



METODIKA
PRO PRÁCI S HETEROGENNÍ TŘÍDOU
A DIFERENCOVANÉ VYUČOVÁNÍ
VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

CIZÍ JAZYKY

Miroslava Aurová, François Dendoncker, Jaroslav Král,
Markéta Maturová, Alena Prošková



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Metodika

pro práci s heterogenní třídou

a diferencované vyučování ve

středním vzdělávání: cizí jazyky

Autoři: Miroslava Aurová, François Dendoncker, Jaroslav Král,
Markéta Maturová, Alena Prošková

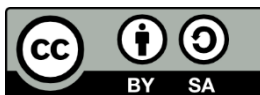
Spoluautoři: Markéta Djoa Musková, Markéta Krejčí, Jitka Michalová,
Martina Vavreková, Jan Vaclík

Recenzenti: Olga Malinovská, Petr Šulista

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta

1. vydání v roce 2023

Tato metodika vznikla v rámci projektu Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157, za podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.



Dostupné na adrese <https://database.opvvv.msmt.cz/> pod Creative Commons 4.0 ve variantě BY SA, licenční podmínky jsou dostupné na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.cs>.

ISBN 978-80-7394-992-1



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Úvod

V obecném pojetí se homogenní třídou myslí třída založená na stejném věku žáka. U takto homogenních tříd, kde spolužáky dělí rozdíl 365 dnů, se předpokládá, že jsou „nenáročné“ na výuku, neboť obecně umožňují jednotné výchovné a výukové postupy. Úvahy o společném a jednotném vzdělávání jsou podpořené i poznatky z vývojové psychologie.

Nicméně nejenže i tato „homogenní“ třída je nehomogenní z pohledu učebních stylů, typů, paměti, motivace ke studiu, typu charakteru apod., ale navíc se mohou u žáků vyskytovat různě závažné poruchy chování.

Jednotný výukový styl a jednotný přístup pak logicky nemůže zohlednit různorodost a individuální potřeby žáků. Proč by ale měl? Jednoduše proto, že jedině žák, který aktivně participuje na výuce, komunikuje s učitelem a svými spolužáky, je vzděláván efektivně. To znamená, že u něj ladně do sebe zapadá soukolí motivace, uspokojení z úspěchu, pocit sebeuplatnění a vědomí rozvoje. Je zřejmé, že efektivní výuková strategie, která by toto umožnila všem zmíněným individualitám, již nemůže počítat se stejným přístupem ke všem členům třídního kolektivu a s převažující frontální výukou. Připočteme-li k právě řečenému požadavek inkluzivního

vzdělávání, nutně nám vyplývá jako naprosto zásadní složka přípravy učitelů i management heterogenní třídy se všemi jeho fázemi.

Je nabíledni, že příprava, realizace a reflexe výuky pro heterogenní třídu je velmi náročná, zároveň máme po ruce jen málo ucelených návodů pro budoucí či začínající učitele; pokud ano, věnují se spíše prostředí mateřských a základních škol, a to ještě zejména heterogenitě věkové (věkové smíšené třídy). Vše výše řečené tvoří *raison d'être* předkládané metodiky směřované právě budoucím a začínajícím učitelům v prostředí středního školství.

Předkládaný materiál má tudíž napomoci budoucím učitelům, učitelům začínajícím i třeba již více zkušeným, při koncepci práce v heterogenní třídě, snaží se provést základními fázemi od diagnostiky po realizaci a hodnocení. Poskytuje jak zestručnělé teoretické zázemí s oporou v odborné literatuře, tak konkrétní příklady a náměty pro výuku.

Tato metodika vznikla v rámci projektu ISUS (Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě) a je verzí pro cizí jazyky (vedle verzí pro dějepis a češtinu).

Obsah

1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI	7
1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE	7
1.2 CÍL DIFERENCOVANÉ VÝUKY	8
1.3 OBLASTI DIFERENCIACE	12
1.3.1 DIFERENCIACE AKTIVIT	12
1.3.2 DIFERENCIACE FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY	14
1.3.3 DIFERENCIACE OBSAHU UČIVA	14
1.3.4 DIFERENCIACE HODNOCENÍ	16
2 DIAGNOSTIKA: POZNÁVÁME SVÉ ŽÁKY	22
2.1 INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA UČITELE	22
2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	25
2.1.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA	26
2.2 INTELIGENCE, PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYLY	29
2.2.1 KOGNITIVNÍ STYLY	29
2.2.2 UČEBNÍ STYLY	29
2.2.3 PAMĚŤ	30
2.2.4 INTELIGENCE	30
2.3 TZV. „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“	32
2.3.1 PODPRŮMĚRNĚ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK	33
2.3.2 NADPRŮMĚRNĚ NADANÝ	33
2.3.3 SVPU	34
2.3.4 ADD, ADHD	35
2.3.5 TZV. „ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK“	35
3 REALIZACE VÝUKY: OD PŘÍPRAVY K HODNOCENÍ	37
3.1 MODELOVÁ SKLADBA HETEROGENNÍ TŘÍDY	37
3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	41
3.3 VÝUKOVÉ METODY S OHLEDEM NA VÝUKU CIZÍCH JAZYKŮ	44
3.4 DIFERENCIACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	46
3.4.1 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY SLOVNÍ ZÁSObY	46
3.4.2 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY GRAMATIKY	50
3.4.3 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY VÝSLOVNOSTI	52
3.4.5 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ	54
3.5 PŘÍKLAD PROJEKTU	60
4 BIBLIOGRAFIE A ODKAZY	64

1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI

Heterogenitou se obecně rozumí nesourodost, rozmanitost, rozdílnost či různorodost. Bývá-li řeč o **heterogenní třídě**, jedná se o třídu věkové smíšené. V této metodice se však heterogenní třídou míní taková třída, která zahrnuje **žáky různorodé**, od běžných osobnostních rozdílů po žáky např. nadané, žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (SVPU), s odlišným mateřským jazykem (OMJ), se zrakovým postižením či Aspergerovým syndromem. Právě jmenované kategorie pak také v této metodice budou odpovídat modelové třídě, pro jejíž realizaci budou navrženy příklady aktivit v oddíle č. 3. s ohledem na diferenciaci výuky cizích jazyků ve všech jejích fázích.

Myšlenka diferenciaci, přestože bývá kladena do souvislosti s moderními požadavky inkluze, je stará více než sto let. Již na přelomu 19. a 20. století pozorujeme reformní snahy, které staví na myšlence, že již není potřeba člověk pouze reprodukovat naučené znalosti, nýbrž člověk, který tyto znalosti analyzuje, tvořivě aplikuje a kriticky přemýšlí. Díky myšlenkám Johna Deweyho se pozornost obrátila k pedocentrismu: v centru vzdělávání nestojí učitel, který předává hotové znalosti, nýbrž dítě, jež aktivně vstupuje do procesu učení a stojí v jeho středu; vzdělávací proces se tedy řídí tím, co naplňuje potřeby dítěte. Změnu tohoto paradigmatu dokreslují reformní snahy jako např. Daltonská sestava, Winetský plán, Jenská soustava, Waldorfské či Montessori školy.

Je nabíledni, že nároky kladené heterogenitou na jedné straně a snahou o dosažení efektivního procesu učení se pro každého žáka na straně druhé implikují úsilí a notný díl práce učitele. Na tyto skutečnosti reagují strategie ve vzdělávání u nás i v zahraničí, jež začleňují problematiku heterogenity do vzdělávacích kurikul budoucích učitelů a vidí management heterogenní třídy jako jednu z profesních kompetencí učitele (v ČR viz *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*).

Moderní učitel, pracující s heterogenní třídou, se může opřít o celou řadu publikací, návodů a metodik, včetně online webinářů, které se stále častěji objevují v pedagogickém prostoru. Nicméně většina z nich, přestože jsou přenositelné, je zaměřená na nižší stupně vzdělávání, zejména na mateřské a základní školy; problematika heterogenity na středních školách tak nebývá častým námětem. Zároveň chybí ucelenější metodiky s příklady pro konkrétní realizaci výuky a zejména pro hodnocení, které skrývá mnoho otazníků.

Tento oddíl obsahuje obecný úvod do problematiky diferenciaci. S vědomím, že výčty níže uváděných možností nejsou kompletní a bylo by možné je doplnit dalšími otázkami a body, se zde představuje pojem diferenciaci, dále aspekty, které mohou podléhat diferenciaci (aktivity, prostředí, obsah, produkt a hodnocení); nechybí zde ani zamyšlení se nad rolí učitele v diferencované třídě.

1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE

Obecně lze chápat diferenciaci jako rozdělování žáků podle určitých kritérií do segmentů vzdělávacího systému. Na vnější úrovni toto probíhá v celém vzdělávacím systému, což známe například ze systému výběrových škol, víceletých gymnázií. Podobná **vnější diferenciaci** probíhá i uvnitř škol, kde se mohou zřizovat různé výběrové třídy nebo se přistupuje k více či méně trvalému rozdělování žáků např. dle volitelných předmětů. Nicméně předmětem našeho zájmu je zde **diferenciaci vnitřní**, která probíhá zejména uvnitř třídy, přičemž žáci jsou rozděleni i do menších skupinek podle různých kritérií, specifických požadavků či schopností na různě dlouhá období (část dne, část hodiny, několik hodin při plnění např. projektového úkolu).

V našem prostředí byl průkopníkem individualizace psycholog a pedagog Václav Příhoda (1889-1979), který před 2. světovou válkou vytvářel pokusné školy s vnitřní diferenciací.

Ze současných konceptů je třeba zmínit program *Začít spolu* pro MŠ a ZŠ (<https://www.zacitspolu.eu/>).

Pro cizí jazyky např. Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka považuje za jednu z kompetencí pro učitele CJ stanovit dosažitelné, ale zároveň podněcující cíle s ohledem na možnosti a případné speciální potřeby žáků, plánovat alternativní postupy pro ty žáky, kteří mají se zvládnutím vzdělávacího obsahu primárně použitou metodou potíže atp.

Doporučujeme velmi inspirativní webinář APIV A – *Práce s heterogenní třídou*, vedený R. Votavovou a A. Kourkzi, záznam zde: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=17839>

Tento oddíl je částečně inspirován uvedeným webinářem.

V souvislosti s heterogenní třídou se vedle diferenciaci hovoří také o **individualizaci**, přičemž oba pojmy a za nimi skrývající se koncepty jsou vzájemně propojeny. Individualizace je v podstatě definována jako způsob diferenciaci. Kupříkladu Průcha, Walterová a Mareš (1995: 84) charakterizují individualizovanou výuku jako „*způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*“ Kasíková, Dittrich Valenta (2015: 155) hovoří o dvou základních individualizačních principech:

- Princip zvládnutého učení, kdy každý ze žáků dosáhne stanoveného cíle nezávislou odlišnou cestou. Například tím, že poskytneme pomalejším žákům více času k dosažení cíle nebo nabídneme různé variantní vyučovací potřeby.
- Princip kontinuálního pokroku v učení, kdy by se každý žák měl pohybovat stále k novým učebním požadavkům. Například by se neměli nutit rychlejší a motivovanější žáci čekat na slabší, až budou moci přejít k úkolům pro pokročilé; tím by žádný žák neměl ztrácet čas opakováním již zvládnutých úkolů.

V obou případech lze postupovat tak, že:

- Učivo je rozděleno do určitých kroků a žák má návod, jak s ním pracovat, postupuje v individuálně výhodném pořadí úkolů, tempu apod.
- Vyučovací styl je propojen s učebním stylem žáka (viz dále oddíl 3).

Individualizace je tedy diferenciaci dovedená až k samotnému žákovi. Je třeba poznamenat, že ačkoliv pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) a přiznanými podpůrnými opatřeními je individualizace ze zákona nezbytná, v rámci běžné školy je jen obtížně uplatnitelná pro všechny žáky. Podobně poznamenává Navrátilová (2019: 160):

„Realizace diferencované výuky v běžných školách – především přímo ve třídě – je náročná (už jen z hlediska velkého počtu žáků ve třídě či na požadavky učitelů), tudíž velmi těžce proveditelná. Lze hovořit spíše o ideálu, k němuž by mělo vzdělávání směřovat, než aby se jednalo o běžnou praxi. [...] V českém vzdělávacím systému je ovšem viditelnější diferenciaci vnější. Navíc chybí statistická data, která by existenci vnitřní diferenciaci, případně také diferencované výuky, evidovala.“

Existují různé individualizační systémy, jako:

- Mastery Learning
- FENI model
- Daltonský plán

Popsané jsou např. v Kasíková, Dittrich, Valenta (2015: 159-163).

Ohledně spíše negativního dopadu vnější diferenciaci v českém vzdělávacím systému viz:

- Navrátilová (2019)
- Greger (2004)
- Kasíková & Straková (2011)
- Mouralová (2013)
- Straková (2010)

1.2 CÍL DIFERENCOVANÉ VÝUKY

Smyslem diferenciaci je řídit vyučovací proces tak, aby vyhovoval každému žákovi a aby mohl žák při různých aktivitách pracovat na své nejvyšší možné úrovni. Jde tedy o vyučování, ve kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků, případně jednotlivci tak, aby pro ně byla výuka co nejefektivnější, abychom zajistili maximální rozvoj jeho potenciálu. Cílem diferencované a individualizované vyučování tudíž je:

- Vyjít vstříc individuálním vzdělávacím potřebám žáka.
- Učinit vzdělávací proces co nejefektivnější a zároveň zohlednit podmínky k učení.
- Umožnit každému žákovi dosáhnout osobního maxima.
- Umožnit každému žákovi zažít úspěch a tím ho zapojit do procesu učení.
- Zvýšit vnitřní motivaci žáka.
- Podpořit psychickou pohodu žáka (*well-being*).

Vydeme-li z těchto cílů, pak při realizaci diferencované výuky se snažíme zohledňovat například:

- způsob vedení výuky, který propojujeme se stylem učení žáka (viz dále oddíl 3)
- typy úloh, jejich množství, obsah úkolů/zadání
- různé zdroje učení (různorodé texty, obrazový materiál, PC učební programy)
- čas určený ke splnění úkolu
- personální organizaci (týmovou práci učitelů, pomoc asistenta)
- zpětnou vazbu pro žáky

Na základě všeho výše řečeného lze jednoduše dovodit, že klíčovými aspekty při plánování, realizaci a hodnocení budou:

- **Pestrost**, a to v jakémkoliv ohledu: pestrost činností a aktivit, pestrost forem výuky, pestrost v hodnocení.
- Důraz na **činnostní a zkušenostní výuku**, která umožní vlastní aktivní participaci (včetně sociální) a která eliminuje žákovo nezapojování se do procesu učení, neboť při pasivitě neprobíhají kognitivní činnosti.
- **Rozvoj autonomizace**, kdy umožňujeme volbu např. obtížnosti úkolu, počtu úkolů, pořadí jejich plnění. Princip svobodného výběru u žáka zvyšuje zájem o učení, dává mu pocit svobody a samostatnosti a buduje v něm zodpovědnost za vlastní učení (Vališová, Kasíková 2007: 251).
- **Rozvoj sebereflexe**, například využitím seberefektivních portfolioů, která vede k efektivnějšímu procesu učení a k autonomizaci. Pro tyto účely lze využít již existující portfolio, např. *Evropské jazykové portfolio* či seberefektivní nástroje v jazykových učebnicích, nebo učitel vytvoří portfolio vlastní v souladu se ŠVP.
- **Rozvoj metakognice**, která pomáhá žákovi porozumět tomu, jak se učí, jak plánovat své učení, efektivně využívat různé strategie k získání a zpracování nových poznatků, reflektovat vlastní proces učení. O důležitosti metakognice svědčí i to, že tato kategorie byla včleněna do **revidované Bloomovy taxonomie** výukových cílů (viz tabulka č. 1).
- **Smysluplnost**: žáci se mnohem snáze učí, pokud učivo považují za smysluplné; učení by mělo probíhat nikoliv předáváním hotových poznatků, nýbrž jejich objevováním a konstruováním. Silným motivačním prvkem je **učitelova práce s cílem** během vyučování. Můžeme pracovat tak, že cíl prostě sdělujeme, ale ještě lépe navádíme žáky, aby hledali souvislost cíle s jejich potřebami a zájmy, tedy vedeme je k hlubšímu pochopení. Nebo poskytujeme žákovi návod na to, aby sám dokázal objevit orientační body pro identifikaci a pochopení cíle.

V souvislosti s cíli výuky považujeme za nezbytné připomenout Bloomovu taxonomii. Její revize (RBT) s sebou přinesla nejen novou dimenzi a změnu názvosloví, ale rozšířily se možnosti jejího využití: neslouží již jen jako pomocník při definování cílů výuky, ale také při volbě adekvátních prostředků výuky či při navrhování prostředků, skrze které lze hodnotit výsledky ve výuce. Přesto, jak upozorňuje Hudecová (2004: 282), uplatnit tuto teorii v praxi učitele je daleko obtížnější, než na jejím základě vytvářet a promýšlet obecné výchovně-vzdělávací cíle do pedagogických materiálů. Navíc může být sporná její využitelnost napříč všemi předměty. I v RBT je totiž klasifikační rámec přizpůsoben spíše předmětům technicky či přírodovědně zaměřeným, kdežto na humanitní předměty, především na výuku cizích jazyků,

TIPY:



Pokusme se pro začátek vymyslet pro určitý tematický celek:

- Několik typů samostatných prací (domácích úkolů), které žáci odevzdají, přičemž se sami rozhodnou pro určité zadání domácího úkolu.
- Anketu o tom, kterým aspektem žáci rozumí, a které potřebují procvičit. Následně můžeme spárovat „vyučující“ a „vyučované“.
- Anketu o tom, jaký styl učení žákům vyhovuje, jak se učí, co jim pomáhá a co jim naopak nevyhovuje.

S Evropským jazykovým portfolioem lze pracovat i online:
<https://eip.rvp.cz/>

Kasíková (2015: 141) in Vališová & Kasíková (2015)

- Bloom (1964; 1968)
- Viz také Anderson & Krathwohl (2001); Marzano & Kendall (2007)
- V češtině viz Hudecová (2003), Byškovský & Kotásek (2004).

jej není tak snadné aplikovat. Nicméně vhodnou kombinací (RBT) a aktivizujících metod lze dosáhnout i při výuce cizích jazyků vyšších pater taxonomie, zejména pokud předpokládáme, že jazykové vyučování by se nemělo zakládat pouze na vyučování jazyka jako takového, ale že je také nutné vnímat jazyk jako součást osobnosti člověka, jako prostředek k vyjádření názorů, emocí, souhlasu, nesouhlasu, či postojů k okolnímu světu.

Tabulka č. 1: Dimenze znalostí a kognitivní procesy podle RBT

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. zapamato- vat si	2. porozumět	3. aplikovat	4. analyzovat	5. hodnotit	6. vytvářet
Znalosti faktů						
Znalosti pojmů						
Znalosti postupů						
Metakognitivní znalosti						



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 1:

Pro hodiny cizího jazyka může být námětem, jak uvažovat v kategoriích Bloomovy taxonomie, práce s textem, ke kterému jsou předloženy tyto úkoly:

- Spoj slova s definicemi = *zapamatování si*.
- Přečti část textu a odpověz na otázky = *porozumění*.
- Uvažuj nad situací v příběhu a vymysli jiné zakončení = *aplikování*.
- Odděl v příběhu fakta od názoru = *analyzování*.
- Najdi, jaký autor zastává názor, a najdi pro své tvrzení odkazy = *hodnocení*.
- Vytvoř na základě textu příběh vyprávěný jinou osobou = *tvoření*.

Příklad inspirován
webinářem APIV A –
Práce s heterogenní
třídou
(<https://digifolio.rvp.cz/view.php?id=17839>)



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 2: SOCIÁLNÍ SÍŤ

Následující aktivity míří do vyšších pater Bloomovy taxonomie, vhodné již od úrovně A2+ (pro nižší úrovně je pracovním jazykem čeština, pro vyšší pak cílový jazyk výuky). Práce probíhá ve skupinách.

- Skupiny si vylosují jednu ze sociálních sítí (*Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, WhatsApp, Discord* atp.).
- Cílem je vytvořit poster pro spolužáky, ve kterém se zohlední následující informace: název sítě, založení, účel, rozšíření, nějaké kuriozity, výhody, nevýhody.
- Žáci vyhledávají informace, zaznamenávají důležitá slovíčka, připravují ústní prezentaci.
- Po představení jednotlivých sítí každý napíše krátký text, ve kterém zmíní své zkušenosti, proč používají tu kterou komunikační platformu atp.
- Aktivity míří do kategorií a podkategorií RTB jako: interpretování, rozlišování, posuzování.

- Velmi inspirativní pro práci s RBT v hodinách CJ jsou diplomové práce studentek FF JU: Feketová (2018), Tlamsová (2018)

- Dalším významným příspěvkem je kvalifikační práce Drahotové (2020) o diferencované výuce v hodinách CJ



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 3: TURISTICKÝ RUCH

Aktivity pokrývají různé dimenze a procesy. Lze je použít pro nižší i vyšší úrovně. V případě nižších úrovní doporučujeme aktivity č. 4 vést v češtině. Učitel připraví pro žáky video s tematikou cestovního ruchu v cílovém jazyce, např. průvodce po nějakém městě/místě.

ZAPAMATOVÁNÍ – POROZUMĚNÍ – APLIKOVÁNÍ

1. Odpověz na následující tvrzení vztahující se k zadanému videu.
2. Učitel připraví sérii otázek ano/ne (*multiple choice*).
3. Ze zadaného videa vytvoř ze 7 slov výkladový slovník.
4. Vytvoř podklady (formou poznámek) pro natočení podobného videa o tvém městě nebo o místě, které chceš představit v cílovém jazyce; připrav slovní zásobu a fráze.

ANALYZOVÁNÍ – HODNOCENÍ – TVOŘENÍ

5. Zamysli se nad následujícími body, prodiskutuj je se spolužákem:
 - Jak ovlivňuje cestovní ruch konkrétní místo? (pozitivně/negativně)
 - Jaké mohou být globální dopady cestovního ruchu? (pozitivní/negativní)
 - Jak bys charakterizoval/a tzv. „neviditelné břemeno“?
 - K jakým opatřením se přistupuje pro omezení cestovního ruchu?
 - Proč? Jaký by mohly mít důsledek? (pozitivní/negativní)
6. Vytvoř video, kde představíš nějaké místo (s využitím úkolu č. 3) a zároveň zahrneš aspekty z úkolu č. 4. Např. upozorníš na pozitiva/negativa, doporučíš chování.

1.3 OBLASTI DIFERENCIACE

Hovoříme-li o diferenciaci, tedy rozrůznění, je třeba si uvědomit, co vše lze „rozrůznit“. Zde předkládáme základní možnosti diferenciaci: diferenciaci aktivit, diferenciaci prostředí, diferenciaci obsahu učiva a diferenciaci hodnocení.

1.3.1 DIFERENCIACE AKTIVIT

První diferenciací je **rozrůznění aktivit a činností**, které žáci jednotlivě či po různě velkých skupinách budou vykonávat, přičemž **obsah učiva zůstává stejný či podobný**. Předpokládáme-li, že za úspěšnou aktivitu lze označit takovou, která žákovi pomůže posunout se ze současné úrovně znalostí a dovedností na úroveň vyšší při maximální participaci, umožněním volby aktivity docílíme zvýšení motivace a následně efektivnějšího procesu učení. Jednoduše řečeno, žáci si zvolí z několika nabízených aktivit tu, která jim bude vyhovovat nejvíce, vyberou si například také, zda aktivitu zpracují samostatně, ve dvojici či ve skupině. Samozřejmě lze diferencovat i čas potřebný k dané aktivitě (tzv. diferenciaci časová).

Příklad je inspirován webinářem APIV A – Práce s heterogenní třídou (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=17839>).



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 4:

Kontext: Začátečníci, **téma:** Popis rodiny (členové rodiny, věk, bydliště, popis, charakter, mazlíčci atp.). **Fáze:** Shrnutí lekce.

Žák si zvolí úkol a způsob, jak jej vypracovat (individuálně, ve dvojici, ve skupině). V další hodině lze zadání rotovat, případně nabídnout jen ta, která ještě nejsou zpracovaná, či jednoduše pokračovat.

1. Přečti si texty a odpověz na otázky. Můžeš pracovat sám, ve dvojici nebo ve skupině (učitel předem připraví sérii otázek).
2. Napiš e-mail, kde představíš svoji rodinu (může to být i fiktivní rodina). Můžeš pracovat sám nebo ve dvojici.
3. Vytvoř k lekci glosář se slovní zásobou nebo přehled gramatiky. Pracuj ve dvojici nebo ve skupině. Výsledek nasdílíme třídě.
4. Vytvoř opakovací test pro spolužáky. Pracuj ve dvojici nebo ve skupině. Test bude realizovaný v následujících hodinách.
5. Připrav si monolog, v němž představíš svoji rodinu (může to být i fiktivní rodina). Nahraj na mobil své povídání. Můžeš pracovat sám nebo ve dvojici.
6. Popovídej si se spolužáky o své rodině. Pokládej otázky, odpovídej na ně. Nahraj rozhovor na mobil. Pracuj ve dvojici či trojici.
7. Projdi si lekci v učebnici a označ místa, kterým nerozumíš. Pokud budeš pracovat ve dvojici či ve skupině, poradte se navzájem. Pokud budeš pracovat sám, zkonzultuj to s učitelem.
8. Vytvoř plakát (na papír/v aplikacích), kde přidělíš spolužákům role v jedné velké rodině. Jednotlivé osoby popiš. Pracuj ve skupině.
9. Vymysli, jak vytvořit anketu a zjistit „statistiku“ rodin spolužáků (např. průměrný počet sourozenců, barva očí, typický mazlíček atp.). Tvůj nápad budeme realizovat v další hodině. Pracuj ve dvojici nebo ve skupině.

