. Pro žáky by mělo být učivo a zadávané úkoly výzvou. To znamená, že by požadavky na žáky neměly být ani příliš malé, ani příliš velké, ale jen o

málo větší než to, co již běžně zvládají. Pro každého je ale výzvou něco jiného. Je na učiteli, aby učivo i úkoly přizpůsoboval různým stupňům znalostí a schopností svých žáků. Žáci by měli být neustále ve stavu tzv. relaxované ostražitosti (Kohn, 1993), tak aby pracovali na svém osobním růstu a individuálním pokroku a takzvaně neusnuli na vavřínech. Nezbytná pomoc učitele žákům, kteří se snaží dosáhnout cíle, který je lehce nad jejich možnostmi se nazývá „scaffolding“. Žáci jsou takto schopni dostat se o krok dál, na další úroveň svých znalostí a schopností. (Tomlinson, 2001, str. 22,23)

Žáci by mezi sebou neměli cítit přílišnou rivalitu, soutěživost by tedy měla být podporována jen do jisté míry. Žáci by se měli brát spíše jako partneři v učení a být vedeni k tomu, aby si pomáhali a vzájemně se obohacovali. Je tedy vhodné zařazovat do výuky kooperativní vyučování, čili práci ve dvojicích či skupinách. Každý by se měl snažit být co nejlepší, avšak ne ve srovnání se svými vrstevníky, ale spíše v rámci svých potencialit. Tady by bylo vhodné, aby si žáci těchto potencialit byli vědomi a naučili se spolu s učitelem vytvářet své individuální cíle. Také je třeba, aby byla žákům poskytována zpětná vazba od učitele. Zároveň by se však i oni sami postupně měli naučit schopnosti zhodnotit, jak se jim podařilo daných cílů dosáhnout.

Je také dobré stanovit společně se žáky pravidla třídy, které se vyvěsí na viditelné místo ve třídě. Mezi tato pravidla může podle Gregory a Chapman (2002, str. 4) patřit:

- Žádný názor není špatný
- Žádné ponižování či sarkasmus v naší třídě
- Každý musí být slyšen
- Chyby jsou pokroky v učení

Když se žáci na vytváření pravidel podílejí, lépe se s nimi ztotožní a je šance, že se podle nich i budou chovat.

Další z možností jak vytvářet příznivé klima ve třídě je využití hudby ve výuce, ať už pro navození určitého tématu, nebo jako poslechové cvičení v hodinách cizích jazyků, či jen pro relaxaci žáků. Užitečným nástrojem je také humor a smích, který může uvolnit napjatou atmosféru, zlepšuje vztahy mezi lidmi a pomáhá nám vyplavovat tzv. hormony štěstí endorfíny.

Velmi důležitým faktorem klimatu ve třídě je spravedlnost, obvykle definována jako chování se ke všem stejně. V pojetí diferencované třídy však znamená zajištění toho, aby každý žák dostal, co potřebuje, tak aby se zlepšoval a byl úspěšný. (Tomlinson, 2001, str. 23)

## 2.6.2 Spolupráce celé školy

Každý učitel může dle svého přesvědčení a uvážení zahrnovat do své výuky prvky diferencovaného a individualizovaného vyučování. Pro větší míru diferenciac je však potřeba víceméně jednotný přístup a spolupráce celé školy v čele s jejím vedením. Jde tu např. o organizaci výuky, materiální vybavení školy a jednotlivých tříd, ale hlavně o stejný přístup k hodnocení. Škola se musí rozhodnout, zda bude hodnotit slovně, klasifikací pomocí známek, kombinací obojího či zcela jinak.

V českém prostředí se na prvním stupni základní školy jistě diferenciac realizuje snadněji, než na stupni druhém. Jeden učitel učí žáky obvykle ve všech předmětech a může tak své žáky lépe poznat. Také může dle potřeby uzpůsobit rozvrh, dělit výuku do bloků a nedodržovat striktně 45 minutové vyučovací hodiny. Na druhém stupni se u žáků v jednotlivých předmětech střídají různí učitelé. Každý z nich má obvykle trochu jiný přístup a jinou představu o výuce. Nemusí to být na škodu, žáci se alespoň připraví na reálný život, kde se setkají s různorodými povahami a přístupy svých zaměstnavatelů, kolegů, přátel atd. V důležitých bodech, jako jsou kritéria a způsob hodnocení, pravidla chování a školní práce, by se však učitelé měli shodnout.

Učitelé by se také měli dohodnout na zohlednění mezipředmětových vztahů, zařazování průřezových témat nebo na realizaci školních projektů, které mohou přestoupit hranice jednoho předmětu. Mohou si také předávat informace o jednotlivých žácích tak, aby lépe pochopili jejich specifika, našli jejich silné i slabé stránky a pomohli jim rozvíjet jejich potenciál. Tyto informace by však neměly sloužit k zaškatuování žáka, ke kterému někdy na školách dochází. Dítěti s pověstí slabého žáka se pak nedostává tolik péče a pozornosti, kolik by si zasloužilo, protože si učitelé myslí, že to nemá cenu, že z něj stejně nikdy nic nebude atp.

### 2.6.3 Získání si důvěry žáků a rodičů

Výuka v diferencované třídě se od té tradiční v lecčems liší. Je tedy třeba na to žáky i jejich rodiče postupně připravit a získat si jejich důvěru. Podle Tomlinson (2001, str. 39) „po počátečním období nejistoty, většina studentů i rodičů reaguje vskutku pozitivně na uspořádání, které se chová k jednotlivcům jako k jedinečným lidem a kde je učení aktivní a poutavé.“

Učitel by se měl nejprve domluvit s žáky na pravidlech práce a fungování třídy. Dále by měl žákům vysvětlit důležité zásady diferencované výuky a to např. to, že i když všichni žáci se nezvládnou naučit vše stejně rychle, cílem je zajistit růst každého žáka v klíčových dovednostech a znalostech a dále rozvíjet jeho talent. Dalším cílem je, aby se z každého žáka postupně stával více a více nezávislý student.

Důležitým bodem, na který je třeba žáky i učitele připravit je to, že se hodnotí a potažmo i známkuje podle individuálního pokroku žáka, ne ve srovnání s ostatními nebo podle předem daných kritérií, která by byla pro všechny stejná. Součástí by mělo být vedení si záznamů o své práci a pokroku.

Učitel by měl komunikovat s rodiči žáků, umožnit jim navštívit školu, nahlédnout do výuky a také vyjádřit svůj názor. Učitel a rodič si také mohou navzájem sdělovat informace o dítěti, jeho pokrocích i slabinách a tím mu lépe vyjít vstříc v jeho potřebách.

### 2.6.4 Poznání žáka

Jestliže chceme výuku diferencovat a individualizovat, musíme nejprve poznat žáky, která máme učit. Bez toho bychom nevěděli, jak vlastně máme učivo a metody upravit, tak abychom co nejlépe vyhověli vzdělávacím potřebám našich žáků. Jak již bylo zmíněno v kapitole „Proč diferencovat“, žáci se liší nejen velikostí, vzhledem či barvou pleti, ale také ve svých preferencích, učebních a kognitivních stylech. Každý má více rozvinutou jinou složku inteligence, lépe využívá jiný druh paměti, je schopný pracovat odlišným tempem.

Učitel by se měl seznámit s teoriemi učebních stylů, mnohačetných inteligencí a stylů myšlení i druhů paměti a postupně sbírat data a informace o svých žácích v těchto

složkách osobnosti důležitých pro učení. Poznávání žáků je dlouhodobý proces, který vlastně nikdy nekončí, protože žáci se neustále mění a vyvíjejí. Abychom jim však v tomto vývoji mohli pomáhat, je třeba monitorovat jejich pokroky i případné neúspěchy.

Prvním způsobem získávání údajů o žácích je pozorování. Žáky pozorujeme při práci samostatné, ve dvojicích i skupinách. Také vidíme jak se žák chová a projevuje v rámci celé třídy, zda umí vyjádřit či prosadit svůj názor v diskusích, jak odpovídá na otázky položené učitelem, atd. Písemný projev sledujeme v rámci domácích i školních písemných prací, jako jsou slohová cvičení a eseje. Také z nich lze poznat mnoho o způsobu myšlení žáka, jeho specifických znalostech i obecném povědomí.

Rychlejší a přesnější formou sběru dat mohou být různé testy či dotazníky. Ty mohou mít povahu obecnou, např. test obecné inteligence, či specifičtější pro zjištění silných stránek žáků v jednotlivých složkách mnohačetných inteligencí. Tabulka č. 1 (viz příloha č. 1) ukazuje seznam různých druhů inteligence podle Gardnerovy teorie mnohačetných inteligencí s výčtem pro ně typických osobnostních rysů. Učitelé i žáci mohou tuto tabulku využívat, aby si lépe uvědomili své silné a slabé stránky. Žáci si podle toho, jakou měrou souhlasili s tvrzeními sepsanými pod jednotlivými inteligencemi, mohou udělat přehledný graf, který bude základem jejich individuálního učebního profilu. Tvrzení je jistě také možno přeházet a sestavit do testu tak, aby předem nebylo vidět, do které kategorie které tvrzení patří. Důležitá je také interpretace výsledků. Bylo by asi nejlepší, aby s žáky test provedl a vyhodnotil školní psycholog. Podle výsledků třídy, ve které učí, může pak učitel zadávat úlohy a práci odpovídající jednotlivým složkám inteligence. (Viz příloha č. 2, tabulka 2)

Existují i podobné testy pomáhající zjistit učební styl žáka atd. Testy však mohou být zaměřeny i na faktické znalosti žáků. Učitel si tak na začátku školního roku či před začátkem probírání určitého tématického celku zjišťuje, co již žáci o učivu vědí, na co je možno navázat. Tyto předběžné testy by neměly být známkovány a žáci by měli vědět, že je dělají pro své vlastní dobro, aby jim pak učitel byl schopen připravit vyučovací hodiny tzv. šité na míru, vyhovující jejich specifickým potřebám.



Další vhodnou metodou jsou průběžné konzultace se žáky, nejlépe formou rozhovoru mezi čtyřma očima. Učitel si tak se žákem může v klidu popovídat o jeho pokrocích, problémech, plnění úkolů a individuálních cílů, i stanovování cílů nových. Tato zpětná vazba může být i formou hodnocení. Tento způsob je však poměrně časově náročný. Vyžaduje, aby si učitel vyhradil čas na tzv. konzultační hodiny, kam by za ním žáci např. jedenkrát za měsíc či za čtvrtletí, nejlépe podle předem zhotoveného rozpisu docházeli. Takto by si měl učitel najít čas alespoň 10 – 15 minut na každého žáka. Zvláště na druhém stupni by však asi tato organizace byla náročná. Konzultace by však mohly být zařazeny přímo do výuky, kdy by si během samostatné práce ostatních žáků vzal učitel vždy jednoho žáka stranou a výše zmíněné věci s ním probral.

Získáváním dat si učitel postupně vytváří učební profil každého žáka. Nemusí to však znamenat, že pak musí vymyslet a připravit tolik různých plánů hodin, kolik má ve třídě žáků. Mnozí z nich se ve svých vzdělávacích potřebách i preferencích v určitých oblastech víceméně shodují nebo alespoň překrývají. Stačí tedy, aby učitel vymyslel několik variant plnění úkolu, který však může být ve své podstatě pro všechny obdobný. Také tím, že bude učitel činnosti a metody střídát, dává žákům příležitost uplatnit své schopnosti a vyniknout, i když třeba ne každou vyučovací hodinu.

Učitel je svazován kurikulárními dokumenty dané země a nemůže dát tudíž žákům úplnou volnost v tom, co se chtějí učit. Určité základní učivo by měli zvládnout všichni žáci. Jde o to, že každému bude zvládnutí trvat jinak dlouho a každý k němu dojde trochu jinou cestou. Podle svých zájmů a schopností pak mohou žáci učivo prohlubovat, plnit komplexnější a náročnější úkoly, vzájemně spolupracovat a obohacovat se.

Důležité je, aby nejen učitel, ale i studenti sami věděli o svých silných i slabších stránkách, věděli, jakým způsobem se nejlépe učí, byli schopni sebehodnocení a stanovování individuálních cílů. Postupně by se tam měli stávat samostatnějšími studenty zodpovědnými za své učení.

## 2.7 Role učitele v diferencované třídě

Učitel, který chce ve třídě s různorodým složením žáků výuku diferencovat, musí změnit celé pojetí své výuky. „Když učitelé diferencují výuku, už nevidí sami sebe jako

nositele vědomostí, které předávají žákům, ale spíše jako organizátory učebních příležitostí“ (Tomlinson, 2001, str. 16). V diferencované výuce tedy nepřevládá frontální výuka, při níž žáci pasivně sedí v lavicích a poslouchají výklad učitele, který jim předává již hotové poznatky. Žáci jsou spíše vedeni k tomu, aby na nové věci, pomocí učitelem vhodně zvolných metod, přicházeli sami, uměli o nich přemýšlet, hodnotit je, dále je využívat a aplikovat.

Učitel je tedy spíše organizátorem, tzv. facilitátorem výuky a rádcem žáků. Vede žáky k co největší samostatnosti a zodpovědnosti za jejich učení. Dává jim více možností jak zvládnout učivo či jak dojít ke stanovenému cíli, ale dohlíží na to, aby zadané úkoly žáci opravdu plnili a to na takové úrovni, která odpovídá nebo lehce převyšuje jejich možnosti.

Umění vést diferencovanou třídu je naučená dovednost, kterou učitel postupně během své praxe získává. Tomlinson (2001, str. 17) jmenuje několik klíčových dovedností, které uvědomělý učitel snažící se výuku diferencovat rozvíjí:

- Organizovat a zaměřovat kurikulum na základní informace, porozumění a dovednosti
- Reflektovat jednotlivce i celou třídu
- Nehledět na první dojem, překonávat stereotypy
- Dát studentům možnost projevit se
- Přemýšlet o čase a flexibilně ho využívat
- Využívat velké množství materiálů
- Přemýšlet o různých cestách vedoucích ke stejnému cíli
- Diagnostikovat potřeby studenta a přizpůsobovat jim výuku
- Přemýšlet o možných problémech během aktivit a úkolů a pokusit se jich vyvarovat
- Sdílet odpovědnost za vyučování a učení se svými studenty a připravit studenty na toto sdílení rolí

- Střídat činnosti studentů a měnit organizaci práce
- Sledovat pokroky studentů a přibližování se k jejich osobním i ke skupinovým mezím
- Organizovat materiály a prostor
- Dávat pokyny
- Učit pro úspěch
- Budovat smysl pro komunitu ve třídě

Role učitele vždy byla a je klíčová pro to jak bude vyučování probíhat. Každý učitel ať chce či nechce, promítá do výuky hodně ze své osobnosti a svého pojetí vyučování. Pouhé školské reformy pravděpodobně nic nezmohou, pokud na změny nejsou ochotni přistoupit samotní učitelé. Ti mají často zažitě určité stereotypní postupy, které je velmi neradi mění. Nemusí to však nutně znamenat, že jsou to špatní učitelé.

Učitel by proto měl ke své roli přistupovat zodpovědně a profesionálně, ale zároveň s určitou osobní zainteresovaností a lidským přístupem. Jen tehdy je totiž schopen vžít se do jednotlivých žáků a vycházet vstříc jejich potřebám.

## 2.8 Vyučovací strategie a učební metody vhodné pro diferencovanou výuku

Diferencovaná a individualizovaná výuka je určitý celkový přístup školy a učitelů, který i v rámci hromadného vyučování zohledňuje individuální rozdíly mezi žáky. Nejprve je nutné uznat, že rozdíly vůbec existují, následně se snažit žáky poznat a přemýšlet o nich a poté navrhnout a realizovat výuku, která by jim byla takzvaně šita na míru, tak, aby byl rozvíjen potenciál každého žáka. V rámci tradiční frontální výuky, kdy učitel stojí před žáky a přednáší hotové poznatky, je možnost zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb minimální. Tento způsob výuky není nutné zcela zatratit, protože má i mnoho kladných stránek, je časově úsporný a mnoha žákům poslech výkladu vyhovuje, baví je a jsou schopni si z něj mnohé zapamatovat. Neměl by to však být způsob jediný nebo převládající. V následujících podkapitolách popíšeme

některé vyučovací strategie a metody, které považujeme za vhodné pro výuku v heterogenní třídě, kde je brán ohled na různorodost žáků, jejich učebních stylů atd. Domníváme se také, že jsou tyto strategie pro žáky obecně motivující a že je lépe připravují na život v dnešní společnosti než zmíněná frontální výuka a transmisivní model učení. Jsme si však vědomi i určitých nedostatků těchto metod v jejich reálném využívání v každodenním životě běžné školy, jako je třeba časová i organizační náročnost.

### 2.8.1 Skupinová a kooperativní výuka

Když se v kontextu vyučování řekne slovo „diferenciace“, téměř každého člověka napadne, že je to dělení žáků do skupin. Nejčastěji je tím myšleno dělení na „ty chytřejší“ a na „ty slabší“, a to víceméně natrvalo. Celá problematika je však trochu složitější. Nejde jen o to žáky otestovat a následně rozřadit do škol, tříd, či skupin podle jejich výkonu. Nejde ani o to žáka zaškatalkovat tak, aby se s ním nesla pověst bystrého či hloupého dítěte, aby se tak ulehčila práce kolegů učitelů, kteří mají daného žáka začít učit.

V diferencované třídě jde především o dobro každého dítěte, aby s ním bylo zacházeno tak, jak si zaslouží, aby mu byla věnována pozornost a aby mu bylo pomoheno se neustále posouvat dopředu ve svých znalostech a schopnostech.

Skupinová výuka je jen jednou ze strategií diferenciace. Je to „organizační forma, při níž jsou žáci děleni do pracovních skupin, nejčastěji tří až pětičlenných“ (Mazáčová, 2008, str. 21). Žáci jsou nejen do skupin děleni, ale učí se v nich i spolupracovat tak, aby si vzájemně pomáhali a obohacovali se. Skupiny jsou tvořeny flexibilně, protože každé dítě vyniká v něčem jiném. Někdy jsou skupiny záměrně homogenní, jindy heterogenní. Učitel žáky dělí podle schopností, zájmů i vzájemných sympatií. Žáci tedy nejsou v určité skupině trvale, ale pokaždé spolupracují s někým jiným. „Při práci v kooperativních skupinách se žáci učí cenné sociální dovednosti, používají vyšší stupeň myšlení, procvičují si nové koncepty, procesy a informace. Kooperativní učení ve skupinách není úspěšné, jestliže není organizováno a předem promyšleno“ (Gregory, Chapman, 2002, str. 93). Při plánování skupinové práce je nutné mimo jiné přemýšlet i o tom, jaké cíle budou takovouto výukou naplněny.

Skupinám mohou být zadávány diferencované úkoly přizpůsobené úrovni žáků, tak, aby pro ně zadaná práce byla adekvátní výzvou. Každá skupina může také téma uchopit z odlišného úhlu pohledu podle zájmu žáků. Výsledkem práce skupiny je nějaký konečný produkt. Měl by však být vidět přínos každého člena skupiny. Hodnocen může být jak výsledek celé skupiny, tak dílčí příspěvky jednotlivých členů. To může být provedeno i formou závěrečné reflexe, sebehodnocení, či vzájemné hodnocení členů skupiny.

„Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990), amerických specialistů na problematiku kooperace ve vyučování, má kooperativní výuka tyto základní komponenty: pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů“ (Kasíková, str. 184). Je dobré přidělit jednotlivým členům skupiny určité role se specifickými úkoly. Tím se zvyšuje vzájemná závislost členů skupiny, ale i pocit individuální zodpovědnosti. Příklady těchto rolí jsou:

- Zapisovatel
- Člen skupiny, který má za úkol povzbuzovat ostatní k činnosti
- Člen skupiny, který především pozoruje, jak je kooperativní činnost efektivní
- Člen skupiny, který sumarizuje činnost skupiny, podává základní závěry, odpovědi
- Člen skupiny, který kontroluje činnost skupiny, tj. ujišťuje se, zda skutečně všichni členové skupiny zvládli přidělený úkol, znají výsledek i způsoby, jak k němu dospět
- Člen skupiny, který je pověřen komunikací s jinými skupinami
- Člen skupiny, který je pověřen komunikací s učitelem atp.

(Kasíková, Valenta, str. 53, 54)

Pokud chce učitel žáky motivovat zajímavými názvy připomínajícími pracovní pozice v reálném světě, může role pojmenovat například:

- Manažer produkce

- Informační manažer
- Manažer zdrojů
- Personální manažer
- Technologický manažer
- Časový manažer

(Gregory, Chapman, 2002, str. 98, 99)

Práce ve skupině rozvíjí sociální dovednosti i emoční inteligenci, pomáhá utvářet sebevědomí, sebemotivaci i zodpovědnost žáků. Učitel by měl žáky při skupinové práci pozorovat a sledovat jak fungují vztahy ve skupinách, jak si žáci umí rozdělit a zorganizovat práci. Podle toho pak učitel pomáhá žákům jejich sociální dovednosti dále rozvíjet. Je důležité snažit se o udržení dobrých vztahů v rámci skupin i celé třídy, protože když spolu žáci dobře vycházejí, předvedou většinou lepší výkon, zvláště když mají společný cíl.

Studenti se také mohou od sebe navzájem leccos naučit. Každý z nich se zajímá o něco jiného, každý měl přístup k jiným materiálům, každý vyniká v jiné dovednosti. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby si vzájemně uměli sdělovat své myšlenky. Nejprve si to mohou zkusit ve dvojicích, později ve větších skupinkách. Podle Gregory a Chapman (2002, str. 77) jsou skupiny dvou až tří žáků nejproduktivnějšími pracovními týmy. Pro vzájemnou komunikaci a diskusi by prý skupina neměla přesáhnout čtyři členy.

Zajímavé přínosné také může být skládání skupin z žáků různých ročníků, kdy se žáci vzájemně obohacují rozdílnou perspektivou vnímání typickou pro jednotlivé věkové skupiny. To je možné uskutečnit například v rámci celoškolních projektů, ale asi ne v každodenní výuce.

Určitým mezistupněm mezi skupinovou a individualizovanou formou vyučování je vyučování párové. Funguje při něm obousměrná komunikace a spolupráce, kdy si žáci procvičují mimo jiné sociální dovednosti. Specifickou formou je tzv. vrstevnické vyučování, kdy zkušenější nebo výkonnější žák vyučuje spolužáka méně zkušeného.

Výhodou je, že mu učivo podává v jeho jazyce a tudíž mohou být informace pro žáka srozumitelnější než v podání učitele. (Gavora, 2005, str. 120)

Žáci se prací ve skupinách i dvojicích učí spolupráci, která pro ně bude nezbytná v budoucím pracovním, společenském i osobním životě. Je na učiteli, aby skupinovou práci vhodně zařazoval do výuky, tak aby vyhověl potřebám žákům i vzdělávacím cílům, které je třeba naplnit.

## 2.8.2 Projektová výuka

Projekt je hloubková studie, kde žáci zkoumají určité téma nebo problém jako by byli výzkumníci, vyšetřovatelé či objevitelé. (Gregory, Chapman, 2002, str. 118) Projekty mohou být značně různorodé a dávají tak příležitost k zapojení žáků různých zájmů i schopností. Ve výuce se používají především proto, že jsou pro žáky zajímavé a ukojují jejich přirozenou zvědavost. Žáci se v nich učí plánovat čas, rozvíjí své schopnosti zkoumat, učí se zodpovědnosti za svá rozhodnutí i samostatnosti. Projekty však musí být i smysluplnou náplní vyučovacích hodin s ohledem na předepsané učivo a standardy vyučování. Každý projekt musí mít předem stanovený a jasný cíl. Výhodou projektů je, že jsou to informace naučené v kontextu s emocionálním zainteresováním žáků, kteří si je pak lépe zapamatují. Projekty mohou integrovat učivo z mnoha předmětů, ale také mnoho dovedností. Učitel dává obvykle na výběr z několika témat i způsobů zpracování projektu, tak aby si každý našel své. Je třeba vzít opět v úvahu mnohačetné inteligence a rozdílné učební styly žáků.

Projekty mohou být strukturované s přesně danými kritérii nebo otevřené s větší mírou volnosti a nezávislosti. Jsou zadávány jednotlivcům jako individuální práce nebo skupinám jako práce kooperativní. Můžou být dlouhodobé či krátkodobé, v rámci jednoho předmětu či celoškolní. Typický školní projekt je vztahený k určitému tématu, které žáky zajímá a o němž mají nashromáždit potřebné informace, na jejichž základě vytvoří konečný produkt, kterým může být např. plakát či nástěnka. Projekty však mohou být mnohem propracovanější a smysluplnější, nejlépe s přesahem do reálného života

Mazáčová (2008, str. 36) navrhla následující fáze realizace školního projektu:

- Přípravná fáze – ujasnění úkolů, rozdělení rolí

- Hledání plánu řešení
- Vlastní aktivity vedoucí k řešení problému
- Zveřejnění výsledků a prezentace
- Vyhodnocení

Hodnocení projektového vyučování může být prováděno několika způsoby. Žáci mohou hodnotit sami sebe, hodnotit se navzájem, být hodnoceni učitelem či kombinací těchto forem. Mohou také před projektem uzavřít s učitelem jakousi smlouvu – kontrakt, kdy je následně hodnoceno jakou měrou byla smlouva splněna. Lze využít také hodnocení pomocí tzv. rubrik, což je určitý záznamový hodnotící arch, kde jsou vypsána jasná kritéria pro stupně známkování. Žákům je tedy předem jasné, jaké požadavky jsou na ně kladeny a směřují tak lépe ke zdárnému výsledku svého projektu.

Důležitá je také dostupnost různorodých zdrojů, kterou by měl učitel zajistit. Materiály by měly být přiměřené věku a schopnostem žáků a měly by do nich být zahrnuty tištěné, multimediální i lidské zdroje. Žáci se tak učí informace vyhledávat, vybírat, hodnotit a zpracovávat.

„Charakter práce žáků nad projekty napomáhá rozvoji všech klíčových kompetencí (vymezených v RVP), především pak kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence pracovní a komunikativní. Projektové vyučování vytváří takové didaktické situace, které jedinečným způsobem podněcují žáky k přirozenému rozvoji schopností, dovedností a zkušeností důležitých pro pracovní i osobní život žáků“ (Mazáčová, 2008, str. 38). Z těchto důvodů by měla projektová výuka mít své nezastupitelné místo ve školní výuce. Projekty však mají i svá úskalí. Je to forma velmi náročná na přípravu a organizační schopnosti učitele, a pokud jsou vedeny nekvalitně, ztrácejí smysl. Jsou také časově náročné a z tohoto hlediska neefektivní. Nesmí mít také cíl jen sami v sobě, aby se takzvaně nedělal jen projekt pro projekt, z důvodu, že je to moderní a žáky oblíbená metoda.

Závěrem lze říci, že školní projekty by měly být vedeny zodpovědně s jasně stanovenými cíli a být kombinovány i s jinými vyučovacími formami a metodami, tak



aby byly nejen zajímavým, ale i smysluplným zpestřením běžné školní práce v diferencované třídě.

### 2.8.3 Problémové vyučování

Problémové vyučování spočívá v zadávání žákům úloh problémového charakteru, které žáci samostatně či ve skupinách řeší. Problémy v těchto úlohách by měly být podobné reálným situacím a obvykle nemají jen jedno správné řešení. Vyžadují od žáků hlubší zamyšlení, zkoumání různých možností i aplikaci naučených poznatků a postupů. (2002, str. 126) Učitel „postupně vede žáky k samostatné formulaci problémů a samozřejmě je to, že poskytuje žákům nezbytnou pomoc při jejich řešení“ (Mazáčová, 2008, str. 46). Tato metoda patří mezi tzv. heuristické metody.

Dle empirických výzkumů o převažujícím charakteru výuky ve škole převažuje činnost receptivní povahy, kdy žáci přebírají hotové poznatky bez možnosti vlastní aktivity. (Mazáčová, 2008, str. 45) Je to dáno tím, že většina učitelů stereotypně využívá tradičního transmisivního modelu výuky, kdy stojí před žáky a přednášejí. Zapojit žáky do procesu výuky tím, že by na některé poznatky sami přicházeli svou vlastní činností, se jim zdá zdlouhavé a zbytečné. V dnešní moderní škole, kde se klade důraz na rozvíjení samostatné, flexibilní osobnosti schopné komunikovat a spolupracovat s ostatními se však tento způsob výuky zbytečný nezdá. Naučit žáky schopnosti řešit problémy je jedním z hlavních cílů současné školy. Učení izolovaných faktů už není chápáno jako dostačující, je třeba překonat poznatkový encyklopedismus a umět informace vyhledávat, prakticky a kreativně je využívat. Žáci si sice takto nezapamatují tak velké množství faktů, ale informace a dovednosti, které je škola učí např. formou problémové výuky, by měly být trvalejší a využitelnější v praxi. Problémové vyučování je navíc pro žáky silně motivující, protože je lidskou přirozeností přijít věcem na kloub a hledat řešení problémových situací. Úloha by měla být pro žáka výzvou, neměla by být ani příliš jednoduchá ani příliš složitá, tak aby žák musel o problému přemýšlet, vyhledat potřebné informace a vyvinout značné úsilí než dojde k uspokojivému řešení.

Při problémovém vyučování je podle Gregory a Chapman (2002, str. 127) třeba:

- Objasnit a identifikovat problém

- Stavět na předchozích znalostech a zkušenostech žáků
- Zvolit vlastní přístup, naplánovat postup
- Stanovit hypotézy
- Pracovat vlastním tempem
- Používat kreativní řešení
- Pracovat s různými zdroji informací

Je dobré dát žákům na výběr z několika problémových úloh, aby si mohli zvolit to, co jim nejlépe sedí, co je zajímavé. Učení řešením problémů je vhodné a použitelné na každém stupni a úrovni vzdělávání a téměř u každého předmětu a látky. Problém lze totiž uzpůsobit jednotlivým úrovním různou mírou komplexnosti a abstrakce. Každý žák by měl mít možnost najít při řešení problému své uplatnění.

Žáci si postupně osvojují určité strategie a metody řešení problémových situací a jsou tudíž v budoucnu schopni řešit různé druhy problémů a osvojovat si i to, čemu se přímo neučili. Proto je problémové učení jednou z důležitých komponent moderní školní výuky, která má mít přesah a využitelnost i v reálném životě mimo školu.

#### 2.8.4 Práce v centrech aktivit

Gregory a Chapman (2002, str. 105) definují centrum jako „sbírku materiálů účelně vytvořenou za určitým cílem.“ Tomlinson (1999, str. 76) uvádí, že existují dva typy center vhodných pro diferencovanou výuku a to *učební centrum* a *zájmové centrum*. „Učební centrum je část třídy, která obsahuje sbírku aktivit nebo materiálů navržených k výuce, procvičení nebo rozšíření určité dovednosti nebo konceptu (Kaplan, Kaplan, Madsen, and Gould, 1980, In: Tomlinson, 1999, str. 76)“, zatímco „zájmové centrum je navrženo tak, aby studenty motivovalo ke zkoumání témat, které je obzvláště zajímavé (Tomlinson, 1999, str. 76). Práce v centrech je tedy vhodná pro individualizovanou a diferencovanou výuku, protože zde žáci pracují svým vlastním tempem na úlohách, které se liší svou náročností, komplexitou i tématem podle potřeb i zájmů jednotlivých žáků. Jako každá školní aktivita, musí být práce v centrech dobře promyšlena, aby byla efektivní.

Centra mohou být strukturovaná s daným postupem práce nebo tzv. volná výzkumná centra, kde je na žáky kladena větší míra zodpovědnosti. Žáci se postupně učí samostatnosti, odpovědnosti za své učení, určování si vlastních cílů, dělání rozhodnutí atd. Žák však potřebuje od učitele získat určitou zpětnou vazbu, hovořit s učitelem o problému, který řeší. Učitel by měl práci žáků monitorovat a klást žákům otázky zjišťující míru porozumění. Student pak může svou práci hodnotit sám např. pomocí tzv. rubrik s předem danými kritérii. Když žáci napíší reflexi o tom, jak se jim pracovalo, co se jim líbilo a nelíbilo, co nového se naučili nebo co by se ještě chtěli naučit, je to užitečný nástroj nejen pro ně samé, ale i důležitá zpětná vazba pro učitele. (Gregory, Chapman, 2002)

### 2.8.5 Programované učení

„Programové učení je obsahově metodický celek, v němž je učivo rozděleno do co možná nejmenších jednotek, kroků. Každý z nich je fakticky kombinací informace a úkolu. Jednotky jsou na stránkách zapisovány z grafického hlediska sice „jedna po druhé“, ale nejsou v „logicky“ návazném pořadí (odtud bývají takové texty nazývány „pomatenými knihami“) (Kasíková, Valenta, str. 22). Skalková (1999, str. 234) píše, že „teorie programovaného vyučování chápe vyučování jako regulovaný proces se zpětnými vazbami. Opírá se o behaviorální psychologii a její teorii učení.“ Základní koncepce programovaného vyučování položili v šedesátých letech 20. století američtí psychologové B.F. Skinner (lineární model) a N.A. Crowder (větvený program). Hlavními principy jsou princip aktivity žáka, princip malých kroků, princip zpevnění a princip vlastního tempa. Didaktickými pomůckami tohoto přístupu jsou programované učebnice a vyučovací stroje. V dnešní době by bylo jistě možno využít moderních technologií a programované vyučování do výuky vedle jiných metod zařadit. Je však třeba vytvořit kvalitní programy s ohledem na aktuální vzdělávací cíle.

### 2.8.6 Další příklady aktivit a nástrojů

Myriáda vyučovacích strategií vyzývá učitele k tomu, aby členili do menších učebních jednotek. Rozdělování třídy umožňuje učiteli přemýšlet o odlišných potřebách studentů a tvořit skupiny, které hledí na vzdělávací rozdíly mezi nimi. Je však vždy

třeba zajistit, aby všichni žáci pracovali s poutavými úkoly na vysoké úrovni. (Tomlinson, 1999, str. 91)

„Sponge“ aktivity jsou zásobárnou úkolů, kterou učitel využije v případě, že některý žák či skupina žáků dokončí práce dříve, než bylo předpokládáno nebo dříve než ostatní. Je to vlastně práce navíc, proto aby se smysluplně využila každá volná chvíle. Je dobré, aby měly úkoly spíše univerzální charakter, tak aby se daly využít vícekrát a přizpůsobit právě probíranému učivu. (Gregory, Chapman, 2002, str. 86)

Grafické organizátory jsou užitečným nástrojem pro uspořádání učiva a nových informací žákem. Umožňují vizuální reprezentaci faktů, konceptů a myšlenek a ukazují též jejich vzájemné vztahy. Mohou být využívány při brainstormingu nebo při práci s textem. Pomáhají např. znázornit časový sled událostí na ose, přiřadit novou informaci k dřívějším znalostem, jdou použít i při kontrole porozumění tématu. Příkladem grafického organizátoru je Vennův diagram znázorňující shodu a rozdíly dvou témat. Dále je to třeba komparační tabulka srovnávající různé položky pomocí různých kritérií. Velmi známým a používaným nástrojem je myšlenková (pojmová) mapa či síť, která pomáhá třídit a klasifikovat koncepty a znázornit jejich vzájemné vztahy. (Gregory, Chapman, 2002, str. 87 – 91)

Metoda „jigsaw“ – česky skládačka, spočívá v tom, že jsou žáci rozděleni do základních skupin po třech až čtyřech a jsou jim přidělena čísla či písmena, na základě kterých tvoří nové, tzv. expertní skupiny. V těch studují určitý materiál, ze kterého získávají informace nebo o nich diskutují. Poté se vrátí do základní skupiny, kde získané informace sdělují ostatním členům skupiny. Společně pak dávají dohromady určitý celek, konečný produkt. V této aktivitě jde o sdílenou odpovědnost a vzájemnou závislost členů skupiny, kteří si tak procvičují schopnost spolupráce i sociální dovednosti. Aktivita také umožňuje diferenciaci, protože každé expertní skupině může dát učitel různě náročný materiál, či je téma zkoumáno různými způsoby, z různých úhlů pohledu atd. (Gregory, Chapman, 2002, str. 100 – 103)

Hraní rolí je metoda, kdy na sebe student bere roli hrdiny románu, divadelní hry, historické či politické osobnosti či roli speciálně vyvinutou pro problém, který je třeba řešit. Hraní rolí umožňuje žákům zpracovávat a zvnitřňovat informace a demonstrovat

své schopnosti. Je to učení v kontextových situacích, které zvyšuje šance na uložení informací do dlouhodobé paměti. Studenti si tak utvářejí epizodickou paměť. Zapojují také své emoce tím, že jsou vtaženi do děje. Tato metoda více vyhovuje žákům s dobrými verbálními a interpersonálními schopnostmi než žákům orientovaným intrapersonálně. Učitel by měl tuto metodu zavádět do výuky postupně, žáci se nesmí cítit ohroženi. Zpětná vazba by měla být pozitivní a konstruktivní. (Gregory, Chapman, 2002, str. 103)

Kontrakt je dohoda nebo smlouva mezi učitelem a žákem, o samostatné práci, kterou má žák za určitou dobu splnit. Dává studentu určitou volnost v získávání znalostí i dovedností, které učitel považuje za důležité a které zároveň žáka zajímají. Kontrakt by měl splňovat jisté zásady, které Tomlinson (1999, str. 87) vymezuje takto:

- Je zodpovědností učitele specifikovat důležité poznatky a zajistit, aby se je žáci naučili
- Studenti mohou převzít část zodpovědnosti za své učení
- Jsou vymezeny dovednosti, které je třeba procvičit a zvládnout
- Je zajištěno, že studenti aplikují nebo použijí tyto dovednosti v kontextu
- Jsou specifikována pracovní pravidla, kterým se studenti musí během práce podřídit
- Jsou určeny pozitivní následky při dodržování pravidel a negativní důsledky při jejich nedodržování
- Jsou určena kritéria pro úspěšné splnění úkolu a kvalitu odvedené práce
- Smlouva zahrnuje podpisy učitele i studenta

Užití kontraktů je vhodným nástrojem individualizované výuky, protože se tak mohou lépe uspokojit žákovy osobní učební potřeby. Úkol může mít třeba podobu projektu. Žáci, kteří mají o danou oblast skutečný zájem se tak mohou naučit více než při běžné frontální výuce. Pracují pak s větším nasazením a jsou ochotni do projektu investovat více času i energie. (Gregory, Chapman, 2002, str. 123)

Compacting je strategie využívající předběžného testování žáků, na jehož základě mohou žáci, kteří prokáží dostatečné znalosti o látce, která se bude probírat, vynechat práci na tématu, které už má zvládnuté. Podle úrovně i zájmu žáka je mu pak nabídnuta samostatná práce zahrnující komplexnější prozkoumání tématu nebo jeho rozšíření, tak aby žák smysluplně využil získaného času. (Tomlinson, 1999, str. 91, 92)

Portfolia jsou sbírky žákovských prací shromážděné za celý školní rok či dokonce za několik let školní docházky. Jsou užitečným nástrojem při sledování individuálního pokroku žáka učiteli, rodiči i samotnými žáky. Lze jich tedy využít i při hodnocení nebo stanovování individuálních cílů. Jsou pro žáka motivující, protože se obvykle podílí na výběru prací, které do portfolia vloží a je to tedy něco, čím se může pochlubit, co vypovídá o jeho osobnosti. (Tomlinson, 1999, str. 93)

Zmíněné strategie, metody a nástroje nejsou zcela jistě vyčerpávajícím seznamem. Každý učitel si postupně buduje svůj repertoár aktivit, které podle svých zkušeností a žáků, které zrovna učí, obměňuje a doplňuje. Důležité je, neučit neustále jedním a tím samým způsobem, který většinou vyhovuje jen části žáků a to třeba také ne pořád.

