

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Diferenciace a individualizace výuky na 1. stupni ZŠ

**Differentiation and individualization of teaching at lower
primary school**

Diplomová práce

Praha 2016

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Vypracovala:

Lucie Tomešová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Diferenciace a individualizace výuky na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24. června 2016

.....

Podpis

Poděkování:

Ráda bych zde poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za vstřícné a odborné vedení. Velmi děkuji také dvěma učitelům, kteří mi umožnili natáčet jejich výuku a vést s nimi rozhovor. V neposlední řadě děkuji mému partnerovi Matoušovi Pokornému za praktické rady, mamince a babičce za průběžnou korekci textu a celé své rodině za podporu v průběhu všech let studia.

ABSTRAKT

Práce reaguje na situaci současné školské praxe, kdy je na učitele kladen požadavek diferencovat a individualizovat výuku v heterogenních třídách. Mnozí učitelé k tomu nicméně nejsou dostatečně připraveni a relevantní odborné literatury včetně metodik, které by jim v praxi pomohly, je velmi málo. Cílem práce je proto shrnout nejnovější poznatky z této oblasti včetně konkrétních strategií a pokusit se navrhnout možný postup, kterého by se učitelé mohli při diferenciaci výuky držet.

V teoretické části jsou shrnuty již známé poznatky z této oblasti z české i zahraniční literatury. Empirický kvalitativní výzkum je orientován na zjištění způsobu diferenciaci dvou vybraných fakultních učitelů, kteří jsou významným profesním modelem pro studenty – budoucí učitele. Použitými výzkumnými metodami jsou zejména hloubkové rozhovory s učiteli a analýza pozorování resp. videonahrávek jejich výuky.

Klíčové pojmy: individualizace, diferenciaci, personalizace, strategie, učitel, výukové metody, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The thesis reacts on the contemporary schooling when there is the need of differentiation and individualisation of teaching in heterogeneous classrooms. However, the teachers are not prepared enough to differentiate and there is only a minimum of relevant literature and methodological support.

The main aim of the thesis is to summarise the latest findings in this field, to detect possible strategies of differentiation and individualisation at the lower primary school and to design feasible steps for the teachers to follow.

In the theoretical part there are summarised already familiar findings from the external literature. In the empirical part I am focusing on the differentiation methods of two sample teachers, who are important models for the students – future teachers. The methods used predominantly in the research are the in-depth interviews with the teachers and an analysis of a recording of observed lessons.

Key words: individualization, differentiation, personalization, strategies, primary school teacher, teaching methods, qualitative research

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 Zdůvodnění výběru tématu.....	3
2 Formulace problému a cíle práce	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Důvod diferenciací výuky, současná situace, trendy	6
1.1 Diferenciací ve vztahu k cílům výuky.....	8
1.2 Od nedávné historie k současným trendům v diferenciací výuky.....	9
1.3 Diferenciací, individualizace a personalizace	11
2 Teorie pro praktické využití	16
2.1 Základní předpoklady pro diferenciací výuky	16
2.2 Diferenciací na základě učebního profilu žáka.....	19
2.3 Diferenciací založená na různých komponentech vyučování.....	21
2.3.1 Diferenciací obsahu vyučování	22
2.3.2 Diferenciací vyučovacího procesu	23
2.3.3 Diferenciací prezentace výsledku práce a diferenciací hodnocení.....	24
2.3.4 Diferenciací prostředí výuky.....	28
3 Diferenciací v praxi.....	29
3.1 Způsob implementování diferenciací do výuky	29
3.2 Konkrétní vyučovací strategie, metody a pomůcky	34
3.2.1 Strategie pro diferenciací obsahu výuky.....	35
3.2.2 Strategie pro diferenciací vyučovacího procesu	37
3.2.3 Strategie pro diferenciací hodnocení	39
3.3 Problémy při diferenciování výuky.....	40
3.4 Možnosti řešení problémů.....	41
4 Situace v České republice.....	44
4.1 Plány a postoj MŠMT	44
4.2 Metodiky využívané v ČR podporující diferenciací ve výuce.....	46
5 Shrnutí teoretické části	48
EMPIRICKÁ ČÁST	49
1 Úvod	49
2 Případová studie	49
2.1 Použité metody pro sběr dat.....	50
3 Výsledky výzkumu.....	52
3.1 Případová studie A	53
3.1.1 Analýza a interpretace.....	58

3.2	Případová studie B	60
3.2.1	Analýza a interpretace.....	64
4	Diskuze a shrnutí empirické části.....	65
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

1 *Zdůvodnění výběru tématu*

Problematiku diferenciaci a individualizace vyučování jsem zvolila jako téma své diplomové práce z více důvodů, které zmíním níže. Přivedla mě k němu však šťastná náhoda. Během svých pedagogických praxí a následků jsem byla svědkem výuky v mnoha třídách pod vedením různých učitelů a ohledně výuky mi vystávalo nemálo otázek. Vzhledem k tomu, že při následcích studenti nejčastěji sedávají úplně vzadu ve třídě, mají jiný úhel pohledu, než vyučující. Všimla jsem si mnohokrát, že ve třídě jsou žáci, kteří se do výuky nezapojují, nebo jen velmi málo a neochotně. Mou nejčastější otázkou, kterou jsem si kladla, tedy bylo: Je možné vést výuku takovým způsobem, aby všem žákům vyhovovala a motivovala je natolik, že povede k plnému využití jejich potenciálu a dosažení tomu odpovídajících výsledků?

Během jednoho z následků, kdy jsem měla pozorovat žáka-cizince a vytvořit pro něj IVP, jsem byla velmi zaujata průběhem hodiny a tím, jak byla paní učitelkou vedena. Byl to způsob, který jsem do té doby ještě neviděla. Paní učitelka vedla žáky k tomu, aby si sami připravili jednoduché, avšak efektivní materiály, se kterými pak pracovali. Každý žák měl před samotným řešením úkolu možnost volby. Mohl si vybrat úkol, na který se cítil připraven, a při jeho vypracovávání mohl postupovat vlastním tempem. Paní učitelka měla zároveň čas jednotlivé žáky kontrolovat a těm méně zdatným pomáhat.

Při této hodině jsem si tedy částečně zodpověděla svou původní otázku – myslím, že vést výuku tak, aby podporovala individuální rozvoj žáků a plně rozvíjela jejich potenciál, možné je. Jak toho má ale učitel docílit? Existuje nějaký návod, či postup, kterého by se učitel měl držet?

V současné době je v České republice velmi aktuálním tématem inkluze ve vzdělávání v souvislosti se změnou novely školského zákona posilující společné vzdělávání žáků v základních školách. Vzhledem k migraci se dá také předpokládat, že bude přibývat v českých školách stále více žáků-cizinců s různým socio-kulturním zázemím a zkušenostmi. Jsem tedy přesvědčena, že téma diferenciaci a individualizace ve vyučování na 1. stupni ZŠ je aktuálním tématem, kterým se musím jako budoucí učitel zabývat,

zjišťovat o něm co nejvíce dostupných informací a inspirovat se již proběhlými studiemi, výzkumy a v neposlední řadě zkušenostmi učitelů.

2 Cíle práce

Hlavními cíli práce jsou:

- zmapování problematiky diferenciaci a individualizace v zahraniční literatuře,
- navržení možného způsobu aplikace individualizace a diferenciaci do výuky
- zmapování aktuálních podmínek pro aplikaci diferenciaci a individualizace v českém školství,
- a porovnání navrženého způsobu aplikace s praxí ověřenými postupy referenčních učitelů.

Pro čerpání ze zahraničních zdrojů v teoretické části jsem se rozhodla z toho důvodu, že je v České republice v současné době jen málo relevantní odborné literatury včetně metodik, které by učitelům v praxi pomohly. Druhým důvodem jsou výsledky průzkumu PISA 2009 poukazující na velké rozdíly ve výsledcích vzdělávání na úrovni jednotlivých států i mezi státy. Vzdělávací strategie států, které poskytují rovné a pevné vzdělávací podmínky a dosahují tak trvale vysokých výsledků, pak mohou sloužit jako opora pro vzdělávací systémy, které takových kvalit ve výsledcích vzdělávání nedosahují (OECD, 2010 s. 3).

Na základě teoretických poznatků se pokusím navrhnout možný způsob aplikace diferenciaci do výuky, který bych ráda používala ve své budoucí praxi a případně nabídla ostatním učitelům k užití.

Pro správné pochopení souvislostí jsem se v teoretické části také zabývala ukotvením problematiky diferenciaci a individualizace v českých kurikulárních dokumentech (RVP, Bílá kniha,...).

V empirické části se zaměřím na situaci na české škole, kde se pokusím zachytit postoje a strategie dvou učitelů primární školy, jejichž cílem je vést svou výuku tak, aby co nejvíce vyhovovala individuálním potřebám žáků. Předpokládám, že je možné, že budou mít odlišná východiska své práce. Buď budou stavět svou výuku právě na přečtené

odborné literatuře a výzkumech, nebo, a to asi spíše, budou učit intuitivně a na základě svých vlastních zkušeností a pozorování. Pokusím se tedy zaznamenat praktické využití teoretických principů, které mohou sloužit pro další učitele jako příklady dobré praxe, a případně poukázat na strategie, které nejsou zatím plně využívány, nebo které čeští učitelé sami intuitivně vytvořili.

TEORETICKÁ ČÁST

1 *Důvod diferenciací výuky, současná situace, trendy*

Vzhledem k tomu, že diferenciací a individualizace jsou principy výuky založené na respektu k odlišnosti a vnímání odlišnosti jako hodnoty, je důležité zmínit důvody, proč je pojetí výuky založené na těchto principech v současnosti natolik aktuální.

Hlavním důvodem, který se již objevuje po desetiletí, je narůstající diverzita mezi žáky (Whitburn 2010, s. 411). Podle toho, co říká Humphrey, to může mít tři následující příčiny. První z příčin je narůstající mezistátní i vnitrostátní míra migrace. Druhou výraznou příčinou je vývoj vzdělávací politiky, který vede ke zvyšování počtu dětí se speciálními potřebami v běžných základních školách. Třetí příčinou jsou narůstající zájmy společnosti soustředěné na nesnáze dětí, které nedosahují dostatečné úrovně gramotnosti, v souvislosti s všeobecným uvědomováním si mnohočetnosti a komplexity dovedností, které jsou současnou společností vyžadovány (Humphrey a další 2006, s. 306-307).

Tomlinson popisuje poslední ze jmenovaných příčin jinými slovy. Podle ní je vzdělávání v současnosti bráno jako nezbytná nutnost pro všechny děti více, než kdy předtím. Z toho důvodu je také na žáky vyvíjen větší tlak (Tomlinson, 2012). Na učitele jsou pak kladeny nároky vést všechny žáky k co nejlepším výkonům a nenechat nikoho „jen proplouvat“.

K druhé zmíněné příčině Tomlinson (2012) dodává, že všeobecně narůstá počet žáků s diagnostikovanými vzdělávacími potřebami, poruchami pozornosti, či naopak žáků nadaných. Také zdůrazňuje, že i ekonomická situace v rodinách žáků může sehrát zásadní roli, co se týče různorodosti žáků a jejich potřeb.

V souvislosti s vývojem vzdělávací politiky je potřeba poukázat na situaci v České republice. Již v Bílé knize byl stanoven požadavek na dodržování humanistických a demokratických hodnot ve vzdělávání prostřednictvím diferenciací a individualizace výuky (MŠMT, 2001 str. 17). Toto směřování výuky je pevně stanoveno i v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP) v kapitole 1.3. Dle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2016/2015 se však individualizovaná výuka vyskytla pouze v 10,1% z hospitovaných hodin. Mezi hlavními překážkami, které uvádí ČŠI, je nedostatek finančních prostředků, velké počty žáků ve třídě, či nedostatečná spolupráce s rodiči (ČŠI, 2015). K odstranění překážek by měla přispět v současnosti projednávaná a bouřlivě

diskutovaná opatření ministryně školství, která upravují RVP a naplňují novelu školského zákona o společném vzdělávání žáků v základních školách. Zkráceně jsou tato opatření nazývána „inkluzí“.

Na základě zmíněných myšlenek pokládám za důležité věnovat první kapitole dovednostem, které jsou od člověka moderní společnosti vyžadovány a ke kterým by měla výuka směřovat. V souvislosti s nimi nastíním vývoj výuky v heterogenní třídě směrem k současným trendům. Vysvětlím, v čem spočívá diferenciaci, individualizace a personalizace výuky.

Ve druhé kapitole se budu zabývat teorií v souvislosti s praktickým využitím při výuce. Shrnu základní předpoklady pro to, aby učitel mohl začít učit diferencovaně, a vztáhnou diferenciaci k jednotlivým komponentům výuky.

Ve třetí kapitole se budu zabývat konkrétními strategiemi, vedoucími k úspěšnému vedení výuky a směřujícími k rozvoji požadovaných dovedností. Pokusím se také na základě teoretických podkladů v dřívějších kapitolách vytvořit návod na možný postup při implementování diferenciaci do výuky. V závěru kapitoly zmíním problémy, které se při diferencování výuky mohou vyskytnout, a navrhnou možnosti jejich řešení.

Čtvrtou kapitolu věnuji mapování situace v České republice a popíšu plány a postoje MŠMT v souvislosti s diferenciací výuky. V této kapitole také zmapuji a popíši již zaběhnuté způsoby implementace diferenciaci do výuky na českých školách formou popisu různých metodik, které jsou učiteli využívány.

1.1 Diferenciace ve vztahu k cílům výuky

V současné době informačních technologií, kdy je možné najít na internetu téměř vše a informace se stávají snadněji dosažitelnými, by se měla výuka ve školách obracet k jiným hodnotám, než jen k memorování postupů a dat.

Z hlediska požadavků, které jsou na člověka v současné době kladeny, je velmi důležité, aby se člověk naučil a zapamatoval si co nejvíce informací. Ty však začínají být hodnotné teprve ve chvíli, kdy je člověk schopen je utřídit, zhodnotit, vztahovat je mezi sebou a na základě toho další relevantní informace cíleně vybírat. Toto jsou schopnosti, které by měla moderní společnost podporovat a rozvíjet, protože díky nim může být člověk – občan společnosti – přínosný a může tak účinněji přispívat k jejímu rozvoji.

Společnost ITL Research vytvořila program 21CLD (21st Century Learning Design), ve kterém je specifikováno šest dovedností pro 21. století, z nichž každá představuje důležitou oblast rozvoje studentů. Jsou to dovednosti: Spolupráce, Budování znalostí, Sebeřízení, Řešení problémů reálného světa, Využití ICT při učení a Pokročilá komunikace (ITL).

Těchto šest dovedností je pojmenováním konkrétních okruhů dovedností, jejichž pomocí mohou být schopnosti, které jsem zmínila ve druhém odstavci, podporovány. Společnost ITL Research tak obsáhla cíle, ke kterým by měla diferencovaná výuka směřovat, a na které naráží i Tomlinson v následující citaci.

„Cílem diferenciace výuky by nemělo být jen úspěšné složení standardizovaných testů, ale také uspět jako lidská bytost, jako člen společnosti a jako osobnost, která vnímá svou budoucnost a možnosti, které jí poskytuje.“ (Tomlinson, 2011, 29:10)

Výzkum PISA 2009 tento postoj potvrzuje. Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že rozvinuté a rychle se zlepšující vzdělávací systémy mají mnoho společných znaků nezávislých na historickém, kulturním a ekonomickém vývoji daného státu. Přijetí a podpora diverzity žáků ve schopnostech, zájmech a sociálním zázemí za pomoci individualizovaných přístupů ve vyučování je jedním z těchto znaků. Úspěšné vzdělávací systémy také vynikají jasně danými jednotnými standardy a zaměřují se na komplexní osvojování dovedností na úrovni vyšší hladiny kognitivních procesů. Jsou zde jasně specifikované požadavky k získání dané kvalifikace a není možné je získat bez prokázání požadovaných znalostí (OECD, 2010 str. 4).

Z toho tedy vyplývá, že jednou z podmínek pro dosažení kvalitní výuky jsou dobře specifikované požadavky a cíle vzdělávání, ke kterým má veškerá výuka směřovat a které jsou pro současnou společnost aktuální a přínosné. Pro dosažení těchto cílů je nutné, aby byly jasně stanovené standardy na všech úrovních vzdělávání a aby se tak staly nástrojem pro učitele při snaze podporovat heterogenitu žáků ve smyslu rozvíjení jejich individuálních schopností, dovedností a zájmů.

Kromě požadavků současné společnosti by však měla výuka ve školách předně podporovat individualitu a rozvoj jednotlivých dětí. Tomlinson tedy nestaví diferenciaci primárně na potřebách a cílech současné společnosti, ale na potřebách dítěte. Klíčovými východisky pro diferenciaci výuky by podle ní měly být: **úroveň** žáka v dané oblasti, **zájmy** žáka a **učební profil** žáka (Tomlinson, 2000). Úkolem učitele je pak na základě těchto východisek stavět výuku tak, aby podporovala rozvoj výše zmíněných společností požadovaných dovedností.

1.2 Od nedávné historie k současným trendům v diferenciaci výuky

Dlouhodobě se vyskytujícím faktorem v českém školství je vysoká míra selekce žáků do různých typů škol již ve velmi nízkém věku. První dělení žáků je možné již v jedenácti letech, v 15 letech pak mají možnost vybírat si až z šesti různých typů škol (OECD, 2013). Na úrovni školy pak dochází k selekci žáků do různých tříd a skupin na základě výkonnosti či zájmů (OECD, 2010 str. 35).

Touto vnější diferenciací však dle MŠMT (2014) nedochází ke zlepšování výsledků všech žáků, ale pouze ke zvyšování rozdílů mezi nimi. Jisté redukce v počtu vzdělávacích cest již dosaženo bylo díky novému školskému zákonu v roce 2004, avšak vnější diferenciacie českých škol je stále vysoká. V současné době tedy koexistuje paralelně diferenciacie vnější i vnitřní.

Vzhledem k této situaci a k cílům výuky zmiňovaných v předchozí kapitole se budu nadále soustředit již pouze na vývoj diferenciacie vnitřní.

Od šedesátých let dvacátého století začala ve společnosti zaznívat slova vystihující náladu poválečné doby: nová společnost a nová ekonomika. Změny ve společnosti té doby byly citelné a následovaly stále další. Mezi nimi například nárůst počtu žen jako rovnocenných pracovních sil. Tyto nálady ve společnosti se promítly významně do

vnímání sociální rovnosti a nerovnosti v souvislosti s právem na různorodost genderovou, rasovou, národnostní či společensko-třídní (Hartley, 2009 str. 425).

V rámci tohoto reformačního hnutí začala znovu prolínat do škol tendence vyučování orientovaného na dítě (child-centred education) a s tím použití hry jako významného výukového média. Dítě se mělo ve třídě cítit bezpečně, svobodně a mělo být šťastné. Mělo být opět vnímáno jako jedinečná osobnost odlišná od dospělého. Důraz byl kladen na přirozenou vnitřní motivaci dítěte, které se tak stalo strůjcem svého vlastního učení (Hartley, 2009 str. 427).

Stále však byl ve vyučování hlavním aktérem učitel, nikoliv žák. Jedním z prvních, kdo se zmínil o personalizaci výuky, byl Bernstein, i když prostřednictvím takzvané „Neviditelné pedagogiky“, modelu využívaném v Británii. Neviditelnou pedagogiku lze charakterizovat několika zásadními rysy, mezi něž patří implicitní řízení žáka učitelem, nikoliv explicitní. Dalším rysem je role učitele jako tvůrce kontextu výuky, který však dítě samo dotváří a objevuje. V souvislosti s tím získává žák více volnosti ve volbě obsahu, struktury, i časové dotace na práci a vnímá tak výuku v kontextu sebeřízení. Regulace výuky učitelem je pro žáka tedy méně zřetelná, je méně direktivní, více personalizovaná (Bernstein, 1975).

Oba přístupy, na dítě orientované vyučování i personalizované učení, jsou tedy soustředěny na individualitu dítěte, každý však jiným způsobem. Personalizace přistupuje k pedagogice formou „šití výuky na míru“ potřebám dítěte. Na dítě orientované vyučování je zaměřeno primárně na potřeby dítěte, z nichž vychází (Hartley, 2009 str. 429).

Z tohoto pohledu se přístup výchovy orientované na dítě shoduje s individualizovaným přístupem k výuce, jež Bray charakterizuje jako proces učení, kdy učitel vede žáky k dosahování (učitelem) vytyčených kolektivních i individuálních cílů a přizpůsobuje výuku a zadávání instrukcí individuálním potřebám žáků (Bray, a další, 2014).

Z hlubšího popisu diferenciac, individualizace a personalizace v následující podkapitole lze vnímat přístup diferenciac jako prostředníka, či mezifázi mezi individualizací a personalizací. Lze tak usuzovat především z role učitele, ve které se přístupy významně liší.

Při individualizovaném přístupu učitel hodnotí žáky a na základě tohoto hodnocení přizpůsobuje výuku a zadávání instrukcí jejich individuálním potřebám a stanovuje individuální cíle. K dosahování těchto cílů pak volí vhodné metody výuky, formy výuky a pomůcky. Výuka je tedy orientovaná na dítě, avšak hlavním aktérem je zde vyučující (Bray a další, 2014).

V rámci diferenciacce učitel využívá konstruktivistického přístupu k výuce (Tomlinson and Allan in Anderson 2010, str. 50). Hlavním cílem učitele je vytvořit dostatečnou různorodost úkolů, které povedou k jednomu vytyčenému cíli společnému pro všechny žáky. Dosažené výsledky a hodnocení poté slouží jako zpětná vazba nejen pro učitele, ale také pro žáky. Učitel zde stále zastává hlavní roli ve vyučování, dává však žákům prostor pro volbu úkolu a činnosti (Bray a další, 2014).

Personalizovaný přístup k výuce vnímám jako hlavní trend současné pedagogiky, který klade na učitele nárok přenechávat odpovědnost za učení žákovi a být pouze v roli průvodce. Učitel zde nestanovuje cíle výuky, ale vede žáky k tomu, aby si cíle sami vytyčovali (Bray a další, 2014). Učitel zde také dává žákům prostor pro výběr tématu i učebních strategií a poskytuje jim možnost ovlivnit prostředí, ve kterém výuka probíhá (Redding, 2014 str. 4).

Personalizovaný přístup je v České republice rozšiřovaný zejména prostřednictvím různých typů alternativních škol, z nichž mnoho vyzdvihuje poskytování svobody dítěti jako jednu z nejdůležitějších hodnot. Dle Montessori pedagogiky je učitel dítěti průvodcem, který podporuje svobodu jeho rozhodování. Cílem Waldorfské pedagogiky je poskytnout žákovi co největší volnost, která umožní tvořivost. Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je dítěti umožnit pracovat vlastním tempem a volit si pořadí činností (Fatková, 2008).

V této souvislosti se vrátím k programu společnosti ITL Research – 21 CLD, který jsem zmínila v úvodu práce a který je jedním z programů také podporujících personalizovaný přístup ve výuce.

1.3 Diferenciacce, individualizace a personalizace

Podkapitolu 1.3 věnuji hlubšímu vymezení těchto tří přístupů, vztahujících se k práci s různorodými žáky v rámci jedné třídy a přizpůsobování výuky jejich potřebám.

V celé práci používám hlavně pojem „diferenciace výuky“, který ale není v tomto širším slova smyslu zcela přesný. Zvolila jsem ho z toho důvodu, že z vlastní zkušenosti vnímám diferenciaci výuky jako nejrozšířenější z těchto tří přístupů u nás. Budoucí učitelé jsou totiž na pedagogické fakultě významně vedeni ke konstruktivistickému přístupu k výuce, který je s diferenciací velmi úzce spjat, především prostřednictvím výuky didaktiky matematiky dle Hejného konstruktivistické metody (Hejný, 2014). Na základě výsledků TALIS z roku 2013 je pak patrné, že okolo 90% učitelů v České republice zaujímá konstruktivistický postoj k výuce.

V rámci návaznosti na předchozí kapitolu však pokládám za důležité vymezit diferenciaci i v užším slova smyslu a porovnat ji s dalšími přístupy orientovanými na individualitu dítěte, žáka.

