



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

DĚJEPIS

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: dějepis

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

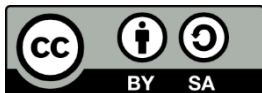
Spoluautoři: Markéta Djoa Musková, Markéta Krejčí, Jitka Michalová,
Martina Vavreková, Jan VACLÍK

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 978-80-7394-993-8



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 (věkově 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 dějepis (vedle verzí pro cizí jazyky a český jazyk a literaturu).

Obsah

1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI	7
1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE	7
1.2 CÍL DIFERENCOVANÉ VÝUKY	8
1.3 OBLASTI DIFERENCIACE	11
1.3.1 DIFERENCIACE AKTIVIT	11
1.3.2 DIFERENCIACE FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY	12
1.3.3 DIFERENCIACE OBSAHU UČIVA	13
1.3.4 DIFERENCIACE HODNOCENÍ	14
2 DIAGNOSTIKA: POZNÁVÁME SVÉ ŽÁKY	20
2.1 INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA UČITELE	20
2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	22
2.1.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA	23
2.2 INTELIGENCE, PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYL	26
2.2.1 KOGNITIVNÍ STYL	27
2.2.2 UČEBNÍ STYL	27
2.2.3 PAMĚŤ	27
2.2.4 INTELIGENCE	28
2.3 TZV. „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“	29
2.3.1 PODPRŮMĚRNĚ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK	31
2.3.2 NADPRŮMĚRNĚ NADANÝ	31
2.3.3 SVPU	32
2.3.4 ADD, ADHD	33
2.3.5 TZV. „ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK“	33
3 REALIZACE VÝUKY: OD PŘÍPRAVY K HODNOCENÍ	35
3.1 MODELOVÁ SKLADBA HETEROGENNÍ TŘÍDY	35
3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	40
3.3 DIFERENCIACE VE VÝUCE DĚJEPISU	42
4 BIBLIOGRAFIE A ODKAZY	49

1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI

Heterogenitou se obecně rozumí nesourodost, rozmanitost, rozdílnost či různorodost. Bývali řeč o **heterogenní třídě**, jedná se o třídu věkově smíšenou. 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 apod. 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 ve všech 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, které aktivně vstupuje do procesu učení a stojí v jeho středu; vzdělávací proces se tedy řídí tím, co naplňuje potřeby dítěte. Změnu tohoto paradigmatu dokresluje 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 ohromné úsilí a notný díl práce učitele. Na tyto skutečnosti reagují strategie ve vzdělávání u nás i v zahraničí. Tyto strategie 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 opírat 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 otázníků.

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 apod. 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

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/>).

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

Tento oddíl je částečně inspirován uvedeným webinářem.

na různě dlouhá období (část dne, část hodiny, několik hodin při plnění např. projektového úkolu).

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 žákova 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*).

Vyjdeme-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 neprobíhá rozvoj kognitivní činnosti.
- **Rozvoj autonomizace**, kdy umožňujeme volbu např. obtížnosti úkolu, počtu úkolů, pořadí jejich plnění atp. 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 portfolií, která vede k efektivnějšímu procesu učení a k autonomizaci. Pro tyto účely lze využít již některých existujících sebehodnotících formulářů. Patří sem samozřejmě i různá čtenářská portfolia. Případně učitel vytvoří portfolio vlastní v souladu se ŠVP jak pro individuální, tak skupinovou práci.
- **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. Poskytujeme žákovi návod na to, aby sám dokázal objevit orientační body pro identifikaci a pochopení cíle.



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.

Ukázku sebehodnotícího formuláře nabízí např. Starý, Laufková a kol. (2016: 150).

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

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

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

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

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. zapamatovat 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 dějepisu 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 PRO PRAXI č. 2:

Aktivita míří do vyšších pater Bloomovy taxonomie. Práce probíhá ve skupinách. Skupiny si vylosují jednu z probíraných historických osobností. Cílem je vytvořit facebookový profil významné historické osobnosti pro spolužáky, ve které budou uvedeny důležité informace: životopis, politické smýšlení, koníčky, fotografie atd.

- Žáci vyhledávají informace a připravují ústní prezentaci.
- Po představení jednotlivých osobností každý napíše krátký text, ve kterém zmíní své zkušenosti, proč použili tuto vzniklou formu profilu. Také zhodnotí profily ostatních historických osobností.

Aktivita míří do kategorií a podkategorií RTB jako: interpretování, rozlišování, posuzování.



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 3:

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 zpracována, či prostě pokračovat.

1. Přečti si texty a odpověz na otázky. Můžeš pracovat sám, ve dvojici nebo ve skupině.
2. Napiš text, kde představíš svoje téma. Můžeš pracovat sám nebo ve dvojici.
3. Vytvoř opakovací test pro spolužáky. Pracuj ve dvojici nebo ve skupině. Test bude realizován v následujících hodinách.
4. Připrav si monolog, v němž představíš svoje téma.
5. Popovídej si se spolužáky o svém tématu. Pokládej otázky, odpovídej na ně. Nahraj rozhovor na mobil. Pracuj ve dvojici.
6. Projdi si téma v učebnici a označ místa, kterým nerozumíš. Pokud budeš pracovat ve dvojici či ve skupině, poradte si navzájem. Pokud budeš pracovat sám, zkonzultuj to s učitelem.
7. Vytvoř plakát (na papír/v aplikacích), kde přidělíš svým spolužákům role ve tvém tématu. Popiš dílčí úkoly pro jednotlivé osoby. Pracuj ve skupině.
8. Se skupinou prezentujte konečný výsledek tvé práce.

