

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DIFERENCIACE VÝUKY VE TŘÍDĚ PRIMÁRNÍ
ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM UČEBNÍHO
ÚKOLU

DIFFERENTIATION OF TEACHING IN A CLASS OF A
PRIMARY SCHOOL BY A LEARNING TASK

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Hana Korcová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: listopad 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze, 28. listopadu 2011

.....

Korcová Hana

Poděkování

Děkuji paní doktorce Hejlové za odborné vedení diplomové práce a především za cenné připomínky, rady a vstřícnost.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá diferenciací výuky učebními úkoly na 1. stupni ZŠ. Teoretická část nabízí možné způsoby a postupy, jak efektivně využít učebních úkolů ve výuce tak, aby rozvíjely všechny žáky a zároveň je i motivovaly k další činnosti. Dále pak souhrn kompetencí, které učitele uschopňují k diferenciaci výuky tvorbou a zadáváním variant učebních úkolů, ale i možných pochybení, kterých se učitelé dopouštějí při jejich zadávání.

Praktická část řeší, jaké didaktické variace učebních úkolů učitelé při výuce využívají k její diferenciaci. Zároveň si ověřuje, zda učitelé zařazují do výuky diferencované učební úkoly vědomě a cíleně.

Klíčová slova

Diferenciace, učební úkol, motivace, kompetence, dovednosti

ABSTRACT

The thesis focuses on differentiation of teaching by learning tasks at primary school. The theoretical background deals with possible ways how to effectively use learning tasks for children's development and to motivate them to the other activity. Furthermore it includes competencies which enable teachers to differentiate them to create variants of learning tasks. The practical background seeks which didactic variants of learning tasks teachers use in their teaching. As well as it verifies whether are the differential learning tasks included consciously by the teachers.

Key words

Differentiation, learning task, motivation, competencies, skills

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 UČEBNÍ ÚKOL	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU UČEBNÍ ÚKOL	8
1.2 TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PODLE D. TOLLINGEROVÉ	10
1.3 ZADÁVÁNÍ UČEBNÍCH ÚKOLŮ VE ŠKOLE	13
1.4 ASPEKTY UČEBNÍHO ÚKOLU	18
2 PRINCIP DIFERENCIACE UČIVA PŘI ZADÁVÁNÍ UČEBNÍCH ÚKOLŮ	21
2.1 ZPŮSOBY DIFERENCIACE ÚKOLEM	24
2.1.1 Diferenciace obtížnosti učebního úkolu	25
2.1.2 Diferenciace obsahu učebního úkolu	25
2.1.3 Diferenciace prezentace učebního úkolu	26
2.1.4 Diferenciace objemu učebního úkolu	27
2.1.5 Příklady diference výkladem	27
2.2 DIFERENCIACE ASPEKTŮ UČEBNÍHO ÚKOLU	31
2.2.1 Diferenciace motivačního aspektu	31
2.2.2 Diferenciace hodnotícího aspektu	32
3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE POTŘEBNÉ PRO DIFERENCIACI UČEBNÍCH ÚKOLŮ	32
3.1 KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY VYUŽITÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE	35
PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	41
4.1 VLASTNÍ AKČNÍ VÝZKUM	42
5 POZOROVÁNÍ VE TŘÍDÁCH	46
5.1 POZOROVÁNÍ VE TŘÍDĚ A:	46
5.2 POZOROVÁNÍ VE TŘÍDĚ B	57
5.3 POZOROVÁNÍ VE TŘÍDĚ C	66
5.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝUKY VE TŘÍDÁCH A, B, C	74
6. ZÁVĚR	78
7. LITERATURA	81

ÚVOD

Velmi dlouho jsem váhala nad tématem, které by bylo prospěšné jak pro mne, tak i inspirací pro ostatní. Téma Diferenciace výuky prostřednictvím učebního úkolu na prvním stupni považuji v dnešní době za velice důležité. Neboť během učitelských praktik při studiu jsem pochopila, že nemůžeme všechny žáky měřit „stejným metrem“. Někdo je pomalejší, někdo zase naopak potřebuje rychlejší tempo, aby se v hodinách nenudil a nerušil ostatní.

Bohužel musím konstatovat, že i přes důležitost a aktuálnost tohoto tématu, se mu věnuje velmi málo autorů. Přitom teorie diferenciace učebních úkolů je mocná zbraň a kdo ji umí správně používat, je schopen žáky přivést k radosti nejen nad vyřešeným úkolem, ale i zájmem o další.

Úvodní kapitola zkoumá strukturu učebního úkolu a jeho postavení ve výuce. Učební úkoly byly odjakživa složkou vyučování, ale jejich míra a zadávání se v průběhu let velmi liší. Kapitola nabízí taxonomii učebních úkolů, dále návody k vytvoření učebního úkolu, aby rozvíjel kognitivní vlastnosti žáků, a také jaké aspekty jsou pro učební úkol nezbytné.

Druhá kapitola nese název Principy diferenciace učiva při zadávání učebních úkolů. Někteří žáci jsou schopni vyřešit úkol, se kterým má jeho spolužák velký problém. Učitel by měl nejlépe poznat, jak a kterému žákovi práci ulehčit a těžký úkol podle jeho schopností adaptovat. Takovým způsobem i slabší žáci zažívají úspěch v hodinách a necítí se omezeni. Zároveň žáci bystří dostanou učební úkol, který pro ně nebude lehký, a zároveň budou motivováni takový úkol vyřešit.

V poslední kapitole Kompetence učitele potřebné pro diferenciaci učebních úkolů jsou popsány kompetence podílející se na diferenciaci výuky učebními úkoly, ale také časté chyby, kterých se učitelé při výuce

dopouštějí. Učitel proto stojí před složitou situací. Buď se rozhodne, že žáky naplno rozvine vybranými soubory učebních úkolů, které jsou ale časově a materiálně náročné. Pro učitele je potom odměnou žákova aktivita, důmyslnost, spojení s realitou a schopnost rozeznání podstatného od nepodstatného. Nebo se spokojí pouze se stejnými učebními úkoly pro všechny žáky. Na každém učiteli záleží, kterou cestu si vybrat. Myslím si, že pokud učitel není aktivní, kreativní a zaujatý svojí prací, nepomohou žádné efektivní přístupy ve vyučování a žáci se stanou pasivními příjemci informací...

Cílem diplomové práce je vystihnout podstatu diferenciaci výuky učebními úkoly. Pomocí rozhovorů a pozorování se pokusím ozřejmit kompetence učitelů, které je uschopňují k diferenciaci výuky tvorbou a zadáváním variant učebních úkolů v rámci daného učiva a výukových cílů.

Úkolem teoretické části je shromáždit odborné poznatky z literatury, porovnat je a nalézt skrze ně obecná doporučení pro diferenciaci učebních úkolů a jejich zadávání ve výuce.

Úkolem praktické části je zjistit, jaké didaktické variace učebních úkolů učitelé nejvíce využívají k diferenciaci ve výuce a v jakých učebních situacích je zadávají. Rozhovory s učiteli objasní, zda diferencované úkoly zařazují do výuky vědomě a cíleně.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učební úkol

Učební úkol se v mnoha literaturách didaktického zaměření objevuje jako synonymní s pojmem učební úloha.

1.1 Vymezení pojmu učební úkol

Pouze v didaktickém slovníku je na oba termíny nahlíženo rozdílně. Vysvětlují učební úlohu jako prvek učební metody, která se stává impulsem pro aktivní činnost žáka. Je však převážně teoretické povahy. V praxi se odlišuje učební úloha od učebního úkolu tím, že podněcuje k činnosti převážně praktické povahy (Janiš, R.; Ondřejková, E., 2006, s. 38).

A. Wahla (1978) pod heslem úkol nabízí práci uloženou někomu k vykonávání, úsek učiva, který se ukládá žákům k domácímu procvičení a naučení, uzavřený pracovní úsek s vymezeným množstvím práce. Pojem úloha je objasněn jako to, co je uloženo, co se má vykonat, povinnost, poslání; to, co se ve škole ukládá žákům napsat; to, co se ukládá k rozřešení, problém; je chápána rovněž jako funkce, sbírka, problém k řešení (Wahla, A., 1978, s. 40).

Přestože autoři uvedli pojmy učebního úkolu a učební úlohy jako odlišné, v následujících kapitolách budu nadále používat výraz učební úkol.

Podle Pedagogického slovníku je učební úkol každá pedagogická situace vytvářející se k zajištění určitého učebního cíle (Průcha, J., 2003, s. 257).

Obecnou definici nabízí D. Holoušová (2002), která tvrdí, že učební úkoly jsou široká škála všech učebních zadání během výukové jednoty. Jsou uspořádány od nejjednodušších po ty obtížné, u kterých je potřeba

kreativního myšlení. Ve vyučovacím procesu by neměly být řešeny separované úlohy, ale spíše soubor úkolů s rozdílnou obtížností (Holoušová, D., 2002, s. 329).

Podle Mašbice (1979) je učební úkol kterákoliv pedagogická situace vytvářena proto, aby zajistila dosažení cíle u všech žáků bez výjimky. Je zaměřena na všechny tři aspekty učení, tzn. operační, motivační a obsahový (Mašbic, 1979, s. 220).

K tomu dodává Kalhous a Obst (2002, s. 328), že bez učebních úkolů výuka není efektivní a žáci nejsou aktivní. Jejich plněním se ověřují výukové cíle.

Tollingerová (1986) se zabývala otázkou, proč si situace žádala vytvoření učebních úkolů. Aby učitel dostatečně plánoval činnosti žáků, musel žáka nějakým způsobem podnítit k reprodukci, porovnávání, abstrakci. K vytvoření takových podmínek, jež budou obsahovat předchozí kroky, je zapotřebí učebního úkolu. Proto je nezbytností vypracovat takový učební úkol, jehož struktura odpovídá sledovaným cílům a učební látce (Tollingerová, D., 1986, s. 195).

D. Tollingerová (1986) velmi příznačně popsala důležitost učebních úkolů. Jejich spektrum je tak nesmírně široké, že mění nejen individuální činnosti, ale také celé kolektivy. Musí v sobě nést emocionální a motivační náboj, musí vzbuzovat zvědavost, napětí a chuť k řešení. Popisuje učební úkol jako „intelektuální prostor“, ve kterém dochází k jeho řešení (Tollingerová, D., 1986, s. 201)

Kyriacou (1996) vymezuje učební úkoly jako činnosti organizované učitelem a mohou probíhat s jeho účastí, může při těchto činnostech poskytovat případnou individuální pomoc či se bez něho zcela obejdu. Mezi učební úkoly zahrnujeme: „*Praktická cvičení, badatelské činnosti, řešení problémů, práce s pracovními listy, práce s počítačem, hraní rolí a diskuze v malých skupinkách*“ (Kyriacou, C., 1996, s. 54).

Rozumím, že učební úkol je systematické řešení učební situace, jehož prostřednictvím se dosáhne výukového cíle. Je potřeba žáky motivovat, říci předem pravidla a koncipovat úlohy tak, aby je všichni úspěšně vyřešili. Myslím si, že učební úkoly by měly být pestré, zajímavé a praktické.

Definice jsou nezbytné pro správné pochopení pojmu učební úkol. K hlubšímu porozumění učebních úkolů použiji analýzu učebních úkolů D. Tollingerové, která seřadila učební úkoly podle měřítka obtížnosti. Dalším z mnoha autorů, kteří se věnují učebním úkolům je například N. G. Dajri, který stanovil čtrnáct vlastností potřebných pro správný rozvoj kognitivních dovedností žáků. Ty jsou popsány v další podkapitole.

1.2 Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové

Spektrum učebních úloh je nesmírně široké. Proto byla potřeba učební úlohy setřídít podle nějakých kritérií. Pro posuzování souborů učebních úkolů nebo pro jejich projektování je vhodné vycházet např. z obecných třídění, která neuvádějí konkrétní učební úkoly, ale pouze jejich typy. Inspirací autorce pro zpracování taxonomie učebních úloh byla Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Tollingerová, D. 1986, s. 196-197).

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:

- znovupoznání.
- reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.
- reprodukci definic, norem, pravidel apod.
- reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

Žák při tomto typu úkolů vyhledává a vybavuje si z paměti dříve uložené informace. To znamená, co se dříve někde naučil, přečetl apod. Následně je může reprodukovat a použít. Používají se fráze typu: *Zopakuj. Jak bys popsal...? Co platí...?*

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky na:

- zjišťování faktů.
- vyjmenování a popis faktů.
- vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti.
- rozbor a skladbu.
- pozorování a rozlišování.
- třídění.
- zjišťování vztahů mezi fakty.
- abstrakci, konkretizaci a zobecňování.
- řešení jednoduchých příkladů.

Druhý typ úloh vyžaduje jednoduché myšlenkové operace, ve kterých žák syntetizuje, analyzuje, porovnává a kategorizuje. Ověřuje se porozumění dané látky. Formulace obvykle začínají slovy: *Vyjmenuj. Seřad'. Porovnej. Zjisti, kolik měří... Najdi společné znaky a zobecni. Urči rozdíly mezi...*

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky na:

- překlad
- výklad
- vyvozování
- odvozování
- dokazování a ověřování
- hodnocení.

V této sekci úloh jde o složité myšlenkové operace jako je indukce, odvozování, interpretování, přenos a ověřování. Formulace začínají slovy

např.: *Vysvětli význam...Zdůvodni. Jak rozumíš, že...? Uveď pravidlo podle zadaných příkladů. Přelož. Dokaž správnost svého tvrzení.*

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků jako jsou:

- vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.
- vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.
- samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.

Žák interpretuje nejen výsledek myšlenkové operace, ale popisuje i jeho průběh. *Vypracuj referát, nakresli myšlenkou mapu, pojednej o...*

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení na:

- praktickou aplikaci
- řešení problémových situací
- kladení otázek a formulace úloh
- objevování na základě vlastních pozorování/úvah

Pátý typ úloh předpokládá žákovi tvořivost a samostatnost na základě předchozích zkušeností. Žák při řešení své poznatky kombinuje, aby výsledek produkoval něco nového – především pro žáka.

Př.: Vymysli vlastní příklad. Navrhni lepší řešení (Tollingerová 1986, s. 197).

Souhlasím s vysvětlením Tollingerové, že pro učitele je prvotní naučit se tvořit učební úkoly s ohledem na jejich operační strukturu, která odpovídá sledovaným pedagogickým cílům. Pak je teprve schopen plánovat vyučovací hodinu tak, aby žák reprodukoval, abstrahoval, porovnával, objevoval, zdůvodňoval aj. Tato taxonomie je velmi praktická pro projektování na předem zadaných parametrech např. náročnosti, intelektuální náročnosti, operační sestavy.

Mnoho učitelů učební úkoly nevytváří, pouze používá zpracované z učebnice. Taxonomii učebních úloh je tedy takový vzor pro tvoření úkolů do výuky. Ty se dají přizpůsobovat podle potřeb žáků.

Pro posouzení učebních úkolů je možné vymezit si několik bodů. Nejprve je důležité mít výukový cíl hodiny. Na ten se potom snáze vytváří soubory úloh. Jakmile si učitel uvědomí vnitřní struktury učebních úkolů, jejich obsáhlost a rozmanitost, vyučovací hodiny budou efektivnější a pro žáky zajímavější.

1.3 Zadávání učebních úkolů ve škole

Strukturu učebních úkolů již známe, proto je nyní začnu aplikovat do vyučování. C. Kyriacou(1996) se ve své knize „*Klíčové dovednosti učitele*“ zabývá hlavně praktičností zadávání učebních úkolů.

Co by každý učitel měl mít na paměti, je přesné vysvětlení žákům, co mají se zadaným úkolem dělat. Žáci musí pochopit smysl zadávání a jeho cíl. Kalhous a Obst (2002) k tomu dodávají, že tvorba učebních úkolů je vizitkou profesionality každého učitele. Každý učitel by se měl v rámci sebevzdělávání neustále a záměrně zdokonalovat. Proto je opravdu podstatné, aby učitelé poznali vnitřní strukturu úkolů a uměli ji využít (Kalhous, Z., Obst, O., 2002, s. 329-330).

Učitel by si měl podle Frühaufové, Koláře a Raudenské (2001) uvědomit, jaké zásadní změny by měly proběhnout u žáků určitého ročníku, tyto změny konkrétně nastavit na pojetí výukových cílů, které se znatelně opírají o znalosti učitele o žácích. Jen tak mohou být pro žáky tyto cíle dosažitelné, odpovídajícím způsobem náročné a zároveň motivující. Požadavky na rozvoj celé třídy lze kombinovat s rozvojem skupin žáků nebo jednotlivců, aby se nespokojilo s průměrností nároků na žáky (Frühaufová, V; Kolář, Z.; Raudenská, V., 2001, s. 57).

Výše citovaní autoři se vyjádřili k detailnějšímu přístupu k žákům. U žáků nadaných a talentovaných mající znalosti z jiných zdrojů poznání je třeba, aby učitel měl v zásobě nadstandardní typy úkolů, ze kterých se tito žáci něco naučí, přestože se tím překročí rámeček osnov. Jiný přístup je u žáků s poruchami vzdělávání, u kterých je třeba

zvážení jejich možností k dosažení standardního výukového cíle. Případně se nabízí zjednodušit cíle, které přesto žáka posunou v jeho rozvoji. U žáků cizinců s odlišným mateřským jazykem a etnikem je nezbytné, aby se učitel seznámil s jejich kulturou. Pro zajištění rozvoje těchto žáků si musí učitel ujasnit jejich hlavní obtíže s učivem z jazykové, znalostní, kulturní stránky a naučit je překonat. Velkou roli hrají i vztahy se spolužáky a míra motivace. Pro některé je vhodnější vypracovat individuální plán (Kolář, Z.; Raudenská, V; Frühaufová, V. 2001, s. 58).

Při plánování výuky učitel bere v potaz mnoho faktorů. Měl by být kladen důraz také na zájmy a potřeby dětí. To znamená, že pokud učitel vytváří úlohy, měly by být z prostředí, které děti baví a zajímá. Mělo by se též myslet na řešení různých způsobů samostatné práce, rozmanitých učebních úkolů, které pomáhají rozvíjet žákovské dovednosti. Žákům se zvýšenou ostýchavostí by se měla dát šance zapojit se aktivně do vyučování. Žáci se zvláštními učebními potřebami vyžadují individuální péči. Jedná se o žáky s handicapem – tělesné či smyslové postižení, sociálně, kulturně, etnicky podmíněné znevýhodnění, dys – poruchy, ale i nadprůměrné děti (Kyriacou,C., 1996, s. 57).

Souhlasím s autorem, že i žáci jako velmi introvertní potřebují speciální přístup. Stejně tak ho vyžadují v některých úkolech i žáci hyperaktivní či žáci se zvýšenou emocionalitou.

Jesenská (2002) zformovala soubor pravidel při tvorbě učebních úkolů. Mají obsahovat správný poměr faktů, zobecnění a emocionální působnosti. Jsou dostatečně složité, aby řešení těchto úkolů bylo sice přiměřené, ale vyžadovalo značné mentální úsilí. Což žáky nejen zapojí, ale i rozvine. Soubor úkolů je utvořen tak, aby obsahoval učební úkoly formující vědomosti žáků, rozvíjel jejich kognitivní procesy a formoval žákovu osobnost i výchovně. Zároveň učební úkoly obsažené v souboru

úkolů se mají opakovaně dotýkat téhož učiva, ale z různých stránek. Kognitivní aktivity jsou proto různorodé (Jesenská, Z., 2002, s. 335).

K tomu se také vyjadřují autorky Miňhová J. a Lovasová V (2005).¹ Pokud žák řeší úkol pouze očima, je pravděpodobnost uložení do paměti menší, nežli kdyby si mohl něco vyrobit či ohmatat. Nejlépe si žáci také zapamatují to, co učí jině. Je nesmírně důležité, aby žáci stále zůstávali aktivní. Učitelé by jim také měli dát možnosti výběru jednotlivých úkolů. Diferencovat je, aby každý žák mohl být při jeho řešení úspěšný a motivovaný k další práci. To samé se týká podoby domácích úkolů. Žáci by je neměli brát jako trest, ale jako další výzvu. Proto je důležité dbát na jejich formu, aby šlo spíše o kreativní činnost.

Kyriacou (1996) dále doporučuje, že je velmi vhodné shrnout kritéria, která se od žáků budou očekávat a všem bez výjimky je sdělit stejně tak jako i postup. Žáci by také měli dosáhnout určitých dovedností, které jsou potřebné k zadanému úkolu. Může jít například o vyhledávání v textu, práci s počítačovým programem, čtení cizojazyčného textu či diskutovat (Kyriacou, C., 1996, s. 54).

V praxi se například může jednat o situaci, kdy žák dostane úkol vyhledat na nějakých internetových stránkách informace o delfinech. Ovšem pro některé žáky může být vyhledávání na internetu velkou záhadou, takže úkol nemohou splnit. Učitel by se takové situaci vyhnul krátkým výkladem o vyhledávání na internetu. A takto je potřeba objasnit všechny zadané úkoly, aby nedocházelo k mýlkám.

Výzkumem v praxi Tollingerová (1986) zjistila, že většina úkolů se skládá pouze ze zadání. Úkoly, které žáka navádějí k tomu, čeho by se měl při řešení vyvarovat, jak by měl postupovat, když napoprvé

¹ MIŇHOVÁ, J.; LOVASOVÁ, V. Psychologické aspekty motivace ke studiu přírodních věd na pozadí Rámcových vzdělávacích programů. In *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005 [cit. 2011-03-01]. Dostupné z WWW: <www.kof.zcu.cz/ak/trendy/2/sbornik/minhova/srni.doc>.

nedostane správné řešení či úkoly se zpětnovazebnou informací téměř neexistují. Proto s nimi žáci neumějí pracovat. Když už se vyskytnou, slouží spíše jako zdroj pro správný výsledek k opsání. Proto pro mnohé žáky slouží učební úkoly jako „úniková reakce“ než jako „zdroj informací o jejich schopnostech“ (Tollingerová, D., 1986, s. 204).

Domnívám se, že český trh nabízí spoustu doplňujících, metodických či didaktických příruček. Bohužel mnohé učebnice na školách čerpají ze starých verzí, kde některé úkoly jsou opravdu těmi „únikovými“. Pokud se tedy učitel spokojí s úkoly nijak působícími na dětský mentální rozvoj, nastane případ, který popisuje Tollingerová.

N. G. Dajri (1979) stanovil obecné vlastnosti, které musí mít soubor učebních úkolů, aby nejen navodily, ale i rozvíjely kognitivní aktivitu žáků. Vybrala jsem z nich pouze některé příklady, neboť Dajriho soubor obsahuje celkem 14 vlastností typových úkolů.

- Učební úkoly musí obsahovat správný poměr zobecnění, faktů a emocionální působnosti.
- Soubor učebních úkolů by měl obsáhnout celou vyloženou látku. Měl by být koncipován tak, aby aktivizoval myšlení žáků. Od vyvolání zájmu přes produktivní vnímání, pozornost, zapamatování až po myšlení. Má být dostatečně rozmanitý
- Soubor učebních úkolů musí být dostatečně složitý, aby řešení bylo přiměřené, ale vyžadovalo značné mentální úsilí. Žák nejen přemýšlí, ale i se rozvíjí.
- Učební úkoly by se měly dotýkat téhož učiva z různých úhlů pohledu. To znamená, aby žáci byli schopni provést s úkolem různé kognitivní aktivity. Zároveň při jejich řešení by všichni žáci měli postupovat samostatně, přestože mají různé intelektové schopnosti.

- Soubor učebních úkolů musí zahrnovat úkoly vhodné jak pro osvojení nového učiva, pro domácí přípravu, ale i pro testování. Musejí být proporčně rozděleny na písemný i ústní projev.
- Soubor učebních úkolů musí být dostatečně široký, aby ho učitel mohl přizpůsobovat podle svého stylu vyučování, učiva, pomůcek, schopností žáků (Dajri, N., G., 1986, s. 13).

Dajriho pravidla souborů úkolů se dají využít téměř v každé vyučovací hodině. Přestože vznikla přec více než dvacet lety, dají se stále aplikovat v dnešní výuce, jsou dostatečně široká a obecná na to, aby se každý učitel mohl inspirovat a používat.

V běžné praxi se můžeme setkat s problémovými úkoly (Infogram, 2011). Jedná se o typ učebních úkolů, které nabádají žáka k aktivitě a přemýšlení. Učitel nezadá žákům jednoduchý úkol k doplnění několika slov, nýbrž žák musí zapojit své dosavadní vědomosti k jeho vyřešení. Pro učitele je příprava problémových úkolů časově náročnější, neboť je potřeba připravit si problémové otázky (Proč...? Jak bys vyvodil...? Co ze zadání usuzuješ...? Jak souvisí...? atd.) Problémový úkol lze srovnat se Sokratovým vedením rozhovoru². Svými vhodně promyšlenými otázkami dokázal tázaný vyvodit i matematické vzorce, které před tím nikdy nepoužil ani netušil, že existují. Od žáka se tedy vyžaduje přemýšlet a naučit se nahlížet na úkoly z mnoha úhlů pohledu. Tím se docílí racionálně a smysluplně uvažující žák.

² Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti [online]. 2011 [cit. 2011-03-16]. Vyučovací metody - problémové vyučování . Dostupné z <<http://www.infogram.cz/about.do;jsessionid=9A762A317C5AA4535ED61CA960305096>>.

1.4 Aspekty učebního úkolu

Motivační aspekt

Motivační aspekt je důležitou podmínkou pro příjem úkolu. Aby žák úkol přijal, je nutno zajistit takový úkol, který bude pro něho přiměřený a nebude ho příliš unavovat.

Ke znakům, které aktivizují poznávací potřeby, patří především: novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, záhadnost a možnost experimentovat (Pavelková, 2002, s. 24).

Frühaufová, Kolář a Raudenská (2001) popisují motivační charakteristiku žáků. V mladším školním věku je vysoce motivační obraz o sobě, velký význam také hraje rodina. V období středního školního věku má velký motivační význam postavení v heterogenním kolektivu, kamarádi, vzhled (Frühaufová, V.; Kolář, Z.; Raudenská, V., 2001, s. 104 - 105).

Také J. Miňhová a V. Lovasová (2005) rozebraly motivační aspekt z mnoha úhlů. Při zadávání úloh je nutno respektovat nejen intelektové možnosti žáků, ale také jejich momentální náladu, bezpochyby vzato též osobní tempo. Tvrdí, že právě z tohoto hlediska je vhodné střídat úkoly časově limitované s úkoly časově neomezenými, jež kladou důraz na preciznost, vytrvalost a kreativitu.

Důležitým motivačním aspektem je také zřetelnost na praktické využití úkolu. Žákům by měl být podán tak, aby ho dokázali aplikovat na běžné situace v životě. Proto RVP má nesmírné využití v mezipředmětových vztazích, učební úkol již nemusí být řešen izolovaně, ale může být tematicky propojen s dalšími předměty.

Smysluplnost a pochopení učební látky

Žáci daleko radši řeší úkoly mající smysl. Neboť smysluplnost je motivací samo o sobě, žáci si učivo, které má opravdový smysl lépe

zapamatují, zároveň při řešení je žák spokojen a motivován k dalšímu efektivnímu učení.

Práce ve skupinkách rozvíjí mnoho pozitivních vlastností a výrazně žáky motivuje. Rozvíjí se cit pro týmovou práci, nad úkolem se musí dohodnout a dojít k nějakému společnému řešení. Najít společné řešení je totiž přeneseně bráno také jako přestat být soupeřem a spolupracovat s ostatními.

Vlastní činnost žáků a rozvoj jejich samostatnosti

Jak zmiňují autorky, je nesmírně důležité pěstovat u žáků zdravou sebedůvěru v sebe sama. Pokud dítě již předem úkol vzdává se slovy „*nepatřím k nim, nezvládnou to, bojím se*“, musí vynaložit hodně energie, aby překonalo tyto pocity, a jen málo zbývá na přemýšlení nad úkolem. Pokud si dítě věří, většinu energie vynaloží na řešení úkolu (Miňhová, J.; Lovasová, V., 2005)

Jak dále Kyriacou(1996) vysvětluje, pro všechny žáky je velmi motivující vybrat si ze zadaných úkolů ten, který nejvíce vyhovuje jejich zájmům, kultuře, náboženství či nějakému přesvědčení. Žáky tato výhoda daleko více aktivizuje (Kyriacou, C., 1996, s.57)

V literatuře se můžeme setkat s tzv. *flow motivací*, což je cit.: „*Navození hlubokého zaujetí prací – úkolem*“ (Pavelková, I., 2002, s. 19). Rozumíme tím stav vysoké vnitřní motivace, kdy je žák plně vtažen do plnění úkolu a zcela se koncentruje. Aby se dosáhlo *flow motivace*, je potřeba, aby schopnosti žáka a požadavky plnění úkolu byly v rovnováze.

Žáci potřebují nějaký vnitřní stimul a právě o tzv. „stimulační hodnotě“ se vyjadřuje Z. Helus (1979). Úloha by měla být přiměřeně obtížná, aby řešitel měl dostatečné dovednosti k jejímu vyřešení. Na druhou stranu úkol by měl aktivovat zvědavost, přemýšlivost a touhu docílit výsledku (Helus, Z., 1979, s. 221- 222).

D. Tollingerová (1986) používá výraz *aspirační nivó*. To znamená, co daný úkol u žáka vyvolává. Zdali rovnou u žáka nechut k řešení, obavu z neúspěchu nebo naopak se mu zdá jako výzva a očekávání úspěchu. Tollingerová také připomíná, že žák zcela jinak přistupuje k úkolu, v němž tuší „chyták“. Naopak nezajímavý se mu bude jevit úkol bez možnosti korekce a nijak ho nerozvine (Tollingerová, D., 1986, s. 201).

Motivovat žáky na učení znamená podle Hunterové (1999) motivovat žáky na výuku takovým učebním úkolem, který nenápadně uvede problematiku nové látky a zároveň učitel si otázkami vytvoří zpětnou vazbu, jak žáci předchozí látku zvládli, zda je úroveň jejich znalostí a dovedností dostačující k učení se nové látky a plnění dalších úkolů (Hunterová, M., 1999, s. 35).

Je tedy zřejmé, že motivační aspekt je důležitá složka učebního úkolu, bez níž by žák nebyl dostatečně stimulován. A to tedy nejen vnitřně z jeho vlastního přesvědčení a touhy, ale i po vnější stránce, to znamená například klima třídy, učitelovo chování či vztah se spolužáky a samozřejmě zájem rodičů.

Hodnotící aspekt

Hodnotící aspekt je další velmi důležitou složkou pro přijetí úkolu. Žáci by předem měli vědět, jak úkol bude hodnocen. Respektive jakými prostředky učitel ohodnotí jejich práci. Zároveň učitel by měl před každým plněním odkrýt hodnotící škálu. Žáci musí být obeznámeni s typem zpětné vazby. Může se tedy vyskytovat v různých odměnách a výhodách. Na druhou stranu je třeba si uvědomit, které odměny a výhody jsou pro žáky určující.

Správně zvolená a načasovaná pochvala související s výsledky a úsilím žáka může mít větší efekt nežli častá pochvala postrádající upřímné potěšení učitele (Kyriacou, 2008, s. 54).

Pro mnohé žáky je potřeba posilovat jejich vnitřní já. Docílí se tím kladným hodnocením i malých úspěchů. Ovšem učitelovy hodnotící

úsudky mohou mít nesporný vliv na žákovu sebehodnocení. Proto je velmi důležité, jak učitel s pochvalami a káráním žáků naloží (Kolektiv autorů, 1998, s. 86).

Aspekt chybovosti

Posledním aspektem, kterým se zabývám, je aspekt chybovosti. Jedná se o pohled na chybovost v daných úkolech. Některé úkoly mají zvýšenou chybovost, například matematické příklady či diktáty. U úkolů vyžadujících vlastní názor, je chybovost nižší. Chyby často slouží i jako zpětná korekce pro žáka i učitele.

Učitel by měl úkoly vybírat i s ohledem na specifika žáků. Například u dyslektiků bývá častou chybou záměna písmen či vynechání. Proto by si učitel měl předem ujasnit verzi úkolu, která by vedla k vyloučením těchto chyb.

2 Princip diferenciacce učiva při zadávání učebních úkolů

Učitelé přizpůsobují vyučování možnostem žáků, podmínek třídy a také kompetencím. Jsou ti, kdo z velké části tvoří výuku a na nich je závislý chod hodiny. Nepochybně se musejí brát v úvahu schopnosti žáků nejen z intelektového hlediska, ale také ze sociálního. Abychom žáky vedli cestou, jež jim nejvíce vyhovuje a zároveň rozvíjí, je třeba brát v potaz jejich individualitu a diferencovat výuku dle možností a potřeb.

Učitelé zohledňují výuku především žákům se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). Mezi ně se řadí dyslexie – porucha čtení; dysortografie – specifická porucha pravopisu; dysgrafie – specifická porucha psaní; dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností (Žáčková, H., 1996, s. 2).

Přestože se diplomová práce zabývá ze všech forem diferenciaci pouze diferenciací učebním úkolem, je potřeba zmínit další složky diferenciaci, které se ve vyučovacím procesu objevují.

Diferenciace učiva patří mezi organizační formy výuky, což znamená, že se vytvoří podmínky k uspořádání vyučovacího procesu a tím se organizují činnosti učitele i žáků během vyučování. Abychom nejlépe pochopili význam slova diferenciaci, je potřeba podívat se na dané téma z více úhlů.

Pedagogický slovník říká, že diferencované vyučování znamená členění žáků na skupiny. Cílem je vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky, které jsou přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, zájmům atd. (Mareš, J.; Průcha, J.; Walterová, E., 2003, s. 45).

Diferenciace se řadí na několik rovnocenných podskupin. Může se členit na diferenciaci podle typu školy v rámci stupně vzdělávání, na obsahovou část, následují typy schopností a výkonnosti nebo zájmů žáků tj. vytváření homogenních tříd a skupin – př. třídy zvláštní, talentované a oproti tomu vytváření záměrně heterogenních skupin (Kalhous, Z.; Obst, O., 2002, s. 302).

Na diferenciaci výuky je postaven program daltonského školství. Žáci pracují individuálně podle vlastního měsíčního programu. Každý žák tedy postupuje podle svého tempa a zodpovídá za úspěch svého učení (Průcha, J., 1996, s. 30).

Lze říci, že diferenciaci se dá shrnout do několika všeobecných znaků. Zvýšený důraz je kladen na uspokojení zájmu žáka a jeho specifických vlastností, které je třeba rozvíjet.

Jak popisuje Cedrychová, Krestová a Raudenský, od 80. let byla v českých školách diferenciaci jen určitým doplněním, rozdíl v západním školství byl patrný. Většinou se jednalo o země jako USA,

Švédsko a Rakousko (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 4)

Houška (1995) dodává, že české školy často experimentovaly s diferenciací dětí. Pozitivem bylo rozdělení dětí podle schopností. Časem se však ukázalo, že děti podobně schopné v jednom předmětu se mohou odlišovat v ostatních. Dokonce se ukázalo, že výkon dítěte může v jednom předmětu kolísat. K tomuto účelu slouží systém Cambridge, který různě diferencuje děti ve stejném ročníku v rozdílných předmětech, průběžně posuzuje úroveň dětí a přesouvá je do jiných skupin dle potřeby (Houška, 1999, s. 133).

Takový systém je na jedné straně přínosný pro rozvíjení schopností a intelektu, na druhé straně obíráme žáky o tvoření si pevných přátelských vazeb, které jsou zase nesmírně důležité pro jejich empatii a rozvoj emoční inteligence.

Cedrychová, Krestová a Raudenský (1992) hodnotí situaci vnitřní diferenciaci výuky jako velmi úzce spojenou jen s prospěchem. Další kritéria, jako jsou zájmy, schopnosti, způsob učení žáka, jsou ve třídách opomíjeny. Zvláště přizpůsobit učební úkol na tempo jednotlivců by žákům nesmírně prospělo. Neboť žáci nadaní jsou méně úspěšní či dokonce neúspěšní jen proto, že se podřizují práci celé skupiny, to znamená pomalejšímu tempu (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 46).

K tomu se vyjádřila Skalková (2002), že chceme-li rozvinout a naplnit cíle rozvoje každého dítěte, je nutno brát velký zřetel na jeho specifika. Proto je pak zřejmé, že by bylo nelogické učit v jedné učební jednotce všechny děti stejným poznatkům (Skalková, J., 2007, s. 229)

Cedrychová, Krestová a Raudenský (1992) dále dodávají, že k efektivní diferenciaci je zapotřebí mít varianty učebních úkolů. Měly by přiměřeně odpovídat žakovým specifikům či jednotlivým skupinám žáků (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 46).

Mnoho autorů hledí spíše obecně na diferenciaci skupin, ale diferenciaci učebního úkolu se do detailů tolik nevěnují. Proto dále navážu na autory výše zmiňované, kteří se o diferenciaci úkolem zmínili.

2.1 Způsoby diferenciacie úkolem

Ve výuce můžeme diferencovat obtížnost, obsah, prezentaci nebo objem učebního úkolu.

K tomu, aby diferencovaná výuka byla efektivní, učitel musí k tomu mít potřebné dovednosti. B. H. Čechová (2011) uvádí ve svém článku v časopise *Rodina a škola* příklad tréninku diferenciacie. V prvních hodinách začít s činností, která přinese na začátek úspěch. Pak se doporučuje krok po kroku pokračovat dál, například zadat dětem individuální aktivitu, kterou budou vykonávat samostatně a potichu (tiché čtení). Diferencovat se poté může tím, že jedni čtou, druzí vyhledávají v textu zadané výrazy (Čechová, B. H., 2011, s. 12).

Tím, že výukovou jednotku diferencujeme, dáváme možnosti všem žákům zapojit se a být úspěšný v plnění zadaných úkolů. Aby učitel připravil dané podmínky, musí na základě individuálních potřeb úkoly modifikovat. Úspěšné splnění tohoto úkolu souvisí s jeho náročností.

Jak dále komentuje Pasch (1998), učitel nechá na žácích, aby se rozhodli podle svých schopností. Ti nadprůměrní si mohou vybrat daleko obtížnější úkoly nežli žáci slabší. Musí se brát také v úvahu, že ne všichni nadaní žáci mají tendenci brát si těžké úlohy. Je proto nasnadě vybírat úlohy nejen podnětné, ale i zajímavé (Pasch, M., 1998, s. 292-293).

Avšak přizpůsobení neznamená, že nenecháme žáky myslet. Přizpůsobíme úkol tak, aby byl pro určitého žáka zvládnutelný. Učitel

sleduje, jakého pokroku je žák schopen dosáhnout při úspěšném zvládnutí úkolu a co nového se naučí v dané hodině.

Helus (1979) zformuloval na základě Babanskijho pět variant individuálního přístupu. Jeho tři varianty jsou použity níže. Jedná se o diferenciaci obtížnosti učebního úkolu, diferenciaci obsahu učebního úkolu a diferenciaci prezentace učebního úkolu. (Babanskij, J. K., 1979, s. 238-239).

2.1.1 Diferenciace obtížnosti učebního úkolu

Velmi praktické je používání kaskádovitých úloh³. Jedná se o soubor úkolů, které jsou řazeny od nejjednodušších po nejobtížnější. Je nesmírně důležité si předem každou úlohu promyslet s ohledem na všechny žáky.

Babanskij (1979) použil stejný počet úloh pro všechny žáky, které jsou diferencované podle složitosti, což Helus nepokládá za nejlepší řešení. Slabší žáci nemají možnost se rozvíjet. Tímto způsobem se mezi žáky zvětšuje schopnostní rozdíl. Slabší žáci nepotřebují pomoc při řešení, protože úkoly jsou velmi jednoduché. Ovšem stanou-li před složitějším úkolem, nebudou schopni dojít k jeho závěru

2.1.2 Diferenciace obsahu učebního úkolu

Rámcový vzdělávací program (RVP) je určitým obecným rámcem pro všechny školy. Z něho vycházející Školní vzdělávací program (ŠVP) jež je psán s ohledem na potřeby žáků. Učitelé mohou ve svých plánech přihlížet na rozdíly mezi žáky, diferencovat jim učivo, úkoly a metody. Žáci si mohou podle svého zájmu vyhledat různé informace a potom s nimi podle zadání úkolu pracovat.

Podle Heluse (1979) je možno obměňovat téma v učebním úkolu ze stejného souboru. Každý žák tak může dostat svoji „vlastní“ učební

³ PedF UK, termín použil prof. Hejný na semináři Didaktika matematiky II., 2009

úlohu, lišící se od ostatních pouze jmény, čísly apod. (Helus, Z., 1979 s. 241).

Úkoly specificky vytvořené pro jednotlivé žáky mají velký motivační náboj. Zvláště, když v nich figurují jejich jména, koníčky, apod.

2.1.3 Diferenciace prezentace učebního úkolu

Podle Babanskijho (1979) dostanou všichni žáci stejný počet úloh, výkonní žáci pracují zcela samostatně, slabší žáci pracují společně s učitelem. (Babanskij, J. K., 1979, s. 239).

K této situaci dochází ve třídách celkem často. Žáci pomalejší potřebují k pochopení pomoc učitele. Učitelova role je náročná, neboť kontroluje všechny žáky individuálně. Měl by mít také připravené další materiály pro rychlejší žáky.

Při psaní diktátu často dostávají žáci s SPU text již natištěný, pouze doplňují výrazy. Ten se může dále členit z hlediska vážnosti poruchy (Žáčková, H., 1996, s. 13).

Dalším typem diferenciací prezentace učebního úkolu je „*princip zvládnutého učení*“, které uvedly autorky Kasíková a Vališová (2007). Každý žák dosáhne výukového cíle odlišnou a nezávislou cestou. Pomalejší žáci dostanou např. více času na vypracování úkolu než žáci rychlejší. Jsou jim poskytovány variantní vyučovací prostředky, přizpůsobené jejich schopnostem a učebním stylům (Kasíková, H.; Vališová, A., 2007, s. 155)

Novodobý trend z forem diferenciací prezentace učebního úkolu může být tzv. *e-learning*, jehož prostřednictvím učitel zadává na internetu některým žákům diferencované úkoly. Učitel může dohlížet na jejich individuální plnění a zároveň poskytovat zpětnou vazbu. Podmínkou je ovšem vybavení domácnosti internetem (Kalinová, E., 2010, s. 48).

Rozumím tím, že stejný úkol se může různým žákům jinak prezentovat. Pomalejší žáci pracují u tabule s paní učitelkou a mohou si

vypomoci různými (dyslektickými) pomůckami či programem na interaktivní tabuli.

2.1.4 Diferenciace objemu učebního úkolu

Podle Babanskijho (1979), učitel zadává slabším žákům méně úloh a výkonnějším více. Nepřihlíží při tom na složitost jednotlivých úkolů a vnější pomoci. Učitel si tím práci jen zjednodušuje a neohlíží se na specifika žáků, chytřejší žáci se z velkého množství úkolů unaví a nijak je nerozvíjí. (Babanskij, J. K., 1979, s. 239).

S čímž souhlasí i Švec, Fialová, a Šimoník (1996, s. 59), že na velkém množství úkolů si učivo dostatečně neprocvičí.

Helus (1979) dodává, že při malé nebo žádné vnější pomoci od učitele přestanou slabší žáci usilovat o vyřešení úkolu. Může také dojít k situaci, že žák výsledky opíše či zaujme negativní postoj vůči škole (Helus, Z., 1979, s. 240).

Učitel by měl poskytovat co nejvíce pomoci slabším žákům. Ale také by neměl opomenout ostatní žáky. Z praxe však vím, že tento typ diferenciace je nejčastější.

Psaní diktátu také nemusí být pro žáky s SPU stresující, pokud učitel zmenší objem diktované látky. Je časté, že tito žáci píšou každou druhou větu a v klidu ji dokončí (Žáčková, H., 2001, s. 14).

2.1.5 Příklady diferenciace výkladem

Ve vyučování se nejen diferencuje samotná činnost úkolu, ale i jeho zadání. V následujících příkladech uvádím možné postupy při diferenciaci výkladu nového učiva či zadání úkolu.

- Metoda dvojího výkladu

Žáci jsou různě seznamováni s novým učivem. Každý výklad je jinak dimenzován na schopnostech žáků. Ti, kteří sledují výklad jako první, pracují po výkladu samostatně. Samostatná práce se obvykle skládá z procvičování vyloženého učiva.

Skupina, již následuje druhý výklad, pracuje před výkladem nového učiva samostatně. Mohou opakovat předchozí učivo, na něž navazuje to nové (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 56).

Myslím si, že tuto metodu může používat učitel, který má zvládnutou kázeň svých žáků. Proto má i své nedostatky, neboť při prvním výkladu poslouchají automaticky všichni žáci a nevěnují se své zadané práci. Proto je výhodnější nejprve vyložit látku žákům schopnějším, neboť jak dále komentuje Krestová, slabší žáci ocení slyšet novou látku znovu.

Přesto se může těmto nedostatkům vyhnout za pomoci další metody.

- Metoda prodlouženého výkladu

Organizace vyučovací hodiny se liší od předchozí metody v mnoha bodech. Na začátku hodiny se opakuje učivo, na něž nová látka navazuje. To může probíhat buď diferencovaným způsobem výuky či hromadným. Poté následuje výklad nové látky určený pro všechny žáky bez rozdílu. Učitel kontroluje, kteří žáci nové látce porozuměli a kteří ne. Ti, kterým výklad stačí, věnují se samostatné práci k procvičení nového učiva či prohloubení znalostí (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 57).

Další variantou může být kaskádovité řešení úkolu – vnitřní diferenciaci s ohledem na náročnost. S ostatními žáky učitel pokračuje s podrobnějším výkladem, aby pochopili opravdu všichni. Těm, kteří jsou také srozuměni, rozdává učitel samostatný úkol k vypracování (Cedrychová, V.; Krestová, J.; Raudenský, J., 1992, s. 56-57).

Nelze říci, že výborní žáci nepotřebují učitelovu pomoc. Musí se ale brát v úvahu, že slabší žáci se bez přímé spolupráce s učitelem neobejdou. Učitel s nimi pracuje dle jejich specifických možností a přikládá další analogické příklady, které napomohou k upevnění a procvičení učiva bez mylného pochopení s chybami. Závěr hodiny patří kontrole zadaných úkolů.

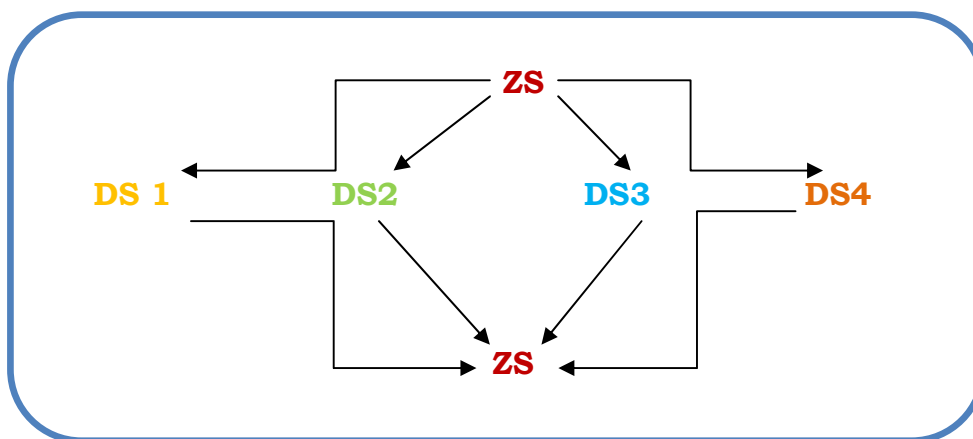
Autorky Kasíková a Vališová (2007) uvedly další možné postupy tzv. *Mastery Learning* (B. S. Bloom) a *FENI model* kombinují nejrůznější přístupy diferenciaci. Zahrnula jsem je do své práce z důvodu různých pohledů na diferenciaci učiva.

- **Mastery Learning**

V překladu znamená dokonalé učení či zvládnuté učení. Největší důraz je kladen na dostatek času, který je určen pro učení. Poté jsou žáci schopni splnit výukový standart, který se od nich očekává a jsou vysoce motivováni zvládnout i přísné normy. Tento systém je založen nejen na základní ideji dostatečného času k učení, ale také i na stupňovitém vyučování v závislosti na dosažené úrovni schopností žáků. Vyučování neprobíhá frontální cestou, nýbrž v heterogenních skupinách a respektuje tak jednotlivé individuality žáků. Každá skupina probírá stejné učivo, jen různě dimenzované - od základního obsahu po prohlubování poznatků. Po určeném čase se skupiny spojí a pokračuje hromadná výuka (Kasíková, H.; Vališová A., 2007, s. 159).

K lepšímu porozumění tohoto individualizačního systému je použit model práce⁴ (Kasíková, H.; Vališová A., 2007, s. 160).

obrázek 1: Model práce



⁴ ZS – základní skupina

DS1, DS2, DS3, DS4 – diferencovaná práce ve skupinách.

- FENI model

Známý model z německých škol, jehož název vznikl z prvních písmen názvů skupin

Forderungskurs – kurz, který rozvíjí žáka a podporuje jeho vývoj.

Erweiterungskurs – rozšiřující

Normalkurs – základní

Intensivkurs – intenzivní pomoc slabým žákům.

Podle názvů lze usuzovat, že všechny kurzy staví na individualitě dítěte a jsou uzpůsobeny potřebám žáků.

V první skupině jsou umístěni žáci, kteří jsou schopni prohlubovat si učivo na základě abstraktních příkladů.

Ve druhé jsou zařazeni žáci, kteří nemají problém s daným učivem a zároveň si ještě chtějí učivo rozšířit.

Třetí skupina je složena z žáků, kteří mají s osvojováním učiva problémy, k dispozici jim je intenzivně učitel či asistent. Žáci nejprve pracují společně v základní skupině, pak jsou na základě výsledků v učení rozřazeni do příslušných skupin. Jakmile učební úkol skupiny vyřeší, sejdou se nad tím společně opět v základní skupině

Feni model dbá přesně na individualitu žáků ve třídě. Pro učitele to znamená vysokou organizační schopnost. Je potřeba znát velmi dobře všechny žáky a umět jim vytvořit takový úkol, který by každé skupině naprosto vyhovoval (Vališová, A.; Kasíková, H., 2007, s. 160-161).

Oba způsoby jsou si v podstatě velmi podobné, neboť kladou důraz na individualitu dítěte a jeho přirozený rozvoj. Nejprve řeší nějaký úkol společně a poté přeneseně v strukturovaných skupinách. Ovšem jsou tu velké nároky jak na učitele, tak i na děti. Některé totiž nejsou na prvním stupni schopné pracovat tolik individuálně, jak tyto systémy předpokládají. Přesto jsem je zařadila do diplomové práce, neboť mi připadají zajímavé a inspirativní.

2.2 Diferenciace aspektů učebního úkolu

2.2.1 Diferenciace motivačního aspektu

Jak bylo v předchozích kapitolách mnohokrát řečeno, každé dítě je individualita. Proto je dobré si všímat, jaké typy činností jsou pro různé žáky motivační. Mojžíšek (1988) se zamýšlí nad četností diferencovaného motivačního aspektu a jaké je jeho postavení ve vyučování. Při absenci motivace žák může postupně nabýt pocitu, že pobyt ve škole je násilím učitelů a rodičů. Žák neví, proč se učí a k čemu tato aktivita slouží. Zároveň přílišnou motivací žák otupí a později se stává pasivním k jakýmkoliv formám motivace. Nejcennější jsou zájmové motivace, které rozvíjíme, stavíme na nich a používáme (Mojžíšek, L., 1988, s. 83-84).

Autoři Frühaufová, Kolář a Raudenská doporučují učitelům umět rozpoznat žáky s převažujícím motivem úspěchu a žáky s převažujícím motivem vyhnout se neúspěchu. Pro žáky s převažujícím motivem úspěchu je charakteristická orientace na učební cíle a snaha dokončit rozdělanou činnost. Motivují je soutěže, touha vyniknout. Druhá skupina žáků má tendenci vyhnout se úkolu, soutěže je demotivují představou další prohry. Kvůli těmto žákům je lepší soutěže omezit a vytvářet podmínky, díky nimž úspěchu dosáhnou. Podobně autoři popsali rozdělení, pro jakou skupinu žáků je stimulující vnitřní a pro jakou vnější motivace. Žáci motivovaní zvnějšku plní jen uložené úkoly, jsou pasivní a jen vyčkávají na další pokyny. Žáci s vnitřní motivací jsou aktivní, chtějí se rozvíjet a usilují o naplnění vlastních vytyčených cílů (Frühaufová, V.; Kolář Z.; Raudenská, V., 2001, s. 108).

Také se při motivaci může přihlížet na pohlaví. Například chlapce motivují úkoly spíše technického rázu, některé dívky zajímají zvířata, móda či hudba. Proto se úkoly mohou tímto způsobem konstruovat.

Další možností je práce v centrech. Žáci pracují vlastním tempem na úkolech, které se mohou lišit náročností, zadáním, obsahem či

prezentací. Pokud je učitelovým záměrem motivovat různými způsoby všechny žáky, je zapotřebí dobře promyšlená příprava.

2.2.2 Diferenciace hodnotícího aspektu

Ve třídách je mnoho žáků s poruchami učení. Učitelé často přizpůsobují úkoly jejich požadavkům. To také souvisí s ohodnocením, které by mělo být zohledněno v závislosti na míře jejich poruchy.

Existují obecné zásady hodnocení žáků s SPU. Učitel hodnotí jen to, co dítě zvládlo, chválí je i za projevenou snahu a snaží se rozpoznat jeho skutečné znalosti nezkreslené poruchou. Učitelé se dopouštějí chyb při hodnocení, kdy žáka oznámkuje jako každé jiné dítě, jen jejich závěrečnou známku o stupeň sníží (Žáčková, H., 1996, s. 12). Učitel také může použít formy hodnocení jako je slovní hodnocení, různé druhy razítek, obrázků či nálepek.

Příkladem nevhodného hodnocení je podle Heluse (1979) tzv. „škatulkování“ či „nálepkování“ žáků (*Je to typický dvojkař; Je to vynikající sportovec; Z něj asi nikdy dobrý matematik nebude*) (Helus, Z., 1979, s. 104). Při takovém hodnocení dochází k zaměření pouze na jeden směr. Pokud učitel ohodnotí žáka jako dobrého „trojkaře“, nebude mít tendenci vzrůstu.

Důležitou složkou je také sebehodnocení neboli jak žák vidí sám sebe. Existují různé formy ohodnocení se. Používá se mimika, druhy obrázků s obličejí, hodnotící škála pod určitým úkolem.

3 Klíčové kompetence učitele potřebné pro diferenciaci učebních úkolů

Závěrečná kapitola teoretické práce patří konkrétním modelům učitelovy kompetence vycházejícím ne tolik z ideálních představ o tom,

jaký by měl učitel být, čímž se rozumí profesionální kompetence⁵ nýbrž z toho, co dnešní učitel opravdu v praxi dělá a dělat musí.

Abychom pochopili význam slova kompetence, použila jsem výklad tohoto termínu z několika zdrojů.

Obecnou definici zasazenou do školního prostředí nám nabízí například S. Bendl a A. Kucharská (2008) kteří píší, že pojem kompetence postihuje způsobilost člověka k zastávání určité role nebo společenské funkce. Ve vztahu k učitelskému povolání vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality, jíž se rozumí soubor profesních dispozic (předpokladů), kterými má být učitel vybaven, aby mohl vykonávat své povolání, a které se v konečném důsledku prokazují ve výuce mezi žáky. Zároveň představují pojem profesní kompetence. Je to míra připravenosti reprezentovat svou kulturně společenskou roli učitele. Což je podmínka vzdělávacího a výchovného vztahu k žákovi, která je založena na učitelově autoritě (Bendl, S., Kucharská, A., 2008, s. 168-169).

Konkrétnější definici nám nabízí Tureckiová a Veteška (2008), kteří vysvětlují kompetenci učitele jako receptivní pojem, který vyjadřuje jeho způsobilost. Jedná se o soubor znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, postupů a metod. Tento soubor využívá jednotlivec k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací umožňující jednotlivci osobní rozvoj i naplnění jeho životních snah (Tureckiová, M; Veteška, J., 2008, s. 25).

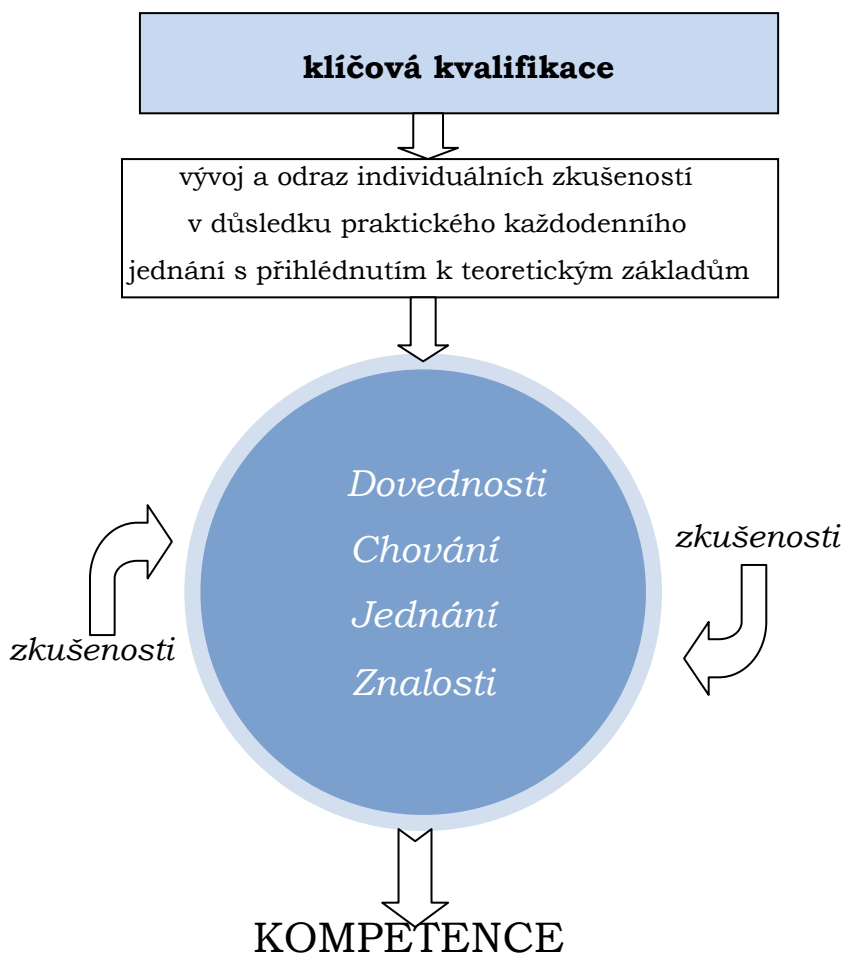
Kompetentní učitel je schopen úspěšně pracovat se všemi žáky, organizovat výuku a záměrně vytvářet takové učební úkoly, které budou pro žáky přínosné a rozvíjející. Stejně tak by měl být i psychologem a rádcem. Velice záleží na znalostech učitele, aby dokázal reflektovat a zdůvodňovat své didaktické postupy. Nicméně Janík (2005) dokládá, že

⁵ V. Spilková (1996, s. 136) užívá „profesionální kompetence“ ve své terminologii.

není tak podstatné, kolik toho lidé vědí, ale jak to dokáží udělat nebo naučit (Janík, T., 2005, s. 16)

Ital a Knörfer (2008) zpracovali přeměnu klíčové kvalifikace v kompetenci. Klíčovou kvalifikaci vysvětlují jako vzdělávání, doškolování a další vzdělávání, to znamená obecné zprostředkování teoretických základů a nácvik praktických dovedností (Ital A., Knöfer, L., 2008, s. 47).

obrázek 2: Přeměna klíčové kvalifikace v kompetenci



Autoři grafického znázornění přeměny klíčové dovednosti v kompetenci Ital a Knörfer vysvětlují, že při vzdělávacím procesu dochází k získávání teoretického základu a nácviku dovedností. Praxí a každodenním jednáním se vytvářejí dovednosti. K tomu, aby se tedy

učitel stal kompetentním, jsou zapotřebí jak znalosti (učitel ví, co má dělat a dokáže svou práci reflektovat a zdůvodňovat), tak i dovednosti (učitel věci dělá, reaguje na konkrétní situace, dokáže improvizovat a přizpůsobovat učební úkoly v nenadálých situacích pro různé žáky).

V následujících odstavcích objasním jednotlivé kompetence vztahující se k diferenciaci výuky učebními úkoly. Také budou zmíněny znalosti a dovednosti, které tyto kompetence doplňují.

3.1 Konkrétní příklady využití klíčových kompetencí ve výuce

Bendl a Kucharská (2008) považují za složky obecného termínu kompetence např. *projektovou kompetenci* – připravenost zpracovat odborné obsahy do konkrétních didaktických projektů, *realizační kompetenci* - připravenost převést projekt do reálných situací výuky a *reflexivní kompetenci* -podmínka sebekontroly a i zodpovědnosti učitele (Bendl, S.; Kucharská, A., 2008, s. 168).

Rozumím jim tak, že:

- *Projektová kompetence* ulehčí učiteli práci tak, že dokáže učivo určitým způsobem zpracovat pro všechny žáky a ještě dále ho upravit pro různé žáky.
- *Realizační kompetence* učiteli usnadní práci při realizaci výuky, jakým způsobem dokáže určitou hodinu uskutečnit.
- *Reflexivní kompetence* mu umožní svoji výuky zpětně zhodnotit, dokázat popsat proč zvolil takové výukové metody, organizační formy a především co ho vedlo k tomu, že užil diferenciaci při výuce.

Další rozdělení a vysvětlení kompetencí nabízí například Sborník z celostátní konference, která se konala v roce 2001. Jsou zde vybrány kompetence učitele na 1. stupni ZŠ, jejichž prostřednictvím se realizují tyto vzdělávací cíle - učit se poznávat a učit se žít společně s ostatními. Velmi důležité je, že splňují předpoklady

k diferenciaci výuky učebními úkoly. Zároveň níže popsané kompetence jsou doplněny klíčovými dovednostmi podle C. Kyriacou (1996), který také zmiňuje, že pedagogické dovednosti tvoří součást vyučovacího stylu učitele. Tím, že rozvíjíme dovednosti, rozvíjíme stejně tak i vlastní vyučovací styl.

- *Kompetence didaktická a psychodidaktická* – učitel dokáže užívat základní metodický soubor ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy. Dovede využívat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy.

S kompetencí *didaktickou a psychodidaktickou* souvisí plánovací dovednosti. Každý učitel by měl mít alespoň přibližnou představu, co bude s žáky při výuce probírat. Od zkušeného učitele se předpokládá, že si nemusí psát tak podrobný plán výuky jako začínající učitel. Nicméně pokud učitel chce vést výuku efektivně, aby každý žák se rozvíjel podle svých schopností, je lepší si každou hodinu důkladně promyslet. Učitel, který si výuku naplánuje, si dopředu promyslí strukturu hodiny. Během své přípravy může klást důraz na diferenciaci, na organizační formy výuky, promyslí vhodnost metod pro různé žáky. Zároveň dostatek připravených doplňkových materiálů zajistí pracovní tempo a vyhne se tím i nekázní.

- *Kompetence diagnostická a intervenční* – učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalosti individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností. Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a dovede přizpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem. Ovládá způsoby vedení nadaných žáků.

- *Kompetence manažerská a normativní* – ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě.

Dovednosti realizace vyučovací hodiny spočívají především v tom, že učitel ve výuce zadává žákům práci přiměřenou jejich potřebám, účelně využívá pomůcky, klade otázky různého typu. Učitel využívá různé formy diferenciací, například komunikací, metodou dvojího výkladu, individuální výuku či využívá počítačové programy s nastavenými úrovněmi obtížnosti, pracovní karty (učebnice z nakladatelství Fraus nabízejí karty s učebními úkoly navíc nebo si učitel může vytvořit takovou podobnou sadu), čímž se podpoří aktivní zapojení žáků do výuky, řízení studijního času žáků a také skupinové učení (logické uspořádání žáků do skupin) (Kyriacou, 1996, s. 60) dále zmiňuje prolínání několika cílů v jedné konkrétní hodině. Například záměr poskytnout schopnému žákovi příležitost zabývat se nějakou další prací v probírané oblasti, s úmyslem motivovat na učivo určitého žáka, který nejeví přílišný zájem o vzdělávání.

- *Kompetence profesně a osobnostně kultivující* – učitel je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby žáků a změny podmínek ve své pedagogické práci (Walterová, E., 2001, s. 101-108).

Učitel by měl přijmout vlastních chyby a dokázat se z nich poučit. Zpětnou vazbou pro učitele jsou spokojení žáci, kteří do školy chodí rádi a zadané úkoly řeší s vnitřním zaujetím. Jako velmi cennou a kvalitní zpětnou vazbu považuje Kyriacou(1996) přímé rozhovory s žáky. Učitel tak může získat informace od různých žáků, na jejichž základě vypracuje například učební úkoly diferencované podle jejich zájmů (Kyriacou, C., 1996, 144)

Tím, že učitel hodnotí žáky, hodnotí tím i sám sebe, reflektuje tak účinnost a efektivnost výuky s různě diferencovanými učebními úkoly.

Jak to vypadá, když učitel není vybaven kompetencemi či dovednostmi z oblasti diferenciacce učebních úkolů, rozebírá následující podkapitola o chybách učitelů při výuce.

3.2 Časté chyby učitele při práci s učebními úkoly

Ve výuce se učitelé často dopouštějí chyb. Jedná se o nepromyšlenou organizaci výuky, přerušované přechody činností, zbrkllost, netaktnost apod. Kyriacou (1996) udává příklad z praxe, že lépe jsou uspokojovány potřeby žáků průměrných, nežli výborných a slabých. Neboť tendence vedou k uspokojení většiny. Další potíží může být i to, že výborní žáci potřebují stimulující a bohatší úkoly. S tímto problémem se potýkají i žáci slabší, jež potřebují rovněž stimulovat (Kyriacou, C., 1996, s. 57) Mnoho učitelů řeší tuto otázku zadáním dalších úkolů podobného typu. Tím může dojít k únavě a téměř nechuti k plnění zadání. Pokud jsou ale žáci vnitřně motivovaní, jsou často velmi rádi za každou práci v hodině namísto čekání na další společnou práci.

U veliké většiny učitelů dochází k chybám při vytváření učebních úkolů. Mnozí je totiž vytvářejí instinktivně během hodiny, což si odporuje s předchozími formulacemi o pečlivé přípravě učitele na přípravu úkolů a pomůcek. Další chybou je nevýrazné řčení zadání či instrukcí k řešení úkolu. Tím si učitel nabírá práci navíc s dalším vysvětlováním.

Kalhous (2002) udává příklady nevhodných formulací. Konstatuje, že učitelé velmi často kladou uzavřené otázky, na které žáci odpovídají jen dvěma slovy. Další chybou je přílišná obecnost formulovaných učebních úkolů či se žádá pouhé doplnění jednoho slova do věty. Učitel komplikuje zadání velkým množstvím otázek, žák se ztrácí a musí se

znovu doptávat a zdržuje jak sebe, tak i ostatní žáky (Kalhous, Z.; Obst, O., 2002, s. 329).

Učitelé se často střetávají se situací nedosažením očekávaného výukového cíle. Není to proto, že žáci nedosáhli potřebných dovedností, ale z důvodu, že systém úloh jim nedal šanci pokročit dále. Učební úkoly udrží žáka na určité úrovni kognitivní aktivity jen tehdy, bude-li tato aktivita stimulována a vedena k dalšímu pokroku (Tollingerová, D., 1986, s. 201).

Mnoho učitelů využívá ve své výuce stejný soubor učebních úkolů pro všechny žáky. Učitel ušetří spoustu času při přípravách, ale některé úkoly mohou být pro žáky bystré a nadané nedostačující, pro žáky pomalejší naopak těžké. Podle Kyriacou (1996) někteří učitelé přistupují k vyučování stereotypně. Užívají materiály, které mají léty ověřené, často mají negativní postoj vůči novinkám ve vzdělávacích projektech. A nemají takové dovednosti, jaké nové formy vyžadují (Kyriacou, C., 1996, s. 29). Takový učitel potom může tvrdit, že diferenciaci učebních úkolů není potřeba...

K tomu, aby učitel vedl svou výuku co nejvíce efektně hlavně s ohledem na rozvoj žáků, je zapotřebí spousta zkušeností. Mnoho začínajících učitelů se potýká právě s těmito problémy. Protože nejlépe praxe ukáže, jak daný učitel dokáže praktikovat své teoretické znalosti. Kyriacou (1996, s. 18-19) potvrzuje tato slova tím, že si učitel v prvních letech praxe musí vytvořit soubor znalostí o tom, co má v určitých situacích dělat a zároveň jak tyto znalosti prakticky aplikovat. Nabyté dovednosti ovšem nejsou ukončený proces. Aby vyučování zůstalo stále efektní, čili bylo svěží, mělo spád a jasnost, je naprosto nezbytné, aby učitelé nechali své dovednosti ustrnout.

Učitel musí během vyučování reagovat na spoustu měnících se okolností, které ve svých přípravách nepředpokládal. Kyriacou (1996) tyto dovednosti přibližuje k řízení automobilu ve městě. Na řidiče čekají nepředvídatelné situace, na které není připravený. Nejezdí se stále po

klidné dálnici. Jakmile se taková rozhodnutí stanou automatické - ať v řízení automobilu nebo vyučování - učitel se stává opravdovým a plně kompetentním profesionálem (Kyriacou, Ch., 1996, s. 18).

Praktická část

4 Charakteristika výzkumu

Svůj kvalitativní výzkum jsem zaměřila na způsoby a typy diferenciací výuky učebními úkoly ve třech ZŠ v Praze.

Jako hlavní metody jsem použila pozorování a řízený rozhovor (*příloha VIII – řízený rozhovor*). Jako předvýzkum mi posloužil vlastní akční výzkum, jehož závěry mi pomohly lépe formulovat výzkumné úkoly a otázky řízeného rozhovoru s učiteli.

Pozorování proběhlo v roce 2011 březen – říjen 2011. Předmětem pozorování byli tři učitelé ve 4. a 5. třídách ZŠ v Praze. Výzkumu se zúčastnily dvě čtvrté a jedna pátá třída ZŠ. V každé třídě jsem pozorovala šest hodin - pouze matematiku a český jazyk (v ostatních předmětech jsem diferenciaci učebních úkolů nezpozorovala), to je celkově osmnáct hodin. Jednotné třídy jsem pojmenovala A, B, C. Paní učitelky jsou v texty označeny jako Uč. A, B, C. Jednalo se o motivovaný výzkum, neboť jsem vybírala mezi třídami, které jsem navštívila během svých praxí při studiu na PedF, znala jsem vyučovací styly učitelů a důležitým faktorem pro mě byla i známá specifika žáků v jednotlivých třídách.

K záznamu pozorování jsem použila pozorovací arch (*příloha I - pozorovací arch*).

4.1 Vlastní akční výzkum

V následujících odstavcích popíši své tři vyučovací hodiny, které byly založeny na diferenciaci učebních úkolů pro skupinu žáků. Abych byla schopná vytvořit učební úkoly, které budou splňovat výukový plán, budou žáky motivovat a zároveň nebudou přes míru jejich schopností, musela jsem žáky lépe poznat, v čem mi pomohly i konzultace s jejich třídní učitelkou a také si načíst spoustu informací z knih a internetu.

1. Hodina – Čtení

Téma hodiny jsem zvolila kreslení podle instrukcí z knihy *Učíme se číst s porozuměním* (Šup, R., 2000).

Texty se jmenovaly – *Kytka Broukomilka a Vykuk Puntíkový Hokejkonohý (příloha II - Kytka Broukomilka a Vykuk Puntíkový Hokejkonohý)*, které se lišily délkou a počtem instrukcí. Při samostatné práci postupovali bod po bodu a postupně je plnili.

Žáci si všimli, že někdo z nich má rozdílný text, nicméně nikdo nepostřehl, že jeden z nich je kratší a jednodušší. Všichni během hodiny pracovali a nikdo se nenudil. Texty žáky motivovaly, neboť se pojily jak s výtvarným uměním, tak i s reálným pojmem „návod“. Zároveň jim nesměla chybět přesnost a porozumění textu. I ti nejpomalejší žáci splnili úkol včas, čímž nám zbyl čas na závěrečné zhodnocení a výstavu prací.

2. Hodina – Matematika geometrie

Tématem hodiny byla osová souměrnost. Jako úvodní aktivitu jsem zvolila ve skupinkách vytváření osově souměrných obrazců ze sirek. Záměrně jsem vytvořila skupinky žáků s podobnými schopnostmi. Těm nejbystřejším jsem dala celou krabičku, průměrným žákům $\frac{3}{4}$ sirek z krabičky a skupince s žáky nejslabšími jsem dala poloviční počet sirek. Museli vytvořit osově souměrné obrazce a žádná sirka nesměla zbyť. Po 10 minutách jsem práci ukončila a společně jsme obrazce

zhodnotili. Žádná ze skupinek si nevšimla, že mají rozdílný počet sirek. Úkol zvládli všichni žáci podle očekávání správně.

Další učební úkol vypracovávali žáci samostatně. Jeho podstatou bylo dokreslit druhou polovinu obrázku⁶, aby byl osově souměrný. Diferenciace úkolem proběhla tak, že žákům pomalejším jsem rozdala obrázky s menším počtem obrazců k překreslování (*příloha III – osová souměrnost*). Pokud někdo zvládl práci rychleji, mohl si vypracovat vlastní osově souměrný obrazec na čtverečkovaný papír. Ke konci hodiny všichni vytvářeli vlastní návrhy osově souměrných obrázků. Každý si ho vytvářel automaticky podle vlastních schopností.

Diferenciace učebních úkolů se i tuto hodinu osvědčila. Žáci pracovali s vysokým zájmem, nikdo necítil, že by byl nějak pozadu či by nechápal.

⁶ KUČEROVÁ, Radomíra. *Metodický portál RVP* [online]. 22. 09. 2010 [cit. 2011-11-08]. Dokresli obrázky. Dostupné z WWW: <<http://dum.rvp.cz/materialy/dokresli-obrazky.html>>.

3. Hodina – Matematika

Při rozcvičce jsem zvolila kaskádovité úkoly⁷, které v sobě obsahovaly písmena, jako zástupné znaky pro čísla. Příklady jsem si vymyslela, nicméně se tyto typy objevují v mnoha učebnicích matematiky (např. z nakl. Fraus). Žáci podle svých možností počítali příklady, dala jsem dostatek času, aby každý vypočetl alespoň jeden.

Další učební úkol jsem jim zadala z učebnice. Tentokrát všichni žáci měli slovní úlohu stejnou. *Maminka koupila dětem dvě stejná autíčka a jednu panenku. Celkem zaplatila 548,- Kč. Panenka stála 138,- Kč. Kolik korun stálo jedno autíčko?* Všichni žáci počítali společně. Následně jsem jim rozdala barevné papírky. Žáci slabší a pomalejší dostali červený a ostatní žáci modrý. Takto barevně byly rozlišeny i slovní úlohy na interaktivní tabuli.⁸

Poslední úkol, který jsme v hodině stihli, byly příklady z učebnice na násobení dvojciferným číslem. Autoři zařadili příklady v učebnici od nejlehčího po složitější. Například jednodušší $2\ 350 \times 21 =$ a složitější $54\ 378 \times 65 =$ Pomalejším žákům jsem zadala první sloupeček, žákům rychlejším jsem zadala poslední sloupeček. Jakmile žáci dopočetali, provedli jsme na kalkulačce kontrolu.

První učební úkol žáky zaujal. Především žáky zvědavé, kteří chtěli záhadu s písmeny rozluštit. Překvapilo mě, že i slabší žáci se snažili alespoň ten nejlehčí příklad spočítat. U druhého se vyptávali, proč někdo dostal modrý a někdo červený papírek. Žáky jsem motivovala týmovou hrou modrých a červených. Nikdo neargumentoval, že jedna

⁷ 24 310 81 B90 C6 200

89 A0 73 809 C 620

A5 704 12 0B6 C62

9 BB 7

⁸ *Jak rozdělíme 572 Kč na čtyři stejné částky?*

Při dělení neznámého čísla osmi byl výsledek 67. Najdeš neznámé číslo?

úloha je lehčí apod. Poslední počítání z učebnice je motivovalo tím, že pak mohli na kalkulačce zkontrolovat správnost výsledku. Všichni žáci spočítali vše, co měli, nikdo nepotřeboval práci navíc a na nikoho se nemuselo čekat.

ZÁVĚR AKČNÍHO VÝZKUMU

Obecně jsem zjistila, že je velmi časově náročné v každé hodině diferencovat výuku učebními úkoly. Dokazuje to fakt, že na dovednost je Zřejmě ještě nemám takovou dovednost vhodnou k vytváření diferencovaných učebních úkolů. K tomu, aby takový způsob diferenciací byl úspěšný, je nesmírně důležité znát osobně všechny žáky. Nelze totiž diferencovat výuku s žáky, o nichž učitel nic neví. Učitel tedy musí vědět, pro koho jsou diferencované úkoly konkrétně určeny a jak takové úkoly vytvořit. Velkou výhodou je interaktivní tabule, kde učitel může připravit pro žáky různé variace učebního úkolu a žáky práce s ní nesmírně baví.

Z vlastního předvýzkumu se mi především potvrdilo, že diferenciací výuky učebními úkoly žáky rozvíjí, ve třídě panuje pracovní nálada a nikdo z nich si při řešení úkolů neuvědomí rozdíl mezi premiantem třídy a slabým žákem. Přestože jsem učitel „začátečník“, sama jsem v prvních vyučovacích hodinách cítila, že je potřeba úkoly nějakým způsobem rozlišit, aby ti rychlejší neměli po splnění úkolu nutkání vyrušovat či ti pomalejší úkol předem vzdát, že mu nerozumí. To znamená hledět na žáky jako na individuality s různými schopnostmi.

Kompetentní učitel by se neměl zaměřovat výběrem úkolů pouze na průměr. Měl by se snažit zohledňovat všechny. Pestrost učebních úkolů zase bude žáky motivovat. V dnešní době je spousta možností, kde sbírat nápady do hodin a učitel by se neměl spokojit pouze s tím, co nabízí učebnice, ale snažit se i čerpat z jiných zdrojů.

Následující výzkumné úkoly jsem vymezila na základě vlastních zkušeností posbíraných během předvýzkumu.

Výzkumné úkoly

1. Objevit zvyklosti, podle kterých učitelé obvykle diferencují výuku učebními úkoly pro určité skupiny a typy žáků.
2. Zmapovat, jaké didaktické varianty učebních úkolů učitelé ve třídách využívají k diferenciaci výuky a v jakých učebních situacích je zadávají.
3. Zjistit, zda učitelé provádějí diferenciaci výuky učebními úkoly vědomě a cíleně.

Metodou pozorování se zaměřím na úkoly č. 1 a 2. Řízený rozhovor usnadní splnit úkoly č. 2 a 3.

5 Pozorování ve třídách

5.1 Pozorování ve třídě A:

Třída A – 4. třída

Ve třídě je celkem 23 žáků, z toho 6 žáků je integrovaných. Uč. A je velice zkušená. Zkušeného učitele Průcha popisuje jako profesionála s plně rozvinutými profesními kompetencemi (Průcha, J., 2009, s. 217) Uč. A žáky vede od první třídy a má jak s nimi, tak i s jejich rodiči značně dobré vztahy. Její vyučovací styl se v určitých bodech téměř ztotožňuje s facilitačním, neboť zaměřuje pozornost především na osobnost žáka a snaží se pracovat s jeho životními zkušenostmi. Zároveň podporuje rozvoj každého jedince tím, že mu umožňuje poznat jeho jedinečnost (Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., 2008, s. 51).

1. HODINA - MATEMATIKA

Hodina matematiky byla cíleně založena na individuální práci. Hodinu učila pod vedením Uč A studentka z posledního ročníku VŠ PedF (dále jako U^s).

U^s měla k dispozici celkem 12 učebních úkolů na procvičení různých početních operací. Žáci procvičovali sčítání pod sebou, dosazování čísel do jednoduchých slovních úloh. Pouze 2 úkoly jsem zařadila do úloh vyžadujících logické myšlení a porozumění textu. Učební úkoly typu: *Během prázdnin bylo 16 dětí na táboře a 22 dětí na dovolené s rodiči. Kolik dětí bylo na táboře i na dovolené s rodiči? Děti je 26/ Myslím si číslo, když od něho odečtu devatenáct a vydělím třemi, dostaneme šest/ Neznámé číslo je devítinásobkem čísla čtrnáct. Jaké je neznámé číslo?*

Respektovala tempo každého žáka a zároveň dostatečné množství učebních úkolů zajišťovalo dobré pracovní klima, neboť se nikdo z žáků nenudil. Žáci neměli limit, kolik příkladů musejí spočítat. Žákům slabším se U věnovala individuálně. Zajímavá byla pestrost příkladů, vyskytly se jak číselné, tak i slovní příklady, nicméně žáci celou hodinu pouze samostatně počítali a činnost se organizačně nijak neměnila.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – hodnocení ve výuce neproběhlo, maximálně ústní pochvala, své výsledky řešili individuálně s paní učitelkou.

Motivační aspekt – novost učebních úkolů, respektování tempa – každý si chodil sám za sebe pro další příklady.

Aspekt chybovosti – své chyby konzultovali individuálně s U^s, popřípadě se spolužáky. Žádný příklad neměl v sobě zabudovanou zpětnou kontrolu.

2. HODINA - ČESKÝ JAZYK

Cílem hodiny českého jazyka bylo zopakovat si učivo koncovek podstatných jmen. V rámci této hodiny se na chodu výuky podílela tatáž studentka (dále jako U^s).

Na úvod hodiny U^s zařadila motivační aktivitu, při níž žáci hledali po třídě rozstříhané věty a zapisovali si je do sešitu. Jednalo se o věty k procvičení pravopisu psaní i/y po obojetných souhláskách a koncovkách podstatných jmen. Např.: *Orl_ kroužil_ nad našim_ hlavam_. Máme doma ps_ a kočk_.*

Podle taxonomie zahrnují tento typ cvičení do úloh vyžadujících jednoduché myšlenkové operace.

Úkoly v hodině obsahovaly jako mluvený, tak i psaný projev.

U^s formulovala otázky pouze doplňovací. Např.: *Proč si v koncovce napsal Y?* Pokud někdo zodpověděl chybně, netázala se dál a tím samým způsobem se zeptala dalšího žáka.

Na závěr hodiny U^s zařadila diktát z učebnice. Během diktování zohlednila specifika žáků pouze upravením délky tím, že na vynechané věty upozornila slovy „*někdo nepíše*“ a žáci s SPU již věděli, že nemusejí psát.

Tento způsob diferenciaci pomalejším žákům nevyhovoval. Většina z nich často nedokončila věty či něco vynechala. Hodnocena byla pouze ta část, kterou napsali. Chyby typické pro jejich poruchu se jim nezapočítávaly.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – žáci nebyli předem srozuměni s hodnotící škálou, žáci, kteří mohli psát pouze polovinu textu, měli hodnocení zmírněné v závislosti na míře jejich poruchy.

Motivační aspekt – mnozí žáci se jeví spíše jako vnitřně motivovaní úspěchem, získání dobré známky. Při pozorování jsem si uvědomila, že žáci, kteří nestíhali psát, se stresovali, nežli motivovali.

Aspekt chybovosti – diktát patří do učebních úkolů s vysokou chybovostí. Aby jí předešli, před samotným psaním si zopakovali si problematiku koncovek jak písemně, tak i ústně.

3. HODINA - ČESKÝ JAZYK

Cílem hodiny bylo zopakovat si učivo i/y po obojetných souhláskách.

Úvodní činnost v kruhu uprostřed třídy žáky velmi motivovala. Posílali si krabičku plnou různých úkolů napsaných na papírkách. Na zvukový signál zůstala krabička někomu v ruce, ten musel přečíst úkol a správně ho vyřešit. Jednalo se o různorodé úkoly jak pro rozvoj řečových schopností – např. *Vysvětli přísloví „s poctivostí nejdál dojdeš“; vysvětli význam slova bankrot; vymysli větu s použitím slov malovali, květiny, psi; jaké i/y doplníš do dívky v_l věnce?* Učební úkoly schované v krabičce měly vysoce motivační charakter, diferenciací proběhla náhodným výběrem. Podle Tollingerové taxonomie se jednalo o první typ úloh vyžadujících pamětní reprodukci poznatků a zároveň úlohy vyžadujících tvořivé myšlení.