Individualizace

Individualizace je princip vyučování, kdy učitel staví výuku tak, aby odpovídala potřebám **jednotlivých žáků**, z nichž také vychází (Bray, 2014, Osewalt, 2014, Maslow, Manz a Alderfer in Cheng, 2015). Hlavním cílem individualizované výuky je zvýšení jejich motivace, vlastní iniciativy a kreativity prostřednictvím přizpůsobování cílů výuky, vyučovacích metod a vytvořením individualizovaných plánů pokroku (Cheng, 2015 str. 25).

Dle Bray učitel při individualizované výuce stanovuje kolektivní i individuální cíle. Výsledky, kterých jednotliví žáci dosáhnou, pak učitel používá ke zhodnocení pokroků a na základě nich rozhodne, jakým způsobem pokračovat ve výuce jednotlivých žáků dál co nejefektivněji (Bray a další, 2014).

Osewalt dodává, že individualizovaný přístup může být součástí diferencovaného vyučování. Učitel se zde věnuje individuálně žákům, kteří potřebují jeho pomoc, aby dosáhli na požadovanou úroveň, zatímco ostatní žáci mohou rovnou pokračovat k náročnějším tématům (Osewalt, 2014).

Individualizovaná výuka je tedy výuka vedená primárně učitelem a je postavena na principu hodnocení učení. Cílem je individuální pokrok žáka.

Tucker však dodává, že na základě zkušeností učitelů s individualizací výuky bylo zjištěno, že vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro všechny žáky ve třídě není reálné (Tucker, 2014).

Diferenciace

Diferenciace je princip výuky, kdy učitel přizpůsobuje výuku **skupinám žáků**, nevyžaduje tedy od učitele tvorbu individuálního plánu pro každého žáka (Tucker, 2014). Hlavním cílem učitele je vytvořit dostatečnou různorodost úkolů, které povedou k jednomu vytyčenému cíli společnému pro všechny žáky (Bray a další, 2014) a poskytnou jim možnost prezentovat, co se naučili, různými způsoby (Tucker, 2014).

Dosažené výsledky jsou základem pro zhodnocení dalšího postupu ve tvorbě úkolů pro jednotlivé skupiny a pro poskytnutí zpětné vazby jednotlivým žákům. Diferencovaná výuka je tedy výuka vedená primárně učitelem a je postavena na principu hodnocení učení a hodnocení k učení (Bray a další, 2014).

Učitelé, kteří diferencují výuku, do ní začleňují metody, jejichž pomocí vedou žáky k maximálnímu zvládnutí dovedností a vědomostí stanovených v daném kurikulu. Vychází při tom z konstruktivistického přístupu k výuce, řídí se učebními styly žáků a jejich kognitivní vyzrálostí. V neposlední řadě uplatňují metody vyhovující dovednostní úrovni žáků, jejich zájmům a preferencím, čímž podporují motivaci žáků, zaujetí pro učení a jejich kontinuální studijní růst (Tomlinson and Allan in Anderson 2010, str. 50).

Významným znakem diferenciace, oproti individualizovanému přístupu, je také spolupráce mezi žáky. Práce v malých průběžně se měnících skupinách dává žákům možnost učit se od sebe navzájem (Tucker, 2014).

Personalizace

Personalizace je proces učení, při kterém je žák zodpovědný za **své vlastní učení**. Žák sám tak propojuje učení se svými zájmy, vlohami a ambicemi a má možnost volby toho, co se chce učit a jakým způsobem se to chce učit. Učitel je zde v roli průvodce, který vede žáky k cílům, které si oni sami stanoví. Žák sám si vyhledává a volí zdroje a pomůcky, pomocí nichž dosáhne vytyčených cílů a průběžně reflektuje své pokroky. Personalizovaná výuka je tedy výuka vedená primárně žákem samotným a je postavena na principu hodnocení jako učení, hodnocení k učení a pouze minimálně hodnocení učení. Cílem takovéto výuky je zodpovědnost žáka za své vlastní učení. (Bray a další, 2014)

Podle Reddinga je výuka personalizovaná, když je studentovi poskytována možnost výběru tématu, když má student sám možnost ovlivňovat prostředí pro učení a strategie učení, když má volný přístup k podpůrným zdrojům a informacím a když je mu často

poskytována zpětná vazba o jeho učebním pokroku. Pomocí těchto strategií je posilována touha žáků po učení a také efektivita samotného učení (Redding, 2014 str. 4).

Wolf na to navazuje a zdůrazňuje využívání moderních technologií pro účely výuky, díky nimž získávají studenti možnost volného přístupu k informacím (Wolf, 2010). Wolf tedy vidí chytré e-learningové programy jako prostředek k vedení a umožnění personalizované výuky. Tyto programy tak pokrývají individuální potřeby žáků a poskytují prostor a možnosti přístupu k rozmanitým zdrojům informací kdykoliv a kdekoliv, ke zdrojům informací, které nejsou mnohdy jinak dostupné.

Na základě toho, co píše Redding, je také možné vyvodit původ pojmu personalizace učení. Mimo to také podotýká, že cíle běžné výuky jsou orientovány na zvládnutí dovedností a vědomostí. Soubor dovedností a vědomostí s nimi souvisejících lze pak charakterizovat jako kompetenci. V souvislosti s nimi však Redding stanovuje ještě tzv. **personální kompetence**, které jsou primární podmínkou nabývání dovedností a vědomostí. Při procesu učení jsou tyto kompetence rozvíjeny a nepřetržitě aplikovány. Jsou to:

- Kompetence kognitivní – založená na učení, které podmiňuje další učení
- Kompetence metakognitivní – žák je schopen regulovat své učení a používá různé učební strategie.
- Kompetence motivační – žákovo učení je propojeno se zaujetím a vytrvalostí při dosahování učebních cílů.
- Kompetence sociální / emoční – žák má smysl pro sebeúctu, má respekt vůči ostatním, emoční inteligenci, je schopný stanovovat si cíle a být zodpovědný za svá rozhodnutí.

Pokud se podaří učitelům přenechat studentovi přední místo při ovlivňování jeho učení, důležitost těchto kompetencí jen zesílí.

(Redding, 2014 str. 4)

V rámci těchto personálních kompetencí lze personalizaci opět vztáhnout k programu ITL Research – 21 CLD. Kompetence kognitivní se zde prolíná s dovednostmi 21. století *Budování znalostí*. Kompetence metakognitivní odpovídá dovednosti *Sebeřízení*. Kompetence sociální a emoční, se prolíná se dvěma dovednostmi – dovedností *Spolupráce*

a dovedností *Pokročilé komunikace*. Kompetenci motivační lze propojit s dovedností *Řešení problémů reálného světa*, či *využití ICT při učení*.

V souvislosti s českým kurikulem se personální kompetence v mnoha bodech shodují s klíčovými kompetencemi formulovanými v RVP. Zde jsou popsány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (MŠMT, 2016). Přehled vzájemného prolínání těchto termínů ve třech zmíněných dokumentech je zobrazen v následující tabulce.

Personální kompetence (Redding)	Dovednosti 21. století (ITL Research)	Klíčové kompetence (RVP)
Kompetence kognitivní	Dovednost budování znalostí	Kompetence k řešení problémů
Kompetence metakognitivní	Dovednost sebeřízení	Kompetence k učení
Kompetence sociální a emoční	Dovednost spolupráce Dovednost pokročilé komunikace	Kompetence sociální a personální Kompetence občanské Kompetence komunikativní
Kompetence motivační	Dovednost řešení problémů reálného světa Dovednost využití ICT při učení	Kompetence k učení

Tabulka 1

Hartley nahlíží personalizaci výuky v kontextu ekonomiky či marketingu. Podle něj je personalizace formou odklonění se od masové produkce s příklonem ke spolupráci. Tato spolupráce se v rámci pedagogiky promítá do vztahu učitel – žák neboli producent – spotřebitel. V rámci této spolupráce jsou ve středu zájmu potřeby spotřebitele – žáka a obě strany tak spolupracují na řešení, pomocí něhož jsou tyto potřeby naplňovány. V případě, že tohoto řešení není možné dosáhnout v rámci existujících metod, struktur, či procesů, je nutné je přehodnotit a pozměnit (Hartley 2009, str. 428).

2 Teorie pro praktické využití

V této kapitole shrnu klíčové předpoklady, nutné k diferencování výuky. Diferenciaci výuky zde opět používám v širším slova smyslu, tedy jako nadřazený pojem všem třem výše zmíněným přístupům k výuce v heterogenní třídě – individualizaci, diferenciaci a personalizaci. V závěru kapitoly přidám přehled komponentů výuky, k nimž se diferenciaci vztahuje.

2.1 Základní předpoklady pro diferenciaci výuky

„Líbí se mi tyhle hodiny, protože se v nich stále děje něco nového. V ostatních hodinách to je jako mít každý den k obědu chleba s arašídovým máslem. Zato tady to je jako kdyby učitel uměl opravdu dobře vařit. Jako kdyby vedl skvělou restauraci, kde je na výběr z bohatého menu.“ (Tomlinson, 2011, 18:00)¹

Slova žáka při rozhovoru s C. A. Tomlinson

Způsob, kterým tento žák vystihl podstatu diferencování výuky, mi přijde velmi trefný, srozumitelný a milý. V jiném článku Tomlinson napsala text, který by mohl sloužit jako vysvětlení toho, proč žák v tomto citátu vnímá výuku jako „kuchařské umění“. Tomlinson píše, že po letech vyučování nyní „nepohlíží na učení jako na práci, ale jako na vědecky založené umění, které se stalo vášní“² (Tomlinson, 2007 str. 9).

Ze slov citovaného žáka lze vycítit, že na diferencovaném přístupu ve výuce nejvíce oceňuje variabilitu činností, které jsou učitelem nabízeny. Činnosti v těchto hodinách jsou zřejmě různorodé („stále něco nového“), přizpůsobené jednotlivým žákům („uměl opravdu dobře vařit“) a zároveň v nich dává učitel žákům možnost volby („je na výběr z bohatého menu“). Tomlinson zase v citovaném úryvku používá slovo „vědecky“;

¹ „I like this class because there is something different going on all the time. My other classes it is like peanut butter for lunch every single day. This class is like my teacher really knows how to cook. It is like she runs a really good restaurant with a big menu.“ (Tomlinson, 2011, 18:00)

² „...seeing teaching as a job to seeing teaching as a science-informed art that has become a passion“ (Tomlinson, 2007 str. 9).

což naznačuje komplikovanost diferencování výuky a nutnost učitele nahlížet tento způsob výuky komplexněji.

V následujících odstavcích shrnu zásady, bez nichž se učitel nemůže stát úspěšným „kuchařem diferencované výuky“.

Jedním ze základů diferenciací výuky je **odhlédnutí učitele od třídy jako skupiny a vnímání žáků jako jednotlivců**, kteří přicházejí s různými zkušenostmi, dovednostmi, očekáváními, představami, s různě velkým sebevědomím, či pocházející z různého prostředí. Učitel může začít učit diferencovaně, pokud je schopen a ochoten porozumět a učit se s těmito odlišnostmi pracovat (Tomlinson, 2011, 11:05). S tím souvisí důležitost dovednosti učitele vytvořit kvalitní pedagogickou diagnostiku, o které se budu zmiňovat podrobněji v kapitole 3.1.

Tomlinson uvádí 3 různé faktory, jejichž zkoumání může učiteli pomoci žákům více porozumět a které by měl mít na paměti, když diferencovanou výuku plánuje. Jsou to tyto faktory (Tomlinson, 1999 str. 11):

- Současná dosažená úroveň žáka v dané oblasti či dovednosti
- Zájmy žáka
- Učební profil žáka

Zkoumání dosažené úrovně vědomostí a dovedností žáka v rámci daného tématu by se mělo při diferencování výuky učitelem stát její nepostradatelnou součástí z několika důvodů. Zhodnocení dosažené úrovně žáka pomůže učiteli lépe plánovat výuku a zadávat instrukce (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2012 str. 18). Pro žáka pak bude významným podkladem pro rozvoj meta-kognitivních dovedností spojených s učitelovou pomocí žákům v rozvoji a uskutečňování reflektivních dovedností a kritické analýzy jejich vlastního učení (Bray, a další, 2013 str. 19).

Diferenciací výuky na základě zájmů žáka je hlavním faktorem týkajícím se motivace k učení. Žáci budou k učení přistupovat více odpovědně a s větším zaujetím, když pro ně bude mít činnost osobní význam a když ji budou vnímat jako smysluplnou (Ames, 1992 str. 263, Kopřiva a další, 2008, str. 67).

Učební profil žáka může být vnímán učitelem jako nejnáročnější k podchycení, protože je propojením mnoha faktorů a je ovlivňován různými vlivy. Všechny tyto faktory a vlivy formují způsob, kterým se žák učí. Tomlinson mezi ně řadí učební styl, gender,

rozumové schopnosti a kulturu (Tomlinson, 1999 str. 11). Miková dává důraz na typologii osobnosti s využitím diagnostiky MBTI, jež popisuje určité tendence v chování, jednání a prožívání. Tuto diagnostiku může využít učitel sám pro sebe, aby poznal tendence ve svém chování a s tím související preference různých typů činností, nebo pro žáky, aby na jejím základě mohl postavit efektivně výuku (Miková, a další, 2010 str. 10).

Jelikož je profil žáka natolik komplikovaným souborem rozdílných faktorů, budu se tomuto tématu samostatně věnovat ještě v další samostatné podkapitole.

Další zásadou a podmínkou diferenciací výuky je **příprava učitele na nepředvídatelnost situací** ve třídě. Postupem času a s praxí učitel zjistí, kde žáci obvykle chybují a co kterým žákům dělá největší obtíže. Také pozná, kterým žákům je potřeba poskytnout více času a kterým méně. Pro učitele je tedy důležité **naplánovat výuku** takovým způsobem, aby byl na tyto situace připraven, předcházet jim a umožňovalo mu to tak flexibilní reagování a čas na věnování se jednotlivým žákům (Tomlinson, 2011, 13:10).

Tomlinson také zdůrazňuje, že je nutné přistupovat k výuce pro-aktivně, nikoliv pouze reaktivně. Říká, že pokud učitel přistupuje k výuce způsobem, kdy své přípravy na hodiny používá stále dokola a v hodině pak cíleně improvizuje, když vidí, že látka dělá někomu obtíže, může se stát, že se obsah výuky neseťká se zájmem dítěte. Cílem pro-aktivního přístupu k vyučování je tedy důsledné promyšlení obsahu vyučování a zájmu dítěte a jejich vzájemné propojení (Tomlinson, 2011, 14:45).

V rámci plánování výuky pak nesmí chybět **plánování hodnocení** výuky. Podle Tomlinson je důležité, aby sami žáci věděli kritéria pro hodnocení a také věděli, jak má vypadat úspěšný výstup, který bude těmito kritérii hodnocen. V neposlední řadě by měli sami žáci chápat, jakým způsobem k tomuto úspěchu přispěly jednotlivé úkoly a činnosti (Tomlinson, 2007 str. 13).

Dalším předpokladem pro úspěšné vedení diferencované výuky, které úzce souvisí s důkladným promyšlením obsahu vyučování, je upřednostňování **kladení otevřených otázek** před přímým sdělováním informací žákům. Kladení otevřených otázek je také jedním ze základních principů konstruktivismu (Nezvalová, 2006 str. 13). Bray v této souvislosti zmiňuje dva odlišné typy otázek – „stimulující otázky“ a „podpůrné otázky“³ (Bray, a další, 2013 str. 19).

³ „driving questions“ a „supporting questions“

2.2 Diferenciace na základě učebního profilu žáka

Učební profil je ovlivňován mnoha různými faktory v životě žáka a významně ovlivňuje styl učení žáka, který je pro učitele klíčový při plánování výuky. Při nenaslouchání učebním stylům žáků v dlouhodobějším měřítku hrozí nebezpečí, že žák začne být úzkostný, bude se cítit osaměle, sníží se mu míra sebevědomí a bude se pak projevovat neochotou ke spolupráci a účasti na výuce, či narušováním výuky (Čechová, a další str. 10). Dunn na základě národního testování v Americe k tomu uvádí, že výuka založená na učebních stylech prokazatelně pozitivně ovlivnila výsledky žáků, jejichž preference v rámci učebního stylu nebyly v předchozí výuce brány v potaz (Dunn, a další, 1995 str. 353).

Podle Dunn je **učební styl** žáka způsobem učení, který vychází z biologicky a vývojově dané sady kognitivních a osobnostních charakteristik (Dunn, a další, 1995 str. 354). Sternberg naopak vidí učební styl jako preferovaný způsob využívání a demonstrování vlastních dovedností. Podle něj jde tedy spíše o volbu, či tendenci člověka využívat k dosahování stanovených cílů určitých postupů, nikoliv o schopnost (Sternberg in Čechová, a další str. 9).

Tím, že je učební profil žáka a s tím i učební styl žáka ovlivňován mnoha různými faktory, vzniklo velké množství teorií a modelů popisujících učební styly a vycházejících z různých předpokladů. Mezi nimi je na příklad dělení učebních stylů na základě přijímání a zpracovávání informací pomocí smyslů, dělení na základě osobnostních charakteristik (Jungova Typologie osobnosti, MBTI), dělení podle způsobu sociální interakce, inteligence (Gardnerova Teorie Mnohočetných Inteligencí), dominance jedné z mozkových hemisfér, či na základě preference prostředí pro učení.

Manželé Dunnovi vytvořili přehled, ve kterém se pokusili zahrnout všechny tyto předpoklady. Vyjmenovali pět kategorií stimulů ovlivňujících žáka (prostředí, emoční stimuly, sociologické, fyzické a psychologické stimuly) a vyjmenovali k tomu dílčí elementy (teplota, zasedací pořádek, míra motivace, práce v kolektivu, samostatná práce, čas, preference smyslového vnímání a další) (Dunn, a další, 1995 str. 356).

Vytvořili také dotazník, který je volně dostupný a využitelný pro učitele i pro žáky k diagnostice učebního profilu a preferencí učebního stylu a který zároveň ukazuje, jakým způsobem jsou tyto kategorie stimulů měřeny⁴.

Nyní se ještě hlouběji zaměřím na typologii osobnosti a Gardnerovu Teorii mnohočetné inteligence.

Typologie osobnosti popisuje určité tendence v chování, jednání a prožívání lidí. Vychází z duševních dispozic, které jsou vrozené a nelze je tedy měnit, avšak předurčují určité chování, které měnit lze (Miková, a další, 2010 str. 15). Chování žáků učitel potom vnímá a na jeho základě žáka hodnotí a přizpůsobuje mu výuku. Je však možné, že pokud nebude učitel zkoumat důvody tohoto chování (dimenze osobnosti), může se stát, že si jej vyloží nesprávným způsobem. Samotný učitel má totiž své vlastní predispozice k určitému chování a v rámci nich vnímá i ostatní. Může pak dojít ke střetu těchto osobnostních rysů. U učitele je tedy obzvláště důležité, aby o dimenzích osobnosti u žáků věděl a hledal v nich případné příčiny chování žáka.

Na základě Jungovy Teorie typů rozpracované dvojicí Myers a Briggs uvádí Miková čtyři základní dimenze osobnosti týkající se orientace energie, vědomé mentální aktivity a orientace k vnějšimu světu. Každá z dimenzí má dva protipóly a každý jedinec jeden z nich preferuje. Jsme orientováni extrovertně či introvertně, přijímáme informace pomocí smyslů či intuice, rozhodujeme se na základě myšlení či cítění a k organizaci okolního světa se stavíme buď formou usuzování, nebo vnímání (Miková, a další, 2010 str. 15).

Všechny tyto dimenze jsou vzájemně provázané a nelze tedy stoprocentně určit pouze jeden protipól. V každé osobnosti se mísí všechny tyto charakteristiky a tak předurčují velmi různorodé způsoby chování v různých situacích, prostředích a při různých činnostech. Keirsey na základě prolínání těchto čtyř dimenzí rozlišuje 16 různých druhů temperamentu, které rozděluje do čtyř skupin s podobnými rysy – hráči, racionálové, idealisté, strážci⁵. Povahové rysy těchto čtyř temperamentových skupin rozlišuje podle způsobu komunikace, intelektu, zájmů, časoprostorové orientace, sebehodnocení, hodnotové orientace a sociální role (Keirsey, 1998 str. 62).

⁴ Dotazník je k dispozici na oficiálních stránkách © 2014 Learning Styles | The Official Site of Dunn and Dunn Learning Styles: <http://www.learningstyles.net/about-us>.

⁵ V originále artisans, rationals, idealists, guardians (český překlad – M. Čákr)

Pro učitele může být toto rozdělení dalším pomocníkem v přípravě diferencované výuky. Vede totiž k hledání řešení situace ve změně prostředí, ve kterém se žák učí, nikoliv k hledání problémů u žáka (Philpott in (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006). Učitel může na základě charakteristiky temperamentu například zjistit, které typy motivačních prostředků jsou pro žáka vhodné, jaký způsob komunikace se spolužáky mu vyhovuje, či jaké dovednosti jsou pro něj přirozené, nebo naopak obtížné (Miková, a další, 2010 str. 166).

Další důležitou teorií, která je východiskem pro diferencování výuky a ve které je možné vidět souvislosti s dimenzemi Jungovy Teorie typů, je Gardnerova **Teorie Mnohočetné Inteligence**, kterou poprvé formuloval v publikaci Dimenze myšlení (1999). Tato teorie je nejznámější a nejvyužívanější teorií, která popisuje různé typy inteligence na sobě relativně nezávislé, z nichž jsou vždy některé žákem více preferované než jiné. Mezi tyto inteligence patří: inteligence jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová, tělesně-pohybová, hudebně-rytmická, interpersonální a intrapersonální. Dodatečně byla přidána ještě inteligence přírodní (Lazear, 1992).

Použití variabilních způsobů zadávání instrukcí založených na různých inteligencích je důležité z toho důvodu, že žáci obvykle při řešení úkolu spoléhají nejvíce na inteligenci, která je jim nejbližší. Pokud učitel žákovi toto umožní, vytvoří pro žáka podmínky pro úspěšné splnění úkolu (Morgan, 2013 str. 35).

Lazear zároveň dodává, že inteligence není statická a fixní, jak bylo myšleno v minulosti, ale že je možné ji rozvíjet. Vidí inteligenci jako další z dovedností, které je možné stále vylepšovat. Stejně jako dovednost parkovat, či vytvořit marcipánový potah na dort (Lazear, 1992 str. 9).

2.3 Diferenciace založená na různých komponentech vyučování

Při plánování výuky je nezbytné, aby si učitel předem stanovil, čeho chce výukou dosáhnout a k jakému poznání chce žáky na konci hodiny dovést. Zvažuje zde tedy výuku především z hlediska obsahu.

Obsah výuky však není jediným komponentem výuky, na kterém je potřeba diferenciaci stavět. Tomlinson popisuje tři komponenty výuky, které lze diferencovat: obsah vyučování, vyučovací proces a způsob prezentování výsledku činnosti studenta. K těmto komponentům ještě přiřazuje vedlejší čtvrtý faktor diferenciaci – diferenciaci prostředí, ve kterém výuka probíhá (Tomlinson, 2000 str. 2).

Diferenciace všech komponentů výuky pak musí být stavěna na základě tří již zmíněných faktorů ovlivňujících žákovu učení. Současné **dosažené úrovně** žáka v dané oblasti či dovednosti, **zájmů žáka a učebního profilu**.

2.3.1 Diferenciace obsahu vyučování

K diferenciaci výuky z hlediska jejího obsahu je možné přistupovat různými způsoby. Učitel může přizpůsobovat obsah výuky, který se rozhodne žáky naučit, nebo může adaptovat způsob, jakým studenti dojdou k těmto vytyčeným znalostem, dovednostem a porozumění tématu (Tomlinson, 1999 str. 11). Zde se pak již začíná prolínat diferenciace obsahu vyučování s diferenciací vyučovacího procesu.

Obsah vyučování jsou vstupní informace, které chce učitel žákům předat. Diferenciace v tomto smyslu tedy zahrnuje různé prostředky, pomocí kterých se žáci s těmito daty setkají. Tímto prostředkem může být učebnice, doplňková četba, video, exkurze, přednáška, ukázka či počítačový program (Tomlinson, 1999 str. 43).