Komentáře k příkladu:

- Jak je patrné, jednotlivá zadání míří do jiných jazykových kompetencí, řečových aktivit, stylů práce. Jsou zde zadání cílící na porozumění textu (1), na písemný projev (2), na ústní projev a interakci – monolog, dialog (5, 6).

- Pro žáky, kteří preferují systematičnost a rekapitulaci, budou vhodné úkoly s vytvářením glosářů (3). Obdobou pro méně prospívající žáky je úkol č. 7, zaměřený na analýzu problému. Náročnější je pak úkol 4, díky němuž se žák dostává do role učitele.
- Odlehčenějšího rázu jsou poslední dvě zadání (8 a 10), která ale samozřejmě zahrnují i team-buildingové prvky.
- Časová náročnost jednotlivých zadání je různá. Po skončení jedné aktivity může žák přejít k jiné, nebo se připojit ke skupině zpracovávající odlišný úkol. Další možností je nabídka z jiných předem připravených aktivit (viz další kapitola – stanoviště se zásobníkem aktivit).



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 5:

Kontext: Pokročilí (B1–B2), téma „jídlo, restaurace, stravování“.
Shrnutí lekce. Písemný projev/ústní interakce.

Tato aktivita využívá metody RAFT (*Role-Audience-Format-Topic*). Žák si vybírá jedno z možných zadání písemného/ústního projevu uvedených v tabulce.

Lze zvolit písemný/ústní formát podle toho, zda se bude jednat o rozhovor nebo písemný projev. Příprava je povolena (konzultace učebních materiálů – učebnice, slovníky). Aktivitu lze realizovat během více hodin, např. po zvolení tématu věnujeme hodinu na přípravu, druhou ověřujeme. Případně první úkol zadáme jako písemný, v druhé hodině jako ústní.

Tato aktivita byla převzata z diplomové práce M. Drahotové (2020), která ji navrhla pro účely diferencované výuky v hodinách cizího jazyka.

Metoda RAFT napomáhá vytvářet různé texty na jedno téma, avšak z pohledu různých osob/účastníků, různých žánrů či funkčních stylů.

Tabulka č. 2: Příklad rozdělení rolí (RAFT)

ROLE	ADRESÁT	FORMÁT	TÉMA
autor kuchařky	amatérští kuchaři	recept	instrukce k přípravě pokrmu
šéfkuchař	zákazník	tříchodové menu	detailní postup přípravy pokrmu
zákazník	provozovatel restaurace	stížnost	nespokojenost s jídlem, službami a cenou
žák v zahraničí	rodiče	neformální zpráva	popis typického jídla, které žák jedl v hostující rodině
blogger cestovatel	čtenář blogu	(ne)doporučení pokrmu	pokrmu, které stojí za to ochutnat a čemu se vyhnout

1.3.2 DIFERENCIACE FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Pro potřeby diferenciací aktivit je vhodné diferencovat i prostředí třídy, kterou lze rozdělit na několik center či základů (o rozdílu viz níže). Ideální je disponovat prostorem pro samostatnou práci a kooperativní činnosti, pro větší či menší skupiny. Centrem může být také lavice se zásobníkem aktivit pro ty, kteří dříve dokončí svoji práci.

- Vojtková (2010)
- Kasíková (2010), repr. (2016)

V ideálním případě máme k dispozici třídu, která je již předurčena pro konkrétní předmět – jazyková učebna, učebna pro fyziku apod., kde není problém uspořádání třídy ponechat stabilně. V běžném školním prostředí se však učitelé i žáci stěhují v průběhu dne z jedné učebny do druhé, což samozřejmě znevýhodňuje, či přímo znemožňuje uspořádat prostor tak, jak bychom si přáli. Nicméně i tak je možné o uskupení lavic se pokusit, samozřejmě v rámci prostorových dispozic učebny (například se o to postarají sami žáci před začátkem hodiny).

Spojením dvou lavic vytvoříme koutek pro týmovou práci. Hodí se i pro samostatně zpracovávaný úkol, při kterém si žáci mohou pomáhat, dále pro řešení projektů, vytváření mentálních map či jakékoliv kooperativní práce. Takových stanovišť může být samozřejmě více, přičemž můžeme rozlišit:

- Tzv. **základny**, tedy různá místa ve třídě, kde žáci pracují současně na úkolech společného zaměření. Jsou typické flexibilitou: čas zde strávený a seskupení žáků je různé, žáci je střídají, přičemž to, kde pracují, rozhodne buď učitel, nebo žáci sami. Seskupování žáků a čas strávený v základnách je flexibilní. Tedy: základny jsou stabilní místa určená pro konkrétní úkol, žáci rotují.
- Tzv. **centra** (v užším slova smyslu), která se liší od základů tím, že jsou zaměřená na konkrétní činnost, téma, typ zpracování, přičemž skupina žáků je v dané výukové hodině stabilní a výsledek své práce prezentuje jako společný produkt. Tedy: centra jsou stabilní místa pro stabilní skupinu žáků, kteří nerotují.
- Vedle základů a center můžeme využít i další stanoviště.
- Vzhledem k tomu, že žáci pracují různým tempem a někteří dokončí práci dříve, je vhodné připravit **stanoviště se zásobníkem aktivit**. Sem se přesouvají žáci, kteří již svůj předchozí úkol dokončili.
- Pracujete-li systémem *blended learning*, pak je vhodné připravit i centrum pro zpracování **on-line aktivit** (ideálně na školním zařízení, ale lze využít i metodu BYOD (*Bring Your Own Device*)).
- Můžeme ponechat několik lavic pro **práci ve dvojicích** či **samostatnou práci**.
- Při diferenciaci prostředí mějme na paměti, že pohyb po třídě, volba způsobu práce a místa podporuje žákovu autonomii učení, týmovou spolupráci a kooperativní učení; dále usnadňuje práci právě v heterogenní třídě nejen žákům, ale i učitelům tím, že může použít pouze jeden exemplář materiálu (hru, dobový tisk, knihu, slovník apod.), na kterém se skupiny prostřídají. Učitel samozřejmě může rozhodnout, které úlohy/stanoviště jsou povinné pro všechny, které jsou volitelné a které dobrovolné.

Postřehy o BYOD:

- <https://www.moderativyucovani.cz/vlastni-zarizeni-ve-skolni-vyuce-byod/>
- <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21700/PRIIRUCKA-BYOD-O-MOZNOSTECH-VYUZITI-MOBILNICH-ZARIZENI-ZAKU.html>

1.3.3 DIFERENCIACE OBSAHU UČIVA

Diferencovat můžeme obsah učiva, a to tak, že jej přizpůsobíme (příp. dáme na výběr) potřebám žáka. Jinými slovy reflektujeme obtížnost materiálu a informací vzhledem k žakovým momentálním schopnostem, přičemž obtížnost by měla být založena na žákově zóně proximálního vývoje. Vycházíme z premisy, že žák se bude lépe učit, bude-li pro něj učivo představovat výzvu z hlediska složitosti, míry vlastní zodpovědnosti, tempa apod.

Na rozdíl od diferenciací aktivit či učebního prostředí, které nečiní větší potíže, představuje diferenciací učiva zapletitější oblast. Podle četných závěrů ČŠI je právě obsahová diferenciací stále nezohledňovanou složkou; toto může pramenit ze zažitých představ, že když žáci přece postupují stejně, měli by ovládnout stejné penzum učiva, což by mělo být zabezpečeno stále rozšířenou (a snad i oblíbenou) frontální výukou.

Při diferenciací obsahu začínáme **didaktickou analýzou učiva**, která je ostatně nezbytným krokem při jakémkoliv plánování a jejíž jednotlivé kroky jsou uvedeny níže. Při této analýze učiva již v jednotlivých krocích můžeme promýšlet diferenciací:

Kasíková, Vališová (2015: 130–133), in Vališová, Kasíková (eds.)

(a) Vybíráme obecné aspekty učiva, a to většinou tak, že je definujeme soupisem činností, které by měl žák ovládat a které korespondují se základními školskými dokumenty.



Informace o tematických plánech se dozvíme v ŠVP a od oborové rady. ŠVP vycházejí z RVP, kde jsou v obecné rovině definovány rámcové výstupy, např.

- V RVP pro obory s výučním listem (kat. H) se v rámci komunikativní kompetence doporučuje „dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro komunikaci v cizojazyčném prostředí, nejméně v jednom jazyce“.
- V RVP pro maturitní obory SOŠ (kat. M a L) se navíc konkretizuje úroveň, které má být dosaženo, tj. pro 1. cizí jazyk min. B1, pro další cizí jazyk min. A2 s tím, že akvizice slovní zásoby čítá 2 300 lexikálních jednotek, z toho obecně oborová a odborná terminologie čítá u B1 min. 20 %, u A2 min. 15 % lexikálních jednotek.
- Převod RVP do ŠVP může vypadat takto:

Aktuální verze RVP se nacházejí zde: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

Návrhy změn RVP – revize RVP se nacházejí zde: <https://revize.edu.cz/>.

Výsledky vzdělávání	Učivo
Žák: <ul style="list-style-type: none"> • rozumí hlavním bodům slyšeného textu • rozumí hlavním bodům krátkých článků na současná témata • odhadne význam neznámého slova z kontextu • rozumí hlavním bodům novinového článku • napíše jednoduché texty o místě, kde žije • vyhledá nejdůležitější informace z turistického letáku • prokazuje faktické znalosti o České republice • prokazuje faktické znalosti o Kanadě 	<ul style="list-style-type: none"> - Kanada - Česká republika

POZN: RVP jsou formulovány benevolentně, školy si mohou specifikovat své výstupy. Nicméně i konkrétní ŠVP, jak je vidět na tomto příkladu, umožňují další flexibilitu pro stanovování cílů a diferenciací učiva, např. objem znalostí o ČR/Kanadě, rozsah a kvalita textu o místě, kde žák žije apod. S cíli uvedenými v ŠVP nelze zacházet libovolně, pouze na doporučení PPP se od určitých upouští. Změny jsou pak uvedeny v **Plánu pedagogické podpory (PLPP)** či **Individuálním vzdělávacím plánu (IVP)** apod.

(b) Konkrétní učivo dělíme na základní, pomocné a rozšiřující. Zároveň promýšlíme i procesuální stránku, tedy myšlenkové operace, které si žáci mají spolu s poznatky osvojit jako intelektuální dovednosti, nejlépe s ohledem na Bloomovu taxonomii (viz kap. 1.2).



Rozdělení obsahu, ale i procesuální stránky, na základní, tj. nezbytné, a na různé stupně rozšíření, nám pomůže diferencovat požadavky, které budou odpovídat různým žákům.

PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 6:

Z předchozího příkladu výstupů v ŠVP vyplývá např. schopnost žáka napsat jednoduché texty o místě, kde žije. Můžeme se zde zamyslet nad základní slovní zásobou a případně nad několika stupni rozšiřující slovní zásoby:

- **základní:** město, vesnice, ulice, náměstí, park, škola, nemocnice, autobus, vlak
- **rozšiřující:** obyvatel, čtvrť, radnice, památka, socha, kostel, socha, pěší zóna, moderní / staré / průmyslové město, příroda, les, pole, zahrada

(c) Následně vymezujeme základní učební činnosti žáků, které povedou k žádoucímu vzdělanostnímu i osobnostnímu rozvoji žáka. Zde se tedy dostáváme zpět k diferenciaci aktivit.

(d) Dále volíme způsob výuky, promýšlíme organizační formy výuky, volíme didaktické materiály a prostředky. Nezapomínáme na to, že obsah vzdělání nelze chápat jen jako předání sumy poznatků, nýbrž i jako metodologický nástroj samostatné práce s informacemi na základě problémových úkolů.

(e) Formulujeme takové učební otázky a úkoly, které by měly žáky maximálně motivovat a aktivizovat.

1.3.4 DIFERENCIACE HODNOCENÍ

Existuje mnoho typů hodnocení, z nichž každé má své místo, svou informační hodnotu a záměr. Jednotlivé vybrané typy jsou zde stručně shrnuty a doplněny náměty ke způsobu hodnocení v heterogenní/diferencované třídě.

Určitě není ke škodě si připomenout, jaké funkce má hodnocení. V první řadě jde o funkci **poznávací** či **informativní**, kdy žák získává přehled o tom, jak vyhověl zadaným kritériím různého druhu. Zde prostřednictvím hodnocení učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho vědomostech, výkonu, nedostatcích, chování atd. V přímém důsledku tak učitel může regulovat (nejen) učební činnost žáka a dále je směřovat – pak tedy hovoříme o funkci **konativní** či **regulativní**. Žák tak získává nejen ponaučení pro svou další činnost, ale i podněty pro to, jak svou práci vylepšit, změnit.

Zároveň je nutné vést v patrnosti, že hodnocení by mělo žáka povzbudit a motivovat nejen v učebních činnostech, ale i v práci sám/sama na sobě a ve snaze o zlepšení – pak jde o funkci **motivační**. S ní souvisí funkce **výchovná**, kdy hodnocení by mělo žáka vést k formování pozitivních vlastností a postojů a zároveň by se mělo pozitivně podílet na utváření žákovy osobnosti.

Učitel samozřejmě využívá hodnocení i jako diagnostického nástroje, kdy na základě výsledků žáka identifikuje např. specifické poruchy učení a vyvozuje pedagogické závěry pro jejich řešení – v tomto případě jde o funkci **diagnostickou**. Rovněž se v tomto ohledu hovoří o funkci **prognostické**, kde si prostřednictvím hodnocení učitel vytváří přehled o žákových schopnostech, vědomostech, návycích, na základě čehož pak může odhadnout jeho další studijní perspektivu.

- Slavík (1999): *Hodnocení v současné škole*
- Kolář, Šikulová (2009): *Hodnocení žáků*

Z hlediska charakteru pak můžeme rozlišovat následující typy hodnocení. Prvním typem, které žák vnímá, je hodnocení **bezděčné** (pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto apod.), jde tedy o spontánní reakci a jedná se o hodnocení povšechné – **holistické**. Je-li podrobena vědomé kontrole, může se stát hodnocením záměrným.



Za bezděčným hodnocením se skrývá emoční reakce, přesto je možné jej cíleně využívat, pracovat s ním a kontrolovat svá gesta i nonverbální komunikaci. Nicméně je třeba si uvědomit, že pokud máme ve třídě žáky s PAS či žáky pocházející z jiných kultur, nemusí naše řeč těla fungovat jako náhrada za verbální hodnocení. Žáci s PAS jednak gestiku mívají sami omezenou, jednak ji nedokážou interpretovat. Žáci z jiných kulturních prostředí nemusí gestům rozumět.

Protikladem bezděčného hodnocení je hodnocení **záměrné**, které je cílené a míří na různé aspekty; proto bývá nazýváno rovněž **analytické**. Záměrné hodnocení pak lze dělit na následující druhy:

- Při použití určitého předem stanoveného měřítka hovoříme o **kriteriálním** hodnocení, kde se kritérii rozumí dílčí aspekty podléhající hodnocení. Např. v hodnocení ústní projevu v CJ může jít o stránku výslovnostní, gramatickou, lexikální a pragmatickou – viz zjednodušená rubrika vycházející z hodnocení maturitní zkoušky.

Tabulka č. 3: Kriteriální škála pro ústní projev

	Zadání /obsah a projev	Lexikální kompetence	Gramatická kompetence	Pragmatická kompetence	Fonologická kompetence
3	zadání splněno, odpovídají míra podrobnosti, dobré uspořádání, bez asistence	žádné nebo drobné chyby, které nemají vliv na porozumění sdělení; velká šíře slovní zásoby	žádné nebo drobné chyby bez vlivu na porozumění sdělení; velká šíře gramatických prostředků	odpovídající používání konverzačních ukazatelů, dobrá komunikativní strategie	projev je plynulý, výslovnost správná, intonace přirozená
2	tytéž aspekty – spíše ano	drobné chyby, které občas ztěžují porozumění, omezenější slovní zásoba	drobné chyby občas ztěžující porozumění, omezenější šíře gram. prostředků	drobné chyby či menší absence konverz. ukazatelů	projev je spíše plynulý, výslovnost spíše správná, intonace spíše přirozená
1	tytéž aspekty – spíše ne	časté chyby, omezená slovní zásoba	časté chyby, omezená znalost gramatiky	časté chyby nebo větší absence konverz. ukazatelů	projev spíše neplynulý, výslovnost s chybami a spíše nepřirozená intonace
0	nesplněno	hrubé chyby bránící porozumění, nedostatečná slovní zásoba	hrubé chyby bránící porozumění, nedostatečná gramatika	úplná absence konverz. ukazatelů	neplynulý projev a chyby ve výslovnosti a intonaci brání porozumění

- Uzpůsobování hodnocení určité normě, jak sociální, tak individuální, představuje hodnocení **normativní**, kdy hodnocení vztahujeme vzhledem buď k určité skupině, nebo k individuálním schopnostem žáka (typicky u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami).

Z hlediska další práce s hodnocením, zejména s ohledem na funkci konativní a motivační, jej lze dělit na sumativní a formativní. **Sumativní** hodnocení je z principu záměrné a jeho hlavním cílem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (vysvědčení, testy, zkoušení atp.). V kontextu školství se mu nelze vyhnout: poskytuje informace o umístění výkonu žáka na nějaké ose (přijat – nepřijat, výborně – nedostatečně).

Zatímco výsledek sumativního hodnocení je konečný, **formativní** hodnocení je z principu korektivní, zpětnovazebné, neboť ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu. Jde o komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje.

Tyto klasické typy hodnocení jsou základním nástrojem pro uvědomění si typů hodnocení. Nicméně ať už používáme jakékoliv z nich, případně celou jejich škálu a vhodnou kombinaci (což je žádoucí), naše hodnocení by mělo splňovat následující charakteristiky:

- **Cílenost:** hodnocení bude validní, pokud hodnotíme v souladu s cílovými požadavky, se kterými jsou samozřejmě žáci obeznámeni. Slavík (1999: 87) příhodně poznamenává: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a posuzuj v souladu s tím, co jsi vyučoval.“ Nemělo by se stát, aby žákům nebylo jasné, co se od nich očekává, a které aspekty budou podléhat hodnocení.
- **Systematičnost:** systematické hodnocení je rozrůzněné, využívá různé typy hodnocení (kriteriální, normativní, formativní, sumativní), pokrývá různorodé aspekty (tj. nezaměřovat hodnocení jen na určitou stránku žakových kompetencí, neopakovat stále jeden typ hodnocení).
- **Efektivnost:** efektivní hodnocení je účelné, v přiměřeném množství, přináší dostatek údajů o průběhu práce, ale zbytečně neruší a neobtěžuje. Potíže s efektivitou signalizuje nadměrné zkoušení, velké množství hodnotících údajů, přestože se žáci příliš nezlepšují, učitel je vytižen neustálým hodnocením.
- **Informativnost:** informativní hodnocení je obsažné, zaznamenává a sděluje vše potřebné, je zároveň pro žáky srozumitelné.

Pro práci s heterogenní třídou bude zásadní formativní hodnocení. Při takovémto hodnocení nehodnotíme *ad hominem*, tedy člověka („Jsi velice šikovný, zase jednička, nikdy nezklameš“; „Zase špatný, nejde ti to, kdy se to konečně naučíš“); naopak hodnotíme *ad rem*, tedy věc, tj. výkon nebo výsledek. Naprosto zásadní je používat popisný jazyk, což je samo o sobě specifickou dovedností, kterou je potřeba si dobře osvojit.



TIP:
Při zadání úlohy rovnou poskytněte žákům hodnotící kritéria.

TIP:
Pro CJ si dopředu rozložme používání jazyka na jednotlivé komponenty:

- písemný projev, ústní interakce, čtení s porozuměním atd.
- kompetence gramatická, lexikální atd.

Pomohou nám rovnoměrně rozložit pozornost při hodnocení žáků.

Tato část včetně příkladu se inspirovala v Starý, Laufková a kol. (2016); dále viz:

- Kolář, Šikulová (2009)
- Hansen Čechová (2009)
- Košťálová, Miková, Štang (2008)
- Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012)



Příklad verbálního formativního (zpětnovazebního) hodnocení:

„Dobře jsi strukturoval úvahu, máš tam všechny body ze zadané osnovy. Je velmi dobré, že si sám pokládáš otázky a hledáš na ně odpověď. V závěru jsi vše shrnul a doplnil příklady. Takto pokračuj, to je dobrý postup. Příště si ale nech čas, abys mohl text ještě jednou přečíst a vyvarovat se drobných gramatických chyb.“

Číselné hodnocení vede automaticky a primárně k rozlišování, kdo je lepší a kdo horší, a zároveň posiluje vzájemné porovnávání mezi žáky, což (nejen) v heterogenní třídě není žádoucí. Naopak hodnotíme-li žáky formativně, nejenže tlumíme tyto aspekty, ale hlavně je informujeme o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili, a radíme jim, jak se učit dál. Jinými slovy, pomáháme žákům situovat

se podle tří základních otázek: Kde jsem? Kam jdu? Jak se dostanu k cíli? K formativnímu hodnocení je dobré ještě připojit:

- **Vrstevníkové hodnocení**, jež souvisí s vrstevníkovým učením a rozvíjí kooperaci a schopnosti důležité pro celoživotní učení.



Tipy pro zavádění vrstevníkového hodnocení (podle Starý, Laufková a kol. 2016):

- **Pravidlo ABC:** Pokud nevím, zeptám se souseda. Neví-li soused, zeptám se jiného spolužáka. Neví-li ani on, položím otázku učiteli. Učitel nejprve žákovi doporučí, kde informaci hledat. A pokud si ani tehdy žák neporadí, učitel žákovi podává výklad.
- **C3B4ME** (*See three before me*): Předtím, než oslovím učitele, musím oslovit 3 své spolužáky.
- **Uznání – otázka:** Spolužáci formulují konkrétní ocenění výkonu žáka. V druhém kroku pokládají otázky, které povedou k zlepšení práce: *Myslíš, že je důležité, jakým jazykem hovoříš při ústním přednesu? Jak myslíš, že působí, když neustále přešlapuješ?*
- **Vzájemné hodnocení:** Žáci jednotlivě nebo ve skupinách hodnotí práci svých spolužáků.

- **Autonomní hodnocení**, při kterém vedeme žáky k tomu, aby oni sami byli schopni posuzovat své výkony či výkony spolužáků. Zásadním aspektem zde je to, že žák hodnocení používá, rozumí mu, dokáže ho obhájit (připomeňme pojem metakognice). Sebehodnocení samozřejmě nezaměřujeme pouze na stránku afektivní (líbí – nelíbí), nýbrž vedeme žáky k popisné zpětné vazbě, schopnosti analytického (např. kritériálního) hodnocení.



Tipy pro zavádění autonomního hodnocení (podle Starý, Laufková a kol. 2016):

- Žáci odpovídají na jednu z **otázek**: *Co si myslíš, že jsi se dnes naučil? Co myslíš, že jsi udělal nejlépe? Proč myslíš, že jsi se zlepšil v ...?*
- **Sebehodnoticí listy:** Žáci formulují písemně své myšlenky – odpovědi na různé otázky, např. *Co se ti podařilo? Kdo ti pomohl? Co ti pomohlo? Co se pokusíš zlepšit? Jakou pomoc budeš potřebovat?*
- Rovněž mohou dopisovat **nedokončené věty**, např. *Dnes jsem se naučil(a) ..., Nejtěžší pro mě bylo ..., Měl(a) bych z této hodiny více, kdyby(ch) ..., V budoucnu bych rád(a)...*
- **Navrhování hodnotících kritérií, rubrik pro hodnocení:**
 - a) Dejte žákům seznam již vytvořených kritérií a požádejte je, aby vybrali ta, která považují za nejdůležitější. Ptejte se jich, proč.
 - b) Nechte žáky napsat práci podle předem daných kritérií. Potom jim položte otázky ohledně kritérií: *Stále jste spokojeni s tím, že zde máte kritérium...? Proč?* Společně výběr kritérií vylepšujte.
 - c) Vyzvěte žáky (samostatně/ve skupině), aby sestavili seznam potenciálních kritérií. Nechte je seřadit kritéria dle důležitosti. Shodněte se s celou třídou, jaká nesmí chybět. Pro každé zkonstruujte deskriptory. Nakonec nechte vybrané hodnotitele ohodnotit práce a prodiskutujte rozdíly v hodnocení a jejich důvodu. Precizujte kritéria a deskriptory.

Na závěr této kapitoly ještě připomeňme, že pro hodnocení je neodmyslitelným aspektem jeho **vztah k cílům**. Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitel směřujeme (i když si je třeba neuvědomujeme). Tento klíčový vztah bude zásadní pro hodnocení v heterogenní / diferencované / inkluzivní třídě, pro které navrhujeme následující zásady:

1. Máme-li ve třídě žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, důkladně prostudujeme **Plán pedagogické podpory (PLPP)** a **Individuální vzdělávací plán (IVP)**, na jejichž základě stanovíme cíle výuky a metody hodnocení.
2. Specifikujeme cíle hodnocení:
 - Nejprve formulujeme, jak se u žáka projeví, že úkol zvládl, že dosáhl stanoveného cíle.
 - Formulujeme, jaký výkon je nedostatečný, případně rozdělíme výkony do rovnoměrné škály.
 - V případě složitějších kritérií popíšeme, jak bude vypadat výkon nebo produkt pro jednotlivé stupně (rubrika).
3. Seznamujeme žáky s cíli i systémem hodnocení.
4. Nesrovnáváme žáky mezi sebou, hodnotíme jejich individuální pokroky, tj. uplatňujeme individuální normu.
5. Hledáme neustále takové metody hodnocení, které mají pro daného jedince motivující charakter.
6. Při zpětné vazbě používáme popisný jazyk.
7. Pracujeme s chybou, neodsuzujeme, vysvětlujeme, opakujeme, doplňujeme.
8. Vedeme žáky k participaci na hodnocení podle zásady, že hodnocení je cílem, ale zároveň i kompetencí, kterou je třeba rozvíjet a kterou si žáci mají osvojit a využívat ji.
9. Vedeme žáky k autonomní práci s hodnocením, sledování vlastních posunů a zlepšení.