„Učitelé užívající řadu různých vyučovacích strategií dodávají do učení novost, výběr a individualitu. Tyto strategie umožňují rozličným žákům najít svoji „konfekční velikost“, která jim nejlépe sedí a zapojit se do procvičování, tak aby prohlubovali své porozumění pomocí co nejvíce učebních stylů a mnohačetných inteligencí.“ (Gregory, Chapman, 2002, str. 104)

## 2.9 Využití moderních technologií v diferencované výuce

Pokrok v oblasti informačních technologií jde neustále kupředu. Většina lidí si dnes nedokáže představit život bez počítače, mobilního telefonu a jiných technických vymožeností. Pryč jsou doby, kdy bylo použití videa nebo práce s počítačem ve výuce bráno jako něco výjimečného, co žáky zaujalo samo o sobě bez ohledu na obsahovou hodnotu výukového materiálu. Dnešní děti mnohdy umějí s počítačem zacházet lépe než jejich rodiče či učitelé nebo u něj alespoň tráví valnou část svého volného času. Používání moderních technologií ve škole je pak pro ně samozřejmostí a mnohdy nudnou rutinou.

Přesto jsou počítače jednou z důležitých didaktických pomůcek a jejich používání ve výuce je oprávněné a nezbytné pro přípravu mladých lidí na život a práci v moderní společnosti. Práce na počítači ve škole většinou probíhá v rámci předmětu zvaného informatika. V tomto předmětu se žáci učí s počítačem zacházet, ovládat různé programy atd. Dále je přínosné naučit žáky vyhledávat informace, pracovat s nimi a kriticky je hodnotit. Je třeba žákům ukázat, že ne všechno co najdou na internetu je pravdivé a že existují i jiné zdroje informací. Také je nutné děti upozornit na možná nebezpečí internetu. Úkolem pedagogů tedy není jen naučit žáky s počítačem a internetem pracovat, ale vést je také k určité zodpovědnosti při jeho využívání.

Počítače jsou a měly by být využívány i v ostatních vyučovacích předmětech. Je však třeba volit vhodné výukové programy i s nimi vhodně zacházet. Tady se otevírá prostor pro diferencovanou a individualizovanou výuku. Lze využít např. prvky programovaného vyučování (viz kapitola 8.5) či zřídit tzv. jazykovou laboratoř pro výuku cizích jazyků, kde by měl každý žák svůj počítač se sluchátky a mohl by samostatně pracovat podle své potřeby a nacvičovat třeba i správnou výslovnost. Např. pomocí programu Terasoft si mohou žáci učivo různých předmětů samostatně a svým tempem procvičovat. Program jim dává zpětnou vazbu tím, že hodnotí jejich odpovědi. Žáci si také mohou volit náročnost úkolů. Bylo by však třeba vytvořit nové propracovanější výukové programy reagující na aktuální vzdělávací cíle zaměřené nejen na procvičování učiva a testování žáků, ale též na výklad látky či prohlubování učiva podle schopností a zájmu žáků. Nejlepší by možná bylo, aby si učitelé programy vytvářeli sami s ohledem na specifika školního vzdělávacího programu, potažmo žáků, kteří do ní chodí. To však vyžaduje proškolení učitelů v oblasti informačních technologií a základů programování. Na škole by také mohl působit specialista pomáhající učitelům s tvorbou vzdělávacích programů šitých na míru. Učitelé by však za tvorbu programů měli být náležitě ohodnoceni.

Moderní techniky lze využít i při běžné frontální výuce např. pomocí interaktivní tabule, na které učitel může žákům mnoho věcí názorně ukázat, ale také může on i žáci do obrázků, textů a tabulek cokoliv doplňovat, vyznačovat atd. Opět jsou však k této tabuli nutné kvalitní programy a interaktivní učebnice, které v ČR produkuje např. nakladatelství Fraus, které pořádá i semináře pro učitele.

E-learning je jednou z forem vyučování zakládajících se na komunikaci mezi učitelem a žákem prostřednictvím internetu. Učitel takto může zadávat žákům diferencované úkoly, dohlížet na jejich individuální plnění a zároveň poskytovat žákům zpětnou vazbu. Je to forma vhodná pro zadávání domácích úkolů, která však vyžaduje technickou vybavenost domácnosti každého žáka. V prostředí základní školy však tato forma zcela jistě nemůže být formou jedinou. O této problematice je také psáno v kapitole 3.2.

Závěrem lze říci, že jednou z hlavních zásad využívání moderních informačních technologií je jejich interaktivita, tak aby žák nebyl jen pasivním konzumentem, ale musel se aktivně zapojit a o výuce přemýšlet. Dále je třeba mít vždy na paměti didaktické cíle, kterých chce učitel dosáhnout. V neposlední řadě stojí fakt, že by výuka pomocí těchto technologií neměla ve škole převládat, ale být jen jednou z forem výuky. Žáci už tak tráví mnoho času u televizních obrazovek a hlavně u monitorů svých počítačů. Navazují přátelství přes virtuální sociální sítě, baví se s vrstevníky pomocí krátkých textových zpráv a internetových diskusních fór. Žáci potřebují komunikovat a spolupracovat s reálnými osobami, vidět a osahat si reálné předměty, řešit reálné problémy. Virtuální svět by neměl být pro mladé lidi důležitější než ten opravdový.

## 2.10 Problematika spravedlnosti a hodnocení

Podle Davida Gregera (2006, str. 21) „jsou v demokratických zemích na vzdělávací systémy kladeny dva základní požadavky. Aby zajistily vysoce kvalitní vzdělávání a zároveň, aby toto vzdělání bylo distribuováno spravedlivě všem podle jejich možností a schopností.“ Tento autor dále uvádí, že existují různá pojetí konceptu „rovných příležitostí“. Za prvé je to rovnost v přístupu ke vzdělání. Toto pojetí doporučuje „rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí.“ Dalším pojetím je rovnost podmínek, které požaduje vzdělání srovnatelné kvality pro všechny žáky bez ohledu na jejich schopnosti a doporučuje tzv. jednotnou školu pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Třetím konceptem je rovnost výsledků, což je určité maximální pojetí spravedlnosti, které předpokládá, že každý může zvládnout učivo a získat základní kompetence. Existují však různé styly učení, které je třeba zohlednit. Doporučením je



například využití pozitivní diskriminace, teorie mastery learning, formativního hodnocení atd. (EC – Equity of the European Educational Systems, str. 13, In: Greger, 2006, str. 22 – 26).

Greger (2006, str. 27) dále podotýká, že „nejde tedy o to dosáhnout úplné rovnosti, ale spíše snížit nespravedlivé nerovnosti.“ Podle Rawlsovy teorie spravedlnosti je spravedlnost výsledkem společné férové dohody mezi lidmi, kteří předem nevědí, v jaké situaci se mohou později ocitnout. Rawls je také zastáncem názoru, že nezasloužené nerovnosti mezi lidmi by měly být vyrovnávány. Mezi tyto nerovnosti pak řadí nejen vzdělanostní rozdíly zapříčiněné odlišným sociálním zázemím, ale také nadáním. Podle něj je tedy třeba vydávat více prostředků na vzdělávání méně nadaných, což je pro mnohé příliš radikální pojetí. (Rawls, 1971, 2001, In Greger, 2006, str. 28, 29)

Na základě mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání žáků (např. PISA – *Programme for International Student Assessment*) a dlouhodobé práce skupiny EGREES (*European Group for Research on Equity in Educational Systems*) popsál Greger (2006) spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. Česká republika se zařadila mezi státy s vysoce selektivním vzdělávacím systémem, který přispívá k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. „ČR patří k zemím s nejsilnějším vlivem sociálního, ekonomického a kulturního statusu rodiny na výsledky žáků a zároveň k zemím s největšími rozdíly výsledků mezi jednotlivými školami“ (Greger, Ježková, 2006, str. 185). To znamená, že se český vzdělávací systém jeví jako nespravedlivý v porovnání např. se státy severní Evropy. Je to dáno především vysokou mírou vnější diferenciací v podobě existence výběrových základních škol a víceletých gymnázií. Přitom z výzkumů vyplývá, že systémy využívající takovéto ranné vnější diferenciací, dosahují i menších průměrných vzdělávacích výsledků. „Dělení žáků do různých typů škol podle jejich schopností se tak jeví jako méně efektivní než jejich společné vzdělávání v rámci jednotné (komprehenzivní) a vnitřně diferencované školy“ (Greger, Ježková, 2006, str. 175).

Shodneme-li se tedy, že je jednotná, vnitřně diferencovaná škola nejspravedlivějším vzdělávacím modelem, sporným bodem vnitřní diferenciací a individualizace vyučování na základní škole pak může být problematika spravedlivého zacházení se žáky a hodnocení uvnitř této školy. Otázkou je, co považují učitelé i žáci za spravedlivé,

jakou měrou se mají učitelé rozdílným žákům věnovat a podle jakých kritérií je hodnotit, tak aby to bylo spravedlivé.

Greger popisuje, jak na základě výzkumu v evropských zemích a v ČR vnímají problematiku spravedlnosti samotní žáci. Z výzkumu plyne, že nejvíce žáků považuje za spravedlivé, když se učitel věnuje všem žákům stejně. Na druhém místě se umístil názor, že by se měl učitel více věnovat slabším žákům. Většina žáků je pak přesvědčena, že se v realitě dostává všem žákům stejně kvalitního vzdělávání. Druhým nejčastějším názorem pak je, že je nejlepší vzdělávání umožněno žákům nadaným, což je v nesouladu s přesvědčením žáků, že když by měl být někdo zvýhodňován, tak by to měli být žáci slabší. (Greger, Ježková, 2006, str. 187 – 206) Problematiku spravedlivého hodnocení však tento výzkum nepopisuje.

Na většině škol funguje klasická klasifikace známkou. Je spravedlivé a vhodné dávat za stejný předvedený výkon všem žáků stejnou známku? Většina učitelů to tak asi dělá a většina žáků to za spravedlivé považuje. Někdo se však na stejný výkon připravuje několik hodin denně a vyvine své maximální úsilí látku pochopit a zvládnout, jiný žák ale díky svému talentu či zkušenostem získaným mimo školu látku zvládne hravě a podá stejný či lepší výkon než výše zmíněný žák, aniž by se doma vůbec na písemnou práci či ústní zkoušení připravoval. Je toto spravedlivé? A je to pro žáky motivující? Nebylo by lepší hodnotit individuální pokrok žáka a jeho výkon vztáhnout k jeho možnostem a předpokladům? Vždyť hodnocení by mělo mít formativní funkci a mělo by žákům pomáhat nalézat jejich silné stránky a jejich slabiny, tak, aby věděli, v které oblasti na sobě mají ještě zapracovat a co mají udělat pro to, aby byli příště hodnoceni lépe. Vidina úspěchu je pro žáky silným motivačním činitelem. Pro takovéto hodnocení by pak jistě byla vhodnější forma hodnocení slovního. Minimálně je vhodné přidat ke známce také slovní komentář. Problematické je, že žáci jsou na základě známek na vysvědčení přijímáni na střední školy. Tudíž se zdá být nespravedlivé, že by žáci za stejný předvedený výkon mohli být hodnoceni různou známkou. Toto je však téma na delší úvahu či výzkum a nemůže být vyřešeno v rámci této diplomové práce.

## 2.11 Diferenciace a současná reforma českého školství

Nový kurikulární dokument zvaný Rámcový vzdělávací program (RVP), na základě něhož si školy tvoří své vlastní Školní vzdělávací programy, přímo i nepřímo vyzývá k diferencované výuce a svým pojetím umožňuje její realizaci. V RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) jsou přímo vypsány tendence, které tento dokument navozuje a podporuje. Jsou to například:

- Zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- Uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- Vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- Vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- Prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- Zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- Zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků

(RVP ZV, 2005, str. 10)

Jeden z cílů základního vzdělávání je pak ve zmíněném dokumentu popsán takto:

- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní profesní orientaci

(RVP ZV, 2005, str. 13)

Důraz je kladen také na takzvané klíčové kompetence, což je „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění

každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2005, str. 14). Na stejné straně tohoto dokumentu je psáno: „Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“

Z předchozích bodů jasně vyplývá, že diferencovaná výuka s ohledem na rozvoj potenciálu každého jednotlivého žáka, tak aby byl schopen se co nejlépe uplatnit v budoucím životě, je jednou z priorit nového pojetí základního vzdělávání popsaného v RVP ZV. Školy a potažmo učitelé by si tudíž měli tuto oficiální výzvu vzít k srdci nejen při vytváření ŠVP, ale hlavně při plánování a realizaci samotné výuky.

Možnosti individualizace a diferenciací ve vyučování na běžné české základní škole jsou v současné době obrovské, podpořené stanoviskem kurikulárních dokumentů zakotvených ve školském zákoně. Stále však existují určité překážky, které brání plné realizaci efektivní diferencované výuky beroucí v potaz individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Za prvé je to stále velké množství učiva, které mají učitelé s žáky v omezeném čase probrat. Dále je to rutinní přístup k výuce s využíváním tradičních forem a metod, tedy převažující frontální výuka a výklad, který někteří učitelé nejsou ochotni změnit. Příprava i řízení smysluplné školní práce v diferencované třídě je opravdu náročná na čas i schopnosti učitele. Žádný učitel není od počátku dokonalý, ale postupně sbírá zkušenosti a dále se vzdělává, tak aby byl „dobrým“ učitelem. Je zde však třeba určitá osobní zainteresovanost a chuť udělat pro žáky maximum, tak aby mohli být úspěšní. Lepší ohodnocení učitelské profese by také mohlo být jednou z možností jak učitele motivovat, aby ke své práci přistupovali s větším nasazením a kreativitou.

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1 Úvod

V první části této práce jsou popsána určitá východiska diferencované výuky, která bere v potaz individuální potřeby každého žáka. Teoreticky je vnitřní školní diferenciaci a individualizaci jistě možná a chvályhodná, otázkou však zůstává, zda a v jaké míře je reálně uskutečnitelná v podmínkách české základní školy svázané kurikulárními dokumenty i tlakem veřejnosti na to, jak by školní výuka měla vypadat. Dnešní rodiče hlavně chtějí, aby se jejich děti v životě co nejlépe uplatnily a prosadily. Hodnotami dnešní společnosti jsou peníze, moc a kariéerní vzestup. Vzdělání je pak jedním z nástrojů získávání prestižních pracovních a společenských pozic. V očích mnoha rodičů by škola měla žáky připravovat na život v takovéto společnosti. Ne všechny děti jsou však nadané natolik, aby byl pro ně úspěch samozřejmostí, který přijde bez jakékoli snahy či pomoci druhých. Žáci nadaní pak naopak mohou tzv. usnout na vavřínech, protože úspěch přichází sám, a nerozvíjet tak svůj potenciál a tím pádem promarnit svůj talent. Proto by mělo být úkolem pedagogů zajistit školní úspěšnost každého žáka a to v rámci jeho možností.

Mladí lidé by však také měli být připravováni na život v různorodé společnosti, naučit se vycházet a spolupracovat s lidmi různých zájmů, schopností i kulturních hodnot. Práce v týmu je i základem moderní vědecké činnosti. Rámcový vzdělávací program svým pojetím diferencované výuce prostor dává (viz kapitola 11). Mezi učiteli však často převažují zaběhnuté postupy a neochota měnit svůj způsob práce. Dále pak již zmíněný tlak na výkon, daný zejména přípravou na přijímací řízení na vyšší stupně škol (např. gymnázia), zabraňuje učitelům experimentovat s novými formami a metodami výuky. To už je vlastně jedna z hypotéz, která bude dále zkoumána v této praktické části diplomové práce. Pomocí vyhodnocení našeho výzkumného šetření se pokusíme nastínit situaci na druhém stupni jedné české základní školy.

## 3.2 Metodologie výzkumu

### 3.2.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit, zda a jakým způsobem jsou na druhém stupni dané základní školy využívány strategie vedoucí k diferenciaci a individualizaci výuky. Jde nám hlavně o to najít a popsat případy úspěšného využití prvků diferencované výuky v praxi a to pomocí metody pozorování vyučovacích hodin. Dalším dílčím cílem je zjistit názor učitelů na diferenciaci, a zda se její prvky objevují v jejich pojetí výuky pomocí dotazníku pro učitele. Cílem zadaných dotazníků pro žáky pak bylo zjistit, jak je výuka diferencována z jejich úhlu pohledu, a ve kterých předmětech se prvky diferenciaci nejvíce objevují.

### 3.2.2 Výzkumný vzorek

#### 3.2.2.1 Zdůvodnění výběru výzkumného vzorku

Cílem výzkumu bylo zjistit situaci na běžné české základní škole. Jelikož má autorka této diplomové práce bydliště v obci Čelákovice, rozhodla se výzkum realizovat na jedné ze dvou základních škol v tomto městě. Do obou škol byl zaslán e-mail adresovaný řediteli školy s žádostí o provedení výzkumu na jejich škole. Z jedné ze škol přišla odpověď, že nemají o výzkum zájem z důvodů narušení výuky. Z druhé ZŠ přišla odpověď kladná. Na následné schůzce s paní zástupkyní této školy byl domluven plán náslechnů (pozorování hodin) a byly s ní probrány dotazníky pro učitele i žáky. Na její žádost pak byl dotazník pro učitele značně zkrácen a upraven. Dotazník pro žáky byl upraven jen nepatrně.

#### 3.2.2.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl zaměřen na druhý stupeň základní školy. Podle výše zmíněných důvodů byla vybrána ZŠ Kostelní (zvaná též Kamenka) v Čelákovících. Čelákovice jsou středočeské město ležící cca 20 km severovýchodně od Prahy, ve kterém žije přibližně 10 000 obyvatel. Základní škola není nijak zaměřena. Školní vzdělávací program nese název „Škola vzájemného porozumění“. Školu navštěvuje celkem 423 žáků. Na druhém stupni jsou od 6. do 9. třídy vždy dvě paralelní třídy A a B.

