

## Příklad inspirativní praxe

### Různými cestami k jednomu cíli

#### *Kritérium 4.2*

*Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií  
pro naplnění stanovených cílů*

*Základní škola a mateřská škola, Ivančice - Řeznovice, okres Brno-venkov*

*Jana Kratochvílová, Karla Černá*



**Ivančice**

*Komplexní systém hodnocení, CZ.02.3.68/0.0/0.0/15\_001/0000751*

## Obsah

1	Anotace.....	3
2	Specifikace kritéria hodnocení 4.2 .....	3
3	Profil školy .....	3
3.1	Strukturovaný popis školy.....	3
3.2	Slovní popis školy .....	4
4	Popis příkladu inspirativní praxe.....	5
4.1	Indikátory naplňování kritéria .....	5
4.1.1	Učitelé přizpůsobují výukové cíle potřebám a schopnostem jednotlivých žáků i třídy (skupiny) .....	5
4.1.2	K zprostředkování učiva nabízejí učitelé různé strategie (metody a formy) výuky k dosažení stanovených cílů .....	6
4.1.3	Učitelé průběžně ve výuce reflektují efektivitu zvolených výukových strategií a reagují na situaci ve třídě .....	8
4.1.4	Učitelé i žáci společně v závěru výuky reflektují míru naplnění stanovených cílů ..	8
4.2	Evaluační metody a nástroje .....	9
4.3	Evaluační zjištění .....	9
5	Rizika a příležitosti zvoleného postupu .....	10
6	Závěry.....	11
7	Zdroje .....	11
	Seznam zkratk.....	12

## Seznam příloh

- Příloha č. 1: Příprava, realizace a hodnocení výukové jednotky čtení a psaní v 1. ročníku
- Příloha č. 2: Videozáznam z hodiny čtení v 1. ročníku
- Příloha č. 3: Diferencované cíle a úkoly pro žáky 1. ročníku v hodině čtení
- Příloha č. 4: Test z dějin, jehož cílem bylo ověřit výstup ŠVP v 5. ročníku
- Příloha č. 5: Test z matematiky, jehož cílem bylo ověřit výstup ŠVP v 1. ročníku
- Příloha č. 6: Využití pomůcky pro diferenciaci úkolů
- Příloha č. 7: Sebehodnocení žáků a práce s jejich cíli

## 1 Anotace

PIP pochází z neúplné základní školy (pouze s 1. stupněm) málotřídního typu, která si klade za cíl vést žáky k přijímání zodpovědnosti za své učení a jednání, k řízení svého učení a k přijímání sama sebe jakožto jedinečné osobnosti a stejně tak i druhých. Zprostředkovává, jakým způsobem učitelé diferencují výukové cíle a jak jim přizpůsobují výukové strategie a materiál do výuky, jak učitelé vycházejí vstříc rozdílným schopnostem a potřebám žáků. PIP současně ukazuje, jak se žáci učí přebírat zodpovědnost za volbu úkolu dle úrovně náročnosti a jeho splnění, jak samostatně využívají pomůcek na podporu učení a spolupráce se spolužáky. Přílohy jsou příkladem dobré praxe toho, jak učitelé při přípravách přemýšlí nad výukovými cíli a různými úrovněmi zadání úloh, realizují samotnou výuku a následně ji reflektují společně s žáky.

## 2 Specifikace kritéria hodnocení 4.2

**Pedagogové volí formy a metody výuky tak, aby odpovídaly stanoveným výukovým cílům.**

**Indikátory:**

1. Učitelé přizpůsobují výukové cíle potřebám a schopnostem jednotlivých žáků i třídy (skupiny).
2. K zprostředkování učiva nabízejí různé strategie (postupy, metody a formy) výuky k dosažení stanovených cílů.
3. Učitelé průběžně ve výuce reflektují efektivitu zvolených výukových strategií vzhledem ke stanovenému cíli a reagují na situaci ve třídě.
4. Učitelé i žáci společně v závěru výuky reflektují míru naplnění stanovených cílů.

Způsob, jakým pedagogové volí výukové strategie, aby odpovídaly stanoveným výukovým cílům, zprostředkujeme nejprve ve stručnějším popisu za celou školu, následně pak ukážeme, jak postupuje učitel při plánování výuky, její realizaci i reflexi na konkrétním příkladu jedné vyučovací hodiny čtení a psaní v 1. ročníku. Způsob vedení hodiny dokladujeme v příloze č. 1 a 2.