TIP:

Při zavádění participace žáků na hodnocení můžeme zkusit např. nechat ohodnotit produkty zde uvedené v příkladu č. 2 „Sociální síť“.

Další doporučení najdeme na: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-9-efektivni-nastaveni-formativniho-hodnoceni>.



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 7:

Pro hodinu CJ (druhého cizího jazyka) si v rámci tematických celků můžeme připravit rubriky (případně necháme žáky, aby se na jejich tvorbě podíleli). Rubriky využijeme pro:

- Sledování pokroku jak učitelem, tak samotnými žáky.
- Stanovování dílčích cílů.
- Sumativní hodnocení na závěr tematického celku (lze převést na školní známky).

Tabulka č. 4: Rubrika pro hodnocení (příklad)

0	1	2	3	4
Neumí se představit.	Umí představit sebe.	Umí představit sebe a uvést o sobě základní informace.	Umí představit sebe a uvést o sobě další informace.	Umí představit sebe a uvést o sobě detailní informace.
Nezná základní fráze.	Ovládá základní fráze (jak se jmenuje, odkud je). Umí položit otázku.	Dokáže říct a zeptat se na věk, město, stát.	+ dokáže říct a zeptat se na rodinu, školu, práci.	+ dokáže říct a zeptat se na záliby.
Nekoherentní gramatika.	Výrazné chyby.	Chyby.	Minimum chyb.	Minimum chyb.
Chybějící slovní zásoba.	Jméno, příjmení, slovesa.	Věk, čísla = roky. Slovesa, názvy států.	Rodina, škola, povolání, slovesa.	Záliby, slovesa.
Nesrozumitelná výslovnost.	Ucházející výslovnost.	Dobrá výslovnost.	Výborná výslovnost.	Výborná výslovnost.

Práce s hodnoticími škálami a deskriptory je pro výuku cizích jazyků velmi užitečná. Poskytuje referenční body pro stanovování cílů a tím i hodnocení, velmi napomáhá při zavádění **sebehodnocení a autonomie** žáka. Zde se nabízí práce s již existujícími nástroji, zejména s *Evropským jazykovým portfolio* (EJP), navázaným na *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (vždy s přihlédnutím ke konkrétnímu typu SVP). Hodnocení tak spočívá na základě uznávané a prověřené sady deskriptorů, které existují ve verzi pro hodnocení i pro sebehodnocení. Při práci s EJP je nutné znát principy deskriptorů a v případě potřeby je umět „rozdobit“ do dílčích kroků. Vzhledem k tomu, že deskriptory jsou rozpracované pro různé jazykové kompetence a řečové činnosti, umožňují sledovat pokrok žáka ve více úrovních, čímž odpovídají reálnému stavu, kdy výkon žáka v jednotlivých řečových dovednostech a jazykových kompetencích většinou není rovnoměrný.

- *Evropské jazykové portfolio*
<https://ejp.rvp.cz/>
- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*
<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

2 DIAGNOSTIKA: POZNÁVÁME SVÉ ŽÁKY

Učitel nepracuje s „třídou“, nýbrž s třídou plnou individualit. Pro efektivní výuku, či spíše efektivní školní výsledky každé individuality, by každý vyučující měl mít možnost aktivní participace a participativní komunikace, která prokazatelně vede ke studijním úspěchům. Tato premisa však učitele staví do role diagnostika oněch individuálních specifik, a to jak v oblasti obsahově vzdělávací, tak sociální a emoční.

Znamená to tedy, že učitel pozorováním, rozhovorem, ověřováním a analýzou výtvorů může pochopit projevy svých žáků, rozpoznat různé potíže a problémy a kvalifikovaně rozhodnout, zda pro řešení je potřeba dalšího odborníka. Sám může přispět k řešení vhodnou volbou výchovných a vzdělávacích strategií a svým citlivým přístupem zlepšovat atmosféru třídy a včas zasáhnout.

Tématem heterogenity žáků se zabývá např. i *Školská inkluzivní koncepce Jihočeského kraje z roku 2020* (příloha ke Krajskému akčnímu plánu rozvoje vzdělávání v Jihočeském kraji II) a uvádí i typy speciálních potřeb žáků včetně zastoupení na středních školách v kraji:

Počet žáků celkem	13 694	Abs.	%
Z toho žáci			
Cizinci	151		1,10
Kulturně a sociálně znevýhodnění	49		0,36
Nadaní	19		0,14
S SPU	533		3,89
S poruchami chování	42		0,31
S PAS	23		0,17
Se smyslovými vadami	34		0,25
S LMP	170		1,24
S fyzickým postižením	22		0,16
S kombinovanými vadami	5		0,04
Jiné	32		0,23

http://www.inkluzivpraxi.cz/files/28072020_Skolska_inkluzivni_koncepce_JcK_final_s_prilohami.pdf

Má být tedy učitel zejména diagnostik? Samozřejmě není nutné, aby učitel byl zároveň odborníkem na speciální pedagogiku na úrovni institucí, které se specifickým problémům věnují; zatímco instituce provádí speciálně pedagogickou diagnostiku, s učitelovou prací je svázána diagnostika pedagogická. Ovšem práce s žáky laicky označovanými jako „problémoví“ je součástí pedagogické profese, tudíž, ano, učitel má být do odpovídající úrovně i „diagnostik“, neboť pracuje s citlivým lidským potenciálem, který nejen vzdělává, nýbrž i vychovává.

2.1 INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA UČITELE

Jako učitelé máme oporu v první řadě přímo ve škole ve výchovném poradci a metodikovi prevence. **Výchovní poradci** představují základní úroveň poradenského systému, obrací se na ně jak rodiče, tak učitelé i žáci. Jsou hlavní převodovou pákou mezi vnějšími poradenskými centry, kdy tlumočí škole a učitelům doporučení z poraden, a naopak, jsou první instancí, ke které si jdeme pro radu.

Samozřejmě je výhodou pro práci s žáky vyžadujícími zvláštní přístup přítomnost pozice **školního metodika prevence, školního psychologa** či **speciálního pedagoga** (přestože ne všechny pozice jsou ve všech školách samozřejmé). Neváhejme s nimi spolupracovat. Součinnost s těmito kolegy je naprosto zásadní. Školní psycholog nám pomůže s žáky s psychickými potížemi, důležité jsou též poznatky školního metodika prevence týkající se rizikového chování jednotlivých žáků či skupin a vývoj dynamiky třídních kolektivů, např. existence (rizika) šikany. Třídní klima má na průběh a výsledky vzdělávání značný vliv a učitelův přístup k tomuto klimatu přispívá též.

Čapek (2010): *Školní klima a třídní klima*

Výchovný poradce řeší širokou oblast podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žáky integrovanými, mimořádně nadanými nebo žáky ze sociálně slabého prostředí, kteří vyžadují podporu. Samostatnou oblastí je kariérové poradenství. Rovněž poskytuje poradenské služby zejména v oblastech prevence školní neúspěšnosti; spolupracuje s externími pracovišti a poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům školy ve výše zmíněných otázkách (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Speciální pedagog řeší přímou podporu žáků se speciálními potřebami vzdělání. Provádí pedagogicko-sociální intervence, pomáhá s tvorbou IVP, zajímá se o školní prostředí, vybavenost pomůckami, komunikuje s rodiči aj. Provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost. Vyhodnocuje nápravné, reedukační a kompenzační postupy. Spolupracuje s rodinami a rodiči postižených dětí a mládeže během provádění nápravných metod. Případně může poskytovat speciální pedagogické služby (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školní psycholog poskytuje psychologickou pomoc žákům a podporu pedagogům, jejich zákonným zástupcům a učitelům v oblastech výchovy, vzdělávání a osobnostního rozvoje. Zajímá se o konkrétní případy, provádí přímou podporu, diagnostikuje pro PPP a pracuje na metodických materiálech pro pedagogy (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Žáci přicházejí s osobními problémy, které je trápí, jako jsou například problémové vztahy doma i ve škole či problémy s učením.

K heterogenitě každé skupiny výrazně přispívají (a v dnešní post-covidové době jsou mnohem viditelnější) četné osobní a psychické potíže žáků, jež značně ovlivňují jejich proces učení i samotnou přítomnost ve škole. Např. na gymnáziu se běžně setkáváme s žáky s diagnostikovanými úzkostnými poruchami, schizofrenií, bipolární poruchou, sociální fobií apod. Značně přibýly případy sebepoškozování (někdy i sebevražedné pokusy žáků) a poruch příjmu potravy. Předávání informací od (dětských) psychiatrů a poskytování podpory školním psychologem je zde klíčové. Diferenciace výuky u těchto žáků může probíhat v rámci IVP podobně jako u žáků se speciálními potřebami.

Školní metodik prevence pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice prevence rizikového chování, jako jsou např. šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu aj. Zvyšuje všeobecnou informovanost mezi rodiči, učiteli a žáky tak, aby byla zajištěna maximální primární prevence těchto jevů. Úzce spolupracuje se třídními učiteli a podporuje bezpečné a zdravé klima ve třídě a ve škole. Vyhodnocuje varovné signály spojené s možností výskytu rizikového chování a poskytuje poradenskou činnost. Podílí se na tvorbě a naplňování Minimálního preventivního programu školy. Organizuje přednášky a besedy spojené s uvedenou problematikou.

Máme-li ve své nové třídě žáka, který má stanovenou diagnózu, dozvíme se o něm od výchovného poradce školy či školního speciálního pedagoga, popřípadě od školního poradenského pracoviště. V takovém případě máme k dispozici i doporučení, která vytvořily **různé poradenské instituce**. Tyto instituce jsou následující:

- **Pedagogicko-psychologické poradny**, na které se škola může obrátit, přičemž podmínkou je souhlas rodičů s vyšetřením jejich dítěte. Psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci se zde věnují diagnostice poruch učení a chování a pedagogické nápravě různých potíží. Máme-li podezření na „nestandardní“ situaci, obracíme se na výchovného poradce a spolu kontaktujeme rodiče.
- Další institucí, která doporučí škole příslušná opatření, jsou **speciálně pedagogická centra**, určená pro pomoc postiženým dětem, jejich rodičům a učitelům, ať jde o děti integrované v běžných školách či školách speciálních.
- Pro závažné poruchy chování jsou k dispozici **střediska výchovné péče**, která se pak zaměřují na poradenství, prevenci a terapii rizikového chování dětí a mládeže.



OBEZNĚ PLATÍ: Pokud má škola k dispozici diagnostický závěr a návrh příslušných podpůrných opatření, postupujte podle doporučení. V případě potřeby neváhejte kontaktovat poradenské pracovníky, konzultace jsou užitečné jak pro diagnostiku, tak pro učitelovu vzdělávací a výchovnou činnost.

Je-li dítě diagnostikováno nějakým z výše uvedených poradenských center, po souhlasném vyjádření rodičů přichází na školu doporučení. Pokud poradenské zařízení rozhodlo, že je potřeba vytvořit **individuální vzdělávací plán** pro žáka, škola jej sestaví nejpozději do 30 dnů po doručení. Výchovný poradce nebo speciální pedagog připraví IVP ve spolupráci s učiteli.

Pokud diagnostický závěr a návrh opatření není k dispozici, pozorujeme své žáky. Při jakémkoliv podezření na „nestandardní“ projevy konzultujeme s výchovným poradcem.

Kontaktní formulář PP České Budějovice pro SŠ, kde lze doplnit informace o žákovi a popsat jeho specifika: <https://www.pppcb.cz/cinnost-smerovana-ke-strednim-skolam>

Doporučení poradenských pracovišť obsahují velmi návodné informace, vyučující se dozví, jak pro daného žáka upravovat metody výuky, hodnocení, organizaci výuky, jaké pomůcky jsou vhodné apod. Zde je příklad doporučení pro žáka, jehož rodným jazykem není čeština:

- Při výuce zvýšeně podporovat osvojování českého jazyka.
- Strukturovat výuku českého jazyka jako jazyka cizího (druhého).
- Aktivovat předchozí zkušenosti a znalosti žáka: v rámci běžné výuky dávat žákyni dostatečnou možnost pracovat s informačními zdroji v rodném jazyce
- Využívat evokační metody = T-graf (Respekt neboli), Vennův diagram; myšlenkové mapy, pětileté (metody kritického myšlení); klíčová slova, rybí kostru, kostku, zpřeházené věty, volné psaní (metody kritického myšlení); kmeny a kořeny, 4 rohy, skládkové učení
- Využívat grafické vizualizace obsahu, tzv. klíčové vizuály — názornost, vizuální pomůcky
- ke zvýraznění důležitých sdělení, informací, slov atd. používat barvy (inspiraci hledat na <https://katalogpo.upol.cz/socialni-znevhodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-1E-metody-aktivniho-uceni/.cizinci.npi.cz/>)

2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření představují legislativně zakotvenou podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do I.–V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.

- I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola.
- II. – V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření se vztahují k různým oblastem; v doporučení školského poradenského zařízení (PPP – pedagogicko-psychologická poradna, SPC – speciálně pedagogická centra), které obdrží žák a škola, jsou tyto oblasti specifikovány a jsou doporučeny různé úpravy či postupy práce s daným žákem:

- Úprava obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná.
- Úprava metod a forem vzdělávání žáka.
- Organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...).
- IVP.
- Personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník.
- Školní psycholog/školní speciální pedagog.
- Podpora pro žáka – tlumočník do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby.
- Metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ.

- Školský zákon: <https://www.inkluzi.vniskola.cz/skolsky-zakon>
- Vyhláška: <https://www.inkluzi.vniskola.cz/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potreby-zaku-nadanych>
- Informace o PO: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
- Katalog všech typů podpůrných opatření: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

- Hodnocení žáka – školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání.
- Pomůcky, úprava učebních materiálů.

2.1.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA

Přítomnost asistujícího je jedním ze základních podpůrných opatření, která mají ve školských systémech hlásících se k inkluzivnímu vzdělávání napomáhat pedagogům MŠ, ZŠ a SŠ efektivně začleňovat do kolektivu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a současně naplňovat vzdělávací a výchovné cíle i u všech ostatních žáků dané třídy. Ve školách a dalších školských zařízeních se můžeme setkat se dvěma typy asistentů, jejich pozice i náplň práce se často veřejnosti pletou. Jedná se o asistenta pedagoga a osobního asistenta.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož pedagogickou činnost lze rozdělit na přímou a nepřímou. Kromě přímého působení ve výuce, kdy asistent může pracovat jak s celou třídou, tak s konkrétní skupinkou nebo i jednotlivcem (zejména s SVP) – vždy ale podle pokynů pedagoga, pomáhá i s organizací a přípravou výuky, s komunikací se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žáci s SVP pocházejí. Dále může pomáhat se sebeobsluhou a celkovou adaptací žáků s SVP ve školním prostředí a může napomáhat s nácvikem jejich sociálních kompetencí.

Poznámka z praxe: velmi zřídka se vyskytuje ideál, kdy se integrovanému žákovi v části výuky věnuje učitel a asistent mezitím pracuje s celou třídou – učitel se k tomu neradi uchylují zejména proto, že asistenti nejsou vzděláni v daném předmětu ani jeho didaktice a nemohou vyučujícího plnohodnotně nahradit. Realita je tedy obvykle taková, že asistent po celou dobu pracuje s integrovaným žákem a učitel se jim snaží poskytnout podporu, aniž by zanedbával ostatní žáky ve třídě.

Osobními asistenty (žáka) jsou nejčastěji zaměstnanci (nestátních) neziskových organizací, které mohou být financovány státem, ale i nadacemi či jinými subjekty. Finančně na činnost osobního asistenta přispívá i rodina žáka, která může čerpat příspěvek na péči poskytovaný sociálním odborem příslušného obecního úřadu dle místa bydliště rodiny. Osobní asistent doprovází žáka do a ze školy, při přesunech po budově školy, při osobní hygieně, stravování a o přestávkách. V případě zvýšené potřeby zajištění sebeobslužných a doprovodných činností může být přítomen i během výuky. Zvážení přítomnosti osobního asistenta ve výuce je na řediteli školy, přičemž i on může s osobním asistentem uzavřít smlouvu o poskytování sociální služby osobní asistence.

Hlavním rozdílem mezi těmito typy asistentů je tedy to, že zatímco osobní asistent je přidělen konkrétnímu žákovi a jeho činnost je směřována zejména k zajištění sebeobsluhy a mobility daného žáka s SVP, asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož hlavní náplní práce je podpora daného pedagoga při přímé i nepřímé pedagogické činnosti s celým kolektivem dané třídy, ve které je přítomen jeden či více žáků s SVP. S ohledem na toto vymezení činnosti se dále zaměříme již pouze na asistenty pedagoga.

Jak se asistent pedagoga dostane do dané třídy? Školy a školská zařízení mohou v současné době zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných postupů:

- Asistent přijde do třídy jako podpůrné opatření na základě rozhodnutí poradenského zařízení (např. PPP) u třetího a vyšších stupňů podpůrných opatření jako tzv. personální podpora při vzdělávání žáka nebo žáků s SVP.
- Pozice asistenta pedagoga je zřízena jako pozice standardního zaměstnance školy, který je placen z běžného školního rozpočtu.

Náplň práce asistenta pedagoga vymezuje MŠMT, a to konkrétně vyhláškou č. 248/2019 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Metodika Spolupráce s asistentem pedagoga
https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf

Osobní asistenti spadají svojí činností pod právní předpisy Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a jedná se o pracovníka v sociálních službách, nikoliv pracovníka pedagogického.

Toto využívají zejména speciální školy, které pak na pozice asistentů pedagoga dostávají speciální finanční dotace v závislosti na počtu a typu SVP žáků, s nimiž pracují.

POZN: Ve valné většině případů se na běžných typech škol setkáme s asistenty pedagoga, kteří do třídy přicházejí na základě rozhodnutí poradenského zařízení. Nevýhodou tohoto typu umístění asistentů je, že asistent pedagoga je sice asistentem **pedagoga**, ale je vázán na přítomnost žáka/žáků s SVP. Podpůrná opatření jsou časově omezená a v případě, že daný žák s SVP ze třídy odejde, ztrácí škola a pedagog v dané třídě na asistenta nárok. Ředitelé škol tak často každý školní rok řeší umístění daného asistenta podle přítomnosti žáků s SVP do různých tříd a k různým pedagogům a asistenti nemají jistotu, že jim v následujícím školním roce bude prodloužen pracovní úvazek. Dalším častým problémem souvisejícím s přítomností asistentů pedagoga na školách je jen minimální připravenost a zkušenosti učitelů s tím, jak s asistentem ve výuce i mimo ni spolupracovat a jak nastavit každodenní fungování. Mnoho učitelů pak vnímá přítomnost asistenta *a priori* negativně, protože s sebou přináší zejména na začátku spolupráce zvýšené nároky na přípravu a organizaci vyučování. Zásadní podmínkou úspěšné a efektivní spolupráce je neustálá komunikace mezi pedagogem a asistentem a svoji roli hraje samozřejmě i to, nakolik si pedagog a asistent vzájemně vyhovují po stránce osobnostní a povahové.

Zde jsou v bodech uvedeny příklady činností, na nichž se asistenti pedagoga podílejí:

- **Pomoc učiteli s přípravou a plánováním výuky** – asistent se zaměřuje na potřeby konkrétních žáků, vyhledává a připravuje podpůrné materiály, může např. upravovat a zjednodušovat texty a aktivity připravené pedagogem pro zbytek třídy. Může připravovat shrnující tabulky a výtahy učiva, podpůrné obrazové materiály, prezentace atd.
- **Podpora žáků při zapojování do výuky** – asistent kontroluje porozumění zadání, může zadání přeformulovat, vysvětlit, zopakovat, zjednodušit. Dále sleduje zapojení všech žáků do probíhajících aktivit a případně individuálně zasahuje, aniž by pedagog musel přerušit svůj výklad nebo činnost se zbytkem třídy. Asistent může pracovat s jednotlivci nebo skupinkou žáků i odděleně od ostatních žáků, ale nemělo by se jednat o celou dobu výuky.
- **Pomoc žákům při přípravě na výuku** – asistent může pomáhat žákům při vypracovávání domácích úkolů nebo dalších přípravných (domácích) aktivitách. Typicky se může jednat o žáky s OMJ, kdy jazyková bariéra brání rodičům pomoci žákům s domácí přípravou, nebo u žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, kdy podpora rodičů při domácí přípravě zcela chybí. V každém případě je nutná domluva s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka. Podpora asistenta by ale neměla nahrazovat činnost žáka, jejím cílem je rozvoj samostatnosti žáka (rodiny).
- **Zapojení do tvorby, realizace a revize plánů** (PLPP, IVP, PJP – Plán jazykové podpory) – asistent může pomoci pedagogovi s formulací cílů či sepsáním plánů díky tomu, že žáka se SVP dobře zná. Za obsahovou a formální stránku plánů ale zodpovídá učitel.
- **Komunikace s rodinou a zákonnými zástupci** – nejčastěji se jedná o asistenty, kteří ovládají jazyk žáka s OMJ a jeho rodiny. V takovém případě zastává asistent roli jakéhosi tlumočníka mezi rodinou a školou. Pokud asistent tento jazyk neovládá, může pomoci pedagogovi s vyhledáním a oslovením tlumočníka, může tisknout a vyhledávat dvojazyčné informativní texty, ale může hrát důležitou roli i v komunikaci jednojazyčné, a to zejména v případě, kdy komunikace ze strany rodiny se školou je problematická, nebo dochází ke konfliktům. V takovém případě může působit asistent pedagoga jako mediátor, který pomáhá komunikovat a doladovat vzájemná očekávání.
- **Zapojení asistenta do evaluace výuky a hodnocení žáků** – zpětná vazba od asistenta může být velice cenná, je-li kvalitní a zacílená. Může napomáhat rozvoji aktivit vhodných pro konkrétní žáky nebo třídy. Asistent může pomoci i s hodnocením a podáváním zpětné vazby žákům. Lépe se může zaměřit na to, čemu žák neporozuměl, naopak může lépe vyzdvihnout i dílčí pokroky a úspěchy. Asistent může pomáhat žákům s SVP při vedení sebehodnotícího

Oddělené pracovní stanoviště se využívá zejména s ohledem na následné a účelné zapojení žáka/žáků s SVP do výuky s celou třídou. Oproti tomu je možné, aby asistent pracoval s většinou třídy dle instrukcí pedagoga, zatímco ten se může individuálně věnovat jednotlivci nebo skupince žáků s SVP.

portfolia nebo deníku. Rozvíjí tak dílčí strategie k učení a řešení problémů. Učiteli může pomáhat s vedením záznamových a klasifikačních archů či při formulaci formativního hodnocení.

- **Spolupráce s dalšími pedagogickými a nepedagogickými pracovníky** – asistent usnadňuje pedagogovi komunikaci a koordinaci aktivit s ostatními pracovníky např. s koordinátorem pro žáky s OMJ, výchovným poradcem, učitelem češtiny, školním psychologem atd.

Na stránkách <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf> je uveden Standard práce asistenta pedagoga, ze kterého vybíráme **základní body spolupráce s asistentem pedagoga**:

- Žáci s SVP (i ostatní) vždy bezpečně ví, kdo má v aktuální situaci a aktivitě ve třídě vedení.
- AP zbytečně neduplikuje pokyny učitele.
- Žáci se bez nebo za pomoci AP v co nejvyšší míře účastní společných aktivit se třídou.
- Žák s SVP pracuje v největší možné míře samostatně. Má právo se na pedagoga i AP obrátit s prosbou o pomoc, ale i pomoc odmítnout.
- AP vhodně vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka s SVP.
- AP je ve většině případů nahraditelný jiným pedagogickým pracovníkem. Rizikem zejména u žáků se zdravotním postižením je dlouhodobá a silná vazba s AP nebo osobním asistentem.
- AP udržuje přiměřenou míru blízkosti/vzdálenosti k žákovi s SVP tak, aby rozvíjel jeho exekutivní schopnosti.
- AP aktivně komunikuje s pedagogem a řídí se jeho pokyny.
- AP se podílí na poskytování zpětné vazby žákům i pedagogovi – snaží se hodnotit nestranně, nezaujatě a objektivně.

Pro úspěšný management třídy je třeba si také uvědomit **nebezpečí** spojená s rolí asistenta pedagoga:

- Pedagog může vnímat asistenta jako zdroj možného ohrožení svého postavení, případně může až rezignovat na vedoucí postavení ve třídě. Žáci pak nemají jasno v tom, kdo má ve třídě vedoucí postavení.
- Pedagog zcela přenesl veškeré aktivity žáků s SVP na asistenta pedagoga a věnuje se pouze zbytku třídy, čímž dochází k segregaci žáků s SVP. Děje se zejména s odůvodněním, aby žáci se SVP nevyrušovali zbytek třídy a nenarušovali výuku.
- Pedagog nekomunikuje s AP, dává mu najevo, že není ve třídě vítaný a potřebný. Dochází k narušení sociálního klimatu třídy.
- Funkci asistenta pedagoga vykonává rodič žáka s SVP.
- Pedagog i rodiče předpokládají, že asistent automaticky zajistí žákovi s SVP úspěšnost.
- Asistent pedagoga se mění v osobního asistenta mimo školní vyučování.
- Rodiče žáků s SVP očekávají, že asistent pedagoga bude prodlouženou rukou domácího prostředí žáka a zajistí mu ve škole stejné podmínky jako doma.
- Nerealistické požadavky a očekávání všech účastníků vzdělávání.