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.

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

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. diferenciací časová).



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 4:

Téma: Shrnutí meziválečné české literatury

Kontext: pokročilí, téma: Izraelsko-palestinský konflikt – přesun české ambasády do Jeruzaléma. Shrnutí lekce. Písemný projev/ústní interakce.

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

Lze zvolit písemný/ústní formát – tedy 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 hodinu ověřujeme. Nebo první úkol je písemný, v druhé hodině ústní.

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
Palestinský politik	Valné shromáždění OSN	zpráva	Situace na Západním břehu Jordánu
Izraelský politik	Valné shromáždění OSN	zpráva	Bezpečnost státu Izrael
Poradce českého ministra zahraničí	ministr	expertní stanovisko	Přesun ambasády do Jeruzaléma – stav ve světě
Ministr zahraničí	ministři vlády ČR	doporučení vládě	přesun – rozhodnutí ministra

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.

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).

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

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 střídají tyto základny, 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 základen 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 základen 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 s využitím techniky ve škole, ale lze využít i metodu BYOD (*Bring Your Own Device*)).
- Můžeme ponechat několik lavic pro **práci ve dvojicích** či **samostatnou práci**.

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

Při diferenciaci prostředí mějme na paměti, že pohyb po třídě, volba způsobu práce a místa podporuje žakovu 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.

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 žakově 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.

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

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

Při diferenciaci 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 diferenciaci:

(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.

POZN: 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/>

(b) Konkrétní učivo dělíme na základní, pomocné, rozšiřující. Zároveň promyšlíme 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).



PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 5: Diferenciace požadavků

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

ÚROVEŇ 1

Uveď, co **nepatří** mezi základní rysy totalitního režimu:

- A) svobodné volby
- B) vláda jedné politické strany
- C) likvidace politických protivníků
- D) porušování občanských práv

ÚROVEŇ 2

Doplň tabulku o následující pojmy spojené s totalitními režimy – německým nacismem a komunismem:

Stalin; Hitler; koncentrační tábory; TNP – tábory nucených prací; Křišťálová noc; Gottwald; únor 1948; Milada Horáková; Josef Čapek; Mnichov 1938

NACISMUS	KOMUNISMUS

ÚROVEŇ 3

Na základě prostudovaných pramenů odpověz na badatelskou otázku: Byli protektorátní četníci obětmi či spolupachateli nacistického režimu? Využij minimálně 3 argumenty, které považuješ za nejrelevantnější.

(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, promyšlíme 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.

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

Určitě není ku 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 další žákovu studijní perspektivu.

Z hlediska charakteru pak můžeme rozlišovat následující typy hodnocení. Prvním typem hodnocení, které žák vnímá, je hodnocení **bezděčné** (pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto apod.), jde tedy o spontánní reakci a jedná se o hodnocení povšečné – **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 kritérii se rozumí dílčí aspekty podléhající hodnocení. V žakovském projevu mohou být kritérii znalosti faktů, jejich interpretace, obsahová stránka zpracování dějepisného úkolu, kvalita prezentace, kvalita analýzy, používání zdrojů atp.
- Uzpůsobování hodnocení určité normě, jak sociální, tak individuální, představuje hodnocení **normativní**, kdy hodnocení vztahujeme 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, lze dělit hodnocení 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, zpětnovazební, 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.
- **Systematicčnost:** 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 vytížen 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.

- Tato část včetně příkladu se inspiroje 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: Kam jdu, kde sem a jak se dostanu k cíli. K formativnímu hodnocení je dobré ještě připojit:

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



Tipy pro zavádění vrstevnického 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 ke 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 svých 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/a? Co myslíš, že jsi udělal/a nejlépe? Proč myslíš, že jsi se zlepšil/a 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:

- Dejte žákům seznam již vytvořených kritérií a požádejte je, aby vybrali ta, která považují za nejdůležitější. Ptejte se jich proč.
- Nechte žáky napsat práci podle předem daných kritérií. Potom jim položte otázky ohledně kritérií: *Jste stále spokojeni s tím, že zde máte kritérium...? Proč?* Společně výběr kritérií vylepšujte.
- Vyzvěte žáky (samostatně/ve skupině), aby sestavili seznam potenciálních kritérií. Nechte je seřadit kritéria dle důležitosti. Shodněte se s celou třídou, jaká kritéria nesmí chybět. Pro každé kritérium zkonstruuje deskriptory. Nakonec nechte vybrané hodnotitele ohodnotit práce a prodiskutujte rozdíly v hodnocení a jejich důvody. Precizujte kritéria a deskriptory.

Na závěr této kapitoly ještě připomeňme, že pro hodnocení je neodmyslitelný aspektem jeho **vztah k cílům**. Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitelé 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. 6: ZPRACOVÁNÍ DĚJEPISNÉHO TÉMATU (REFERÁT, PLAKÁT, PREZENTACE)**

Úkolem žáka je zpracovat dějepisné téma formou referátu, prezentace nebo plakátu, který ústně představí. Kritéria hodnocení jsou předem stanovena učitelem, případně mohou vzejít z diskuse s žáky, např.: znalosti; kvalita prezentace; kvalita analýzy; zdroje.

Po projevu proběhnou 3 fáze:

- 1) Sebehodnocení žáka: Jak jsem se připravil(a)? Co se mi podařilo? Co se nedařilo a chtěl(a) bych do budoucna zlepšit?
- 2) Vrstevnické hodnocení: Ostatní žáci se mohou přihlásit, ocenit spolužákův projev a dát tipy na zlepšení do příště. Např. „*Kájo, líbilo se mi, žeš měl projev dobře připravený, celou dobu jsi mluvil spisovně, pořád jsi nás sledoval očima, a pobavil mě vtip na konci. Co bych ti doporučil pro příště, je lépe vyslovovat a zapojit do projevu větší gestikulaci.*“
- 3) Hodnocení učitelem: Shrne to podstatné dle zadaných kritérií, případně oznámkuje (nedoporučujeme užívat celé škály známek, ale např. 1-2-3-nesplněno).

Tabulka č. 3: Rubrika pro hodnocení prezentace (z Košťálová, Straková a kol. 2008)

0	1	2	3	4
znalosti	Problém vysvětlí jasně, logicky a konsistentně. Jasně vymezí téma práce. Shromáždí vhodná a relevantní fakta a jasně je strukturuje.	Problém vysvětlí důkladně a více méně přesně. Vhodně vymezí téma práce. Shromážděná fakta jsou správná, ale je jich málo.	Částečně vysvětlí problém, ale pomine některé klíčové prvky. Zadání práce není vymezeno správně. Fakta jsou zmatená a neuspořádaná.	Téma není vysvětleno vůbec. Nedostatečně vymezené zadání. Základní informace je nedostatečná.
kvalita prezentace	Téma práce odpovídá zadání a je prezentováno nápaditě. Práce je velmi kreativní, věcná, smysluplná, výstižná. Prezentace plynulá, má logickou strukturu. Na obrazových materiálech je patrná důkladnost, důraz na detaily, nejsou překlepy, úprava čistá.	Téma práce souvisí se zadáním. Práce je zajímavá a smysluplná. Prezentace je v zásadě plynulá. Obrazové materiály pěkně vypadají. Mírně nedostatečný důraz na detaily jako překlepy, úprava apod.	Téma práce příliš nesouvisí se zadáním. Sdělení je nejasné a chybějí podstatné prvky. Prezentace není smysluplná. Nedostatků v detailech.	Téma nesouvisí se zadáním, postrádá srozumitelnost. Velké nedostatky v detailech.
kvalita analýzy	Práce je jasná, smysluplná, věcná, cílená. Má závěr. Jsou použity výstižné argumenty. Závěry jsou přesvědčivé a založené na důkazech.	Práce je smysluplná. Jasně formuluje problémy a řeší je. Argumenty jsou do značné míry uspořádané a výstižné. Závěry jsou celkem přesvědčivé.	Práce není dostatečně smysluplná, neřeší jasně vymezený problém. Argumenty jsou zmatené a nejasné. Řešení problému je nedostatečné.	Práce není smysluplná, neformuluje problém. Argumenty nejsou podloženy fakty. Chybí řešení.
zdroje	V práci bylo využito neobvyklých zdrojů. Bylo konzultováno několik institucí. Literatura obsahuje množství primárních i sekundárních zdrojů.	Použití dostatečných zdrojů, konzultována jedna nebo dvě instituce. Literatura obsahuje dostatečné množství primárních i sekundárních zdrojů.	Chybějí dostatečné zdroje. Konzultována byla aspoň jedna instituce. Literatura obsahuje nedostatečné množství primárních a sekundárních zdrojů.	Žádné zdroje nebo nedostatečné, nebyly konzultovány žádné instituce.

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 učící se 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 výtvarů 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.inkluzivniraxi.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 jaksí 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 nějak 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.



OBECE 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 tento 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“ projev konzultujeme s výchovným poradcem.

- Informace k PLPP a IVP včetně vzorových formulářů na *Digifolio*.
- Kontaktní formulář PP České Budějovice pro SŠ, kde lze doplnit informace o žákovi a popsat jeho specifika: <https://www.pppcb.cz/cinnost-smernova-ke-strednim-skolam>

Doporučení poradenských pracovišť obsahují 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, pětílístek (metody kritického myšlení); klíčová slova, rybí 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-znevzhodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-1-1-metody-aktivniho-uceni/>, www.cizinci.npi.cz/)

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

2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření představují legislativně zakotvenou podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje speciální úpravy. 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 provádí 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 úprava 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 – tlumočnický 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.
- Hodnocení žáka – školské zařízení formuluje 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 – učitelé 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

- 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.

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.

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 portfolia nebo deníku. Rozvíjí tak dílčí strategie k učení a řešení problémů. Učiteli asistent 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.

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.

Na stránkách <http://inkluze.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 se 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 také uvědomit si **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 učitelů, která přichází z vnějšku. V dalších kapitolách se podíváme na aspekty, které hrají důležitou roli při učitelově pedagogické diagnostice: stručně přehledněme 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 věnovat pozornost a klást 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 své 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 štitků 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/Ucenina_miru/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 INTEIGENCE

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:

Gardner (1983);
(1998)

- **Logicko-matematická inteligence:** Týká se schopnosti řešení neverbálních problémů, práce s abstraktními symboly, čísly a znaky.
- **Verbálně-jazyková inteligence:** Týká se vyjadřovacích a komunikačních schopností, od sémantiky, fonologie a syntax po praktickou aplikaci v různých způsobech komunikace. Často také bez problémů ovládají 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.).



PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 7: LITERÁRNÍ KROUŽEK

Následující aktivita, převzatá z publikace *Moderní didaktika* (Čapek, 2015: 307–308), je navržena typicky pro hodiny českého jazyka a literatury, ale lze ji modifikovat i pro jiné předměty, zejména dějepis. Je založená na diferenciaci učebních stylů či typu inteligence žáků. Aktivita vychází z hodiny literární výchovy, ale může být použit i dějepisný materiál.

Strukturovaná literární diskuse nad přečteným textem, vycházející z různých rolí, které žáci zauímají, se nazývá literární kroužek. Metodu literárních kroužků lze provozovat v rámci celé 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 obrazech 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 dospívajících se přidávají i další projevy související s vývojem, např. impulzivita a obtíže v sebeovládání, kolísání aktivační úrovně, výkyvy sebehodnocení, ztráta motivace ke školní práci a měnící se vztah k autoritě.

Obecně lze konstatovat, že taková 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 jaks 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 nevádí, 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 posílujeme 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. Vágnerová 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, 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 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

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)

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

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.“

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, apod Vágnerová 2013: 52). Na jedné straně nadprůměrní jedinci bývají zvědavější, otevřenější novým poznatkům, tíhnou ke kategorizaci získaných informací, 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. Nadaní mohou mít problémy se sociální integrací, nemusí být oblíbení mezi spolužáky, ačkoliv na středním stupni vzdělávání bývá jejich chování vyrovnanější. Nadaní 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.

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

O nadaných viz také:

- Dočkal (1987)
- Lazníbatová – Ostatníková (2010)
- článek Sejvalové na rvp.cz

Nevyrovnanost vývoje se projevuje v oblastech:

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

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 osobností 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. přeřadit 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.

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 prvé 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.

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,

Text této části vychází zejména z Vágnerové (2013)

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 nepříjemně (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

Jak vyplývá ze závěrů České školní inspekce (2021/2022), „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 nedagnostikovaného či s doporučením od poradenského pracoviště, volíme metody práce uvedené v následující tabulce.

Tabulka č. 4: 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	<ul style="list-style-type: none">- monotónní 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)

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-nadaných-a-mimořádně-nadaných-žáků-v-ZŠ-a-SŠ>
<https://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>
- Mudrák (2015)
- Hříbková (2009)

- individuální, pečlivé formy hodnocení
- při skupinové práci řadit do homogenní skupiny

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 neplýnulé, porozumění čtenému textu vážně 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. 5: 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

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)

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:

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.

Jak vyplývá ze studie META, „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. 6: 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

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

Vyhláška:
<https://www.inkluzivniskola.cz/vyhlasa-a-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadaných>

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/>

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

Tabulka č. 7: 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

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

Baslerová (2012)

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).

Zajímavý podcast na webu
[Zapojmevsechny.cz](http://zapojmevsechny.cz)

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

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.

Seznam krajských koordinátorů pro oblast autismu:
<http://www.apspc.cz/kontakty/krajsti-koordinatori-autismu>

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 spojené 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:

Tabulka č. 8: 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 atp.) - 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, nezáměr 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 překážek (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.inkluze.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:

„Učitel má obrovskou sílu, protože významným a výrazným způsobem ovlivňuje a působí na dvě až tři generace, a to svou odborností, kvalifikovaností, ale i osobním příkladem. Učitel je považován za tzv. change-agent, tj. zprostředkovatelem změn, protože prostřednictvím něj se uskutečňují změny ve společnosti“ (Nohrah Maier 1993, apod Laznibatová & Statníková 2010).

Tabulka č. 9: 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 až 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. 10: 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

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	- skupiny mohou být hlučné, překřikovat se
	- případné chyby nejsou okamžitě opraveny
	- náročná příprava, obtížné hodnocení

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 Kasíkové (2016: 19–20)

Tabulka č. 11: 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>sucker effect</i>; s tím souvisí i přítomnost určitých typů žáků: 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 studiu 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 DIFERENCIACE VE VÝUCE DĚJEPISU

Diferenciace učiva ve výuce dějepisu je zatím popelkou ve srovnání s výukou českého jazyka či jazyků cizích. Dějepis v současné době prochází revoluční změnou, v rámci které přechází z vesměs předávání hotových poznatků učitelem žákům na badatelsky orientovanou problémovou výuku, jež je nedílnou součástí nové vzdělávací Strategie 2030+. Proto příklady z praxe, které budou čtenářům nyní představeny, vycházejí především ze zkušeností vyučujících využívající badatelskou výuku v dlouhodobějším horizontu. Pro lepší představu jsou zde uvedena základní kritéria tohoto výukového přístupu.

Převzato ze vzdělávacího webu *Dějepis 21*
<https://www.dejepis21.cz/historicke-mysleni-a-historicka-gramotnost>

Historické myšlení a historická gramotnost

Hlavní cílem učitele dějepisu by dle nového badatelského přístupu mělo být rozvíjení historického myšlení a historické gramotnosti žáků. Tento model vychází z anglosaského přístupu, který detailně rozpracoval historik a didaktik Peter Seixas. Ten rozlišuje šest konceptů "historického myšlení", které v jeho pojetí má jasnou strukturu a jasně identifikovatelné znaky:

Více na jeho webu: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

1. Stanovení historického významu.
2. Využití primárních zdrojů.
3. Určení kontinuity a změny.
4. Analýza příčin a následků.
5. Zaujímání historické perspektivy.
6. Pochopení etické dimenze historické interpretace.

Jedním ze současných problémů veřejného užívání minulosti je povrchní aktualizace a nesprávné určení příčin a následků. Často se objevuje zkratkovité myšlení spočívající v povrchních historických paralelách. Veřejná debata je zaplavena metaforami a dezinterpretovanými historickými figurami. Schopnost identifikovat historický kontext použitého argumentu, použité fotografie či statistiky je tedy velice důležitá nejen vzhledem ke kompetencím žáků, ale má nepochybně také celospolečenský význam.

Koncept zaujímání historické perspektivy odmítá povrchní moralizování a jednostranné vnášení současných hledisek do minulosti, což je zpravidla prvotní pohled dětí na historii. Nepředstavuje ani jednoduché objevování paralel na základě vnější podobnosti, právě naopak. Jde o to nepřisuzovat viditelným marginální význam systémových změn, ale odhalit co je důležité a co spíše okrajové, vidět pod povrch věcí.

Abychom mohli badatelskou výuku aplikovat v heterogenní třídě, je nutné si připomenout obecná **základní doporučení**, která nám pomohou lépe diferencovat obsah učiva i formy výuky.

Diferenciace ve výuce, *Metodická příručka k výuce skupin s různou úrovní znalostí a dovedností*
<https://adoc.pub/diferenciace-ve-vyuce.html>

- Zaměříme se na celkový koncept s důrazem na pochopení a smysl pojmu.
- Provádějme průběžné hodnocení a analýzu způsobnosti, potřeb a zájmu žáků. Zjistíme, kteří žáci budou potřebovat naši pomoc, kteří méně.
- Využívejme flexibilního seskupování. Někdy nechme žáky pracovat samostatně, někdy ve skupinách podle jejich možností, zájmu, učebních stylů apod. Frontální

výuku se všemi žáky využívejme k motivaci, k uvedení tématu, plánování či v závěru hodiny.

- Používejme hodnocení jako učební pomůcku. Hodnocení by mělo probíhat před, během a po výukových blocích a mělo by nám pomoci s otázkami týkajícími se potřeb žáka a jeho optimálního způsobu učení.
- Kladme důraz na rozvoj kritického a tvořivého myšlení. Úkoly, aktivity a postupy by měly být takové, aby žáci byli nuceni chápat smysl pojmu a jejich význam uplatňovat v praxi.
- Je zásadní, aby byli do výuky zapojeni všichni žáci. Usilujme o to, aby naše výuka byla poutavá a motivující pro různorodé skupiny žáků. Obměňujte či připravte různé variace úkolu jak v průběhu samotné výuky, tak v rámci jednotlivých skupin či pro samotné jednotlivce.

Je dobré si připomenout i **zásady práce se třídou**. Postupujeme:

- **Od konkrétního po abstraktní:** Slabší žáci řeší konkrétní, přímé otázky. Zdatnější žáci řeší abstraktnější myšlenky a materiály.
- **Od jednoduchého ke složitějšímu:** Komplikovanější materiály, práce s různými zdroji, výzkum, složitější otázky, problémy, dovednosti nebo cíle zadání, situace aj. řeší zdatnější žáci.
- **Od základního po transformační:** Pro zdatnější – zadání, která vyžadují manipulaci, práci s informacemi, materiály, myšlenkami či jejich uplatněním.
- **Od problému řešených z jednoho úhlu po problémy řešené z několika různých úhlů:** Pokročilí žáci – úkoly, které se skládají z několika částí či dané téma řeší z různých úhlů pohledu, hledají se vztahy mezi jednotlivými částmi apod.
- **Od strukturovaných úloh (cílených) po otevřené:** Pokročilí žáci – úkoly, které jsou otevřenější v otázce jejich řešení, rozhodnutí a přístupu, vyjádření rozhodnutí, stanoviska apod.
- **Od menší nezávislosti po větší nezávislost:** Čím zdatnější žák, tím více schopen vlastního monitoringu, plánování, navrhování apod.
- **Od rychlých aktivit po časově náročnější:** Pokročilí žáci někdy těžší z rychlého probrání předepsaného tématu, aby pak měli více času na jeho prostudování, prozkoumání do větší hloubky a šířky.

PŘÍKLADY DIFERENCIACE VE VÝUCE DĚJEPISU

Přestavme si tedy nyní heterogenní třídu, která vedle „běžných“ žáků počítá s nadaným žákem, žákem s SVPU, žákem s OMJ, žákem se zrakovým postižením a žákem s Aspergerovým syndromem. Proto budou jednotlivé aktivity diferencovány s ohledem na výše zmíněné složení třídy.

Téma: Námět vychází z metodiky Jaroslava Pinkase *Stát a národy v ČSR*

Vznik ČSR – národnostní problematika

Stát a národy v Československu

Anotace lekce:

Lekce se zaměřuje na národnostní otázku meziválečného Československa. Na příkladech ilustrujících perspektivu jednotlivých národů (Čechů, Slováků, Němců, Romů) zkoumají žáci jejich vztah ke státu.

Badatelská otázka zní: *Kdo se cítil Čechoslovákem?*

Klíčová slova: první republika – nacionalismus – národnostní menšiny – ústava

Vzdělávací cíle / Co se žáci učí

Obsah:

Žáci se seznamují s preambulí Ústavy ČSR a zkoumají rozdíl mezi ústavní teorií a sociální praxí první československé republiky (1918–1938).

Historické myšlení: Dobové perspektivy

Žáci odlišují postoje příslušníků jednotlivých národů ČSR vůči státu.

Badatelské dovednosti:

Popisujeme zdroje.

Porovnáváme a třídíme zdroje.

Stát a národy v Československu – Kdo se cítil Čechoslovákem?

Co je naším cílem?

Prozkoumáme národnostní poměry v tzv. první Československé republice (1918–1938). Budeme si všimnout toho, jakým byla republika domovem pro národy, které v ní žily. Co nám říká bankovka o tom, jak je první republika vnímána v současné době?



Obrázek č. 1: Bankovka pět tisíc korun českých (zdroj: Wikipedia, 2022)¹

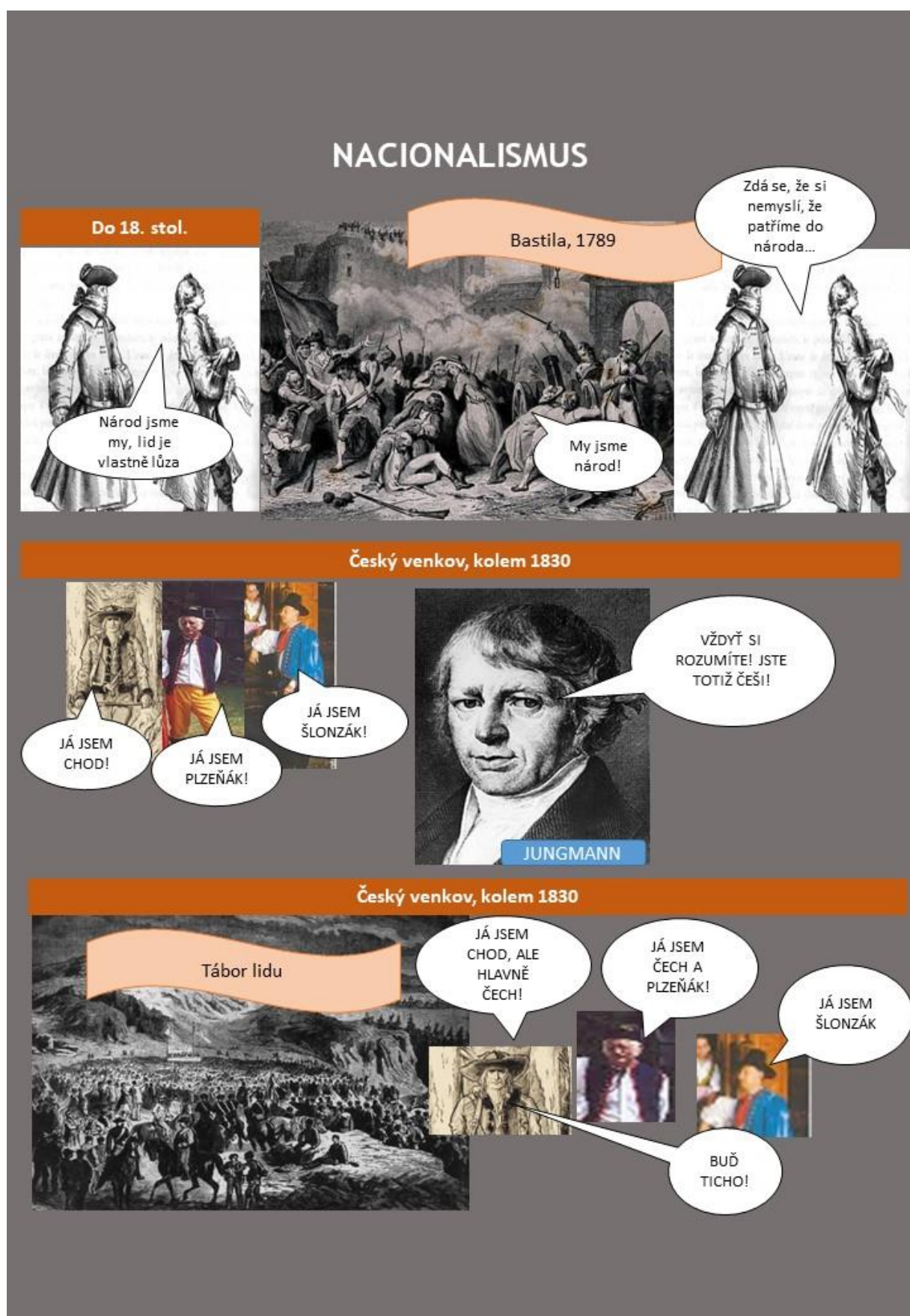
Než začneme

28. 10. 1918 vznikla Československá republika. Republika byla státem demokratickým, vláda vznikala na základě svobodných voleb, volební právo bylo všeobecné, republika jej rozšířila i na ženy. Úvod ústavy nového státu mluvil o „národu Československém“. Psalo se v něm:

My, národ Československý, chtějící upevniti dokonalou jednotu národa, zavésti spravedlivé řády v republice, zajistit pokojný rozvoj domoviny československé, prospět obecnému blahu všech občanů tohoto státu a zabezpečit požehnání svobody příštím pokolením, přijali jsme ve svém Národním shromáždění dne 29. února 1920 Ústavu pro Československou republiku, jejíž znění následuje. Přitom my, národ Československý, prohlašujeme, že chceme usilovat, aby tato ústava i všechny zákony naší země byly prováděny v duchu našich dějin stejně jako v duchu moderních zásad, neboť chceme se přičlenit do společnosti národů jako člen vzdělaný, mírumilovný, demokratický a pokrokový.

V novém státě žila řada národů: Češi, Slováci, Němci, Maďaři, Ukrajinci, Poláci, Romové, Židé a řada dalších. Kdo to ale byli ti „Čechoslováci“?