Anderson nadto navrhuje diferenciaci obsahu výuky pomocí rozdělování studentů do různých typů skupin či s použitím podpůrných pomůcek (Anderson, a další, 2010 str. 50). Marsh a Heng nazývají tyto dvě možnosti diferenciace obsahu pojmy „multi-option assignments“ a „multi-level resources“ (Marsh, a další, 2009).

Anderson však zdůrazňuje, že by měla diferenciace probíhat způsobem, kterým učitel u žáků rozvíjí porozumění a potřebné znalosti a dovednosti v rámci kurikulem daných kritérií. Neměla by podle něj probíhat formou snižování očekávaných výstupů (Anderson, a další, 2010 str. 50). Podle Westwooda by jinak v dlouhodobějším měřítku došlo k Matoušově efektu⁶ ve vzdělávání, tedy zvětšování rozdílu mezi jednotlivými žáky (Westwood, 2009 str. 6).

Zajímavé řešení této situace přinesl výzkum zaměřený na postoje studentů vůči diferenciaci vyučování a instrukcím učitele. Vyplývá z něj, že studenti nechtějí, aby jim byly zadávány jednodušší úkoly, protože je to tak odlišuje od kolektivu. Studenti, kteří potřebují speciální podmínky k výuce, chtějí dělat stejné aktivity a mít stejné materiály i hodnotící kritéria jako jejich spolužáci. Studenti naopak preferují způsob diferenciace, kdy učitel zadává přesné instrukce, jasně vysvětlí látku a požadavky a vede žáky k různým strategiím učení. Co se týká diferenciace materiálu, studenti hodnotí kladně, když učitel

⁶ Matthew Effect

používá stejný materiál různými způsoby tak, aby vyhovoval všem studentům (Klingner, a další, 1999). Westwood to doplňuje myšlenkou, že je to jako by žák říkal: „*Neodlišuj mě od ostatních tím, že mi dáš jednodušší úkoly, pomoz mi dokázat to, co dělají ostatní.*“ (Westwood, 2009 str. 6)⁷.

Z těchto myšlenek je tedy možné vyčíst, že diferenciaci založená na obsahu vyučování musí být velmi pečlivě promyšlena, aby nedocházelo k rozšiřování rozdílů mezi žáky. Diferenciaci obsahu je vhodné provádět způsobem, kdy učitel vytváří pro všechny žáky stejné materiály, avšak instrukce upravuje tak, aby vyhovovaly jednotlivým studentům, ukazuje jim různé možnosti řešení a poskytuje podpůrné pomůcky či více pomoci.

2.3.2 Diferenciaci vyučovacího procesu

Způsob, kterým žáci *dosahují* stanovených *cílů* prostřednictvím diferencovaného obsahu vyučování, je dalším významným podkladem pro diferenciaci. Jedná se o diferenciaci vyučovacího procesu. Tomlinson konkretizuje zmíněný *způsob* jako „používání klíčových dovedností“ a *dosahování cílů* formuluje jako „pochopení podstaty myšlenky“ (Tomlinson, 1999 str. 11) a zdůrazňuje, že hlavním smyslem diferenciaci procesu je dát žákům možnost porozumět smyslu obsahu vyučování. Cílem diferenciaci procesu by tedy mělo být začlenění získaných informací do struktury již známých vědomostí (Tomlinson, 1999 str. 43).

Diferenciaci procesu vyučování může být vedena formou dělení žáků do skupin na základě jejich úrovně dosahování daného cíle, formou používání úkolů různé obtížnosti, pomocí výukových základů, či individualizovaných úkolů a projektů (Anderson, a další, 2010 str. 50).

Tomlinson také zmiňuje používání úkolů více úrovní, zdůrazňuje ale, že by při jejich plnění měli všichni studenti dojít ke stejně důležitému porozumění a rozvíjet stejné dovednosti, avšak s různou mírou podpory, náročnosti, či komplexnosti. Dále klade důraz na poskytování podpůrných manipulativních pomůcek žákům, kteří je potřebují, a flexibilní upravování času na dokončení jednotlivých úkolů (Tomlinson, 2000 str. 2). Konkrétním výukovým strategiím se budu hlouběji věnovat v podkapitole 3.2.1.

⁷ 'Don't make me look different by giving me easy stuff, but help me to complete what everyone else is doing'. (Westwood, 2009 str. 6)

2.3.3 Diferenciace prezentace výsledku práce a diferenciace hodnocení

Jak jsem již zmínila, žáci se přirozeně odlišují v úrovni získaných dovedností, v učebním profilu, v zájmech. Pokud učitel podporuje tyto odlišnosti mezi žáky a diferencuje výuku tak, aby všem jednotlivcům co nejvíce vyhovovala, měl by být způsob, kterým poté žáci prezentují své schopnosti, dovednosti a dosažené vědomosti, těmto odlišnostem také přizpůsobený (Levy, 2010 str. 163). Podle Andersona by měl učitel žákům umožnit různé způsoby prokázání toho, co se v dané hodině či učebním celku naučili (Anderson, a další, 2010 str. 51).

Westwood navrhuje mnoho způsobů prokazování znalostí. Učitel může například zjednodušit úkol pro některé studenty, zkrátit úkol, poskytnout více času na dokončení, poskytnout více pomoci při plnění úkolu, či umožnit jiný formát prezentace. Testy lze modifikovat formou zvětšení při tisku, použitím více typů otázek (krátké odpovědi, výběr z odpovědí, doplnění věty, spojování,...), formulováním instrukcí jednodušším jazykem, zvýrazněním klíčových informací či poskytnutím počáteční nápovědy. Také lze zadávat instrukce ústně, povolit kratší přestávky v průběhu testování, povolit plnění testu na počítači, nebo povolit psaní testu jinde než ve třídě (Westwood, 2009 str. 8).

Tomlinson však zdůrazňuje, že se zde nejedná pouze o výsledky krátkodobé činnosti a viditelné výstupy konkrétní aktivity. Jedná se zde hlavně o výstupy dlouhodobé práce a prokazování komplexního pochopení celého učebního celku. Tomlinson pojmenovává tento výstup jako završující a jako formu prezentace uvádí následující možnosti: uspořádání výstavy, přehlídky, provedení výzkumu či napsání rozsáhlejšího díla. Završujícím výstupem však může být i text, plakát, či komentovaná foto-prezentace (Tomlinson, 1999 str. 44).

Diferenciace prezentace výsledku práce velmi úzce souvisí s diferenciací hodnocení, které také může učitel vést různými způsoby tak, aby reagoval na individualitu dítěte.

Podstata hodnocení se však i v rámci reakce na individualitu dítěte může lišit. Nyní se opět vracím k charakteristice různých přístupů k vedení výuky v heterogenních třídách. Z hlediska *individualizace* je podstatou hodnocení monitorovat každodenní práci žáka s cílem podněcovat žáka k lepším výkonům a zjistit, v čem žák nespívá a potřebuje tak větší asistenci učitele (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2012 str. 18). Hodnocení je zde vnímáno z pohledu „hodnocení učení“ a jeho hlavním smyslem je zpětná

vazba učiteli (Bray, a další, 2013). Philpott vnímá tento přístup celkově jako „profesionalizovaný“ a pojmenovává výstupy individualizovaného hodnocení z pohledu učitele jako:

- Hledání, jaký má žák problém
- Zjišťování problémů ve zvládnání učiva
- Učitel zde zaujímá postoj tolerování odlišností mezi žáky
- V případě potřeby je zde řešením oddělení žáka od skupiny a poskytnutí mu jiné, individuální, práce
- Učitel může případně zvážit poradu s odborníkem.

(Philpott in (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006)

V *personalizované* výuce má hodnocení žáka pomoci učiteli lépe plánovat výuku a dávat instrukce (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2012 str. 18), avšak hlavním smyslem je zde rozvoj a podpora meta-kognitivních dovedností u žáků. V rámci personalizace je hodnocení nahlíženo z pohledu „hodnocení jako učení“. Hlavní podstatou tohoto hodnocení je pomoc žákům v rozvoji a uskutečňování reflektivních dovedností a kritické analýzy jejich vlastního učení do té míry, že se stane přirozenou a automatickou součástí učení (Bray, a další, 2013 str. 19). Brimijoin dodává, že takovéto hodnocení je ideálním prostředkem pro zlepšování výkonu nejen žáka, ale i samotného učitele (Brimijoin, a další, 2003 str. 73).

Pro učitele a jeho výuku by mělo mít personalizované hodnocení přínos v kontextu:

- Hledání problémů v kontextu prostředí, ve kterém se žák učí
- Zaměření se na efektivitu a vhodnost strategií, které jsou při výuce využívány
- Přijetí a osvojení odlišností mezi žáky jako součást výuky
- Neoddělování žáka od ostatních spolužáků a hledání společných východisek
- V případě potřeby zvážení porady s rodičem či ostatními učiteli.

(Philpott in (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006)

Na sympoziu v říjnu 2010 v Bostonu bylo zdůrazňováno jako klíčový předpoklad hodnocení na základě prezentace výsledku činnosti a mimoto také flexibilní časové

rozvržení hodnocení⁸ vzhledem k průběhu školního roku i věku dítěte. Mělo by tak dojít k odklonu od celostátního testování, kdy jsou všichni žáci daného ročníku testováni ve stejnou dobu pomocí totožného testovacího materiálu, a k příklonu k dovednostem, jako komunikace, spolupráce, kreativita, kritické myšlení a dalším nedostatečně doceňovaným dovednostem (Wolf, 2010 stránky 22-23).

V současné době však existují oba tyto světy, svět standardizovaných testů i svět diferenciací, a nelze je jednoduše oddělit (Brimijoin, a další, 2003 str. 72). Po učitelích, kteří chtějí diferencovat výuku, je tedy i přesto vyžadováno, aby žáky připravovali na dosahování standardů. Aby bylo v tomto dvoustranném systému možné vytvářet podmínky pro rozvoj dovedností důležitých pro moderní společnost vyjmenovaných výše, musí být systém hodnocení žáků velmi důkladně promyšlen a formulován, aby byl efektivní.

Podle programu REACH by si měl učitel vždy klást otázky typu: „Jak se to podařilo? Proč se to podařilo? Jak jsem to zjistil?“ (Rock, a další, 2010 str. 37). Brimijoin jeho úvahu doplňuje. Podle něj by odpovědi na tyto otázky měly být založené na konkrétních datech. Učitel by měl mít tedy v rámci hodnocení výuky funkci sběratele dat a ty by měl v průběhu různě dlouhých vyučovacích úseků vyhodnocovat, sdělovat je žákům a dále na nich stavět při plánování výuky (Brimijoin, a další, 2003).

Jednou z možností pro sběr dat je využívání tří-dimenzionálního přístupu k hodnocení. Tyto tři dimenze spočívají v hodnocení před činností (diagnostické hodnocení), v průběhu činnosti (formativní hodnocení) a po ukončení činnosti (sumativní hodnocení) (Rock, a další, 2010 str. 37).

Aby šlo o personalizované hodnocení, musí být všechny tyto hodnotící dimenze nejen v rukou učitele, ale i samotného žáka. Žák sám by měl mít přehled o tom, jak se mu ve výuce daří a měl by tyto vědomosti umět využívat pro své další učení.

Brimijoin popisuje systém učitele, při němž se studenti aktivně účastní sebehodnocení. Hodnocení v jeho systému probíhá dvoufázově. V první fázi žáci rozhodnou pomocí metafory čelního skla u auta, do které ze tří skupin náleží – čisté sklo, pár brouků, zablácené sklo. Žáci, kteří vidí přes čisté sklo, jsou ti, kteří přesně vědí, o čem látka je, umí se v problematice orientovat a umí ji použít. Žáci, kteří se zařadí do kategorie brouků, rozumí základnímu konceptu, ale potřebují získat jistotu v aplikaci poznatku. Žáci

⁸ Performance-based assessment, Time-Flexible State Assessment

v poslední skupině jsou ti, kteří potřebují pochopit základní podstatu učené látky a k tomu si osvojit potřebné dovednosti. Těmto žákům učitel dá společný úkol a na jeho základě žákům poskytne druhou fázi sebehodnocení – nezvládnou bez pomoci, mám jen nějaké otázky, vím, co dělám (Brimijoin, a další, 2003 str. 70).

Rámcové rozdělení žáků do jednotlivých skupin by měl mít učitel sám předem již promyšlené. V ideálním případě by se hodnocení žáka a učitele mělo shodovat. Pokud se hodnocení neshoduje, je zde nutné s žákem situaci probrat a hledat příčiny různosti hodnocení. Podle Philpotta je v tento okamžik také možné obrátit se na rodiče žáka a hledat příčiny a řešení takové situace společně s nimi (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006).

Přístup k hodnocení, který je popsán výše, vyžaduje, aby měl učitel předem připravený „návod“ pro skupiny žáků, jak mají postupovat, aby splnili daný úkol. Učitel tak získá potřebný čas na věnování se žákům, kteří se zařadili do třetí jmenované kategorie. V neposlední řadě pak musí učitel ozřejmit způsob, kterým žáci prokážou, co se v hodině naučili, ať už je to psaný výstup v sešitě či prezentace výsledku činnosti před spolužáky.

Výše zmíněný učitel pro tento účel využívá výstupní kartičky⁹, na které žáci napíší, co se v hodině naučili. Pomocí těchto kartiček má pak učitel možnost zhodnotit efektivitu proběhlé hodiny a stanovit další cíle (Brimijoin, a další, 2003 str. 71).

Bray k hodnocení po ukončení činnosti a k podpoře reflektivních dovedností žáků navrhuje využívání digitálních technologií a internetu. Přímo jmenuje například KidsBlog, kde žák může nahrát svou práci a ostatní ji mohou komentovat a hodnotit, či program Prezi, pomocí kterého mohou žáci jednoduše vytvářet prezentace a prezentovat tak před třídou svou práci (Bray, a další, 2013 str. 19).

Převažujícím způsobem současného finálního, či sumativního hodnocení je klasické známkování, jehož diferenciací je obtížná. Westwood k řešení známkování v personalizované třídě navrhuje například výměnu klasického známkování za hodnocení počtu splněných kritérií, či úkolů. Díky tomu pak je také zřejmé, ve kterých oblastech je žák úspěšný a které mu dělají problémy. Další možností, kterou Westwood navrhuje, je dávání dvou známek za každý úkol. Jedna známka reprezentuje míru dosažení cíle (třeba na základě bodového ohodnocení) a druhá známka reprezentuje vynaloženou snahu.

⁹ Exit tickets

Známka za snahu je více subjektivní, lze ji tedy také specifikovat pomocí předem stanovených kritérií (Westwood, 2009 str. 9).

2.3.4 Diferenciace prostředí výuky

Podle Tomlinson by prostředí třídy mělo být upraveno tak, aby v něm byl prostor, kde může žák pracovat soustředěně, aniž by byl vyrušován, také by měla být ale ve třídě místa, která budou vhodná pro skupinovou práci žáků. Ve třídě by mělo být dostatečně podnětné materiální zázemí.

Do této kategorie také zapadá organizace výuky. Učitel by měl nastavit přesná pravidla pro samostatnou práci, aby se žáci vzájemně nevyrušovali a také nastavit postupy, které umožní žákům sehnat pomoc v momentě, kdy se učitel věnuje někomu jinému. Učitel by měl také mezi žáky pěstovat vzájemné porozumění. Měl by vysvětlit, že každý potřebuje k činnosti jiné podmínky a tak je běžné, že se někteří žáci potřebují při práci více pohybovat, než jiní, kteří potřebují naopak klid (Tomlinson, 2000 str. 3).

3 Diferenciace v praxi

V této kapitole využiji veškerou teorii, kterou jsem popisovala výše, k vytvoření jednotné osnovy, jež by měla učitelé pomoci v začátcích diferencování výuky. Vyjmenuji a vysvětlím také konkrétní strategie vedoucí k úspěšnému vedení výuky směřující k rozvoji požadovaných dovedností. V závěru se budu soustředit na problematická stanoviska týkající se diferenciace výuky a obtíže, se kterými se učitelé mohou potýkat.

3.1 Způsob implementování diferenciace do výuky

Způsobem, jakým nejlépe implementovat diferenciaci do výuky, či jak s diferenciací vůbec začít, se zabývá mnoho odborníků. Takovýto návod ovšem nelze jednoduše vytvořit z toho důvodu, že každá třída je jiná a především každý učitel je jiný. Návrhy odborníků na postup při diferenciaci se tedy v mnoha bodech liší, ovšem některé kroky se u nich opakují. Myšlenky v nich obsažené je možné přidat k zásadám, či předpokladům diferenciace, o kterých jsem se zmiňovala v dřívější kapitole.

Zároveň je potřeba zdůraznit, že implementování diferenciace do výuky je pomalý a náročný proces, který od učitele vyžaduje důkladnou přípravu a promyšlení a sám učitel si musí na tento způsob organizace výuky zvyknout. Je tedy naprosto v pořádku, pokud začne s diferenciací jen v rámci jedné kompetence, jednu hodinu týdně, v rámci jednoho předmětu, nebo soustředěním se na jednoho žáka (skupiny žáků). Podle Reddinga je ideální stav, kdy se na diferenciaci výuky dohodne více učitelů a mohou tak spolu své zkušenosti z odučené hodiny sdílet (Redding, 2013 str. 20).

Krok č. 1 – Porozumět žákům (pedagogická diagnostika)

Aby bylo možné diferencovat výuku takovým způsobem, jaký popisuje Tomlinson a další odborníci, je zřejmé, že učitelé musí znát své studenty a pochopit jejich „já“ jak z pohledu života ve škole, tak i v jejich mimoškolním prostředí (Mills, a další, 2014 str. 335).

Anderson zaujímá stejný postoj. Podle jeho slov může učitel začít učit diferencovaně až poté, co si vytvoří profily jednotlivých žáků. Takovýto profil by měl obsahovat relevantní informace o učebních preferencích žáka, rodinném zázemí a oblíbených činnostech a zájmech studenta. Tyto profily jsou pak pro učitele klíčové při plánování výuky a jednotlivých činností a umožní učitelé vhodně a flexibilně dělit studenty

do pracovních skupin tak, aby podpořil jedinečnost každého z nich (Anderson, a další, 2010 str. 51).

Levy také podotýká, že nezbytným předpokladem pro to, aby byl učitel schopen takto reagovat na potřeby žáka a posouvat ho v jeho učení dále, je rozpoznání stávající úrovně studenta a jeho dosavadních znalostí a dovedností (Levy, 2010 str. 162).

Bray a McClaskey v tomto kontextu doporučují využití struktury UDL. Žáci sami mohou tuto strukturu využít, aby porozuměli sami sobě a poznali své silné stránky při učení. Pro žáky lze pak využít verzi se zjednodušenými pokyny. Navrhují pro tento účel následující tabulku (Bray, a další, 2013).

	Silné stránky, zájmy	Obtíže
Přístup k informacím	Umí interpretovat grafy a tabulky, dobrá vizuálně-prostorová inteligence.	Potíže se čtením dlouhých textů, organizace vedení poznámek.
Způsob zpracování informací	Upřednostňuje práci s google docs, internetem, rád přichází s novými nápady.	Potíže při sepisování poznámek na papír.
Forma prezentace	Umělecky založený, rád maluje, fotí, staví.	Problém s popisným jazykem (písenným i mluveným) a formulováním otázek.

Tabulka 2

Tabulka 2 však sama o sobě není návodem pro postup při diagnostikování žáka, je spíše takovým záznamovým archem, pro jehož kvalitní vyplnění učitel potřebuje mít zkušenosti. Jako pomůcku pro její vyplnění lze využít dotazník, který vytvořili manželé Dunnovi na diagnostiku učebních stylů a která pomůže úžeji specifikovat některé charakteristiky žáka v pěti kategoriích – prostředí, emoce, sociologické preference, fyzické preference a psychologické preference. Tento dotazník je volně dostupný¹⁰ a jeho charakteristiku jsem již hlouběji vysvětlovala výše, v kapitole 2.2.

Krok č. 2 – Zařídit prostředí pro výuku

Vzhledem k tomu, že diferencovaný způsob výuky je založen na dělení žáků do různých skupin, je důležité přizpůsobit prostředí třídy tak, aby byla skupinová práce snadno proveditelná. Dobré je tedy vytvořit ve třídě **volná místa**, která budou dostatečně velká, aby v nich mohly pracovat skupiny 3-5 žáků na společném úkolu. Je také dobré,

¹⁰ <http://www.learningstyles.net/about-us>

když jsou tato místa alespoň částečně vzájemně izolovaná, aby se skupiny vzájemně nerušily.

S tvorbou takového prostoru úzce souvisí **rozmístění lavic**. Existuje mnoho modelů rozestavení, avšak ne všechny diferenciaci vyhovují. Modely, které jsou vhodné, nějakým způsobem samy o sobě dělí žáky do skupin a umožňuje jejich vzájemnou interakci. Postavení lavic tak může podporovat práci ve dvojicích, ve trojicích, čtveřicích i ve více žácích. Záleží na učiteli, co mu nejvíce vyhovuje. Zároveň tato hnízda rozdělují prostor třídy. Žáci pak mohou pracovat mezi nimi a být relativně dobře izolováni od ostatních skupin. Aby však práce v těchto skupinách fungovala, musí učitel žáky do skupin rozdělovat promyšleně a zkoušet různé varianty rozdělení (podle osobnostních rysů, úrovně znalostí, pohlaví a dalších faktorů).

Dalším důležitým předpokladem pro usnadnění diferenciaci výuky, je vytvoření dostatečně **podnětného materiálního zázemí**. Toto zázemí může být tvořeno knihami, hrami – koupenými i vyrobenými, mazacími destičkami a šablonami pro různé typy úkolů. S materiálním zázemím souvisí i příprava samokontrol, pomocí kterých si žáci mohou kontrolovat samostatně, zda řeší úspěšně, či neúspěšně. Tyto samokontroly by měly být součástí všech předpřipravených her a činností, aby při práci s nimi mohli žáci pracovat bez pomoci učitele.

Jelikož je práce ve skupinách závislá na tom, že jsou žáci schopni takto pracovat, aniž by rušili ostatní, je důležité, aby učitel důsledně trval na **pravidlech chování** při samostatné činnosti a stále je žákům připomínal, pokud domluvu nedodržují. Žáci by také měli chápat princip a důvod takovéto činnosti. Učitel by měl žákům vysvětlit, že každý člověk je jiný, potřebuje tedy i jiné podmínky pro učení. Někdo potřebuje více pomoci učitele, někdo naopak méně a každému vyhovují jiné typy úkolů. Je tedy potřeba vzájemně své potřeby respektovat.

Krok č. 3 – Naplánovat způsoby ověřování znalostí a hodnocení

Vzhledem k hodnocení žáků musí učitel promýšlet způsoby diagnostického hodnocení (před činností), formativního hodnocení (v průběhu činnosti) a jeho zaznamenávání a zároveň způsoby sumativního hodnocení po odučeném tematickém či oborovém celku (Rock, a další, 2010). V kontextu personalizace by však hodnocení nemělo být pouze v rukou učitele, ale také samotného žáka, který by měl průběžně

provádět sebehodnocení a využít tak své chyby k dalšímu rozvoji (Brimijoin, a další, 2003).

Diagnostické hodnocení je možné provádět mnoha způsoby, vždy je však jeho cílem zjistit, jaké znalosti a dovednosti již žák v dané oblasti má, aby na ně mohl učitel hned navázat. Možnostmi pro provádění diagnostického hodnocení jsou: kladení otázek, jednoduchý dotazník, test, myšlenková mapa, K-W-L, tabulky, skupinové diskuze či brainstorming (Brimijoin, a další, 2003 str. 71).

Záznam průběhu učení žáka je součástí diagnostiky žáka, která je pro učitele nezbytná. Učitel by si měl tedy vytvořit hodnotící systém, který pro něj bude přehledný a který bude ve výsledku přehledem průběhu učení žáka v klíčových oblastech.

Jednou z možností záznamu, kterou jsem převzala od paní učitelky, která se účastnila mého výzkumu, je vytvoření tabulky, ve které bude seznam jednotlivých oblastí, jejichž míru dosažení chce učitel sledovat. Pomocí různých sytostí jedné barvy potom učitel průběžně zaznamenává do tabulky svá pozorování a výsledky žáka v dané oblasti (sytá barva znamená nejvyšší míru zvládnutí, méně sytá znamená menší míru zvládnutí). Čtverec zde není přesně daný časový úsek, ani čtverce přímo pod sebou tedy nemusí znamenat stejné časové období. Jde pouze o zaznamenání průběhu v rámci jednoho řádku.

Do této tabulky může učitel zahrnout zvládnutí probíraného učiva, ale také domácí přípravu, či sociální dovednosti – spolupráci se spolužáky, chování při výuce,...

Jméno:										
Psaní velkých písmen ve vlastních jménech.										
Plynulost čtení.										
Porozumění slovním úlohám.										
Spolupráce ve skupině.										
Plnění domácích úkolů.										

Tabulka 3

Učitel při vyplňování tabulky vychází z pozorování žáka v průběhu výuky v rámci samostatné i skupinové práce, ale také z **průběžného testování**. Toto testování je však dobré v případě potřeby žákům upravovat podle jejich možností.

Westwood navrhuje různé způsoby úprav, které jsou již vyjmenované v kapitole 2.3.3. Patří mezi ně například poskytnutí více času na práci, zjednodušení instrukcí,

zkrácení/navýšení počtu úkolů, formát tisku, zvýraznění klíčových informací a další. V rámci zvládnutí organizace takto rozdělených činností je důležité, aby učitel předem zajistil činnost pro žáky, kterým na práci stačí méně času.

Takto zaznamenaný průběh učení jednotlivých žáků je pak pro učitele také podkladem pro **ocenění** jednotlivých žáků. V tabulce je totiž zřetelně vidět, co je žakovou slabší stránkou, ale také v čem se zlepšuje a v čem jsou jeho silné stránky.

V případě, že si podobný způsob **(sebe)hodnocení** vede žák sám, dostává se do fáze monitorování vlastního učení a přebírá za své učení zodpovědnost. Není potřeba, aby si zapisoval vše do tabulky, obzvláště pro mladší žáky je tento způsob zápisu náročný. Žáci si mohou zaznamenávat své pokroky do deníku v závěru každého týdne, kreslit si emotikony do jednotlivých okének (podobně jako v tabulce výše), nebo se může forma sebehodnocení týkat dlouhodobého tématu – například mohou vytvořit mapu znalostí a pomocí lodiček po mapě cestovat. V tomto ohledu záleží pouze na učiteli a na věku žáků, jakou formu sebehodnocení zvolí.

Důležité je, aby sebehodnocení probíhalo průběžně a pravidelně. Časové úseky mohou být – vyučovací hodina, den, týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí, rok, více let. Při hodnocení delšího časového úseku je dobré odkazovat žáky na hodnocení po kratších časových úsecích a vycházet z nich.

Tripartita je formou třídní schůzky, která probíhá pouze mezi učitelem, rodičem a žákem. Při tripartitě dojde k prolnutí a porovnání hodnocení z pohledu žáka (sebehodnocení) a z pohledu učitele s přihlédnutím rodiče. Na základě těchto hodnocení by na závěr měly vyvstat cíle pro další období studia, stejně tak jako zhodnocení splnění/nesplnění cílů z minulého období. Více o tripartitě je napsáno v kapitole 3.4.

Krok č. 4 – Vytvořit flexibilní plán hodiny

Pro diferenciaci výuky je plánování výuky nezbytné. Tomlinson používá termín **proaktivní plánování**, které musí být vystavěno na **pedagogické diagnostice** jednotlivých žáků. Proaktivní plánování by mělo směřovat ke dvěma hlavním cílům. Prvním z těchto cílů je příprava učitele na různé situace, které mohou ve třídě nastat. Druhým cílem je samotná příprava obsahu vyučování.

Nejčastější situací, která se ve třídách objevuje, je různá doba trvání práce u jednotlivých žáků. Může být způsobeno různými faktory (míra porozumění učivu, učební

profil dítěte, momentální soustředění,...). Zásadními kroky ke zvládnutí takové situace diferencovaným způsobem je:

- informovat žáky včas o tom, co mají dělat, až budou se zadanou prací hotovi
- vytvořit činnosti, při kterých jsou žáci zaměstnáni na flexibilně dlouhou dobu
- poskytnout žákům samokontrolu, aby mohli pracovat samostatně bez pomoci učitele
- informovat je o způsobech kontroly či samokontroly jejich samostatné práce
- soustředit svůj čas primárně na práci se žáky, kteří potřebují pomoc učitele.

Vesměs se dá říci, že by plán hodiny měl směřovat vždy k tomu, aby byli všichni žáci stále zaměstnáni nějakou činností. Někdy je tato činnost založená na kvantitě, jindy na kvalitě. Záleží na volbě učitele a obsahu vyučování. Pokud učitel potřebuje, aby žáci hojně procvičovali daný jev (záleží mu tedy na **kvantitě**), musí zadat činnost, která bude obsahovat dostatek materiálu pro činnost rychlejším i pomalejším žákům. Učitel pak neklade důraz na stejné množství vypracovaných úkolů od všech. Každý žák dostává příležitost pracovat vlastním tempem na základě svých možností.

Pokud učitel klade důraz na diferenciaci z hlediska **kvality** různých činností, vytvoří sadu úkolů, kdy žák postupuje od nejjednodušších k nejsložitějším, případně si rovnou volí svou preferovanou úroveň.

Jak jsem již zmiňovala v jednotlivých krocích, důležité je, aby učitel vždy žákům sdělil způsob kontroly těchto činností. Jedním z velmi účinných způsobů je samokontrola, kdy učitel poskytne řešení a žák si po dokončení úkolu sám zkontroluje výsledky. Tento způsob kontroly je velmi vhodný pro žáky, kteří potřebují okamžitou zpětnou vazbu a zároveň nemají možnost obrátit se ihned na učitele.

3.2 Konkrétní vyučovací strategie, metody a pomůcky

Humphrey říká, že zpřístupňování učení všem žákům a podporování jejich účasti na svém vlastním učení je dobré chápat spíše v podobě zakládání výuky na souboru principů a hodnot než na řadě konkrétních činností (Humphrey a další, 2006, str. 317).

Pokud však učitel plánuje konkrétní hodinu, musí své principy a hodnoty, které chce žákům předat, opírat o konkrétní činnosti a vyučovací strategie. Z tohoto důvodu jsem také zařadila do práce tuto podkapitolu.

Existuje obrovské množství různých strategií, metod a činností a Tomlinson zdůrazňuje, že žádná z nich nemusí být ve své podstatě špatná. Záleží však na použití této strategie. Každá z nich může být použita způsobem, který reaguje na potřeby dítěte (úroveň, zájem a učební profil), ale může být také použita způsobem, který jeho potřeby nezohledňuje (Tomlinson, 1999 str. 61). Opět se tedy vracíme k tvrzení Humphreyho, že je velmi důležité, aby se učitel při plánování výuky vždy opíral o principy a hodnoty, které diferenciaci podporují.

Následující zmíněné strategie jsou pouze výběrem nejdůležitějších strategií a je nutné je vnímat a uplatňovat v kontextu principů a hodnot diferenciaci, jelikož samy o sobě nemusí být zaručením diferencované výuky. Většina strategií je volně převzatá od Tomlinson (1999).

3.2.1 Strategie pro diferenciaci obsahu výuky

Osobní úkolník¹¹

Žák dostane od učitele osobní seznam úkolů, který by měl vyřešit v daném čase, obvykle za 2-3 týdny. Žák si může svobodně volit pořadí jejich plnění. Pokud všechny úkoly splní, učitel mu dá připravený nový seznam. Někdy je pro práci na těchto úkolech přímo vyhrazen čas, můžou být ale plněny také ve chvílích, kdy žák dokončil jinou zadanou práci. Úkoly na pracovních listech u jednotlivých žáků mohou být obdobné nebo se lišit (Tomlinson, 1999 str. 66).

Tabulka s výběrem¹²

Tabulka s výběrem je nástroj pro učitele, pomocí kterého může žákům poskytnout volnost výběru činnosti, která jim vyhovuje, i volbu v tom, jakým způsobem budou prezentovat naučené znalosti a dovednosti. Důležité jsou zde různé úrovně náročnosti činností. Učitel musí předem pečlivě promyslet jednotlivé úkoly tak, aby odpovídaly úrovni jednotlivých žáků, a pouze učitel ví obtížnost jednotlivých úkolů. Žák si vybere dvě činnosti ze šesti možných a na závěr hodiny prezentuje získané dovednosti tak, aby splnil stanovené cíle hodiny (Anderson, a další, 2010 str. 51).

¹¹ Personal Agendas

¹² A choice board

Centra

Centra jsou učiteli hojně využívána, protože jsou flexibilní a umožňují tak přizpůsobit výuku žákům s různými potřebami. Centra se odlišují od Základů (budou zmíněné později) v tom, že jednotlivá centra jsou velmi různorodá a žák nemusí projít všemi centry, aby dosáhl určité dovednosti, či si osvojil potřebné znalosti. Základny dohromady poskytují žákovi základ pro zvládnutí určité látky, či dovednosti a vzájemně se doplňují. Žák by měl tedy projít všemi základnami. Pro diferencovanou výuku jsou pak nejvíce využívána *výuková centra*, která rozvíjí určitou dovednost, a *zájmová centra*, která motivují žáky ke zkoumání (Tomlinson, 1999 str. 76).

Think-Tac-Toe

Tato pomůcka umožňuje učitelům zadat větší množství úkolů a dát žákovi možnost volby mezi nimi. Zadání je ve formě tabulky 3x3 a v každém z okének je napsané zadání jednoho konkrétního úkolu. Všechny úkoly rozvíjejí znalost daného tématu, ale jsou vytvořené tak, aby vyhovovaly různým učebním profilům žáků. Učitel může v případě potřeby zadat určitá kritéria pro volbu úkolů (splň minimálně 3 úkoly, prostřední okénko je povinné,...). Po splnění úkolu žák vybarví patřičné okénko. V rámci závěrečné reflexe pak může navrhnout další činnost, která se v tabulce neobjevila a která by ho (žáka) naplňovala. Tabulka pro Think-Tac-Toe může vypadat například takto:

Napiš báseň.	Znázorni pomocí grafu.	Vytvoř model.
Najdi na internetu.	Předved' pantomimou a nech spolužáka hádat.	Vytvoř stolní hru.
Porovnej ... a ... a graficky znázorni.	Proved' výzkum mezi spolužáky.	Vytvoř písničku na téma ... s použitím známé melodie.

Cubing

Tato pomůcka je pouze předělaná pomůcka Think-Tac-Toe do podoby papírové kostky, na jejíž stěny jsou napsány jednotlivé úkoly. Žáci kostkou hodí a musí udělat úkol, který jim na kostce padne. Odpadá zde tedy žákovi možnost volby.

3.2.2 Strategie pro diferenciaci vyučovacího procesu

Základny¹³

Základny jsou různá místa ve třídě, kde mohou žáci pracovat na odlišných úkolech současně. Základny umožňují flexibilní utváření skupin, díky tomu, že každý žák pracuje jinak rychle a že si žáci mohou sami volit pořadí, ve kterém základny projdou. Základny také umožňují vyváženost zasahování učitele a žáka do výuky. Někdy může učitel nastavovat striktnější parametry, jindy nechá tato rozhodnutí na žákovi (Tomlinson, 1999 str. 62). Od Center se Základny liší v tom, že se vzájemně doplňují a společně rozvíjí určitou dovednost či znalost.

Komplexní výuka

Komplexní výuka je strategie výuky zaměřená na znalostně, kulturně i lingvisticky heterogenní třídy. Cílem takovéto výuky je zajistit rovné podmínky pro všechny studenty v kontextu intelektuálně podnětných úkolů a malých skupin. Vyžaduje však důkladné plánování a reflexi. Učitel postupem času předává odpovědnost za učení samotným žákům a učí je k tomu potřebným strategiím.

Komplexní výuka je založena na úkolech, které vyžadují širší okruh dovedností (generování myšlenek, kladení zjišťovacích otázek, zobrazování myšlenek pomocí symbolů, použití rytmu, předvídání, či plánování). V průběhu činnosti pak učitel hledá situace, kdy žák (viděný ostatními jako neúspěšný) přispěje přínosnou myšlenkou a pokusí se ho podpořit. V závěru činnosti pak nesmí chybět reflexe, kdy učitel vede žáky ke zjištění, že jedině spoluprací mohli dosáhnout úspěšného řešení, protože žádný z žáků nemá všechny požadované dovednosti (Cohen in Tomlinson, 1999 str. 69).

Orbitální studium

Orbitální studium spočívá v nezávislém zkoumání po dobu 3-6 týdnů. Žáci „krouží“ kolem zvoleného tématu. Téma si mohou volit z předem zadaných témat daných

¹³ Stations

kurikulem, nebo si vyberou vlastní téma. Žáci pak pracují pod vedením učitele, který je jejich konzultantem, pomáhá jim s plánováním, s výzkumem, organizováním času a prezentací. Cílem tohoto typu výuky je rozvoj žákovských znalostí o tématu, ale také rozvoj dovedností být schopný nezávisle, cíleně a dlouhodobě zkoumat (Stevenson in Tomlinson, 1999).

Spolupráce

Spolupráce je faktor, který uvádějí sami učitelé jako nezbytný pro úspěšné implementování diferenciací do výuky. Zahrnují sem spolupráci učitele a žáka, spolupráci mezi žáky a spolupráci učitele s kolektivem ostatních učitelů, vedení a s rodiči. (Humphrey a další, 2006 str. 113-114).

Vrstvení aktivit¹⁴

Vrstvení instrukcí je založeno na Vygotského teorii Zóny nejbližšího vývoje, kdy má žák dostat takový úkol, který bude mírně za hranicí jeho stávajících dovedností a který mu bude motivujícím úkolem podporujícím jeho učení. Faktory, na kterých je vrstvení činností postaveno, jsou (Kingore, 2006):

- Míra pomoci učitele
- Míra strukturování činnosti (jasně definované parametry / otevřená kritéria)
- Požadované předchozí znalosti a dovednosti (minimální / na úrovni vzdělávacího stupně / hlubší porozumění)
- Konkrétnost – abstraktnost (proces a produkt jsou konkrétní / vyžadují abstraktní myšlení a interpretaci)
- Množství zdrojů
- Složitost zdrojů (obtížnost obsahová)
- Složitost procesu (rychlost, množství jednotlivých kroků, doba trvání práce)
- Složitost výsledného výstupu

Dohody o učení¹⁵

Existuje mnoho různých přístupů k dohodám o učení, které však mají společný důvod tvorby těchto dohod. Dohoda je uzavřena mezi učitelem a žákem s cílem dát žákovi částečnou svobodu v osvojování dovedností a porozumění, které učitel pokládá za důležité.

¹⁴ Tiering

¹⁵ Learning Contracts

Dohody mohou poskytovat žákovi možnost volby obsahu učení, podmínek pro učení či volby způsobu prokazování znalostí. Zároveň by dohoda měla obsahovat jasná kritéria úspěšného splnění a kvality práce žáka. Vše by mělo být zakončeno podpisem dohody učitelem i žákem (Berte, Knowles, Tomlinson, Wienebrenner in Tomlinson, 1999 str. 87).

3.2.3 Strategie pro diferenciaci hodnocení

Metafora čelního skla u auta – hodnocení před činností

Toto je forma hodnocení, kdy se žáci sami podle svého uvážení řadí do skupin podle úrovně porozumění tématu či vysvětlovanému problému a zároveň tak dostanou přesně odpovídající úkol této úrovně. Žáci se dělí ve dvou kolech. V prvním kole se rozdělí na 3 skupiny (skupina 1 jsou nejpokročilejší, skupina 3 nejméně pokročilí). Pro žáky ve skupinách 1 a 2 má učitel připraven samostatnou práci. Žákům ve třetí skupině zadá učitel společnou činnost, nechá je řešit a po vyřešení se opět doptává na míru pochopení. Poté látku dovysvětlí těm, kteří to potřebují, a ostatní pošle na stanoviště k žákům ve skupinách 1 a 2 (Brimijoin, a další, 2003).

Metoda K-W-L¹⁶

Metoda K-W-L je většinou uskutečňována formou písemných odpovědí ve třech sloupcích s názvy: Co o tématu víš? Co se chceš dozvědět? Co ses dozvěděl?. Tato metoda je ideální pro evokaci při úvodu do tématu i pro motivaci žáka, protože navazuje na předchozí zkušenosti žáka. Zároveň zachycuje pokrok, kterého žák v učení dosáhl, čímž podporuje metakognitivní dovednosti žáka a schopnost sebereflexe (Brimijoin, a další, 2003 str. 71).

Portfolio – průběžné hodnocení

Portfolio je kolekcí žakových prací a je výborným podkladem pro sebehodnocení žáků. Pro učitele je portfolio také významným zdrojem informací o žákovi a pomáhá jim vidět žáky jako jedinečné osobnosti. Pro žáka je portfolio motivujícím způsobem sebehodnocení díky velkému důrazu na svobodu volby (Tomlinson, 1999 str. 93).

Projekty – závěrečné hodnocení

Diferencované projekty mají primární využití při zakončování témat v závěru lekce, kdy má student prokázat nově získané vědomosti a dovednosti (Tucker, 2014).

¹⁶ I Know – I Want to know – I have Learned

Nejdůležitějším cílem projektové výuky však je průběh samotné činnosti, kdy má žák zkoumat, tvořit a rozhodovat se. Student si může volit z různých variant, které stanoví učitel tak, aby dal každému z nich možnost být úspěšný. V rámci projektů učitel také poskytuje možnost volby spolupráce – ve dvojici, ve skupině, samostatně. Varianty projektů se mohou lišit i mírou pomoci učitele při jejich plnění.

3.3 Problémy při diferencování výuky

Na základě slov učitele z České republiky zmíněných v publikaci lze proces diferenciaci, či obecně, proces, kdy se učitel snaží podpořit v učení všechny žáky, konceptualizovat jako „běh na dlouhou trať“. Je tedy samozřejmé, že se po cestě vyskytne mnoho překážek, které je potřeba překonat (Humphrey, a další, 2006 str. 315).

Podle Westwooda je tento „běh“ kromě průběžných překážek komplikován dvěma běžně se vyskytujícími okolnostmi. První z okolností je velký počet žáků ve třídě, kdy je implementace diferenciaci do výuky velmi obtížná. Druhým faktem je, že diferenciaci vyžaduje od učitele určitou změnu ve stylu učení a postupech. Tato změna je však náročná na čas učitele a neméně na jeho energii, což tuto změnu v učení zpětně znemožňuje.

Hlavní důraz tedy Westwood klade nikoliv na uzpůsobování materiálů a kurikula všem jednotlivým žákům, ale na kooperaci mezi žáky a komunikativní prostředí ve třídě při práci směřující k jednotně stanoveným cílům. To je podle něj hlavním nositelem úspěšné diferenciaci (Westwood, 2009 str. 10).

Na průběžné problémy při diferencování výuky byli dotazováni učitelé z několika evropských zemí a bylo zřejmé, že se učitelé v těchto problémech mnohdy shodují. Mezi nejběžnějšími obtížemi jmenovali například:

1. udržování kázně ve třídách a řešení špatného chování žáků
2. problematická práce se žáky, které mají potíže s interakcí a komunikací
3. nedostatek materiální podpory a asistentské podpory
4. příliš omezující nebo naopak příliš zahlcující kurikulum
5. navazování partnerské spolupráce s rodiči žáků

(Humphrey, a další, 2006 str. 316)

3.4 Možnosti řešení problémů

Vzhledem k již prostudované literatuře ohledně diferenciací vyučování a k tomu, co jsem zažila při souvislé praxi v posledním ročníku studia, v této podkapitole navrhuji možnosti řešení problémů při diferencování výuky zmíněných v předchozí podkapitole.

Jak zmiňuje Westwood, zavádění diferenciací do výuky je extrémně náročný proces, protože od učitele vyžaduje změnu ve způsobu přemýšlení nad výukou. Jednou z podmínek vedoucích k úspěchu je, že učitel musí odsunout sebe sama z pozice hlavního aktéra a přenechat tuto pozici žákům, čímž podpoří již zmíněnou kooperaci mezi nimi a konstruktivní komunikaci. Pokud se učitel podaří takto přehodnotit styl učení, přinese mu to ovoce v tom smyslu, že si ve třídě vytvoří skupinu žáků, kteří budou schopni pracovat samostatně na určené činnosti, hledat řešení, spolupracovat a hodnotit.

Co se týká **udržování kázně** u žáků, jak jsem již zmiňovala v kapitole 3.1, v kroku č. 2, je potřeba žáky seznámit s důvody tohoto způsobu práce. Každý z žáků totiž potřebuje k úspěšnému učení jiné tempo práce, různou míru pomoci, různé způsoby spolupráce, atd. Je tedy důležité, aby se s touto myšlenkou ztotožnili a respektovali způsoby učení ostatních.

Je také dobré, aby si třída předem stanovila pravidla chování, která musí při práci dodržovat, aby se všem pracovalo dobře. Pokud jsou pak tato pravidla porušována, je potřeba, aby se k nim učitel opakovaně vracel a důrazně na jejich dodržování trval.

Samotný princip diferenciací by měl působit částečně jako prevence nekázně u žáků. Pokud učitel pro všechny žáky zajistí dostatek práce a předem řekne podmínky úspěšného splnění, omezí tím žákům čas na případné kázeňské poklesky. Přidanou hodnotou pak samozřejmě je motivující charakter úkolů, který žáky zaujme natolik, že nad ničím jiným nebudou přemýšlet.

Z vlastní zkušenosti při pedagogické praxi jsem zjistila, že žákům, kteří mají **potíže s komunikací**, je dobré dát možnost pracovat samostatně, případně v malém počtu dětí ve skupině. Nelze a ani není žádoucí však takového žáka držet „v izolaci“ dlouhodobě, a proto je dobré stanovovat dílčí cíle vedoucí žáka k postupnému začleňování do skupiny.

Z hlediska **materiální podpory** je tento způsob výuky velmi diskutovaný, obzvláště nyní v souvislosti s novelou zákona o inkluzi. Školám by měla být z ministerstva poskytnuta větší míra podpory z pohledu materiálního, odborného i prostřednictvím poskytnutí asistentů do tříd.

Kurikulum také prochází v souvislosti s novelou o inkluzi řadou změn. Výsledkem by mělo být lepší specifikování cílů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Spolupráce učitele s rodiči může probíhat několika způsoby, mezi něž patří například třídní schůzky, tripartita, telefonická či emailová komunikace, písemná komunikace prostřednictvím žákovské knížky či notýsku, nebo v rámci školních akcí pro rodiče s dětmi. Šedřová dělí tyto formy interakce na formalizované a nepřímé (Šedřová, 2009). V České republice je tradiční, formalizovanou, formou setkávání třídní schůzka, která však nedává prostor na navazování partnerské spolupráce s rodiči. Na základě výzkumu, který provedla Šedřová, jsou sami rodiče s třídními schůzkami mnohdy nespokojeni. Hlavní nevýhody třídních schůzek, dle výzkumu Šedřové, jsou shrnuty v následujících bodech:

- Na schůzkách bývají řešeny pouze provozní záležitosti
- Individuální diskuze po společné části jsou časově náročné
- Preference diskuze je pak vázána přednostně na žáky s problémy s učivem či kázní
- Omezená možnost individualizovaného kontaktu učitele s rodiči bezproblémových žáků

Poměrně novým způsobem vedení schůzek s rodiči je „tripartita“, neboli schůzka ve trojici učitel – rodič – žák. Dle programu „Rodiče vítáni“ bývá takováto forma schůzky organizována dvakrát za pololetí, kdy učitel vypíše termíny konzultací a rodiče se na ně zapíší. Oproti běžné třídní schůzce je tripartita důvěrným a otevřeným setkáním, což s sebou přináší výhody i nevýhody shrnuté v bodech níže (Feřtek, 2012):

- Přínosem je účast dětí při debatě o nich samých a tedy zvýšení jejich odpovědnosti za nápravu.
- Vnímání dítěte jako rovnocenného partnera.
- Rodiče nebývají na natolik důvěrnou komunikaci připraveni a mohou být zaskočení nutností mluvit před dítětem otevřeně.
- Učitel zde nemá být v nadřízené pozici, pouze popisovat problém a návrhy řešení nechávat na žákovi.
- Pro učitele je tripartita velmi časově náročná.
- Na závěr tripartity podepisuje učitel, rodič i žák dohodu o dalším postupu.

K těmto bodům dle Feřtka lze přidat ještě nevýhodu v možné neochotě samotného žáka mluvit před učitelem i rodiči natolik otevřeně. Žák se může při této formě schůzky cítit být pod velkým tlakem. Učitel by tedy měl mít toto na paměti a v případě potřeby způsob tripartity na základě momentální situace upravit.

Přesto však schůzka formou tripartity poskytuje rodičům a učiteli významný prostor pro navazování partnerské spolupráce a oproti tradiční třídní schůzce dává možnost lepšího vzájemného poznání (i sebepoznání) všech tří účastníků.

4 *Situace v České republice*

4.1 **Plány a postoj MŠMT**

Na začátku této kapitoly zmíním dvě zdánlivě protichůdné myšlenky ohledně propojení diferenciací a kurikulárních dokumentů, které spolu ale velmi úzce souvisí. Poté projdu české kurikulární dokumenty a pokusím se zaznamenat jakým způsobem je diferenciací a flexibilita výuky v rámci českého školství umožňována a podporována. Budu se však opět soustředit pouze na diferenciaci v rámci heterogenní třídy, nikoliv na vertikální a horizontální diferenciaci na úrovni kurikula, neboli vnější diferenciaci, kdy dochází k rozdělení žáků do výkonnostních či zájmových skupin, tříd a škol (OECD, 2010 str. 34).

Podle Tomlinson je náplň výuky věc daná kurikulem. Diferenciací však není kurikulární záležitostí, je pouze instruktážním modelem. Tedy cokoliv chce učitel učit, měl by učit takovým způsobem, který je pro žáky srozumitelný, pokud je chce dovést tam, kam potřebuje (Tomlinson, 2012).

Westwood k tomu ale dodává, že adaptování kurikula ve smyslu diferenciací, úprava výukových prostředků a úprava výukových metod jsou velmi složité procesy, o kterých se však velmi snadno hovoří, když člověk stojí mimo realitu třídy plné dětí (Westwood, 2009 str. 6).

Mills na něj navazuje, vidí diferenciaci jako komplexní koncept procesu výuky, který není snadné převést z teoretické roviny do prostředí třídy. Říká, že aby mohli učitelé učit diferencovaně, musí být tento koncept teoreticky důsledně a detailně podchycen (Mills a další, 2014).

Z již zmíněného výsledku výzkumu PISA je patrné, že úspěšné vzdělávací systémy vynikají jasně danými jednotnými standardy, které jsou nástrojem pro učitele při jejich snaze podporovat heterogenitu žáků (OECD, 2010).

Na základě těchto tří úvah je zřejmé, že úspěšná diferenciací výuky musí být podpořena jasně danými jednotnými standardy, které slouží jako nástroj pro učitele při diferenciací výuky, jež musí však sám modifikovat pro konkrétní situace ve třídě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) udává jednotné standardy, které jsou na velmi obecné bázi a na jehož základech si každá škola

tvoří svůj školní vzdělávací program (dále ŠVP). Každý učitel pak upravuje a implementuje kritéria stanovená v ŠVP do své výuky. Touto otevřeností podporuje RVP diferenciaci výuky a navozuje tak všeobecné vzdělávací tendence zohledňovat možnosti každého žáka při dosahování cílů, uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky, využívat vnitřní diferenciaci výuky a uplatňovat individuální hodnocení žáků a průběžnou diagnostiku (MŠMT, 2016 str. 6).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) nyní poskytuje nově upravenou verzi RVP ZV, která vejde v platnost v září tohoto roku v rámci novely zákona o inkluzi a bude krokem k naplnění jedné z priorit Ministerstva školství o společném vzdělávání žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Novela bude obsahovat podpůrná opatření, která pomohou žákům překonávat jejich znevýhodnění. Jedná se o žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, žáky se zdravotním znevýhodněním nebo naopak žáky nadané a mimořádně nadané.

Podpůrná opatření pro žáky se znevýhodněním jsou rozdělena do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně volí škola sama (s oporou v RVP, kde jsou nově implementována doporučení pro minimální dosaženou úroveň očekávaných výstupů), podpůrná opatření vyšších stupňů jsou pak uplatňována s doporučením školského poradenského zařízení (MŠMT, 2016 str. 146).

Doporučená úroveň očekávaných výstupů pro žáky nadané a mimořádně nadané obsahem RVP není. Systém péče o tyto žáky je zde specifikován pouze na velmi obecné úrovni. Detailněji je vzdělávání nadaných žáků specifikováno v dokumentu Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020¹⁷ a na internetovém portálu Národního ústavu pro vzdělávání¹⁸. Dále se mohou učitelé inspirovat se nabídkami mnoha českých organizací zabývajících se péčí o nadané¹⁹.

Učitelům je také nabízena možnost využívat metodické podpory formou dalšího vzdělávání či pedagogické intervence.

Nyní se vracím k úvahám zmíněným na začátku této podkapitoly. Podle výzkumu PISA je úspěšnost vzdělávacího systému dána pevně stanovenými standardy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání takové standardy poskytuje na velmi obecné

¹⁷ <http://www.nuv.cz/t/nadani/koncepce-podpory-rozvoje-nadani>

¹⁸ <http://www.nuv.cz/t/nadani>

¹⁹ Mensa české republiky, NIDM, NIDV, STaN, Centrum nadání a další (<http://www.nuv.cz/t/nadani/nadani-ceske-organizace>)

úrovni. Dává tak učitelům možnost přizpůsobovat výuku konkrétním žákům a učit takovým způsobem, který je žákům srozumitelný, což se shoduje s úvahou C. A. Tomlinson.

Mills však vidí diferenciaci jako komplexní koncept výuky, který musí být detailně a přesně podchycen. V rámci RVP je vnitřní diferenciaci výuky implementována formou specifikace cílů formulovaných pro žáky s konkrétním vzdělávacími potřebami, nebo je naopak zmíněna velmi obecně. Komplexní koncept výuky, který by vedl učitele při přizpůsobování výuky jednotlivým žákům je tedy ponechán na úrovni programů jednotlivých škol a učitelů.

Výhledy do budoucna, které se týkají diferenciaci výuky, jsou zahrnuty v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Hlavní myšlenkou, která se tam objevuje, je omezování vnější diferenciaci a podpora diferenciaci vnitřní. To by mělo být uskutečňováno například formou přehodnocování role víceletých gymnázií v systému a podporou průběžného hodnocení výsledků vzdělávání, které nepovede k předčasné selekci žáků. Dále by měla být vnitřní diferenciaci podpořena rozšířením systému specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb, které učitelům pomohou při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků speciálně nadaných i žáků s poruchami chování a učení. Neméně důležité opatření se bude týkat omezování odkladů školní docházky, které by mělo být podporováno možnostmi provázání předškolní výchovy se systémem přípravných tříd (MŠMT, 2014 str. 17).

Většina těchto opatření formulovaných v dokumentu Strategie 2020 jsou tedy opatřeními vnějšími, týkajícími se vnější diferenciaci škol, či opatřeními, ve kterých jsou formulované podpůrné služby nabízené školám a učitelům. Metodická podpora pro učitele zde formulována není. Jediným opatřením, které by mohli učitelé využít v průběhu své výuky, je rozvoj systému podpory průběžného hodnocení výsledků vzdělávání.

4.2 Metodiky využívané v ČR podporující diferenciaci ve výuce

Z teoretických poznatků, ze kterých je čerpáno na českých školách a na kterých učitelé svou výuku staví, jsou významně využívané formy vyučování založené na **dělení žáků do skupin** (na základě učebních stylů, typologie osobnosti, míry zvládnutí učiva, ...). Těmito dvěma formami jsou skupinové vyučování a kooperativní vyučování, bývají však někdy zaměňovány. Sárközi charakterizuje kooperativní vyučování jako způsob

skupinového vyučování, kdy je kladen důraz na sociální interakci uvnitř skupiny (Sárközi, 2010).

Dělení žáků do skupin v obou dvou formách je významným předpokladem pro diferenciaci výuky. Není však pravda, že dělení žáků do skupin vždy znamená diferenciaci výuky. Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.2.1, diferenciaci spočívá v poskytování dostatečné různorodosti činností (Bray, a další, 2014) a vychází z konstruktivistického přístupu k výuce (Anderson, a další, 2010). Vztah mezi žáky a navázání spolupráce mezi nimi by tak měly podpořit konstruktivistický způsob myšlení a přispět k optimálnímu učení každého z nich (Kasíková, 2011).

Významně se v České republice začíná ve výuce matematiky rozšiřovat **metodika** pana profesora **Hejného**, která také vychází z principů konstruktivismu. Kuřina popisuje podstatu konstruktivismu následujícím slovy: „*Konstruktivistické vyučování ... vede žáky ke konstrukci individuálních poznatkových struktur, jejich dobrému porozumění a účelným aplikacím*“ (Hejný, a další, 2015 str. 200). Hlavní myšlenkou této metodiky je tedy fakt, že žáci sami jsou strůjci svého poznávání a učitel je zde pouze průvodcem, který žáky dovede k určitému problému. Žáci jsou tímto způsobem automaticky vedeni k tomu si naslouchat, hodnotit a zvažovat myšlenky svých spolužáků, respektovat názory ostatních, přemýšlet nad nimi a společně hledat různá řešení. Kuřina také zdůrazňuje, že konstruktivistické pojetí výuky musí být „*opřeno o snahu porozumět tomu, jak se žák učí*“ (Hejný, a další, 2015 str. 203). Díky tomu je pak schopný identifikovat problematické místo či důvod nepochopení a navrhnout žákům různé strategie řešení.

Dalším významně rozšířeným programem založeným na pedagogickém konstruktivismu je vzdělávací program **Reading and Writing for Critical Thinking**²⁰ (dále RWCT). RWCT se v České republice rozšiřuje díky občanskému sdružení Kritické myšlení²¹ a je jedním z nejpropracovanějších systémů inovativního vzdělávání u nás. Základem výuky podle tohoto programu je třífázový model procesu učení, který tvoří evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (E – U – R). Hlavním cílem je, aby se žáci stali samostatnými a aktivními mysliteli, kteří nahlíží informace z různých úhlů pohledu. Některé z konkrétních vyučovacích metod programu RWCT jsou například volné psaní, brainstorming, pětilístek, skládkové učení, učíme se navzájem, I. N. S. E. R. T. či podvojný deník (Sárközi, 2010).

²⁰ <http://www.rwctic.org/>

²¹ <http://kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

5 Shrnutí teoretické části

Hlavním cílem teoretické části práce bylo zmapovat a shrnout teoretická východiska a praktické strategie pro úspěšné vedení heterogenní třídy za pomoci zahraniční literatury a výzkumů, které již v této oblasti byly provedeny.

Zjistila jsem, že existuje několik přístupů k výuce v heterogenní třídě, které se od sebe liší především mírou a způsobem řízení žáků učitelem v jejich poznávacím procesu. V rámci všech tří přístupů (individualizace, diferenciaci i personalizaci) pak je důležité vycházet z učebního profilu žáka, úrovně žáka i zájmů žáka. Vysvětlila jsem také principy diferencování tří různých komponentů výuky – obsahu, procesu a hodnocení – a ke každému jsem navrhla konkrétní činnosti a strategie.

V souladu s prostudovanou literaturou jsem pak navrhla řadu kroků, které pomohou učitelům přemýšlet nad výukou diferencovaně.

Na základě prostudování kurikulárních dokumentů ČR a výzkumů PISA jsem zmapovala současnou situaci podpory diferenciaci u nás a zjistila jsem, že konkrétní strategie diferenciaci nejsou v těchto dokumentech stanoveny. V závěru jsem pak zmínila několik přístupů, které jsou i přes to v České republice v souvislosti s výukou v heterogenní třídě často využívány.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Úvod

V teoretické části práce bylo jedním z cílů zjistit, jak uvažují o diferenciaci výuky přední světoví odborníci a učitelé, co k diferenciaci využívají a na čem jí staví. Další má zjišťování se týkala současné situace v České republice. Zjistila jsem, jakým způsobem je zde diferencovaný přístup k výuce podporován z hlediska celorepublikového školského systému a v rámci jakých metodických přístupů je nejčastěji a nejúspěšněji aplikován.

Vzhledem k tomu, že hlavním cílem celé práce je shrnout celkové pojetí diferenciaci včetně konkrétních strategií a poskytnout tak českým učitelům „návod“ na diferencování výuky, zaměřím se v empirické části na dva konkrétní učitele, kteří mají s diferenciací výuky již bohaté zkušenosti. Vybrala jsem je také proto, že jsou fakultními učiteli a tedy významně ovlivňují budoucí učitele.

Výzkum bude zaměřený na zjišťování jejich osobního přístupu k diferenciaci výuky a jejich způsobu aplikace diferenciaci do výuky. Budu také zjišťovat, co jim výuku nejvíce znesnadňuje, či naopak co jim k diferenciaci výuky pomáhá.

2 Případová studie

Cílem výzkumu je zaznamenat způsoby diferenciaci dvou českých učitelů a porovnat je s teoretickými podklady ze zahraniční literatury a mnou vytvořeným plánem implementace diferenciaci do výuky. Výzkumná otázka na základě tohoto cíle zní: *Jak se liší způsob diferenciaci výuky dvou vybraných českých učitelů od teorie formulované v zahraniční literatuře?*

Přínosem výzkumu bude zjištění zda, jakým způsobem a do jaké míry je teorie, kterou jsem rozebírala v teoretické části, těmito dvěma učiteli aplikována.

Mým předpokladem je, že učitelé budou mít různá východiska své práce. Buď budou stavět svou výuku na přečtené odborné literatuře a výzkumech, nebo budou učit intuitivně a na základě svých vlastních zkušeností a pozorování.

Vzhledem k takto stanovenému cíli, jehož podstatou je hlavně otázka „jak“, jsem se rozhodla pro provedení výzkumu formou dvou případových studií. Švaříček definuje případovou studii jako „*empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů ... kdy základem ... musí být sběr skutečných dat...*“ (Švaříček, a další, 2007 str. 97).

Vzorkem pro výzkum jsou dva vybraní fakultní učitelé. Oba učí na pražské státní základní škole, která je vyhlášená svou dlouhodobou zkušeností s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žáků mimořádně nadaných i žáků se specifickými poruchami učení a žáků handicapovaných.

Jedním z učitelů účastnících se výzkumu je paní učitelka, o které se zmiňuji v úvodu práce. Je to paní učitelka, která mne inspirovala svou výukou natolik, že jsem si díky ní zvolila toto téma své práce. S oběma dvěma učiteli jsem se však měla možnost setkat v rámci souvislé pedagogické praxe.

Pro účast ve výzkumu jsem je oslovila z toho důvodu, že mají s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami již dlouholetou zkušenost a diferenciací výuky se aktivně zabývají. Oslovila jsem je však také proto, že jsou již po několik let mentory studentům při pedagogických praxích. Jsou to tedy učitelé, kteří významně spolupracují s pedagogickou fakultou, mají možnost reflektovat své postupy s odborníky a jsou významnými přispěvateli ke vzdělávání budoucích učitelů. Vzhledem k tomu, že se studenti po ukončení studia mnohdy obracejí na školy v místech svého dřívějšího bydliště, lze předpokládat, že se jejich zkušenosti, které získali od fakultních učitelů na praxích, takto rozšiřují po celé republice.

Škola, na které tito učitelé učí, je k učitelům velmi liberální ve smyslu poskytování svobody ve vedení výuky. Předpokládám tedy, že budou tito dva učitelé představovat dva odlišné modely způsobu implementace diferenciaci do výuky. Učitelé budou v rámci výzkumu uvedeni jako Učitel A (třídní učitelka ve třetí třídě), a Učitel B (třídní učitel v páté třídě).

2.1 Použité metody pro sběr dat

K vypracování případové studie, jejíž podstatou je zachycení způsobů výuky učitelů co nejdetailněji, jsem se rozhodla použít dvě nejvíce využívané metody kvalitativního výzkumu: metodu **pozorování** formou videonahrávky ukázkové hodiny a metodu **hloubkového rozhovoru** s učiteli. Švaříček toto propojení hodnotí kladně, protože umožní výzkumníkovi udělat si komplexní obrázek o zkoumané situaci. Také zdůrazňuje prolínání a ovlivňování obou metod mezi sebou (Švaříček, a další, 2007).

Rozhovory byly provedeny dva s každým učitelem. Cílem prvního rozhovoru byla analýza natočené hodiny z pohledu učitele a byla zaměřena primárně na zaznamenání

procesu diferencované výuky ve fázi plánování, realizace i reflexe. Druhý hloubkový rozhovor se týkal tématu diferenciaci výuky obecně.

Pozorování formou videonahrávky

Metodu pozorování jsem zvolila pro fázi, ve které bylo mým cílem zachycení průběhu diferencované výuky, chování účastníků výuky a reakce učitele na situace, které se v hodině vyskytly. Průcha definuje pedagogické pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha in (Chráska, 2007). Gavora definuje pozorování jako metodu, pomocí které chce výzkumník „*poznat, popsat a pochopit lidi a prostředí, ve kterém působí*“ (Gavora, 2008).

Gavora ale upozorňuje na nevýhodu pořizování videonahrávky v tom, že záznamové zařízení může ovlivňovat a narušovat běžné chování pozorovaných osob (Gavora, 2008).

V případě mého výzkumu však toto riziko bylo jen minimální. Jak jsem již zmínila, škola, na které jsem natáčela, je fakultní školou. Dochází tam tedy v průběhu roku na praxi mnoho studentů a svou výuku si často natáčejí. Žáci v obou třídách jsou tedy zvyklí na přítomnost cizích osob i na natáčení v hodinách. V jedné ze tříd jsem byla při svých praxích dokonce pravidelným návštěvníkem.

„*Návštěvník je člověk, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu*“ (Švaříček, a další, 2007).

Pozorování bylo nestrukturované, neuplatňovala jsem při něm tedy předem stanovené hodnotící škály ani jiné pozorovací systémy (Gavora, 2008 str. 192). Pořizování záznamu se také neodehrávalo podle předem daných instrukcí a uplatňovala jsem při natáčení zaměřování pozornosti (Švaříček, a další, 2007 str. 194). Předem jsem měla stanovený pouze cíl pozorování, ze kterého pak vychází následná analýza vzhledem k poznatkům v teoretické části.

Hloubkový rozhovor

Cílem hloubkového rozhovoru v kvalitativním výzkumu je zjistit, „*jak lidé interpretují svět kolem sebe a jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě*“ (Gavora, 2008 str. 205).

Švaříček definuje hloubkový rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek*“ (Švaříček, a další, 2007 str. 159).

V rámci mého výzkumu jsem vedla s každým učitelem dva hloubkové rozhovory. Cílem prvního rozhovoru, který probíhal po skončení vyučování v den natáčení ukázkové hodiny, byla analýza této hodiny. Byla zaměřena především na rozdíly mezi plánováním a realizací hodiny a na východiska pro plánování následující výuky. Vzhledem k definici Gavory byl rozhovor soustředěn na učitelovu interpretaci průběhu hodiny a na to, co v hodině vnímal jako důležité východisko pro další plánování.

Druhý rozhovor probíhal přibližně týden po prvním rozhovoru. Jeho cílem bylo zjistit osobní postoje učitelů a jejich vnímání systému diferenciací. Učitelé měli mezi prvním a druhým rozhovorem možnost podívat se na videonahrávku jejich hodiny, kterou jsem jim stáhla z kamery do počítače.

Oba dva rozhovory byly polostrukturované, založené na obecných tematických okruzích (systém, postoj, zlomové momenty, doporučení) sestavených na základě stanovených cílů. V rámci těchto okruhů jsem si připravila několik otevřených otázek, jejichž pořadí a znění se však vyvíjelo v průběhu samotného rozhovoru. Celkový soupis okruhů a otázek, které jsem učitelům kladla, je umístěn v přílohách 1 a 2.

3 Výsledky výzkumu

Sběr dat pro výzkum probíhal formou dvou videonahrávek a čtyř rozhovorů. Před zpracováváním videonahrávek jsem si stanovila, na co se chci při sledování videa zaměřit – popis prostředí, sociálního klimatu, aktivit a jednání aktérů. Následně jsem několikrát zhlédla video a chronologicky vše zaznamenala.

Při zpracovávání dat z rozhovorů jsem si nejprve vytvořila tabulku²² ke každému učiteli, kam jsem přepsala svými slovy všechny myšlenky, které při rozhovorech řekl. Poté jsem je rozdělila do okruhů, které jsem si před rozhovorem stanovila. Některé myšlenky odpovídaly okruhu a otázce podle mých předpokladů. Některé myšlenky jsem mezi okruhy přerazovala. Tato tabulka mi pomohla utřídit vše, co učitelé řekli a vybrat to nejdůležitější, co jsem poté sepsala v části Rozhovory.

²² K nahlédnutí v příloze

V rámci interpretace dat jsem se k tabulce vrátila. Přidala jsem do ní stěžejní informace z videonahrávky a na závěr jsem k již takto strukturovaným informacím přiřadila související informace z teoretické části práce. Tento postup mi pomohl propojit nejdůležitější informace z rozhovorů i videonahrávky s poznatky z teoretické části a přehledně je zaznamenat.

Tabulku jsem poté použila jako východisko pro souvislý text interpretující celkový pohled na výuku Učitele A a Učitele B v souvislosti s teorií.

3.1 Případová studie A

Popis prostředí, sociálního klimatu a jednání aktérů

Videonahrávka A byla pořízena ve třetím ročníku. Natáčení probíhalo v pátek druhou vyučovací hodinu, což byla hodina Českého jazyka. Ve třídě je běžně 30 dětí, v tento den jich bylo přítomno 29. Lavice byly uspořádané po obvodu třídy ve formě hřebenu, jen u zadní stěny byly lavice ve dvou řadách směrem k tabuli. Uprostřed třídy ležel na zemi koberec.

Co se týká **vybavení**, byla třída velmi dobře zabezpečena. Na přední stěně třídy byla zelená magnetická tabule a interaktivní tabule. Na všech stěnách ve třídě visely pomocné tabulky a přehledy – převážně na výuku matematiky a českého jazyka. Většina z nich byla vytvořena paní učitelkou ručně. Podle stěn třídy bylo mnoho skříněk sloužících jako knihovničky, či jako úložiště na materiál a hry, z nichž bylo mnoho ručně vyráběných. Pod okny byly také speciální skříňky, kde měl každý žák svůj vlastní šuplík s věcmi. V levém zadním rohu třídy byl koutek se dvěma lavicemi a před nimi byla umístěna druhá katedra, která je využívána hlavně paní vychovatelkou v družině.

Paní učitelka má klidný, ale výrazný hlas. Z rychlosti přesunů a bezproblémových reakcí na organizační pokyny lze usuzovat, že hlas paní učitelky žáci registrují. Přesto byl při samostatné práci ve třídě mírný **ruch**, což paní učitelka regulovala pochvalou žáků, kteří se chovali tiše. Při zadávání instrukcí však paní učitelka na pozornost žáků kladla velký důraz a upozorňovala na stanovená **pravidla**. Instrukcím a postupu práce paní učitelka věnovala dost času (cca 20 minut) a podporovala ho gesty, vizuální oporou, udávala příklady a doptávala se na porozumění. V průběhu samostatné práce pak ještě několikrát **opakovala** vybrané **instrukce**. Dávala možnost volného pohybu po třídě a věnovala se jednotlivcům. Žáci zpočátku pracovali samostatně, poté se začínali intuitivně

formovat do dvojic, někteří i do trojic a vzájemně se radili. Vznikaly chvíle, kdy někteří žáci koukali „co kde lítá“.

Sociální klima ve třídě a vztahy mezi dětmi šlo pozorovat hlavně při hraní her. Žáci měli možnost svobodné volby rozdělení do skupin, jediným kritériem byly 3-4 děti ve skupině. Většinou vznikly skupiny genderově homogenní. U několika nerozdělených dětí pak paní učitelka skupiny vytvořila. Dělení skupin bylo i přes svobodu volby rychlé, trvalo přibližně minutu a půl. Z hlediska **komunikace** ve skupině jsem nezaznamenala téměř žádné neshody, pouze u jedné trojice chlapců vznikly dohady ohledně držení karet. Namítající žák pak vysvětlil, jaké je správné držení a druhý žák námitku přijal.

V první fázi výuky, kdy probíhalo vysvětlování způsobu práce, byl směr komunikace převážně od paní učitelky k žákům. V průběhu instrukcí se paní učitelka místy doptávala žáků na porozumění, doplnění, či parafrázování spolužákovi, který neporozuměl. Během hodiny pak žáci pracovali samostatně, případně v malé skupince a komunikace probíhala mezi nimi. V závěru, při **reflexi**, komunikaci opět řídila paní učitelka, kdy dávala jednotlivým žákům či skupinám konkrétní otázky (zmíněné výše) a případně slovo těm, co chtěli prezentovat svůj výtvar.

Popis činností ve výuce

Na začátku hodiny měli žáci na lavicích již připravené učebnice a sešity, které potřebují k hodinám českého jazyka, paní učitelka však ještě pro jistotu vše připomněla. Poté žáky svolala doprostřed třídy na koberec a **počkala**, než se žáci usadili. Takto v kroužku žákům stručně **zopakovala** vše, co se do té doby naučili ve vyjmenovaných slovech po S (základné dvojice, přejatá slova), zmínila, **co** žáky ještě **čeká** (orientace ve slovníčku v knížce Výři nesýčkují) a stručně **popsala způsob práce** v této hodině, která byla založena na opakování formou různých stanovišť. Zdůraznila, jak mají žáci pracovat, kolik času na práci mají a jak bude probíhat hodnocení: „...řekneme si, co jste si vybrali, jak se vám na stanovišti pracovalo ... a pak nám předvedete výsledek vaší práce...“ V průběhu vysvětlování důsledně dbala na kázeň žáků: „...nemůžeme dál, protože kluci pořád nejsou usazení...usad' se tak, abys to vydržel“.

Po tomto úvodu nechala paní učitelka žáky přesunout se před interaktivní tabuli, kde měla připravená zadání všech stanic zahrnující potřebné materiály a **vzorové příklady**. Všechny stanice podrobně představila, naznačila, pro koho je která stanice vhodná, nabídla několik možností, kam se mohou žáci v případě potřeby obrátit pro **pomoc**, zdůraznila možné **problémy** a od žáků získávala nápady, jak se problémům vyhnout. Názvy stanic

byly: Pátrací stanice, Stanice uprchlíků, Stanice karetních hráčů, Zastávka básníků a Spisovatelské doupe. Vytištěná zadání všech stanic připevnila paní učitelka ještě na tabuli, aby byla žákům kdykoliv k nahlédnutí. Žáci **se** měli také **podepsat** na zadání stanice, kterou se rozhodli plnit.

Poté nechala paní učitelka žáky pracovat a v průběhu celé hodiny je obcházela, radila a pomáhala v případě potřeby. Někteří žáci pracovali samostatně, jiní se shlukovali do dvojic i větších skupin. Ve třídě byli i žáci, kteří pracovali samostatně a průběžně svou práci reflektovali se spolužákem.

Deset minut před koncem hodiny paní učitelka dala pokyn k **ukončení činnosti** (i v případě, že někdo nestihl) a svolala žáky zpět na koberec. Ujistila je ale, že budou mít čas na dokončení později. Žáci se měli usadit do skupin podle stanic, které si vybrali.

První otázka, kterou paní učitelka položila, byla: „*Zkuste nám každý, až budete mít slovo, říct, co vás vedlo k tomu, abyste si vybrali tu stanici, to centrum, s kterým jste pracovali.*“ Odpovědi žáků: „*je to zábava*“, „*baví mě vymýšlet rýmy*“, „*baví mě práce se sešitem*“, „*... chci si vyzkoušet, jaký to je vymýšlet ty hry...*“, „*...abych si jakoby odpočinula...*“.

Paní učitelka pak kladla k jednotlivým skupinám doplňující otázky: „*Kde jste se zadrželi?...Co by příště pomohlo, aby se to nestalo? ...Co vám pomohlo, když jste si nemohli vzpomenout...? ...Kdo z vás ... za těch dvacet minut vyrobil všech šest sad? ... Co by se mělo změnit, abyste za těch dvacet minut těch šest sad stihli? ... Které další doupe by vás zaujalo z toho seznamu jiné, než jste dělali?...*“

Toto přání paní učitelka žákům splnila ještě v další hodině, kdy žáci **pokračovali** v rozpracované činnosti, nebo si vybrali novou stanici přibližně 30 minut. Po půl hodině práce paní učitelka opět svolala všechny žáky na koberec a upozornila na neznámé slovo („Sýc“), na které narazila jedna ze skupin tvořících karty. Poté proběhla **prezentace** vytvořených prací (básní, dokončených příběhů) a následovalo **hraní** několika vytvořených sad hry Černý Petr a Černá Pepina. Žáci si zde volili s kým (z tvůrců karet) budou ve skupině. Ve třídě bylo v průběhu hraní rušno, což paní učitelka řešila pochvalou skupin, které pracovaly tiše.

Na konci hodiny došlo ke **zhodnocení** kvality karet „*... zvedne ruku ten, komu ta forma těch karet, tak jak byla připravená, nedělala problém ... byly příbuzné, byly čitelné, dobře se vám to hledalo ...*“ *Ted' bych prosila o slovo vy, kteří jste s něčím měli problém u těch karet ... nějaký vzkaz autorům těch karet.*“ Po zvonění ještě probíhalo zjišťování,

kteří stanice byly mezi dětmi nejoblíbenější, pomocí spočítání podpisů na zadáních stanic. Paní učitelka kladla tyto otázky a shrnovala je: „*Co bylo nejúspěšnější? O kterou stanici byl nejmenší zájem?*“ ... *Je vidět, že ty pátračky, ty tajenky vás baví ... Co vás překvapilo?* ...“

Rozhovory

První rozhovor se týkal ten den odučené a natočené dvouhodinové výuky. Průběh výuky byl, dle slov paní učitelky, očekávaný, nedošlo k žádným větším nepředpokládaným změnám. Způsobeno to bylo tím, že jsou žáci na tento typ výuky **naučení**. Nevyšel pouze časový odhad u tvorby karet, paní učitelka to však očekávala. Hladký průběh byl také podmíněn tím, že plánování vycházelo z předchozích hodin. Bylo založeno na opakování vyjmenovaných slov po S (doplňování i/y, příbuznost) a procvičování psaní textu podle osnovy. Zajímavé bylo pro paní učitelku složení preferencí dětí pro některé typy činností – především nečekaně velký zájem o básně.

Diferenciace činností byla založena na obsahové **náročnosti**, míry **tvořivosti** a **zájmu**. Bylo myšleno na možnou únavu žáků v pátek a na žáky s poruchami učení a pozornosti formou zařazování jednoduchých a **odpočinkových** aktivit (doplňování, výtvarné vyžití). Doplnovačka byla myšlena také pro žáky, kteří mají rádi **jistotu** a nepouštějí se do neznámých tvůrčích činností. Pro **tvořivé** děti ve smyslu výtvarné kreativity byla zamýšlena tvorba karetní hry, pro děti **jazykově zdatné** byla zařazena tvorba básní a příběhů.

Paní učitelka na tyto rozdíly mezi činnostmi poukázala při zadávání instrukcí slovy: „...*kdo má rád doplňování, může využít úkol ve stanici uprchlíků.*“ či „...*kdo se cítí být básníkem a má rád tuto činnost...*“ nebo „...*kdo rád vymýšlí a má chuť si hrát na spisovatele...*“.

V **průběhu hodiny** se paní učitelka soustředila na pomoc žákům, kteří její pomoc potřebují, na **sledování volby** první činnosti jednotlivými žáky (u jednoho žáka došlo k opakované neschopnosti odhadnout své možnosti, paní učitelka však pokládá za důležité nechat ho opakovaně se se poučovat) a na **sledování celkové typologie** dětí (co si vybírají, s kým spolupracují, jak spolupracují,...). Tato pozorování, spolu se společnou **reflexí** se žáky a vytvořenými materiály, byla pak pro paní učitelku hlavním východiskem pro plánování následujících hodin.

V závěru dvouhodiny paní učitelka kladla velký důraz na **ukončení činnosti**. Důležité pro ni bylo, aby si děti zahrály s kartami a **ověřily** tak jejich správnost, čímž

přivedla děti také k **vzájemnému ohodnocení** kvality psaní, **pochopení významu** psaní a samostatnému **navržení řešení**. Vedlejším cílem bylo vedení dětí k uvědomění si, jakou námahu vyžaduje příprava her. Známkami paní učitelka tyto činnosti nehodnotí, což dodává žákům klid a odvalu zvolit si i náročnější úkoly. Tyto činnosti slouží pro žáky, aby si ověřili své znalosti.

Další hodiny (nejen českého jazyka) budou zaměřeny na využití vytvořených materiálů. Klíčovou činností pro tvorbu osnovy (vymýšlení příběhu) učitel zadá ještě jednou všem žákům, avšak s určitou obměnou. Přestože některá cvičení byla žádaná pouze několika dětmi, paní učitelka se jim nebude vyhýbat a bude je zařazovat i nadále. Chce rozvíjet potenciál těchto dětí, přestože jich není mnoho.

V rámci druhého rozhovoru paní učitelka velmi zdůrazňovala důležitost **pedagogické diagnostiky**. V hodině bylo vidět, že na diagnostice staví, a že informace o dětech získává jejich aktivním pozorováním v průběhu všech hodin. Soustředí se přitom především na již zmíněné **sledování typologie** dětí – jejich způsob komunikace se spolužáky, preferenci jejich činností, způsob práce. Sociální složka má tedy v hodinách této paní učitelky velký význam, což občas ústí v „*souboj mezi tím být psychologem a být vlastně učitelem, kdy učit a kdy vlastně se vciťovat ... rozhodně to musí být propojené*“.

Významné místo v hodinách má **reflexe** a **sebereflexe** žáků, kdy se paní učitelka snaží žáky vést jak k reflexi obsahové, tak k reflexi způsobu práce. Vedlejším produktem těchto reflexí je také uvědomění si samotnými žáky proč se co učí (což bylo vidět i v natočené hodině). Vzhledem k obsahu a způsobu práce paní učitelka dává také důraz na **stanovování cílů** výuky, které by měly být nastavené tak, aby postihovaly obojí.

Pokud paní učitelka začíná se žáky novou látkou, volí různou obtížnost materiálů, ale nechává stejný obsah. V matematice mají například všichni žáci počítat stejnou početní operaci, ale mohou pracovat s čísly různých hodnot. Někteří žáci tedy počítají ve vyšších číslech, jiní se drží v rozmezí nižších čísel.

S největším problémem, se kterým se paní učitelka setkává při diferenciaci, je **nedostatek času** na pozorování žáků a malých nuancí v jejich chování – ve vztahu k sobě samému i ke spolužákům. Ideálním stavem by bylo, kdyby měla paní učitelka k ruce speciálního pedagoga, psychologa, či asistenta, který by mohl tyto nuance pozorovat, zaznamenávat a sdělovat učiteli. Pro ni by to bylo usnadněním (a také urychlením) diagnostikování žáků a jejich potřeb a pomohlo by jí to vycítit, kdy je dobré dávat k sobě žáky homogenně a kdy heterogenně. To je pro paní učitelku stále oříšek. Obecně jsou však

pro matematiku vhodnější výkonnostně homogenní skupiny a v prvouce se dobře využívají heterogenní skupiny. U českého jazyka pak lze použít oba typy, záleží na konkrétní činnosti.

Poskytnutí psychologa či speciálního pedagoga do třídy by pak byla ideální pomoc pro tvorbu pedagogické diagnostiky především učitelům, kteří s diferenciací začínají, a studentům nastupujícím do praxe. Hned následující radou paní učitelky je **začít** s diferenciací **hned**. Žáci si musí na tento typ výuky začít zvykat hned od začátku, lze prý začít už v první třídě. První třídu však nedoporučuje začínajícím učitelům.

Paní učitelka stavěla na vlastní zkušenosti, když říkala, že největším problémem začínajících učitelů bývá nejistota a strach z nezvládnutí třídy, případně z přeskočení důležité látky. Po nabytí jistoty v základní organizaci se teprve učitel odhodlává k diferencování výuky a v ten moment zjišťuje, že se začátkem diferenciací **odpadlo řešení kázeňských problémů**. Do samotného začátku diferenciací pak paní učitelce pomohla stále více se objevující odborná **literatura** zabývající se tímto tématem a také zkušenější **kolegové**. Na základě toho radí, aby se nastupující učitelé co nejvíce inspirovali kvalitními pedagogickými vzory, kteří výuku úspěšně diferencují.

Diferenciací paní učitelky tedy celkově směřuje k **respektování individuality** žáka jako jedince, i v rámci kolektivu. A právě v respektu k individualitě vidí učitel velkou hodnotu diferenciací i individualizace. Díky takovýmto přístupům se totiž žák cítí být školou respektován a škola se pak stává žákům vzorem pro respektování se navzájem. „...oni (žáci) najednou chápou, co je to respekt“.

Diferenciací je pro paní učitelku „*přizpůsobení chodu školy nebo výuky a celého toho přístupu osobnosti toho dítěte, kompletní osobnosti...*“ a „*psychicky vstoupit do života toho dítěte a přizpůsobit svůj učitelský svět každému tomu dítěti*“. Aby byl učitel schopen plné individualizace i diferenciací, musí mít o dítě vnitřní zájem. Musí se nažít nazírat svět očima dítěte, i když to **nejde hned**, a mít o něm i jeho rodinném zázemí **dostatek informací**.

3.1.1 Analýza a interpretace

Ve vyučovací hodině paní učitelky byla zřetelná diferenciací využitím různorodých činností. Byla to hodina, jejíž hlavním cílem bylo **zopakovat** již probrané učivo a ve které si měli žáci ověřit své znalosti. Paní učitelka k tomu poskytla žákům **různorodé způsoby** ověřování a prokazování svých znalostí (doplňovačka, práce s izolovanými slovy, práce

s textem) (Anderson a další, 2010, str. 51). Diferenciace viděná v hodině také podporovala motivaci žáků tím, že si žáci mohli **volit činnost** dle svých preferencí a zájmů. Neméně pak přispěl k motivaci žáků také fakt, že výsledek jejich práce byl smysluplný a plánovaný k dalšímu využití (karetní hra) (Ames, 1992, str. 263).

Paní učitelka pak v průběhu činnosti žáků dbala důsledně na **pravidla chování** při práci. Předem žákům také oznámila, co mají dělat v případě, že si **nebudou vědět rady** (důraz na podpůrné pomůcky), aniž by museli chodit za ní a ona tak měla čas na sledování žáků. Tím si paní učitelka zajistila podmínky pro možnost pružného reagování na jednotlivé žáky (Tomlinson, 2011, 13:10). Flexibilně také upravovala čas na dokončování úkolů. (Tomlinson, 2000, str. 3).

V průběhu zadávání instrukcí paní učitelka **navázala** na předchozí hodiny, **pečlivě vysvětlila**, co je náplní jednotlivých činností a doprovodila to názornou ukázkou. Zmínila také, jak má vypadat úspěšný výstup a jakým způsobem bude probíhat hodnocení (Tomlinson, 2007, str. 13).

Mezi klíčovými východisky pro diferenciaci (dle Tomlinson, 2000) viděné v této hodině byl ohled na dovednostní úroveň žáka v dané oblasti (žáci měli možnost volit si **různě obtížné úkoly**), na **zájmy** a preference žáka (mohli si volit typ aktivity, který jim byl blízký) i na **učební profil** žáka (způsob kooperace, jistota/nejistota, psychické rozpoložení).

Plánování učitele s ohledem na tato klíčová východiska vychází z pečlivě sesbíraných informací o žácích (Brimijoin a další, 2003). Sledování typologie žáků (co si vybírají za činnosti, s kým spolupracují,...) je jedním z nejvýznamnějších důvodů, proč paní učitelka žákům poskytuje svobodu volby. Na základě tohoto **sledování** pak je schopna zjistit, které typy motivačních prostředků jsou pro žáka vhodné, jaký způsob komunikace se spolužáky mu vyhovuje, či jaké činnosti jsou pro něj přirozené nebo naopak obtížné (Miková a další, 2010, str. 166).

Paní učitelka však vede pomocí **důkladné reflexe** na konci hodiny samotné žáky k tomu, aby k těmto zjištěním docházeli a jimi se řídili při další práci. Společné hodnocení na konci hodiny sloužilo tedy k tomu, aby žáci sami zhodnotili kvalitu své práce, přišli na důvody, proč se dařila/nedařila a došli k závěrům, na co je důležité dát si příště pozor. Tímto přístupem k hodnocení jsou podporovány **personální kompetence** žáka (kognitivní, metakognitivní, motivační, sociálně-emoční) (Redding, 2014, str. 4), které jsou charakteristické pro personalizaci výuky (Bray a další, 2014).

Paní učitelka v rámci výuky vedené diferencovanou formou však stále reflektuje nutná **kritéria**, která musí žáci splňovat. Dosahuje toho obměňováním nejdůležitějších činností, a občasným zavedením aktivit, které otestují žákovy nezbytné znalosti. Pomocí nich pak získává přehled o tom, zda všichni žáci zvládají standardy stanovené ve školním vzdělávacím plánu (Brimijoin a další, 2003).

Velký důraz klade paní učitelka na to, aby měla **nástroj ke zhodnocení** efektivity proběhlé hodiny (Brimijoin a další, 2003, str. 71), na jejichž základě pak je schopna odpovědět si na otázky: Jak a proč se to podařilo? (Rock a další, 2010, str. 37) a doplnit si informace do pedagogické diagnostiky o žácích.

Problémem, který je v literatuře významně reflektován a který tato paní učitelka potvrzuje, je velký **počet žáků** ve třídě. Diferenciace je pak extrémně náročná na čas i energii učitele (Westwood, 2009, str. 10).

Výuka paní učitelky se shoduje v mnoha věcech s prostudovanou zahraniční literaturou. Je možné, že diferenciaci v této třídě významně podporuje konstruktivistický způsob vedení matematiky podle prof. Hejného. Paní učitelka ve výuce propojuje diferenciaci obsahu, procesu, hodnocení i diferenciaci prostředí výuky. Zaměřuje se při diagnostice na dosaženou úroveň žáka, jeho zájmy i učební profil žáka. Vedením žáků k monitorování vlastního učení se výuka v této třídě blíží personalizaci výuky. Žáci však ještě nejsou natolik osvobozeni od vedení učitele, aby měli možnost volby toho, co se chtějí učit a jakým způsobem se to chtějí učit. O plné personalizaci tedy mluvit nelze.

3.2 Případová studie B

Popis prostředí, sociálního klimatu, jednání aktérů

Videonahrávka B byla pořízena v pátém ročníku. Natáčení probíhalo ve středu třetí hodinu, byla to hodina matematiky. Ten den bylo ve třídě přítomno 29 žáků. Lavice byly uspořádané do písmene U, s tím, že vzadu ve třídě byly tři řady lavic postavené klasicky frontálně, po levé straně byly lavice ve dvou řadách a po pravé straně byla jen jedna řada lavic. Ve třídě byla zelená magnetická tabule a interaktivní tabule. Na stěnách visely plakáty (mapa, lidské tělo, přehledy k českému jazyku a k matematice) a vzadu ve třídě byly na skříňkách vystavené výrobky žáků.

Pan učitel měl velmi **klidný a tichý** hlas, na což žáci reagovali klidným chováním. Také žáky oslovoval velmi **zdvořile**: „*Dámy a pánové, teď vás požádám...*“. Jeho **pokyny** však i přesto byly **důrazné**, jasné a stručné. Při zadávání instrukcí mluvil učitel přiměřeně

pomalou a dělal v promluvě krátké pauzy na to, aby si žáci uvědomili, co říká. Krátce popsal, co bude náplní hodiny a jak mají žáci postupovat a bez dalšího prodlévání dal pokyn k rozdělení do dvojic a začátku práce. Žáci se rozdělili bez větších komplikací a téměř okamžitě začali pracovat. Učitel ještě **napsal** na tabuli všechny **pokyny**, co řekl ústně předtím. Poté začal procházet mezi lavicemi a poskytovat žákům pomoc.

Žáci se při práci ve dvojicích rozdělili podle vlastních **preferencí**, většinou genderově homogenně na holky a kluky. Spolupráce jim tedy ve většině případů nedělala problém. Jeden žák pracoval samostatně, protože spolužáka do dvojice nenašel. Učitel zajistil **aktivní spolupráci** žáků tím, že jim dal do dvojice pouze jeden výtisk, který vyplňovali společně. Ve třídě byl po celou dobu práce **zdravý ruch**.

Na začátku hodiny probíhal směr komunikace od učitele k žákům, který během pěti minut vysvětlil, co je cílem hodiny, na čem mají žáci pracovat a jaký bude způsob práce. Po těchto počátečních instrukcích již žáci začali pracovat ve dvojicích a pracovali tak až do konce hodiny. Komunikovali tedy převážně se svým spolužákem, občas s učitelem, který žáky obcházel.

Popis činností ve výuce

Na začátku hodiny pan učitel **navázal** v myšlenkách na minulou hodinu, kdy žáci psali pololetní práci. V této hodině dal žákům možnost získat body k vylepšení známky z pololetní práce a prostor k **upevnění** si obtížného učiva. Činností k získání bodů byl Matematický Klokán z roku 2010. Pan učitel sdělil žákům bodovou škálu a počet bodů potřebných k získání jedničky a dal jim možnost volby, zda pak získanou známku budou chtít, nebo nikoliv.

Po dokončení Klokana si měli žáci otevřít pracovní sešit, kde měli oznámkovaný domácí úkol. U mnohých však nedopadl dobře a tak dostali nyní šanci si známku opravit. Po dokončení i této práce měli žáci pod tabulí připravených několik slovních úloh v obálkách na zhruba stejné úrovni. Pan učitel **motivoval** žáky slovy: „*Jsem zvědav, kdo z vás bude dnes natolik úžasný, že se dohrabete až k těm slovním úlohám a že je správně vyřešíte.*“

Po procházení mezi žáky učitel zjistil, že pro některé z nich je práce v sešitě příliš mnoho a **upravil** tedy **podmínky** splnění činnosti – z celé stránky snížil počet cvičení pouze na tři. V průběhu výuky se zastavoval nejvíce u jedné z dvojic chlapců a **pomáhal** jim řešit odčítání pod sebou. Po 25 minutách práce si šli první žáci pro slovní úlohy.

Všichni ostatní tou dobou již pracovali samostatně či ve dvojicích na úlohách v pracovním sešitě.

Z některých žáků, kteří se dostali k řešení slovních úloh, se začala v jednom místě třídy formovat větší skupina. Narazili na problém a měli potřebu ho vzájemně diskutovat.

Žáci pracovali až do zvonění, kdy dal učitel žákům pokyn k odevzdání všech pracovních sešitů, případně slovních úloh, pokud některé stihli vyřešit.

Rozhovory

První rozhovor s panem učitelem se opět týkal odučené hodiny, která byla zaměřena na opakování a uklidnění atmosféry po psaní pololetní písemné práce. Žáci méně úspěšní v písemné práci si také mohli v této hodině známky opravit.

Plánování hodiny bylo založené na předchozích hodinách způsobem práce (žáci jsou zvyklí takto pracovat) i obsahem, nedošlo tedy k ničemu nepředpokládanému. Důležitá byla pro učitele situace některých jednotlivců. Zjistil, že je potřeba u dětí s poruchami učení písemnou práci příště zjednodušit.

Cíle jednotlivých činností byly různé. U Klokana byla hlavním smyslem **spolupráce**, kdy měli žáci vzájemně diskutovat důvody svých rozhodnutí a svých postupů. Práce v pracovním sešitě byla **zpětnou vazbou** pro učitele, aby zjistil, jak si v látce za posledního půl roku žáci vedou a do jaké míry ji zvládají. U práce v pracovním sešitě učitel ještě v průběhu individuálně upravoval požadavky pro některé žáky. Slovní úlohy byly myšlené pro nadané a mimořádně nadané žáky, kteří jsou již vnitřně motivováni k jejich **aktivnímu řešení**.

Důraz v této hodině pan učitel kladl na **volbu činností** tak, aby žáci mohli pracovat podle vlastních limitů. Diferenciace činností byla založena tedy převážně na pracovním **tempu** a také na volbě dvojic. Dvojice žáci tvořili převážně podle schopností. Sami zjistili, že je lepší zvolit si takovou dvojici, aby byli vzájemně vyrovnaní a ani jeden z nich se „pouze nevezl“. Někteří pak zjistili, že raději pracují sami.

Plánování další hodiny bude probíhat primárně na základě výsledků práce v pracovních sešitech. Na základě pozorování některých žáků se pan učitel také rozhodl rozdělit látku příštích hodin do více časových úseků. Reflexe bude probíhat s žáky, kteří řešili slovní úlohy. S nimi si pan učitel sedne zvlášť a žáci budou sdílet své postupy mezi sebou.

V druhém rozhovoru, který opět probíhal přibližně týden po prvním rozhovoru, učitel zdůrazňuje **důležitost** pedagogické **diagnostiky**. Podle něj učitel nemůže začít s diferenciací, pokud třídu dostatečně nezná. Dává také důraz na **znalost** tématu/vyučovacího obsahu a na **zkušenost** žáků s tímto způsobem výuky.

Velký význam pan učitel přikládá vzájemnému **neporovnávání se** žáků. Chce vždy maximum, co žák zvládne, ne co zvládne celá třída. S tím souvisí také vedení žáků k poznávání vlastních limitů a hranic. Jako ideál fungování diferencované třídy tedy vidí pan učitel situaci, kdy jsou žáci **vnitřně motivováni** k samostatné práci, kdy chtějí být úspěšní sami před sebou.

Učitel si však musí pohlídat, aby nesnižoval žákům laťku. Vždy musí být kladené požadavky a musí být vidět **posun**. Takto by měl učitel žákům pomoci přiblížit se co nejvíce hranici dovedností, které jsou potřebné pro přechod na druhý stupeň a zajistit tak tento přestup co nejméně bolestným. Největší hodnotu diferenciaci pan učitel vidí právě v tom, že pomáhá učiteli přiblížit děti k těmto hranicím. Diferenciace není o snižování těchto hranic. Velkou důležitost pan učitel tedy klade na **obsahovou** složku vyučování a v souvislosti s ní na **průběžné sledování** úrovně dovedností u dětí.

V této třídě panu učiteli však brání v diferenciaci nejvíc „nastavení“ žáků z rodin. Někteří žáci mají doma natolik těžkou situaci, že jedním z hlavních cílů učitele je být těmto žákům sice **autoritou**, ale **ne soupeřem** a poskytnout jim ve škole pocit **bezpečí** a osobní prostor.

Pomoc v diferenciaci hledá učitel převážně ve svých **zkušenostech**. Každá třída je totiž jiná, velmi záleží i na konkrétní situaci a především každý učitel cítí způsob komunikace s dítětem jinak. Jeho radou pro učitele tedy je zachovat si svou **autentičnost**, být tím, čím jsem a s tím přistupovat i k žákům.

Začínající učitelé mají tendenci být autoritativní. Když je však výuka neúspěšná, začínají svou laťku snižovat a tím i poníží některé děti. Zde začíná potřeba diferenciaci. Studenti mají v tuto chvíli potíže s provedením správné diagnostiky dětí, ze školy jsou připravováni na „ideální dítě“. Typické charakteristiky dětí jsou však mnohdy kombinované. Studenti na praxích také neumí pohotově reagovat na okamžitě se měnící situaci. Neměli by se bát činnost úplně **zastavit a změnit**. V tuto chvíli není řešením „jdi pomoci slabším“. Diferenciace výuky znamená nastavení hodiny učitelem tak, aby co nejvíce **maximalizoval výkon** žáka způsobem, který mu bude co **nejpřírodnější**.

3.2.1 Analýza a interpretace

Výuka tohoto pana učitele se shoduje s teorií hlavně v principech individualizované výuky. **Plánování** probíhá na základě dosažených výsledků žáků, jež pak pan učitel používá ke zhodnocení pokroků. Poté rozhodne, jakým způsobem pokračovat ve výuce jednotlivých žáků dál co nejefektivněji (Bray a další, 2014). Po natočené hodině bude plánovat na základě výsledků v pracovních sešitech.

Velký důraz klade především na vnitřní motivaci žáků k práci. Dosahuje jí zadáváním dostatečného množství činností tak, aby měli i nadaní žáci neustále **podnětné prostředí**. Pro žáky s poruchami učení upravuje činnost zkracováním úkolu, či poskytnutím více pomoci při jejím plnění (Westwood, 2009 str. 8). **Motivovanost** je zde však soustředěna především na nadané žáky, které naplňuje samotné řešení úlohy a následná diskuze se spolužáky. Jsou to žáci, kteří jsou motivováni vlastním úspěchem a dovednostmi.

V souvislosti s motivací žáků pan učitel také klade důraz na vzájemné porozumění mezi žáky a neporovnávání se (Tomlinson, 2000 str. 3). Jeho cílem jsou **individuální pokroky**, nikoliv pokroky v rámci třídy.

Před začátkem natáčené výuky pan učitel **seznámil** žáky s **kritérii** hodnocení, na základě kterých bude hodnotit úspěšnost výstupu (Tomlinson, 2007, str. 13). Zdůraznil i možnost **volby**, zda známku žáci chtějí nebo ne. Při rozhovoru zdůraznil důležitost **reflexe** se žáky (která v hodině neproběhla), pomocí níž podporuje metakognitivní kompetenci žáků.

Důležité je pro pana učitele **nesnižování** očekávaných **výstupů** u méně zdatných studentů. Vždy musí být kladené požadavky a musí být ve výuce vidět postup. Nesmí tedy docházet ke snižování kurikulem daných cílů (Anderson a další, 2010, str. 50).

Pan učitel plánuje svou výuku tak, aby byl v hodině schopen **flexibilně reagovat** na nečekané situace (Tomlinson, 2007, str. 13). Těm se však snaží cíleně předejít tím, že staví na pedagogické diagnostice a znalostech o žácích (Brimijoin a další, 2003). V souvislosti s touto třídou pan učitel staví výuku výrazně na znalostech o mimoškolním, rodinném prostředí žáků (Mills a další, 2014, str. 335).

Příklon pana učitele k individualizaci je také naznačen **menší** mírou využívání **skupinových prací**. Vychází to zřejmě ze složité rodinné situace některých žáků a jejich vnitřním upřednostňování samostatné práce před spoluprací se spolužáky. Dle zhlédnuté hodiny usuzují, že výuku staví především na **diferenciaci obsahu**, kterou provádí

přidáváním úkolů pro nadané a zkracováním úkolů žákům s poruchami učení. Klade při tom vždy důraz na pokrok žáka a stanovování přiměřených cílů.

4 Diskuze a shrnutí empirické části

Oba pozorovaní učitelé tedy kladou největší důraz na **pedagogickou diagnostiku**, která je podle nich k diferenciaci nezbytným předpokladem. U obou učitelů diagnostika probíhá v průběhu všech hodin, kdy učitel žáky pozoruje a na základě toho plánuje další hodiny. Oba učitelé také zmínili vnitřní boj mezi tím být učitelem a být psychologem, jelikož práce se žáky vychází jak ze znalosti jejich chování ve školním prostředí, tak ze znalosti jejich mimoškolních aktivit a situace v rodině.

Dalším nezbytným předpokladem diferenciaci pro oba učitele je **stanovování si cílů**, které by měly být zaměřené jak na obsah, tak na rozvoj způsobu spolupráce. Oba dva učitelé kladou důraz na nutnost „vychování si“ žáků na diferencovanou výuku. Diferenciaci je podle nich nutné začít co nejdříve (již od první třídy) a postupně žáky **způsobu** této výuky **učit**. Důležitost při tom hrají reflexe a sebereflexe, pomocí nichž pak žáci získávají dovednost volit si přiměřené činnosti na základě vlastních limitů a preferencí.

U obou učitelů jsem byla svědkem opakovacích hodin. Učitelé se však shodli, že je možné vést diferencovaně i hodinu, kdy je zaváděno **nové učivo**. Materiály k této hodině by pak měly být zaměřené na stejný obsah (nové učivo), ale mohou být různě obtížné (např. vyšší obtížnost textu, či větší číselný rozsah v matematice). V navazujícím výzkumu by tedy bylo dobré zaměřit se na zkoumání způsobu diferenciaci v hodinách, kdy učitelé prezentují novou látku.

Zajímavé je, že pro paní učitelku je diferenciaci především o **sociálním vnímání**. Staví diferenciaci na důkladném pochopení kompletní osobnosti dítěte, kdy učitel psychicky vstupuje do jeho světa a přizpůsobuje tomu veškeré plánování výuky. Pan učitel oproti tomu staví diferenciaci spíše na podporování **osobního prostoru** žáků, kdy je úkolem učitele poskytnout dostatečně podnětné prostředí pro to, aby se mohl každý žák vzdělávat s ohledem na vlastní limity. Nemá však potřebu natolik se vcit'ovat a vstupovat do osobního prostoru dítěte. Je však otázkou, zda je tento přístup způsoben věkem žáků, osobností učitele, mužským / ženským přístupem, či jiným faktorem. Jedním z navazujících výzkumných témat na tuto práci by tedy mohlo být zjišťování, nakolik ovlivňuje pohlaví učitele jeho způsob diferenciaci.

Oba dva učitelé se pohybovali na **rozmezí individualizace a diferenciaci**. V hodině žádného z nich nebylo možné pozorovat stav, kdy si žáci sami kladou cíle a jsou plně zodpovědní za své vlastní učení. Nabízí se tedy druhé výzkumné téma založené na myšlence, zda jsou žáci prvního stupně vůbec schopni takové sebeorganizace a sebekontroly, aby bylo možné vést výuku v duchu personalizace.

Shrnutí

V rámci výzkumné části jsem se opírala o data získaná při šesti setkáních se dvěma učiteli. Oba učitelé učí na stejné škole, avšak i z těchto krátkých návštěv jsem vycítila, že způsob diferenciaci se u učitelů i v rámci jedné školy významně liší.

Z hlediska paní učitelky je přístup k výuce motivován především potřebou sociálního vciťování se do duše dětí a přizpůsobování výuky jejich potřebám. Z pohledu pana učitele je diferenciaci spíše o poskytování životního prostoru a podporování vnitřní motivace dítěte.

Způsob aplikace diferenciaci do výuky se u učitelů také velmi liší. Paní učitelka staví výuku na vymyšlení činností tak, aby podporovala individuální zájmy a možnosti dítěte. Pan učitel poskytuje žákům dostatek materiálů a podporuje tak jejich vlastní tempo při práci. Oba kladou důraz na vytváření pocitu bezpečí a jistoty. Sociální klima je zároveň u obou učitelů podmíněno kázní žáků, na které důsledně dbají.

Dobrou kázeň předurčuje také způsob zadávání instrukcí – jasný, stručný a se zdůrazněním, co mají žáci dělat v případě, že budou s prací hotovi. Oba učitelé také předem zadali přesná kritéria splnění práce a způsobů hodnocení.

V souladu s mým předpokladem se mi podařilo oslovit právě dva učitele, jejichž filosofie diferenciaci vychází z různých podkladů. Paní učitelka se při své výuce hodně inspiruje odbornou literaturou zabývající se diferenciací. Pan učitel naopak čerpá ze svých vlastních zkušeností. Kromě literatury a vlastních zkušeností pak učitelům pomáhá občasné konzultování s kolegy a soustředění se na vlastní autentické vystupování a jednání s dětmi. Diferenciaci výuky jim naopak znesnadňuje velký počet žáků ve třídě a obtížná situace v rodinách některých žáků.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem shrnula poznatky ze zahraniční literatury (viz kap. 1 a 2), z nichž vyplývá, že existují různé pohledy na výuku v heterogenní třídě. U všech je však jednotným cílem přizpůsobovat výuku tak, aby co nejvíce vyhovovala všem žákům. Pohledy se různí především v nahlížení na roli učitele a žáka, ve využívání specifických forem práce, či v míře odpovědnosti za učení z pohledu učitele a žáka.

V kapitole 3.1 jsem pak navrhla možný postup implementace diferenciaci do výuky, z čehož vplynulo, že nezbytným předpokladem pro tento způsob výuky je provedení pedagogické diagnostiky, přizpůsobení prostředí pro výuku, důkladné naplánování hodnocení a vytvoření flexibilního plánu hodiny.

V rámci práce jsem také upozornila na současnou situaci v České republice, kde je hlavním dlouhodobým cílem omezovat diferenciaci vnější a více podporovat diferenciaci vnitřní. Konkrétní způsoby diferenciaci a individualizace však nejsou specifikovány.

Ve výzkumné části práce jsem zjistila, že se výuka dvou vybraných fakultních učitelů v mnoha bodech prolíná s poznatky v teoretické části a že se shoduje i s navrženým způsobem implementace diferenciaci do výuky.

Prostor pro rozšíření práce spatřuji ve zmapování aplikace individualizace a diferenciaci u širšího výběru učitelů. Zajímalo by mne, jaký je stav věci na českých školách obecně, nejen školách fakultních. Dále může být zajímavou otázkou, zda existuje vliv pohlaví učitelů na jejich přístup k problematice individualizace a diferenciaci.

Na začátku práce jsem si kladla otázku, zda je možné vést výuku takovým způsobem, který bude pro žáky maximálně rozvíjejícím a motivujícím. Zjistila jsem, že do jisté míry to možné je, limitující může být velký počet žáků či přístup okolí. Předpokladem pro dobrou diferenciaci je především přesvědčení učitele o důležitosti diferenciaci a o systematickém a důkladném poznávání osobnosti žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ames, Carole. 1992.** Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *ERIC*. [Online] září 1992. [Citace: 14. březen 2016.] <http://eric.ed.gov/?id=EJ452395>. ISSN: ISSN-0022-0663.
- Anderson, M. Kelly a Algozzine, Bob. 2010.** Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Taylor and Francis online*. [Online] 07. srpen 2010. [Citace: 18. srpen 2015.] 51:3, 49-54. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.51.3.49-54>.
- Bernstein, Basil. 1975.** Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *ERIC*. [Online] 1975. [Citace: 18. únor 2016.] <http://eric.ed.gov/?q=Class+and+Pedagogies%3a+Visible+and+Invisible&id=ED124278>. ISBN 92-64-11334-7.
- Bray, Barbara a McClaskey, Kathleen. 2013.** A Step-by-step Guide to Personalize Learning. *Students at the Center Hub*. [Online] květen 2013. [Citace: 4. březen 2016.] <http://studentsatthecenterhub.org/resource/a-step-by-step-guide-to-personalize-learning/>.
- . 2014. Updated Personalization vs. Differentiation vs. Individualization Chart Version 3. *Personalize Learning - Transform Learning for All Learners*. [Online] Personalize Learning, LLC, 2. červenec 2014. [Citace: 15. leden 2016.] <http://www.personalizelearning.com/2013/03/new-personalization-vs-differentiation.html>.
- Brimijoin, Kay, Marquissee, Ede a Tomlinson, Carol Ann. 2003.** Using Data to Differentiate Instruction. *Educational Leadership*. [Online] 1. únor 2003. [Citace: 8. březen 2016.] <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=5665aca0-308e-4364-a3fe-6a4866f9cf1c%40sessionmgr4003&hid=4212&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=9029509&db=a9h>. ISSN: 0013-1784.
- Čechová, Barbara, Seifert, Matěj a Vedralová, Andrea.** *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha : www.scio.cz. ISBN 978-80-7430-059-2.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. 2012.** Personalizing Learning and Addressing Barriers to Learning: Two Continuing Education Units - Unit I: Personalizing Learning. *Center for Mental Health in Schools*. [Online] červenec 2012. [Citace: 3. březen 2016.] <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/personalizeI.pdf>.
- Cheng, Yin Cheong. 2015.** New Paradigm for Re-engineering Education - Globalization, Localization and Individualization. *Google Books*. [Online] 2015. [Citace: 19. 6 2016.] https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Fa96yzCwPWYC&oi=fnd&pg=PR15&dq=individualization+in+teaching&ots=PWRdR9n6Q3&sig=_GdNBK5nh9jaHdyh2xi-mOKIPXM&redir_esc=y#v=onepage&q=individualization%20in%20teaching&f=false. ISBN-13 978-1-4020-3620-0.
- Chráska, Miroslav. 2007.** *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. [editor] Klára Havlíčková. Praha 7 : Grada Publishing, a.s., 2007. str. 272. ISBN 978-80-247-1369-4.
- ČŠI. 2015.** Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. *ČŠI - Česká školní inspekce*. [Online] 12 2015. [Citace: 17. 6 2016.]

[http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(1\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(1)).

Dunn, Rita a Griggs, Shirley A. 1995. A Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences. *Journal of Educational Research*, Vol. 88, Issue 6. [Online] červenec-srpen 1995. [Citace: 25. březen 2016.]

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=0e09cd74-7fe8-462d-92f2-4728ddd5268%40sessionmgr4002&hid=4104&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9510112847&db=a9h>. ISSN: 0022-0671.

Fatková, Eva. 2008. Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie. Brno : Diplomová práce, 2008. Sv. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky.

Feřtek, Tomáš. 2012. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. *Rodiče vítáni*. [Online] 08. 02 2012. [Citace: 27. 05 2016.] <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>.

Gavora, Peter. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2008. str. 272. ISBN 978-80-223-2391-8.

Hartley, David. 2009. Personalisation: the nostalgic revival of child-centred education? *Taylor & Francis Online*. [Online] 08. červen 2009. [Citace: 07. září 2015.] <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802669318>.

Hejný, Milan a Kuřina, František. 2015. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0901-0.

Hejný, Milan. 2014. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-776-2.

Humphrey, Neil, a další. 2006. Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *Taylor and Francis Online*. [Online] 20. listopad 2006. [Citace: 7. září 2015.] <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600795122>. DOI: 10.1080/02619760600795122.

ITL, research. 21st Century Learning Design. *ITL research - Innovative Teaching and Learning*. [Online] [Citace: 11. leden 2016.] <http://www.itlresearch.com/itl-leap21>.

Kasíková, Hana. 2011. Výuka v kooperativních strukturách. *Metodický portál RVP - inspirace a zkušenosti učitelů*. [Online] 19. 10 2011. [Citace: 27. 05 2016.] http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14191/vyuka-v-kooperativnich-strukturach-.html/#komentare_body.

Keirse, David. 1998. Please Understand Me II. [Online] 1998. [Citace: 15. březen 2016.] <https://www.uploady.com/#!/download/j3lXsKTCGe3/o8usEYBRggAbEp~P>. ISBN 1-885705-02-6.

Kingore, Bertie. 2006. Tiered Instruction: Beginning the Process. *Kingore Bertie, Ph. D.* [Online] 2006. [Citace: 28. 05 2016.] <http://www.bertiekingore.com/tieredinstruct.htm>.

Klingner, Janette K. a Vaughn, Sharon. 1999. Students' Perceptions of Instruction in Inclusion Classrooms: Implications for Students with Learning Disabilities. *FPO Driving it Forward*. [Online] 22. září 1999. [Citace: 23. únor 2016.] <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/55925112.html>. ISSN: 0014-4029.

- Kopřiva, Pavel a Nováčková, Jana. 2008.** *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN: 978-80-904030-0-0.
- Lazear, David G. 1992.** Teaching for Multiple Intelligences. *ERIC*. [Online] 1992. [Citace: 16. březen 2016.] <http://eric.ed.gov/?id=ED356227>. ISBN 0-87367-342-5.
- Levy, M. Holli. 2010.** Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. [Online] 07. srpen 2010. [Citace: 18. srpen 2015.] <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth. 2006.** Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. *Manitoba Education*. [Online] 2006. [Citace: 7. březen 2016.] <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/>. ISBN 0-7711-3499-1.
- Marsh, Collin a Heng, Mary Anne. 2009.** Understanding Commonalities between School-Based Curriculum Development (SBCD) and Curriculum Differentiation (CD). *Australian Curriculum Studies Association Inc.* [Online] ACSA National Biennial Conference, 2-4. říjen 2009. [Citace: 15. únor 2016.] <http://www.acsa.edu.au/pages/images/Colin%20Marsh%20&%20Mary%20Anne%20Heng.pdf>. ISBN: 978-1-875864-66-9.
- Miková, Šárka a Stang, Jiřina. 2010.** *Typologie osobnosti u dětí: Využití ve výchově a vzdělávání*. vydání první. Praha : Portál, s. r. o., 2010. str. 224. ISBN 978-80-7367-587-5.
- Mills, Martin, a další. 2014.** Differentiated learning: from policy to classroom. *Taylor and Francis Online*. [Online] 17. duben 2014. [Citace: 18. srpen 2015.] Vol. 40, No. 3, 331-348. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>.
- Morgan, Hani. 2013.** Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. [Online] 12. listopad 2013. [Citace: 30. červenec 2015.] <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>.
- MŠMT. 2001.** Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. *MŠMT*. [Online] 2001. [Citace: 17. 6 2016.] <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>. ISBN 80-211-0372-8.
- . 2016. Společné vzdělávání: Publikovaná pracovní verze upraveného RVP ZV. *Metodický portál RVP*. [Online] 21. leden 2016. [Citace: 25. leden 2016.] <http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70883&view=10503>.
- . 2014. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 9. 7 2014. [Citace: 26. leden 2016.] <http://vzdelavani2020.cz/>.
- Nezvalová, Danuše. 2006.** Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání - Úvodní studie. [Online] 02 2006. [Citace: 29. 05 2016.] http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf. ISBN 80-244-1258-6.
- OECD. 2010.** PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV). *OECD-iLibrary*. [Online] 07. prosinec 2010. [Citace: 19. leden

2016.] http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_9789264091559-en#. ISBN 9789264091559.

—, 2013. PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). *OECDiLibrary*. [Online] 3. 12 2013. [Citace: 17. 6 2016.] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>. ISBN 978-92-64-20115-6.

Osewalt, Ginny. 2014. Individualized Instruction vs. Differentiated Instruction. *Understood - for learning and attention issues*. [Online] Understood, 24. 8 2014. [Citace: 19. 6 2016.] <https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/individualized-instruction-vs-differentiated-instruction>.

Redding, Sam. 2014. Personal Competencies in Personalized Learning. *Center on Innovations in Learning*. [Online] 2014. [Citace: 27. leden 2016.] <http://www.centeril.org/PERSONALIZEDLEARNING/>.

—, 2013. Through the Student's Eyes: A Perspective on Personalized Learning and Practice Guide for Teachers. *Center on Innovations in Learning (CIL)*. [Online] 2013. [Citace: 11. březen 2016.] <http://www.centeril.org/PERSONALIZEDLEARNING/>.

Rock, Marcia L., a další. 2010. REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. [Online] 7. srpen 2010. [Citace: 4. září 2015.] <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.52.2.31-47>.

Sárközi, Radek. 2010. Inovativní pedagogické programy – 4. díl – Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [Online] ABECEDA, o. s., 04. 11 2010. [Citace: 28. 05 2016.] <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4>.

—, 2010. Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [Online] 16. 11 2010. [Citace: 27. 05 2016.] <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>.

Šed'ová, Klára. 2009. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*. [Online] roč. 14, č. 1 2009. [Citace: 27. 5 2016.] <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/70/172>. ISSN 2336-4521 .

Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tomlinson, Carol Ann. 2000. Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digests*. [Online] srpen 2000. [Citace: 11. březen 2016.] <http://eric.ed.gov/?q=ED443572&id=ED443572>. ERIC Number: ED443572.

—, 2007. Learning to Love Assessment. *Te Kete Ipurangi (TKI)*. [Online] prosinec 2007. [Citace: 11. březen 2016.] <http://assessment.tki.org.nz/Media/Files/Learning-to-love-assessment-Carol-Ann-Tomlinson>.

—, 2011. M. Ed. in Differentiation - Sample Lesson. *Youtube*. [Online] QEP Video Courses For Teachers, 8. říjen 2011. [Citace: 9. únor 2016.] <https://www.youtube.com/watch?v=6xH0K3Z-dbo>.

—, 1999. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. *McCracken County Schools*. [Online] April 1999. [Citace: 11. březen 2016.] <http://www.mccracken.kyschools.us/Differentiation.aspx>. ISBN 0-87120-342-1.

—. **2012.** Two Misconceptions about Differentiation. *Youtube*. [Online] 27. listopad 2012. [Citace: 24. leden 2016.]

<https://www.youtube.com/watch?v=HRA8MUUNP8E&index=16&list=PLOXUrDMSVPHnDeKVZTOfi2pjWMegTcRCD>.

—. **2012.** Why differentiated instruction? *Youtube*. [Online] 7. říjen 2012. [Citace: 24. leden 2016.]

<https://www.youtube.com/watch?v=lcQ8shR37yg&list=PLOXUrDMSVPHnDeKVZTOfi2pjWMegTcRCD&index=6>.

Tucker, Geri Coleman. 2014. Differentiated Instruction: What You Need to Know. *Understood - for learning and attention issues*. [Online] Understood, 19. 8 2014. [Citace: 19. 6 2016.] <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/differentiated-instruction-what-you-need-to-know>.

Westwood, Peter. 2009. Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Taylor & Francis online*. [Online] 09. prosinec 2009. [Citace: 18. srpen 2015.] <http://dx.doi.org/10.1080/19404150109546651>.

Whitburn, Julia. 2010. Effective Classroom Organisation in Primary Schools: Mathematics. *Taylor and Francis Online*. [Online] 19. srpen 2010. [Citace: 15. leden 2016.] <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980125200>. ISSN 1465-3915.

Wolf, Mary Ann. 2010. Innovate to Educate: System [Re]Design for Personalized Learning; A Report from the 2010 Symposium. *Innovate to Educate: A Symposium on [Re]Design for Personalized Learning*. [Online] 4-6. srpen 2010. [Citace: 28. leden 2016.] <http://archive.siaa.net/PLI/presentations.asp>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor o natočené hodině

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor o tématu obecně

Příloha č. 3 – Tabulky pro interpretaci dat

Příloha č. 4 – Výběr z tabulek pro interpretaci dat

Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor o natočené hodině

Úvod

- Nyní jsme viděli Vaši hodinu, která reprezentovala Váš způsob diferenciaci. Jak jste s hodinou spokojen/a? Vyvíjela se hodina podle Vašich představ?

Rozdíl plán-realizace

- Lišila se realizace hodiny od původního plánu?
- Pokud ano, popište prosím, čím se lišila a důvody pro změny.
- Pokud ne, popište prosím, na čem jste plán postavil/a, takže plně fungoval?
- Jak probíhala Vaše příprava na diferencovanou výuku?
- Na co jste se při plánování nejvíce zaměřoval/a?

Podařilo se/nepodařilo se

- Kde jste cítil/a nejslabší místa při výuce?
- Jak byste při plánování této hodiny postupoval/a příště?
- Jaká byla nejzdařilejší místa při výuce? Co to zapříčinilo?

Plánování další výuky

- Jakým způsobem budete uvažovat nad dalším plánem?
- Jaké informace z této hodiny pro Vás budou stěžejní při vymýšlení dalšího plánu?
- Jaké poznatky jste z hodiny vylévil/a? Co pro Vás bylo důležité?

Shrnutí + závěr

- Je ještě něco, co nebylo zmíněno a co byste chtěl/a doplnit?

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor o tématu obecně

Úvod

- Zopakování, co se dělo při natáčené hodině a co bylo zmíněno při prvním rozhovoru.
- Objevilo se ještě něco, co byste chtěla k minulé hodině/minulému rozhovoru doplnit?
- Navazoval/a jste nějak ve výuce na natočenou hodinu?

Postoj učitele

- Je ještě něco dalšího důležitého, co uplatňujete při diferenciaci výuky, co nebylo možné vidět v natáčené hodině?
- Na čem je postaven Váš systém individualizace výuky, co je pro něj charakteristické? Na co kladete největší důraz?
- Jaká je Vaše představa o ideálním fungování a cíli diferencované výuky?
- Jakou hodnotu diferenciaci přikládáte? Proč?
- Co Vám k diferenciaci výuky pomáhá? Odkud pomoc čerpáte?
- Mohl/a byste shrnout, co podle Vás diferenciaci je? Pokusil/a byste se vytvořit nějakou pracovní definici?

System

- Jaká jsou specifika diferenciaci na prvním stupni ZŠ?
- Jaké jsou nejčastější problémy/překážky v dosahování ideálu?
- Co potřebujete k tomu, aby se Vám dařilo tyto překážky překonávat?
- Jaká byla Vaše osobní historie hledání optima v této oblasti? Můžete zmínit důležité mezníky?
- Jak pohlížíte na diferenciaci v různých vyučovacích předmětech?
- Jak probíhá diferenciaci hodiny, ve které se začíná nová látka? Je to vůbec možné?

Doporučení

- Jak připravovat budoucí učitele, co při vstupu do praxe mají a co jim chybí?
- Co byste doporučila učitelům, který chce začít učit diferencovaně?

Příloha č. 3 – Tabulky pro interpretaci dat

	Učitel A	Teorie
Výuka	<ul style="list-style-type: none"> Hřebenové uspořádání lavic Bohaté vybavení třídy, vlastnoručně vyráběné pomůcky Klidný hlas, přesné stručné instrukce – důraz na pochopení, vizuální podpora, ukázka Opakovací hodina – různé typy činností na ověření znalostí Chválení dobře se chovajících žáků, důraz na stanovená pravidla chování Volná tvorba skupin Komunikace mezi žáky navzájem Navazování na předchozí hodiny, sdělení způsobu hodnocení a množství času na práci. Volná volba typu úkolu – dle náročnosti, kreativity, typu činnosti Kde najít pomoc Sebekontrola Kontrola pro učitele, kdo si co vybral Hodně času na reflexi (volba cvičení, kvalita karet, potíže,...), na prezentaci děl, na hraní hry Účelové vytváření materiálů - hry 	<ul style="list-style-type: none"> Podle Andersona by měl učitel žákům umožnit různé způsoby prokázání toho, co se v dané hodině či učebním celku naučili (Anderson a další, 2010 str. 51). Učitel by měl nastavit přesná pravidla pro samostatnou práci, aby se žáci vzájemně nevyrušovali a také nastavit postupy, které umožní žákům sehnat pomoc v momentě, kdy se učitel věnuje někomu jinému (Tomlinson, 2000 str. 3). Vyjmenovali pět kategorií stimulů ovlivňujících žáka (prostředí, emoční stimuly, sociologické, fyzické a psychologické stimuly) a vyjmenovali k tomu dílčí elementy (teplota, zasedací pořádek, míra motivace, práce v kolektivu, samostatná práce, čas, preference smyslového vnímání a další) (Dunn a další, 1995 str. 356). V rámci plánování výuky pak nesmí chybět plánování hodnocení výuky. Podle Tomlinson je důležité, aby sami žáci věděli kritéria pro hodnocení a také věděli, jak má vypadat úspěšný výstup, který bude těmito kritérii hodnocen (Tomlinson, 2007 str. 13). Pro učitele je tedy důležité naplánovat výuku takovým způsobem, aby byl na tyto situace připraven, předcházet jim a umožňovalo mu to tak flexibilní reagování a čas na věnování se jednotlivým žákům (Tomlinson, 2011, 13:10). Dále klade důraz na poskytování podpůrných manipulativních pomůcek žákům, kteří je potřebují, a flexibilní upravování času na dokončení jednotlivých úkolů (Tomlinson, 2000 str. 2). Diferenciace výuky na základě zájmů žáka je hlavním faktorem týkajícím se motivace k učení. Ames říká, že žáci budou k učení přistupovat více odpovědně a s větším zaujetím, když pro ně bude mít činnost osobní význam a když ji budou vnímat jako smysluplnou (Ames, 1992 str. 263). Marsh a Heng nazývají dvě možnosti diferenciací obsahu pojmy „multi-option assignments“ a „multi-level resources“ (Marsh a další, 2009)
Rozdíl plánování a realizace	<ul style="list-style-type: none"> Plánování vycházelo z předchozích hodin (obsahově i způsobem práce) Průběh byl předpokládán – žáci znají tento způsob výuky Typy úkolů – podle zájmu, podle míry tvořivosti, podle náročnosti 	<ul style="list-style-type: none"> Učitel by měl na základě sesbíraných dat o žácích stavět další plánování výuky (Brimijoin, a další, 2003). Klíčovými východiskem pro diferenciaci by měly být: úroveň žáka v dané oblasti, zájmy žáka a učební profil žáka (Tomlinson, 2000).

	<ul style="list-style-type: none"> • Změny – problém s odhadem tempa, dle očekávání • Překvapivé – zájem o básně, opakovaná neschopnost žáka odhadnout své možnosti 	
Další plánování	<ul style="list-style-type: none"> • Dle zájmu žáků (na základě reflexe) • Mezipředmětové vztahy (IT, literatura) – další činnosti s výsledky práce • Klíčová cvičení znovu s obměnou – všichni (osnova) • Opakované využití materiálů • Dle sledování typologie dětí (co si vybírají, s kým spolupracují,...) • Nevynechávání málo vybíraných cvičení (básně) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalizovaná výuka je postavena na principu hodnocení jako učení, hodnocení k učení a pouze minimálně hodnocení učení. (Bray a další, 2014) • Pokud se podaří učiteli přenechat studentovi přední místo při ovlivňování jeho učení, zesílí důležitost personálních kompetencí (Redding, 2014 str. 4). • Wolf zdůrazňuje využívání moderních technologií pro účely výuky (Wolf, 2010). • V současné době existují dva světy hodnocení, svět standardizovaných testů a svět diferenciací, a nelze je jednoduše oddělit (Brimijoin a další, 2003 str. 72). Po učitelích, kteří chtějí diferencovat výuku, je tedy i přesto vyžadováno, aby žáky připravovali na dosahování standardů. • Učitel může na základě charakteristiky temperamentu zjistit, které typy motivačních prostředků jsou pro žáka vhodné, jaký způsob komunikace se spolužáky mu vyhovuje, či jaké dovednosti jsou pro něj přirozené, nebo naopak obtížné (Miková a další, 2010 str. 166).
Postoj učitele vůči diferenciaci	<ul style="list-style-type: none"> • Stanovení cílů tak, aby byl rozvíjen způsob práce a zároveň obsahová stránka výuky (s přihlédnutím k zájmům dítěte) • Hledání optima se žáky společně – pomocí reflexí a sebereflexí (potřeba trénování, procvičování a reflektování spolupráce) • Při diferenciaci se začne učitel rozvíjet tvůrčím způsobem. • Učitel bojuje mezi – být učitelem a být psychologem, zároveň je tedy i hercem. • Sociální složka je nejvýznamnější složkou diferenciací (příklon k individualizaci, spíše než k diferenciaci) • Diferencování výuky je žákům modelovou situací respektu k individualitě. • Diferenciací je přizpůsobení chodu třídy a školy kompletní osobnosti dítěte. Diferenciací znamená psychicky vstoupit do života každého dítěte a přizpůsobit mu svůj učitelský svět. • Diferenciací je o říkání si PROČ – proč přístě toto udělám a proč toto neudělám. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel by měl nastavit přesná pravidla pro samostatnou práci. • Učitel by měl také mezi žáky pěstovat vzájemné porozumění (Tomlinson, 2000 str. 3). • Nastavit postupy, které umožní žákům sehnat pomoc v momentě, kdy se učitel věnuje někomu jinému. • Učitel by měl mít nástroj pro zhodnocení efektivity proběhlé hodiny a stanovení dalších cílů (Brimijoin, a další, 2003 str. 71). • Učitel by si měl vždy klást otázky typu: „Jak se to podařilo? Proč se to podařilo? Jak jsem to zjistil?“ (Rock, a další, 2010 str. 37).
Nahlížení učitele na systém diferenciací	<ul style="list-style-type: none"> • Problémy – velký počet žáků, časově náročná příprava, málo času na pozorování dětí a diagnostiku, příliš mnoho třídnických záležitostí a administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Problémem je velký počet žáků ve třídě. Diferenciací je také extrémně náročná na čas učitele a neméně na jeho energii (Westwood, 2009 str. 10).

	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc – pravidelné docházení psychologa/speciálního pedagoga, propracovaná metodika pro zaznamenávání charakteru třídy (graf, mapa) • Vývoj – po studiích strach z nezvládnutí třídy a učiva, žádná energie, žádná praxe/srovnání, po získání jistoty chuť zkoušet nové způsoby, nabytí klidu k zamýšlení, zjištění že individualizace pomáhá řešit kázeň, opora v literatuře, od kolegyň, opora v zázemí (malá škola, malé množství dětí), později ale pomohlo i velké množství žáků – nutnost diferencovat • Různé předměty – homogenost (M + ČJ), heterogenost (NS + ČJ), nejobtížnější je vzájemná závislost rolí • Nové učivo – lze diferencovat poskytnutím různého materiálu (ČJ – obtížnost textu, M – různý číselný obor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel by měl mít v rámci hodnocení výuky funkci sběratele dat, které by měl v průběhu vyhodnocovat, sdělovat je žákům a dále na nich stavět při plánování výuky (Brimijoin, a další, 2003). • Každý žák by měl být vyučován na základě stejného kurikula, avšak obsah výuky se u jednotlivých žáků může kvalitativně lišit (Levy, 2010). • Studenti preferují, když učitel používá stejný materiál různými způsoby (Klingner a další, 1999) 7 • „multi-level resources“ (Marsh a další, 2009).
Začínající učitel – připravenost a rady	<ul style="list-style-type: none"> • Nepřipravenost – stále strach z nezvládnutí třídy, z přeskočení něčeho zásadního • Připravenost – celkově lepší než dříve, dostupnost literatury, větší povědomí o diferenciaci • Rada pro fakultu – naučit, jak si udělat rychle diagnostiku, ukázat rozdíly v diferencované a nediferencované výuce, ukázat že to funguje i u malých dětí, dát možnost sledovat vývoj diferenciaci s věkem žáků od 1. do 5. třídy. • Rada pro studenta – začít s diferenciací hned, provést diagnostiku (vstupní dotazník/test), hledat vzory dobré praxe, nezačínat v první třídě (ideálně ve třetí) 	
	Učitel B	Teorie
Výuka	<ul style="list-style-type: none"> • Lavice do písmene U • Klidný hlas učitele, zdvořilý • Rychlé jasné instrukce, hned do práce • Volná volba dvojic • Možná komunikace se spolužákem po celou hodinu • Navázání na minulou hodinu, sdělení způsobu hodnocení – volba zda chtějí známku, či nikoliv • Mnoho úkolů, tempo práce na základě vlastních možností žáků • Úprava zadání pro některé žáky v průběhu hodiny 	<ul style="list-style-type: none"> • V rámci plánování výuky pak nesmí chybět plánování hodnocení výuky. Podle Tomlinson je důležité, aby sami žáci věděli kritéria pro hodnocení a také věděli, jak má vypadat úspěšný výstup, který bude těmito kritérii hodnocen (Tomlinson, 2007 str. 13). • Pro učitele je tedy důležité naplánovat výuku takovým způsobem, aby byl na tyto situace připraven, předcházet jim a umožňovalo mu to tak flexibilní reagování a čas na věnování se jednotlivým žákům (Tomlinson, 2011, 13:10). • Westwood navrhuje mnoho způsobů prokazování znalostí. Učitel může zjednodušit úkol pro některé studenty, zkrátit úkol, poskytnout více času, poskytnout více pomoci při plnění úkolu, či umožnit jiný formát prezentace.

Rozdíl plánování a realizace	<ul style="list-style-type: none"> • Plánování – založené na předchozích hodinách (způsob práce i obsah) • Očekávané – bezproblémové práce nadaných, obtíže v dělení desetinných čísel u některých žáků, • Cíl – stoprocentní nasazení, uklidnění atmosféry po psaní pololetní práce • Neočekávané – chaotický závěr hodiny • Diferenciace – dle tempa, formy práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel by měl na základě sesbíraných dat o žácích stavět další plánování výuky (Brimijoin, a další, 2003).
Další plánování	<ul style="list-style-type: none"> • Další plánování proběhne na základě kontroly pracovních sešitů • Příště zjednodušení písemné práce • Rozdělení činností do více dnů • Bude reflexe spolupráce • Reflektování postupů při řešení slovních úloh • Stanovená kritéria, co musí žáci povinně zvládnout v hodině (co nestihnou, dodělají doma) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dosažené výsledky učitel používá ke zhodnocení pokroků a na základě nich rozhodne, jakým způsobem pokračovat ve výuce jednotlivých žáků dál co neefektivněji (Bray a další, 2014).
Postoj učitele vůči diferenciaci	<ul style="list-style-type: none"> • Každá hodina reflektuje náladu ve třídě, nelze přebírat ostatními učiteli. • Diferenciace v M a ČJ se liší – v ČJ bývá více dětí s poruchami – větší míra zohledňování způsobu práce těchto dětí • Kladení důrazu na znalost vlastních limitů/hranic a vzájemné neporovnávání se. Učitel chce maximum, co žák zvládne, ne co zvládne celá třída. • Kladení důrazu na nesnižování laťky dětem, vždy musí být kladené požadavky a musí být vidět postup. • Ideální fungování – žáci jsou vnitřně motivováni k samostatné práci, chtějí být úspěšní sami před sebou. Nelze splnit u všech. • Brání – nastavení dítěte, vliv výchovy v rodině. • Překonávání – nenosí školu domů, udělají vše ve škole. Učitel si udržuje autoritu, hranice, ale není soupeřem dětí. Děti cítí bezpečí. • Hodnota diferenciaci – je v současné době nevyhnutelná, žák by měl být na takové úrovni, aby nebyl přechod na druhý stupeň bolestný. • Diferenciace pomáhá učitelům, aby se děti vlastním tempem a vlastní cestou hranici přiblížili. Diferenciace není o snižování hranic. • Definice – (Diferenciace) Individualizace je nastavení hodiny učitelem tak, aby co nejvíce maximalizoval výkon žáka způsobem, který mu bude co nejvýhodnější (tempo, způsob, forma) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetence metakognitivní – žák je schopen regulovat své učení a používá různé učební strategie. • Učitel by měl mezi žáky pěstovat vzájemné porozumění (Tomlinson, 2000 str. 3). Cílem zájmu je individuální pokrok žáka. • Anderson zdůrazňuje, že by diferenciaci neměla probíhat formou upravování kurikulem daných cílů a snižováním očekávaných výstupů u studentů (Anderson a další, 2010 str. 50). • Kompetence motivační – žákovo učení je propojeno se zaujetím a vytrvalostí při dosahování učebních cílů. • Individualizace je proces učení, kdy učitel vede žáky k dosahování (učitelem) vytyčených kolektivních i individuálních cílů a přizpůsobuje výuku a individuálním potřebám žáků. Volí pro to vhodné pomůcky. Dosažené výsledky učitel používá ke zhodnocení pokroků a na základě nich rozhodne, jakým způsobem pokračovat ve výuce jednotlivých žáků dál co neefektivněji (Bray a další, 2014). • Aby bylo možné diferenciovat výuku takovým způsobem, jaký popisuje Tomlinson a další odborníci, je zřejmé, že učitelé musí znát své studenty a pochopit jejich „já“ jak z pohledu života ve škole, tak i v jejich mimoškolním prostředí (Mills a další, 2014 str. 335)

<p>Nahlížení učitele na systém</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc – vychází ze svých zkušeností, u kolegů moc ne. Každý učitel cítí způsob komunikace s dítětem jinak. • Hodně aplikování teorie ze školy, zjištění, že to nefunguje, příprava na ideální dítě – ale žáci jsou nesrovnatelní a nejsou ideální. Učitel má nejprve tendenci být autoritativní. Když je neúspěšný (myslí si, že má laťku moc vysoko) tak začne snižovat laťku. Zjistí, že ponížil některé děti. To je start pro potřebu diferencování. Doba se také změnila, požadavky, styl výuky. • Diferencovat mohu, pokud třídu znám a pokud jsou na to žáci zvyklí. • Je možné diferencovat hodinu, kde se vysvětluje nová látka – různé materiály, různé formy práce. Na závěr společná diskuze. Důležité je stanovení si cílů. Úzce souvisí s hodnocením. • Učitel musí téma perfektně ovládat. Pokud si není učitel jistý, do diferenciacie není vhodné jít. • Specifika na 1. stupni – spíš úskalí, čím jsou žáci menší, tím větší vliv výchovy rodičů – může chybět vnitřní sebekázeň, nemají naučené způsoby práce. 	
<p>Doporučení učitele</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Když třídu neznám, nezačínat s diferenciací. Udělat si pedagogickou diagnostiku. • Student si musí najít si vlastní cestu – specifickou a pro děti autentickou. • Nedokážou správně vyhodnotit děti, znají typické charakteristiky – problém u kombinované poruchy a vyhodnocení rozsahu poruchy. • Neumí reagovat na okamžitě měnící se situaci. Nemají dostatečné zkušenosti. Nebát se činnost úplně zastavit, pozměnit. Příprava bývá výborná, ale není schopnost uvést to do praxe. • Není řešení „Jdi pomoci slabším“. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel musí být připraven na nepředvídané situace, aby byl schopen flexibilně reagovat a měl čas na věnování se jednotlivým žákům (Tomlinson, 2011, 13:10). • Tomlinson zdůrazňuje, že je nutné přistupovat k výuce pro-aktivně, nikoliv pouze reaktivně. Cílem pro-ativního přístupu je důsledné promyšlení obsahu vyučování a zájmu dítěte a jejich vzájemné propojení (Tomlinson, 2011, 14:45).

Příloha č. 4 – Výběr z tabulek pro interpretaci dat

U obou učitelů

- Důraz na pedagogickou diagnostiku
- Plánování vychází z předchozích hodin
- Naučení žáků na tento typ výuky
- Nevyšel časový odhad
- Důležitost reflexí a sebereflexí se žáky (obsah i způsob práce)
- Boj učitele mezi: být učitelem a být psychologem
- Nová látka: různá obtížnost materiálů (různě obtížné, ale stejný obsah)
- Rada: udělat pedagogickou diagnostiku!
- Důležité je stanovení si cílů (Radka: obsahových i rozvoj způsobu práce)

U učitele A

- Diferenciace činností: dle zájmu, náročnosti, míry tvořivosti
- Sledování typologie dětí
- Sociální složka
- Respekt k individualitě
- Problém – málo času na pozorování
- Důraz na individualitu v rámci kolektivu
- Vývoj: strach z nezvládnutí – držení se jistot – nabytí jistoty – experimentování (diferencování) – odpadly problémy s nekázní
- Literatura
- Různé předměty = různá forma spolupráce (různé skupiny)
- Rada: začít s diferenciací hned, soustředit se na pedagogickou diagnostiku
- Rada 2: Inspirovat se vzory dobré praxe
- Studenti neumí: bojí se z přeskočení látky, strach z nezvládnutí třídy
- Hodnota D: vzor pro žáky pro respektování individuality
- Definice D: přizpůsobit chod třídy kompletní osobnosti dítěte, psychicky vstoupit do života dítěte a přizpůsobit tomu svůj učitelský svět

U učitele B

- Důkladná znalost tématu/obsahu
- Diferenciace činností: dle tempa, formy práce (skupiny)

- Sledování úrovně dovedností u dětí
- Obsahová složka
- Autorita, ale bezpečí
- Problém – problematické rodinné zázemí
- Důraz na individuální svět, osobní prostor
- Vývoj: teorie nefunguje – tendence být autoritativní, vysoká laťka – neúspěch – snižování laťky – ponížení některých – potřeba diferenciac
- Vlastní zkušenosti
- Různé předměty = různá míra zohledňování individuálních potřeb
- Rada 2: Být sám sebou, autentický
- Studenti neumí: rychle reagovat na měnící se situaci ve třídě
- Hodnota D: příprava na bezbolestný přechod na druhý stupeň
- Definice D: nastavení hodiny učitelem tak, aby co nejvíce maximalizoval výkon žáka způsobem, který mu bude co nejpřínosnější