V této podkapitole jsme se snažili přiblížit možnosti podpory učiteli, která přichází z vnějšku. V dalších kapitolách se podíváme na aspekty, které hrají důležitou roli při učitelově pedagogické diagnostice: stručně přehlédneme typy inteligence, paměť a kognitivní a učební styly a přiblížíme

vybrané typy žáků s určitými specifiky; pracovně je zde nazýváme (s velkou rezervou a spíše laicky) jako žáky „problémové“.

2.2 INTELIGENCE, PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYL

Jedním z triviálních doporučení učitelům bývá zohledňovat ve své výuce různé typy žáků z hlediska jejich kognitivních stylů, stylů učení, paměti a typů inteligence. Jejich různorodost představuje heterogenitu i v jinak „homogenní“ třídě bez různých tzv. „problémových“ žáků. Prakticky to znamená pozornost a důraz na pestrost výkladu, úkolů a aktivit, které využijeme v heterogenní třídě. Připomeňme si tedy základní charakteristiky.

2.2.1 KOGNITIVNÍ STYL

Kognitivními styly rozumíme obecné způsoby zpracování informací v různých situacích. Tyto lze dělit dvojím způsobem: (a) sekvenční a celostní, (b) s tendencí k vizualizaci a s tendencí k verbalizaci.

- Žáci s **preferencí sekvenčního kognitivního stylu** budou upřednostňovat strukturované soupisy dat a informací, odrážky v zápisech jim usnadní orientaci, pochopení i zapamatování. Preferují úkoly, u nichž je stanoven přesný postup práce. Vhodné je převádět souvislý text do formátované osnovy či myšlenkové mapy.
- Žáci s **preferencí celostního kognitivního stylu** budou upřednostňovat postup práce od celku k částem, potřebují znát širší souvislosti, preferují různorodé informace z různých zdrojů, vytvářejí syntézu a postupují k detailům. Lépe si osvojí informace vsazené do kontextu, názorné ukázky či nějakého cvičení.
- Žáci s **tendencí k vizualizaci** preferují oporu v obrazových materiálech, nákresech, diagramech, (mentálních) mapách. Mohou mít potíže při verbalizaci, pokud nemají vizuální oporu.
- Žáci s **tendencí k verbalizaci** raději o tématu hovoří či píšou. Vizuální modalitu převádějí na modalitu verbální.

Viz bibliografie:
- Krejčová (2013)
- Kargerová,
Maňourová
(2013)



TIP:

Věnujme čas těmto aspektům, ptejme se žáků a pomáhejme jim objevit jejich preference.

2.2.2 UČEBNÍ STYL

Učební styly lze chápat jako podkategorii kognitivního stylu. Týkají se především konkrétních postupů při osvojování, procvičování a prezentaci učiva. Nejčastěji rozlišujeme:

- **Vizuální (zrakový) učební styl:** Žáci s touto preferencí přijímají nejlépe informace v obrazové podobě. Pomáhá jim barevné zvýraznění textů, používání štítků a záložek, obecně obrazový materiál, grafická schémata či myšlenkové mapy. Naopak hůře zpracovávají lineární vjemy, tedy čistě textové či auditivní, které kompenzují sledováním neverbálního projevu.
- **Auditivní (sluchový) učební styl:** Žáci s touto preferencí nemívají potíže zapamatovat si verbální sdělení, aniž by si dělali poznámky. Raději naslouchají a hovoří, než čtou a píšou, rádi si přeřikávají pasáže pro snazší zapamatování. Vhodnou aktivitou jsou pro ně debaty, argumentace, výklady.
- **Taktilně-kinestetický (hmatový a pohybový) učební styl:** Žáci s touto preferencí upřednostňují učení prostřednictvím pohybu a praktického zkoušení nových věcí. Vyhovuje jim informace přepisovat, zakreslovat, dotýkat se předmětů, manipulovat s nimi. Rádi laborují, experimentují, sedí jim projektové učení. Potíže mívají naopak s delšími úseky sezení a poslouchání, čtení a psaní.

Metodická příručka
*Nápadník pro výuku dle
učebních stylů:*
<http://www.scio.cz/download/skoly/Uceninamiru/napadnik.pdf>

2.2.3 PAMĚŤ

Paměť se obecně rozlišuje na **implicitní** (procedurální) a **explicitní** (deklarativní). Implicitní paměť slouží při osvojování dovedností, zvyků a uchování emočních vzpomínek; projevuje se v lidském chování. Explicitní paměť tvoří vědomou složku lidské paměti, uchovává fakta a události, které si můžeme vybavit a reprodukovat. Z hlediska procesu učení je důležité si uvědomit různé **paměťové strategie**, které slouží k zapamatování a uchování informací:

- **Strategii opakování:** jde o základní a nejběžněji užívanou techniku, která napomáhá udržet informace v paměti. Obecně platí: čím častější opakování, tím lepší vstřípení a delší uchování zapamatovaného.
- **Strategie opakované reprodukce:** vyžaduje aktivní zpracování informací a jejich reprodukci (např. převyprávění nově získaných informací). Je proto účinnější než předchozí mechanické opakování.
- **Strategii uspořádání informací** do určitých okruhů, které nějak souvisejí, navazují na dřívější poznatky, čímž se umožňuje chápat souvislosti a vztahy.

2.2.4 INTELIGENCE

Inteligenci obecně definujeme jako komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a z toho vyplývající schopnost zvládnout různé požadavky společnosti, včetně školy. Dříve poměřovaný IQ se ukázal jako neschopný postihnout široké spektrum schopností a dovedností člověka; místo toho hovoříme o mnohonásobné teorii inteligence:

- **Logicko-matematická inteligence:** Týká se schopnosti řešení neverbálních problémů, práce s abstraktními symboly, číslu a znaky.
- **Verbálně-jazyková inteligence:** Týká se vyjadřovacích a komunikačních schopností, od sémantiky, fonologie a syntax po praktickou aplikaci v různých způsobech komunikace. Jedinec často bez problémů ovládá několik cizích jazyků.
- **Tělesně-pohybová inteligence:** Týká se schopnosti dokonale ovládat své tělo za přesně definovaným účelem, od jemné manipulace s předměty po vysoce koordinované pohyby celého těla.
- **Vizuálně-prostorová inteligence:** Týká se schopnosti orientace v prostoru obecně, navigace, čtení map.
- **Hudební inteligence:** Týká se schopnosti vnímání, rozlišování a interpretace hudebních podnětů; spočívá v porozumění melodii, rytmu a zabarvení zvuku, ale i ve schopnosti porozumět emocionálním aspektům hudby a zvuků.
- **Interpersonální inteligence:** Někdy také označovaná jako společenská či sociální inteligence, se týká schopnosti zaznamenat a rozlišovat mezi projevy jiných lidí, vnímat záměry a touhy ostatních a na základě těchto poznatků jednat.
- **Intrapersonální inteligence:** Týká se schopnosti jedince adekvátně přistupovat ke svým vlastním emocím, porozumět sám sobě a podle toho jednat.
- **Naturalistická inteligence:** Týká se schopnosti správně chápat souvislosti v živé i neživé přírodě.
- **Existenciální inteligence:** Týká se schopnosti zabývat se filozofickými a světonázorovými otázkami lidské existence (například smysl lidského života a smrti, význam svobody apod.).

Gardner 1983;
1998



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 8: LITERÁRNÍ KROUŽEK

Pro hodinu CJ, ale v podstatě i jiných předmětů, lze upravit následující aktivitu převzatou z publikace *Moderní didaktika* (Čapek, 2015: 307–308), která je založená na diferenciaci učebních stylů či typu inteligence žáků. Aktivita vychází z hodiny literární výchovy, ale ve výuce CJ může být použit nejen literární text.

Strukturovaná literární diskuse nad přečteným textem, vycházející z různých rolí, které žáci zaujmají, se nazývá literární kroužek. Metodu literárních kroužků lze provozovat v rámci cele třídy najednou, ale také po menších skupinkách. Na začátku si žáci přečtou nějaký společný text (lze použít i u filmového záznamu). Učitel zatím na tabuli napíše charakteristiky jednotlivých rolí. Až žáci dočtou, učitel role představí:

- **Hledač citací:** Vyhledá v textu několik promluv, které považuje za důležité, přečte je nahlas cele skupině a svůj výběr objasní.
- **Spojovatel:** Hledá spojitost mezi textem a vnějším světem, tedy nejen dnešní dobou.
- **Tazatel:** Vypracuje seznam otázek pro diskusi.
- **Dohlížitel:** Pomáhá ostatním zhostit se dobře úkolu v rámci skupiny: dohlíží na to, aby se drželi tématu, hovořili jeden po druhém, živě spolupracovali a nepřekračovali stanovené mantinely.
- **Badatel:** Zjistí informace o tématech, která se k textu vážou.
- **Vykladač postav:** Pečlivě se zamýšlí nad postavami a diskutuje o nich s ostatními.
- **Stopař:** Sleduje pohyb postav z jednoho místa na druhé.
- **Hledač slov:** Vyhledává v textu zajímavá, nejasná, důležitá či nová slova, upozorní na ně ostatní a společně o nich diskutují.
- **Ilustrátor:** Nakreslí obrázky důležitých postav, prostředí či dějů; s ostatními potom o obrázcích diskutuje.
- **Zpravodaj:** Na konci diskuse podá učiteli nebo celé třídě zprávu o tom, jak diskuse proběhla.

Žáci si vyberou svou roli a seznámí ostatní s tím, proč si konkrétní role vybrali. Může je rozdělit i učitel, ale tím se připraví o důležitý prvek spoluúčasti žáků. Při následné samostatné práci si žáci promyslí své odpovědi, otázky či obrázky podle dané role, pro lepší promyšlení odpovědi si mohou udělat zápis. Až uplyne čas, sednou si žáci do kruhu.

Učitel nejprve zopakuje pravidla diskuse: mluví vždy jeden, ostatní naslouchají, nezapomeneme se držet tématu atd. Diskusi učitel zahájí modelově z nějaké vybrané role. Následují postupně výpovědi jednotlivých účastníků diskuse. Učitel se nesnaží diskusi ovládnout, ale spíše ji výzvami o další komentáře oživuje a posouvá vpřed. Během této metody se snažíme žáky v jednotlivých rolích vést k tomu, aby spíše pokládali otázky, než aby sami říkali, co vědí.

2.3 TZV. „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“

Díky každodennímu kontaktu učitel své žáky vnímá a hodnotí. Do hry vstupuje nejen složka rozumová, ale i citová, a velmi závisí i na osobních zkušenostech. Pozorujeme, že s většinou žáků se nám spolupracuje dobře, dle jakéhosi očekávání, nicméně některé žáky vnímáme jako „problémové“, a to z různých důvodů: neprospívají, nerespektují školní požadavky, reagují rušivě či dokonce agresivně atp. U dopívajících se přidávají i další projevy související s vývojem, např. impulzivita a obtíže v sebeovládání, kolísání aktivací úrovně, výkyvy sebehodnocení, ztráta motivace ke školní práci a měnící se vztah k autoritě.

Obecně lze konstatovat, že takoví žáci představují pro učitele, ale mnohdy i pro spolužáky určitou zátěž. Zatímco na nižších stupních škol bývá tolerance k různým výkyvům větší, u dospívajících na středních školách hodnocení tak tolerantní nebývá: dospívající nemá atributy dítěte, očekává se u něj větší schopnost sebeovládání a schopnost respektovat normy. Očekává se to jaksi automaticky i přes vědomí vývojových specifíků dospívajícího.

V následujícím textu, s oporou o publikaci Vágnerové (2013), stručně představujeme možné faktory, které vedou k takovým projevům žáka, kterého podvědomě i vědomě jako učitelé většinou označujeme za „problémového“ (potažmo „špatného“), samozřejmě v protikladu k žákovi „dobrému“. Při našem hodnocení žáka si je však potřeba uvědomit, zda se nedopouštíme určitého zkreslení. V první řadě vnímejme, jakým mechanismem přisoudíme svým žákům roli dobrého a špatného žáka. Vágnerová (2013: 34–35) o těchto rolích uvádí:

„Role dobrého žáka není definována jen jeho výkonem, ale i konformitou k požadavkům učitele, snahou ve škole uspět a tímto způsobem potvrdit význam školy jako instituce a učitele jako jejího reprezentanta.“

„Neúspěšné dítě získává roli špatného žáka, jehož celkové hodnocení závisí na předpokládané příčině jeho selhání. Pokud nemá potřebné předpoklady, zejména pokud je učitel přesvědčen, že není dostatečně inteligentní, není za své nedostatky odsuzováno. Pokud je předpokládána příčina špatného prospěchu jiná, například když dítěti schází motivace a škola pro ně nemá velký význam, pak je učitelem považované za viníka svého neúspěchu. Kromě špatných známek získává i nepříznivé morální hodnocení. Nechová se podle očekávání, nechce plnit své povinnosti, i když by mohlo. Pokud mu navíc školní úspěch příliš nevadí, morální odsouzení bývá ještě větší.“

Rovněž se snažme vyvarovat toho, abychom se při automatické tendenci interpretovat projevy žáků co nejednoznačnějším způsobem nedopustili určitých zkratk či stereotypů, abychom si nevytvořili osobní atribuční styl:

Labeling (značkování): *Labeling* je proces, kdy se hodnocení učitele a jeho postoj k žákovi stává čím dál rigidnějším, těžko změnitelným. Žáka zařadíme do určité předem dané kategorie, přisoudíme mu pozici, kterou ale nejsme příliš ochotni měnit.

Golem-efekt: Po označování může docházet (a dochází) k tomu, že v žákovi svými komentáři či chováním posilujeme to, do které kategorie jsme si ho zařadili. Budeme-li poskytovat někomu stále jen negativní vazbu (*Tak co zas provedl X..., Samozřejmě, že X zase není připraven...*), posílíme tím jeho nežádoucí projevy.

V nadpisu této kapitoly je použit výraz „problémový“ žák. Tímto poněkud kategorizujícím a negativně zbarveným slovem, které se ale ostatně používá i v literatuře (např. Wágnerová 2005), se zde míní takový žák, který svými specifiky představuje určitou zvláštní či zvýšenou pozornost v procesu vyučování. Příčiny jsou četné a různorodé, může jít o problematiku školní neúspěšnosti, ať už za ní stojí specifická porucha učení, potíže sociálního a psychického rázu,

Tato část se opírá zejména o publikaci Vágnerové (2013), z níž přejímáme i klasifikaci a názvy jako „problémový“ či „znevýhodněný“ žák.

V literatuře zabývající se problematikou inkluze se pak objevují termíny jako **postižení** (relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické nebo emocionálně-volní oblasti), **narušení** (reparabilní, zejm. narušení komunikační schopnosti a chování) a **ohrožení** (riziko rozvinutí narušení nebo postižení). Vašek (2003) pokládá za ohrožené i nadané nebo talentované, jejichž potřeby nejsou adekvátně uspokojovány.

Viz dále např.:

- Lechta (2010)
- Vašek (2003)

může jít také o nadprůměrné žáky, různé handicap (psychosociální, sociokulturní, zdravotní) atp. Není zde prostor pro přehled všech dílčích aspektů, nicméně následující stránky se snaží pokrýt problematiku alespoň těch – řekněme – základních.

V souladu s tím, co bylo řečeno v kapitole 2.1, mějme na paměti, že pomoc různým žákům je ustanovená legislativně:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Zákon č. 561/2004 Sb.
Zákon o předškolním,
základním, středním,
vyšším odborném a
jiném vzdělávání
(školský zákon):
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

2.3.1 PODPRŮMĚRNĚ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK

Příčinou školního neúspěchu či podprůměrných školních výkonů je celá řada. První nasnadě může být **nedostatečná úroveň rozumových schopností**. Pro střední vzdělávání je zajímavým zjištěním, že „míra shody mezi výsledky v testech inteligence a školním prospěchem byla vyšší u dětí v základní škole (0,6–0,7) než u žáků střední školy (0,5–0,6). Příčinou poklesu této závislosti je pravděpodobně postupná diferenciací dílčích schopností a větší vliv jiných faktorů, např. motivace, studijních návyků apod.“ (Fontana 1997, apod Vágnerová 2013: 38). Na středních školách jsou předměty také více specializované, více se zde uplatňují různé specifické schopnosti.

Hůře prospívající žáci se mohou dostat do zakletého kruhu neúspěchu, sníženého sebepojetí a ztráty motivace. Zdrojem opory může být právě učitel, který pozná jejich hranice možností a ocení snahu, zdůrazní sebemenší pokrok: „Podprůměrné dítě nelze učinit nadanějším, ale lze je naučit lépe využívat svých schopností a zachovat si přijatelný vztah ke škole.“ (Vágnerová 2013: 51)



Skutečně je náš žák „podprůměrný“ na základě snížených rozumových schopností? Není jen demotivovaný? Nechybí mu efektivní studijní návyky? Nepochází z nepříznivého rodinného prostředí? Nevyhovuje mu styl výuky? Nemá nějaká další specifika? Nemá potíže psychologického či sociálního rázu?

2.3.2 NADPRŮMĚRNĚ NADANÝ

Nadaní a mimořádně nadaní žáci jsou definováni vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. **Nadaným žákem** se rozumí jedinec, který při adekvátní stimulaci vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, intelektových činností nebo v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za **mimořádně nadaného žáka** se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Nadaní a talentovaní jedinci nemusí být jen nositelem mimořádných kvalit, ale i mimořádných problémů (Dočkal a kol. 1987, apud Vágnerová 2013: 52). Na jedné straně nadprůměrní jedinci bývají zvědavější, otevřenější novým poznatkům, tíhnou ke kategorizaci získaných informací,

- <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast4>

O nadaných viz také:
- Dočkal (1987)
- Lazníbatová –
Ostatníková (2010)

dokáží se dobře vyjadřovat a snadněji se učí. Nadání se neprojevuje jen na úrovni kognitivních procesů, ale i v celkovém rozvoji osobnosti a emočním a sociálním vývoji.

Na druhou stranu se ale můžeme setkat i s nápadnostmi v oblasti emočního prožívání, zvládání zátěží, v sociálním chování a komunikaci s ostatními lidmi. Nadání mohou mít problémy se sociální integrací, nemusí být oblíbení mezi spolužáky, ačkoliv na středním stupni vzdělávání bývá jejich chování vyrovnanější. Nadání žáci mohou působit „rušivě“, neboť si jsou vědomi svých schopností a neváhají je dát najevo, nemusí být ochotni akceptovat příkazy, zejména pokud je vyhodnotí jako nelogické; dále mohou být obecně nepřízpůsobiví, nezávislí, individualističtí.

Odhalit nadaného žáka, zejména odlišit jej od jiných „rušičů“, nemusí být snadné: vedle pečlivého pozorování a vyhodnocení projevů jsou velmi nápomocné informace z psychologického vyšetření, které nás upozorní na osobnostní zvláštnosti žáka, případně na nerovnoměrnost jeho vývoje či nadání. Výše zmíněná vyhláška uvádí, že „*zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává*“. Na základě diagnostiky od poradenského zařízení lze vytvořit individuální vzdělávací plán, příp. přeradit žáka do vyššího ročníku, povolit mu stáž atp. (viz vyhláška).



Při nepodchycení nadaného žáka a absenci vedení je vysoce pravděpodobná jeho změna postoje ke vzdělávání: od odmítání až k úplné rezignaci. Důvody jsou zejména rázu emočně-motivačního.

Nevyrovnanost vývoje se projevuje v oblastech:

- intelektově-motorické
- intelektově-senzomotorické
- intelektově-verbální
- intelektově-emoční
- intelektově-sociální

Při práci s (mimořádně) nadaným jedincem postupujeme podle IVP nebo podle pokynů a doporučení poradenského pracoviště. V heterogenní třídě se snažíme upravit obtížnost úkolů a typy aktivit; při hodnocení používáme popisný jazyk, kritériální hodnocení.

2.3.3 SVPU

Příčinou školního neúspěchu může být také určitá **specifická porucha učení (SVPU)**. „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.*“ (Pipeková 2010: 100) Přestože u SVPU nejde o sníženou inteligenci, často je žák s SVPU vnímán jako méně inteligentní. SVPU se tak může stát sociálním stigmatem: žák nezvládá požadavky školy, je opakovaně nejhůře hodnoceným, což vede ke zhoršení sebehodnocení a sebedůvěry, v krajním případě k rezignaci a naučené bezmocnosti. Silně stresovaní bývají samozřejmě i rodiče.

V některých případech dochází v období adolescence k viditelnému zlepšení. Důležitými faktory k překonání obtíží a zlepšení situace bývají v první řadě psychická stabilita a odolnost k zátěži, dále dobré sociální kompetence, podpora rodiny a vrstevnické skupiny. Samozřejmě je nezbytné porozumění učitelů a odborná pomoc. Zde jsou vyjmenovány pouze základní typy poruch neurobiologického charakteru s nejčastějším výskytem:

- **DYSLEXIE:** Důsledkem této poruchy je omezení rozvoje rozmanitých dílčích kompetencí nezbytných pro osvojení čtení nebo narušení schopnosti je využít. Může jít o celou škálu dílčích poruch a obtíží: poruchy rozlišování segmentů na fonologické úrovni, poruchy sekvenční analýzy fonologické i grafémové, poruchy grafémové vizualizace, poruchy porozumění čtenému textu atp.

- **DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE:** Důsledkem této poruchy je postižení grafomotorického projevu a specifická porucha pravopisu v souvislosti s narušením senzomotorické a pohybové koordinace.
- **DYSKALKULIE:** Důsledkem této poruchy je porucha počítání, respektive manipulace s čísly, od problému s rozeznáváním a zapisováním matematických symbolů (špatné pořadí, poloha) po narušení paměti pro čísla a problémy s aplikací pravidel atp.



Obecně je u žáků s SVPU důležitá komunikace učitele s odborníky na jedné straně a se spolužáky na straně druhé. Je dobré vysvětlit příčiny problému.

Dále je potřeba omezit písemné projevy, případně nepostihovat ortografické chyby, upřednostňovat ústní zkoušení, vést zejména ke komunikačním dovednostem a ústnímu zvládnutí učiva a respektovat pomalejší tempo.

2.3.4 ADD, ADHD

Mezinárodní klasifikační systémy rozlišují různé varianty poruch pozornosti: syndrom ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) jako poruchu pozornosti s hyperaktivitou a impulzivností, ADD (*Attention Deficit Disorder*) s převahou narušení pozornosti, a ADD/ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity (Wágnerová 2005: 98). Základním symptomem je tedy porucha pozornosti, která se projevuje především omezenou schopností autoregulace, tj. nedostatečnou kontrolou a ovládáním pozornosti z hlediska zaměření, jejího přesouvání i délky trvání. Dílčími poruchami pak jsou slabá koncentrace pozornosti, krátká doba (tenacita) soustředění, distribuce, pružnost (vigilita) či selektivita pozornosti.

Většina pedagogicko-psychologické literatury zaměřuje pozornost na nižší věkové kategorie. ADHD byla totiž dlouho považována za poruchu dětského věku, počítalo se s tím, že v době dospívání vymizí. Nicméně výzkumy ukazují, že přetrvává dále, do dospělosti u téměř 80 % dospělých v dětství diagnostikovaných jako ADHD (dříve jako LMD).

Žák s poruchami pozornosti dále může mít poruchy kognitivních funkcí, například nedovede ovládnout míru přísunu informací a nechá se „zahltit“. V oblasti exekutivní těžko reguluje svou činnost, nechává se rozptylovat různými podněty, postrádá vytrvalost, neumí organizovat práci, nedokončuje úkoly, pracuje chaoticky. Mívá menší toleranci k zátěži, může reagovat afektivně. Roli zde hraje i častá medikace a stav po medikaci. To vše může velmi často vyústit v negativní postoj ke školní práci na jedné straně a v neoblíbenost ve vrstevnické skupině na straně druhé.

Jakási „neviditelnost“ ADHD v dospělosti může být způsobena tím, že jedinci si vytvářejí různé kompenzační mechanismy (i negativní, jako závislosti), nebo prostě v 18 letech přestávají být pod lékařským dohledem.

- Cahová a kol. (2010)
- Theiner (2012)

2.3.5 TZV. „ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK“

Poslední kapitola stručně uvádí různá znevýhodnění. Tato problematika v sobě obsahuje celou škálu aspektů, proto odkazujeme na publikaci Marie Vágnerové *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, která nabízí podrobnější popisy a možnost pomoci. Většinou se ale jedná o součinnost mezi různými institucemi a komplexní řešení, které přesahuje činnost učitele. Proto zde pouze představujeme základní varianty znevýhodnění a učitelům doporučujeme spolupráci s odborníky: prvním krokem bude porada s výchovným poradcem.

Text této části vychází zejména z Vágnerové (2013).

Jak uvádí Vágnerová (2013: 253), znevýhodněním může být i pouhá odlišnost (např. relativní nápadnost zevnějšku daná rasově či somatickou chorobou). Tato odlišnost se může změnit na handicap (tj. znevýhodnění), přičemž přechodová hranice je dána sociokulturně. Znevýhodnění

má četné příčiny, které lze shrnout do základních tří skupin, podle kterých rozlišujeme základní varianty:

- **Psychosociální handicap:** komplex znevýhodnění ovlivňující rozvoj osobnosti, jejichž příčinou je nějaká dysfunkce v oblasti rodiny (narušení či rozpad rodinného společenství, nevhodné nebo přímo ubližující jednání členů rodiny, rodičů). Zátěž lze alespoň zmírnit vhodným výchovným přístupem nebo psychoterapeutickým vedením.
- **Sociokulturní handicap:** komplex znevýhodnění v oblasti žádoucích sociokulturních zkušeností, kdy socializace probíhá jinak – z pohledu majoritní společnosti více či méně nepřijatelně (etnické/rasové odlišnosti, sociální zanedbání, nízké společenské vrstvy).
- **Zdravotní handicap:** specificky limitované předpoklady ke zvládnutí běžných nároků školy (pohybová omezení, omezení v oblasti smyslové percepce, nevýkonnost, unavitelnost).