Pozorování bylo prováděno v každém ročníku vždy v jedné z těchto paralelek. Ty byly vybrány na základě harmonogramu vytvořeného paní zástupkyní. Dotazníky žákům byly rozdány též vždy v jedné z paralelek každého ročníku a to spíše náhodně podle ochoty vyučujícího dotazníky ve své hodině rozdat. Dotazník odevzdalo 20 žáků ze třídy 6. A, 11 žáků ze třídy 7. A, 20 žáků ze třídy 8. B a 18 žáků ze třídy 9. A. Podle slov paní zástupkyně i některých dalších učitelů odcházejí nejlepší žáci z páté třídy na gymnázia a úroveň zbývajících žáků pak prý není příliš vysoká. Dotazníky pro učitele byly rozdány všem učitelům, v jejichž hodinách byla prováděna pozorování a dále pak všem dalším kantorům druhého stupně, které autorka diplomové práce potkala ve sborovně. Žádný z učitelů dotazník neodmítl vyplnit. Celkově dotazník odevzdalo 12 učitelů druhého stupně této ZŠ.

### 3.2.3 Popis výzkumu a výběr metod

Cílem výzkumu bylo detailně popsat situaci na jedné základní škole a proto byl využit kvalitativní výzkum s prvky výzkumu kvantitativního. Výběr metod byl volen s ohledem na cíle výzkumu i jeho podmínky a to hlavně časové a organizační. Pro sběr dat bylo použito více metod: nezúčastněné pozorování, dotazník pro žáky a dotazník pro učitele. Touto tzv. triangulací metod byla podpořena validita a kvalita výzkumu. Pozorování je spíše metodou výzkumu kvalitativního, zatímco dotazník se používá spíše pro výzkum kvantitativní. Dotazník pro učitele byl koncipován tak, aby se učitelé mohli k tématu volněji vyjádřit, což odpovídá spíše výzkumu kvalitativnímu. Dotazník pro žáky měl většinu uzavřených odpovědí a byl brán hlavně jako kontrolní mechanismus pro data získaná od učitelů.

### 3.2.4 Popis metod

#### 3.2.4.1 Pozorování

Pozorování je jednou z nejběžnějších metod pedagogického výzkumu. „Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení“ (Gavora, 1996, str. 16). Pozorování dále dělíme na strukturované a nestrukturované, přímé a nepřímé, participační, nezúčastněné. V této práci bylo využito pozorování přímé, nezúčastněné, nestrukturované, při kterém jsou určeny jen události, jevy a osoby,

kteře se mají pozorovat, nepoužívají se inventáře, škály ani jiné pozorovací systémy. Přesněji, byl využit typ nazvaný Gavorou „terénní zápisy“, kdy „pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá věci, kterým věnuje pozornost“ (Gavora, 1996. str. 20). Při tomto typu pozorování přidává pozorovatel k zápisu vlastní komentář, interpretaci a hodnocení.

#### 3.2.4.2 Dotazník

Dotazník je nejčastější metodou získávání dat. „Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora 1996, str. 53). Je určen především pro hromadné získávání informací, protože je to velmi ekonomický a časově poměrně nenáročný způsob. Má však i svá rizika v podobě nesprávného sestavení nebo vyhodnocení dotazníku. Za prvé je nutné formulovat jasný cíl dotazníku korespondující s cíli výzkumu. Dále je třeba dotazník správně strukturovat, volit vhodné, jasné a smysluplné otázky. Znění otázek by se mělo vyzkoušet v tzv. předvýzkumu, který však v tomto případě nebyl realizován vzhledem k charakteru výzkumu této diplomové práce, který vzhledem ke svému rozsahu, může být chápán spíše jako jakýsi průzkum nebo sonda. Prvním typem otázek jsou otázky uzavřené, kde je úkolem respondenta zakroužkovat či podtrhnout jednu z možností. Jsou to buď otázky dichotomické (např. ano – ne) nebo se škálou alternativ. Zpracování takovýchto otázek je poměrně jednoduché. Druhým typem jsou otázky otevřené, které dávají respondentu velkou volnost odpovědí. Tyto otázky se zpracovávají obtížněji. Existují ještě otázky polouzavřené, které nabízejí alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení v podobě otevřené otázky. (Gavora, 1996)

V této práci byly použity dva typy dotazníků, ve kterých byly zastoupeny všechny tři typy otázek. V dotazníku pro učitele je více otázek otevřených dávajících učitelům možnost se k tématu volněji a podrobněji vyjádřit. V dotazníku pro žáky byly využity především otázky uzavřené s ohledem na jednoduchost a časovou nenáročnost. Dotazníky byly u žáků i učitelů anonymní, což mělo přispět k vyšší pravdivosti získaných dat. Jelikož se však dotazníky ptaly na subjektivní vnímání vyučovacího procesu i na osobní názory a postoje, validita může být nižší než u zjišťování faktografických údajů.



Délka dotazníků byla uzpůsobena požadavkům vedení školy tak, aby nebyly příliš dlouhé, neodradily učitele od jejich vyplňování a nezabraly žákům příliš času, který má být věnován výuce. Návratnost dotazníků byla zajištěna osobním rozděláním a čekáním na vyplnění u žáků, resp. Vyplněním do druhého dne u učitelů. Oba dotazníky naleznete v příloze.

### 3.3 Výzkumná zpráva

#### 3.3.1 Rozbor získaných odpovědí učitelů

Dotazník pro učitele vyplnilo celkem 12 učitelů druhého stupně zkoumané základní školy. Souhrnné odpovědi učitelů naleznete v příloze. (viz příloha č. 10)

#### **1. Zvažujete při promýšlení plánů hodin individuální rozdíly mezi žáky?**

Vzhledem k obecné formulaci otázky učitelé odpovídají ano, někdy ano, příležitostně nebo většinou (pořadí dle frekvence výskytu odpovědí). V jednom případě učitelka s krátkou praxí uvádí, že rozdíly mezi žáky v rámci skupin, které už byly tvořeny se záměrem sdružit žáky se stejnou úrovní, nejsou podstatné.

Závěr: Díky vzdělání, osobním zkušenostem a všeobecnému povědomí učitelé považují individualizaci hodin za žádoucí.

#### **2. Jaké různé vyučovací strategie a metody používáte, abyste zohlednil/a individuální učební styly žáků, různé druhy paměti, mnohačetné inteligence?**

Dotazovaní uvádějí celou řadu postupů, strategií a metod použitelných k individualizaci a diferenciaci výuky. Nejčastější příležitostí je ústní i písemné zkoušení, také je zdůrazňováno individuální tempo a potřeba rozdílné motivace.

Závěr: při odpovědi na zadanou otázku někteří uvádějí praktické zkušenosti, jiní teprve vyhledávají možnosti.

#### **3. Dáváte žákům někdy na výběr, jaký úkol chtějí vypracovat či jakému tématu se chtějí věnovat podle jejich zájmu?**

Učitelé odpovídají převážně ano, několikrát ne nebo velmi málo. Výběr úkolů je používán nejčastěji při volbě témat slohových cvičení nebo referátů.

Závěr: učitelé si uvědomují, že vyučování je řízené učení. To jim neumožňuje dát žákům více volnosti při výběru úkolů.

- 4. Nabízíte nadaným žákům a těm, kteří učivo zvládnou rychleji než většina třídy, nějakou práci navíc, která např. prohloubí dané učivo?**

**Dáváte takovýmto žákům náročnější a komplexnější úkoly než ostatním?**

Učitelé odpovídají převážně ano, někteří výjimečně nebo ne. Ve zdůvodněních je uváděn nedostatek nadaných žáků. To se projevuje i v odpovědi na doplňující otázku. Odlišnost přístupu se projevuje nečastěji v rozsahu zadávaných úkolů a méně v jejich náročnosti.

Závěr: na sledovaném stupni školy není nadaným žákům věnována žádná zvláštní péče.

- 5. Nabízíte podprůměrným žákům, kteří mají problém učivo zvládnout nějakou pomoc, podporu?**

**Zadávat jim jednodušší úkoly než ostatním?**

V odpovědi učitelé jednoznačně vyjadřují podporu slabým žákům. Podpora a ohled jsou realizovány převážně individuální konzultací nebo doučováním. V odpovědi na podotázku učitelé píší, že zadávají slabším žákům spíše méně než jednodušší úkoly.

Závěr: Učitelé se věnují více žákům slabším než žákům nadaným. Individuální přístup se projevuje spíše v rozsahu než v obsahu a použitých formách a metodách výuky.

- 6. Berete při hodnocení v potaz individuální pokrok žáka?**

Respondenti odpovídali jednoznačně ano, i když se to týká spíše slovního hodnocení (pochvalou, zdůrazněním pokroku), než hodnocení vyjádřeného známkou. Zde někteří učitelé zdůrazňují nutnost objektivitu, případné úlevy považují spíše za škodlivé pro další život.

Závěr: Nutnost objektivitu hodnocení souvisí se současným tlakem odborné i laické veřejnosti na zavádění celostátních srovnávacích zkoušek (státní maturity, zkoušky na ZŠ).

**7. Jak se snažíte, aby každý žák rozvíjel svůj potenciál a mohl zažít pocit úspěchu?**

Učitelé uvádějí nutnost motivovat a chválit i nejslabší žáky, zvláště projeví-li snahu a třeba i dílčí zlepšení.

Závěr: Je opět zřejmé, že učitelé věnují více ohledu žákům slabším než žákům nadaným.

**8. Myslíte si, že lze ve školní práci nějak využít odlišností mezi žáky?**

Většina učitelů se shoduje v tom, že odlišností mezi žáky využít lze, ale spíše v omezené míře, a to především ve skupinové práci a pro vzájemné obohacování.

Závěr: Teoretická možnost využití odlišností je zřejmá, avšak v praxi nebývá využívána příliš často.

**9. Jak často zařazujete do výuky projektové vyučování, problémové vyučování, práci ve skupinách?**

Projektové vyučování zařazují učitelé jen občas, průměrně jednou až dvakrát za pololetí. Podobné je to i s problémovou výukou. Skupinové vyučování se zdá být dle odpovědí učitelů využíváno o něco častěji.

Závěr: Učitelé zmíněné vyučovací formy zařazují do výuky spíše jako její zpestření než jako promyšlený nástroj diferencované výuky, který by byl systematicky využíván.

**10. Co Vás nejvíce limituje v tom, abyste při své práci učitele více zohledňoval/a odlišnosti mezi žáky?**

Jako největší překážku k větší diferenciaci výuky vidí učitelé především nedostatek času, dále příliš mnoho žáků ve třídě a velké množství učiva. Také uvádějí nechuť, nekázeň a malou snahu ze strany žáků. Jedním z argumentů je také to, že si žáci

„velmi hlídají hodnocení, porovnávají práce a chyby“, proto není příliš možné zohledňovat při hodnocení individuální rozdíly.

Závěr: Diferencovaná výuka se jeví jako velmi časově a organizačně náročná na to, aby bylo možno ji ve větší míře realizovat v běžné základní škole.

Z volného vyjádření jedné paní učitelky s aprobační ČJ, NJ, OV, RV a šestnáctiletou praxí vyplývá, že žáky není nutné (ba ani žádoucí) škatulkovat nebo jim dávat nějaké úlevy, ale spíše přistupovat ke všem stejně a celkově vytvářet pozitivní pracovní atmosféru, kde by se děti nebály neúspěchu, ale spíše se mohly radovat z úspěchu. Za velmi důležitou považuje také osobnost učitele, jak žáky dokáže zaujmout a nadchnout pro věc.

Závěry:

Učitelé v rámci možností přistupují k dětem individuálně a přihlížejí k jejich specifickým potřebám. Větší pomoc a podporu nabízejí žákům slabším, nadaným někdy nabízejí práci navíc, která je však spíše procvičením než prohloubením učiva. Individuální pokrok hodnotí slovně (pochvalou), známkují však spíš objektivně ve srovnání s celou třídou. Inovativní formy výuky, ve kterých lze využít odlišností mezi žáky (projektové, problémové a skupinové vyučování), zařazují do výuky jen občas a určitě nejsou převažující formou školní práce. V tom, aby více zohledňovali rozdíly mezi žáky, jsou učitelé nejvíce limitováni nedostatkem času v porovnání s množstvím učiva i žáků ve třídě. Učitelům by usnadnilo práci a pravděpodobně i zvýšilo frekvenci využívání prvků diferencované výuky to, kdyby pro ně byly připraveny vhodné výukové materiály vyvinuté speciálně pro diferencovanou výuku a to včetně metodických pokynů. Lze předpokládat, že při alespoň motivačním ohodnocení jsou schopni si aktivní učitelé připravit potřebné materiály sami.

### 3.3.2 Rozbor získaných odpovědí – žáci

Dotazník pro žáky byl zadán celkem 69 žákům (32 dívek, 37 chlapců) ze čtyř tříd druhého stupně ZŠ (6., 7., 8. a 9. třída). Celkový přehled všech odpovědí žáků i odpovědi rozdělené podle tříd a pohlaví žáků naleznete v příloze. (viz přílohy č. 4, č. 5, č. 6, č. 7, č. 8)

### **1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?**

Nadpoloviční většina žáků odpověděla, že *ano*. Odpověď *ne* však zvolilo také významné procento žáků. Pouze v 9. třídě odpovědělo více žáků, že nedostávají vždy stejnou práci. Rozdíl však nebyl ani v tomto případě příliš veliký. Lze z toho usoudit, že žáci dostávají v hodinách většinou všichni stejnou práci nebo to alespoň tak vnímají. K rozlišení práce a úkolů však v menší míře určitě dochází.

### **2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?**

V odpovědích na tuto otázku se objevilo velké množství předmětů, každý z nich však zmínilo jen malé množství žáků. Jediný předmět, který získal významný počet hlasů, byla matematika a to nejvíce v 6. třídě. Vyplývá z toho, že se učitelé matematiky na zkoumané ZŠ pravděpodobně opravdu snaží, oproti ostatním učitelům, zadanou práci rozrůznit.

### **3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?**

Nadpoloviční počet žáků se vyjádřil, že jim učitelé někdy na výběr dávají, další odpověděli, že alespoň někdy nebo zřídka. Jen necelá třetina žáků napsala striktně *ne*. Tentokrát to byla 6. třída, kde bylo odpovědí *ne* nejvíce. Z odpovědí lze vyvodit, že žáci při výuce opravdu někdy na výběr dostávají, není to však příliš často.

### **4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?**

Několik předmětů zde zaznamenalo významnější počet žakovských odpovědí. Nejčastěji byl zmíněn zeměpis a výchova k občanství, dále pak chemie, matematika, pracovní činnosti a další předměty s velmi malým počtem hlasů. Lze říci, že se žáci neshodli na žádném předmětu, ve kterém by jim učitelé dávali často na výběr, z čehož usuzujeme, že se tento jev objevuje jen občas a to v různých předmětech.

### **5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?**

#### **V jakých předmětech ano?**

Zhruba dvě třetiny dotázaných žáků se shodují, že jim učitelé při rychlém zvládnutí úkolu práci navíc dávají, což už je natolik významný počet, že k tomu

pravděpodobně při výuce opravdu dochází. V 9. třídě však převládají žáci tvrdící opak. Jeden z nich pro vysvětlení píše, že „mají volno“. Je možné, že v deváté třídě ke konci školního roku se už učitelé tolik nesnaží smysluplně využít každé volné chvíle k rozvoji žáka, protože už je po přijímacím řízení na střední školy. Může to však mít i jinou příčinu.

Opět zhruba dvě třetiny žáků odpovídají, že nejčastěji dostávají práci navíc v matematice. Ostatní předměty se pak vyskytují s téměř zanedbatelnou četností. Vyplývá z toho, že práci navíc dávají rychlým žákům hlavně učitelé matematiky.

## **6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?**

### **Ve kterých předmětech ano?**

Naprostá většina žáků v dotazníku uvádí, že když si s úkolem neví rady, učitel jim pomůže, což je jistě potěšující zpráva. Nejvíce opět zabodoval vyučovací předmět matematika následovaný českým jazykem. Poměrně velké procento žáků však také uvedlo, že jim učitelé pomáhají ve všech předmětech. Lze tedy usoudit, že se učitelé vesměs žákům snaží pomáhat a berou ohled na žáky slabší.

## **7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:**

### **a. spíše náročné**

### **b. přiměřeně náročné**

### **c. spíše nenáročné**

Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že žáci pokládají matematiku za spíše náročný nebo přiměřeně náročný předmět a byl to také nejčastěji zmiňovaný předmět. Český jazyk nejvíce žáků považuje za přiměřeně náročný. V předmětech náročnějších se ještě více objevuje fyzika, v přiměřeně náročných pak anglický jazyk, jehož bilance je však spíš vyrovnaná vzhledem ke všem třem možnostem. U přiměřeně náročných se pak častěji objevuje ještě zeměpis. Ostatní naukové předměty se objevují v malém počtu u všech možností. Výchovy jsou pak zmíněny spíše u nenáročných předmětů, ovšem ne ve vysoké míře.

Tato otázka měla za cíl ukázat, že ne všem se zdají jednotlivé předměty stejně náročné, což asi splnila. Vyplývá z ní také to, že předměty matematika a český jazyk považují žáci za důležité, protože je zmínili nejčastěji.

## **8. Ve kterých předmětech děláte**

### **a. projekty**

### **b. práci ve skupinách**

### **c. řešení problémových úloh**

Zhruba dvě třetiny žáků odpovědělo, že projekty dělají v předmětu zeměpis a necelá polovina žáků prý projekty dělá ve výchově k občanství. V těchto předmětech je tedy s největší pravděpodobností využívána projektová výuka poměrně často. Bylo zmíněno i množství dalších předmětů, vícekrát např. dějepis, chemie či pracovní činnosti, u nichž lze předpokládat, že se v nich projekty také občas realizují.

Práce ve skupinách se dle odpovědí žáků nejčastěji objevuje v českém jazyce a výchově k občanství. Tyto předměty zmínila necelá třetina dotázaných. Další předměty jsou zmiňovány vždy jen velmi malým počtem žáků. Lze usoudit, že se tedy práce ve skupině ve výuce vyskytuje, není to však příliš častá forma práce.

O něco více než polovina respondentů uvedla, že řeší problémové úlohy v matematice. Je vidět, že si žáci spojují pojem problémová úloha s pojmem slovní úloha. Slovní úlohy v matematice však skutečně mohou mít charakter úloh problémových. Okrajově jsou zmíněny problémové úlohy i v jiných předmětech.

## **9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?**

Necelá třetina žáků zkoumané ZŠ si myslí, že je ve škole úspěšná. O něco menší počet žáků tvrdí, že úspěšní nejsou. Zbytek váhá nebo se vidí jako průměr. Snahou učitelů by mělo být, aby se všichni žáci mohli dle svých předpokladů a schopností považovat za víceméně úspěšné.

## **10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?**

Necelá polovina respondentů, což je docela slušný počet, si myslí, že plně rozvíjí svůj talent a nadání. Zhruba třetina si pak myslí opak. Zbytek opět váhá. Někteří

žáci přidali komentář, že svůj talent rozvíjejí, ale mimo školu. Opět je třeba apelovat na snahu učitelů rozvíjet talent a nadání všech žáků dle jejich možností.