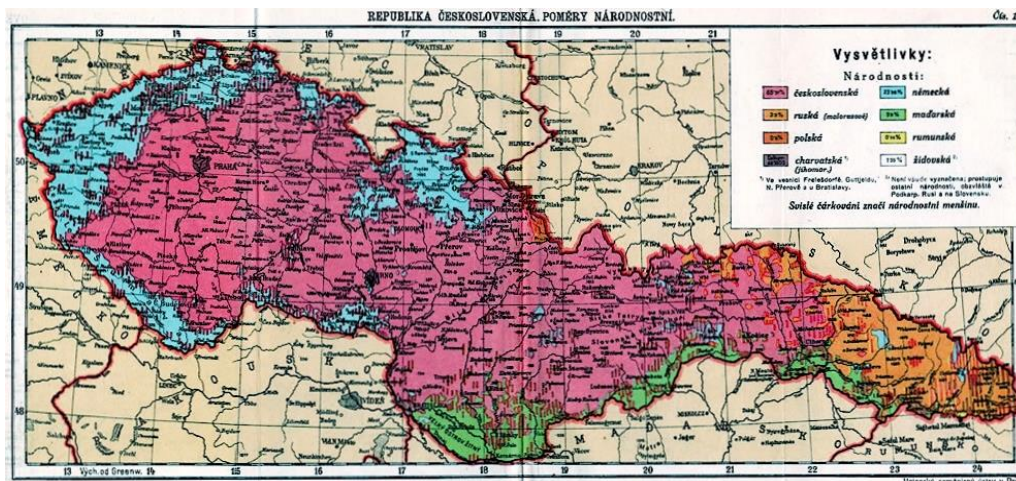
¹ https://cs.wikipedia.org/wiki/Bankovka_p%C4%9Bt_tis%C3%ADc_korun_%C4%8Desk%C3%BDch



Obrázek č. 2: Vlastní tvorba (Autor: Jaroslav Král)

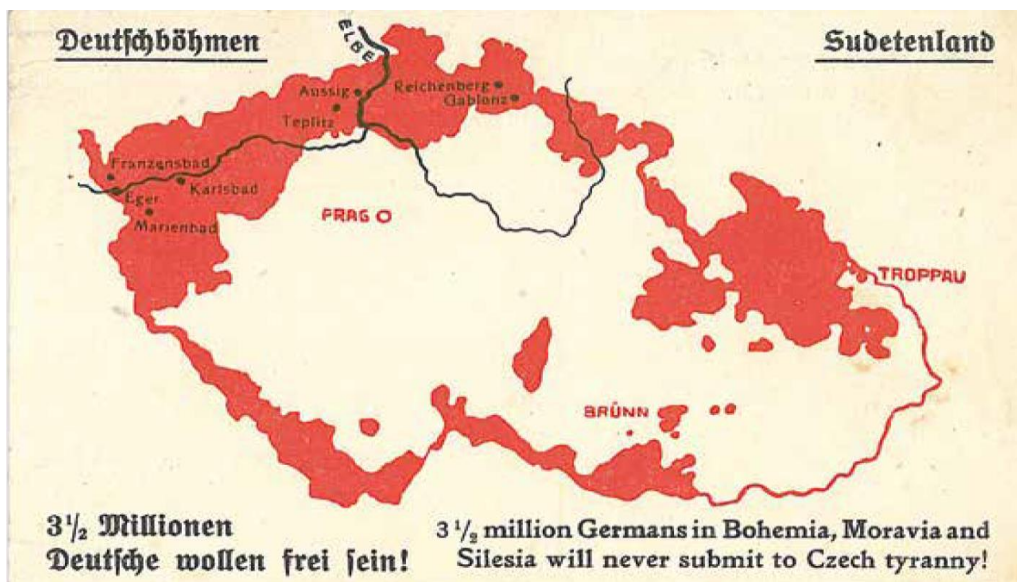
- Otázka č. 1: *Popiš nacionalismus třemi slovy*
- Otázka č. 2: *Prozkoumej zdroje 1–6 a rozhodni, zda se lidé zachyceni v těchto zdrojích mohli cítit jako Čechoslováci, o kterých mluvila ústava. Svě závěry zanes do tabulky na konci pracovního listu.*

Zdroj 1: Dobová mapa národností v ČSR v roce 1930 (Wikimedia Commons, 2022)²



Zdroj 2: Německá pohlednice z roku 1919 (Český Rozhlas Sever, 2018)³

V pohraničí českých zemí žili převážně Němci. 30. října 1918 vyhlásili své spojení s Rakouskem. Československý stát od listopadu 1918 do ledna 1919 obsadil pohraničí vojskem. Na pohlednici je napsáno: 3,5 milionu Němců chce svobodu (německy) a 3,5 milionu Němců v Čechách, na Moravě a ve Slezsku se nikdy nepodvolí české tyranii (anglicky).



Zdroj 3: Pamětník o situaci českých Němců ve 20. letech 20. století (1996)

Nacionálně citící němečtí občané, jejichž rodiny žily v Čechách po staletí, se v českém prostředí cítili víceméně jako cizinci, i když s Čechy udržovali korektní anebo alespoň formálně přátelské styky. Charakteristické nicméně bylo, že chodili zásadně jen k německému lékaři, i když třeba

² https://commons.wikimedia.org/wiki/File:R%C4%8Cs_Pom%C4%9Bry_n%C3%A1rodnostn%C3%AD.jpg

³ <https://sever.rozhlas.cz/osudy-ceskych-nemcu-keri-nesouhlasili-s-pripojenim-sudet-k-risi-7704342>

ordinoval mnohem dál nežli český, nikdy nenavštívili české divadlo a nevzali do ruky jedinou českou knihu, ba ani noviny.

Zdroj 4: Slovenský politik Andrej Hlinka (1921)

Andrej Hlinka (1864–1938) byl významný slovenský kněz a politik. Před rokem 1918 vystupoval proti útlaku Slováků ze strany Maďarů (Slovensko bylo tehdy součástí Uherského království). Vedl Slovenskou ľudovou stranu (později se přejmenovala na Hlinkovu slovenskou ľudovou stranu).

Slovenský národ žije dobou veľké zkoušky. Máme svobodu, ale ne úplnou. Slovák je pánem osudu, ale pod kuratelou bratra. Sahá se nám na najcennější statky. Takové nebezpečí Slovensko ještě nepřežilo: víra, řeč, národnosť, právo na sebeurčení je v nebezpečí.

Zdroj 5: Obálka populární historické knížky

(Antonín Horák, *Národní dějiny pro lid československý*, 1924)



Zdroj 6: Žádost romského starosty k školskému odboru v Užhorodu (1926)

Podkarpatská Rus bylo území, které před první světovou válkou patřilo Uherskému království, a většina obyvatel, které tam žilo, mluvilo rusínsky (ukrajinsky). Až do roku 1918 měli privilegované postavení Maďaři, byla zde ale i silná menšina židovská a romská (v té době neměl pojem „cikánský“ hanlivý přídech jako dnes). Národnostní cítění venkovského obyvatelstva nebylo vyhraněné, lidé na venkově často nesmýšleli nacionalisticky.

V dohledné době bude ukončena stavba cikánské školy, ve které bude pravděpodobně hned započato s vyučováním. Dovoluji si prositi jménem obyvatelů cikánské kolonie, aby vyučovacím jazykem na této škole byl zaveden jazyk československý, a to z těch důvodů, že část našich dětí již navštěvuje školu, kde jest jazyk československý vyučovacím jazykem, a dále vzhledem k panujícím poměrům na Podkarpatské Rusi, že pouze vyučování v jazyku československém bude mít v budoucnosti náležitého významu. Doufám, že žádost naše bude příznivě vyřízena a znamenám se v plné účtě

Buko Jánoš, starosta cikánské kolonie

→ Otázka č. 3: *Přezkoumali jste řadu zdrojů. Pokuste se nyní rozhodnout, kdo se mohl cítit jako Čechoslovák.*

zdroj	Kdo ve zdroji vystupuje / Kdo je ve zdroji zachycen?	Cítili se podle vás lidé zachyceni ve zdroji jako Čechoslováci? Svou odpověď zdůvodněte.
Zdroj 1		
Zdroj 2		
Zdroj 3		
Zdroj 4		
Zdroj 5		
Zdroj 6		

→ Otázka č. 4: *Na závěr vytvořte krátkou zprávu, která shrne vaše zjištění. Nezapomeňte podpořit alespoň třemi důležitými argumenty.*

Náměty na diferenciaci:

- **Kooperativní výuka:** Žáci pracují ve skupinách, každý si vybere jeden zdroj. Ten bude dále zpracovávat a komentovat v expertním týmu složeného z žáků z ostatních skupin, kteří si vybrali stejné téma. Připravují odpověď na otázku: Cítili se lidé v použitém prameni skutečnými Čechoslováky? Hledají klíčové argumenty.
- **Žák dysgrafik:** Může si vybrat práci s národnostní mapou či plakátem, který upozorňuje na postavení Němců v novém státě. Eliminuje tak práci s psaným pramenem, který by žákovi mohl činit potíže.
- **Žák s OMJ:** Například žák s rodným ukrajinským jazykem. Dostává individuální úkol s textem psaným v ukrajinském jazyce, který se zabývá postavením Rusínů na Podkarpatské Rusi. V domovské skupině odpovídá na otázku Jak se cítili obyvatelé Podkarpatské Rusi v Československé republice.
- **Nevidomý žák:** Místo psaného vzpomínkového pramenného textu využijeme audio či audiovizuální pramen z databáze Paměti národa (<https://www.pametnaroda.cz/cs/archive>). Žák tak může pracovat s výpovědí pamětníka v audio formě.
- **Aspergerův syndrom:** Žák se může rozhodnout, zdali bude pracovat ve skupině či nikoliv. Dostane konkrétní zadání vyplnit národnostní tabulku ČSR. Zjistit procentuální národnostní složení obyvatelstva ČSR (využití PC, učebnice, mobilního telefonu). S výsledkem seznámí ostatní členy skupiny.
- **Nadaný žák:** Mluví skupiny. Zformuluje odpověď na badatelskou otázku. Hledá další argumenty, které by podpořily závěr skupiny. Pokouší se o aktualizaci tématu v současné Evropě. Hledá příklady multietnických států a soužití jejich obyvatel.

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.
- BARTOŠEK, Miroslav, SOCHOROVÁ, Alena, kolektiv autorů: *Formativní hodnocení*. Projekt SYPO. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf
- 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 diferenciací ve vyučování*. Ústav pro informace a vzdělávání Praha.
- DOČKAL, Vladimír et 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.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009): *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum.
- 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.
- GRACOVÁ Blažena, LABISCHOVÁ Denisa (2008): *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava.
- GRANDGUILLOT, Marie-Claude (1993): *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette livre.
- GREGER, David (2004): Koncept spravedlivosti a diferenciací 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.
- HORÁK, František (1991): *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka (2009): *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- 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.
- KRATOCHVÍL, Viliam (2019): *Metofora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislav: Raabe.
- 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](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 výuka 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.
- 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>.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2001): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SEIXAS, Peter (2012): *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto.
- 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 diferenciací 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, ŠVAŘÍČEK 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
- 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, Diferenciací, individualizací, kooperací ve vyučování: pohledy pedagogické*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- 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 speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapientia.
- ZÁPOTOČNÁ, Olga (2010). Specifické poruchy učení. In Vágnerová, str. 304-319.
- 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://inkluze.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.