Jak dále uvádí Vágnerová (2013: 255), postoj učitele ke znevýhodněným může být v závislosti na handicapu velmi různorodý až extrémní: od soucitu a s ním související protektivity (nadměrná tolerance omezující rozvoj schopností a dovedností) přes přehlížení a rezignaci až po nechuť a sympatie. Rovněž vrstevnické vztahy mohou být komplikované, přestože v dospívání bývají vztahy ve skupině již stabilizované a diferencované. Záleží však na normě třídy, která může být i nekompromisní a radikální.

3 REALIZACE VÝUKY: OD PŘÍPRAVY K HODNOCENÍ

3.1 MODELOVÁ SKLADBA HETEROGENNÍ TŘÍDY

Pro konkrétní návrhy aktivit se zde pracuje s modelovou heterogenní třídou, která vedle „běžných“ žáků počítá s nadaným žákem, žákem s SVPU, žákem s OMJ, žákem se zrakovým postižením a žákem s Aspergerovým syndromem. Nejprve jsou stručně uvedeny základní doporučení práce s jednotlivými typy, případně ukázky doporučení.

Nadaný žák

Ze závěrů České školní inspekce (2021/2022) vyplývá: „Na základních školách bylo jen 5 % žáků a na středních jen 7 % žáků identifikováno jako žáci nadaní a méně než 0,1 % žáků jako mimořádně nadaní, což je výrazně méně, než by mělo podle předpokladů být. Obecně je pro školy náročné vyhledávat a identifikovat nadané a mimořádně nadané žáky. Při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků postupují školy zpravidla pouze na úrovni pedagogického pozorování a rozhovorů s jednotlivými aktéry.“ (Pro SŠ platí, že pedagogické pozorování se uplatňuje v 89 %). Problém rozpoznání nadaného jedince – pomineme-li absenci systematických nástrojů pro jejich identifikaci, spočívá mj. v tom, že přestože tito žáci projevují vynikající potenciál a jsou svým okolím považovány za nadané, jejich skutečné školní výsledky jsou průměrné či podprůměrné. Za tímto rozdílem mezi schopnostmi a výkonem, nazývaným **podvýkon**, bývá celá řada příčin: nízká motivace ke studiu, chybějící angažovanost ve studiu, podhodnocení potenciálu či naopak zvýšené nároky a zahlcení aktivitami. Ve jmenovaném dokumentu ČŠI upozorňuje na nedostatek efektivních metod, které bývají nahrazovány soutěžemi, obohacováním učiva či dalšími volitelnými předměty. Máme-li tedy ve třídě nadaného žáka, ať nediagnostikovaného či s doporučením od poradenského pracoviště, volíme metody práce uvedené v následující tabulce.

Česká školní inspekce:
Tematická zpráva – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ:
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanых-a-m>

<https://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>

- Mudrák (2015)
- Hříbková (2009)

Tabulka č. 5: Nadaný žák

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none">- stimulující informace a nerutinní úkoly- odpovědi na otázky, které kladou (rádi se zapojují do diskuze a argumentují, mají vysokou potřebu vyjádření svých názorů)- dostatečný prostor a čas na sebevyjádření, prokázání svých schopností, dovedností a zájmů- citlivé, taktní a vysoce profesionální hodnocení vzhledem k jejich citlivosti a perfekcionismu- metody experimentování, problémové a kreativní úkoly s objevováním problémů- používání nejednoznačných zadání, úkolů na přemýšlení- úkoly s více krokovými operacemi s náročnými postupy řešení- individuální práce- individuální, pečlivé formy hodnocení- při skupinové práci řadit do homogenní skupiny	<ul style="list-style-type: none">- opakování, procvičování, upevňování učiva (protože rychle chápou, pamatují si, třídí poznatky do efektivních systémů, které si vybavují)- mechanické, jednoduché, nekreativní, opakující se úkoly- vágní zadání (jejich perfekcionismus povede k velmi rozsáhlým zpracováním i jednodušších zadání, která nejsou dobře specifikovaná)- povšechní hodnocení zaměřené osobně (zvýšená citlivost, citlivost na hodnocení, neochota přijmout prohru)- triviální témata (zajímají se často o otázky a problémy nepřiměřené jejich věku: náboženství, filozofie, politika, přesahová témata)

Žák s SVPU – dyslexie

Na problematiku SVPU existují různé názory, od tradičních, pojímajících SVPU výlučně deficitně a zaměřujících se na přímé odstraňování předpokládané příčiny (dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie), po modely orientující se na změnu sociálních interakcí. Tyto modely vycházejí z předpokladu, že problémy dětí s psychickými či fyzickými deficity nespočívají v samotném deficitu, nýbrž v jeho důsledcích. Proto akcentují kolektivní participaci, zlepšení sociálních vztahů s vrstevníky a dospělými jako rozhodující předpoklad vývoje vyšších psychických funkcí (Zápotočná 2010). Tento koncept zásadně mění charakter a principy edukace.

Uvedme si modelovou situaci žáka s dysortografií a dyslektickými potížemi:

Žák měl na základní škole individuální vzdělávací plán z českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. V hodinách je velmi nejistý, má pomalé pracovní tempo. Jeho komunikace je velmi úsporná, což způsobuje i nedostatek slovní zásoby. Problémy začínají být v jiných předmětech, jelikož žák nerozumí písemným instrukcím a slovním úlohám. Čtení má velmi neplynulé, porozumění čtenému textu vážne a reprodukovat text nedokáže. Prospěch žáka se postupně zhoršuje. Velmi šikovný je naopak při odborném výcviku, kde ho učitel stále chválí. V poslední době se kvůli školnímu neúspěchu začala objevovat častá absence ve škole.

Oporu pro tyto žáky stanoví opět Zákon č. 82/2015 (školský zákon), dále 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; doporučení pro podpůrná opatření od 2. stupně poskytuje PPP. Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s SVPU počítat s následujícími aspekty:

Tabulka č. 6: Žák s SVPU

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none">- používat ze strany učitele všechny formy praktik, jejichž společným jmenovatelem je jazyk (hlasité přemýšlení, verbalizace myšlenkových operací, verbální zpětná vazba)- pomocné instrukce, symboly, instrumenty, mapy, texty- aktivity zabezpečujících učení v sociálním kontextu – heterogenní skupiny, kooperativní- nástroje sebehodnocení- při rozvoji čtenářských kompetencí orientace na chápání slov, reprodukce dějové osnovy- explicitní vysvětlování čtenářské strategie	<ul style="list-style-type: none">- množství úkolů (unavitelnost → soustředíme se na určitý úkol, který žák stihne jak v hodině, tak při domácí přípravě)- dlouhé texty- nucení k rychlé četbě- písemné zkoušení (preferujeme ústní)- příjem informací pouze v písemné formě- lpění na pravopisných chybách- separování od spolužáků při aktivitách

Žák s OMJ

Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mohou být kvůli nedostatečné znalosti či neznalosti vyučovacího jazyka považováni za **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** - viz opět Školský zákon (§ 16) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákon stanovuje pětistupňový systém podpůrných opatření (PO) žáků se SVP, nicméně žáci s OMJ mohou být s ohledem na znalost vyučovacího jazyka podpořeni pouze ve 3 stupních:

Modelová situace převzata z:
<https://zapoimevsec.hny.cz/clanek/detail/specificke-poruchy-uceni-u-zaku-strednich-skol>

Další doporučení pro práci s žáky s SVPU:
- <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>
- <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13020>

Viz také Bartoňová, Pitnerová, Vítková et al. (2013)

Školský zákon:
<https://www.inkluzivni.skola.cz/skolsky-zakon>

Vyhláška:
<https://www.inkluzivni.skola.cz/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadaných>

1. Stupeň (opět není potřeba doporučení PPP, je plně v kompetenci školy) je určen pro mírné obtíže a je doporučován pro žáky s úrovní jazyka B2 a vyšší, u nichž tedy úroveň češtiny ovlivňuje školní úspěšnost mírně, nebo jen některou dovednost. Většinou dochází k minimální úpravě metod a k pedagogické intervenci.
2. Stupeň (nutné doporučení PPP) je doporučen pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, tedy s úrovní jazyka A2–B2, kdy žák zvládá běžnou komunikaci, problematický je však jazyk ve výuce. Zde se přistupuje k IVP, doporučují se speciální učební pomůcky, většinou 3 hodiny českého jazyka týdně.
3. Stupeň (nutné doporučení PPP) je doporučen pro žáky s neznalostí vyučovacího jazyka, tedy s úrovní jazyka A0–A2, kdy se žák nedomluví vůbec nebo jen s pomocí. Vedle IVP, speciálních pomůcek a hodin češtiny se doporučuje prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok, případně využití asistenta.

Žáci s odlišným mateřským jazykem na SŠ:
<https://inkluzivniskola.cz/studenti-s-omj-na-ss-v-cislech>

<https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Metodika – Průvodce světem vzdělávání žáků s OMJ na SŠ:
<https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-svetem-vzdelavani-zaku-s-omj/>

Ze studie META vyplývá, že „při nedostatečné jazykové podpoře během studia současně hrozí, že se žák k maturitní zkoušce vůbec nedostane. Až 26 % žáků s OMJ je ohroženo tzv. drop-outem, tedy předčasným opuštěním vzdělávacího systému jako takového (oproti 5 % žáků z ČR)“. Při jejich vzdělávání tedy dochází k situaci, kdy se současně učí nový (druhý) jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí. Jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně limitovat studijní úspěchy žáků. Rozvoj žakových schopností lze vést posílením jazyka, ve kterém probíhá vzdělání, tedy češtiny (monolingvní přístup), nebo zároveň rozvíjíme i žákův mateřský jazyk (bilingvní přístup). Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s OMJ počítat s následujícími aspekty:

Tabulka č. 7: Žák s OMJ

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> - začleňování do práce třídy, otevřená komunikace - aktivizovat předchozí znalosti - vizualizace obsahu - jednoduché příklady - pravidelná kontrola pokroku - individuální dovysvětlení - modifikace materiálů - střídání materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> - separace od spolužáků - dlouhý výklad, předčítání učitele nahlas bez vizuální podpory - dlouhé intervaly v hodnocení - lpění na ortografických chybách - nevyužívání potenciálu a schopností žáka

Žák se zrakovým postižením

Oporu pro tyto žáky stanoví opět Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na základě doporučení pak škola vypracuje – je-li doporučen – individuální vzdělávací plán (IVP), případně upraví prostředí, organizaci a režim výuky. Učitel musí být dopředu informován, že ve třídě bude vzděláván žák se zrakovým postižením, aby se mohl připravit a konzultovat potřebné ve speciálně pedagogickém centru. Rovněž je potřeba, aby získal informace o druhu a stupni zrakového znevýhodnění, o předchozím vzdělávání, o dosavadní speciálněpedagogické péči a o kompenzačních pomůckách. Žáci ale zpravidla přicházejí na SŠ se speciálními dovednostmi v ovládání práce s osobními počítači se

Katalog podpůrných opatření:
<http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabenizrakoveho-vnimani/uvod/>

Baslerová (2012)

speciálním softwarem. Je-li žák se zrakovým postižením přítomen výuce, pak je třeba při plánování, realizaci a hodnocení počítat s následujícími aspekty:

Tabulka č. 8: Žák se zrakovým postižením

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> - pomalejší tempo (zpomaluje se při používání kompenzačních pomůcek), delší limity na vpracování úkolů, snížit objem práce - individuální úkoly - možnost odpočinku - týmová práce, kooperativní výuka - aktivizující metody - texty, podklady, pracovní listy v jednoduché formě – dle stupně postižení, v souladu s doporučením PPP - slovní doprovod vizuálních příkladů 	<ul style="list-style-type: none"> - rychlé tempo, časový pres - práce s dlouhými texty v hodinách jazyka - upřednostňování písemných úkolů a prací - vizuální schémata, obrázky - monologická metoda - zdůrazňování nesamostatnosti

Žák s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom (AS) je vrozená porucha autistického spektra (PAS), která charakteristicky postihuje sociální dovednosti daného jedince, nicméně obvykle nepostihuje intelekt, čímž se liší od autismu. Žáci s touto poruchou proto nemívají problémy s učivem, mnohem spíše ale s fungováním ve škole jako takové. U dětí s AS bývá znatelný rozdíl ve vyjadřování oproti jejich vrstevníkům – monotónní orální projevy s velmi rozšířenou slovní zásobou, samomluva, porozumění spíše se staršími než se svými vrstevníky. Děti mají tendenci být samotáři, bez většího zájmu o kontakt s ostatními, či naopak; u některých případů se ale může projevat opačný extrém, a to přílišná přátelskost bez zábran. Naopak dospívající a dospělí s Aspergerovým syndromem na rozdíl od dětí snášejí samotu špatně a lidský kontakt vyhledávají. Více vnímají svou jinakost, což jim způsobuje emocionální bolest (což vyúsťuje v deprese či úzkostné poruchy chování).

Žáci s AS mají na jedné straně z pohledu majoritní společnosti „deficitní“ sociální dovednost, jeví se jako egocentričtí, sobečtí, zároveň hákliví na zpětnou vazbu. Podobně jako u jiných PAS potřebují zavedené vzorce, rutiny, jasná pravidla a postupy. Vzhledem k obvykle nadprůměrnému intelektu tak sdílejí charakteristiky nadaných žáků.

Žákům s AS dělají největší problémy nekonkrétní zadání a nepřesné pokyny ze strany učitelů, kdy si neví rady, jak zúžit zadání a co se vlastně přesně žádá. Pokud takový žák nerozumí slovnímu nebo písemnému zadání, je vhodné je zopakovat, ale použít jiné, konkrétnější vyjádření, anebo je vhodné klást návodné otázky k danému zadání.

V naprosté většině případů se setkáme s již diagnostikovaným žákem. Diagnostiku provádí lékař, nikoliv speciálně pedagogické centrum – to na základě diagnostiky doporučuje stupeň a systém podpůrných opatření. Může se však stát, že u žáka se teprve na SŠ během dospívání posílí určité charakteristiky spojované s AS. V tom případě záleží na spolupráci učitele, rodičů a speciálního pedagoga (je-li na škole přítomen), přičemž nejlepším řešením je odkázat žáka do speciálně pedagogického centra zaměřeného na tuto problematiku (krajská centra). Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s AS počítat s následujícími aspekty:

Zajímavý podcast na webu
Zapojme vsechny.cz

Thorová (2007),
Attwood (2005),
Čadilová &
Žampachová (2006).

Seznam krajských koordinátorů pro oblast autismu:
<http://www.apsp.c.cz/kontakty/krajski-koordinatori-autismu>

Tabulka č. 9: Žák s Aspergerovým syndromem

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> - dodržovat rutinní postupy, strukturu hodiny a výkladu - instrukce ohledně zápisu poznámek, vedení sešitů, vizuální reprezentace (systém a struktura) - přesná zadání, specifikace jednotlivých bodů - plánování (oznamování dopředu, co se očekává, kdy bude např. opakování, písemný test) - při práci ve skupině strukturovat aktivity, konkretizovat zadání - přesné vyjadřování bez metafor, ironie, bez žertu, bez abstrakce - dávkování práce, případné pauzy na odpočinek (zvýšená unavitelnost) - explicitní, popisný a klidný komentář – např. při reakci na nežádoucí chování 	<ul style="list-style-type: none"> - nestrukturované hodiny, „volné povídání“ - čistě výkladové hodiny bez osnovy (ztrácí se v tom, co je důležité, co není, co je třeba zapsat/zapamatovat – toto zejména v hodinách dějepisu, literatury...) - nejednoznačná zadání („Napište, co víte o donu Quijotovi“, „Vytvořte prezentaci na Rakousko“) - hodnotící jazyk, konotace, metaforické vyjadřování, ironie, nonverbální komunikace - hlasité zvuky, výrazné pachy, vydýchaný vzduch, teplotní výkyvy (přecitlivělost může vést k nestandardním reakcím) - předpoklad, že žák vycítí/vyrozumí pravidla (nutné objasňovat, vysvětlovat)

Příklad doporučení:

(1.1.1) Žák potřebuje relaxační přestávky v průběhu vzdělávání častěji. Vykonává je v určeném prostoru v rámci třídy s dohledem vyučujícího pedagoga, jenž stanovuje frekvenci a délku relaxačních přestávek, případně jejich náplň.

(1.1.2) Žák má určité problémy při některých činnostech nebo v předmětech, které jsou pro něj náročné a při kterých selhává. V takovém případě žák potřebuje individuální přístup (např. jiné pracovní tempo, dovysvětlení, delší dobu k procvičování a upevnění dovednosti či učiva). Individuální přístup k žákovi je zajištěn v rámci třídního kolektivu vyučujícím pedagogem, který v rámci úprav organizace výuky zajišťuje individuální vzdělávací potřeby konkrétního dítěte bez nároku na dalšího pedagoga. V případě, že je ve škole zřízeno školní poradenské pracoviště, je možné k individuální práci využít speciálního pedagoga.

(2.7) Žák zvládá vzdělávací proces většinou úspěšně s podporou běžných motivačních stimulů (např. sociální odměna, známka). Motivaci posílíme ve chvíli, kdy má dítě potíže překonat závažnější překážky při vzdělávání nižší formou odměňování (např. obavy z neúspěchu, úzkostné projevy až fobie, potíže s udržením pozornosti, nezájem o probírané učivo, v nenadálých a obtížně předvídatelných situacích pro posílení jejich zvládnutí).

Příklad je uveden pro 2. stupeň podpůrných opatření v oblastech *Úprava režimu výuky s využitím relaxačních přestávek* (1.1.1), *Úprava režimu výuky s důrazem na individuální práci* (1.1.2) a *Podpora motivace žáka* (2.7).

Dle *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* (<http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>).

3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ

Jaká je role učitele v heterogenní třídě? Co učitel v heterogenní třídě dělá? Ponecháme-li stranou otázky diagnostikování, učitel řeší CO a JAK – tedy co učit a jak učit a hodnotit. Zaměříme se nyní na organizační formy vyučování. Můžeme začít tím, že si uvědomíme vlastní výukové metody a položíme si otázku, zda využíváme celou škálu metod a zda si jsme vědomi jejich výhod či nevýhod a případné vhodnosti či nevhodnosti pro účely heterogenní třídy. Zde se nabízí přehled

vybraných organizačních forem, jejichž kombinaci můžeme úspěšně použít v heterogenní třídě (vzpomeňme na požadavek pestrosti – kap. 1.2).

Frontální výuka

Frontální výuka je obecně způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti; odpovídá mu logicky i uspořádání prostoru učebny. Nejedná se pouze o výklad učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žáků. Frontální výuka má své místo, nemůže však uspokojit celé spektrum potřeb. Výhody a nevýhody frontální výuky shrnuje stručně následující tabulka:

Tabulka č. 10: Frontální výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> - celoskupinová působnost: výkony jednoho žáka mohou mít vliv na jiného = didaktická komunikace s jedním žákem může mít vzdělávací hodnotu pro jiné - časová úspora - učitel vnímán jako informační zdroj (učitel je zároveň modelem pro vlastní samostatnou interpretaci poznatků) 	<ul style="list-style-type: none"> - malý objem žákovy řeči - malý prostor pro aktivní učební činnost obecně - nevýrazná individualizace, učitelova orientace na žáka průměrného - neustálé hledání motivace

Hana Vonková (2015: 179) apod Vališová, Kasíková 2015

Frontální výuku využijeme v heterogenní třídě zejména v úvodu a závěru hodiny, potřebujeme-li vysvětlit látku všem žákům, při rozhovoru s celou třídou atp.

Skupinová výuka

Při skupinové výuce je třída rozdělena na menší skupiny (většinou 3–5členných), skupinám jsou zadány buď shodné, nebo rozdílné úkoly. Skupiny mohou být homogenní (např. skupiny rychleji se učících vedle skupin pomaleji se učících žáků) nebo heterogenní (např. v jedné skupině žáci pracují s různými schopnostmi pro daný předmět). Výhody a nevýhody práce ve skupinách:

Tabulka č. 11: Skupinová výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> - žáci ztrácí zábrany (mezi spolužáky snadněji přiznají, že něco neví), mají zájem o úkoly - dochází k propojení kognitivních a sociálních stránek - problémové úlohy nejlépe navozují produktivní činnost a současně psychickou potřebu žáků hledat společně správné řešení, objevovat různé varianty řešení 	<ul style="list-style-type: none"> - žáci nepracují rovnoměrně („tahouni“ vs. „free rider“) - práce nemusí být systematická, může se odbíhat od učiva - může docházet k soutěživosti: talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny - skupiny mohou být hlučné, překřikovat se - případné chyby nejsou okamžitě opraveny - náročná příprava, obtížné hodnocení

Kasíková 2016: 19–20

Formou skupinové práce může být i práce ve dvojicích. V článku *Práce ve dvojicích* na portále rvp.cz najdete náměty pro tento způsob práce (<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1594/prace-ve-dvojicich.html>).

- zvyšuje se frekvence úspěšnosti, potažmo sebevědomí

Kooperativní výuka (učení)

Výše zmíněná skupinová práce je organizační formou. Teprve při zadání takového úkolu, který pro dosažení cíle vyžaduje **spolupráci** členů skupiny, je možné hovořit o kooperativním učení. Součástí učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině, neboť se sleduje i to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotlivý žák učil ve skupinové práci. Reflexe takové práce se týká nejen samotného obsahu učiva, ale také funkčnosti sociálních vztahů a dovedností v učení. Rozdělení úloh/rolí ve skupině musí vycházet z diagnostického hodnocení – poznání předností i slabostí jednotlivých členů – na základě kterého je jim přidělována příslušná odpovědnost. Kooperativní učení je velmi vhodné pro management heterogenní třídy a pro inkluzivní vzdělávání.

Zpracováno podle
Kasíková 2016: 19–20

Tabulka č. 12: Kooperativní výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní vzájemná závislost: žák nemůže uspět, pokud neuspějí spolužáci - interakce tváří v tvář: máme-li tvář, máme adresáta a bezprostřední zpětnou vazbu - osobní odpovědnost, osobní skládání účtů: výkon jednotlivce je zhodnocen a využit pro celou skupinu - formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, které se vytváří postupně (od znát a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem) - využití vrstevnického učení: ve vrstevnické skupině se dobře učí tomu, co je pomoc, dávání, sdílení; co znamená vidět situace z jiného pohledu (i z pohledu jiného než dospělého učitele) - reflexe skupinové činnosti: efektivita společné činnosti je závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost 	<ul style="list-style-type: none"> - nerovnoměrná práce, vznik na jedné straně tzv. <i>free rider effect</i>, na straně druhé tzv. <i>succer effect</i>; s tím souvisí i přítomnost určitých typů žáků: <ul style="list-style-type: none"> - dominantní žák ve skupině - žák se slabšími možnostmi - ostýchavý žák - možnost vzniku konfliktu, protikladné názory - nekritický konsenzus - bezradnost nad obtížným úkolem - problémy s kázní - náročná příprava - obtížné hodnocení

Individuální pracovní program

Při individuálním pracovním programu žák plní seznam úkolů, který musí dokončit v určitém čase. O pořadí plnění úkolů většinou rozhoduje žák. V hodinách, kde pracují žáci samostatně podle svého plánu, má učitel více času věnovat se vybraným žákům.

Orbitální studium

Při orbitálním studium žák dlouhodobě (3–6 týdnů) bádá samostatně nad určitým tématem, které si může zvolit sám po konzultaci s učitelem. Učitel tedy pomáhá žákovi jít do hloubky v tématu i v procesu, při kterém se stává nezávislým výzkumníkem. Orbitální studium je podobné individuálnímu projektu.

Učební dohody

Učební dohody jsou smlouvy vyjednané mezi učitelem a žákem ohledně toho, co má žák zvládnout, v jakém čase, případně v jakých podmínkách. Učitel specifikuje to, co je důležité a co se bude hodnotit (kritéria hodnocení), žák zodpovídá za vlastní proces učení.

3.3 VÝUKOVÉ METODY S OHLEDEM NA VÝUKU CIZÍCH JAZYKŮ

V případě výukových metod existuje mnoho odborné literatury, která tyto metody klasifikuje podle různých kritérií. V následujícím textu se opíráme o klasifikaci podle Vališové & Valenty (2005: 191–212) a doplňujeme ji komentáři s ohledem na specifika výuky CJ. Jaká jsou specifika výuky CJ? V první řadě se liší od naukových předmětů tím, že učí dovednost – dovednost dorozumět se v cizím jazyce, dovednost, která integruje celou řadu složek: nároky na paměť při osvojování si lexika, nároky na procesy při pochopení gramatiky, komplexní mechanismy při porozumění zrakovou či sluchovou cestou, schopnost rychlé aktivace při interakci apod. Proto z uvedených metod budou některé vhodnější, jiné obtížněji proveditelné.

Klasifikace podle pramene poznání a typu poznatků (aspekt didaktický):

Metody slovní

Vzhledem k charakteru výuky CJ jsou to právě metody slovní, které se uplatňují nejvíce. V první řadě jsou to různé způsoby **práce s učebnicí, textem, knihou** – text či jiná vizuální opora je receptivním východiskem pro další aktivity. Produktivní činnost se projevuje v **metodě písemných prací**, či v rovině ústní v **metodě monologické**, kdy žák vypráví, vysvětluje, přednáší či instruuje. Nejobtížnější (a často nejopomíjenější) slovní metodou je **metoda dialogická**, tedy interakční.