### **11. Změnil/a bys nějak školní výuku?**

Nadpoloviční většina žáků by školu nějakým způsobem změnila. Zhruba třetina žáků by pak školu nechala tak jak je. Zbylí žáci nevědí nebo je jim to jedno. Žáci uvádějí mnoho různých návrhů, jak by šla škola změnit. (viz příloha) Vícekrát se objevuje požadavek na častější práci ve skupinách, z čehož plyne, že žáci spolupracují rádi se svými spolužáky a učitelé by jim toto měli více umožnit, už jen z toho důvodu, že práce v týmu je dnes ceněnou dovedností využívanou v mnoha zaměstnáních.

#### **Závěry:**

Z pohledu žáků je školní výuka na jejich ZŠ diferencovaná pouze částečně. V hodinách dostávají obvykle všichni žáci stejnou práci, i když přiznávají, že někdy dostávají na výběr. Rychlým žákům je však poměrně často zadávána práce navíc a to především v matematice. Žáci se také vesměs shodli na tom, že jim učitelé pomohou v případě, že si s nějakým úkolem neví rady a to opět nejvíce v matematice. Náročnost předmětů z pohledu žáků není překvapující. Projektová výuka probíhá převážně v předmětech zeměpis a výchova k občanství, v ostatních předmětech asi jen zřídka. Skupinová výuka se dle žáků objevuje nejvíce opět ve výchově k občanství a dále pak v českém jazyce. Celkově to však není častá forma výuky. Výuka řešením problémových úloh výrazně převládá v matematice. Bilance žáků myslících si, že jsou úspěšní a rozvíjejí své nadání a talent s těmi, co si myslí, že jsou neúspěšní a svůj talent nerozvíjejí je poměrně vyrovnaná, lehce ve prospěch pozitivních odpovědí. Mírně převládají také žáci, kteří by školní výuku nějak změnili nad těmi, kterým škola vyhovuje, tak jak je.

Lze říci, že situace ve zkoumané škole není podle získaných údajů z dotazníků pro žáky nijak překvapivá a je zhruba v souladu s očekáváním. To znamená, že určitý zřetel k odlišnostem žáků existuje a to spíše v běžné podobě uplatňované při tradičním frontálním vyučování, tj. práce navíc pro rychlé žáky a blíže nespécifikovaná pomoc žákům slabším. Alternativní formy výuky umožňující využití rozdílů mezi žáky jako je



např. skupinová a projektová výuka nejsou zařazovány příliš často nebo jen v některých předmětech. I když si poměrně velké procento žáků myslí, že jsou ve škole úspěšní a rozvíjejí své nadání, pořád je velký počet žáků, kteří se vidí jako neúspěšní. Z toho plyne apel na učitele, aby se všechny žáky snažili motivovat a pomáhat jim vytvářet pozitivní sebepojetí. Žáci by měli věřit tomu, že školní práce má pro ně nějaký smysl, že se mohou rozvíjet a zlepšovat, i když třeba nejsou nejnadanější. Každý má předpoklady a talent pro něco jiného. Úkolem učitele by mělo být pomoci každému žákovi najít jeho silné stránky, tak aby je mohl dále rozvíjet a zažít pocit úspěchu.

### 3.3.3 Rozbor pozorovaných vyučovacích hodin

Na dané základní škole bylo pozorováno celkem 16 vyučovacích hodin ve čtyřech vybraných předmětech (Český jazyk, matematika, anglický jazyk a přírodopis) a to vždy jedna vyučovací hodina od každého předmětu v každém ročníku druhého stupně, tedy v 6., 7., 8. a 9. ročníku. Cílem pozorování bylo zjistit celkový charakter výuky a najít a popsat prvky diferencované a individualizované výuky. Jednotlivým učitelům byla přiřazena zkratka jejich předmětu a číslo.

#### **Český jazyk 6. třída** (paní učitelka ČJ 1)

V hodině byla uplatněna klasická frontální výuka, kdy vyučující stála před tabulí a komunikovala se třídou jako s celkem, s občasným vyvoláním některého z žáků. Ve třídě panovala přátelská pracovní atmosféra.

Prvky diferenciacce:

- Jako domácí úkol bylo zadáno napsání pohádky. Byla dána určitá kritéria, ale každý žák mohl jistě uplatnit svou fantazii, individuální styl i vlastní zkušenosti.
- Při psaní diktátu mohli žáci s poruchou „dys“ pouze doplňovat slova či písmena do předtištěného textu.
- Respekt individuálního tempa při psaní diktátu – dostatek času pro všechny.
- Plusy pro nejlepší žáky při práci v hodině, soutěž – spíš povzbudivé pro nadanější žáky.

### **Český jazyk 7. třída** (paní učitelka ČJ 2)

Ve třídě probíhala klasická frontální výuka charakteristická společnou prací celé třídy a interakcí mezi učitelem a žáky s hojným využitím tabule. Panovala tu příjemná pracovní atmosféra.

Prvky diference:

- Po upozornění na chybu se mají žáci možnost sami opravit.
- Vyučující reaguje na dotazy žáků a ochotně vysvětluje nejasnosti.
- Vyučující nabízí pomoc (doučování) žákyni, která učivo zjevně nechápe
- Dobrovolná práce na známky
- Žáci jsou vyzváni ke spolupráci a vzájemné podpoře při domácí přípravě

### **Český jazyk 8. třída** (paní učitelka ČJ 3)

Během hodiny byla využita jak frontální výuka, tak i práce ve skupinách. Panovala příjemná pracovní atmosféra.

Prvky diference:

- Žáci mají v úvodu hodiny možnost podělit se o zážitky z víkendu
- Skupinová kooperativní práce ve čtveřicích – společné vymýšlení souvětí souřadných na základě zadaných rčení. Žáci byli děleni do skupin náhodně podle toho, jak seděli v lavicích. Vyučující však prý ví, kteří žáci jsou tahouni. Slovní hodnocení této práce je vesměs pozitivní a povzbudivé.
- Respekt individuálního tempa při práci v hodině
- Vysvětlování učiva tak, aby všichni pochopili.

### **Český jazyk 9. třída** (literatura) (paní učitelka ČJ 4)

V hodině byla využita frontální výuka kombinovaná s individuální četbou. Ve třídě vládla klidná atmosféra, ale žáci byli možná až příliš utlumení – pasivní.

Prvky diference:

- Pochvala všech za test z minulé hodiny, respekt soukromí, známky nebyly čteny před celou třídou, ale proběhla individuální konzultace výsledků a chyb.
- Hlasité čtení společně, později však individuální tiché čtení vlastním tempem
- Otázky k četbě napsány na tabuli, žáci se nad nimi nejprve samostatně zamysleli a pak byly rozebrány ve společné diskuzi celé třídy

#### **Matematika 6. třída** (paní učitelka M 1)

V hodině probíhala klasická frontální výuka a individuální práce na známky. Vyučující na začátku řekla plán hodiny, měla přátelský přístup, žáky často chválila, výuka byla interaktivní.

Prvky diferenciacce:

- Respekt individuálního tempa při písemné práci na známky
- Rychlí žáci dostali práci navíc
- Nejslabší žákyně počítá jen polovinu příkladů
- Při společné práci mohou žáci, kteří jsou si jisti pracovat samostatně vlastním tempem, ostatní sledují řešení příkladů na tabuli

#### **Matematika 7. třída** (paní učitelka M 1)

V hodině probíhala klasická frontální výuka a individuální práce na známky. Vládla pozitivní atmosféra, ale občas byl někdo napomenut pro vyrušování. Vyučující na začátku řekla plán hodiny.

Prvky diferenciacce:

- Pomocí otázek byly zjišťovány dosavadní znalosti žáků, aby na ně vyučující mohla navázat
- Časté chválení žáků
- Respekt individuálního tempa při písemné práci, práce navíc pro rychlé žáky
- Slovní úloha na rýsování, charakter problémové úlohy

#### **Matematika 8. třída** (pan učitel M 2)

V hodině probíhala frontální výuka a individuální práce na známky. Vyučující měl spíš neutrální přístup. Bylo hojně využíváno tabule, žáci se při společné práci střídali v počítání příkladů na tabuli.

Prvky diferenciacce:

- Slovní úlohy v písemné práci měly charakter problémových úloh
- Respekt individuálního tempa při písemné práci
- Žáci, kteří dokončili dřív, však nedostávají žádnou práci navíc

**Matematika 9. třída** (pan učitel M 3)

Klasická frontální výuka byla vystřídána individuální prací na známky. Vládla atmosféra spíše neutrální. Žáci se při společné práci střídali v počítání příkladů na tabuli.

Prvky diferenciacce:

- Žáci byli při písemné práci rozděleni na skupiny A, B, ale jen jako prevence opisování
- Slovní úlohy v písemné práci měly charakter problémových úloh
- Při počítání na tabuli slabším žákům učitel pomáhá a radí

**Anglický jazyk 6. třída** (pan učitel AJ 1)

Klasická frontální výuka, i když uspořádání v jazykové pracovně je částečně do půlkruhu. Interakce probíhá mezi učitelem a jednotlivými žáky, ale nikoliv mezi žáky navzájem. Učitel mluví částečně anglicky, částečně česky, je lehce ironický.

Prvky diferenciacce:

- Tempo písemné práce přizpůsobeno pomalejším, učitel otázky několikrát opakuje
- Učitel mluví pomaleji a zřetelněji ke slabším žákům
- Učitel se snaží pomáhat slabším žákům, ale trochu je zesměšňuje

- Žák, který má problém napsat slovo, které učitel hláskuje, na tabuli, je poslán do lavice a slovo píše jiný žák, kterému to problém nedělá.

#### **Anglický jazyk 7. třída** (paní učitelka AJ 2)

Ve třídě probíhala klasická frontální výuka, vyučující je přátelská, mluví převážně anglicky, občas trochu zmatkuje.

Prvky diferenciacce:

- Vyučující žáky chválí, vychází z jejich znalostí a využívá jejich zájmů (zvířata)
- Chlapci vzadu ve třídě jsou většinu hodiny spíše pasivní, i když občas je vyučující také vyvolá. Trochu se zdá, že na ně rezignovala.

#### **Anglický jazyk 8. třída** (paní učitelka AJ 2)

Ve třídě probíhá frontální výuka, interakce je jen mezi vyučující a jednotlivými žáky, nikoliv mezi žáky navzájem. Na závěr je zařazena hra – slovní kopaná, kdy paní učitelka žáky náhodně vyvolává, takže musejí všichni dávat pozor. Vyučující mluví převážně anglicky, občas používá překlad. Přístup má spíše přátelský.

Prvky diferenciacce:

- Vyučující neopravuje každou chybu v mluveném projevu žáků, podporuje hlavně plynulost, tak aby se žáci nebáli mluvit anglicky
- Při zadání úkolu dává vyučující žákům na výběr ze tří textů, které se mají naučit nazpaměť. Šikovnějším dětem však vyučující přiděluje nejdelší příběh.
- Při hlasitém čtení vyučující ihned opravuje výslovnost.

#### **Anglický jazyk 9. třída** (pan učitel AJ 1)

V hodině probíhala klasická frontální výuka, interakce jen mezi učitelem a žáky, nikoliv mezi žáky navzájem. Při testu použity věty vytržené z kontextu. Učitel žáky někdy trochu zesměšňuje.

Prvky diferenciacce:

- Tempo při testu přizpůsobeno pomalejším žákům, učitel zadání několikrát opakuje

- Pomoc žákům při vyvozování významu slovíček z článku
- Učitel nepřerušuje hlasité čtení, výhrady k výslovnosti říká až po přečteném úseku

#### **Přírodopis 6. třída** (paní učitelka Př. 1)

V hodině probíhala frontální výuka, paní učitelka měla velmi přátelský přístup, vládla dobrá pracovní morálka. Byla využita interaktivní tabule a názorné pomůcky. Při výuce se střídalo hlasité čtení z učebnice s doplňujícími zajímavostmi od paní učitelky i žáků a společným zápisem do sešitu. Ke konci hodiny byla zařazena písemná práce na známky – otázky byly diktovány paní učitelkou, času nazbyt příliš nebylo.

Prvky diferenciacce:

- Využití znalostí i zkušeností žáků pro doplnění a obohacení výuky
- Hlasování o využití konce hodiny k zodpovězení správných odpovědí z písemné práce či ke kvizu na interaktivní tabuli
- Ochotné zodpovídání otázek žáků

#### **Přírodopis 7. třída** (paní učitelka Př. 1)

V hodině probíhala frontální výuka, paní učitelka měla velmi přátelský přístup, vládla dobrá pracovní morálka, občas byl některý žák napomenut. Byla využita interaktivní tabule a názorné pomůcky. Při výuce se střídalo hlasité čtení z učebnice s doplňujícími zajímavostmi od paní učitelky i žáků a společným zápisem do sešitu. Na konci hodiny byla zařazena hra, kdy si paní učitelka myslela nějaký organismus, žáci se ptali a ona odpovídala ano či ne až žáci přišli na to, o jaký organismus se jedná. Žáky aktivita bavila a bylo vidět, že jsou na ni zvyklí, protože se ptali velmi odborně.

Prvky diferenciacce:

- Využití znalostí a zkušeností žáků pro zpestření a doplnění výuky
- Vstřícné vysvětlování a dopovědi na otázky žáků

### **Přírodopis 8. třída** (paní učitelka Př. 1)

V hodině probíhala frontální výuka, paní učitelka měla velmi přátelský přístup, vládla dobrá pracovní morálka. Při opakování se žáci aktivně zapojovali. Při výuce se střídalo hlasité čtení z učebnice s doplňujícími zajímavostmi od paní učitelky i žáků a společným zápisem do sešitu. Byl zařazen pokus – hra – jako doplnění k tématu jak funguje hmat. Dobrovolníci z řad žáků dostali se zavázanýma očima do ruky předmět, který měli podle hmatu popsat a poznat co to je. Při písemné práci na známky diktuje paní učitelka otázky a na odpovědi není času nazbyt.

Prvky diferenciacce:

- Využití znalostí a zkušeností žáků k doplnění a zpestření výuky
- Zapojení různých smyslů při výuce – sluch, zrak, hmat
- Vztažení učiva na reálné problémy dospívajících žáků (akné, maštění vlasů)

### **Přírodopis 9. třída** (pan učitel Př. 2)

Ve třídě probíhala klasická frontální výuka. Učitel při výkladu využíval interaktivní tabuli k prezentaci jednotlivých bodů své přednášky a obrázků. Učitel následně diktuje zápis do sešitu. Velká část hodiny byla věnována ústnímu zkoušení.

Prvky diferenciacce:

- Při ústním zkoušení pomoc a nápověda slabším žákům, složitější otázky pro nadanějšího žáka

Závěry:

V pozorovaných hodinách jednoznačně převládala frontální výuka ve třídách s klasickým uspořádáním lavic. Vyučující obvykle stál před tabulí a pracoval se třídou jako celkem, vyvolával jednotlivé žáky či jim zadal samostatnou práci na známky. Skupinová práce se objevila pouze jednou, individuální práce pouze při již zmíněných písemných pracích na známky nebo při samostatném tichém čtení.

Prvky diferenciacce se objevují převážně v respektu individuálního tempa žáků, práci navíc pro rychlejší žáky a pomoci žákům slabším. Dále se objevuje využití

předchozích znalostí a zkušeností žáků k obohacení a doplnění výuky, ochotné vysvětlování a zodpovídání otázek, zřídka i výběr z více úkolů. Při ústním zkoušení a kladení otázek učitelé přizpůsobují tyto otázky úrovni žáků. Učitelé také žáky často chválí i za dílčí úspěchy odpovídající jejich možnostem.

Mnohé z popsaných způsobů zohlednění rozdílů mezi žáky provádějí učitelé (hlavně ti zkušenější) intuitivně díky svému pedagogickému citu a ani si neuvědomují, že jde o nějakou diferenciaci. Z pozorování je zřejmé, že učitelé přistupují k žákům citlivě a vnímavě k jejich potřebám, i když k tomu většinou nepoužívají inovativní či dokonce alternativní formy a metody výuky, ale vyučují spíše tradičním způsobem.

Celkovým charakterem výuka odpovídala takové podobě základní školy, kterou autorka této diplomové práce před dvanácti lety v deváté třídě opouštěla. (pozn. navštěvovala ovšem jinou základní školu)

### 3.3.4 Jak koresponduje pozorování s výsledky dotazníků

Porovnejme nyní výsledky získané ze všech tří nástrojů empirického výzkumu prováděného na druhém stupni ZŠ v Čelákovcích, tedy z pozorování vyučovacích hodin, dotazníku pro učitele a dotazníku pro žáky. Po prozkoumání sebraných dat lze vypořádat několik styčných bodů.

Jednou z hlavních myšlenek diferencované výuky je fakt, že žáci jedné třídy nedostávají během vyučovací hodiny vždy stejnou práci, stejné úkoly. Nadpoloviční většina dotazovaných žáků však tvrdí, že všichni stejnou práci a úkoly dostávají. To potvrzuje i pozorování, kdy až na několik málo výjimek žáci stejnou práci dostávali. Učitelé sice neměli takto přímo položenou otázku, ale z jejich odpovědí vyplývá, že práce pro jednotlivé žáky se liší spíše v kvantitě než v kvalitě. Také tvrdí, že dávají žákům na výběr jakému tématu se věnovat či jaký úkol zpracovat a to např. v referátech nebo slohových cvičení. To, že dostávají na výběr, potvrzuje i o něco více než polovina dotázaných žáků. Při pozorování hodin nebylo dávání na výběr zaznamenáno až na jednu diskutabilní výjimku.

Další ideou diferenciaci a individualizaci ve vyučování je respekt individuálního tempa. Pozorování hodin opravdu potvrzuje, že učitelé, zvláště při písemných pracích



na známky, opravdu individuální tempo respektují. Učitelé se také v dotaznících k respektu individuálního tempa vyjadřují kladně a většina z nich prý dává rychlým žákům práci navíc. Toto potvrdili ve svých dotaznících i žáci. Práce navíc je však jedinou formou diferenciaci nadanějších žáků, což je zřejmé z dotazníků pro učitele i z pozorovaných hodin. Práce navíc byla dávana především v hodinách matematiky, což je zřejmé jak z pozorování, tak i z dotazníků pro žáky.

Dalším bodem je pomoc a podpora žáků slabších a těch, kteří mají problém daný úkol zvládnout. Učitelé v dotaznících uvádějí, že podporu slabším poskytují a to především individuální konzultací či doučováním. I naprostá většina žáků tuto podporu uvádí. Také z pozorování je patrné, že je na slabší žáky brán ohled ať už výše zmíněným respektem individuálního tempa, pokládáním jednodušších otázek při zkoušení, vysvětlováním v hodině či nabídnutím doučováním.

Učitelé ve svých odpovědích tvrdí, že je individuální pokrok žáků hodnocen slovně, povzbuzením či pochvalou. To je možno potvrdit i z průběhu pozorování, kdy většina učitelů žáky často chválí a povzbuzuje, případně jim pomáhá dojít ke správnému řešení. S tím souvisí i odpověď učitelů na otázku jak rozvíjet potenciál každého žáka tak, kde nejčastěji uvádějí, že by se měl žák motivovat a chválit. Asi jen třetina žáků se pokládá ve škole za úspěšné a necelá polovina si myslí, že plně rozvíjí svůj potenciál. Zbylí žáci váhají nebo si myslí opak. Z toho vyplývá, že by žáci měli být asi ještě více chváleni, povzbuzováni a motivováni k rozvoji svých schopností.