## 3 Profil školy

### 3.1 Strukturovaný popis školy

**Tabulka č. 1**

<b>Typ školy podle zřizovatele</b>	veřejná
<b>Typ sídla (počet obyvatel obce)</b>	část města Ivančice, 370 obyvatel
<b>Velikost školy</b>	kapacita: 70 počet žáků celkem: 70 počet žáků v daném stupni vzdělávání: 70 počet tříd v daném stupni vzdělávání: 4
<b>Specifika organizace</b>	málotřídní
<b>Charakteristika pedagogického sboru</b>	učitelé: 5 (všichni kvalifikovaní) vychovatelé: 2 asistenti: 2 další: 0

<b>Charakteristika žáků</b>	žáci se SVP: 7 (2. – 4. stupeň podpůrného opatření) počet žáků cizinců: 0 podíl žáků se sociálním znevýhodněním (odhad): 0
<b>Webová stránka</b>	<a href="http://www.zsreznovice.org">www.zsreznovice.org</a>

### 3.2 Slovní popis školy

Škola je malou neúplnou školou (pouze s 1. stupněm) málotřídního typu. Její součástí je mateřská škola, školní družina a výdejna školní stravy. Sídlí v malé obci, která přináleží k městu asi s 10 000 obyvateli. Dnes již stoletá budova je situována v pěkném prostředí vesnice uprostřed prostorné zahrady a v blízkosti řeky. Vzhledem ke své částečné odloučenosti od města, typu a velikosti si vedení školy společně s učiteli uvědomovalo, že se musí odlišovat od ostatních škol, aby obstáli v konkurenci škol okolních.

Rozmanitost výukových strategií vychází z vize školy, v níž pracovníci školy vedou žáky k přijímání zodpovědnosti za své jednání a chování, ke vzájemnému respektu, k hledání talentu každého z nich, k přijímání sama sebe jakožto jedinečné osobnosti a stejně tak přijímání druhých a k aktivnímu podílení se na činnostech ve škole i mimo ni.

Jiné metody výuky, rozdílný přístup k dětem a k práci se vzdělávacím obsahem jsou již v povědomí veřejnosti a o školu projevuji zájem rodiče i z mimospádové oblasti.

Učitelé se intenzivně vzdělávají, pořádají mnoho vzdělávacích akcí i pro ostatní školy, působí jako lektori dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, rodičů. Škola působí jako *Fakultní škola PdF MU*, dále vlastní certifikáty *Férová škola* a *Škola přátelská rodině*. Počet žáků se stále zvyšuje v mateřské i základní škole, a škole již proto nestačí prostory ani kapacita pro přijímání dalších žáků (v roce 2017/2018 je zcela naplněna kapacita budovy – 70 žáků ZŠ a 24 dětí MŠ). V roce 2017/2018 je základní škola organizována jako čtyřtřídní (s pěti ročníky), mateřská škola je jednotřídní s počtem 24 dětí. V základní škole jsou všichni žáci součástí běžných heterogenních tříd včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tato organizace je deklarována i ve školním vzdělávacím programu.

Při začleňování nových žáků učitelky respektují individuální tempo zrání dětí. To ovlivňuje jejich organizaci výuky. Pokud jsou rozdíly ve znalostech i dovednostech žáků v určité oblasti značné, využívají možnosti vnější diferenciaci a začleňují žáky pouze na určitý předmět, v němž se rozdíly projevují nejvýrazněji, do vyššího či nižšího ročníku. Jak učitelky říkají: „*Aby se dítě chtělo učit, potřebuje zažívat úspěch.*“ „*Potřebuje pracovat na své úrovni, svým tempem a způsobem. Pak bude pracovat se zaujetím, nebude se nudit a potřebovat vnější motivaci.*“ Podle pozitivní psychologie se tento stav, kdy se žák snaží dosáhnout přiměřeně náročného úkolu sám, o své vůli a touto činností je pohlcen, nazývá *flow*<sup>1</sup>. Z výpovědí je evidentní, že hlavními důvody pro respektování individuálních potřeb žáků je: spokojenost žáků, zažití úspěchu a podpora jejich učení.

Skladba žáků i málotřídní typ školy vysloveně vyžaduje respektovat individuální vývoj a možnosti učení žáků.

<sup>1</sup> Csikszentmihalyi, M. (1996). O štěstí a smyslu života. Praha: Lidové noviny.