V centru interakční – dialogické metody stojí **dialog**, který bývá ve výuce CJ „náročnou“ disciplínou. Pomineme-li dialog jako prostředek k rozvoji argumentačních schopností (viz dále *metody diskuzní*), dialogická cvičení ve výuce CJ jsou základem pro rozvoj interakčních řečových dovedností, které zahrnují – vedle jazykových – i kompetence pragmatické. V běžné výuce bývají právě dialogy často upozaďovány, nicméně jejich pravidelným zařazováním do výuky dospíváme k základnímu cíli výuky CJ. Proto je dobré již v počátečních fázích výuky dialogická cvičení zařazovat; v tom případě začínáme podle předem daných „scénářů“, např.:

1. A pozdraví B.
2. B pozdraví A.
3. A se zeptá B, odkud je, kde žije atp.
4. B odpoví a zeptá se A na totéž.
5. A a B se rozloučí.

Metody názorně-demonstrační

Do skupiny názorně-demonstrační metod patří různá **pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů, předmětů, pokusů, činností**, různé **projekce statické či dynamické**.

Tato skupina metod se ve výuce CJ jazyků uplatňuje při předvádění (imitaci) výslovnosti, slovní zásoby (zejm. konkrétně), sledování videí, prezentací atp. Zároveň jde ruku v ruce s metodami heuristickými, kdy učivo je předkládáno induktivní metodou (viz dále kap. 3.4)

Metody dovednostně-praktické

Obecně lze tuto skupinu metod charakterizovat jako metody založené na napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody. Tyto metody se zaměřují na přípravu na reálný život. Patří sem **nácvik pohybových a praktických činností**, různé **pokusy a laboratorní činnost**, ale také **grafické a výtvarné práce** a rozmanité **pracovní činnosti**. Ve výuce CJ můžeme spojit jazykovou složku s výtvarnou či pracovní činností: vytváříme s žáky postery, učební materiály, necháme žáky např. nahrát video, na kterém uvaří jídlo s komentářem v cizím jazyce apod.

Klasifikace podle stupně aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický)

V této skupině se sdružují zejména **metody informativně-receptivní** a metody **stimulačně receptivní-reproduktivní**. V podstatě odpovídají různým fázím při výuce/osvojování učiva: fáze prezentace, fáze nácviku a fixace. Míra řízenosti aktivit může být základem pro diferenciaci (viz dále kap. 3.4). Vyšším stupněm samostatnosti žáka jsou metody **heuristické-produktivní**; ve výuce CJ se typicky používají při induktivním způsobu prezentace nových struktur/obsahů. Nejvyšší stupeň samostatnosti pak představují **metody badatelské**, které lze ve výuce CJ využít jak v rovině individuální, tak při skupinových projektech, přičemž předmětem badatelského záměru může být jakýkoli jazykový jev (gramatický, fonologický, lexikální, pragmatický) či jev mimojazykový (literatura, kultura, společnost) apod.

S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u žáků lze dělit metody následovně:

V první řadě patří do této skupiny **metody diskuzní**, při nichž se účastníci aktivně zapojují. Pro výuku CJ jsou využitelné na adekvátním stupni ovládnutí jazyka – spíše vyšším. Pro nižší úroveň lze použít řízené či polořízené dialogy či diskuze s různě předpřipravenými „scénáři“ či podklady.



Je-li cílem diskuze tříbení vlastních myšlenek a rozvoj argumentace, (ne)znalost CJ tento účel značně limituje. Nicméně i tak lze diskuzní metody se záměrem rozvoje argumentace ve výuce CJ využít: není-li úroveň jazyka žáků na žádoucí úrovni, může se diskuze odehrávat v mateřském jazyce. Argumentaci lze shrnout písemně – nejprve v mateřském jazyce, následně s převodem do cílového jazyka.

Do druhé skupiny bychom mohli sdružit metody **heuristické** či **problémové**, při nichž klademe problémové otázky a ukazujeme různé rozpory a problémy, kterými žáky silně motivujeme a podporujeme osvojování vědomostí a dovedností. Předmětem „problému“ může být i samotný jazykový jev, například takový, který při osvojování a aplikaci způsobuje žákům problémy.

Další skupinu tvoří metody **situační**, **inscenační** a **simulační**, které obecně spočívají v simulaci skutečných či fiktivních událostí. Ve výuce CJ bývají hojně využívány, existuje mnoho metodických zpracování pro jejich realizaci.

Další skupinou metod typických pro výuku CJ jsou rozličné **didaktické hry**, jejichž afektivní aspekt je využíván zejména pro fixační fáze osvojování učiva. Zároveň přispívají k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáka.

Poslední podskupina zahrnuje metody **projektové**, při kterých žáci řeší relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé), a metody **výzkumné**. U nich jde převážně o samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy, spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením.

3.4 DIFERENCIACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

V této podkapitole se zaměříme na možnosti diferenciaci výuky cizích jazyků na různých úrovních od výuky základních stavebních kamenů jazyka: slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti přes výuku receptivních a produktivních řečových dovedností až k možnostem rozvíjení klíčových kompetencí. Specifickým rysem ve výuce cizích jazyků je to, že jednotlivé složky jazyka nemohou být vyučovány odděleně a stejně tak i jednotlivé fáze výukového procesu počínaje prezentací nového učiva, jeho procvičováním, fixací a hodnocením konče se napříč hodinami neustále prolínají.

Učitelé cizích jazyků se na rozdíl od vyučujících ostatních předmětů v mnohem větší míře musejí potýkat zejména s heterogenitou aktuální úrovně znalosti cizího jazyka svých žáků. Nehledě na typ školy se zejména v prvních ročnících setkávají v jedné třídě žáci, kteří od útlého věku měli vedle školní výuky možnost navštěvovat jazykové kurzy na soukromých jazykových školách, žáci z bilingvních rodin nebo ti, kteří pravidelně trávili čas v zahraničí, se žáky na druhé straně úrovně škály – ze sociálně znevýhodněného prostředí, s těmi, kteří v průběhu studia cizích jazyků vystřídali více vyučujících a opakovaně začínali od úplného začátku, a tudíž nedosáhli požadované úrovně. Výjimkou nejsou ani žáci s SVP např. dyslektici, dysgrafici nebo žáci se zrakovým či sluchovým postižením, kterým se při výuce cizích jazyků nedostalo potřebné opory a jsou proto na nesrovnatelně nižší úrovni než většina třídy. **V takovém případě není diferenciaci výuky pouhým nástrojem pro zkvalitnění a zefektivnění výuky, ale je zásadní podmínkou pro to, aby bylo výuku cizího jazyka vůbec možné realizovat.**

3.4.1 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY SLOVNÍ ZÁSoby

Slovní zásoba je základním stavebním kamenem znalosti cizího jazyka. Každý z nás začínal se znalostí několika málo slovíček či frází, které nám pomáhaly odhalovat význam prvních textů, a z nichž jsme postupem času začali skládat první věty. Co ale znamená naučit se slovo nebo frázi?

U každé lexikální jednotky se nejprve seznamujeme s její **formou zvukovou a grafickou** (tj. výslovnost a psaná forma) a s jejím významem. Výuku slovní zásoby **lze diferencovat jak ve fázi prezentace nových lexikálních jednotek, tak ve fázi jejich procvičování a fixace**. Pro fázi testování a hodnocení úrovně jejich osvojení pak platí pravidlo, že by měly být používány stejné typy úloh jako v průběhu fáze fixační.

Diferenciaci výkladu nové slovní zásoby (za předpokladu, že je naším cílem seznámit všechny žáky se shodným okruhem slovní zásoby) vychází zejména z různých možností, jakými žákům vyučující komunikuje význam slov **vzhledem k povaze prezentované slovní zásoby**. Např. “

- Pro konkrétní podstatná jména a děje lze velice efektivně využít spojení s reálným předmětem, obrázkem nebo danou činností fyzicky předvést.
- U abstraktních slov nebo komplexních jevů je pak vhodnější překlad nebo použití definice či vysvětlení v cílovém jazyce.

Kromě povahy slovní zásoby zvažujeme, jaký způsob je nejvhodnější pro daného žáka, s ohledem na jeho individuální znalosti, dovednosti a schopnosti:

- Žáci s nižší úrovní znalosti cílového jazyka nebo dysgrafici a dyslektici přivítají jednoznačné sdělení významu nových slov např. pomocí obrázků, předvedení nebo překladu.
- Žáci na vyšší úrovni se mohou sami pokusit odhadnout význam nových slov z kontextu, pracují s definicemi z výkladového slovníku nebo se sami snaží o jejich definování.

Tento princip lze zjednodušit také tak, že **pro žáky s SVP obecně redukuje jazykový input v cizím jazyce při výkladu a procvičování na minimum potřebné k osvojení probíraného učiva, nebo jej vhodným způsobem zjednodušíme**. Naopak u žáků na vyšších úrovních a u jazykově nadaných

rozsah textů v rámci probíraného tématu navyšujeme nebo pracujeme s obtížnější úrovní a poskytujeme jim co nejvíce příležitostí k volné produkci formou méně řízených aktivit a cvičení. Pokud už danou lexikální jednotku žáci znají v základním významu, mohou se zaměřit na pokročilejší frazeologii nebo zkoumat odlišné konotace a stylistické roviny, v nichž lze dané slovo použít. Při nácviku pak můžeme využít k diferenciaci míru řízenosti cvičení (viz níže).



Viz **Příklad pro praxi č. 6** v kapitole 1.3.3 Diferenciace obsahu učiva.

Možnosti výkladu významu nové slovní zásoby:

- Spojení s reálným předmětem nebo obrázkem, případně předvedení (u sloves).
- Překlad.
- Synonymum (antonymum, kde je to vhodné).
- Definice nebo vysvětlení v cílovém jazyce.
- Odvození z kontextu.



Obrazový a jiný názorný materiál je velkým pomocníkem, nicméně v případě **zrakového omezení** (podle stupně) musíme přikročit k jinému způsobu prezentace:

- Odvození z kontextu: Může být obtížné, v případě internacionalismů je dobré použít pozitivního transferu z jiného CJ.
- Překlad: Jde o nejrychlejší způsob, nicméně pokud preferujeme induktivní přístup, kdy student pracuje sám, bez naší asistence, budeme hledat možnosti jiné.
- **TIP:** Zajímavou pomůckou nejen při osvojování slovní zásoby může být **PenFriend**, čtečka hlasových etiket ve tvaru pera, která přehraje zvukový záznam přiložením ke speciálnímu samolepícímu štítku. Lze jej využít při výuce slovní zásoby, při zadávání úkolů.
- **TIP:** Nechme žáky nahrát zvukové stopy pro svého zrakově postiženého spolužáka – do čtečky PenFriend či do běžného zařízení (notebook, mobil apod.)

O využití PenFriendu viz Vasilyeva, Bartoňová, Šmídová (2013).

Nové slovo je na počátku pouze v pasivní slovní zásobě, tj. žák je schopen si význam vybavit, když dané slovo vidí v textu, ale sám jej aktivně ještě nepoužívá. Pro převedení slova z tzv. pasivní do aktivní slovní zásoby musí mít dostatek příležitostí slovo aktivně využívat v mluvené i písemné formě, k čemuž slouží celá řada cvičení, která se vzájemně **liší mírou tzv. řízenosti**.

- U **řízených cvičení** je přesně vymezena žákova odpověď. Může se např. jednat o přiřazování slov a obrázků, přičemž je možná pouze jedna správná odpověď, nebo doplňování konkrétních tvarů slov do textu s vynechanými mezerami, opět s pouze jednou možnou odpovědí. U takovýchto cvičení nemá žák možnost volné produkce, ale je zadáním směřován k přesně určené odpovědi. Tato cvičení bývají žáky vnímána jako jednodušší než cvičení s nižší mírou řízenosti. Pokročilejšími žáky (nadání, Aspergerův syndrom) pak mohou být tato cvičení vnímána jako nudná a příliš mechanická.
- Příkladem **méně řízených cvičení** je např. dokončení příběhu nebo věty, kdy je dán pouze začátek a žáci mohou zbytek textu nebo věty dokončit podle svého uvážení. Takováto cvičení mnohem lépe testují schopnost správně využívat daná slova v kontextu a vedou lépe k rozvoji produktivních řečových dovedností, na druhou stranu se ale může stát, že se žák např. opisem nebo použitím synonym vyhne použití požadované fráze nebo slova a zjednoduší si tak „práci“. To ale nemusí být vnímáno jako nesplnění úkolu, protože kompenzační dovednosti patří v rámci praktického využívání jazyka ke klíčovým dovednostem.

- přiřaď
- doplň
- označ správnou odpověď
- škrtni nesprávnou odpověď
- vyber a), b), c)

- doplň
- dokonči
- označ nejvhodnější odpověď podle kontextu
- popiš
- vysvětli

Typologie cvičení s různou mírou řízenosti:

1. Opakování/imitace výslovnosti a opisování psané formy.
2. Identifikace zvukové nebo psané formy (přiřazování výslovnosti k psané podobě slova, identifikace slova v souvislém poslechovém textu s nebo bez opory písemného přepisu).
3. Vyhledávání a spojování dvojic (obrázek-slovo, překlad-slovo, definice-slovo) včetně práce se slovníky.
4. Doplnění tvarů do vět/textu s vynechanými mezerami (podle základního tvaru v závorce, podle počátečního písmena, výběr z nabídky možných odpovědí pro celé cvičení, volné doplnění do mezery bez nabídky).
5. Popisování a pojmenovávání na základě obrázků nebo videa, nebo předvádění činností – ukazování konkrétního objektu na složitějším obrázku.
6. Řetězení a paměťové hry (žáci tvoří seznamy a úkolem je, si všechny položky zapamatovat a přidat další, žáci se snaží zapamatovat si správnou psanou formu slova, např. přečtou slovo potichu z papírku a běží jej na druhou stranu učebny zapsat).
7. Identifikace odlišného nebo nehodícího se slova ze skupiny slov včetně zdůvodnění výběru.
8. Škálování a třídění – seřazování podle stupnice míry různých vlastností nebo řazení do skupin dle vlastností nebo logických/sémantických souvislostí, vytváření paměťových map.
9. Odhadování významu slova z kontextu v souvislém textu s oporou synonym nebo definic.
10. Vysvětlení významu vlastními slovy nebo vytváření vlastní definice.
11. Dokončení věty nebo větná transformace dle zadaných kritérií (omezení počtu slov, dané slovo, které musejí žáci použít).
12. Volné dokončení věty/textu.
13. Užití slova ve volném písemném nebo mluveném projevu na zadané téma.
14. Tvorba uměleckých textů a dalších forem umění ze slov a textů (básně, haiku, kaligramy, *word clouds* atd.).
15. Slovní hry: brainstorming se zadanou specifikací a následné třídění výsledků do myšlenkové mapy, slovní fotbal, hádání podle definice, slova s přeházenými písmeny, šibenice, abecední závod – žáci mají za úkol vybavit si slova dle zadání a tak, aby začínala na zadaná písmena abecedy atd.).

Typy cvičení 1.–5. jsou zaměřené zejm. na opakování vztahu grafické a zvukové formy slova, proto napomůžou zejména slabším žákům a dyslektikům.

Typ pod č. 5, a obecně práce s obrázky, budou logicky obtížné pro žáky se zrakovým handicapem. U nich preferujeme zejména ústní aktivity, případně použijeme čtecí zařízení.

Od typu č. 8 se zvyšuje náročnost a zmenšuje míra řízení. Cvičení budou vhodná pro rychlejší a nadanější žáky.



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 9

Ukázka konkrétní diferenciacie hry na slovní zásobu – SLOVNÍ FOTBAL

- **V nejméně pokročilé skupině** žáci hrají slovní fotbal na úvod hodiny pouze podle základního pravidla, že nové slovo musí začínat na poslední písmeno předcházejícího slova. Žáci sedí v kroužku a střídají se jeden po druhém. Všichni si v průběhu hry slovíčka zapisují pro kontrolu. Výběr slov není nijak omezen, může se jednat o libovolný slovní druh, libovolné téma. V závěru hry vyučujícímu přečtou celý seznam. Všichni sborově opakují. Vzájemně ve dvojicích nebo společně zkontrolují, zda mají všichni dobře napsané písemné formy slov.
- **Pokročilejší skupina** hraje slovní fotbal pouze se slovy na zadané téma nebo s vybraným slovním druhem (např. pouze slovesa nebo pouze přídavná jména, pouze zvířata, pouze potraviny). Všichni se snaží zapamatovat si slovíčka, která zazněla v průběhu hry zpaměti. Po dokončení se snaží společnými silami vybavit si, jak jednotlivá slova následovala po sobě. Jeden ze žáků zapisuje slova na tabuli, aby všichni viděli správnou psanou podobu. Žáci si vzájemně opravují chyby, případně chyby opravuje vyučující.
- **Pokročilá skupina** hraje slovní fotbal pouze na základě definic, popisů nebo vysvětlení slova v cílovém jazyce. Dané slovo nesmí zaznít nahlas, ale všichni si jej pouze myslí a každý si ho může buď pouze zapamatovat, nebo zapsat. Ostatní vždy kontrolují, zda definice odpovídá možnému slovu, které má jako v klasickém slovním fotbalu začínat na poslední písmeno předchozího slova. V závěru hry v obráceném pořadí žáci odhalují slova, jejichž definice zazněly. Výběr slov lze opět nechat volný, nebo jej omezit na zadané téma nebo slovní druh.



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 10

Ukázka diferenciacie procvičování a rozšiřování slovní zásoby s využitím komplexního obrázku

VÝCHOZÍ POMŮCKA: **Obrázek domácích zvířat na farmě**

- **Nejméně pokročilí žáci** přiřazují z nabídky slovíčka k číslům v obrázku farmy u jednotlivých domácích zvířat. Pak společně kontrolují: „Co je na obrázku pod číslem 1?“ „Č. 1 je kráva, č. 2 kůň a č. 3 slepice.“ – všichni sborově opakují výslovnost (izolovaně nebo i ve frázi např. „There is a cow.“).
- **Pokročilejší úroveň:** Učitel se ptá, kde je na obrázku nějaké konkrétní zvíře. Žáci ukazují nebo popisují s využitím předložek místa. Dále se učitel může ptát na doplňující otázky. „Jakou má zvíře barvu? Čím se živí? Proč jej chováme?“ Může navazovat hra, kdy ve dvojici si jeden žák myslí jedno ze zvířat z obrázku a druhý mu klade uzavřené otázky, na jejichž základě hádá, o jaké zvíře se jedná (např. „Je to hnědé? Jí to trávu? Chováme to pro mléko?“).

- **Pokročilí žáci** si samostatně nebo ve dvojicích s využitím slovníků a internetu připraví krátké souvislé texty o různých domácích zvířatech. V zadání je daná struktura a obecný obsah textu, např. že u každého zvířete specifikují názvy pro samce, samice a mláďe, vyhledají název pro „obydlí“ např. chlév, stáj, kurník. Mohou přidat typické zvuky a projevy a zjistí, jak dlouho dané zvíře může žít. Hotové texty zpracují do prezentace, kterou přednesou před třídou nebo navěsí do sdíleného souboru. K textu pak společně vytvoří česko-cizojazyčný slovníček, obrázkové *flash* karty (dle používaných aplikací) nebo glosář s definicemi z nových slov, která sami museli vyhledávat. Podobný text už může hraničit s tzv. CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – kombinace výuky cizího jazyka a dalšího předmětu), přičemž v tomto konkrétním případě se jedná o propojení znalostí ze zoologie domácích zvířat a cizího jazyka.
- **Varianty pro zrakově postižené:**
 - Pro popis obrázku použijeme PenFriend s názvy v češtině.
 - Rozmístíme po stole figurky zvířat – jejich přemísťováním lze procvičovat výrazy pro určení místa (vlevo, vpravo, před apod.).
 - Při nižším stupni zrakového postižení graficky upravíme pracovní list – např. okopírujeme na větší formát a zvýrazníme kontury obrázků nebo u textu k úloze/úlohám zvětšíme velikost písma.

3.4.2 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY GRAMATIKY

Vedle znalosti izolovaných lexikálních jednotek si musejí žáci také osvojit pravidla jejich fungování v rámci systému daného jazyka. Soubor strukturních a logických pravidel fungování jednotek v rámci vět či textů ve vzájemných vztazích představuje gramatiku daného jazyka. Obdobně jako tomu bylo u výuky slovní zásoby, i výuku gramatiky je možné diferencovat do různých úrovní jak ve fázi prezentace nových struktur, tak ve fázi nácviku a fixace. V prezentační fázi u gramatiky můžeme rozlišovat mezi dvěma základními metodickými postupy, a to **dedukcí**, která je vnímána jako tradiční a pro žáky i vyučující méně náročný způsob výkladu, a **indukcí**, jež kromě cílů čistě jazykových přispívá k rozvoji obecných kompetencí, logického myšlení a dovednosti řešení problémů.

- Podstatou **dedukce** je v **první fázi** systematický a explicitní **výklad** daného gramatického jevu s využitím odpovídající úrovně metajazyka. Výklad může být v závislosti na úrovni žáků realizován v mateřském jazyce nebo v jazyce cílovém a ve valné většině případů probíhá frontálně.
- **V druhé fázi** demonstruje vyučující pravidlo na sérii příkladů v cílovém jazyce většinou formou izolovaných vět nebo v rámci kratšího souvislého textu. Příklady jsou analyzovány, mohou být přeloženy do mateřského jazyka nebo je význam nového gramatického jevu osvětlen jedním z dalších způsobů používaných i u slovní zásoby (opisem, předvedením, pomocí obrázků, schémat, časové osy atd.).
- **V poslední fázi** přichází aplikace pravidla podle příkladu samotnými žáky, tj. fáze aplikační a fixační. Většinou se opět uplatňuje série cvičení, která postupují od těch s maximální mírou řízenosti směrem k volné produkci a samostatnému použití daného gramatického jevu v žákově vlastní volné jazykové produkci (ústní nebo písemné). V rámci fixace je velmi časté využití drilových cvičení, jejichž podstatou je mechanické procvičování daného gramatického jevu v sérii většího počtu

strukturně téměř shodných vět. Často mají tato cvičení podobu mikrodialogů (otázka + odpověď). Tyto věty jsou postaveny tak, že je minimalizováno riziko chyby (zejména zde používáme již zvládnutou slovní zásobu a příkladové nepolemické věty).

Výhodou deduktivního principu je menší časová náročnost přípravy i samotného výkladu, maximální kontrola vyučujícího nad tím, jak je daný gramatický jev vysvětlen a jakým tempem probíhá jeho procvičování. **Nevýhodou** je to, žáci často abstraktnímu vysvětlení gramatického pravidla nerozumějí, nebo je pro ně obtížně zapamatovatelné. Nutná je i znalost (u vyučujícího i žáků) odpovídající jazykovědné terminologie ideálně v mateřském i cílovém jazyce.

Induktivní přístup je v současnosti prosazován na úkor přístupu deduktivního, protože se nezaměřuje pouze na čistě jazykové cíle, ale svojí podstatou přispívá k rozvoji obecných dovedností a klíčových kompetencí žáků.

- **V první fázi** induktivní prezentace gramatiky jsou žáci vedeni k samostatné identifikaci a pozorování nového gramatického jevu v kontextu (*Co je v textu nové/neznamé? Jak se nová gramatická struktura tvoří?*) Na základě pozorování pak mají tvořit hypotézy o významu, struktuře a fungování daného gramatického jevu (*Co nový gramatický jev znamená? Jak jej používáme ve větách/textech?*). V současných učebnicích se nejčastěji setkáme s tím, že žáci mají nejprve za úkol vypsát nebo označit v textu nový gramatický jev a pak jednotlivé věty spojit s významově podobnými větami obsahujícími již probrané gramatické struktury, případně s vysvětlením jejich významu nebo i s vizuální reprezentací ve formě obrázku, grafu, schématu nebo i videa znázorňujícího děj nebo konkrétní situaci.
- **Následuje formulace pravidel** pro tvoření a použití nově probíraného gramatického jevu s omezeným využitím metajazyka v cílovém jazyce. V učebnicích se můžeme setkat s tím, že žáci mají za úkol na základě výchozího textu doplnit příkladové věty správným gramatickým tvarem a následně doplnit nebo přiřadit zobecňující tvrzení, kde je vysvětleno tvoření daného gramatického tvaru. Také mohou zakreslovat daný jev do schématu nebo časové osy objasňující význam a vztah daného jevu k již známým strukturám.
- **Následuje fáze aplikační**, kdy žáci testují své hypotézy v sérii cvičení. Často jsou vyzýváni, aby svůj výběr nebo utvořenou odpověď zdůvodnili a srovnali se spolužáky.

Učitel v celém procesu prezentace i procvičování nejen poskytuje zpětnou vazbu a pomáhá opravovat chyby, ale figuruje spíše jako průvodce a koordinátor skupinové či individuální práce žáků. Neposkytuje tedy primárně výklad, ale vede žáky k vytvoření a ověření vlastních závěrů a formulací gramatických pravidel. Žáci tak mají možnost rozvíjet dovednosti kritického a logického myšlení, analýzy, syntézy a dedukce, tvorby hypotéz a jejich testování a samostatného řešení problémů. Při skupinové práci dále rozvíjejí interpersonální dovednosti a během diskusí se zdokonalují ve schopnosti formulovat a prezentovat vlastní závěry, ať už v jazyce cílovém nebo v jazyce mateřském.

Možnosti diferenciací gramatických cvičení podle míry řízenosti cvičení

Jak již bylo zmíněno výše, diferenciací procvičování gramatiky probíhá pro různé úrovně znalostí žáků obdobně jako u diferenciací nácviku slovní zásoby na základě rozdílné míry řízenosti cvičení. V učebnicích cizích jazyků se dnes běžně setkáváme s precizně odstupňovanou sérií cvičení zaměřených na písemné užití daného gramatického jevu.

Obvykle se jedná o souvislý text, s nímž už v žáci v předchozí výuce pracovali na úrovni globálního porozumění. V rámci analýzy textu jsou vedeni k vyhledání příkladů nově probíraného gramatického jevu a jeho srovnání s již známými strukturami (např. u slovesných časů v angličtině, srovnání přítomného a minulého času s nově prezentovaným předpřítomným časem).

- vytvoř věty podle vzoru
- označ správnou odpověď
- škrtni nesprávnou odpověď
- vyber a), b), c)
- doplň správný tvar

- Mezi **nejvíce řízená cvičení** patří např. vyhledávání daného gramatického jevu v textu, výběr ze dvou či více možností k doplnění do věty, tvoření konkrétních tvarů nebo struktur podle vzoru, doplňování do textu s vynechanými mezerami a podobně.
- Mezi **méně řízená cvičení** pak patří větné transformace, dokončování vět nebo tvoření krátkých textů dle předlohy s využitím konkrétních gramatických jevů.



Zatímco v psané podobě mají žáci většinou dostatek možností si daný gramatický jev zafixovat, fixaci gramatiky v mluveném projevu je již věnována daleko menší pozornost a je tedy na vyučujících, aby sami vhodně zařazovali buď cvičení typu audio-orálního drillu, nebo komunikativní mluvní cvičení s cíleným procvičováním pobírané gramatické struktury, v takové míře, aby si žáci mohli dostatečně zautomatizovat používání daného gramatického jevu i v mluveném projevu.

- dokončí větu/konstrukci
- převed' přítomný čas na minulý
- vyber nejvhodnější odpověď (např. čas) podle kontextu
- napiš tři věty s ...

- **Nejvyšší úroveň mluvních gramatických cvičení** je pak opět volný projev, jehož zadání směřuje žáky k používání specifických gramatických jevů.

3.4.3 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY VÝSLOVNOSTI

Systematický nácvik výslovnosti by neměl chybět na všech úrovních výuky cizích jazyků. Zatímco u začátečníků se zabýváme hlavně výslovností na úrovni slova (výslovnost hlásek typických pro daný jazyk, slovní přízvuk atd.), u pokročilejších studentů bychom neměli zapomínat na výuku suprasegmentálních jevů (větný přízvuk, intonace, vázání atd.). Diferenciace výuky výslovnosti opět probíhá buď ve fázi prezentace (většinou společně s prezentací nové slovní zásoby nebo frazeologie), nebo ve fázi aplikace/fixace. Jaké jsou tedy možnosti odstupňování prezentace a procvičování výslovnostní formy slov nebo vyšších úrovní výslovnostních jevů?

Prezentace dosud neznámých výslovnostních jevů ve valné většině probíhá formou názorného hlasového modelu tj. vyučující sám vysloví daný jev nebo přehraje nahrávku rodilého mluvčího. Můžeme se však setkat s případy, kdy mají z různých důvodů žáci problém „správně slyšet“ daný jev, a tudíž jej nemohou ani imitovat. Zejména u starších dospívajících a dospělých narážíme na to, že již ztratili schopnost identifikovat určité hlásky, které nejsou přítomny v jejich mateřském jazyce nebo v cizích jazycích, které se učili v dětství. Častá bývá i omezená schopnost rozlišovat jemné nuance v intonaci. V takových případech nezbývá než využít takové způsoby prezentace výslovnosti, které nezávisí primárně na zvukové reprezentaci.

TIP:
Jsou-li žáci ostýchaví, pracujeme ve skupinách, sborovým přednesem apod.

Neváhejme zadat domácí úkol – procvičení výslovnosti např. podle internetu. Skvěle lze využít např. online slovník wordreference.com.

Jednou z možností jsou různé druhy grafického znázornění, které mohou ukazovat např. postavení mluvidel při výslovnosti konkrétních hlásek. Nezbytnou součástí takového prezentace výslovnosti ale je, aby žáci znali názvy jednotlivých mluvidel, zejména vnitřních částí dutiny ústní (v mateřském jazyce), dokázali u sebe rozpoznat pozici jazyka a měli možnost kontrolovat během nácviku postavení mluvidel pomocí zrcátka (zejména tvar rtů).

U mladších žáků je vhodné zapojit i další smysly, například hmat a pohyb. Při procvičování přízvuku mohou např. žáci použít gumový provázek, který napínají při výslovnosti přízvučných slabik (slov), nebo mohou vytleskávat nebo vyťukávat rytmus výslovnosti, počty slabik ve slovech.

Příklady postupného rozvoje výslovnosti

1. **Rozvoj schopnosti rozlišovat danou hlásku nebo daný výslovnostní jev na základě poslechu nahrávky nebo vyučujícího.** Žáci na základě poslechu vybírají a označují z možností hlásku / slovo / typ věty, které slyší. Lze pracovat i s přepisem do mezinárodní fonetické transkripce, pokud jsou s ní žáci seznámeni.
2. **Imitace na základě modelu** (vyučující nebo nahrávka). Cvičení typu „Poslouchej a opakuji.“ V těchto cvičeních můžeme pracovat postupně s celou třídou (sborové opakování), se skupinkami žáků nebo i individuálně. U výslovnosti jednotlivých hlásek nebo slov poskytujeme dostatečný počet opakování. U větších výslovnostních celků při opakování postupujeme od konce věty k jejímu začátku.



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 11

JAZYKOLAM

U jazykolamu v angličtině nejprve přečteme/pustíme žákům z nahrávky celý text: *Susie works in a shoeshine shop. Where she shines she sits and where she sits she shines.* Pak postupujeme od konce v jednotlivých segmentech, které postupně prodlužujeme. K prodloužení segmentu přistupujeme vždy až poté, co žáci dokáží vyslovit předchozí segment.

- *she shines*
- *she sits she shines*
- *and where she sits she shines*
- *she sits, and where she sits she shines*
- *where she shines she sits and where she sits she shines*
- *shoeshine shop. Where she shines she sits, and where she sits she shines*
- *Susie works in a shoeshine shop. Where she shines she sits, and where she sits she shines.*

Při nácviku výslovnosti touto formou by žáci neměli mít oporu psané formy (mohou například zavřít oči, aby se lépe soustředili pouze na zvuk), procvičují tak zároveň i krátkodobou sluchovou paměť. Vyučující by měl oproti tomu mít psanou formu před sebou k dispozici, aby je žáci nepletli). Toto cvičení lze úspěšně použít i pro nácvik suprasegmentálních jevů – zejména vázání mezi jednotlivými větnými členy nebo větné intonace.

3. **Nácvik čtení a imitace rozsáhlejších celků** (souvislých textů, dialogů, skupinových hovorů). Pro nácvik výslovnosti bychom měli využívat veškeré typy textů v učebnicích a dalších doplňkových materiálech. U českých mluvčích cizích jazyků se kromě typických problematických hlásek, které v češtině nemáme (anglické TH, ING, francouzské R nebo U, španělské C/Z nebo R/RR atp.), potýkáme zejména s problémy se špatným umístěním přízvuku (slovního i větného) a celkově plochou intonací. Ideální pro kontinuální nácvik výslovnosti je hlasité čtení výchozích textů, zejména dialogů, a skupinových hovorů, které slouží jako jazykový input pro nácvik receptivních dovedností. Během vyučování necháme žáky číst nahlas dialogy ve dvojicích nebo je můžeme číst nahlas s celou třídou. Součástí takového nácviku by mělo být vždy efektivní využívání nahrávek nebo předčítání vyučujícím.

TIP:



Pro nácvik s využitím rozsáhlejších textů pracujeme s takovými, které žáci již znají. Text, který vidí a čtou poprvé, představuje obtíže pro porozumění. Teprve ten, který je známý z hlediska významového a z hlediska skladby, lze použít na imitaci a nácvik suprasegmentálních jevů či ortoepie.

V současnosti už naštěstí nemusejí vyučující složitě přetáčet audiokazety, protože valná většina poslechů je k dispozici ve formátu MP3. I základní počítačový software na přehrávání médií, který je součástí běžně využívaných operačních systémů, umožňuje úpravu hlasitosti, změnu rychlosti přehrávání, vystřihávání sekvencí a samozřejmě i nahrávání. Při nácviku tedy nejprve sekvenci určenou k opakování pustíme celou a pak ji vhodně „naporcujeme“ tak, aby žáci mohli co nepřesněji imitovat výslovnost jednotlivých segmentů. Neměli bychom zapomínat ani na to, že tyto segmenty by měly mít zachovány logickou stavbu, tj. „to, co patří významově i výslovnostně k sobě, násilně nerozdělujeme“.

4. **Náročnějším způsobem ověřování osvojení výslovnosti** jsou cvičení, ve kterých mají žáci nejprve za úkol vybrat z možností, označit, graficky nebo jinými způsoby znázornit výslovnost daného jevu bez opory poslechu a poslech je použit až jako zpětná vazba pro kontrolu správnosti výsledků. Mezi nejčastější jevy, které takto procvičujeme, je přízvuk (slovní i větný), znělost a neznělost hlásek, vázání nebo intonace. Pro grafické znázornění přízvuku je běžně využíváno podtržení nebo zakroužkování přízvučné slabiky/slova nebo znázornění pomocí různě velkých geometrických tvarů – malé nepřízvučné, větší přízvučné (kruhy nebo čtverce). U intonace se nejčastěji setkáme s horizontální linií, která svým tvarem kopíruje stoupající nebo klesající větnou intonaci.

3.4.5 MOŽNOSTI DIFERENCIACE VÝUKY ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Výuka slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti je prostředkem k rozvoji vyšší úrovně řečových činností – receptivních řečových dovedností, produktivních řečových dovedností, případně dovedností mediačních, viz tabulka níže.

Tabulka č. 13: Řečové dovednosti

	MLUVENÝ JAZYK	PSANÝ JAZYK
RECEPTIVNÍ	poslech s porozuměním	čtení s porozuměním
PRODUKTIVNÍ	souvislý mluvený projev ústní interakce	souvislý písemný projev písemná interakce
MEDIAČNÍ	tlumočení	překlad

Někdy se můžeme setkat s pojmem dovednost(i) řečové činnosti.

K rozvoji a zvládnutí řečových dovedností je potřeba nejen složka znalostí, ale i nemalá dávka praktických zkušeností získaná nácvikem, který simuluje použití cílového jazyka v situacích odpovídajících reálné komunikaci, nebo v případě mediačních dovedností vede k osvojení strategií a dovedností přenosu sdělení mezi dvěma jazyky. V tomto praktickém zaměření se výuka cizích jazyků asi nejvíce liší od výuky naukových předmětů. Cílem totiž není osvojit si teoretické znalosti z lingvistiky, znalosti o tvoření a fungování jednotlivých strukturních složek jazyka, znalosti „o jazyce“, ale **cílíme právě na praktické zvládnutí jazyka formou dosažení interkulturní komunikační kompetence**, jinými slovy na znalosti jazyka samotného a zejména jeho použití v prostředí cílové kultury.

Při výuce řečových dovedností nelze jednoznačně rozlišovat část prezentační, část aplikační/fixační a část zaměřenou na evaluaci, jako tomu bylo v případě jazykových prostředků. Můžeme ale mluvit o **typickém sledu aktivit** cílených na rozvoj dané řečové dovednosti, jehož součástí je **fáze přípravná, fáze realizační** (fáze vlastní řečové dovednosti) a **fáze následná**. Jednotlivé fáze budou představeny samostatně pro receptivní, produktivní a mediační dovednosti.

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Receptivní řečové dovednosti přirozeně předcházejí dovednostem produktivním. Porozumění mluvenému či psanému textu, které odpovídá reálné komunikaci, poskytuje tolik potřebný input pro následné rozvíjení vlastní produkce v cílovém jazyce u žáků. Může ale zpětně sloužit i jako podklad pro další cílené rozvíjení jednotlivých jazykových prostředků (např. pro induktivní výklad gramatiky nebo studium nové slovní zásoby a frazeologie v kontextu).

Cílem přípravné fáze u receptivních dovedností je motivovat žáky k práci s různými typy textů a usnadnit jim porozumění. V přípravné fázi jsou žáci uvedeni do tématu, které je rozvíjeno ve výchozím textu (poslechovém nebo čteném).

- Aktivita zařazovaná do přípravné fáze mohou mít povahu jazykových her, diskuzí nebo se mohou zaměřovat na konkrétní jazykové prostředky (slovní zásobu, gramatiku, výslovnost), které jsou v rámci daného tématu nezbytné k porozumění.
- Často se zde také setkáme s využitím obrazového materiálu. U poslechů může obrazový materiál využít k přiblížení komunikačního kontextu. Z obrázku mohou žáci předvídat, zda se bude jednat o dialog nebo třeba záznam pořadu v rádiu či televizi.
- U textu psaného pak vhodná grafická úprava stránky usnadňuje identifikaci zdrojového média, žánru a stylistické úrovně textu, s nímž budou následně pracovat. Před poslechem a čtením tak vyučující může zařadit např. několik otázek k tématu, pracovat s popisem obrázku nebo tzv. před-učit složitější slovní zásobu, která by v textu následně bránila porozumění. Zde je stručný přehled možných přípravných aktivit.

Viz příklad pro praxi č. 1 v kapitole 1.2 Cíle diferencované výuky.

Před-poslechové a před-čtecí aktivity

- **Diskuze** ve dvojicích, skupinkách nebo s celou třídou vycházející z několika málo otázek nebo tvrzení k tématu poslechu. Taková diskuze může posloužit k aktivizaci okruhu slovní zásoby k tématu, případně i gramatických struktur, které mohou v poslechu zaznít.
- **Práce s obrazovým materiálem** (fotografie, obrázky nebo specifická grafická prezentace textu, díky které mohou žáci odhadovat komunikační kontext).
 - Například u **dialogického** textu podkládáme otázky: *Kolik lidí bude v poslechu figurovat? Kde se nacházejí? O čem se budou asi bavit? Jaké mohou být jejich vztahy? Bude se jednat o formální, nebo neformální situaci?* Takovéto otázky pomáhají žákům vybavit si typické komunikační situace v mateřském jazyce a na základě zkušeností mohou lépe odhadovat obsah sdělení v jazyce cílovém.
 - V případě **monologického** poslechového textu: *Jaké by mohlo být téma poslechu? Jaká slovní zásoba by mohla v průběhu poslechu zaznít?* – tj. *Dokáží žáci například pojmenovat vše na obrázku? Jakou další slovní zásobu k tématu si mohou vybavit?*
- **Jazykové hry** zaměřené na aktivizaci slovní zásoby např. brainstorming slovní zásoby k tématu a následné třídění slov, nácvik správné výslovnosti obtížných slov před poslechem, křížovky, šibenice obsahující klíčovou slovní zásobu z textu.
- **Identifikace typu textu** (zejména u čtení) a obecný odhad obsahu na základě grafické úpravy textu: *Z jakého zdroje text pochází (noviny, časopis, kniha, letáček, dopis, blog, chat, sms atd.)? Kdo je autorem a pro koho byl text napsán? Za jakým účelem? Jaké informace se typicky v takovémto typu textu vyskytují v jeho jednotlivých částech? Je text*



TIP:

Pokud bude např. poslechovým textem **rozhovor** v restauraci a v učebnici bude chybět odpovídající fotografie nebo ilustrace, může vyučující snadno na internetu vyhledat a promítnout fotografii skupiny lidí v restauraci a pomocí otázek k popisu fotografie aktivizovat potřebnou slovní zásobu.

nějak typicky strukturován (např. u dopisu)? Jaké je hlavní téma textu (např. na základě nadpisu)?

- Deduktivní výklad gramatiky a/nebo sada cvičení zaměřených na nácvik konkrétních gramatických struktur v případě, že se v textu objeví zcela nová struktura s obtížně odhadnutelným významem, který by bránil porozumění, nebo je nutné k porozumění kontrastovat větší množství již probraných gramatických struktur současně.

Hlavní fáze – porozumění psanému textu nebo poslechu

Centrálním typem aktivit rozvíjejících receptivní dovednosti jsou **aktivity zaměřené na kontrolu porozumění**. Při práci s porozuměním nejprve zjišťujeme, zda jsou žáci schopni identifikovat celkové téma textu a ověřujeme úroveň globálního porozumění základními myšlenkami textu a klíčovými informacemi na základě prvního zběžného přečtení textu (*skimming*): *Co? Kdo? Kdy? Kde? Jak? Proč?* Toto první čtení/poslech textu je na hraně mezi přípravnou a hlavní fází.

Dále se zaměřujeme na porozumění vybraným detailům. Žáci mají za úkol najít odpovědi na konkrétní otázky např. konkrétní jména, čísla, data (tzv. *scanning*), jejichž objem postupně navyšujeme až k detailnímu porozumění celému textu. Tento typ čtení/poslechu označujeme jako intenzivní a jeho protipólem je čtení/poslech extenzivní, kdy žáci pracují v průběhu delšího časového úseku např. s celou knihou či audio-knihou. U pokročilejších lze dále ověřovat i porozumění skrytým významům, metaforám a dalším souvislostem, které sice nebyly v textu explicitně uvedeny, ale vyplývají z něho. Nutnou podmínkou zvládnutí této úrovně porozumění je kromě znalostí cílového jazyka a zvládnutí praktických dovedností nutných k základnímu porozumění i dobrá orientace v sociokulturním kontextu prostředí, z něhož daný text vychází.

Základní typy cvičení k ověření porozumění:

- Výběr vhodného nadpisu k celému textu nebo k jednotlivým odstavcům z několika možností.
- Vytvoření vlastního nadpisu k celému textu nebo k odstavcům.
- Seřazení odstavců textu do správného pořadí (u poslechu i řazení přepisu podle poslechu).
- Ověřování pravdivosti tvrzení na základě četby nebo poslechu a oprava chybných informací.
- Doplnění chybějících informací do stručného shrnutí textu nebo poslechu.
- Shrnutí obsahu vlastními slovy, převyprávění.

Post-receptivní fáze

Poslední fázi výuky receptivních dovedností představuje jakýsi **mezistupeň mezi dovednostmi receptivními a produktivními**, protože jejich cílem je připravit žáky na produkci obdobných typů textů, s nimiž předtím pracovali receptivně, nebo tyto texty shrnout, parafrázovat, hodnotit, doplnit, případně vyjádřit svůj názor k jejich obsahu. Do této post-receptivní fáze zařazujeme cvičení, která poskytují žákům možnost analyzovat strukturu poslechového nebo čteného textu, dále je vedeme k aktivnímu používání nově osvojených jazykových prostředků ve vlastním, zatím spíše řízeném mluveném nebo psaném projevu.

Může se jednat o:

- Písemná nebo mluvní shrnutí textu.
- Reformulaci vybraných pasáží svými slovy.
- Vyhledávání stylistických, obsahových nebo strukturních chyb.
- Diskuze, tentokrát s prvky tzv. aktualizace, jejíž podstatou je vztahování tématu a obsahu probraného textu k reálnému životu a zkušenostem žáků.



TIP:

Příkladem může být **scéna v restauraci**, kdy je zákazník nespokojen s kvalitou pokrmu (původní poslechový text). Žáci připraví obdobu, ale mají za úkol vyjádřit obdiv a poděkovat šéfkuchaři nebo číšníkům za vynikající služby.

Pomyslným vrcholem je pak vlastní jazyková produkce vycházející z typu „receptivně zpracovaného textu“, který slouží jako model, tj. nápodoba slyšeného nebo čteného. Jiným typem volné produkce je pak tvorba odpovídající reakce na tento text, např. dopis autorovi s vyjádřením souhlasu/nesouhlasu s obsahem textu, nebo u dialogických poslechů např. návrh rozhovoru, který mohl následovat po poslechovém úryvku, nebo obdobný scénář ze stejného komunikačního kontextu, ale s obsahovou obměnou, jenž žáci předvedou před třídou jako hranou scénku.

Typická post-receptivní cvičení jsou:

- Písemné nebo ústní shrnutí vlastními slovy.
- Analýza a procvičování strukturních složek textu a typických obrátů s cílem zautomatizovat je pro vlastní následnou produkci.
- Vyhledávání stylistických, obsahových, gramatických a lexikálních chyb a jejich oprava.
- Vyjádření vlastního názoru k tématu textu písemnou nebo ústní formou.
- Dokončení nebo alternativní obsah – žáci dokončí nebo obmění výchozí text s odlišným „scénářem“.
- Diskuze s aktualizací a sdílením vlastních zkušeností.
- Hraní rolí u dialogických textů nebo vlastní monologická promluva (napodobení výchozího poslechu s drobnými nebo rozsáhlejšími obsahovými obměnami).
- Napodobení výchozího psaného textu s drobnými obsahovými obměnami.
- Psaná nebo mluvní reakce na výchozí receptivně zpracovaný text.
- Kvalitativní hodnocení obsahu a provedení textu/poslechu na základě předem daných kritérií.

PŘÍKLAD PRO PRAXI Č 12: PRÁCE S TEXTEM S DIFERENCOVANÝMI AKTIVITAMI

Jako výchozí text máme krátký příběh, gramaticky zaměřený na používání minulých časů (úroveň A2+). Žáci mají k dispozici nahrávku a pracovní list se sérií instrukcí, např.:

1. Poslechni si příběh. Vyber nejvhodnější shrnutí a seřaď obrázky podle příběhu.
 - a. *Příběh vypráví o ženě, která ztratila náušnici, když rybařila.*
 - b. *Příběh vypráví o muži, který našel náušnici.*
 - c. *Příběh vypráví o muži, který našel ztracenou náušnici své ženy.*
2. Poslechni si příběh znovu a ověř pořadí obrázků.
3. Poslechni si příběh znovu a zakroužkuj správnou informaci:
 - a. *Pan Vomáčka jel na ryby v pátek / o víkendu.*
 - b. *Pan Vomáčka jel na ryby k řece / k rybníku.*
 - c. *atd.*
4. Poslechni si příběh znovu a doplň chybějící výrazy:
 - a. [zde připravíme klasické cvičení s vynechanými výrazy]
5. Reprodukce situace. Převyprávěj příběh svými slovy. Vyber si formu (písemně/ústně), zvol si roli vypravěče a obtížnost úkolu podle následující tabulky, např.: ústní vyprávění paní Vomáčkové v lehčí verzi (II, 3, A).



FORMA	ROLE VYPRAVĚČE	OBTÍŽNOST
I. Napiš e-mail.	1. Jsi synem/dcerou pana Vomáčky a líčíš příběh spolužákovi. 2. Jsi pan Vomáčka. 3. Jsi paní Vomáčková.	A. LEHKÁ: Smíš použít pracovní list a vypomoci si uvedenou slovní zásobou, smíš použít slovník.
II. Vyprávěj příběh spolužákovi, který se tě bude doptávat na detaily. Rozhovor si nahrajte.		B. TĚŽKÁ: Pracuj bez pomoci pracovního listu, nepoužívej slovník.

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Dovednosti mluvení a psaní rozdělujeme na dva odlišné podtypy: **mluvený a psaný souvislý projev** a **mluvenou a psanou interakci**. Při vlastní produkci v cílovém jazyce žáci musejí aktivizovat všechny řečové prostředky (slovní zásobu, gramatiku, výslovnostní/psanou formu jazyka), dále musejí uplatňovat celou škálu praktických dovedností jakými jsou např. reformulace / opis / využití synonym, vysvětlení nebo definic v případě, že si nemohou vzpomenout na konkrétní výraz, dále dovednosti pragmatické tj. umět vybrat adekvátní jazykové a stylistické prostředky pro konkrétní komunikační situaci a kontext a v neposlední řadě musejí umět logicky strukturovat a formulovat své myšlenky – komunikovat obsah sdělení v takové formě, které jsou v daný moment schopni s ohledem na své redukované vyjadřovací schopnosti v cílovém jazyce (tj. s ohledem na aktuální úroveň zvládnutí jazyka).

Od roku 2000 máme k dispozici k určení aktuální úrovně receptivních i produktivních dovedností v cizích jazycích **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (CEFR/ SERR). Mezi odbornou i laickou veřejností je notoricky známé rozdělení do úrovní A1 (případně A0) – C2. S těmito úrovněmi operuje i většina celosvětově uznávaných jazykových zkoušek a certifikátů (Cambridge, DELF/DALF, DELE atd.).



Co už si uživatelé cizího jazyka uvědomují méně často je fakt, že každý z nás může být současně na odlišných úrovních pro jednotlivé řečové dovednosti. Přirozené je, že úroveň receptivních dovedností je vyšší než aktuální úroveň produkce. V rámci recepce je čtení obvykle vnímáno jako snazší než poslech (dosáhneme tedy snáze na vyšší úroveň CEFR), protože čtení můžeme snadno přizpůsobit svému tempu a libovolně se v něm vracet a psaný text je obvykle lépe a jasněji strukturovaný než mluvené slovo. Oproti tomu u produkce v cizím jazyce je častější to, že dosahujeme vyšších úrovní v mluveném projevu (zejména u jazyků s výrazně odlišnou psanou podobou), kterému je ve výuce obecně věnována větší pozornost než výuce psaní.

Stejně jako u receptivních dovedností i nácvik mluvních dovedností a psaní můžeme rozfázovat do tří úrovní: **přípravné fáze nácviku, fáze vlastní produkce, fáze zpětné vazby a hodnocení jazykové produkce.**

Přípravná fáze nácviku

Přípravná fáze nácviku mluvení a psaní v podstatě kopíruje přípravnou fázi u receptivních dovedností, protože jejím primárním cílem je aktivovat takovou škálu jazykových prostředků k danému tématu, aby

se žák mohl následně vyjádřit. Jako přípravu na produkci v cílovém jazyce můžeme chápat i celou výuku a nácvik receptivních řečových dovedností, protože před vlastní produkcí by se měli žáci seznámit s dostatečným množstvím a rozsahem modelových psaných textů a promluv, které jim poslouží jako input a vzor pro tvorbu jejich vlastních textů.

Typickými přípravnými aktivitami jsou tedy kromě již výše uvedeného:

- Čtení/poslech a analýza modelových textů (zkoumání struktury, typických frází, výběru slovní zásoby atd.
- Vyhledávání a oprava chyb na základě dříve stanovených formálních požadavků pro daný typ textu.
- Reformulace vybraných úseků (hledání vhodnějších výrazů, práce se stylistickými rovinami).
- Audio-orální trénink výslovnosti (před mluvenou produkcí).
- Příprava osnovy nebo plánování obsahu pro vlastní produkci.