Dalším učebním úkolem v hodině následovalo doplňování i/y do slov na kartičkách. Uč A záměrně rozdala žákům lehké a těžší varianty, aniž si to oni uvědomili. Kartičky s lehčí variantou byly označeny červenou tečkou. Avšak ne všichni žáci s SPU dostali lehkou kartičku. Ta byla určena pro žáky slabší. Každá kartička obsahovala jedno vyjmenované slovo či jeho příbuzné.

Např.: *SL_ŠET* ; *NEDOSL_CHAVÝ*, *DOB_TČE*, *DOBYTEK*. Uč A zdůvodnila zařazení diferenciaci, že velmi slabí žáci nepoznají příbuzná slova. Proto jim vybírá pouze slova základní vyjmenovaná. Jakmile se žákům dostala kartička do rukou, slovo napsali správně na tabuli. Poté následovala společná kontrola všech slov se zdůvodněním pravopisu.

Poslední část hodiny patřila diktátu. Jeho obsah ani obtížnost nebyly předem diferencované. Při diktování Uč A upozornila slovy „někdo má pauzičku“, žáci si proto mohli dobrovolně vybrat, zda si předchozí větu dopsat, přečíst či pokračovat ve psaní s ostatními. Na taková upozornění jsou žáci při diktátech zvyklí. Především se týká žáků s SPU. Zpozorovala jsem, že žáci, kteří vynechávali věty, neměli problémy s ukončením vět předchozích.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – hodnocení proběhlo ústní formou v podobě pochvaly, negativní hodnocení neproběhlo. U žáků s poruchou jsou hodnoceny v diktátu pouze napsané a ukončené věty. Za záměnu či vynechání písmena se nepočítá chyba. Ostatní žáci hodnocení zmírněné nemají.

Motivační aspekt – žáky motivovalo, že po přečtení a dosazení správného i/y napíší své slovo na tabuli. U některých žáků přetrvává vnitřní motivace, Uč A se snažila předem přirozeně žáky nabudit. Samotný diktát motivační aspekt postrádal.

Aspekt chybovosti – chybovost se snížila u druhého úkolu diferenciací slov, i slabí žáci měli velice nízkou chybovost. Úkol měl opakovací charakter, tím se také chybovost také snížila. V diktátu se předpokládá vyšší chybovost. Uč A ji předešla opakovacími úkoly před samotným psaním.

4. HODINA - MATEMATIKA

Uč A použila frontální metodu k zopakování si geometrických útvarů. Uč A kladla otázky typu: *Jak bys popsala úsečku? Dokázal bys sestavit přímku? Vysvětli sestavení kolmice. Jaké vlastnosti má rovnostranný trojúhelník?* Zároveň se Uč A snažila klást jednodušší otázky slabším žákům, tím diferencovala úkol komunikací.

Další učební úkol všichni žáci rýsovali do sešitu podle kroků popsaných v učebnici. Rýsovali všichni společně, pomalejším asistovala Uč A.

Poslední učební úkol žáky velmi bavil. Sestavovali z vlastních těl geometrické útvary. Nejprve přímku, polopřímku, úsečku, trojúhelník rovnostranný, rovnoramenný a pravoúhlý. Úkoly kaskádovitě gradovaly. Na každý geometrický útvar vyvolala jiné žáky. Z počátku předváděli žáci slabší, postupně žáci bystřejší.

Podle taxonomie je tento úkol zařazen do páté skupiny do úloh využívajících kreativní myšlení, převážně praktickou aplikaci. Žáci řešili tento typ úkolu zcela odlišnou cestou. Přesně, jak doporučuje Dajri (1979, s. 13), úkol vyžadoval jiný přístup k řešení a zároveň při jeho řešení všichni žáci postupovali samostatně.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – U žáky chválila za správně vyřešenou konstrukci.

Motivační aspekt – nejvíce žáky motivoval poslední úkol. Každý chtěl předvádět, velice je úkol s předváděním na zemi bavil svojí novostí, neobvyklostí a zajímavostí.

Aspekt chybovosti – při rýsování se vyžaduje přesnost, čili chybovost se musí velice snížit. Pokud se v posledním úkolu chyby vyskytly, předvádějící žáci je opravili sami nebo byli upozorněni přihlížejícími spolužáky.

5. HODINA - ČESKÝ JAZYK

Celou hodinu třída pracovala s texty v učebnici. Následovaly jim různorodé úkoly jak na pochopení textu, tak i na doplňování i/y po obojetných souhláskách.

Uč A rozdělila na začátku hodiny žáky do skupin. Uč A žáky zařadila tak, aby si vzájemně vyhovovali v tempu při čtení. Přesto žáci její záměr nezaznamenali.

Skupinová práce začínala nejprve tichým čtením doplňovacího cvičení v učebnici. Texty se lišily nejen svojí délkou, ale i obsahem. Kdo z žáků měl přečteno, zavřel učebnici a čekal, až dočtou ostatní z jeho skupinky. Následovalo převyprávění textu vlastními slovy. Poté si mezi sebou určili jednoho žáka, aby i ostatním skupinkám nahlas sdělil, o čem se dočetli.

Dalším úkolem bylo vyhledat neúplná slova v textu, přepsat je stejně tak na malé papírky. Nejslabší skupince se Uč A věnovala individuálně. Žáci ve skupinkách spolupracovali, museli si vymyslet systém zapisování slov. Po přepsání všech slov na papírky si otevřeli sešity a každý si zapsal svá slova. Kdo měl napsaná všechna slova, mohl provést kontrolu se svým „skupinkovým kolegou“.

Cílem těchto úkolů bylo rozvíjet převážně čtenářskou gramotnost. Žáci bystřejší a rychlejší ve čtení se rozvíjeli díky rozdílnosti délce textu stejně jako žáci slabší a pomalejší. Zároveň typ těchto úkolů zapadá svojí strukturou mezi úlohy vyžadující sdělení poznatků (viz. taxonomie Tollingerové). Skupinovou prací rozvíjeli kooperativní učení a schopnost tolerovat názor ostatních.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – sešity si Uč A na konci hodiny vybrala k ohodnocení. Během činnosti k hodnocení nedošlo, pouze individuálně ústně.

Motivační aspekt – samotné texty obsahovaly motivující prvek. Jednalo se o májové lidové zvyky, které žáky zajímaly svojí neobvyklostí a

tajuplností, ale stylisticky velice poutavě napsané. Zároveň je samotná práce ve skupině motivovala.

Aspekt chybovosti – všechny úkoly jdoucí po sobě postupně chybovost zvyšovaly. Nicméně žáci mezi sebou diskutovali o správnosti i/y, tím se chybovost snížila.

6. HODINA - MATEMATIKA

Jako cíl hodiny si Uč A vytyčila zopakování a procvičení dělení 100, 1000 a sčítání dvojciferných čísel.

Uč A zvolila rozcvičkou didaktickou hru „*myslím si číslo*“. Zadání pro každého žáka znělo jinak, nicméně formu mělo podobnou. Např.: *Myslím si číslo, když ho vydělíš 1000, získáš 2 340. Jaké je hledané číslo?* Tento typ příkladu byl pro žáky zdatnější. Pro žáky slabší vymyslela jednodušší verzi. Např.: *Myslím si číslo, když ho vydělíš 100, získáš 2 000. Jaké je hledané číslo?* Cílem bylo dát každému dítěti šanci vypočítat příklad správně. Úkoly patří do skupiny úloh vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Příklady měly nejen za cíl rozvíjet pamětné počítání, ale i připravit žáky na pětiminutovou prověrku. Uč A navrhla žákům možnost nepsat si příklady, ale rovnou počítat, psát si příklady a 4 žáci měli předepsané na papíře. Celkem se počítalo 6 příkladů na dělení a násobení 100 a 1000. Jednotlivé příklady nebyly vnitřně diferencované. Jednalo se o takové příklady např. $4000 : 100 = 24000 \cdot 100 =$

Poté, co všichni žáci dopsali a kontrolovali, následovaly bonusové příklady. Ty se týkaly dělení víceciferných čísel jednociferným dělitelem. Jednalo se o látku, která vyžadovala zpětné vybavení si poznatků bez procvičení.

$$4880 : 8 = \quad 26430 : 3 = \quad 23196 : 9 = \quad 96421 : 7 =$$

Dobrovolně začalo počítat 6 žáků, dokončili 4 žáci. Příklady navíc se hodnotily malou známkou, ke které může být v závěrečném hodnocení přihlédnuto.

Zadání dalšího úkolu znělo „*ve dvojicích hoďte 2 kostkami a čísla nahore na kostkách sečtěte. Za daný čas zkuste vypočítat co nejvíce příkladů.*“ Kostky měly na stěnách dvojciferná čísla. Šest dvojic dostalo tři kostky a čtyři dvojice dvě kostky. Uč A záměrně vybrala žáky slabší do dvojic, tím diferencovala úkol, neboť pomalejší žáci měli také šanci na velké množství příkladů. Po daném čase zhodnotili počet příkladů a výsledky individuálně sečetli. Pokud se výsledky ve dvojici shodovaly, dvojice dostala od Uč A velkou pochvalu. Pokud ne, museli si vzájemně chybu najít a opravit.

Posledním úkolem si zopakovali výhodné počítání. Žáci si museli vybavit, jak příklady výhodně vypočítat. Například $2 + 4 + 8 = _$. Nejprve si společně vypočetli ukázkový příklad na tabuli a v učebnici následovaly totožné (celkem 8). Zadání znělo: „*Vypočítej, pozor na pořadí čísel*“. Autoři učebnice zařadili příklady od nejjednodušších po obtížné. Žáci pracovali samostatně, pouze těm slabším Uč A pomáhala.

V taxonomii je tento typ úkolů obsažen v úlohách vyžadujících pamětní reprodukci poznatků, neboť si museli vybavit již dříve naučené.

Analýza aspektů učebních úkolů

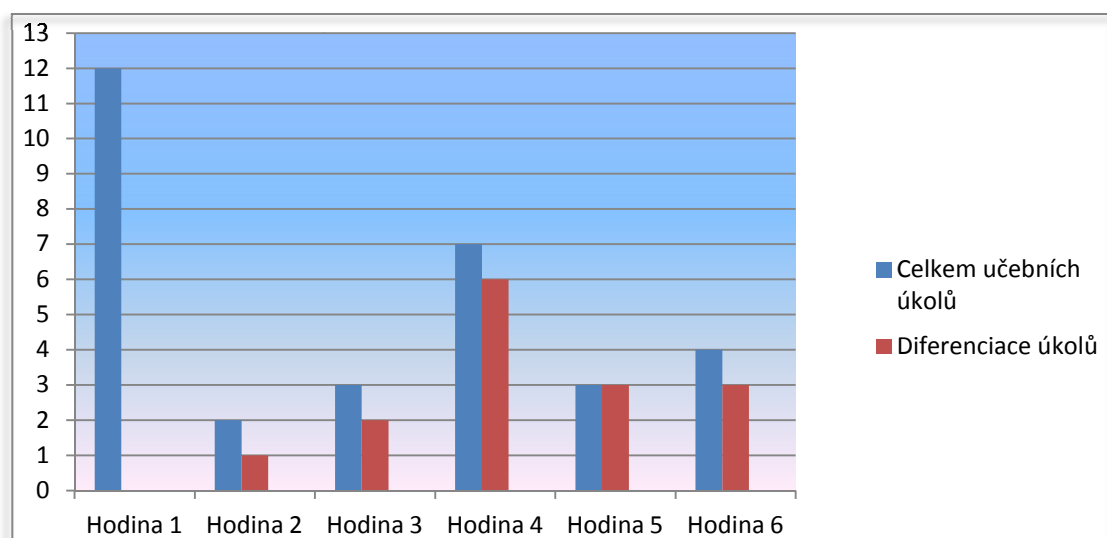
Hodnotící aspekt – první učební úkol nebyl hodnocen, Uč A chválila rychlost a správnost výpočtů. Zároveň hodnotila u slabších žáků i pouhý pokus. V pětiminutovce UA hodnotila všechny žáky bez rozdílu. Žáci předem nevěděli, kolik chyb na jakou známku mohou udělat. Pouze věděli, jak bude hodnocen bonus. Ostatní úkoly se hodnotily ústní pochvalou.

Motivační aspekt – především první typ herního úkolu se stavěl na motivaci a zároveň lehčí variantou motivoval i slabší žáky. Bonusové příklady počítali žáci vnitřně motivovaní, kteří chtěli počítat těžší příklady. Posledním úkolem, který obsahoval motivační náboj, patří matematickým kostkám. Nikdo z žáků si nepovšiml, že se liší počet kostek. Zároveň zvyšující se počet příkladů z kostek motivoval všechny

žáky. Pokud Uč A shledala někoho znučeného, snažila se ho cíleně podnítit. Zbytek úkolů v hodině spoléhal spíše na vnitřní motivaci žáků. *Aspekt chybovosti* – nejvyšší chybovost měla pětiminutovka. Tento učební úkol je de facto zpětnou vazbou pro Uč A, jak žáci látku pochopili. U úkolu s počítáním na kostkách a posléze sčítáním se předpokládá větší chybovost. Žáci se tím učí počítat precizně a přesně.

Zhodnocení výuky ve třídě A

obrázek 3 – Zhodnocení výuky A



Z obrázku 3 – Zhodnocení výuky A je patrné, že první hodina (matematika) obsahovala velké množství učebních úkolů, které pozbývaly stupně obtížnosti. Pouze U^s zásobila žáky dalšími příklady a nekladla důraz na čas. V druhé hodině (český jazyk) vyřešili dva učební úkoly, přičemž diktát U^s diferencovala formou nepřiliš vyhovující. Třetí hodina (český jazyk) zvýšila počet učebních úkolů na tři, z čehož dva byly diferencované. Čtvrtá hodina (matematika) se zdá být podle obrázku 1 ideální, neboť téměř polovina úkolů byla diferencovaná. Během páté hodiny (český jazyk) se vyrovnal počet úkolů s počtem diferencovaných, celkem tři. Šestá hodina (matematika) obsahovala čtyři učební úkoly, přičemž tři z nich obsahovaly stupně obtížnosti.

V českém jazyce se tedy diferencovalo celkem 6 učebních úkolů z 8. V matematice se diferencovalo celkem 9 učebních úkolů z 23. Ovšem během výuky vedenou pouze paní učitelkou, bylo v českém jazyce diferencováno 5 uč. úkolů ze 6 a v matematice 9 uč. úkolů z 11. Dá se tedy říci, že ve třídě A se diferenciaci běžně používá. Zároveň bych ráda ještě podotkla, že Uč A diferencovala úkoly pro různé skupiny žáků, tzn. žáky slabé, žáky s SPU, žáky rychlé či pomalé.

Zároveň učební úkoly z převážné většiny operovaly s jednoduchými myšlenkovými operacemi, ověřovalo se porozumění dané látky. Je tedy zřejmé, že takové typy úkolů jsou vhodné při procvičování a opakování.

5.2 Pozorování ve třídě B

Třída B – 4. třída

Ve třídě je celkem 23 žáků, z toho 7 žáků integrovaných. Tato třída je téměř plná hochů, navštěvují ji pouze čtyři dívky.

Vyučovací styl Uč. B se hodí svým zařazením nejvíce do exekutivního. Uč. B klade důraz na plnění povinností a za odpovědnost za ně. Není tak důsledná na dodržování časového rozvrhu činností v plánu hodiny. Poskytuje žákům dostatek času na rozmyšlení odpovědí. Také se snaží v hodinách pracovat se zkušenostmi žáků (Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., 2008, s. 28).

1. HODINA – MATEMATIKA

Cílem hodiny bylo zopakovat si sčítání čísel pod sebou.

Aby Uč B žáky motivovala, zahráli si hru Mrazík na násobení. Žáci ve dvojicích proti sobě soupeří, kdo nejrychleji a správně vypočte z hlavy příklad. Jednalo se o příklady jednoduché násobilky např. $8 \cdot 9$; $6 \cdot 5$ apod. Tato hra je mezi žáky velice oblíbená, neboť výherce získá kartičku. Za deset kartiček z matematiky obdrží jedničku. Bohužel z výsledků a předchozích pozorování jsem zjistila, že vyhrávají většinou ti samí žáci.

Následující úkol z učebnice ukládal žákům vypočtení několika příkladů ve sloupečcích pod sebou. Autoři učebnice zadali úlohu jako „*Vypočítej, výsledky si ověř zkouškou.*“⁹ Jeden vyvolaný žák počítal ukázkově na tabuli,

⁹ např.: 428 56 234

. 5 . 8

podle něhož si ostatní v lavicích mohli zkontrolovat své výsledky. Rychlejší žáci vypočetli příklady navíc. Uč B zvolila minimum správně vypočtených příkladů na dva i se zkouškou. Žáci tedy pouze počítali velké množství příkladů. Zároveň jsem ale nezpozorovala u žádného žáka znudění či nechutí k řešení.

Jako poslední učební úkol v hodině počítali žáci slovní úlohu. Žáci museli rozumět textu, vyznat se ve struktuře a k zápisu vybrat nejdůležitější slovní obraty. Úlohu řešili společně na tabuli a psali si zápis do sešitu. Sešity si Uč B vybrala na kontrolu. Na konci hodiny Uč B zjišťovala míru pochopení postupu řešení na jejich postoji. „ *Kdo si myslí, že úloze rozuměl, ať stojí, kdo rozuměl, ale nedokázal by na nějaké kroky přijít, ať se sníží, kdo nerozuměl vůbec, zůstane sedět.*“ Tímto způsobem si Uč B ověřila míru porozumění u každého žáka.

V hodině se objevovaly převážně úkoly vyžadujících jednoduché myšlenkové operace, v taxonomii zařazeny do druhého typu úloh. Pouze slovní úlohy vyžadovaly tvořivé myšlení na aplikaci poznatků. Žáci procvičují své logické myšlení a zároveň odlišným způsobem řeší příklady na sčítání.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – při hře Mrazík žáci postupně vypadávají ze hry, hodnocen kartičkou je pouze ten nejlepší. To znamená, že slabší a pomalejší žáci nemají šanci na získání kartičky. Sebehodnocení žáků ukázalo, kolik jich porozumělo či vůbec neporozumělo úloze. Přestože většina z nich stála, čtyři žáci seděli. K dalšímu hodnocení nedocházelo, pouze ústní formou pochvaly.

Motivační aspekt - hra Mrazík žáky motivovala napětím, náhodnými příklady a také výhrou. Žáci jsou vysoce soutěživí, ale zároveň jeden druhému fandí. U ostatních učebních úkolů si nemyslím, že by žáky motivovaly. Spíše je pokládali za povinný úkol k vypočtení.

Aspekt chybovosti – hra Mrazík je postavena na chybách protihráčů, proto by jeden nemohl vyhrát. Úkoly s počítáním sloupečků obsahovaly i kontrolu v podobě zkoušky. Pokud někdo z žáků řešil slovní úlohu samostatně, na tabuli měl vždy kontrolu. Ale právě společným počítáním se chybovosti vyhnuli.

2. HODINA - ČESKÝ JAZYK

Uč B zvolila na úvod diktát. Jednalo se o diktát z učebnice, který upravila pro žáky s SPU na doplňovací verzi (*příloha IV – diktát_A*). Žáci tedy nemusí psát vše a soustředí se pouze na pravopis koncovek podstatných jmen. Aby žáci měli zpětnou kontrolu, jeden vyvolaný přečetl celý diktát nahlas.

Následně pracovali s učebnicí. Vybírali z jednoho textu pouze podstatná jména rodu ženského a středního. Zároveň si vypsaná slova kontrolovali s interaktivní tabulí, na které Uč B hledaná slova předeepsala.

Aby žáky aktivizovala, zařadila do další fáze hodiny didaktickou hru na opakování rodů podstatných jmen. Předem žáky upozornila, že za největší počet správných odpovědí získají kartičku. Ve dvojicích si žáci házeli kostkami, pokud jim padla čísla 1, 3, 5 – vymysleli větu s podstatným jménem v rodě středním, čísle množném a čase minulým, pokud čísla 2, 4, 6 – vymysleli větu s podst. jménem v rodě ženským, číslem jednotným a čase přítomným.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – Uč B předem neřekla hodnocení diktátu. Při hodině hodnotila individuálně použitím nonverbální komunikace (úsměv, kývnutí). Další učební úkol hodnotila Uč B individuální pochvalou. Hra s kostkami se hodnotila kartičkou, což byla odměna pouze pro jednu dvojici.

Motivační aspekt - diktát motivoval žáky pouze k získání dobré známky, práce s interaktivní tabulí děti velmi bavila, nicméně didaktická hra ke konci hodiny žáky nejvíce motivovala.

Aspekt chybovosti – diktát patří do „prověrky pravopisu“, kterou si učitelé kontrolují, zda žáci porozuměli. Počet chyb může být tedy velmi vysoký. Ostatní učební úkoly společně kontrolovali, čili se chybovost značně snížila.

3. HODINA – MATEMATIKA

Na úvod hodiny žáci společně řešili jednu slovní úlohu z učebnice. Jeden vybraný žák ji řešil vzorově na tabuli a ostatní si psali do sešitu. Tím Uč. B předešla chybovosti v zápise slovních úloh.

Další učební úkol si Uč B připravila na interaktivní tabuli. Vytvořila soubor deseti příkladů dělení se zbytkem od jednoduchých po složité. Příklad: $13 : 2 = _ \text{ zb. } _$; $21 : 10 = _ \text{ zb. } _$; $33 : 6 = _ \text{ zb. } _$ apod.

Žáci si je přepsali do sešitu a všichni měli limit alespoň tři příklady, tím každý mohl počítat podle svého tempa. Své výsledky po spočítání napsali jednotlivě na tabuli. Zároveň ten, kdo měl vše spočítáno, si mohl vybarvovat pracovní list na opakování.

Závěr hodiny patřil didaktické hře Mrazík na dělení. Uč B a stejně tak i její žáci tuto hru a její modifikace velice rádi hrají (pozn. *pravidla vysvětlena v pozorování 1. hodiny*). Kartičku ovšem získal opět jeden z nejlepších žáků.

Zařazené učební úkoly patří do druhého typu v taxonomii, využívaly tedy pouze jednoduché myšlenkové operace.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – první učební úkol Uč B hodnotila pouze ústně a to formou pochvaly či upozornění, že žák má někde nedostatky. Pokud žáci měli příklad ve druhém učebním úkolu správně, mohli ho zapsat na interaktivní tabuli. Žáci vědí, že vítěz z Mrazíka získá kartičku, během hry Uč B nijak nehodnotila výkony žáků.

Motivační aspekt – velmi motivační je pro žáky práce s interaktivní tabulí. Tím se i počítání příkladů stalo pro ně motivující. Nejvyšší motivační aspekt měla závěrečná hra. Naopak slovní úloha motivační aspekt pozbývala.

Aspekt chybovosti – dalo by se říci, že v Mrazíkovi se chybou stává i pomalá reakce, vítěz je tedy ten nejrychlejší a bezchybný počtář. Ostatní učební úkoly se spojily s korekcí, aby se případné chyby odstranily.

4. HODINA – ČESKÝ JAZYK

Nejprve Uč B potřebovala zapsat známky do žákovských knížek z diktátu z jiné hodiny. Aby se žáci nerozpovídali, na interaktivní tabuli měli připravené dva úkoly na doplňování vzorů podstatných jmen, které přepisovali do sešitů. Po deseti minutách si své výsledky společně zkontrolovali, případně opravili chyby.

Po této zahřívací aktivitě si do svých sešitů diktátu z tabule opsali deset výrazů, které museli správně doplnit. Jednalo o shodu podmětu s přísudkem. Například *louky se zelenal_*; *děvčata tančil_*; *štěně si hrál_*; Uč. B předem jmenovitě upozornila určité žáky na mírnější známkování.

Po prověrce následovala skupinová práce. Uč záměrně rozdělila žáky do skupin tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden bystrý žák. Tím Uč. B docílila větší soutěživosti mezi žáky. Všechny skupinky dostaly sáček se stejnými slovy, ze kterých měly poskládat smysluplné výrazy a doplnit koncovku u sloves. Za nejvyšší počet správných výrazů členové skupinky získali kartičku. Po patnácti minutách reprezentanti

jednotlivých skupinek přečetli své výrazy. Při plnění úkolu všichni pracovali s velkým nasazením.

Poslední učební úkol Uč. B vybrala z pracovního sešitu, z něhož žáci přepisovali věty v jednotném čísle do čísla množného. Přestože žáci neprotestovali, úkol je nijak nemotivoval ani obsahem textu, ani provedením.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – hodnocení probíhalo převážně v rámci pochval, kromě druhého úkolu, za jehož nejlepší vyřešení získali kartičku. Také hodnocení u prověrky Uč. B u určitých žáků diferencovala.

Motivační aspekt – první úkol s interaktivní tabulí se žákům velice líbil, obecně s ní velice rádi pracují. Skupinová práce žáky také velice motivovala k přemýšlení.

Aspekt chybovosti – chybovost u prvního učebního úkolu mohla být vysoká, nicméně díky důkladnému procvičení se snížila. Při skupinové práci se žáci často snažili napsat co nejvíce dvojic, čili mnozí příliš nepřemýšleli nad pravopisem a kvantita přesáhla kvalitu.

5. HODINA – MATEMATIKA

První úkol Uč. B zadala ústně. Chtěla zjistit, zdali žáci rozumí pojmu čtyřúhelník a zdali jsou schopni ho blíže specifikovat. Zároveň ji zajímalo, jestli by se ve třídě takový obrazec našel. Vyvolávala na odpovědi žáky, kteří se hlásili. Pokud někdo odpověděl špatně, vyvolala hned dalšího. Své otázky k žákům postupně ztěžovala, nicméně vyvolávala jen ty, kteří se hlásili a to byli většinou žáci bystřejší.

Následoval učební úkol z učebnice na opakování čtyřúhelníků. Žáci pracovali samostatně do sešitu a po několika minutách si udělali společnou kontrolu. Uč. B procházela mezi lavicemi a individuálně pomáhala slabším žákům.

Poslední úkol, který řešili při hodině, zpracovávali společně na tabuli a do sešitu. Jednalo se o rýsování čtyřúhelníku. Ani tento úkol Uč. B nijak nediferencovala. Všichni žáci museli do konce hodiny dorýsovat, neboť sešity odevzdávali ke kontrole.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – Uč B téměř celou hodinu žáky ústně hodnotila – pochvaly, doporučení apod. Úkoly rýsované do sešitu Uč B hodnotila buď jedničkou za přesnost a pečlivost, některé vracela žákům na opravu. Žáci jsou zvyklí odevzdávat sešity z rýsování a předem ví, že za perfektní provedení dostanou jedničku.

Motivační aspekt – zpozorovala jsem, že geometrie žáky velmi baví. Ve třídě je mnoho technicky založených chlapců, kteří s oblibou rýsují. Úvodní činnost s hledáním obrazců ve třídě je velmi bavila. Ostatní žáci si alespoň lépe představili, že čtyřúhelník není jen pojem v geometrii, ale i v životě se s ním setkají. Poslední úkol žáky motivoval k získání dobré známky.

Aspekt chybovosti – několik žáků špatně naměřilo, potom i celý výsledný obrazec vypadal jinak než u ostatních či na tabuli. Každý si tedy mohl individuálně své chyby opravit, protože přesně viděli, kde daná chyba vznikla.

6. HODINA – ČESKÝ JAZYK

Žáci nejprve psali diktát z učebnice, na který se mohli předem připravit. Tentokrát si každý z žáků s SPU mohl vybrat, zdali bude psát vše či jen doplňovat. Pokud si vybral psaní, hodnocen byl pouze za pravopisné jevy, nikoliv za chybějící písmena apod. Uč B diktovala tak, aby i slabší žáci stihli napsat vše a nestresovali se s tím, že nestíhají. Na druhé straně žáci rychlejší se nudili. Proto se mi jeví výhodnější doplňovací varianta diktátu.

Jako druhý učební úkol si Uč. B připravila pro žáky práci ve dvojicích. Každá dostala noviny a jejich úkolem bylo vystříhat věty s podmětem v rodě ženském, čísla množného a koncovku fixem začernit. Během činnosti Uč B zjistila, že tam takové věty jsou pouze dvě, proto změnila zadání na všechny skladební dvojice.

Druhá část úkolu patřila převedením všech vět sousední dvojice do množného čísla. Díky dostatku času stačili zpracovat všichni vše. Dvojice, které zpracovaly vše v kratším časovém úseku, dostali práci navíc v podobě vybarvovacího cvičení na opakování. Tím všechny Uč. B zaměstnala a ve třídě panovala pracovní morálka. Několik dvojic i přes jasné instrukce na tabuli zpracovali věty jinak. Při společné kontrole si věty museli opravit během přestávky.

Analýza aspektů učebních úkolů

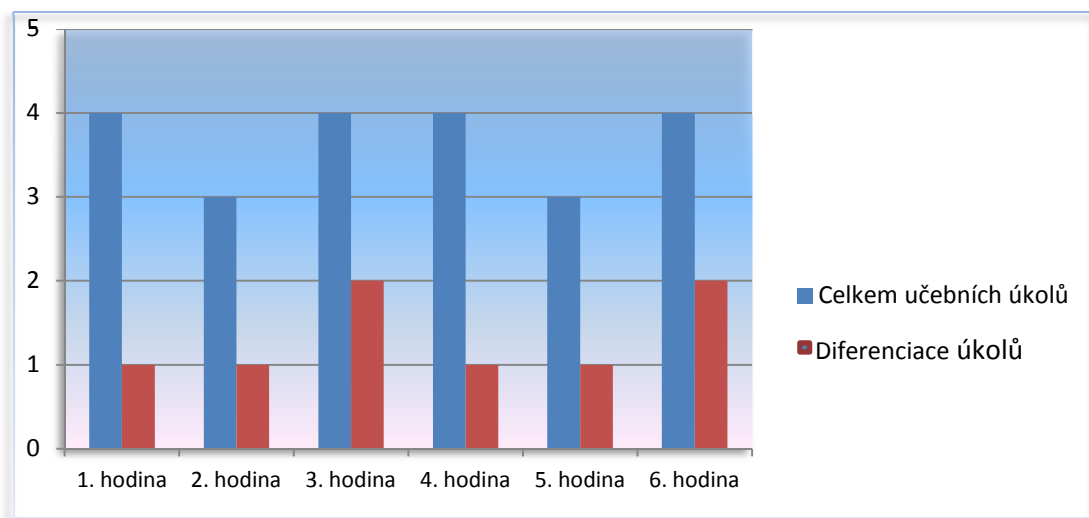
Hodnotící aspekt – Uč B opět hodnotila jak individuálně, tak i známkou napsané diktáty. Žáci s SPU předem věděli, co se jim hodnotit nebude.

Motivační aspekt – při diktátu převládala vnitřní motivace. Myslím, že každý z žáků si dával velice záležet. Velice motivační pro ně byla práce s novinami. Zároveň se zasmáli u dvojsmyslných titulků a některé dvojice hledaly nejvtipnější skladební dvojici.

Aspekt chybovosti – aby se zmírnila chybovost u diktátu, žáci si ho předem mohli nastudovat. U ostatních úkolů vznikala chybovost z nepozornosti

Zhodnocení výuky ve třídě B

obrázek 4 – Zhodnocení výuky B



Z obrázku 4 – Zhodnocení výuky B je patrné, že první hodina (matematika) obsahovala celkem čtyři učební úkoly. Pouze jeden z nich Uč. B diferencovala množstvím.

Ve druhé hodině (český jazyk) počet úkolů klesl na tři, z nichž pouze v diktátě Uč. B diferencovala jeho obtížnost.

Ve třetí hodině (matematika) stihli vyřešit celkem čtyři učební úkoly. Druhý učební úkol Uč. B diferencovala pouze množstvím příkladů.

Čtvrtá hodina (český jazyk) obsahovala celkem tři učební úkoly. U prvního učebního úkolu se dá říci, že jím Uč. B diferencovala výuku. V páté hodině (matematika-geometrie) Uč. B diferencovala první úkol komunikací. Zbylé dva úkoly všichni žáci měli stejné.

Poslední šestá hodina (český jazyk) obsahovala jeden diferencovaný učební úkol, což byl diktát.

V českém jazyce tedy Uč. B diferencovala celkem čtyři učební úkoly z jedenácti zadaných, v matematice tomu čtyři učební úkoly z deseti, čili v obou předmětech je poměr diferencovaných a zadaných téměř totožný. Uč. B využívá vybarvovacích úkolů pro rychlé žáky (*příloha V. – vybarvovací úkoly*).

5.3 Pozorování ve třídě C

Třída C – 5. třída

Třída je velice rozmanitá, z dvaceti žáků ji navštěvuje sedm integrovaných a u několika dalších je zatím vada SPU neprokázaná, ale přesto dosti znatelná. Jeden žák má svůj individuální plán a vlastní asistentku. Přibližně jedenáct žáků se připravuje na přijímací zkoušky na gymnázium. Ti patří mezi nejbystřejší.

Uč C je třídní učitelkou v této třídě teprve prvním rokem, nicméně všechny žáky předem znala, popřípadě se informovala o jejich specifikách. Snaží se během hodin žákům individuálně věnovat. Její vyučovací styl nemá přesně vyhraněné hranice. Ale myslím, že jako velice pečlivá učitelka se smyslem k zodpovědnosti za vzdělávání ji zařadím mezi styl exekutivní, ale zároveň i do stylu liberálního, neboť dbá na vzdělávací cíle a znalosti. Snaží se, aby se z žáků stali samostatně myslící a vzdělání lidé. Usiluje o to, aby se v žácích projevila touha vzdělávat se dál (Fenstermacher, G. D.; Soltis, J. F., 2008, s. 60-61).

1. HODINA – MATEMATIKA

Na samotný začátek hodiny zařadila Uč. C aktivizující didaktickou hru na násobilku. Žákům říkala příklady a oni si sedali podle toho, zdali jejich výsledek byl správný. Na závěr zůstali stát poslední dva, to znamená ti, kteří prohráli.

Druhý učební úkol měli žáci připravený na tabuli. Dva sloupečky příkladů na dělení se zbytkem označených A a B podle řad, v nichž seděli. Věděli předem, že se bude psát pětiminutovka. Třem žákům rozdala Uč C tytéž příklady na papírcích. Po odevzdání pětiminutovky rychlejší žáci vypracovávali samostatně příklady z učebnice. Ostatní se k nim postupně přidávali. Uč. C se tak mohla individuálně věnovat

žákům pomalejším. Jakmile všichni odevzdali poslední práce, společně si zkontrolovali své výsledky, popřípadě opravili chyby.

Poslední učební úkol se týkal početních výkonů a patří do úloh vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Žáci pracovali společně, na jednotlivé početní výkony vymýšleli příklady. Uč. C je vyvolávala, přičemž svými stupňovanými otázkami směřovala k žákům od slabších po ty nejbystřejší.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – během hodiny jsem zpozorovala pouze hodnocení formou pochval, před pětiminutovkou Uč C předem nesdělila způsob hodnocení.

Motivační aspekt – nejvíce žáky motivovala násobilková rozcvička, bohužel někteří žáci hru schválně kazili. V ostatních učebních úkolech, především žáci jdoucí na gymnázium, jeví se vysoce vnitřně zmotivovaní.

Aspekt chybovosti – na největší chybovosti byl založen první učební úkol. Je možné, že i při samostatné práci žáci chybovali, ale společnou kontrolou si chyby opravili a odůvodnili.

2. HODINA – ČESKÝ JAZYK

První učební úkol Uč C připravila jako diktát na opakování pravopisu psaní i/y po obojetných souhláskách. Pro sedm žáků připravila verzi na doplňování (*příloha VI. – diktát_B*). Všichni žáci dávali velký pozor, aby jim neuniklo žádné slovo. Přesto se stalo, že Uč. C musela individuálně dodiktovat část vět. To se však stalo dvěma žákům, kteří psali vše. Po odevzdání následovala společná kontrola různých slov, které žákům dělaly problémy.

Během druhého učebního úkolu pracovali žáci společně s učebnicí. Nejprve nahlas vždy jeden vybraný žák přečetl slovo a musí zdůvodnit. Uč. C se snažila vybírat jednoduchá slova pro žáky slabší. Čili

se soustředila na všechny žáky a pokoušela s nimi komunikovat pomocí otevřených otázek.

Další učební úkol zpracovávali ve skupinách střídavě na tabuli. Vymýšleli co nejvíce slov se stejným kořenem. Žáci se zapojili všichni, neboť jim šlo o skupinové vítězství. Uč. C rozdělila skupiny podle řad.

Např. RUKA – ruční, rukavice, ručička, ručník, příruční,...

Posledních pět minut Uč. C nechala žáky zpracovat samostatně v učebnici jednoduchý úkol na zopakování učiva této hodiny (slova základová, kořen slova apod.) Zadání znělo: od daných slov základových utvořte co nejvíce slov odvozených pomocí přípon: *LOĎ, LES, LÉK,...*

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt - u diktátu se žáci nedozvěděli, jakým způsobem je Uč C bude hodnotit. Při kontrole si mohli dostatečně představit, jakou známkou budou ohodnoceni. Druhý až čtvrtý úkol se hodnotil správně zvolenou pochvalou či individuální zpětnou vazbou.

Motivační aspekt – u prvního úkolu rozhodovala vnitřní motivace, nejvíce je motivoval k výkonu soutěžní úkol ve skupinách.

Aspekt chybovosti – diktát obsahoval nejvíce možností k chybovosti. Protože žáci o diktátu předem věděli, chybovost se snížila.

3. HODINA – MATEMATIKA

Na začátku hodiny Uč. C napsala na tabuli: *Zjistí rozdíl čísel 2782 a 351; součet čísel 7256 a 744; součin čísel 623 a 4; podíl čísel 728 a 4.* Uč. C vyvolává, pokud vyvolaný žák nevěděl, věnuje se mu individuálně a ostatní mohou počítat samostatně. Tři nejbystřejší žáci mají vše vypočítané a pod lavicí si malují obrázky. Těm bych doporučila úkoly navíc. Pokud ostatní nevědí, co mají počítat, vyhledávají v předchozích poznámkách. Ti, kteří mají práci hotovou, sedí a pouze kontrolují počítání ostatních. Potom společně hlásí Uč C své výsledky. Opakují stále početní výkony, žáci tomu příliš nevěnují pozornost.

Jako další činnost Uč. C každému rozdala na A4 sérii učebních úkolů na procvičení učiva. Pracovní list obsahoval 8 učebních úkolů na procvičení sčítání, odčítání pod sebou, násobení apod. Uč. C zapisovala s žáky na tabuli první úkol (celkem 16 příkladů) pouze ukázkově a spočítali ho společně. Další příklady počítali samostatně a Uč. C se některým věnovala individuálně. Ti, kteří mají příklady spočtené, pomáhají spolužákům – tzv. *peer-teaching*. Jeden z žáků dostal příklady jednoho ze spolužáků na opravu.

Hodina měla velice pomalé tempo, přestože pouze opakovali. Uč. C neměla v zásobě úkoly navíc pro rychle žáky, proto se potom věnovali jiným činnostem. Úkoly žáci pouze procvičovali učivo.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – Uč. C žákům dávala během hodiny individuální zpětnou vazbu, chválila jen správné výsledky.

Motivační aspekt – úkoly neměly v sobě zabudovanou motivaci. U prvního úkolu je zajímavá spojení slov s čísly a převádění na příklady. Myslím, že ostatní úkoly na A4 žáci plnili spíše z povinnosti.

Aspekt chybovosti – všechny učební úkoly pomáhaly žákům zopakovat si početní operace, proto i chybovost byla nízká.

4. HODINA – ČESKÝ JAZYK

První učebním úkolem si zopakovali předpony. Společně vymýšleli slova s různými předponami – *před-*, *od-*, *nad-*, *pod-*, Uč. C je zaznamenávala na tabuli, zároveň rozebírali i chyby. Například *podepsat* – společně zdůvodnili, také si vysvětlují jevy spodoby znělosti ve slově *rozkaz* – *proč píšeme z a slyšíme s* ?

Další úkol řešili ve skupinách po třech. Na papírku měli předponu, kterou si předem vylosovali a vymýšleli s ní největší počet slov. Skupinky si každý vybral sám, losování předpon bylo náhodné, čili nešlo o záměrnou diferenciaci učebním úkolem. Po daném časovém

úseku každá skupinka přečetla svá slova a ostatní je mezitím opravovali.

Poslední úkol byl písemný do sešitu. Jednalo se o cvičení na doplňování vynechaných písmen. Například: *RO_SYPANÝ HRÁCH*; *O_STAVENÝ VLAK*, *RO_TAVENÝ KOV*,....

Při hodině nedošlo k záměrné diferenciaci výuky učebním úkolem. Jedině by se dalo vzít v úvahu, že každá skupinka pracovala s jinou předponou. Uč. C organizovala výuku nejprve frontálně, poté skupinovou prací a poté zase frontálně.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – během hodiny se Uč. C snažila směřovat pochvalu ke všem žákům. Pokud někdo zodpověděl chybně, dostalo se mu zpětné vazby.

Motivační aspekt – nejvíce žáky motivovala aktivita s psaním slov s jednou předponou. Nejlepší žáci ze třídy se navzájem „hecovali“, kdo bude mít nejvíce různých smysluplných slov. Skupinky se slabšími žáky vymýšlely sice spoustu slov, nicméně často neměly smysl.

Aspekt chybovosti – úkol s nejvyšší chybovostí zaujímá samostatná práce skupinek - kvantita převládala nad kvalitou. Jednotlivé chyby si společně ústně opravovali. Žádné chyby Uč. C netolerovala.

5. HODINA – MATEMATIKA

Začátek hodiny patřil opravě prověrky. Další úkol Uč. C diktovala do cvičných sešitů čísla např. 12 728; 31 523; 171 820; 9 004;... a vyvolaný žák číslo zopakoval pro kontrolu. V druhé části úkolu pracovali s napsanými čísly. Hledali mezi nimi to největší, nejmenší a zaokrouhlovali je. Kontrola na tabuli.

Jako další učební úkol počítali příklady na násobení trojčiferným činitelem.

Např. 3 245

182 U tabule počítá samostatně jeden žák, ostatní v lavicích. Většina žáků příklad spočetla rychleji než na tabuli a následně poté už neměli co dělat. Čili v tomto okamžiku by bylo dobré zadat další příklad, pro někoho i jeho obtížnější variantu. Žáci v lavicích porovnávají své výsledky s tabulí.

Třetí úkol si žáci vybrali podle svého vkusu. Mohli si vybrat z jednoho cvičení v učebnici jakékoliv tři příklady z učebnice. Žáci bystří si vybírali převážně těžší příklady s vyššími čísly a mezi sebou si je následně kontrolovali.

Analýza aspektů učebních úkolů

Hodnotící aspekt – Uč. C poměrně často chválila, také si psala za aktivitu hvězdičky, ovšem i mínusy za nulovou aktivitu a rušení.

Motivační aspekt – nejméně žáky motivoval druhý učební úkol, kdy jeden počítal na tabuli, čímž se ostatní v lavicích nudili. Naopak třetí učební úkol žáky motivoval možností výběru.

Aspekt chybovosti – velká chybovost se vyskytovala u příkladů s násobením pod sebou. Uč. C s tím počítala, a proto měli kontrolu na tabuli.

6. HODINA – ČESKÝ JAZYK

Uč. C zahájila hodinu otázkou: Jaké znáte předpony? Žáci je diktovali a Uč. C je zapisovala na tabuli pod sebe. K nim následně vymýšleli slova, která Uč. C náležitě chválila, zároveň žáci, kteří nedávali pozor, dostali „mínus“. Touto rozcvičkou si děti měly procvičit učivo k diktátu.

Dalším učebním úkolem byl diktát (*příloha VII – diktát_C*) soustředěný na předpony. Doplnovací verzi dostalo celkem šest žáků,

ostatní psali celý text. Dva žáci začali psát vše, později jim Uč. C dala papír na doplňování.

Poslední učební úkol našli žáci v pracovním sešitě. Samostatně tvořili smysluplná příbuzná slova ze zadaných základových slov za časový úsek dvě minuty. Například *HORA*, *VENKOV*, *RUKA*,...Všichni pracovali a nikdo nerušil. Po skončení časového intervalu spočítali slova a kontrolovali nahlas a společně. Uč. C měla možnost se při práci věnovat jednotlivým žákům individuálně.

Analýza aspektů učebních úkolů

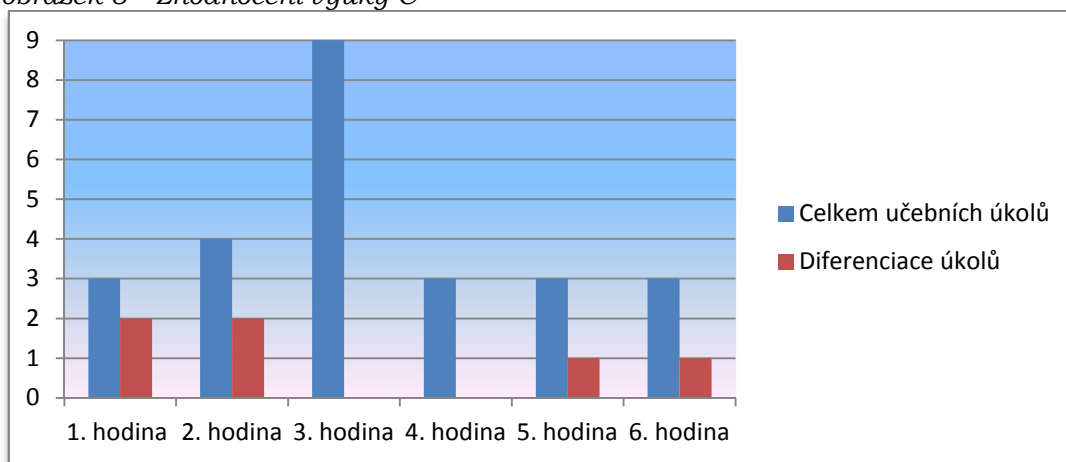
Hodnotící aspekt - Uč. C hodnotila slovně žáky jak kladně, tak i volila vhodně upozornění („minus“), že se daní žáci mají nad sebou zamyslet a dbát více na domácí přípravu.

Motivační aspekt – myslím si, že všechny úkoly byly podány tak, že žáky bavily. Diktát žáky motivoval z možnosti získat dobrou známku, vymýšlení slov příbuzných jako závody mezi sebou, stejně tak i k předponám vymýšlet slova.

Aspekt chybovosti – diktát rozhodně patří mezi cvičení s vysokým výskytem chyb. Díky intenzivní zpětné vazbě se chybovost u ostatních učebních úkolů v hodině snížila.

Zhodnocení výuky ve třídě C

obrázek 5 – Zhodnocení výuky C



První hodina (matematika) začala aktivizující metodou – hrou Mrazík (ta byla jedinou hrou, kterou jsem v hodinách českého jazyka a matematiky upozorovala). V hodině Uč. C použila jeden učební úkol s vysokou chybovostí diferencovaný pro některé žáky svojí prezentací, dále úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky na řešení jednoduchých příkladů.

Z obrázku 3- Zhodnocení výuky je patrné, že v druhé hodině (český jazyk) Uč. C zadala žákům celkem čtyři učební úkoly, z nichž dva byly diferencované (diktát se svou prezentací pro integrované žáky a odstupňované otázky pro slabší žáky). Také využili práci ve skupinách a úkoly vyžadující kreativní myšlení.

Třetí hodina (matematika) obsahovala největší počet učebních úkolů. Uč. C zdůvodnila množství úloh tím, že potřebovala s žáky opakovat. Varianty úkolů nijak diferencované nebyly, všichni počítali vše. Tuto hodinu jsem si uvědomila důsledky stejných úkolů pro všechny. Slabší žáci nestíhali a chytrí žáci se nudili.

Čtvrtou hodinu (český jazyk) jsem také nezaznamenala žádnou diferenciaci učebními úkoly. Avšak na rozdíl od třetí hodiny obsahovala

úkoly rozvíjející jak ústní, tak i písemný projev. V hodině se vyskytly úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace a úlohy vyžadující tvořivé myšlení.

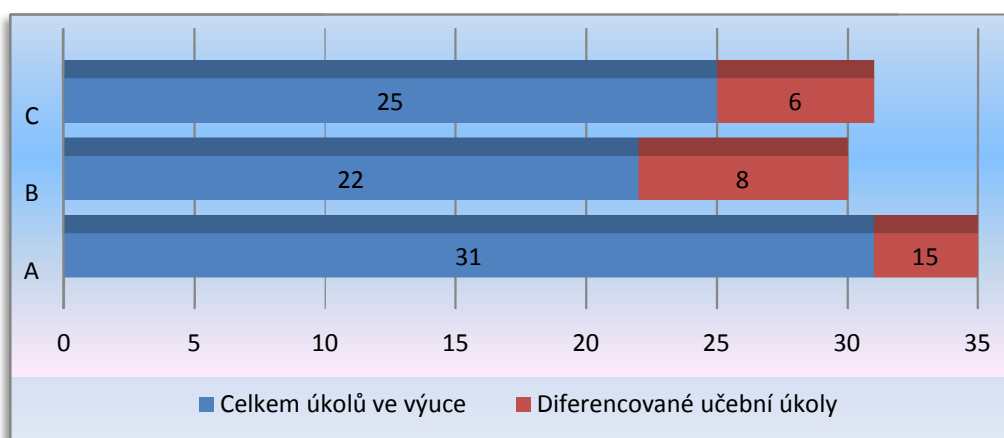
Pátá hodina (matematika) obsahovala celkem tři učební úkoly, které vyžadovaly jednoduché myšlenkové operace. Poslední úkol si žáci diferencovali sami podle svých schopností.

Poslední vyučovací hodina (český jazyk) obsahovala tři učební úkoly, z nichž pouze diktát měl diferencovanou formu své prezentace pro integrované žáky. Zároveň během hodiny žáci rozvíjeli svoji kreativitu při tvoření slov.

V českém jazyce se tedy diferencovaly *tři* učební úkoly z *deseti* zadaných, v matematice *tři* učební úkoly z *patnácti* zadaných. Mohu tedy říci, že Uč. C využívá diferenciaci úkolem ve své výuce výjimečně, pravidelně při diktátech.

5.4 Závěrečné shrnutí výuky ve třídách A, B, C

obrázek 6 - Závěrečné shrnutí



Z obrázku 6 - Závěrečné shrnutí je zřetelně vidět rozdíl mezi jednotlivými třídami.

Ve třídě A je nejvyšší počet úkolů, stejně tak jako nejvyšší počet diferencovaných úkolů, skoro polovina. Třída B pracovala v každé hodině téměř s konstantním počtem úkolů. Osm z nich Uč. B diferencovala různými způsoby (objem, prezentace a obtížnost). Třída C pracovala v hodinách celkově s velkým počtem učebních úkolů, ale pouze šest z nich Uč. C diferencovala (obtížnost, objem)

V následujícím odstavci je shrnuto pozorování vztahující se k úkolu č. 1., které zní: *objevit zvyklosti, podle kterých učitelé obvykle diferencují výuku učebními úkoly pro určité skupiny a typy žáků.*

- Uč. A, B, C diferencovaly úkoly ve výuce pro žáky slabší, žáky s SPU, ale zároveň i pro žáky rychle hotové se svou prací.
- Uč. B využívala úkolů navíc pro rychlé žáky.
- Velmi podobná diferenciaci učebního úkolu se objevila v diktátech pro skupinu žáků s SPU, kde Uč. A, B i C změnilly jak prezentaci, ale také objem.
- V hodinách matematiky jsem zpozorovala změnu v objemu učebního úkolu - více úkolů navíc pro žáky rychlejší (počítání dalších sloupečků) a méně pro žáky pomalejší.

K úkolu č. 2, který zní: *zmapovat, jaké didaktické varianty učebních úkolů učitelé ve třídách využívají k diferenciaci výuky a v jakých učebních situacích je zadávají.*

Během všech osmnácti pozorovacích hodin jsem shledala, že diferencované učební úkoly se využívají hlavně v hodinách opakovacích a v rámci procvičování. Většinou učitelé diferencovali

učební úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace. Z rozhovorů jsem se dozvěděla téměř totožné informace, pouze doplním o vyvozování nového učiva, kde Uč. využívají otevřených otázek. Slabším žákům stačí základní vědomosti, nadanějším umožňují přijít na výsledek logickou cestou.

Jednalo se o následující varianty učebních úkolů:

a) Učební úkoly vyžadující pamětní reprodukci poznatků

- **Kaskádovité úkoly** - žáci si mohli vybrat jednu z variant učebního úkolu podle svých schopností. Kaskádovité úlohy řešili hlavně v matematice.
- **Ústní opakování** – uč. diferencuje své otázky různým žákům.
- **Hromádky; úkoly navíc** – žáci jsou zvyklí v matematice a v českém jazyce, že pokud mají práci hotovou, jdou si vybrat z hromádky učebních úkolů určených k opakování.
- **Diktát** – změna prezentace diktátu pro vybrané žáky. Většinou učitelé připravili doplňovací verzi pro žáky s dyslexií.

b) Učební úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace

- **učební úkoly k třídění** – žáci třídí informace (podst. jména, čísla, slova podle abecedy apod.) podle určitých kritérií; zobecňování společných znaků (hlavně v geometrii)

c) Učební úkoly vyžadující složité myšlenkové operace

- **dokazování správnosti řešení** – při pokusech, logických slovních úlohách, uvědomování si postupů.

d) Učební úkoly vyžadující sdělení poznatků

- **referáty** – zpracování tématu jednotlivci, dvojicemi i skupinami. Referování výsledků práce, poučení ostatních spolužáků apod. Referáty o přečtených knihách, žáci si je vybírají podle svého zájmu a schopností.
- **převyprávění textu** – žák, který četl text navíc, může ho formou pantomimy či slovy převyprávět pro ostatní.

e) Učební úkoly vyžadující tvořivé myšlení

- **vlastní příklad** – žáci vymýšlejí vlastní příklady a navrhuji lepší řešení; připravují testové příklady; vymýšlení slovní úlohy na danou rovnici.

Shrnutí k úkolu č. 3. : Zjistit, zda učitelé provádějí diferenciaci výuky učebními úkoly vědomě a cíleně.

Všechny tři paní učitelky provádějí diferenciaci výuky cíleně a vědomě. Ve všech navštívených třídách jsou integrovaní žáci, kteří mají z poradny podrobnou zprávu o své poruše a pokyny, jak s nimi v hodinách pracovat – co jim odpouštět a co naopak ne. Je tedy zapotřebí, aby si učitelé tyto zprávy nastudovali a následně potom vytvářeli učební úkoly vyhovující schopnostem daného dítěte.

Všechny tři paní učitelky jsou v této oblasti kompetentní. Jejich odpovědi byly téměř totožné, připravují diferencované úkoly pro žáky integrované, žáky slabé a naopak pro žáky nadané a bystré. Zprávy z pedagogicko-psychologické poradny mají u sebe ve třídě vždy k nahlédnutí. Rozdíl je pouze v míře zadávání, což dokázal i *obrázek 6 - Závěrečné shrnutí (viz. strana 74)*.

Z rozhovorů jsem se přesvědčila, jak délka učitelské praxe hraje velikou roli při vytváření pestrých diferencovaných úkolů, což koresponduje s poslední kapitolou teoretické části o kompetencích a dovednostech. Je tedy zřejmé, že k diferencované výuce učebními úkoly učitel musí být nejen kompetentní, ale zároveň musí mít dostatečné dovednosti, které získá hlavně praxí.

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vystihnout podstatu diferenciaci výuky učebními úkoly a ozřejmit kompetence učitele, které jej uschopňují k diferenciaci výuky tvorbou a zadáváním variant učebních úkolů v rámci daného učiva a výukových cílů. K naplnění cíle sloužila analýza odborné literatury, na jejímž základě byly zpracovány otázky k rozhovoru a plán na vlastní předvýzkum a jeho provedení.

Teoretická část se zaměřila nejprve na analýzu učebních úkolů, jejich vytváření a zadávání ve škole, dále na způsoby jejich diferenciaci a poslední kapitola uzavírala celý teoretický okruh kompetencemi učitele. Tímto způsobem jsem vytvořil teoretický podklad pro zpracování praktické části. Po závěrečné kapitole o kompetencích učitele vyplynulo, že k diferencovanému způsobu výuky jsou zapotřebí nejen znalosti, které učitel získá během svého vzdělávání, ale i dovednosti získané v praxi sloužící k vytváření diferencovaných učebních úkolů.

Úkolem praktické části bylo zjistit, jaké didaktické variace učebních úkolů učitelé nejvíce využívají k diferenciaci ve výuce a v jakých učebních situacích je zadávají. Rozhovory s učiteli objasnily, zda diferencované úkoly zařazují do výuky vědomě a cíleně.

Jako prostředky pro naplnění úkolů jsem zvolila metodu pozorování a rozhovorů. Metoda vlastního akčního výzkumu mi umožnila získat zkušenost s vytvářením učebních úkolů pro různé žáky v jedné třídě. Potvrdila jsem si také svou domněnku, že diferenciaci učebními úkoly všechny žáky motivuje. Žáci rychlejší pracovali s těžšími úkoly, žáci slabší měli lehčí verzi. Protože všichni žáci plnili úkoly plně vyhovující jejich schopnostem, nikdo v hodinách nerušil, neměl potřebu řešit věci, které do hodin nepatřily. Tímto způsobem se předměty matematika a český jazyk staly pro žáky zábavnými.

Při pozorování vyučovacích hodin jsem měla možnost srovnat výuku tří paní učitelek s různými výukovými styly a různou délkou praxe. Jak z pozorování, tak i z rozhovorů vyplynulo, že každá z nich s diferenciací pracuje. Bohužel u dvou z nich převládala klasická výuka se stejnými úkoly pro všechny žáky, přestože v jejich třídách bylo mnoho žáků s SPU, ale také žáků velice bystrých a inteligentních. Z hodin u paní učitelek B i C jsem se přesvědčila, že by diferenciací učebními úkoly uvítali především ti nejbystřejších z jejich tříd. Neboť svou výuku zaměřovaly spíše na žáky průměrné až podprůměrné a žáci bystrí buď neměli co dělat nebo si počítali dopředu příklady v učebnici.

U paní učitelky B jsem ocenila úkoly navíc pro rychlé žáky. V hodinách jejich počet mohl být vyšší a z různých oblastí, ne pouze úkoly na vybarvování obrázku podle správných výsledků. Nicméně žáci takové úkoly brali jako odměnu a řešili je rádi.

Paní učitelka C s diferenciací učebních úkolů v hodinách příliš často nepracuje. Proto bych jí doporučila vytvořit si alespoň soubor učebních úkolů pro takové žáky, kteří jsou s prací vždy rychle a správně hotovi. Zároveň úkoly by měly být řešitelsky zajímavé a žáky upoutat. Pokud žáci budou ve výuce zaměstnání, nebudou rušit a věnovat se například malování pod lavicí.

Pouze paní učitelka A v hodinách využívala diferencované učební úkoly jako zcela zřejmou součást výuky. Diferenciace často probíhala velice nenápadně, ať šlo o barevné odlišení obtížnosti, cíleným kladením otázek různě odstupňovaných či dělením do skupin podle schopností žáků, kde zpracovávali podobné učební úkoly, ovšem s různou obtížností. S takovými způsoby diferenciací jsem se setkala jak v českém jazyce, tak i v matematice.

Velice oceňuji práci této paní učitelky, neboť jak sama řekla, žáci v její třídě jsou tak odlišní svými schopnostmi, že diferenciací výuky učebními úkoly je v jejích hodinách „denním chlebem“ a mnohdy si ani neuvědomuje, že svou výuku diferencuje. Tato paní učitelka tedy nejen

ví, jakými způsoby úkoly diferencovat, ale umí s nimi v hodinách pracovat a využít jejich nesmírnou výhodu, že všichni žáci jsou vedeni ke stejnému výukovému cíli, ale přesto trochu odlišnou cestou.

Záleží na každém učiteli, jak svoji výuku povede. Nicméně každý z nich by se především měl orientovat na dítě jako na individualitu s různými potřebami, schopnostmi a zájmy. V úvodu jsem zmínila, jak diferenciací učebními úkoly je mocná zbraň a kdo ji umí správně používat, je schopen žáky přivést k radosti nejen nad vyřešeným úkolem, ale i zájmem o další. Za touto myšlenkou si i po napsání diplomové práce stojím a pevně věřím, že poznatky, které jsem při psaní diplomové práce získala, využiji ve své pedagogické praxi. Zároveň doufám, že tato práce bude inspirovat řadu studentů a učitelů k zefektivnění jejich výuky.

7 LITERATURA

1. BENDL, Stanislav; KUCHARSKÁ, Anna (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
2. BABANSKIJ, J. K. Optimalizacija processa ubučeniija. In *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1979 s. 238-239, ISBN neuvedeno.
3. CEDRYCHOVÁ, Věra; KRESTOVÁ, Jiřina; RAUDENSKÝ, Jaroslav. *Možnosti diferenciacce žáků na základní škole*. Jinočany: H&H 1992.
4. DAJRI, N. G. Kak podgotoviť urok istorii. In *K teorii učebních činností*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986, s. 13, ISBN neuvedeno.
5. FENSTERNMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
6. FRÜHAUFOVÁ, Věra; KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem 2001. ISBN 80-7044-361-8.
7. HELUS, Zdeněk a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1979. ISBN neuvedeno.
8. HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Teorie učebních úloh. In *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002, s. 329, ISBN 80-7178-253-X.
9. HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Papyrus spol. s. r. o. 1995. ISBN 80-901740-4-3.
10. HUNTER, Madeline, C. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-2203.
11. ITAL, A.; KNÖFERL, M. Aus- Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. In *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing 2008, s 47, ISBN 978-80-247-1770-8.
12. JANIŠ, Kamil; ONDŘEJKOVÁ, Edita. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: ÚPPV, 2006. ISBN 80-7248-352-8.

13. JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido 2005. ISBN 80-7315-080-8.
14. JESENSKÁ, Zdena. Příprava a analýza výuky. In *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002, s. 335, ISBN 80-7178-253-X.
15. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.
16. KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Anna. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
17. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-022-7.
18. KOLEKTIV AUTORŮ; ed. VYSKOČILOVÁ, Helena. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha 1998. ISBN 80-860-39-47-1.
19. MAŠBIC, E., I. Psychologičeskije analiz učebnoj zadači. In *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1979, s. 220, ISBN neuvedeno.
20. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988.
21. NEVYHOŠTĚNÁ, Miloslava. *Barevná matematika pro čtvrtáky*. Praha: Prometheus 1995. ISBN 80-85849-17-8.
22. PAVELKOVÁ, Iva. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7290-092-7.
23. PASCH, Marwin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
24. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
25. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-072-3.
26. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-503-5

27. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
28. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita 1994. ISBN 80-210-0944-6.
29. ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním*. Praha: Rudolf Šup 2000-09. ISBN 80-238-6078-X
30. ŠVEC, Vlastimil; FIALOVÁ, Hana; ŠIMONÍK, Oldřich. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita 1996. ISBN 80-210-1365-6.
31. TOLLINGEROVÁ, Dana a kol. *K teorii učebních činností*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986. ISBN neuvedeno.
32. TURECKIOVÁ, Michaela; VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
33. WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Internetové zdroje

34. *Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti* [online]. 2011 [cit. 2011-03-16]. Vyučovací metody - problémové vyučování. Dostupné z
<<http://www.infogram.cz/about.do;jsessionid=9A762A317C5AA4535ED61CA960305096>>.
35. KUČEROVÁ, Radomíra. *Metodický portál RVP* [online]. 22. 09. 2010 [cit. 2011-11-08]. Dokresli obrázky. Dostupné z WWW: <<http://dum.rvp.cz/materialy/dokresli-obrazky.html>>.
36. MIŇHOVÁ, J.; LOVASOVÁ, V. Psychologické aspekty motivace ke studiu přírodních věd na pozadí Rámcových vzdělávacích programů. In *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky* [online]. Plzeň: Západočeská

univerzita, 2005 [cit. 2011-03-01]. Dostupné z WWW:
<www.kof.zcu.cz/ak/trendy/2/sbornik/minhova/srni.doc>.

Časopisy, příručky a diplomové práce

37. ČECHOVÁ, Hansen, B. Trénink diferenciacie ve vyučování. *Rodina a škola*, 2011, ročník LVIII, Číslo 4.

38. KALINOVÁ, Eva. *Možnosti individualizace, diferenciacie a personalizace vyučování a učení*. [diplomová práce] Praha 2010.

39. WAHLA, A. *Zeměpisné učební úlohy a jejich systémová analýza: kandidátská disertační práce*. Brno: UJEP Přírodovědecká fakulta 1978.

40. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení*. Praha: DYS centrum 1996.

8 SEZNAM OBRÁZKŮ

obrázek 1- Model práce	29
obrázek 2 - Přeměna klíčové kvalifikace v kompetenci.....	34
obrázek 3 – Zhodnocení výuky A	55
obrázek 4 – Zhodnocení výuky B	65
obrázek 5 – Zhodnocení výuky C	72
obrázek 6 - Závěrečné shrnutí	74

9 SEZNAM PŘÍLOH

příloha I- Pozorovací arch.....	41
příloha II - Kytka Broukomilka	
a Vykuk Puntikovaný Hokejkonohý	42
příloha III – Osová souměrnost	43
příloha IV – Diktát_A	59
příloha V – Vybarvovací úkoly.....	65
příloha VI – Diktát_B.....	67
příloha VII –Diktát_C.....	71
příloha VIII –Řízený rozhovor.....	41

příloha I- Pozorovací arch

Třída	Předmět	Učební úkol	Způsob diferenciace	Poznámky

R. Šup * Učíme se číst s porozuměním

Lekce 2.4 Kytka Broukomilka

Na obrázku je zvlněná čára. Pracujte podle pokynů. Kreslete tužkou a od ruky. Splněné úkoly si označujte, třeba škrtnutím. Uspadní vám to práci.

Pokyny:

1. Nakreslete větší kruh, který má průměr asi 4 cm. Dolní okraj kruhu je nad zvlněnou čarou ve vzdálenosti také asi 4 cm. Ve středu kruhu nakreslete malý kroužek.
2. Kolem velkého kruhu je 8 menších kruhů, které se ho dotýkají zvenku. Žádný malý kruh se nedotýká jiného malého kruhu a jsou kolem velkého kruhu stejnoměrně rozmístěné.
3. Nakreslete mírně prohnutou čáru, která spojuje dolní část velkého kruhu s vlnitou čarou pod kruhem. Čáru nakreslete tak, aby nezasahovala dovnitř kruhu a končila u zvlněné čáry.
4. Malý kruh, který je uvnitř velkého kruhu, lehce vybarvěte.
5. Na čáře, která spojuje kruh se zvlněnou čarou, vyznačte tence bod tak, aby byl níž, než je polovina výšky čáry.
6. Nakreslete dva protáhlé oválky, které mají jeden konec víc zúžený. Tím se dotýkají svislé čáry ve vyznačeném bodě. Jeden oválek míří doleva, druhý doprava.
7. Asi se vám podařilo nakreslit kytku se dvěma lístky na stonku. Nenecháme ji samotnou. Zkuste ještě pokračovat.
8. Vpravo od kytky nakreslete tři menší kroužky, aby byly vedle sebe v řadě, dotýkal se první druhého a druhý třetího a byly nad zvlněnou čarou asi ve výšce 2 cm. Prostřední kroužek je trochu menší, krajní jsou stejné.
9. K dolnímu okraji prvního a třetího kroužku nakreslete dvě velká tiskací písmena L blízko u sebe. Nakreslete je tak, aby se zahnuté čárky z písmenka dotýkaly zvlněné čáry. Asi tušíte, co se tu klube na svět.
10. Na kroužku, který je nejdál od kytky, si lehce vyznačte bod v místě, kde je asi na hodinách číslice 2. Z tohoto místa nakreslete klikatou čáru podobnou té, jakou má zmije na hřbetě, která míří šikmo nahoru a není delší než 2 cm.
11. Ke konci klikaté čáry přikreslete stejný kroužek, jako je ten na druhém konci.
12. Na jeho horní části stojí vedle sebe dvě velká tiskací písmena T. Nakreslete je tam.
13. Uvnitř kroužku udělejte tmavý puntík, který je spíš v jeho horní části.
14. Pokud jste postupovali správně, objevil se na obrázku brouk. Až vám paní učitelka - pan učitel dovolí, můžete obrázek ještě doplnit. Vymyslete květině i broukovi hezká a veselá jména.

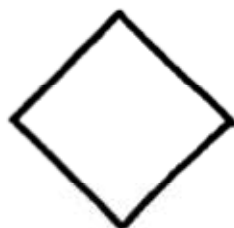


Lekce 2.5 Vykuk puntíkový hokejkonohý

Na obrázku je čtverec postavený na vrcholu. Pro vytvoření obrázku podle pokynů se nám dobře hodí. Kreslete tužkou a od ruky. Splněné úkoly si označujte, třeba škrtnutím. Ušnadní vám to práci.

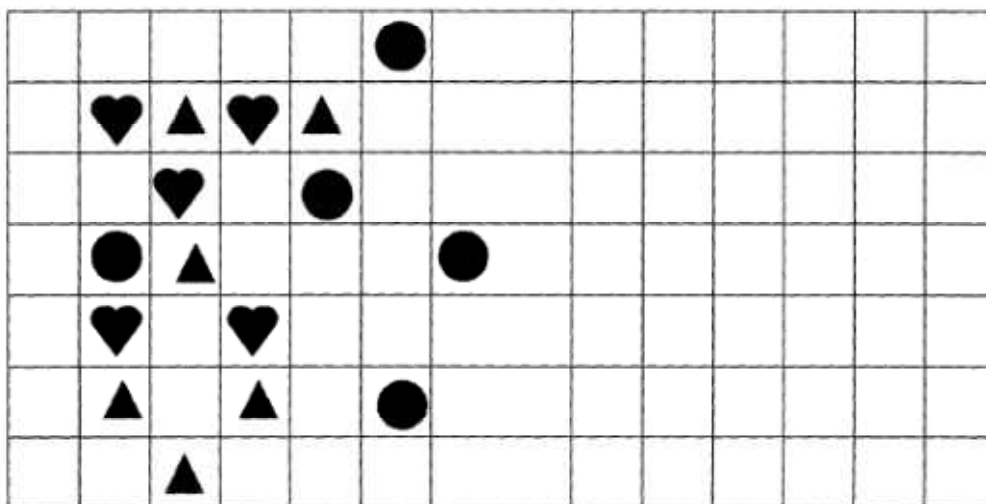
Pokyny:

1. Nakreslete čáru napříč čtvercem, která začíná v levém vrcholu a končí v pravém. Zkuste si tiše odpovědět na otázku: Jaké obrazce vznikly ze čtverce po nakreslení čáry?
2. Nakreslete dva malé kruhy, jeden se dotýká zvenku pravého vrcholu čtverce, druhý se dotýká zvenku levého vrcholu čtverce.
3. Horní a dolní část čtverce tvoří trojúhelníky. Do horního trojúhelníka nakreslete tři kulaté puntíky v řadě, která míří zdola nahoru, jakoby trojúhelník půlila. Puntíky jsou uvnitř, nedotýkají se strany ani vrcholu.
4. Z horního vrcholu, do prostoru mimo trojúhelník, vyčnívá více krátkých čar různými směry šikmo a nahoru. Nakreslete je tak.
5. Kousek pod spodní vrchol čtverce nakreslete větší elipsu, která je protáhlá směrem dolů. (Elipsa je trochu šišatý, oválný tvar, jako mírně stlačený pružný míč.) Roh čtverce a elipsu spojte krátkou tlustou čarou.
6. Elipsu zdobí uvnitř osm velkých knoflíků - puntíků. Jsou ve třech řadách, řady míří shora dolů a jsou vedle sebe. V levé řadě jsou tři knoflíky, v prostřední řadě je o jeden knoflík méně. Jistě správně spočítáte, kolik je knoflíků v pravé řadě a nakreslíte je.
7. Z dolního okraje elipsy vyčnívají směrem dolů dvě hokejky. Hokejky mají dolní části, kterými se hraje, obrácené na opačné strany, směrem od sebe.
8. Nahoře zůstal prázdný trojúhelník, který je spodní polovinou čtverce. Asi do střední části tohoto trojúhelníka napište přiměřeně velkou číslici šest. Pod ní, do zbylého volného místa, napište tiskací písmeno velké B, ale tak, aby leželo na svých bříškách.
9. Do trojúhelníka, který máte teď v péči, zbývá dokreslit dva menší kroužky. Určitě jste pochopili, kam se mají umístit, tak je nakreslete.
10. Pokud jste postupovali správně, objevil se téměř hotový kluk Vykuk. Až vám paní učitelka - pan učitel dovolí, můžete obrázek dokončit a vylepšit. Dáte klukovi jméno? Napište ho.



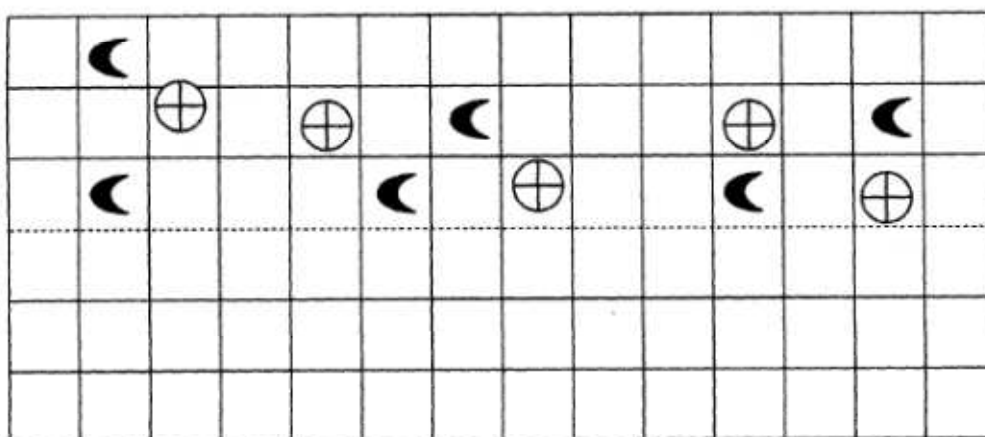
DOKRESLI OBRÁZEK č. 1

Dokresli druhou polovinu obrázku tak, aby byl osově souměrný.



DOKRESLI OBRÁZEK č. 2

Dokresli druhou polovinu obrázku tak, aby byl osově souměrný.



příloha IV – Diktát_A

Holub___ a vrabc___

Pan _____ krm__ _____. Zavolá

na ně a _____ př___létnou. S _____

př___létaj___ i _____. _____

s _____ také zobou zrn___. Společn___

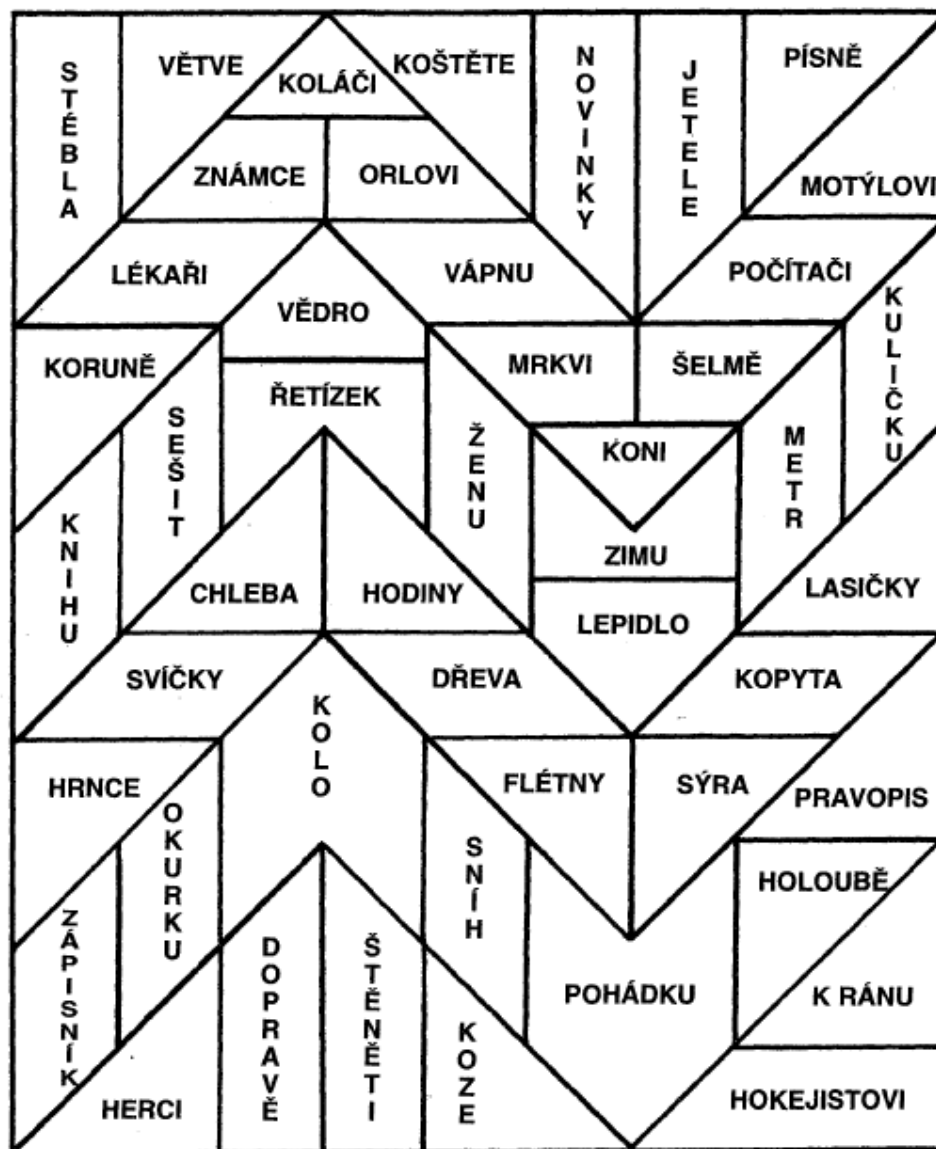
hoduj___. _____ vrabce n___kd___

neodhán___.

.....

příloha V – Vybarvovací úkoly

1. Vybarvi tvary podstatných jmen: v 2. p. č. j. – modře
 v 3. p. č. j. – zeleně
 v 4. p. č. j. – červeně

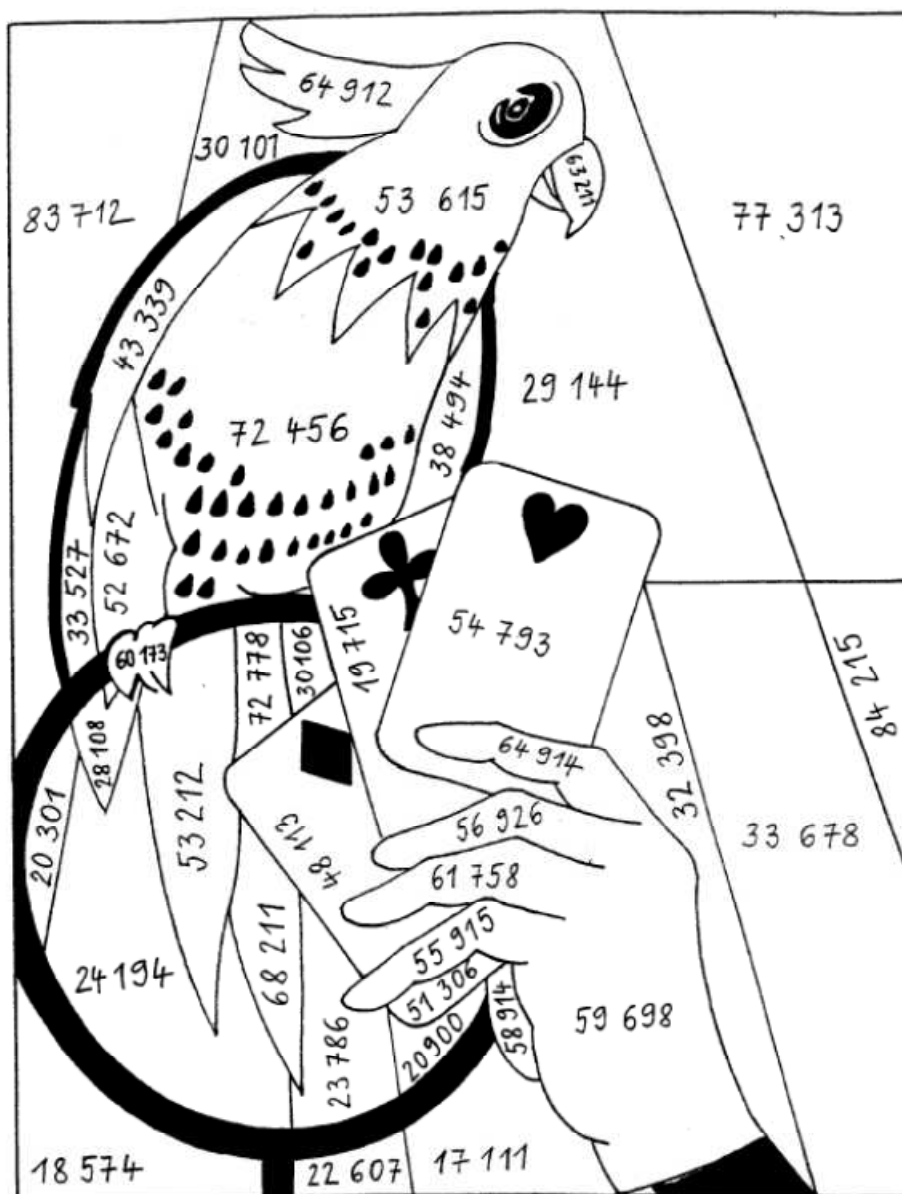


2. Vytvoř věty ze slov, která mají stejný počet písmen.

Např.: *Náš syn šel ven.*

Okolo dveří běhal vlčák.

Zaokrouhli na desetitisíce a obrázek vybarvi.



modrá	žlutá	hnědá	červená	oranžová	zelená	černá
20 000	30 000	40 000	50 000	60 000	70 000	80 000

příloha VI – Diktát_B

- 1) Lampsy se rosvítily. Želvy se odplavily.
- 3) Chlapci slíbili splnit roztoky.
- 4) V neděli byla besmrtečná oběť.
- 5) Kluci se rozběhli po louce.
- 6) Rozstříhal byl papír na malé čtverečky.
- 7) Pod skřenkou bublal potůček.
- 8) Chlapci měli ve stanech rozkládací lehátka.
- 9) Místa s nejlepším výhledem byla již obsazena.
- 10) Sochař zleal sochu v nadávkách velikosti.

- 1) Lampsy se
- 2) Želvy se
- 3) Chlapci slíbili
- 4) V neděli byla
- 5) Kluci se po louce.
- 6) na malé čtverečky.
- 7) bublal potůček.
- 8) Chlapci měli
- 9) Místa s nejlepším
- 10) Sochař sochu

je naší sovou.
Hnízdí ve skalách.
..... ho ale kroužit i nad

Loví
Dovede prudce
a kořist
Není však schopen ubránit se současně
několika soupeřům, protože má
jako je dalekozraký.

12. Napište podle diktátu. Vyznačte podstatná jména a určete pád.

Výr velký

Výr je naší největší sovou. Hnízdí obvykle ve skalách. Vidáme ho ale kroužit i nad rovinami. Loví mezi západem a východem slunce. Dovede prudce vyrazit do útoku a kořist hbitě uchopit. Není však schopen ubránit se současně několika soupeřům, protože má nepohyblivé oči a vidí vždy jen jednoho. Jako všechny sovy je dalekozraký.

příloha VIII – Řízený rozhovor

1. Jaké didaktické varianty učebních úkolů ve svých třídách využíváte k diferenciaci výuky? Můžete si vybrat z následujícího výčtu variant a přiložit konkrétní příklad z vaší praxe.

- učební úkoly vyžadující pamětní reprodukci poznatků (např. *Zopakuj. Jak bys popsal...? Co platí...?*)
- učební úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace (např. *Vyjmenuj. Seřaď. Porovnej. Zjisti, kolik měří... Najdi společné znaky a zobecni. Urči rozdíly mezi...*)
- učební úkoly vyžadující složité myšlenkové operace (např. *Vysvětli význam...Zdůvodni. Jak rozumíš, že...? Uveď pravidlo podle zadaných příkladů. Přelož. Dokaž správnost svého tvrzení.*)
- učební úkoly vyžadující sdělení poznatků (např. *Vypracuj referát, nakresli myšlenkou mapu, pojednej o...*)
- učební úkoly vyžadující tvořivé myšlení (např. *Vymysli vlastní příklad. Navrhni lepší řešení*)

2. V jakých učebních situacích je nejčastěji zadáváte?

3. Jaké jsou vaše nejčastější způsoby diferenciaci učebních úkolů?

4. Kdy a pro jaké účely provádíte diferenciaci výuky učebními úkoly?