## 4 Popis příkladu inspirativní praxe

Potřeba vycházet vstříc rozdílným schopnostem a potřebám žáků v této škole vychází:

- a) Z její organizace vzdělávání, neboť se jedná o školu málotřídní, kdy se v jedné třídě setkávají žáci rozdílných ročníků, tedy rozdílné úrovně i z hlediska věku a vývoje žáků. Spojené ročníky v jedné třídě významně podporují participaci žáků na činnostech s žáky nižších či vyšších ročníků dle jejich potřeb a dané pedagogické situace, což má dopad na úpravu vzdělávacího obsahu. Zkušenost pracovat s rozdílnou úrovní žáků však učitelky využívají i v situaci, kdy je třída složena jen z žáků jednoho ročníku. Zcela přirozeně i v tomto případě výuku diferencují a individualizují podle schopností žáků a jejich potřeb.
- b) Z vize a hodnot školy – základní hodnotou je „hodnota každé osobnosti“, jejíž implementace v praxi se projevuje v respektování rozdílů mezi dětmi i dospělými a v uznání individuálních diferencí ve vývoji dítěte.
- c) Z pestrého složení žakovského kolektivu. Přestože součástí základní školy je škola mateřská, do prvního ročníku nenastupují pouze děti „domácí“ mateřské školy, ale i děti z dalších okolních čtyř mateřských škol. Nejen důsledkem této skutečnosti je velmi pestrý kolektiv žáků 1. ročníku z hlediska jejich připravenosti na školu.

### 4.1 Indikátory naplňování kritéria

#### 4.1.1 Učitelé přizpůsobují výukové cíle potřebám a schopnostem jednotlivých žáků i třídy (skupiny)

Výchovně-vzdělávací *cíle učitele* a dílčí cíle dané výukové jednotky vycházejí ze školního vzdělávacího programu. Nejen z jeho cílů a výstupů vzdělávacích oblastí a předmětů, které jsou jejich součástí, ale rovněž z celkového zaměření školy, hodnot a vize. *Hodnota každé osobnosti* se projevuje ve výuce v respektování rozdílů mezi žáky a v uznání individuálních diferencí v jejich vývoji. Potřeba zohlednit individuální možnosti se vztahuje ke všem žákům, nikoliv jen k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelky uvádějí, že při plánování jednotlivých hodin přemýšlí nad obtížností úkolů pro jednotlivé žáky. Snaží se připravovat různé úrovně (obtížnosti) učebních úloh, a to v těch předmětech, kde je to nezbytně nutné. Například ve třídě třetáků je to žádoucí v hodinách čtení a českého jazyka, naopak v matematice je skupina žáků relativně vyrovnaná a učitelka nemusí vzdělávací obsah pro žáky modifikovat. V průběhu výuky věnuje pozornost momentálnímu dění ve třídě a průběžně vyhodnocuje, jak žáci úkoly zvládají. Není neobvyklé, že žáci přejdou z obtížnější učební úlohy na lehčí či naopak.

Rozdíly ve vývoji dítěte je však nutné rozpoznat a porozumět jim. Každá učitelka má přehled o žácích své třídy na základě vstupní i průběžné diagnostické činnosti, kterou učitelky realizují systematicky od 1. ročníku (viz příloha č. 1). Na základě výsledků diagnostické činnosti (audionahrávky čtení, pozorování žáků, obsahová analýza prací žáků, rozhovory s žáky) důsledně realizují diferenciaci úkolů v předmětech, kde je to žádoucí. Například v přípravách učitelky na hodiny čtení ve 2. ročníku se objevuje cíl „všechny děti čtou věty na své úrovni“. Tu „svou“ úroveň však učitelky musí znát a přemýšlet o vhodných výukových strategiích a pomůckách (různě náročné texty, různý typ písma, odlišná velikost písma, odlišná délka odstavců, strukturace textu, typ a počet otázek k porozumění textu, čtení samostatné, ve dvojici, s učitelem, s přípravou, bez přípravy na čtení textu...).