Fáze vlastní produkce

Žáci při produkci v cílovém jazyce obecně používají jazyk dvěma způsoby. Prvním způsobem je **produkce v rámci řízených aktivit/cvičení**, která slouží výhradně k nácviku a zaměřuje se na konkrétní jazykové jevy. Takováto produkce je hodně vzdálená od přirozeného používání jazyka při komunikaci v prostředí cílové kultury, protože jejím cílem není komunikovat informace, ale aktivizovat potřebné jazykové prostředky. Druhým typem je **produkce „přirozená“ nebo „reálná“**, kdy se snažíme co nejvíce přiblížit přirozenému vyjadřování rodilých mluvčích v rámci méně řízených úloh/cvičení nebo volné produkce, přičemž ale dochází logicky k redukci aktivně využívaných jazykových prostředků s ohledem na aktuální úroveň osvojení cílového jazyka.

V rámci zadání u jazykové produkce nesmíme zapomínat specifikovat komunikační kontext a účel dané komunikace (není-li zřejmý). Vyvarujme se příliš obecným **zadáním písemné produkce** typu: *Napiš kamarádovi dopis z prázdnin*. Funkční zadání dopisu/e-mailu by mělo obsahovat informaci o tom, zda píšeme odpověď, nebo zda se na kamaráda obracíme proto, abychom jej o něčem informovali, abychom se něco dozvěděli, nebo se na něčem domluvili, tj. musíme specifikovat komunikační cíl. Dále bychom měli blíže určit i širší komunikační kontext, který umožní zvolit odpovídající obsah sdělení a stylistickou úroveň, viz následující příklad:



Příklad pro praxi č. 13: ZADÁNÍ PÍSEMNÉHO PROJEVU

Napiš svému kamarádovi ze základní školy, kterého jsi už dlouho neviděl a chtěl bys s ním opět obnovit kontakt. Zeptej se ho, jestli si na tebe ještě pamatuje. Připomeň mu nějaký zajímavý společný zážitek a zeptej se ho, jak se v současnosti má a co dělá. Stručně mu popiš, čím se teď zabýváš ty a k jakým největším změnám ve tvém životě došlo od doby, kdy jste se naposledy potkali. V závěru dopisu uveď alespoň dva různé způsoby, jak tě může kamarád kontaktovat, a vyjádři naději, že se brzy znovu setkáte.

U **zadání k mluvené produkci** postupujeme obdobně. Namísto příliš obecného „*Popiš, jak vypadá tvůj spolužák a jaký je?*“ bychom měli být konkrétnější:



Příklad pro praxi č. 14: ZADÁNÍ ÚSTNÍHO PROJEVU

Bavíte se s kamarády o škole a ty jsi zmínil jednoho ze svých spolužáků, se kterým v tomto školním roce sedíš. Tvůj kamarád si daného spolužáka nemůže vybavit, protože nechodí do stejné třídy. Popiš mu, jak tvůj spolužák vypadá, jaké má charakteristické povahové rysy, co obvykle nosí za oblečení a jaké má zájmy. Můžeš také připomenout situaci, kdy se oba mohli setkat, nebo kdy se pravidelně potkávají (např. na obědě, před školou, na zájmovém kroužku).

V průběhu toho, co žáci samostatně píšou, obchází učitel třídu, monitoruje jejich činnost a případně pomáhá nebo poskytuje dílčí zpětnou vazbu. Během mluvních aktivit záleží na zvolené organizační formě práce:

- Pokud mluví jeden žák nebo dvojice před celou třídou, vyzveme ostatní, aby vše sledovali, zapisovali si poznámky o chybách nebo zajímavých slovních obrazech / neznámé slovní zásobě.
- Sám učitel si také dělá poznámky, aby mohl efektivně poskytnout zpětnou vazbu a hodnocení.
- Pokud mluví více dvojic naráz, postupuje učitel stejně jako u psaní – obchází a monitoruje jednotlivé dvojice a poskytuje dílčí zpětnou vazbu.

Fáze zpětné vazby a hodnocení jazykové produkce

Žáci by měli být seznámeni s kritérii hodnocení mluveného i psaného projevu (např. je seznámíme s tabulkou hodnotitele státní maturity). U každé hodnocené produkce by pak mělo být zřejmé, na co se v hodnocení zaměřujeme:

- Někdy úmyslně volíme pouze část kritérií, např. bohatost a adekvátnost využitých jazykových prostředků, nebo plynulost u mluveného projevu, jindy zase gramatickou přesnost tak, abychom žáky zbytečně nedemotivovali tím, že budeme upozorňovat na příliš velké množství chyb a dalších nedostatků v jejich produkci naráz.

Hlavním obecným kritériem by měla být celková srozumitelnost a míra naplnění komunikačního cíle, tj. zda žák sdělil to, co měl (v úmyslu či v zadání). Takovéto strukturované hodnocení rozvíjí u žáků schopnost autonomního sebehodnocení, zejména když je pravidelně **vedeme k hodnocení produkce spolužáků nebo samostatnému hodnocení svých vlastních prací na základě explicitně stanovených kritérií**. Po získání zpětné vazby a ohodnocení jazykové produkce by žáci měli mít ideálně možnost zopakovat zadaný úkol ještě jednou s dílčími obsahovými obměnami, aby vyučující mohl ověřit, zda byli schopni zpětnou vazbu zohlednit. Také můžeme žákům zadat, aby svůj (opravený) mluvený projev zapsali a naopak ten psaný ústně prezentovali formou stručného shrnutí.

3.5 PŘÍKLAD PROJEKTU

V předchozích kapitolách bylo ukázáno, jak komplexní je problematika heterogenní třídy, která klade značné nároky na učitele. Ten před samotným plánováním výuky v heterogenní či diferencované třídě je potřeba zvážit následující aspekty:

- Jaký cíl stanovit směrem k žákovi a jak jej hodnotit?
- Jaké úkoly a jaké množství žák zvládne?

- Kolik podpory potřebuje, aby ho vyučování motivovalo? Ve kterých úkonech a aspektech? Jak případně využít asistenta pedagoga?
- Jaký cíl a formy výuky zvolit, aby dávaly smysl jak jednotlivému žákovi, tak třídě jako celku?
- Se kterými pomůckami bude žák efektivně pracovat?
- Jakou časovou dotaci potřebuje?
- Jakým způsobem budou předány informace? Jakým způsobem bude zadán úkol, jak bude ověřeno porozumění?
- Jaká bude náhrada úkolu, využití jiných podpůrných materiálů?
- Jaké pomůcky budou potřeba?

Rovněž jsme poukázali na specifika výuky CJ a poskytli několik námětů na diferenciaci různých aspektů cizojazyčného vyučování. Pokud bychom měli zdůraznit nějaká doporučení, ať s ohledem na integraci různorodých žáků, či na rozvíjení klíčových kompetencí, nebo zohlednění prvků jako autonomie, sebehodnocení či kooperace, pak bychom jako **vhodnou cestu** uvedli jakékoliv **aktivity činnostního a kooperativního vyučování**. Kooperující třída či skupiny jsou jako živý organismus, v němž každý má své místo a různá specifika, jindy vedoucí k nadměrnému zatížení učitele, mohou být kompenzována a leckdy působí jako stmelující prvek.

Proto v této části představíme aktivity přesahující rámec jedné hodiny: půjde o projekty s prvky heuristických metod, autonomie, kooperace. Způsob realizace lze aplikovat na další témata výuky CJ.

„V restauraci v zahraničí“

1. hodina: Cílem je stanovení obecného cíle, obecného obsahu a výstupu projektu

- Učitel moderuje debatu, kterou zahájí otázkou: *Jsme v X (země studovaného jazyka) a chceme jít na oběd do restaurace s tím, že „chceme zapadnout“, tj. vyhnout se nedorozuměním způsobeným kulturními a národními zvyklostmi. Samozřejmě chceme vést konverzaci v cizím jazyce. Co všechno bychom měli znát / umět / vědět ohledně jazyka i zvyklostí?*
- Necháme žáky vytvořit seznam bodů – mohou pracovat ve dvojicích, ve skupinách, lze využít princip „sněhové koule“. Návrhy dvojice/skupiny zaznamenávají, lze využít velký papír/flipchart či různé aplikace (*Menti, Jamboard* atp.).
- Po stanoveném čase analyzujeme návrhy, jejich společné body a rozdíly; požádáme žáky, aby okomentovali vybrané návrhy, podělili se případně o zkušenosti např. z dovolené.
- Učitel poskytne studentům autentické materiály – krátká videa, příklady menu atp. a spolu s žáky komentuje způsob stolování, chování, způsoby objednávání, typické signály (např. pozice příboru po dojení), typická jídla.
- V této fázi se vrátíme k bodu 2 a 3 a vyzveme žáky k případné úpravě návrhů. Postrádáme nějaký aspekt? Je v seznamu něco navíc? Necháme seznam tak, jak je? Které aspekty jsou důležité/zajímavé?
- V závěru hodiny připomeneme vstupní otázku (bod č. 1). Cílem je tedy ovládnutí těch aspektů, které považujeme za důležité – ty budou předmětem dalších hodin. Nicméně je možné spolu se studenty stanovit další cíl, například v rámci projektového dne či jiné akce školy, např. simulaci španělské / anglické / rakouské aj. restaurace, případně s přípravou vybraných jídel.

- Úvodní otázka navozuje konkrétní situaci, což v sobě nese motivační, aktualizací prvek = použití jazyka v reálné situaci.
- Téma lze využít již v počátečních fázích studia.
- Žáci si uvědomují komplexnost tématu, učí se chápat složky jazyka.
- Participací na cílech a obsahu posilujeme autonomii.

2. hodina: Cílem je stanovení dílčích konkrétních cílů a konkrétního obsahu projektu

- Vycházíme ze seznamu, který byl vytvořen v minulé hodině. Pro utřídění aspektů je vhodné stanovit 3 základní oblasti, které lze vnitřně dále modifikovat:

A. slovní zásoba, např. názvy chodů, jídel, nápojů, ustálené fráze;

B. situačně podmíněná gramatika (např. slovesa objednat, dát si, ne/chtít, ne/chutnat);

C. pragmatické aspekty: kulturní a národní zvyklosti, chování v restauraci.

- Seskupíme ad hoc žáky do 3 skupin podle 3 oblastí. Skupiny budou sestavovat konkrétnější úkoly, přičemž postupují následujícím způsobem: podle učitelem poskytnutých materiálů (vč. učebnic, fotokopií, internetových odkazů atp.) sestavují dílčí body, které budou cílem dalšího zpracování. Návrhy se sepisují na velký papír, který se vyvěsí a zástupce skupiny prezentuje dílčí body. Spolu s učitelem se vyberou určité aspekty, jejichž zpracování a ovládnutí budou závazné. Zároveň se prodiskutuje, jaké podpůrné materiály budou zapotřebí ke zpracování daných 3 oblastí.
- Poté, co jsou určeny základní cíle, vyzveme žáky, ať ve dvojicích prodiskutují a navrhnou pro sebe hodnotící deskriptory, které formulují v „can do“ formě, např. *umím pozdravit, umím poděkovat, umím požádat o ... , umím používat slovesa...* atp. Tyto podklady pro (sebe)hodnocení se mohou lišit podle individuálních schopností žáka; v každém případě pak budou základem pro hodnocení výkonu.
- V závěru hodiny vyzveme žáky, aby si doma promysleli, které z oblastí by se chtěli věnovat; také je můžeme požádat, aby k tématu projektu našli nějaká videa.

Žáci se učí práci se sebehodnocením. Vytvořením cílových dovedností se zavazují k jejich dodržení, přebírají zodpovědnost za svůj pokrok. Zároveň vytvoří hodnotící nástroj, který použije učitel.

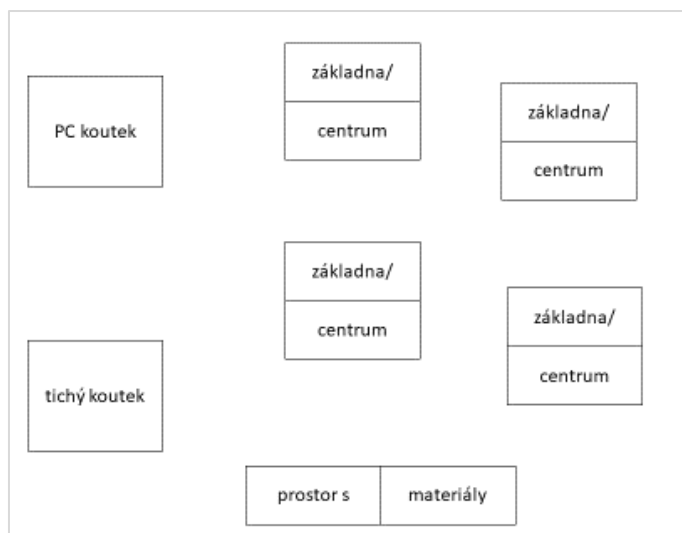
3. a 4. hodina: Realizace konkrétních obsahů

V následujících dvou hodinách žáci ve skupinách zpracovávají konkrétní aspekty, např. vytvářejí seznam slovní zásoby, připravují ověřovací cvičení pro spolužáky, kteří paralelně zpracovávají jinou oblast, vytvářejí pracovní listy či studijní opory. V této fázi lze pracovat dvojím způsobem:

(A) **1 SKUPINA = 1 OBLAST:** každá skupina zpracovává jednu oblast. V závěru je každá skupina učitelem pro zbytek třídy. Časová náročnost bývá okolo 2–3 výukových hodin.

(B) **1 SKUPINA = VŠECHNY OBLASTI:** každá skupina zpracovává všechny 3 oblasti, a to tak, že určitý člen skupiny se oddělí, spojí se s členy jiných skupin a věnuje se jedné oblasti. Po návratu ke své skupině učí ostatní členy své skupiny. Časová náročnost bývá okolo 2–3 výukových hodin.

Rozdělení do skupin by mělo probíhat v součinnosti učitele s žáky, aby skupiny byly vyrovnané. Určitě je vhodné diferencovat prostředí – vytvořit centra (pro první způsob práce) nebo základny (pro druhý způsob práce), rovněž nezapomínáme na tzv. tichý koutek, kam se můžou uchýlit žáci, kteří budou potřebovat klid na práci. V ideálním případě je vhodné nechat k dispozici PC koutek. Způsob práce integruje všechny žáky; ti vědí, na čem pracovat, ve skupině si umí poradit. Role učitele je poradní, chodí mezi skupinami a v případě nutnosti usměrňuje práci žáků.



5. hodina: Cílem je představení práce jednotlivých skupin.

V případě modu (A) 1 SKUPINA = 1 OBLAST: každá skupina prezentuje výsledek a stává se pro zbytek třídy učitelem: vysvětlí látku, řídí práci s pracovními listy a cvičeními, které připravila. Tato fáze přesáhne do dalších hodin.

V případě modu (B) SKUPINA = VŠECHNY OBLASTI: skupiny prezentují výsledky své práce. Tuto fázi lze uskutečnit v rámci jedné hodiny.

6. hodina: Ověření

Na základě individuálních (sebe)hodnoticích nástrojů, sestavených v hodině č. 2, ověřujeme, zda žák dosáhl stanovených cílů. Pro ověření použijeme simulační hru, kterou opakujeme s různými žáky v roli zákazníka, učitelé pak případně role číšníka. Můžeme nechat ostatní žáky – diváky, aby podle kritérií sami hodnotili své spolužáky. Se simulační hrou můžeme pokračovat v další hodině, popřípadě se k ní vrátit, pokud žáci, kteří necítili naplnění některých z cílů, budou požadovat ověření svého pokroku.

V samém závěru požádáme žáky, aby zhodnotili celý projekt, zejm. svou práci během zpracování, vlastní pocity a prožívání, smysluplnost či různé kompetence, nejen jazykové, které během projektu podle jejich názoru rozvíjeli.

4 BIBLIOGRAFIE A ODKAZY

POUŽITÁ A DALŠÍ LITERATURA

- ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL, David. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc.
- ATTWOOD, Tony (2005): *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane (2005): *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, PITNEROVÁ, Pavla, VÍTKOVÁ Marie, et al. (2013): *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství*. Brno: Paido.
- BASLEROVÁ, P. a kol. (2012): *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. (1964; 1968): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York.
- BRASSEUR, Sophie, & CUCHE, Catherine (2017): *Le haut potentiel en questions*. Bruxelles: Mardaga.
- BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří (2004): Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. 56, 3, 227-242.
- CAHOVÁ, Pavlína (2010): Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidita. *Neurologie pro praxi* 2010; 11(6): 373–377.
- CAREWELL Nick, Lisa POWLEY, Jitka FOŘTÍKOVÁ, Tomáš NOVOTNÝ (2011): *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Vzdělávací centrum Trutnov.
<https://edu.ceskatelevize.cz/pracovni-list/ochrance/problematika-pecce-o-nadane-zaky.pdf>
- CIHELKOVÁ, Jana (2017): *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál.
- ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana et al. (2006): *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP.
- ČAPEK, Robert (2010): *Školní klima a třídní klima*. Praha: Grada.
- (2015): *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- DITRICH, Pavel (1992): *Individualizace a diferenciacce ve vyučování*. Ústav pro informace a vzdělávání Praha.
- DOČKAL, Vladimír el alii (1987): *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- DODGE, Judith (2005): *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- DÖMISCHOVÁ, Ivona (2011): *Projektová výuka – moderní strategie v ČR a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- DRAHOTOVÁ, Michaela (2020): *Diferencovaná výuka v hodinách cizího jazyka (se zaměřením na španělštinu)*. DP, FF JU v Českých Budějovicích.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009): *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum.
- FEKETOVÁ, Petra (2018): *Bloomova taxonomie (RBT) a aktivizující metody ve výuce cizích jazyků se zaměřením na španělštinu*. DP, FF JU v Českých Budějovicích.
- FISHER, Robert (2011): *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- FONTANA, David (1997): *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- GARDNER, Howard (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111-131). Prentice Hall.
- GRANDGUILLLOT, Marie-Claude (1993): *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette livre.

- GREGER, David (2004): Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. 362–370.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva (2010): *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara (2009): *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- HARMER, Jeremy (2015): *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- HORÁK, František (1991): *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka (2009): *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- HUBERT, Jean-Claude (1999): De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, s. 41–53. [https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_19]
- HUDECOVÁ, Dagmar (2003): *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. [online] <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809>
- JOŠT, Jiří (2011): *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- KARGEROVÁ, Jana a Zuzana MAŇOUROVÁ (2013): *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by Step.
- KASÍKOVÁ, Hana (2007): Cíle vyučování. In VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 135–152
- KASÍKOVÁ, Hana (2016): *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena, (2016): *Plánování ve vyučování*. In Vališová, A., Kasíková, H. (2016), str. 125–133.
- KASÍKOVÁ, Hana, STRAKOVÁ, Jana et alii (2011): *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata (2009): *Hodnocení žáků*. 2. doplň. vydání. Praha: Grada.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG Jiřina (2008): *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- KOŠTÁLOVÁ Hana, STRAKOVÁ Jana a kol. (2008). *Hodnocení*. SKAV. https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf
- KREJČOVÁ, Lenka (2013): *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
- KUCKOVÁ, Miluše (2008): *Od skupinové ke kooperativní výuce*. Brno: NIDV.
- KYRIACOU, Chris (1996): *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, OSTATNÍKOVÁ, Daniela (2010): Nadprůměrné nadání. In Lechta, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha, Portál.
- LECHTA, Viktor (ed.) (2010): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- MACHU, E. F. (2016): *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Vsetín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín.
- MARZANO, Robert J., KENDALL, John S. (2007): *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- MOURALOVÁ, Magdalena (2013): Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto problémů. *Orbis scholae*, 7, 3, 11–26.
- MŠMT (2016). *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Praha: Tiskárna Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

- MUDRÁK, Jiří (2015): *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- NAVRÁTILOVÁ, JANA (2019): Diferencovaná výuky jako cesta k žákovské participaci. *Studia paedagogica*, 24, 1, 157–186. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-7>.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ (2009): *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity v Brně.
- PECOVÁ, Radka (2009): *Individualizace a diferenciacie vyučování německému jazyku s přihlédnutím k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dizertační práce. UK, PF.
- PETTY, Geoffrey (2004): *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (2010): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido: Brno.
- POKORNÁ, Věra (2015): *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- PORTESOVA, Š. (2018). Dvacet principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných. *Svět nadání. Časopis o nadání a nadaných*, 2, 7, <https://www.talentovani.cz>.
- PREZSMYCKI, Halina (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachet
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2001): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, Jan (1999): *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- SOLTIS, Jonas F., Gary D. FENSTERMACHER (2008): *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- STARÝ, Karel (2005): *Efektivní učení ve škole*: Mezinárodní vzdělávací akademie/UNESCO. Praha: Portál.
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- STRAKOVÁ, Jana (2010): Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60, 1, 21–36.
- ŠEDIVÁ, Věra (2007): *Metodika skupinové práce a její hodnocení u žáků střední školy*. Metodický portál: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/1218/METODIKA-SKUPINOVE-PRACE-A-JEJI-HODNOCENI-U-ZAKU-STREDNI-SKOLY.html>
- ŠEĐOVÁ Klára, ŠVARČEK Roman, ŠALAMOUNOVÁ Zuzana (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- THEINER, Pavel (2012): ADHD od dětství do dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, 13(4): 148–150.
- THOROVÁ, Kateřina (2007): *Výjimečné děti*. Praha: APLA
- TLAMSOVÁ, Marta (2018): *Bloomova taxonomie (RBT) ve výuce španělštiny*. DP, FF JU v Českých Budějovicích.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ (2009): *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- TOMLINSON, Carol Ann. (2005): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- TOMLINSON, Carol Ann (2005): *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- UNESCO. *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. Paris: UNESCO, 2004.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2013): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- VALENTA, Josef a Hana KASÍKOVÁ (1994): *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování: pohledy pedagogické*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.) (2007): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.) (2015): *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- VAŠEK, Štefan (2003): *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia.

ZÁPOTOČNÁ, Olga (2010): *Specifické poruchy učení*. In Vágnerová, str. 304–319.

VASILYEVA, Elena Anatolievna, BARTOŇOVÁ, Eliška, ŠMÍDOVÁ Lucie (2013): Využití PenFriendu ve výuce cizích jazyků pro zrakově postižené. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, Roč. 23, č. 3. <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/131/256-258.pdf>

VOJTKOVÁ, Naděžda: *Práce v centrech aktivit*. Metodický portál: Články [online]. 23.02. 2010, [cit. 2019-12-15]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/7603/PRACE-V-CENTRECH-AKTIVIT.html>

VONKOVÁ, H (2015): Organizační formy vyučování. In Vylišová & Kasíková, *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007, s. 173–174.

VOTAVOVÁ, Renata (2019): *Rozvoj gramotností žáků v heterogenní třídě*. Metodický portál: Články [online]. 01. 02. 2019, [cit. 2019-11-11]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21996/ROZVOJ-GRAMOTNOSTI-ZAKU-V-HETEROGENNI-TRIDE.html>

ZORMANOVÁ, Lucie (2012): *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

ODKAZY

Náměty pro práci s heterogenní třídou

<https://zapoimevsechny.cz/>: Interaktivní web, který provází společným vzděláváním (inkluzí). Zaštiťuje Národní pedagogický institut ČR.

<https://inkluzivniskola.cz/>: Stránky společnosti META, o.p.s., s mnoha inspirativními návody, videy atp. Zaměřeno zejména na žáky s OMJ.

<https://rvp.cz/>: Metodický portál RVP.cz. Národní pedagogický institut.

<http://www.nidv.cz/>: Národní institut dalšího vzdělávání.

<https://archiv-nuv.npi.cz/>: Národní ústav pro vzdělávání. Webové stránky jsou naklonovány pod NPI. V archivu lze nalézt důležité informace, např. seznam krajských metodiků péče pro nadané:

<https://archiv-nuv.npi.cz/t/metodici.html>

<https://www.projektsypo.cz/>: SYPO: Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů.

Channel Crossing, s.r.o.: *DIFERENCIACE VE VÝUCE – Metodická příručka k výuce skupin s různou úrovní znalostí a dovedností*.

http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_7_DiferenciaceVeVyuce.pdf

Informace související se specifickými vzdělávacími potřebami

Metodické pokyny, doporučení, inspirace: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11994>

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Ucelený manuál, vnitřně členěný na osm částí, jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Projekt Univerzity Palackého.

<https://inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>

Toto místo sdružuje ucelené informace o roli asistenta.

Standard práce asistenta pedagoga – dokument ve formátu pdf na stránkách Inkluze.upol.cz:

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice: <https://www.pppcb.cz/>

Kontaktní formulář: <https://www.pppcb.cz/cinnost-smerovana-ke-strednim-skolam>

Asociace Pracovníků Speciálně pedagogických center: <http://www.apspc.cz/>

Seznam krajských koordinátorů autismu: <http://www.apspc.cz/kontakty/krajsti-koordinatori-autismu>
<https://www.dyscentrum.org/>

DYS-centrum® Praha z. ú. je nezisková organizace, jejímž cílem je podporovat jedince se specifickými poruchami učení (SPU) a/nebo chování, kterými jsou především dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie, ADHD a ADD.

Společný referenční rámec a Evropské jazykové portfolio

Společný Evropský rámec pro jazyky – nové verze s novými deskriptory: Common European Framework for Languages (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>

Evropské jazykové portfolio pro práci online: <https://ejp.rvp.cz/>

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ - Plan Curricular del Instituto Cervantes

<https://www.englishprofile.org/> - English Profile –the CEFR for English