Co se týče inovativních forem výuky jako je projektové, skupinové či problémové vyučování, většina učitelů se shoduje v tom, že je do výuky zařazují jen občas. To potvrzují i odpovědi žáků s výjimkou projektové výuky v zeměpisu, kterou uvedly dvě třetiny žáků, projektové i skupinové výuky, která je dle významného počtu žáků využívána ve výchově k občanství a také problémové výuky v matematice. V pozorovaných šestnácti hodinách byla jednou zaznamenána skupinová výuka a některé slovní úlohy v matematice měly charakter problémových úloh. V jedné třídě byly také vyvěšeny postery dokazující projektovou práci na téma „zdravá výživa“. Jinak jednoznačně převládala klasická frontální výuka.

Celkově lze tedy říci, že všechny tři nástroje potvrdily víceméně totéž a to, že se prvky diferencované výuky na druhém stupni zkoumané školy objevují, ale spíše v rámci tradiční frontální výuky, nikoliv za použití a využití inovativních a aktivizujících vyučovacích forem a metod.

### 3.4 Závěry výzkumu

Výzkum k této diplomové práci byl proveden v květnu 2010 na druhém stupni Základní školy Kostelní v Čelákovicích. Bylo použito metod pozorování a dotazník. Pozorováno bylo celkem 16 vyučovacích hodin českého jazyka, anglického jazyka, matematiky a přírodopisu ve všech ročnících druhého stupně. Dotazník pro žáky vyplnilo celkem 69 žáků ze čtyř tříd (6., 7., 8., 9.), dotazník pro učitele vyplnilo 12 učitelů druhého stupně.

Jelikož byl výzkum prováděn jen na jedné základní škole a vzorek není reprezentativní, jde spíše o určitý průzkum či sondu do způsobu práce této konkrétní školy bez nároku na absolutizování získaných závěrů. Škola byla vybrána podle subjektivních kritérií, jako je dostupnost školy pro autorku této diplomové práce, ale také podle vstřícnosti vedení školy. Dalším kritériem při výběru bylo, aby se jednalo o běžnou českou státní základní školu, pokud možno bez zaměření.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou na druhém stupni zkoumané základní školy využívány strategie vedoucí k diferenciaci a individualizaci výuky a najít a popsat prvky takového vyučování. Dalším z cílů bylo zjistit, co učitele nejvíce limituje ve větším zohlednění odlišností mezi žáky při výuce. Autorka se tak snažila zjistit jaké jsou reálné možnosti tohoto přístupu uskutečnitelné na běžné české základní škole.

Ze získaných dat plyne, že učitelé mají povědomí o tom, že žáci nejsou všichni stejní, že mají rozdílné schopnosti, zájmy i potřeby. Na rozdíly mezi žáky reagují hlavně svým pedagogickým citem ve způsobu jednání s žáky, pokládání otázek, chválením i dílčích úspěchů atd.

Významným a objektivně uchopitelným způsobem diferenciaci bylo respektování individuálního tempa žáků, přizpůsobení délky zadaného úkolu tomuto tempu či práce navíc pro žáky, který zadaný úkol zvládli rychleji než většina třídy. To, že by byla

různým žákům zadávaná různá práce podle jejich úrovně, schopností a zájmů se spíše nepotvrdilo. Na výběr dostávají žáci pouze v referátech či slohových pracích.

Dalším ze závěrů je, že je ve škole poskytována pomoc a podpora žákům slabším, zatímco žákům nadaným žádná zvláštní péče věnována není. Může to být také tím, že výrazně nadaní žáci již ve škole nejsou, protože odešli na víceletá gymnázia, nebo si to učitelé alespoň myslí. Také je možné, že pomoc slabším pokládají učitelé za důležitější než podporu v rozvoji žáků nadaných.

V hodnocení známkou učitelé individuální pokrok žáka příliš nezohledňují a to především z důvodů objektivnosti spravedlivosti hodnocení a také proto, že si prý žáci písemné práce vzájemně prohlížejí. Slovně je však individuální pokrok hodnocen a to především pochvalou a povzbuzením do další práce. S tím souvisí i rozvíjení individuálního potenciálu žáků a snahy, aby každý mohl zažít pocit úspěchu, což se učitelé opět pokoušejí zajistit formou častého chválení a ocenění snahy žáků.

Co se týče organizačních forem, ve vyučovacích hodinách na dané škole jednoznačně převládá frontální výuka. Skupinové vyučování je zařazováno jen zřídka, projekty jsou realizovány jen v málo předmětech. Ze závěrečné zprávy školy za rok 2009 je však zřejmé, že na škole proběhly některé celoškolské projekty. Vyučování nemá obecně problémový charakter, učitelé předávají spíše hotové poznatky. Někteří z nich alespoň kladou žákům během výkladu otázky na zamyšlení a některé slovní úlohy v matematice mají charakter reálných problémových situací.

Tradiční frontální výuka s transmisivním předáváním poznatků se tedy zdá být vžitou formou, na kterou se učitelé mohou spolehnout. Tato forma je organizačně poměrně jednoduchá, nevyžaduje od učitele mnoho kreativního myšlení a podporuje jeho autoritu. Také se touto formou dává předat žákům velké množství učiva v poměrně krátkém čase. Otázkou je, kolik si toho žáci z hodin zapamatují a jak své znalosti využijí v praxi.

Z výzkumu vyplývá, že myšlenky vnitřní diference za použití inovativních forem a aktivizujících metod výuky, není vždy lehké realizovat. Co tedy učitele nejvíce limituje v tom, aby při své práci více zohledňovali a využívali odlišností mezi žáky? Podle výpovědí učitelů je to především nedostatek času v porovnání s velkým

množstvím učiva a vysokým počtem žáků ve třídě. Někteří také uvádějí nekázeň a nechuť ze strany žáků. Učitel, který má problém s kázní žáků, opravdu může mít strach zkoušet nové formy výuky, které by otřáslly jeho formální autoritou. Naopak učitelé mající přirozenou autoritu a respekt ze strany žáků mohou zaváděním pro žáky zábavnějších forem jen získat a naopak posílit jejich motivaci a přirozenou zvědavost.

Cílem tohoto výzkumu však nebylo školu a její učitele nikterak kritizovat. Také k tomu není důvod. Z pozorovaných hodin i dotazníků je patrné, že na škole vládne přátelská atmosféra, učitelé přistupují k žákům vstřícně, citlivě k jejich potřebám a přirozeně respektují i jejich odlišnosti. Aby tyto odlišnosti více zohledňovali a využívali, museli by však mít více času na přípravu i samotnou výuku, mít vhodnější výukové materiály, být více motivováni a možná i lépe ohodnoceni za svou nelehkou a zodpovědnou práci. Také by nebylo od věci zajistit učitelům kurs o diferencované výuce v rámci celoživotního vzdělávání pedagogů.

Závěrem je však třeba podotknout, že každý učitel je individuální osobností, která má svůj vyučovací styl a k žákům, učivu, formám i metodám přistupuje trochu jinak. Nelze tudíž způsoby práce s různorodou třídou na škole nikterak paušalizovat. Byly však zmíněny určité tendence, jako je rutinní využívání frontální výuky, které je však doprovázeno lidským přístupem s přirozeným zohledňováním rozdílů mezi žáky.

## 4 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou diferenciací a individualizací vyučování a učení. Lidé a potažmo i žáci jsou různí, liší se nejen svou velikostí a vzhledem, ale také svým nadáním, talentem, schopnostmi, zájmy, sociálním a kulturním prostředím, ve kterém žijí i dalšími determinanty, které mimo jiné určují i to, jak budou ve škole a v životě úspěšní. Nezaslouží si však všichni zažít úspěch, alespoň když se snaží a mají zájem na sobě pracovat? Je úkolem učitelů, aby co nejvíce žáků mohlo ve škole zažít pocit úspěchu z dobře vykonané práce. Tím, že jim toto umožněno, zvedne se jejich sebevědomí a i motivace pro další učení. Když totiž vidí, že je možno něčeho dosáhnout, že jejich snaha má smysl, i když třeba nejsou nejtalentovanější, nerezignují na své schopnosti a dále je rozvíjejí. Tím, že si budou věřit, najdou pak lépe uplatnění v pozdějším pracovním životě.

Rozvíjet se však musí i žáci nadaní, aby takzvaně neusnuli na vavřínech a byli motivováni se dále zlepšovat. Vždyť na těchto nadaných záleží nejvíce jak bude postupovat pokrok v oblasti vědy a techniky. Na druhou stranu, bez těch průměrných „řadových dělníků“ by se ti nejnadanější asi těžko obešli.

Když tedy víme, že jsou lidé různí, ale všichni by se měli snažit rozvíjet svůj potenciál, jde o to, jak toho nejlépe dosáhnout. Je lepší žáky separovat do stálých víceméně homogenních skupin, kde učitel může na všechny žáky působit stejně? V práci zastáváme názor, že je lepší ponechat přirozenou různorodost žáků v rámci skupiny vrstevníků a tuto skupinu jen vnitřně a flexibilně diferencovat. Vždyť každý vyniká v něčem jiném, zajímá se o něco jiného. Obecně neplatí, že když je někdo slabý v matematice, je slabý i v jazycích a naopak (i když tomu tak samozřejmě být může). Žáci v heterogenní skupině se tak mohou vzájemně podporovat a obohacovat. Zvládnout organizaci práce v diferencované třídě tak, aby měla smysl a by si opravdu každý žák z výuky odnesl co nejvíce, je však úkol nadmíru složitý a náročný. V této práci šlo mimo jiné o to zjistit, jak jsou teoretická východiska a možnosti realizovatelné v praxi.

V teoretické části této práce jsme tedy vymezili základní pojmy a zpracovali teoretická východiska na základě prostudované literatury. Zabývali jsme se mimo jiné

vývojem diferencované výuky v dějinách české i světové pedagogiky, přístupem zaoceánských autorek a zapálených odbornic na diferenciaci Gayle H. Gregory, Carolyn Chapman a Carol Ann Tomlinson či diferenciací ve spojení se současnou reformou českého školství. Dále byly rozpracovány jednotlivé formy a metody vhodné pro výuku v různorodé třídě.

Cílem empirické části pak bylo zmapovat situaci na jedné české základní škole a zjistit tak, jak jsou možnosti diferenciaci a individualizace výuky realizovatelné v praxi. Výzkum byl spíše sondou do života vybrané školy a získané výsledky proto nelze generalizovat pro obecnější použití. Mohl nám ovšem poskytnout určité náznaky o tom, jak to se současnou českou školou vypadá. Z výzkum jasně vyplývá, že ve výuce převládá frontální výuka a že o nějaké propracovanější diferenciaci forem, metod či učiva nemůže být řeč. K žákům je však přistupováno s citem a v případě potřeby je jim nabízena individuální pomoc, což vidíme jako hlavní pozitivum vycházející z našeho výzkumu. Při zpracovávání samostatných úkolů je pak patrná diferenciaci v oblasti kvantity, spíše než kvality zadávané práce.

Výzkum dané problematiky by bylo vhodné rozšířit, dotázat více učitelů i žáků na více školách, stejně jako pozorování více hodin. Bylo by také zajímavé provést výzkum v podobě případové studie na některé z alternativních škol, která již ve svém programu hlásá zohledňování rozdílů a individualit jednotlivých žáků. Některé úspěšné strategie by pak mohly být postupně implementovány do běžných základních škol. Také by bylo možno provést pedagogický experiment, kdy by zvolené strategie byly do výuky záměrně zařazovány a zkoumal by se jejich dopad na efektivitu školní práce, potažmo např. na školní úspěšnost žáků. To by ovšem vyžadovalo spíše dlouhodobější a propracovaný výzkum, kdy by se porovnávala tradiční výuka s výukou diferencovanou.

Pokud je cílem českého základního školství výuky více diferencovat a přizpůsobovat potřebám jednotlivých žáků, měly by být učitelé na takovýto způsob práce odborně školení. Dále by měly být vytvářeny takové výukové materiály, které by diferencovanou výuku podporovaly a také metodické pokyny, jak s těmito materiály pracovat. Ideální by byl pomalý a plynulý přechod od tradičních forem výuky k těm alternativnějším, přičemž by ty tradiční měly mít své stálé místo mezi těmi novějšími. Výuka ve škole by totiž především neměla být stereotypní, ale měla by využívat širokou

škálu prostředků a metod, které by však měly být vždy voleny s ohledem na aktuální výukové cíle. Z toho plyne, že by učitelé při přípravě vyučovacích hodin měli brát v potaz jak předepsané učivo a vyučovací cíle tak své konkrétní žáky a jejich potřeby.

## 5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CEDRYCHOVÁ, V.; KRESTOVÁ, J.; RAUDENSKÝ, J. *Možnosti diferenciacie žáků na základní škole*. Praha : H+H, 1992.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-626-8
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- GREGER, D. *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In Matějů, P.; Straková, J. (ed.) *Nerovné Šance na vzdělání: Vzđelanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-2001400-4
- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1313-1
- GREGORY, G. H.; CHAPMAN, C. *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2007. ISBN 1-4129-3640-3
- HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha : Fortuna, 1997.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2007. ISBN 80-7315-062-X
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha : STD, 1994.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2
- MAZÁČOVÁ, N. *Vybrané pedagogické inovace*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3



- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-1290-7
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7
- TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria : ASCD, 2001. ISBN 1-4166-0095-7
- TOMLINSON, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria : ASCD, 1999. ISBN 978-0-87120-342-7
- TRPIŠOVSKÁ, D; VACÍNOVÁ, M. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem : UJEP, 2001. ISBN 80-7290-215-6
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kolektiv *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1
- KOHOUTEK, R. *Slovník věd o člověku* [online]. c2008. [cit 2010-08-08]. Dostupné na WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/slovník-ved-o-cloveku-pa-pi>

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1 Tabulka č. 1 – Jak jsi inteligentní**

**Příloha č. 2 Tabulka č. 2 – Návrhy pro využití osmi mnohačetných inteligencí**

**Příloha č. 3 Dotazník pro žáky**

**Příloha č. 4 Dotazník pro žáky – 6.A odpovědi**

**Příloha č. 5 Dotazník pro žáky – 7.A odpovědi**

**Příloha č. 6 Dotazník pro žáky – 8.B odpovědi**

**Příloha č. 7 Dotazník pro žáky – 9.A odpovědi**

**Příloha č. 8 Souhrn odpovědí žáků**

**Příloha č. 9 Dotazník pro učitele**

**Příloha č. 10 Souhrn odpovědí učitelů**

**Příloha č. 11 Pozorovací arch**

**Příloha č. 1 Tabulka č. 1 – Jak jsi inteligentní (podle Gardnera)**

Jak jsi inteligentní?	
<p><b>Jazyková inteligence</b>  Rád vyprávím vtipy a příběhy.  Knihy jsou pro mě důležité.  Rád čtu.  Často poslouchám rádio, TV, nebo CD  Píšu snadno a baví mě to.  Cítuji věci, které jsem četl.  Mám rád křížovky a hry se slovy</p>	<p><b>Intrapersonální inteligence</b>  Vím o svých pocitech, silných i slabých stránkách.  Rád se dovídám věci o sobě.  Mám rád své vlastní koníčky.  Občas jsem rád o samotě.  Rád pracuji samostatně.  Přemýšlím o věcech a plánuji, co dalšího udělám.</p>
<p><b>Logicko-matematická inteligence</b>  Snadno řeším matematické úlohy.  Mám rád matematiku a práci s počítačem.  Mám rád strategické hry.  Rád přicházím na to, jak věci fungují.  Rád používám logiku k řešení problémů.  Přemýšlím o věcech.  Rád používám data k měření, počítání a analyzování.</p>	<p><b>Vizuálně-prostorová inteligence</b>  Když zavřu oči, vidím jasné obrazy skutečnosti.  Myslím v obrazech.  Mám rád barvy a zajímavé vzory.  Umím najít cestu v neznámých oblastech.  Maluji a kreslím.  Mám rád knihy s obrázky, mapy a grafy  Mám rád videa, filmy a fotografie</p>
<p><b>Interpersonální inteligence</b>  Lidé se mě často ptají na radu.  Preferuji týmové sporty.  Mám hodně blízkých přátel.  Mám rád práci ve skupinách.  Cítím se pohodlně v davu lidí.  Soucítím s ostatními.  Umím si domyslet, co lidé cítí</p>	<p><b>Pohybová inteligence</b>  Cítím se nepohodlně, když sedím moc dlouho.  Rád se dotýkám a jsem dotýkán, když mluvím.  Při mluvení používám své ruce.  Rád pracuji rukama při svých koníčcích  Myslím, že dobře koordinuji své pohyby.  Učím se spíše tím, že něco dělám než jen sledováním.</p>
<p><b>Hudební inteligence</b>  Rád poslouchám hudbu.  Jsem citlivý k hudbě a zvukům.  Dobře si pamatuji melodie.  Poslouchám hudbu, když se učím.  Rád zpívám.  Umím udržet rytmus hudby.  Mám dobrý smysl pro rytmus.</p>	<p><b>Přírodní inteligence</b>  Rád trávím čas v přírodě.  Rád klasifikuji věci do kategorií.  Snadno rozpoznám zvuky zvířat a ptáků.  Vidím detaily, když se koukám na rostliny, květiny a stromy.  Znám jména stromů, rostlin, ptáků a zvířat.</p>

Adaptováno z (Gregory, Chapman, 2002, str. 30)

**Příloha č. 2 Tabulka č. 2 - Návrhy pro využití osmi mnohačetných inteligencí**

<p><b>Jazyková inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Přečti to</li> <li>Napiš to</li> <li>Poslechni si to</li> <li>Řekni to</li> <li>Vzpomeň si</li> <li>Použij vlastní slova</li> <li>Aplikuj to</li> <li>Diskutuj o tom</li> <li>Použij mnemotechnických pomůcek</li> </ul>	<p><b>Intrapersonální inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metakognice</li> <li>Použij samomluvu</li> <li>Pracuj samostatně</li> <li>Vyřeš to po svém</li> <li>Porozuměj sám sobě</li> <li>Zaznamenej to</li> <li>Procvič to</li> <li>Použij svých předchozích znalostí</li> <li>Propoj to</li> </ul>
<p><b>Logicko-matematická inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vytvoř vzor</li> <li>Udělej graf</li> <li>Seřaď to</li> <li>Vytvoř mnemotechnickou pomůcku</li> <li>Analyzuj to</li> <li>Mysli abstraktně</li> <li>Mysli kriticky</li> <li>Použij čísel</li> <li>Dokaž to</li> <li>Interpretuj data</li> <li>Použij statistiku</li> </ul>	<p><b>Vizuálně-prostorová inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Myšlenkové mapy</li> <li>Grafické organizátory</li> <li>Video</li> <li>Zvýrazni</li> <li>Vytvaruj slovo</li> <li>Interpretuj grafiku</li> <li>Přečti graf</li> <li>Studuj ilustrace</li> <li>Vizualizuj to</li> <li>Vytvoř plakát</li> </ul>
<p><b>Interpersonální inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metoda „Think-Pair-Share</li> <li>Metoda skládačka</li> <li>Kooperativní skupiny</li> <li>Drama</li> <li>Debaty</li> <li>Hraní rolí</li> <li>Vrstevnické poradenství</li> <li>Lektoři – žáci</li> <li>Sdílené deníky</li> <li>Dávání zpětné vazby</li> </ul>	<p><b>Pohybová inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hraj role</li> <li>Procházej se</li> <li>Tancuj</li> <li>Parodie, šaráda, mimické předvedení</li> <li>Konstrukce</li> <li>Znaková řeč</li> <li>Sporty</li> <li>Centra aktivit</li> <li>Řeč těla</li> </ul>
<p><b>Hudební inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zapívej to</li> <li>Vytvoř rytmus</li> <li>Zarepuj to</li> <li>Vymysli pokřik</li> <li>Vytvoř rolničku</li> <li>Zabroukej to</li> <li>Rozeznej zvuky</li> <li>Reaguj na zvuky</li> <li>Poslouchej zvuky</li> <li>Napiš báseň</li> </ul>	<p><b>Přírodní inteligence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Označ to</li> <li>Zařaď to do kategorií</li> <li>Rozpoznej to</li> <li>Utvoř hypotézu</li> <li>Udělej pokus</li> <li>Uzpůsob to</li> <li>Zkonstruuj to</li> <li>Klasifikuj to</li> <li>Vyšetři to</li> <li>Rozeznej vzor</li> </ul>

Adaptováno z (Gregory, Chapman, 2002, str. 36)

### Příloha č. 3 Dotazník pro žáky

#### Dotazník pro žáky

Datum:

Třída:

Dívka – chlapec (zakroužkuj)

1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly? Ano – ne
2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?
3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?
4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?
5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?  
V jakých předmětech ano?
6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?  
Ve kterých předmětech ano?
7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:
  - a. spíše náročné
  - b. přiměřeně náročné
  - c. spíše nenáročné
8. Ve kterých předmětech děláte
  - a. projekty
  - b. práci ve skupinách
  - c. řešení problémových úloh
9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?
10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?
11. Změnil/a bys nějak školní výuku?

#### Příloha č. 4 Dotazník pro žáky – 6.A odpovědi

21.5.2010 6.A ZŠ Čelákovice 20 žáků 9 dívek, 11 chlapců

1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?  
Ano – 14 - chlapci 8, holky 6  
Ne – 6 - chlapci 3, dívky 3
  
2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?  
Matematika – 8  
Fyzika – 2  
Zeměpis – 2  
Pracovní činnosti – 2  
Výtvarná výchova – 2  
Dějepis – 1  
Tělesná výchova – 1  
Nevím - 5
  
3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?  
Ano – 5 – chlapci 3, dívky 2  
Ne – 9 – chlapci 5, dívky 4  
Někdy – 5 – chlapci 3, dívky 2  
Málo – 1 – dívky 1
  
4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?  
Zeměpis – 5  
Pracovní činnosti – 8  
Výchova ke zdraví – 1  
Dějepis – 2  
Český jazyk – 1  
Matematika – 1  
Nevím nebo žádný – 7
  
5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?  
Ano – 14 – chlapci 7, dívky 7  
Ne – 4 – chlapci 4  
Někdy ano – 2 – dívky 2  
  
V jakých předmětech ano?  
Matematika – 14  
Zeměpis – 2  
Výtvarná výchova – 3  
Fyzika – 1  
Zeměpis – 1  
Skoro ve všech - 1

6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?  
Ano – 16 – chlapci 9, dívky 7  
Ne – 2 – chlapci 1, dívky 1  
Moc ne – 1 – dívky 1  
Napoví – 1 – chlapci 1

Ve kterých předmětech ano?

Matematika – 13  
Český jazyk – 10  
Anglický jazyk – 4  
Zeměpis – 2  
Dějepis – 1  
Fyzika – 2  
Ve všech – 2  
To je různé – 1

7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:

a. spíše náročné

Dějepis – 1 – dívky 1  
Anglický jazyk – 2 – chlapci 1, dívky 1  
Fyzika 4 – chlapci 3, dívky 1  
Matematika – chlapci 2

b. přiměřeně náročné

Matematika – 11 – chlapci 4, dívky 7  
Anglický jazyk – 4 – chlapci 2, dívky 2  
Český jazyk – 4 – chlapci 3, dívky 1  
Zeměpis – 4 - chlapci 3, dívky 1  
Obecně – 2 – dívky 2

c. spíše nenáročné

Český jazyk – 3 - chlapci 2, dívky 1  
Anglický jazyk – 1 – chlapci 1  
Matematika – 2 - chlapci 2  
Občanská výchova – 1 – chlapci 1  
Výtvarná výchova – 1 – chlapci 1

8. Ve kterých předmětech děláte

a. projekty

Zeměpis – 17 – chlapci 8, dívky 9  
Dějepis – 1 – dívky 1  
Anglický jazyk – 2 – chlapci 2  
Výchova k občanství – 5 – chlapci 1, dívky 4  
Pracovní činnosti – 10 – chlapci 4, dívky 6

- b. práci ve skupinách  
 Matematika – 6 – chlapci 6  
 Zeměpis – 4 – chlapci 2, dívky 2  
 Výchova k občanství – 2 – chlapci 2
- c. řešení problémových úloh  
 Matematika – 8 – chlapci 7, dívky 1  
 Fyzika – 1 - dívky 1  
 Zeměpis – 1 - dívky 1  
 Český jazyk – 1 – chlapci 1  
 Nikde – 1 – chlapci 1
9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?  
 Ano – 5 - chlapci 4, dívky 1 (ano a přepracovaná)  
 Ne – 2 – chlapci 1, dívky 1  
 Moc ne – 2 – chlapci 1, dívky 1  
 Možná, nevím – 4 – chlapci 2, dívky 2  
 Někdy ano, ani i ne, napůl – 5 – chlapci 2, dívky 3 (ani nej ani hloupá)  
 Přiměřeně – 1 – dívky 1
10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?  
 Ano – 8 - chlapci 4, dívky 4  
 Ne – 8 - chlapci 4, dívky 4  
 Nevím – 2 - chlapci 1, dívky 1  
 Jak kdy, ano i ne – 2 - chlapci 2
11. Změnil/a bys nějak školní výuku?  
 Ano – 9 – chlapci 6, dívky 3  
 Ne – 7 – chlapci 4, dívky 3  
 Spíše ne – 1 – dívky 1  
 Nevím - 2 – dívky 2  
 Je mi to jedno – 1 – chlapci 1

Dívky:

Méně práce na čas a více referátů, projektů a práce ve skupinách  
 Jo, abychom nedostávali tolik úkolů a jinak asi nic

Chlapci:

Ano, tělocvik. Je to nespravedlivé, protože mi kluci venku běháme kilometry  
 a holky si hrajou v hale sporty (například vybiku)  
 Rozvrh, protože máme 2 fyziky za sebou  
 Literárně vlastivědný seminář zrušit  
 Hraní her



## Příloha č. 5 Dotazník pro žáky – 7.A odpovědi

18.5.2010 7.A ZŠ Čelákovice 11 žáků 2 dívky, 9 chlapců

1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?  
Ano – 10- chlapci 8, dívky 2  
Ne – 1 - chlapci 1, dívky 0
2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?  
Matematika – 2  
Český jazyk – 1  
Fyzika – 1  
Zeměpis – 1  
Dějepis – 1  
Nevím – 1  
Anglický jazyk – 1
3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?  
Ano – 6 – chlapci 4, dívky 2  
Ne – 5 – chlapci 5, dívky 0
4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?  
Zeměpis – 3  
Výchova k občanství – 2  
Matematika – 3  
Tělesná výchova – 1  
Přírodopis - 1  
V referátech – 1
5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?  
Ano – 8 – chlapci 7, dívky 1  
Ne – 2 – chlapci 2  
Někdy ano – 1 – dívky 1  
  
V jakých předmětech ano?  
Matematika – 7  
Zeměpis – 1  
Fyzika – 3  
Zeměpis – 1  
Dějepis - 1  
Skoro ve všech – 2

6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?  
Ano – 8 – chlapci 6, dívky 2  
Ne – 1 – chlapci 1, dívky 0  
Občas – 2 - chlapci 2, dívky 0

Ve kterých předmětech ano?

V každém – 4  
Matematika – 3  
Český jazyk – 2  
Anglický jazyk – 1  
Zeměpis – 3  
Dějepis – 2  
Fyzika – 3  
Přírodopis - 1  
Výchova k občanství - 1

7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:

- a. spíše náročné  
Anglický jazyk – 3 – chlapci 2, dívky 1  
Fyzika 2 – chlapci 1, dívky 1  
Matematika – 3 - chlapci 3  
Výchova k občanství – 1, chlapci 1

- b. přiměřeně náročné  
Matematika – 4 – chlapci 4, dívky 0  
Fyzika – 1 – chlapci – 1  
Obecně – 2 – chlapci 1, dívky - 1

- c. spíše nenáročné  
Český jazyk – 1 - chlapci 1, dívky 0  
Anglický jazyk – 1 – chlapci 1  
Matematika – 1 - chlapci 1  
Dějepis – 1, chlapci 0, dívky 1  
Celkově ve všech – 2, chlapci 2

8. Ve kterých předmětech děláte

- a. projekty  
Zeměpis – 4 – chlapci 3, dívky 1  
Výchova k občanství – 6 – chlapci 6, dívky 0  
Přírodopis 2 - chlapci 1, dívky 1  
Literární seminář – 1, chlapci 1  
Celkově – 1, chlapci 1

- b. práci ve skupinách  
 Zeměpis – 1 – chlapci 1, dívky 0  
 Výchova k občanství – 2 – chlapci 1, dívky 1  
 Český jazyk – 2 – chlapci 2, dívky 0  
 Přírodopis – 1 - chlapci 1  
 Literární seminář – 2 – chlapci 1, dívky 1
- c. řešení problémových úloh  
 Matematika – 3 – chlapci 3, dívky 0  
 Fyzika – 2 - dívky 2  
 Celkově – 1, chlapci 1
9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?  
 Ano – 3 - chlapci 2, dívky 1  
 Ne – 5 – chlapci 5, dívky 0  
 Občas – 2 – chlapci 2, dívky 0  
 Snažím se – 1 – dívky 1
10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?  
 Ano – 6 - chlapci 4, dívky 2  
 Ne – 2 - chlapci 2, dívky 0  
 Nevím – 1 - chlapci 1, dívky 0  
 Trochu – 1 – chlapci 1  
 „Jo, ale ne tady“ – 1 chlapec
11. Změnil/a bys nějak školní výuku?  
 Ano – 7 – chlapci 6, dívky 1  
 Ne – 3 – chlapci 2, dívky 1

Dívky:

Ano, v matematice, nepochopím k čemu jsou zlomky, rovnice a geometrie

Chlapci:

Mt, Z, Ď, ČJ, VO, F, Počítače, VV, AJ, aby to nebylo namáhaví abychom se moc neučili

Fy, Př

Angličtinu. Dal bych místo ní němčinu a jenom 1 týdně

Angličtina – míň testů

Vyměnil bych paní učitelku na matematiku a výtvarnou výchovu

Míň testů a ne každou hodinu

Aby učitelé furt nedávali poznámky, furt tam píšou to samý – byl dneska drzý, špatné chování atd.

## Příloha č. 6 Dotazník pro žáky – 8.B odpovědi

21.5.2010      8. B      ZŠ Čelákovice      20 žáků      12 dívek, 8 chlapců

1.      Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?  
Ano – 14 - chlapci 7, dívky 7  
Ne – 6 - chlapci 1, dívky 5
  
2.      V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?  
Matematika – 2 (Písemky A, B – 2)  
Český jazyk – 4  
Výchova k občanství – 1  
Chemie – 1  
Různě – 1 (někdy práce podle skupin)  
Nevím – 2  
Písemky A, B - 2  
(Někteří žáci s poruchou učení dostávají odlišnou práci)
3.      Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?  
Ano – 12 – chlapci 2, dívky 10  
Ne – 2 – chlapci 2, dívky 0  
Někdy – 3 – chlapci 2, dívky 1  
Zřídka – 2 – dívky 2
  
4.      V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?  
Zeměpis – 2  
Výchova k občanství – 7  
Dějepis – 1  
Matematika – 4  
Chemie – 2  
Výtvarná výchova – 3  
Přírodopis - 1
  
5.      Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?  
Ano – 15 – chlapci 8, dívky 7 (pouze dobrovolně 1 chlapec)  
Ne – 4 – dívky 4  
Málo – 1 dívka (potom je to pro mě +)  
  
V jakých předmětech ano?  
Matematika – 13  
Výtvarná výchova – 3  
Zeměpis – 2  
Chemie – 1

6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?  
Ano – 20 – chlapci 8, dívky 12 (všichni)  
Ne – 0  
Vysvětlí to znovu na tabuli  
Vysvětlí 2  
Buď mi poradí nebo třeba když je to M, tak ten Příklad napíšeme na tabuli.  
Vždy pokud se nejedná o práci známkovanou.

Ve kterých předmětech ano?

(Skoro) ve všech – 8

Matematika – 11

Český jazyk – 16

Anglický jazyk – 2

Dějepis – 1

Fyzika – 2

Chemie - 3

Ruský jazyk - 2

7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:

a. spíše náročné

Anglický jazyk – 2 dívky

Fyzika - 3 dívky

Matematika – 10, chlapci 5, dívky 5

Český jazyk – 6, chlapci 4, dívky 2

Zeměpis - 2 chlapci

Hudební výchova – 1 dívka

Chemie – 1 dívka

b. přiměřeně náročné

Matematika – 9 – chlapci 4, dívky 5

Anglický jazyk – 5 – chlapci 3, dívky 2

Český jazyk – 10 – chlapci 3, dívky 7

Zeměpis – 4 - chlapci 1, dívky 3

Dějepis – 1 – dívky 1

Fyzika - 4 - chlapci 2, dívky 2

Chemie – 4 - chlapci 2, dívky 2

Přírodopis – 2 – chlapci 2

Ruský jazyk – 1 – chlapci 1

- c. spíše nenáročné  
Český jazyk – 4 - chlapci 1, dívky 3  
Anglický jazyk – 3 – dívky 3  
Výchova k občanství – 4 – chlapci 1, dívky 3  
Výtvarná výchova – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Tělesná výchova – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Dějepis – 6 – chlapci 4, dívky 2  
Fyzika – 1 – chlapci 1  
Matematika – 1 – dívky 1  
Zeměpis – 4 – chlapci 2, dívky 2  
Ruský jazyk – 1 – dívky 1  
Ostatní kromě ČJ, F, AJ, M, Z – 1 – dívky 1
8. Ve kterých předmětech děláte
- a. projekty  
Zeměpis – 17 – chlapci 8, dívky 9  
Dějepis – 12 – chlapci 5, dívky 7  
Výchova k občanství – 12 – chlapci 4, dívky 8  
Pracovní činnosti – 1 – chlapci 1  
Chemie - 7 – chlapci 3, dívky 4  
Český jazyk - 8 – chlapci 3, dívky 5  
Výtvarná výchova - 1 – chlapci 1  
Ruský jazyk - 1 – chlapci 1
- b. práci ve skupinách  
Matematika – 6 – chlapci 3, dívky 3  
Zeměpis – 3 – dívky 3  
Výchova k občanství – 6 – chlapci 2, dívky 4  
Český jazyk - 19 – chlapci 7, dívky 12  
Dějepis – 1 – dívky 1  
Chemie – 1 – chlapci 1  
Tělesná výchova – 1 – dívky 1  
Všude – 1 – chlapci 1
- c. řešení problémových úloh  
Matematika – 18 – chlapci 6, dívky 12  
Fyzika – 3 – chlapci 2, dívky 1  
Chemie – 3 – chlapci 2, dívky 1
9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?  
Ano – 7 - chlapci 2, dívky 5  
Ne – 3 – chlapci 3  
Možná, nevím – 2 - dívky 2  
Někdy ano, ani i ne, napůl – 3 – dívky 3 (ani nej ani hloupá)  
Jsem průměrný – 4 – chlapci 2, dívky 2  
Úspěšnost 85% - 1 – chlapci 1

10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?  
Ano – 8 - chlapci 5, dívky 3 (ano, ale učíme se i zbytečné věci)  
Ne – 8 - chlapci 2, dívky 6  
Nevím – 1 - dívky 1  
Jak v čem – 3 - chlapci 1, dívky 2
11. Změnil/a bys nějak školní výuku?  
Ano – 11 – chlapci 2, dívky 9  
Ne – 9 – chlapci 6, dívky 3

Dívky:

Víc prací ve skupině

Chtěla bych dát více skupinových prací a více spolupracování

Více skupinových prací, více psaní slohových prací (ČJ)

Více prací ve skupině, více školních akcí, zapojení i méně šikovných žáků

Snažila bych se změnit systém donášení úkolů, abych za referát, který  
donesu, nedostala za 5

Ne, vše je tady výborné

Asi jen rozložení písemných prací v týdnu, aby nebyly na 1 den všechny  
písemky

Mohla by být kratší

Určitě bych psala víc, ale po malých dávkách a ne tolikrát za 1 den

Chlapci:

Méně hodin ČJ

## Příloha č. 7 Dotazník pro žáky – 9.A odpovědi

18.5.2010 9. A ZŠ Čelákovice 18 žáků 9 dívek, 9 chlapců

1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?  
Ano – 7 - chlapci 2, dívky 5  
Ne – 10 - chlapci 6, dívky 4  
Ano i ne – 1 – chlapci 1 (podle učitele a stylu učitele v hodinách)
2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?  
Matematika – 5  
Fyzika – 4  
Český jazyk – 2  
Výchova k občanství – 2  
Chemie – 4  
Zeměpis – 2  
Výtvarná výchova – 2  
Rodinná výchova – 1  
Anglický jazyk - 1  
Projektová práce ve skupinách nebo referáty - 1  
Písemky na skupiny – 2
3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?  
Ano (někdy) – 14 – chlapci 6, dívky 8  
Ne – 4 – chlapci 3, dívky 1  
Ano, většinou ano, máme velký výběr, s tím, že na každého padne něco
4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?  
Zeměpis – 3  
Výchova k občanství – 4  
Dějepis – 2  
Chemie – 8  
Výtvarná výchova – 1  
Fyzika – 7  
Rodinná výchova - 4
5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?  
Ano – 6 – chlapci 4, dívky 2 (málo kdy)  
Ne – 11 – chlapci 4, dívky 7 (máme volno)  
Jedeme dál ve čvičeních



V jakých předmětech ano?

Matematika – 7

Zeměpis – 2

Výtvarná výchova – 3

Výchova k občanství – 1

Rodinná výchova – 1

Chemie – 1

Fyzika - 1

6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?

Ano – 12 – chlapci 7, dívky 5

Ne – 4 – chlapci 1, dívky 3

Jak kdy – 1 – dívky 1

Ano, dá mi vědět, kde to mám hledat, co tam má být a nějakou zajímavost

Ve kterých předmětech ano?

Matematika – 8

Výchova k občanství – 3

Rodinná výchova - 2

Anglický jazyk – 1

Dějepis – 1

Zeměpis - 3

Fyzika – 2

Chemie - 3

Přírodopis – 2

PC – 2

Výtvarná výchova – 1

Skoro ve všech - 4

7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:

Ve všech předmětech je to stejný

a. spíše náročné

Anglický jazyk – 2 - dívky 2

Fyzika – 1 – dívky 1

Matematika – 11 - chlapci 3, dívky 8

Český jazyk – 5 - dívky 5

Zeměpis - 2 - chlapci 1, dívky 1

Chemie – 1 – dívky 1

Dějepis – 1 - dívky 1

Pracovní činnosti – 2 – dívky 2

Přírodopis – 1 – chlapci 1

Všechno – 1 – dívky 1

- b. přiměřeně náročné  
Matematika – 5 – dívky 5  
Anglický jazyk – 3 – chlapci 1, dívky 3  
Český jazyk – 6 – chlapci 2, dívky 4  
Zeměpis – 2 - dívky 2  
Dějepis – 2 – chlapci 2  
Fyzika - 1 – dívky 1  
Chemie – 1 - dívky 1  
Přírodopis – 1 – dívky 1  
Jsou nová témata, která moc neznám
- c. spíše nenáročné  
Český jazyk – 1 - chlapci 1  
Anglický jazyk – 3 – chlapci 2, dívky 1  
Výchova k občanství – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Tělesná výchova – 1 – dívky 1  
Dějepis – 1 – chlapci 1  
Zeměpis – 1 – chlapci 1  
Chemie – 1 – dívky 1  
Hudební výchova – 2 – dívky 2  
Rodinná výchova - 1 – dívky 1  
Když je nějaké dobré téma, co se dobře hledá a vím o něm víc věcí, které mohu použít
8. Ve kterých předmětech děláte
- a. projekty  
Zeměpis – 6 – chlapci 3, dívky 3  
Dějepis – 2 – chlapci 2  
Výchova k občanství – 7 – chlapci 1, dívky 6  
Rodinná výchova – 3 – dívky 3  
Chemie - 5 – chlapci 3, dívky 2  
Fyzika – 5 – chlapci 3, dívky 2  
Přírodopis – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Anglický jazyk – 1 – dívky 1  
Jazykovědný seminář – 1 – chlapci 1  
Olympiáda škol – 1  
Referáty, projekty ne
- b. práci ve skupinách  
Zeměpis – 1 – dívky 1  
Výchova k občanství – 11 – chlapci 4, dívky 7  
Rodinná výchova – 8 – chlapci 2, dívky 6  
Chemie – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Fyzika – 2 – chlapci 1, dívky 1  
Tělesná výchova – 2 – dívky 2  
Jazykovědný seminář – 1 – chlapci 1

c. řešení problémových úloh  
Matematika – 7 – chlapci 1, dívky 6  
Výchova k občanství – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Rodinná výchova – 3 – chlapci 1, dívky 2  
Jazykovědný seminář – 1 – chlapci

9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?  
Ano – 5 - chlapci 3, dívky 2  
Ne – 7 – chlapci 3, dívky 4  
Nevím – 1 – chlapci 1  
Průměrně – 3 – chlapci 2, dívky 1  
Jak kdy a v čem – 2 – dívky 2

10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?  
Ano – 8 - chlapci 4, dívky 4  
Ne – 6 - chlapci 4, dívky 2  
Mimo školu ano – 1 – dívky 1  
Jak na co – 2 – dívky 2  
Nevím – 1 - chlapci 1

11. Změnil/a bys nějak školní výuku?  
Ano – 10 – chlapci 4, dívky 6  
Ne – 6 – chlapci 4, dívky 2  
Někdy ano, někdy ne – 1 – dívky 1

Dívky:

Mít třeba málo hodin a ne odpoledky

Zrušit

Někdy ano, někdy ano, záleží na tom, jak učitel látku vysvětlí (když dobře tak bych neměnila, když špatně, tak bych naopak změnila)

Více společné práce

Chlapci:

Delší přestávky, kratší výuka, přírodopis, více zážitků

Přírodopis

## Příloha č. 8 Souhrn odpovědí žáků

18.-21.5.2010  
69 žáků

6.A, 7.A, 8.B, 9.A  
32 dívek, 37 chlapců

ZŠ Čelákovice

1. Dávají učitelé vždy všem žákům ze třídy stejnou práci, stejné úkoly?

Ano	35
Ne	23
Ano i ne	1

2. V jakých předmětech se někdy zadaná práce liší?

Matematika	17
Nevím, různé	8
Český jazyk	7
Fyzika	7
Chemie	5
Zeměpis	5
Písemky (A,B)	4
Výtvarná výchova	4
Výchova k občanství	3
Anglický jazyk	2
Dějepis	2
Pracovní činnosti	2
Skupinová práce / referáty	2
Rodinná výchova	1
Tělesná výchova	1

3. Dávají vám učitelé někdy na výběr, kterému tématu se chcete věnovat či jaký úkol chcete vypracovat?

Ano	37
Ne	20
Někdy, zřídka	8
Zřídka, málo	3

4. V jakých předmětech vám dávají učitelé nejvíce na výběr?

Zeměpis	13
Výchova k občanství	13
Chemie	10
Matematika	8
Pracovní činnosti	8
Fyzika	7
Nevím, žádný	7
Dějepis	5
Výtvarná výchova	4
Rodinná výchova	4
Přírodopis	2
Tělesná výchova	1
Český jazyk	1
Výchova ke zdraví	1
V referátech	1

5. Když zvládneš zadaný úkol dříve než ostatní, dávají ti učitelé nějakou práci navíc?

Ano	44
Ne	21
Někdy ano	3
Málo	1

V jakých předmětech ano?

Matematika	41
Výtvarná výchova	9
Zeměpis	8
Fyzika	5
Skoro ve všech	3
Chemie	2
Dějepis	1
Výchova k občanství	1
Rodinná výchova	1

6. Když si s nějakým úkolem nevíš rady, pomůže ti nějak učitel?

Ano	57
Ne	7
Občas, jak kdy	3
Moc ne	1

Ve kterých předmětech ano?

Matematika	35
Český jazyk	28
Ve všech	18
Fyzika	9
Zeměpis	8
Anglický jazyk	8
Chemie	6
Dějepis	5
Výchova k občanství	4
Přírodopis	3
Rodinná výchova	2
Ruský jazyk	2
Počítače	2
Výtvarná výchova	1
Různě	1

7. Ve kterých předmětech ti přijde učivo a úkoly, které dostáváte:

spíše náročné

Matematika	26
Český jazyk	11
Fyzika	10
Anglický jazyk	9
Zeměpis	4
Dějepis	2
Chemie	2
Pracovní činnosti	2
Hudební výchova	1
Výchova k občanství	1
Přírodopis	1
Ve všech	1

přiměřeně náročné

Matematika	29
Český jazyk	20
Anglický jazyk	12
Zeměpis	10
Fyzika	6
Chemie	5
Ve všech	4
Dějepis	3
Přírodopis	3
Ruský jazyk	1

### spíše nenáročné

Český jazyk	9
Anglický jazyk	8
Dějepis	8
Výchova k občanství	8
Zeměpis	5
Matematika	4
Tělesná výchova	4
Výtvarná výchova	4
Hudební výchova	2
Ve všech	2
Fyzika	1
Chemie	1
Ruský jazyk	1
Rodinná výchova	1

### 8. Ve kterých předmětech děláte

#### projekty

Zeměpis	44
Výchova k občanství	30
Dějepis	15
Chemie	12
Pracovní činnosti	11
Český jazyk	8
Fyzika	5
Přírodopis	5
Anglický jazyk	3
Rodinná výchova	3
Literární seminář	2
Výtvarná výchova	1
Ruský jazyk	1
Celkově	1

## práci ve skupinách

Výchova k občanství	21
Český jazyk	21
Matematika	12
Zeměpis	9
Rodinná výchova	8
Chemie	4
Tělesná výchova	3
Literární seminář	3
Fyzika	2
Přírodopis	1
Dějepis	1
Celkově	1

## řešení problémových úloh

Matematika	36
Fyzika	6
Chemie	3
Výchova k občanství	3
Rodinná výchova	3
Zeměpis	1
Český jazyk	1
Literární seminář	1
Celkově	1
Nikde	1

### 9. Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný/á?

Ano	20
Ne	17
Občas, jak kdy	12
Průměrně	7
Nevím	7
Moc ne	2
Snažím se	1
Přiměřeně	1

### 10. Myslíš si, že plně rozvíjíš své nadání a talent?

Ano	30
Ne	24
Jak kdy, jak na co	7
Nevím	5
Ne ve škole	2
Trochu	1



11. Změnil/a bys nějak školní výuku?

Ano	37
Ne	25
Nevím	2
Někdy	1
Spíše ne	1
Je mi to jedno	1

## Příloha č. 9 Dotazník pro učitele

### Dotazník pro učitele

Datum:

Aprobace učitele:

Délka praxe:

1. Zvažujete při promýšlení plánů hodin individuální rozdíly mezi žáky?
2. Jaké různé vyučovací strategie a metody používáte, abyste zohlednil/a individuální učební styly žáků, různé druhy paměti, mnohačetné inteligence?
3. Dáváte žákům někdy na výběr jaký úkol chtějí vypracovat či jakému tématu se chtějí věnovat podle jejich zájmu?
4. Nabízíte nadaným žákům a těm, kteří učivo zvládnou rychleji než většina třídy, nějakou práci navíc, která např. prohloubí dané učivo?  
  
Dáváte takovýmto žákům náročnější a komplexnější úkoly než ostatním?
5. Nabízíte podprůměrným žákům, kteří mají problém učivo zvládnout nějakou pomoc, podporu?  
  
Zadávat jim jednodušší úkoly než ostatním?
6. Berete při hodnocení v potaz individuální pokrok žáka?
7. Jak se snažíte, aby každý žák rozvíjel svůj potenciál a mohl zažít pocit úspěchu?
8. Myslíte si, že lze ve školní práci nějak využít odlišností mezi žáky?
9. Jak často zařazujete do výuky  
  
projektové vyučování?  
  
problémové vyučování?  
  
práci ve skupinách?
10. Co Vás nejvíce limituje v tom, abyste při své práci učitele více zohledňoval/a odlišnosti mezi žáky?

(Pokud se chcete k některým otázkám podrobněji vyjádřit, použijte prosím druhou stranu dotazníku.)

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji Vám co nejvíce hodných, nadaných a motivovaných žáků.

## **Příloha č. 10 Souhrn odpovědí učitelů**

ZŠ Kostelní Čelákovice  
Květen 2010  
12 učitelů 2. stupně

### **1. Zvažujete při promýšlení plánů hodin individuální rozdíly mezi žáky?**

ANO: 9, Příležitostně: 1, někdy ano: 1, většinou: 1

### **2. Jaké různé vyučovací strategie a metody používáte, abyste zohlednil/a individuální učební styly žáků, různé druhy paměti, mnohačetné inteligence?**

- Střídání činností
- Žákům slabším a s poruchami učení více času na vypracování úkolů
- Moje jazykové skupiny jsou vyrovnané – nemám důvod používat různé strategie
- Doplnovací cvičení, slovní zkoušení: 2
- Podpora sebevědomí
- Motivace
- Písemné, ústní prověřování
- Častější aktivizace inteligentnějších
- Práce ve dvojicích a skupinách
- Zajímavé logické úlohy
- Křížovky, doplňovačky
- Vysvětlení učiva
- Opakování
- Ev. předem nakopírovat cvičení s obtížnými pravopisnými jevy
- Zohlednění hodnocení „slabších“ žáků
- Frontální, skupinové
- Příprava pro žáky s SPU
- Individuální tempo
- Osobní přístup
- Prezentace
- Interaktivní výuka
- Video

- Ukázky
- Teorie

**3. Dáváte žákům někdy na výběr, jaký úkol chtějí vypracovat či jakému tématu se chtějí věnovat podle jejich zájmu?**

ANO: 7

Ano ale velmi málo: 1, někdy ano: 1

NE: 2

Většinou ne: 1

Výběr referátu, témat slohových prací

Ve slohových útvarech

Výběr cvičení ve volitelných úkolech

**4. Nabízíte nadaným žákům a těm, kteří učivo zvládnou rychleji než většina třídy, nějakou práci navíc, která např. prohloubí dané učivo?**

ANO: 5 někdy ano: 1 NE: 2 Většinou ne: 1 Výjimečně: 1

- Ano, ale takových dětí je málo
- Určitě a často
- Většinou pracujeme společně, aby se mohli zapojit i pomalejší žáci
- Nejsou výrazně nadaní, rozdíly ve vyšších ročnících se neprojevují
- Např. referát

**Dáváte takovýmto žákům náročnější a komplexnější úkoly než ostatním?**

ANO: 5 Někdy ano, občas: 4 NE: 2 výjimečně: 1

- Spíše procvičovací, když ano tak úkoly logické
- Žádám je o vysvětlení ostatním
- Více příkladů, dobrovolné DÚ

**5. Nabízíte podprůměrným žákům, kteří mají problém učivo zvládnout nějakou pomoc, podporu?**

ANO: 12

- Doučování, individuální přístup
- Individuální konzultaci, sleduji jejich tempo, zadám jednodušší úkol
- Mohou pouze doplňovat písmena, nemusí opisovat, nemusí psát celé cvičení (jen tolik, kolik stihnou)
- Doučování, povysvětlení
- Individuální přístup, doplňovací cvičení, pomoc ve dvojici
- Častěji je oslovuji a vedu k úspěchu
- Vysvětlení učiva podle potřeby
- Ve slabé skupině jsem nucena přizpůsobit tempo a úroveň výuky jejich schopnostem (celé skupiny) (AJ)
- Individuální přístup v hodině, když čas dovolí, případně doučování, je-li zájem a výsledky.

**Zadávat jim jednodušší úkoly než ostatním?**

ANO: 3 Někdy ano: 4 NE: 4

- Kratší, základní učivo by měli zvládnout
- Spíše jen práci poloviční, méně příkladů
- Ne, toleruji je víc

**6. Berete při hodnocení v potaz individuální pokrok žáka?**

ANO: 10 Snažím se: 1

- Nejsou tak velké rozdíly mezi žáky, jakýkoliv pokrok oceňuji pochvalou, individuální pohovory se žáky
- Ano, pokud hodnotím slovně (pochvalou), známka musí odpovídat situaci ve třídě
- Pochválím, povzbudím při úspěchu

**7. Jak se snažíte, aby každý žák rozvíjel svůj potenciál a mohl zažít pocit úspěchu?**

- Aby učivo pochopil, ne aby se ho strojově naučil

- Motivuji, zadávám úkoly přiměřené schopnostem žáka, poradím, účast ve skupinové práci
- Individuální přístup, motivace kladným hodnocením
- Vyzvednutí úspěchu před třídou
- Pochvala, ohodnocení i mimo klasifikaci
- Pochvalou, chválením průběžně, vlastním nadšením v hodině
- Podporou, motivací, pochvalou, hodiny se snažím vést v příjemné popřípadě soutěživé atmosféře, aby děti nepocit'ovaly obavu z neúspěchu
- Pochvalou slabšího žáka i po drobném úspěchu
- Chválím každý úspěšný krůček vpřed a snahu. Bohužel u slabších nepracovitých žáků je to zbytečné. Druhý den nevědí to, za co byli pochváleni (většinou)
- Pochválím i slabšího žáka před ostatními, když svou práci odvede pečlivě, zodpovědně
- Soutěže, dobrovolné úkoly, příspěvky do hodin (knihy, zajímavosti k tématu, referáty)

#### **8. Myslíte si, že lze ve školní práci nějak využít odlišností mezi žáky?**

ANO: 6 Asi ano: 3 Nevím: 1

- Vhodně určitě v projektech, práci ve skupinách
- Asi ano, ale jen v malých skupinách
- Pozitivně využít pro společnou práci, každý přinese, co dokáže – vysvětlí, předvedení svých schopností, vše přirozenou cestou, aby nedošlo k vyvyšování
- Nadanější žáci mohou připravit referáty (eventuelně jiné zajímavosti)
- Ano, ale pouze v některých oblastech
- Lze, ale v omezené míře
- Při práci ve skupině lze využít schopností každého žáka (každý umí něco). Lze využít pro práci pro třídu – utužování třídního kolektivu

## 9. Jak často zařazujete do výuky

- projektové vyučování? 1-2x za půlrok, občas, výjimečně, 1x pololetí, na ukončení tématu (např. v dějepise), středně, 1x za čtvrtrok, velmi často, ano, 2x za půlroku, občas,
- problémové vyučování? Pokaždé při složitějším tématu, často, ano, 1x čtvrtletně, zřídka, často, podle náplně učiva (situace) – 1x za měsíc, občas, podle situace – méně často, občas,
- práci ve skupinách? 2-4x za půlrok podle možností, občas, ano (střídmě), 1x pololetí, velmi často - má to i nevýhody – méně schopní žáci se „vezou“, často, aspoň 1x za 14 dní, velmi často, ano (podle potřeby), AJ je ve své podstatě práce ve skupinách, méně často, občas,

## 10. Co Vás nejvíce limituje v tom, abyste při své práci učitele více zohledňoval/a odlišnosti mezi žáky?

- Množství žáků ve skupině – třídě
- Hlavně čas – nutnost stihnout (probrat) učivo, často odpadávající hodiny, nekázeň žáků, nenošení pomůcek a neplnění domácí přípravy, ....
- Nechť žáků pracovat a přemýšlet (většina)
- Ve třídách je poměrně dost žáků, osnovy nadupané. Odlišnosti nezohledňuji, ale využívám.
- Odlišnost se úplně neprojevuje tak, aby se s ní výrazně dalo pracovat. Žáci nejsou výrazně chytří (odchod do Gymnázia z 5. třídy)
- Čas, nezájem ze strany žáků
- Nelze brát v úvahu odlišnosti tehdy, když má žák obtížné postavení ve třídě, žáci si velmi hlídají hodnocení, porovnávají práce a chyby
- Čas - 2
- Větší počet žáků ve třídě. Velké množství učiva, které musíme probrat
- Počet hodin pro odborné předměty (chemie), částečně velké rozdíly mezi žáky (v pochopení učiva a snaze jednotlivých žáků se učit a dozvědět se něco nového)

Vyjádření paní učitelky s aprobací ČJ, NJ, OV, RV, praxe 16 let

Žáky nemusím mít hodné, ale nadšené pro věc. To ovšem velmi záleží na mě, jak je dokážu zaujmout. Nejvíce mě baví učit vlastním prožitkem s využitím schopností dětí. Žáky si rozhodně neškatulkuji a ani nedávám úlevy. Snažím se je motivovat tak, aby zažili úspěch, který je vede k dalšímu. Dítě nemá být ve škole ztrémované obavou, že něco nedokáže, ale cítit dobrý pocit z toho, co dokáže. Nerada známkuji děti za to, co neumí, ale jsem ráda, když je mohu ocenit za to, co umí. Svůj přístup k nim nerozlišuji, nezdůrazňuji jejich problémy, sama jsem toto prožila, protože jsem dyslektik, ale vše jsem natrénovala. Jde to, ale musí se chtít. V tom musí dítěti pomoci učitel, rodina a prostředí. Úlevy dítěti nepomohou, zvykne si na ně a i později je vyžaduje a vymlouvá se ně. Totéž rodiče. Mají aspoň důvod, jak vysvětlit svůj neochotu spolupracovat se školou. Spousta dětí nemá problémy s učením, ale chováním a přístupem k předmětu. Není to ale vždy chyba dětí, učitel si musí připustit, že také může chybovat. Důležitá je atmosféra ve třídě. Nuda, strach, obavy, nepřátelství, oddělování zóny učitele od žáků pak nemůže přinést dobrý výsledek.



## Příloha č. 11 Pozorovací arch

### Pozorovací arch

Datum:

Škola:

Třída:

Předmět:

Téma hodiny:

Cíl hodiny:

Průběh hodiny:

Čas

Prvky diferencovaného či individualizovaného vyučování

Čas	Prvky diferencovaného či individualizovaného vyučování