Příkladem je uvažování učitelky 2. ročníku nad přípravou na vyučovací hodinu psaní ve vztahu k rozdílné úrovni žáků:

*Žáci se v prvním ročníku učili číst a psát genetickou metodou čtení (nejprve velké a malé tiskací písmo, poté až psací). Psací písmo začali nacvičovat až ve druhém pololetí prvního ročníku. Nácvik psacího písma pokračuje přirozeně ještě ve druhém ročníku. Při psaní vět většina z nich zatím **potřebuje zrakovou oporu (abecedu)**. Psací písmo dále procvičují v písance pro druhý ročník. Žáci se při psaní soustředí na správný zápis slova a konstrukci věty, pro některé je těžké hlídat si zároveň i délku samohlásek. Někteří z nich délku obtížněji rozlišují, a proto používají **bzučák<sup>2</sup>** nebo si slova **vyslovují nahlas**.*

*Ve třídě je integrovaná žákyně, která je vzdělávána podle IVP. Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga. Žákyně má velké obtíže s pozorností, snížené intelektové schopnosti hraničící s lehkým mentálním postižením a je u ní patrná celková psychomotorická i grafomotorická neobratnost. Žákyně opakuje druhý ročník. Jednou týdně dochází na dvě vyučovací hodiny do prvního ročníku, kde společně s prvňáky nacvičuje psaní. V rámci své třídy **má jinou písanku než ostatní druháci** (větší písmo, větší rozestup mezi řádky, uvolňovací cviky). Její písanka znovu vyvoluje psaní tvarů i jednotlivých písmen. Správně zapisuje jednoduché tvary psacích písmen (a, o, e, l...). Psací písmo umí sama správně číst. Slova a věty **zapisuje tiskacím písmem**.*

Výukové cíle jsou stanoveny ve vztahu k možnostem a potřebám jednotlivých žáků a jak říkají učitelky, žáci poznají svoji úroveň a většinou si volí úkoly přiměřeně náročné. Jsou toho schopni na základě popisu cílů na začátku výuky (co se budou žáci učit a na jaké úrovni učivo mohou zvládnout – žáci rozumí úrovni obtížnosti), propojení formativního hodnocení učitele a sebehodnocení žáka (assessment as learning). To znamená, že pro každou skupinu žáků musí mít připraveny vhodné učební úkoly, prostředek k dosažení společných a individualizovaných cílů.

Učitelky kladou velký důraz nejen na kognitivní složku učení, ale i na sociální rovinu učení, na seberozvoj žáků a schopnost řídit své učení. Z tohoto důvodu učitelky vedle kognitivního rozvoje žáků sledují cíle sociální a osobnostně rozvojové. Ty bývají pojmenovány a do jejich hodnocení jsou zapojováni žáci. Jedná se například o hodnocení samostatnosti při plnění úkolu, nebo naopak spolupráce, jak uvádí ve své přípravě svůj cíl učitelka: „Ve skupině si navzájem pomáhají a radí, aby mohli být všichni úspěšní.“

#### 4.1.2 K zprostředkování učiva nabízejí učitelé různé strategie (metody a formy) výuky k dosažení stanovených cílů

Jedna z často uplatňovaných výukových strategií v této škole je vnitřní obsahová diferenciací, kdy je u žáků rozvíjena stejná znalost, dovednost, ale na odlišné úrovni náročnosti (viz příloha č. 3). To předpokládá schopnost učitele diferencované úkoly vytvářet nebo doplňovat úkoly v učebnici o úkoly nižší či vyšší náročnosti; využívat vhodných didaktických pomůcek, např. *DiPo* (viz příloha č. 6). Žáci jsou na tuto strategii zvyklí. Pokud si žák zvolí úkol složitější a nezvládá ho, může přejít na úkol nižší kognitivní či psychomotorické náročnosti, nebo naopak z úkolu nižšího na vyšší.

Individualizace a diferenciací má ve škole mnoho forem, žáci si mohou volit úkoly nejen dle obtížnosti, ale mohou se rozhodovat, zda budou pracovat sami, ve dvojici či skupině, zda využijí pomůcek a jakých (viz videozáznam v příloze č. 2). Často si mohou vybrat, kde budou pracovat.

<sup>2</sup> Bzučák je opticko-akustická pomůcka, která slouží (zejména dětem s dyslexií) k nácviku rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.



Přirozeně je zohledňována individuální potřeba času na splnění úkolu, i když žáci jsou vedeni ke sledování času na samostatnou práci a jejímu splnění včas.

Při učení jsou využívány metody, které respektují styly učení žáků: vizuální, auditivní, kinestetický. Používá se současně mluvené slovo s psaním na tabuli, vizualizace pomocí obrázků, symbolů, kartiček pro manipulaci a různé tabulky a pomůcky. Úkoly jsou často spjaty s pohybem, pro jejich splnění musí žáci často také opustit lavici. Výsledkem je, že žáci si postupně vytvářejí svůj vlastní způsob záznamů učiva. Tuto možnost mají i při písemném zkoušení, testech (viz příloha č. 4).

Vyučující zařazují do výuky různé organizační formy. Někdy je výuka hromadná, jindy probíhá v malých skupinách nebo je velmi individualizovaná. Je vidět častěji různorodé skupinky nebo jednotlivce, kteří pracují na svých úkolech, jindy je výuka vedena frontálně. Učitelky říkají: *„Snažíme se, aby se jeden den vystřídaly různé činnosti, formy práce a místa, kde děti pracují. Hledáme a někdy vymýšlíme hry a činnosti, díky kterým se dá učivo procvičit.“*

Rozdělení žáků do skupin bývá, jak jsme mohli pozorovat, většinou náhodné, aby se podle učitelek *„naučil každý pracovat s každým“*, nebo bývá částečně ovlivněno, kdy se učitelky snaží vyvarovat toho, aby vznikla nespolupracující skupina, nebo jsou záměrně vytvářeny homogenní skupiny dle úrovně svých schopností pro práci na diferencovaných úkolech. Pro náhodné rozdělení do skupin využívají učitelky různé techniky. Nejčastěji kartičky s fotografiemi dětí, které (aniž by fotografie viděly) rozdělují do skupin; jindy dají žáci doprostřed koberce svoje přezůvky a náhodně je rozdělí nebo použijí barevné lístky či tkaničky. Občas si děti zvolí jednu kartu s pojmem vztahujícím se k určitému učivu a mají vymyslet, jak podle karet utvoří skupiny.

Velikosti skupin bývají různorodé, od dvojic (tzv. párové učení) až po čtveřici. Zdá se, že rozhodujícím činitelem pro velikost skupiny je její „funkčnost“ a že žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, v jakém počtu bude práce efektivní.

Výuka ve třídách může působit pro nezúčastněného pozorovatele chaoticky, žáci pracují často na různých místech a různým způsobem. Ve třídě panuje velmi pracovní atmosféra, je to občas jako „ve včelím úlu“, všichni se však angažují na procesu i výsledku učení, nebojí se chyby, nebojí se přihlásit, když něčemu nerozumí. Ví, kde naleznou oporu, ve třídách je otevřený systém nábytku a žáci si v případě potřeby samostatně berou pomůcky. Jsou zvyklí žádat o pomoc nejprve spolužáky, pak asistentku nebo učitelku. Každý žák pracuje a jde směrem k cíli podle svých potřeb a možností. K činnosti učitelky motivují žáky často tím, že navazují na zkušenosti žáků (společně je hledají, pojmenovávají, objevují jejich odlišnost) a společně je provazují s učivem.

Aby taková pestrost a svoboda mohla fungovat, je nutné, aby klima ve třídě bylo pro všechny bezpečné a aby se všichni navzájem respektovali:

- průběžně je s žáky diskutováno o smyslu procesů (např. nastavování pravidel a hranic), smyslu učiva (proč bychom se to měli učit a zajímat se o toto téma) i o tématu zodpovědnosti za své jednání;
- chyba je přirozeným procesem učení, převažuje formativní hodnocení nad sumativním; orientace na úspěch;
- žáci nejsou mezi sebou srovnáváni;
- akcent je kladen na spolupráci, ne na soutěž;
- volný přístup k podpoře učení (pomůcky jsou samostatně využívány žáky dle jejich potřeb);

- společné učení: jsem součástí (žiji a pracuji společně s ostatními, stojí o mě, jsem důležitý člen týmu...);
- problémy se řeší v počátku se všemi zúčastněnými.

#### 4.1.3 Učitelé průběžně ve výuce reflektují efektivitu zvolených výukových strategií a reagují na situaci ve třídě

Pro diferencovanou práci je nezbytné, aby žáci porozuměli zadání. Vysvětlení úkolu věnují učitelky velkou pozornost. Potřebují, aby byli žáci schopni pracovat na své úrovni co nejvíce samostatně, aby mohly cíleně poskytnout podporu těm, kteří to nejvíce potřebují. Po vysvětlení úlohy se učitelky ujistí, zda žáci vědí, jakou úlohu budou řešit, a zda porozuměli zadání (viz videozáznam příloha č. 2). Kladou doplňující otázky ke straně, na níž se úkol nachází, k počtu zadaných úkolů, jejich výběru, pochopení úlohy. Individualizované a diferencované úkoly pro samostatnou práci pečlivě s žáky procházejí a vysvětlují. Na podporu učení a pochopení zadání využívají učitelky komunikační techniky metody Feuersteinova instrumentálního obohacování.<sup>3</sup> Žákům kladou neustále otázky, kterými jim zprostředkovávají učení a organizaci práce. V průběhu výuky si učitelky často ověřují, jak se žákům dařilo úkoly plnit. Zaznívají otázky: „Kdo to uměl?, Komu to činilo potíže?“ a nabízejí podporu, například bzučák v případě potíží s délkou samohlásek.

Celkově lze říci, že učitelky jsou ve třídě v roli koordinátora a facilitátora. Pokud žáci pracují samostatně, učitelky společně s asistentkou (pokud je ve třídě) podporují žáky a usměrňují jejich činnost. Svoji roli jedna z učitelek vysvětluje: „Snažím se žákům zajistit bezpečné prostředí, motivovat je k učení a chystat takovou práci, která by je bavila a byla pro ně přiměřená. Pořád se učím nechat žákům větší svobodu a v určitých oblastech neřídit tolik jejich činnost. Vedu děti k tomu, že každý z nás je jiný a každému jde něco lépe a něco méně dobře. Současně se snažím stále sledovat, jak děti úkoly plní, jak jim rozumí, a ověřuji si, jak na úkolu pracují.“

#### 4.1.4 Učitelé i žáci společně v závěru výuky reflektují míru naplnění stanovených cílů

Zpětná vazba k naplnění stanovených cílů je v této škole realizována více způsoby. Děje se tak průběžně ve výuce, což vyžaduje vnímavost učitelek vůči dění ve třídě. Žáci podle učitelek dávají svým výrazem i reakcemi během vyučování okamžitou zpětnou vazbu. Hned ví, kdy je hodina dobře nachystaná, kdy je baví a kdy ne (nudí se, činnost trvá moc dlouho, byly zvoleny nepřiměřené úlohy apod.).

Zpětnou vazbu ke stanoveným cílům získávají učitelky také na konci vyučovací hodiny, kdy jsou žáci vyzýváni k sebehodnocení (viz videozáznam příloha č. 2). Učitelky rychlou zpětnou vazbou získávají informace důležité pro plánování navazující vyučovací hodiny.

Například:

- Obtížnost úkolu hodnotí svým postojem na pomyslné čáře.
- Postaví svou figurku do kruhu podle toho, jak splnili úkol.
- Splnění cíle vyjádří umístěním fotek pomocí magnetů na horu nakreslenou na tabuli (viz příloha č. 1 – 2.6; příloha č. 2 – od 31. minuty).
- Umístěním ruky do výše hodnotí schopnost spolupracovat ve skupině.
- Ústně rozebírají, proč se někomu nedařilo cíl splnit.

<sup>3</sup> Informace o programu na <http://www.ucime-se-ucit.cz/>



- Pohybem rukou vyjadřují, zda byly úkoly pro ně obtížné, přiměřené, nebo lehké.

Učitelky jsou zvyklé diskutovat o proběhlé hodině s asistentkou a ostatními kolegyňmi. Začínající učitelka se ptá svých kolegyň, co by se dalo udělat jinak. Poznatky a postřehy o práci žáků si zapisuje průběžně do sešitu. Kopíruje si i některé práce žáků a zakládá si je. Po probrání tematického celku si chystá pracovní list, ve kterém jsou různé typy úloh. Zjišťuje tak, co danému žákovi jde, nebo co naopak potřebuje upevnit.

Také způsob ověřování výsledků žáků vychází vstříc individuálním potřebám žáků. Učitelky ověřují výsledky mnoha způsoby. Pokud používají písemné práce a testy, snaží se i ty diferencovat (viz příloha č. 5).

K hodnocení a sebehodnocení výsledků žáků je využíváno rovněž systematické sebehodnocení v knížce *Hodnocení a sebehodnocení žáků*, v níž si žáci hodnotí pravidelně, co a na jaké úrovni zvládají, volí si své osobní (personalizované) cíle, jejichž postupné dosahování vyhodnocují, a sledují svůj pokrok (viz příloha č. 7). Nad osobními cíli je vedena diskuse i při konzultaci rodičů, učitele a žáka jedenkrát za měsíc. Z konzultací je pořizován záznam s osobními cíli dítěte a způsoby, jak jich dosáhnout.

## 4.2 Evaluační metody a nástroje

Hlavní metodou sběru dat bylo přímé a nepřímé (z videozáznamu příloha č. 2) pozorování výuky. Dále využití analýzy školní dokumentace a pracovních materiálů učitelů, zejména jejich příprav na výuku a prací žáků – konkrétně ověření možnosti hledání různých variant řešení úkolu jednotlivými žáky. Doplnující metodou byl rozhovor s učiteli.

## 4.3 Evaluační zjištění

Z uvedeného popisu příkladu inspirativní praxe a příloh je zřejmé, že pedagogové ve škole využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů a vytvářejí pozitivní třídní klima podporující učení. Tato zjištění dokládáme na dílčích indikátorech:

1. Učitelé přizpůsobují výukové cíle potřebám a schopnostem jednotlivých žáků i třídy (skupiny).

Učitelé připravují úkoly různé obtížnosti dle individuálních potřeb žáků, a to díky zpětné vazbě od žáků k procesu učení i výukovým cílům. K této potřebě a dovednosti je dovedla na počátku práce ve třídě se spojenými ročníky. Tato organizace vyvolávala potřebu diferencovat výuku dle věku žáků. Později se učitelé naučili diferencovat i v rámci jednoho ročníku a reagovat na individuální potřeby žáků. Díky pozornosti věnované individuálnímu pokroku každého žáka se výuka zefektivnila.

### Přenos inspirace vyžaduje:

- Znat metodický postup vyvozování učiva a jeho jednotlivé fáze aplikovat do učebních úloh různé náročnosti.
- Efektivně při tom využívat dostupné pomůcky (ideálně s okamžitou zpětnou vazbou) pro ověření si splnění úkolu dané úrovně.
- Realizovat diagnostickou činnost ve třídě s cílem poznat žáky a úroveň jejich výsledků učení. Při pedagogickém diagnostikování učitelé využívají zejména a) nestrukturované pozorování s poznámkami, b) provádí audiozáznamy čtení žáků, které je realizováno pravidelně a úroveň čtenářských dovedností je komparována s cílem sledovat pokrok žáků

a plánovat jejich další rozvoj, c) společně s žáky analyzují jejich produkty, d) vedou diskuse s asistenty pedagoga a dalšími vyučujícími o procesu učení a výsledcích žáka. Závěry z diagnostické činnosti pak komunikují na společných konzultacích s rodiči a žáky.

2. K zprostředkování učiva nabízejí různé strategie (metody a formy) výuky k dosažení stanovených cílů.

Učitelé znají rozmanité výukové metody a užívají je účelně k podpoře učení žáků; nabízejí žákům různé organizační formy práce a možnosti podpory (spolupráce ve dvojici, s učitelem, s pomůckou, využití počítače).

**Přenos inspirace vyžaduje:** Využívat různé výukové metody a organizační formy práce. Odvahu opustit stereotyp *všichni vše stejně ve stejnou dobu*.

3. Učitelé průběžně ve výuce reflektují efektivitu zvolených výukových strategií vzhledem ke stanovenému cíli a reagují na situaci ve třídě.

Učitelé žádají po žácích zpětnou vazbu k procesu výuky (co vám pomáhalo, abyste došli k cíli, co byste potřebovali příště jinak, co byste rádi zkusili znovu, co navrhujete pro příště, co se vám osvědčilo) a jejich výsledkům (jak daleko jste došli k cíli, co se ještě potřebujete učit, abyste k cíli došli). K tomuto způsobu práce došli učitelé dlouholetým profesním a osobnostním rozvojem s cílem přenášet zodpovědnost za učení na žáky a učit je učit se. Ze zkušenosti školy se ukazuje, že je toho schopen i začínající učitel, pokud je kolegiálně ve škole podporován a vidí smysl a funkčnost této práce. Není nezbytné takto postupovat v každé hodině, ale sledovat smysl využití zpětné vazby v určité fázi učebního procesu.

**Přenos inspirace vyžaduje:** Dát prostor žákům vyjadřovat se k průběhu hodiny a dopadu výuky na ně samotné a jejich proces učení a ochotu věnovat zpětné vazbě čas. Zpočátku jsou tyto aktivity časově náročnější, postupně se čas jim věnovaný zkracuje a je přínosem pro učitele i žáka.

4. Učitelé i žáci společně v závěru výuky reflektují míru naplnění stanovených cílů.

Učitelé společně s žáky ověřují naplnění stanovených cílů s využitím hodnocení a sebehodnocení. K cílům různé náročnosti používají testy, učební úlohy různé náročnosti. Žákům je nabízena možnost ověřit si zvládnutí cíle na úlohách různé náročnosti a formy.

**Přenos inspirace vyžaduje:** Vidět smysluplnost hodnocení a sebehodnocení dosažených výsledků (cílů) učitelem i žáky. Věnovat hodnoticím procesům čas ve výuce, zejména formativnímu hodnocení. Využívat získané informace pro formulování a diferenciaci cílů pro další učení. Připravovat gradované učební úlohy pro ověřování výsledků učení.

## 5 Rizika a příležitosti zvoleného postupu

**Počet žáků ve třídě:** Učitelům na plně organizovaných školách se může jevit, že tento způsob výuky je možný pouze při malém počtu žáků. I na málotřídní škole je běžné, že je ve třídě více než 20 žáků dvou ročníků. Současně je třeba přiznat, že větší počet žáků ztěžuje prostor pro diskusi, sledování jednotlivých žáků, zvyšuje se hlučnost, hrozí riziko více konfliktních situací (např. ve skupinové práci) a ve třídě je méně prostoru.

**Stereotyp a obava ze zavádění výukových strategií podporujících diferenciaci:** Způsob práce popsany v PIP dané školy vyžaduje jiné uvažování o výuce. Východiskem plánování je žák, respektive skupiny žáků různé úrovně. Neznamená to, že pro 30 žáků je připravováno 30 příprav, ale jde o promyšlenou kombinaci různých možností diferenciaci ve třídě (např. 3–4 úrovně učení, část žáků pracuje s učitelem, část ve dvojicích, část samostatně...). Učitel musí

být trpělivý – tomuto způsobu práce je třeba naučit i žáky a reflektovat výukový proces. Je třeba opustit strach z nového – mít odvalu zkoušet učit jinak a poučit se z chyb.

**Smysluplnost:** V diferenciaci výuky musí učitel vidět přínos pro učení žáka i pro svůj profesní rozvoj. Teprve pak je sám schopen a ochoten hledat nové možnosti, jak ve třídě učit jinak.

**Bezpečné prostředí ve škole i ve třídě:** Pro zavedení změny v přístupu k výuce potřebují bezpečí nejen žáci, ale i učitelé. Současně potřebují podporu od vedení školy a kolegů. Potřebují prostor pro diskusi, další vzdělávání a podporu expertů.

## 6 Závěry

V příkladu inspirativní praxe jsme uvedli, jakým způsobem učitelé využívají výukové strategie odpovídající stanoveným výukovým cílům. Podstatou uvedené výuky je, že prioritou učitelů v dané škole je rozvoj osobnosti žáka. Učitelé při plánování výuky:

- a) průběžně diagnostikují potřeby žáků a jim přizpůsobují metody a formy práce, čímž přizpůsobují výukové cíle potřebám a schopnostem jednotlivých žáků i třídy;
- b) se stanovenými výukovými cíli seznamují žáky – žáci cílům rozumí; nezaměňují cíle s tématy výuky;
- c) pro splnění cílů učitelé využívají obsahovou diferenciaci (různou náročnost učebních úloh a zdrojů) a dále pak rozmanité strategie (metody, organizace výuky – samostatná práce, dvojice, skupinová práce, frontální výuka) a pomůcky;
- d) pozornost věnují učitelé zpětné vazbě a (sebe)hodnocení procesu i výsledků výuky (stanovených cílů). Získané informace slouží k dalšímu plánování výuky.

Výukové strategie, které podporují diferenciaci ve výuce, jsou přenositelné do jakékoliv třídy. Jejich využívání nesouvisí s věkem žáků a velikostí školy, ale s postojem učitele a jeho profesními dovednostmi. Jejich přenositelnost je popsána v kapitole 5.

## 7 Zdroje

Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: WILEY.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.

Guskey, R.T. (2011). Five obstacles to grading reform. *Effective Grading Practices*, 69(3), 16–21.

Hanušová, S. (2008). *Diferenciace cizojazyčného vyučování na základě pedagogické diagnostiky individuálních zvláštností žáka*. (Habilitační práce). Brno: MU.

Helus, Z., Lukášová, H., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Horká, H., & Kratochvílová, J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In J. Kratochvílová & J. Havel (Eds.). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 137–144). Brno: Masarykova univerzita.

Kasíková, H., Dittrich, P., & Valenta J. (2007). Individualizace a diferenciaci ve škole. In A. Vališová & H. Kasíková, et al. *Pedagogika pro učitele* (s. 153–164). Praha: Grada Publishing.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008.

Kratochvílová, J. (2011b). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

Pasch, M. a kol. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: závěry*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/20716>

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1), 5–25.

Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Tomlinson, C. Ann. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

William, D., Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDULAB.

## Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
PdF MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
PIP	příklad inspirativní praxe
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola