

RENATA VOTAVOVÁ  
KLÁRA MAJCÍKOVÁ  
VERONIKA JEŠÁTKOVÁ  
ZONNA BAŘINKOVÁ

# Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou



Publikace vznikla s podporou UNICEF. Názory vyjádřené v této publikaci nereflektují automaticky stanovisko a postoje organizace UNICEF.

Recenze: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Národní pedagogický institut České republiky, 2023

ISBN 978-80-7578-123-9

Úvod	7
Praktické pomůcky pro plánování dalších kroků v práci s heterogenní třídou	8
Co je Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou?	8
Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou	9
Co je check-list učitele?	10
A. Nástroj počítačového sebehodnocení učitele	11
B. Nástroj profesního rozvoje učitele	11
Začněte sebehodnocením, nastavte si správně laťku	12
Zaměřte se na konkrétní kroky v práci s heterogenní třídou	12
Sledujte, jak se nově používané postupy projeví v aktivitě žáků	13
Pokud považujete zásadu za osvojenou, plánujte další možný krok	14
C. Nástroj pro kolegiální sdílení zkušeností	15
1. <b>Dodržujeme rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“</b>	<b>17</b>
Check-list ke kapitole č. 1	18
Proč dodržovat rutinu a rituály?	19
Jak během výuky úspěšně dodržovat rutinu a rituály?	19
Typy rutiny a rituálů	19
Pozdrav, společný úvod a závěr vyučovací hodiny	19
Přerušování práce učitelem, žádost žáka o pomoc	20
Aktivity po dokončení činnosti	20
Práce s portfolii	20
Reflexe a zpětná vazba učitele	21
Sdílení emocí	22
Oznamování přestávky a její trávení	23
Uspořádání časoprostoru	23
2. <b>Používejme ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu</b>	<b>25</b>
Check-list ke kapitole č. 2	26
Proč používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?	27
Jak během vyučovací hodiny úspěšně používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?	27
Jednoduchý jazyk	27
Neverbální komunikace	28
Gestikulace	29
Proxemika (neverbální komunikace pomocí prostorových vztahů)	29
Vizuální nástroje: Symboly, obrázky a předměty	29
Jakým způsobem může učitel využívat ve výuce vizuální nástroje?	29
Vizualizace pravidel	29
3. <b>Upravme pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování</b>	<b>32</b>
Check-list ke kapitole č. 3	33
Co je otevřené vyučování?	34
Proč upravovat pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování?	34
Jak upravit pracovní prostředí, aby umožňovalo otevřené vyučování?	34
Práce v „hnízdech“	34
Stanovištní výuka	35
Variabilita prostoru ve vztahu k části školního dne	35
Individuální pracovní místo/místa	36
Stálé a přehledně uspořádané místo pro pomůcky, knihy a hry	36
Relaxační koutek	36
Úprava vnějších podmínek ve třídě	38

4. Používejme gradované slovní úlohy	40
Check-list ke kapitole č. 4	41
Diferencovaná výuka	42
Co jsou gradované slovní úlohy?	43
Nastavení stupňů náročnosti společné úlohy	43
Nastavení náročnosti obsahu gradované úlohy	44
Zadávání gradovaných úloh	46
5. Vytvářejme pestré společné učební situace	50
Check-list ke kapitole č. 5	51
Jak motivovat žáky v heterogenní třídě ke kooperativnímu učení?	52
Společnými učebními situacemi ke kooperativnímu učení	52
Motivace žáků ke kooperativnímu učení	53
Flexibilní pracovní prostředí	53
Rozvoj měkkých dovedností (soft skills)	53
Jak začít s rozvíjením měkkých dovedností?	54
Jaké jsou indikátory funkční kooperace žáků?	54
Utváření skupin	55
Role a pravidla ve skupině	56
Zařazování výukových metod a aktivit podporujících kooperativní učení	56
Velikost a trvání skupiny	56
Projektové vyučování	56
Diskuse	57
Brainstorming	59
Sněhová koule	59
Hraní rolí (role play)	60
Skládkové učení	60
Překřížené skupiny	60
Zohlednění učebního stylu žáků	61
Co je učební styl?	61
6. Ujistíme se, že si všichni žáci vědí rady po zadání úkolu i v průběhu jeho plnění	65
Check-list ke kapitole č. 6	66
Proč se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?	67
Jak se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?	67
Zadání instrukcí	67
Ověření porozumění	69
Nabídka podpory v průběhu samostatné práce	70
Žák odmítá pracovat, co s tím?	70
Jakému chování by se měl učitel vyhnout?	71
Jaké reakce učitele je dobré posílit?	71
7. Umožněme žákům pracovat svým tempem	73
Check-list ke kapitole č. 7	74
Kognitivní procesy a psychomotorické tempo	75
Možnosti pro naplnění této zásady	75
Žáci s pomalejším pracovním tempem	76
Zakořeněná soutěživost a stres ve školách	76
Žáci s rychlejším pracovním tempem, mimořádně nadaní a nadaní žáci	77
Strukturalizace výuky jako výhoda pro všechny žáky	78
Individualizace a diferenciací výuky	79

Pedagogická diagnostika	79
Profesní dovednosti učitele	80
<b>8. Používejme ve výuce kotvící aktivity</b>	<b>83</b>
Check-list ke kapitole č. 8	84
Proč ve výuce používat kotvící aktivity?	85
Jak během výuky úspěšně používat kotvící aktivity?	85
Jak efektivně pracovat s kotvícími aktivitami?	85
Kotvící aktivity související s konkrétní vyučovací hodinou	86
Kotvící aktivity související s vyučovacím předmětem	87
Kotvící aktivity realizovatelné napříč vyučovacími předměty a relaxační aktivity	87
<b>9. Nastavujme kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch</b>	<b>90</b>
Check-list ke kapitole č. 9	91
Hodnocení v heterogenním kolektivu	92
Teoretická východiska sumativního a formativního hodnocení	92
Nástroje hodnocení	92
Klasifikační hodnocení (stupně prospěchu)	92
Slovní formativní hodnocení	93
Předměty formativního hodnocení	94
Aktivita ve výuce	94
Znalosti a dovednosti ve výuce	94
Práce podle pokynů učitele nebo asistenta pedagoga	95
Postojová složka	95
Učitel	96
<b>10. Podporujme žádoucí chování žáků</b>	<b>99</b>
Check-list ke kapitole č. 10	100
Ideální podmínky pro efektivní učení	101
Pocit bezpečí ve výuce	101
Orientace v očekávaném chování ve výuce	102
Postup při nedodržení pravidel – restorativní praktiky	102
Nežádoucí chování ve výuce	103
Ocenění žádoucího chování u žáků	106
Adekvátně upravené prostředí	106
Závěrem	109
Přílohy	110

Zvířecí škola, George H. Reavis

*„Kdysi dávno se zvířata rozhodla, že musí udělat něco velkého, aby se postavila problémům, které přináší ‚nový svět‘. A tak vymyslela školu. Sestavila učební osnovy, zařadila do nich běh, šplh, plavání a létání. Pro větší administrativní jednoduchost byly všechny předměty povinné pro všechna zvířata.*

*Kachna byla na výbornou z plavání, byla dokonce lepší než instruktor, ale s odřenýma ušima prolezla v létání a běh měla jen tak tak na dostatečnou. Protože běhala pomalu, musela zůstat po škole, byla omluvena z plavání a musela cvičit běhání. To trvalo, dokud si ošklivě neodřela nohy a nedostala nakonec trojku i z plavání. Ale průměrná trojka byla ve škole přijatelná, a tak si z toho kromě kachny samotné nikdo nic nedělal.*

*Králík byl zpočátku nejlepší ze třídy v běhu, ale nervově se zhroutil, protože se nestačil doučit plavání.*

*Veverka měla výbornou ze šplhu, dokud se u ní neprojevila frustrace způsobená hodinami létání, kdy ji učitel nutil vystartovat ze země místo z vrcholku stromu. Z přetrénování dostala křeč do nohy, a nakonec také na vysvědčení dobrou ze šplhu a dostatečnou z běhu.*

*Orel byl problémovým dítětem, které bylo neustále tvrdě trestáno. Při hodinách šplhu se dostal do koruny stromu pokaždé dříve než ostatní, ale trval na tom, že si styl vybere sám.*

*Psouni préríjní do školy nešli a odmítali platit povinné školné, protože ředitelství nechtělo zařadit do osnov hrabání děr a norování. Dali své děti na vyučení k jezevci a později společně s krtky a sysly založili úspěšnou soukromou školu.”*

### **Citace z knihy:**

CANFIELD, Jack & HANSEN, Mark Victor. *Slepičí polévka pro duši: povídky a příběhy pro potěchu srdce a posílení ducha*. Přeložila Ivana HLAVÁČOVÁ (str. 123–125). Praha: Columbus, 1996. ISBN 80-8592-846-9.

Když učitel plánuje vzdělávání svých žáků nebo vyučuje, měl by vždy myslet na to, že se žáci ve svých individuálních předpokladech pro učení i při samotném průběhu procesu učení liší. Způsobuje to jejich různá motivace učit se i odlišné vzdělávací možnosti (preferovaný učební styl, dílčí znevýhodnění v učení, inteligence, paměť, schopnost soustředit se atd.). Mohou také pocházet z různého rodinného prostředí, tudíž i jejich podmínky pro učení mohou být výrazně rozdílné. Dobrý učitel respektuje různost svých žáků a vytváří ve výuce podmínky pro to, aby je co nejčastěji „přistihl při úspěchu“.

To, že má učitel „využít maximální vzdělávací potenciál každého svého žáka“, je i po letech užívání tohoto sloganu stále aktuální výzvou. Možná proto, že **v heterogenních třídách<sup>1</sup>, složených např. z rozmanitých skupin žáků s různými typy znevýhodnění/postižení, z žáků pocházejících z kulturně odlišného prostředí, s nadáním, s odlišným mateřským jazykem, s problémovým chováním, ale i z žáků bez speciálních potřeb**, je tento cíl pro mnohé z učitelů stále profesní výzvou. Hledají cestu, jak lze pozitivně využít různorodosti žáků jako pozitivní hodnoty a přínosu pro všechny, jak zajistit bezpečné prostředí pro všechny žáky ve společné třídě.

Jako efektivní řešení této výzvy se jeví využívání takových pedagogických postupů, které napomohou ve třídě vytvořit **otevřené vyučovací podmínky vyhovující ve svém dopadu většině žáků** (včetně těch, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyžadují od učitele poskytování podpůrných opatření daných doporučením školského poradenského zařízení). Učitel realizuje „flexibilní“ výuku a nabízí žákům prostor pro jejich aktivní zapojení a výběr ze vzdělávacích příležitostí odpovídajících jejich potřebám. Takové pedagogické postupy při práci s heterogenní třídou odstraňují maximum bariér bránících aktivnímu zapojení žáků do procesu učení – žáci se třeba mohou přestat orientovat (ztratí se) ve struktuře vyučovací hodiny, neporozumí zadání úlohy, mizí motivace, chybí podpora žáků v průběhu výuky, mají málo času pro práci či nevyhovující prostory pro aktivity, chybí vzory vhodného chování, trápí se s příliš obtížným zadáním úloh – a u některých z nich převažuje neúspěch.

Učitelé pro dosažení tohoto cíle mimo jiné rozšiřují vlastní osobní portfolio vzdělávacích metod; pracují s nabídkou rozmanitých stylů učení; mění rychlost výuky; podporují žáky v procesu učení; pracují na posilování motivace žáků ke školní práci; nabízejí rozdílné způsoby hodnocení žáka ze strany učitele atd.

Je zřejmé, že příprava na takový způsob vedení vyučovací hodiny je ve srovnání s klasickými postupy frontální výuky bez možnosti individualizace **záležitost časově náročná**. Vyžaduje nastavení organizace vyučovací hodiny, pracovních podmínek žáků, pravidel a postupů: to vše se žáci musí zprvu postupně učit.

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) připravil pro učitele k využití metodickou podporu k tomuto tématu – pedagogické postupy seskupené do deseti zásad Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou a sebehodnotící nástroj pro učitele (check-list) s rozfázovaným postupem vedoucím k naplnění jednotlivých zásad.

Úmyslem je poskytnout učiteli praktické pomůcky pro lepší orientaci v tématu, pro vlastní sebereflexi, pro naplánování dalších kroků nebo spolupráci s kolegy při vzájemném hodnocení. Pomůcky, které umožní uživateli také hledat vlastní, pro učitele prospěšná a užitečná řešení.

Naším záměrem je oslovit všechny skupiny učitelů, ať už ve škole začínají, nebo jsou zkušenější, hledají nové impulzy, osvěžení či další inspiraci pro svou práci. Často si stačí jen prostě říct – ano, takto to dělám, tohle využívám a je to správně. Nebo také – tento způsob práce jsem ještě nevyzkoušel a mohl bych jej při práci s žáky, které mám ve třídě, využít. Věříme, že máte chuť se obohacovat tím, co už je s úspěchem vyzkoušeno a ověřeno jinde.

Výsledkem může být stav, kdy aktivita žáků přeroste aktivitu učitele a **dojde k velkému zefektivnění jeho práce**. Je pochopitelné, že větší benefity ze zavedené práce s heterogenní třídou získá učitel na prvním stupni, který tráví většinu času ve své kmenové třídě, ale i na druhém stupni základní školy se jednotlivé zásady práce dají při výuce jednotlivých předmětů efektivně využít.

---

<sup>1</sup> Heterogenní třída je ve skutečnosti v různé míře každá třída, neboť vždy před sebou máme rozmanité osobnosti žáků s různorodými zájmy, odlišnými učebními dovednostmi a schopnostmi. Žáci se mohou lišit úrovní kognitivního nadání, mírou vůle, aktivitu i pracovního tempa, setkáváme se s žáky z různě podnětného rodinného prostředí.

Největší benefit ale tento způsob výuky přináší samotným žákům v podobě příležitosti **zažít úspěch v učení a zkušenosti partnerské spolupráce a tím ukotvit jejich pozitivní představy o nich samých**. Nepochybně tak rovněž rozvíjíme a budujeme pozitivní vztah žáků k učení společně se schopností zmocňovat se učení po svém, svými cestami a způsoby.

## Praktické pomůcky pro plánování dalších kroků v práci s heterogenní třídou



RENATA VOTAVOVÁ, KLÁRA MAJCÍKOVÁ, VERONIKA JEŠÁTKOVÁ

Při rozvaze o tom, jakým způsobem předat učiteli zkušenosti a odborné poznatky v tématu práce s heterogenitou, jsme hledaly řešení, které by zahrnovalo postupy doporučené moderními pedagogickými směry. Naším úmyslem bylo poskytnout učiteli praktické pomůcky, které je možno využít pro lepší orientaci v tématu, pro vlastní sebereflexi, pro naplánování dalších kroků nebo spolupráci s kolegy při vzájemném hodnocení. Nástroje, které umožní uživateli také hledat vlastní, pro učitele prospěšná a užitečná řešení.

Jako vstup do jednotlivých témat – tedy podrobně rozpracovaných zásad práce s heterogenní třídou – **poskytujeme proto učiteli tzv. check-list s rozfázovaným postupem vedoucím k naplnění jednotlivých zásad Desatera**. Všechny potřebné metodické texty, praktické tipy do výuky, další inspirace i zdroje související s naplňováním jednotlivých zásad nalezne na stránkách následujících za check-listem.

Nabízený check-list, který níže představujeme podrobněji, lze považovat za jeden z vhodných nástrojů vlastního zhodnocení práce s heterogenní třídou a za nástroj pomáhající určit další směr profesního rozvoje učitele. Nikdo není schopný tak jako samotný učitel zhodnotit své obavy či limity, které sám ve vlastní praxi pociťuje. Zvědomění si vlastních silných i slabých stránek může pomoci s profesním i osobnostním posunem kupředu. Může zacílit práci s navazujícím metodickým materiálem – popisem jednotlivých zásad práce s heterogenitou.



### Věděli jste?

*Se vzrůstající heterogenitou ve školách je pro učitele více než kdy jindy důležité, aby jeho výuka byla efektivní. Efektivita se zkoumá na základě různých faktorů, historicky byl tradičním indikátorem efektivity učitelovy práce výsledek žáků. V posledních dekadách se na efektivitu nahlíží spíše jako na způsob učitelovy práce a odezvy žáků. Proto je důležitým aspektem efektivity například učitelská víra ve své schopnosti (self-efficacy) a seberegulace (self-regulation) vlastní práce [1].*

## Co je Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou?

Národní pedagogický institut ČR nabízí školám k využití seriál metodických textů s popisem deseti zásad práce s heterogenní třídou. Každý z deseti dílů seriálu poskytuje teoretický vstup do tématu, konkrétní praktické tipy využitelné ihned ve výuce, další inspirace i doporučené zdroje.

Text Desatera doplňuje v závěru publikace Příloha. Ta přináší čtenářům ke každé z vymezených zásad jednoduchou pomůcku, s kterou může učitel hned po vytištění začít pracovat ve třídě.



# Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou

	Aktivní učitel	Přínos pro žáky
	<b>01</b> Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my“	Žáci zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.
	<b>02</b> Používá jednoduchý jazyk s možností vizuální podpory pro žáky	Všichni žáci rozumí jednoduchému a srozumitelnému projevu učitele.
	<b>03</b> Upraví pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování	Žáci mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.
	<b>04</b> Promýšlí zadání obsahově gradovaných úloh	Žáci v hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejich možnostem, a mohou tak zažívat úspěch po dokončení práce.
	<b>05</b> Vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga)	Žáci během výuky často dostávají příležitost pracovat způsobem, který jim vyhovuje. Učební situace se střídají tak, aby všichni žáci mohli postupně využívat své vlastní, pro ně funkční postupy.
	<b>06</b> Ujišťuje se průběžně během výuky, že si všichni žáci vědí rady, pravidelně sbírá zpětnou vazbu od žáků	Žáci vědí, jak požádat o pomoc v případě, kdy ji při učení potřebují. Nebojí se o ni říci.
	<b>07</b> Umožní žákům pracovat svým tempem, což přispívá jednak k dokončení práce, jednak k zažití úspěchu ve výuce	Žáci nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh. Vědí, kolik času jim zbývá a jak případně požádat o časovou rezervu.
	<b>08</b> Používá kotvící aktivitu pro rychlejší žáky	Žáci vždy vědí, co mohou dělat v případě, že svou práci dokončí dříve než ostatní.
	<b>09</b> Nastavuje kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch	Žáci vědí, za co jsou hodnoceni, a pocit úspěchu mohou zažívat opakovaně.
	<b>10</b> Podporuje žádoucí chování žáků	U všech žáků ve třídě se posiluje jistota a stabilita v chování tím, že jejich žádoucí chování se pozitivně oceňuje.

Obr. 1: Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou

## Co je check-list učitele?

Check-list, tedy přehled položek, rozpracovává každou z *deseti zásad práce s heterogenní třídou* do čtyř postupných kroků vedoucích učitele k naplnění dané zásady, a to od základních dílčích kroků až k promyšleným a komplexním krokům. (Ukázku z check-listu najdete níže).

Čtyři kroky jsou, na základě pozorování a zkušeností z učitelské praxe, odstupňované podle obtížnosti jejich realizace ve třídě. Jsou formulované od těch, které je možné označit jako součást základní práce učitele s heterogenní třídou, až po ty, které popisují pokročilou práci s heterogenní třídou.

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<b>6.</b> Učitel se ujišťuje, že si všichni žáci vědí rady po zadání úkolu i v průběhu jeho plnění	<b>6.1 Učitel pozoruje a ověřuje si, zda žáci rozumí použitému způsobu zadání úloh.</b>	<b>NE</b> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou  <b>ANO</b> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<b>Žáci reagují na zjišťování učitele, zda rozumí zadání úlohy.</b>	<b>ANO</b> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy  <b>NE</b> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji
	Poznámky			
	<b>6.2 Učitel má s žáky domluvený signál, kterým vyjadřují nepochopení zadání a potřebu podpory.</b>	<b>NE</b> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou  <b>ANO</b> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<b>Žáci využívají domluvený signál vyjadřující nepochopení zadání a potřebu podpory.</b>	<b>ANO</b> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy  <b>NE</b> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji
Poznámky				

Obr. 2: Ukázka z check-listu. Šestá zásada práce s heterogenní třídou.

V každém ze čtyř kroků je ještě možné mapovat vlastní posun pomocí připojené škály „Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků“, kam je možné zaznamenat zaškrtnutím jednoho z pěti vybraných záznamových políček, s jakou jistotou učitel aktuálně aplikuje doporučené pedagogické postupy. Vybírat může z následujících výroků: „ne, s naprostou nejistotou; ne, spíše s nejistotou; ano, spíše s jistotou; ano, s naprostou jistotou“. V případě, že učitel některý z kroků nebude naplňovat, může označit možnost „není aktuální“.

Učitel také najde v check-listu popis projevů žáků v procesu učení při realizaci vlastních dílčích kroků. Tento popis mu slouží jako podklad pro vyplnění posledního sloupce. Check-list umožňuje učiteli pracovat v posledním sloupci se škálou „Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem“, a to v každém ze čtyř kroků. Vybírat může z následujících projevů četnosti: „zřídka; občas; často; vždy; zatím nepozorují“.

Check-list je možné obecně chápat jako soubor záchytných kroků, vedoucích k naplnění každé dříve představené zásady Desatera práce s heterogenní třídou. Kroky jsou formulovány na základě obsahu publikovaných deseti textů čerpajících z odborné literatury a ze zkušeností učitelů. Check-list proto není standardizovaným nástrojem. Nevznikl na základě výzkumného šetření a ověřování v praxi. Představuje nabídku, „živý dokument“, se kterým učitel může dále pracovat podle své vlastní potřeby.

Check-listu nejlépe využijete v souladu s publikovanými kapitolami v této publikaci. V nich najdete jasnější představu o obsahu jednotlivých zásad Desatera a také konkrétní tipy na jejich plnění.

## A. Nástroj počátečního sebehodnocení učitele

Check-list je nástrojem, který učiteli **pomůže**:

**Při úvodním zmapování a odhadu současného stavu** s ohledem na principy *Desatera zásad práce v heterogenní třídě*.

Učitel si může nejprve stanovit, do jaké míry má osvojeny dílčí kroky v něm rozepsané. Jedná se tedy o práci se sloupci „Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady“ a „Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků“. Toto úvodní sebehodnocení učiteli umožní stanovit si vlastní silné i slabé stránky, na jejichž základě si **vytyčí další profesní cíle ve vlastní učitelské praxi** (více viz část B). (Pomocníkem při tomto úvodním sebehodnocení může být i další sloupec s popisem projevů žáků při realizaci dílčích kroků učitele.) Nástroj tímto způsobem může používat opakovaně, náhodně nebo v pravidelných časových intervalech.

**Při průběžném sebehodnocení vlastní práce v heterogenní třídě** – více viz část B a C níže (kategorie profesní rozvoj učitele a ověření nově využívaných postupů na chování žáků).

## B. Nástroj profesního rozvoje učitele

Jedno z doporučených využití check-listu je přistoupit k němu jako k nástroji osobního profesního rozvoje učitele při práci s heterogenní třídou. Učitel s nástrojem pracuje tak, že ho využívá individuálně jako rámec pro vlastní rozhodování o tom, které zásady a kroky chce preferovat během jejich zavádění, a zároveň mu tento nástroj umožňuje plánovat si dílčí kroky, které vycházejí z potřeb jeho žáků v heterogenní třídě.

Práce s check-listem učitele by měla být co nejeefektivnější, představujeme proto čtyři základní principy jeho využití. Principy jsou seřazené chronologicky tak, aby učitel postupoval od prvního až po čtvrtý. V rámci každého principu si učitel bude pokládat doporučené otázky a zároveň najde tipy, jak na ně najít odpověď.

## **ZAČNĚTE SEBEHODNOCENÍM, NASTAVTE SI SPRÁVNĚ LAŤKU**

Použijte nejprve check-list jako sebehodnoticí nástroj pro učitele (více viz část A výše) a zjistěte, do jaké míry máte osvojeny dílčí kroky v něm rozepsané. Postupujte krok po kroku a označte si odhad jistoty, s jakou kroky naplňujete. Pokuste se být realističtí. Nepodceňujte se, ani se nepřeceňujte. Je to váš nástroj sloužící pro stanovení úrovně vaší práce s heterogenní třídou. Při přemýšlení o naplnění jednotlivých kroků zvažte i skutečnost, do jaké míry se naplnění jednotlivých kroků projevuje v konkrétních aktivitách ve výuce.

### **Otázka, na kterou teď hledíte odpověď:**

*Jak přesně odhadnete výsledky sebehodnoticího nástroje?*

Nástroj je stanoven empiricky a představuje mimo jiné i **pomůcku pro stanovení odhadu výchozího stavu heterogenní výuky ve třídě**. Pracujte nejprve s odhadem a pokuste se časem nastavit konkrétnější a přesnější rámec vašeho aktuálního stavu, například s pomocí pedagogické diagnostiky, jako je pozorování, jednoduché dotazníkové šetření nebo rozhovory s žáky (více informací k těmto postupům viz část C). V tomto přesnějším rámci se pak snáze můžete posouvat k viditelným a měřitelným výsledkům.

## **ZAMĚŘTE SE NA KONKRÉTNÍ KROKY V PRÁCI S HETEROGENNÍ TŘÍDOU**

Až zjistíte, kde se nacházíte v zavádění heterogenní výuky, čeká vás důležité rozhodnutí. Nabízejí se dvě varianty:

**Zaměřte se na další kroky vedoucí k naplnění jednotlivých zásad v subjektivně zvolené zóně svého nejbližšího rozvoje.**

**Rozhodnete se pracovat na dalších krocích vybraných zásad podle okamžitých potřeb žáků ve třídě.**

Soustřeďte se na nové postupy. Teoretický vstup i praktické tipy pro naplnění kroků jednotlivých zásad práce s heterogenní třídou najdete v publikovaných deseti zásadách Desatera.

Pokud s nástrojem pracujete v tandemu nebo v týmu, je možné další plánování postupu konzultovat s motivovaným spolupracovníkem.

**Vedte si záznam o postupu** osvojování naplánovaných kroků prostřednictvím škály. Můžete použít škálu jistoty naplnění jednotlivých kroků včetně záznamu data a dalších vašich poznámek k tématu (využít můžete prostor pro poznámky ve formuláři, případně zvlášť dokument/deník učitele). Pro průběžné vedení záznamů si určitý formulář můžete také např. vytisknout ve více kopiích. Zvolte si takový postup, který vám osobně nejlépe vyhovuje.

Předem si určete období, za které opět zhodnotíte svůj pokrok (opět prostřednictvím výše uvedené škály), a zaznamenáte ho do check-listu. Na konci plánovaného období můžete konzultovat výsledky postupu opět s kolegou z týmu. Tímto způsobem si uděláte představu o vašem průběžném posunu v čase, co se týče dosahování jednotlivých kroků.

### **Otázky, na které teď hledíte odpovědi:**

*Které postupy je třeba si osvojit co nejdříve a které později?*

K zodpovězení této otázky může dobře posloužit vámi vyplněný rozfázovaný check-list. Při **rozhodování vycházejte z potřeb třídy jako celku**. Soustřeďte se na ty kroky, které s minimem úsilí přinesou maximální benefit většině žáků.

*Jak sledovat tempo osvojování jednotlivých kroků uvedených v check-listu?*

Pro sledování tempa osvojování jednotlivých kroků ve formuláři využijte místa pro poznámky nebo záznamu do vlastního deníku (konkrétní příklady z vlastní praxe) – to, co se vám daří, ale také to, co zatím vnímáte jako výzvu. Zapisujte si do deníku také například, kde jste se v osvojování konkrétního kroku „zarazili“, kdy a proč jste si nejdítí.

*Co v osvojení zásady může pomoci (text, literatura, další vzdělávání pedagogických pracovníků...)?*

Podívejte se do publikované kapitoly dané zásady, kde vždy na jejím konci najdete užitečné odkazy na dostupné inspirace a zdroje ke studiu uvedené problematiky.

## **SLEDUJTE, JAK SE NOVĚ POUŽÍVANÉ POSTUPY PROJEVÍ V AKTIVITĚ ŽÁKŮ**

Udělejte si **čas na reflexi**. Sledujte, **jak na nově zaváděné pedagogické postupy reagují žáci**. Během zavádění jednotlivých kroků pracujte s předposledním sloupcem check-listu, kde najdete popis projevů žáků při realizaci vašich dílčích kroků. Pracujte také s posledním sloupcem check-listu, kam můžete zaznamenávat četnost pozorovaných žádoucích projevů žáků. Získáte tak zpětnou vazbu k tomu, zda zavedené změny mají skutečný dopad na aktivní projevy chování žáků.

Některým učitelům může vyhovovat určit si vlastní časový interval, po který budou pracovat na vytyčených cílech a vést si případně vlastní deník do doby, než využijí check-list pro záznam vlastního pokroku a vyhodnocení plnění cílů. Takový záznam může být např. spojený s kolegiálním setkáním. Jiní učitelé mohou formulář využívat k bezprostřednímu, průběžnému záznamu svého pokroku při práci s některou ze zásad. Práce s formulářem vždy vychází z potřeb konkrétního učitele a je jen nástrojem při jeho osobním rozvoji.

Pracovat můžete i s žákovskou reflexí zkoumající dopady vašich dílčích kroků.

### **Otázky, na které teď hledejte odpovědi:**

*Jak při reflexi pracovat s nástroji pedagogické diagnostiky ve vztahu k žákům?*

Nedílnou součástí celého procesu je všimnout si, zda vaše snahy iniciují pozorovatelné žádoucí projevy u žáků. Kromě pozorování aktivního chování žáků můžete u starších žáků sbírat data o jejich vnímání toho, co se ve třídě obvykle odehrává, např. formou jednoduchého dotazníku nebo rozhovoru. Tady je nabídka otázek využitelných pro komunikaci s žákem.

- ▶ Jaký způsob komunikace s učitelem ti napomáhá k úspěšnému učení?
- ▶ Vyhovují ti nastavené rituály, které v naší třídě využíváme? V čem ti vyhovují?
- ▶ Jaké způsoby vysvětlování učiva ti pomáhají k jeho pochopení?
- ▶ Využíváš různá uspořádání prostoru ve třídě? Jaké uspořádání pracovního místa ti vyhovuje?
- ▶ Jaké typy gradovaných úloh si nejčastěji vybíráš a proč? Daří se ti při jejich řešení?
- ▶ Účastníš se skupinových aktivit? Jaká je tvoje úloha ve skupinách? Stále obdobná nebo různá? Které způsoby práce ti vyhovují a proč?
- ▶ Rozumíš zadání úloh? Pokud ne, umíš požádat o pomoc? Jaký způsob by ti více vyhovoval?
- ▶ Jaké tempo práce ti vyhovuje? Umíš si organizovat samostatně čas pro vypracování úloh? Co by ti pomohlo, abys měl dost času na své úkoly?
- ▶ Rozumíš hodnocení tvé práce učitelem? Víš, na co se máš zaměřit při opravě chyby?

### *Co dělat s kroky, které činí dlouhodobě problém?*

Zaznamenejte si do deníku, kdy odezva žáků nebyla podle vašeho očekávání a jak jste se vůči žákům projevovali vy. Zamyslete se, co můžete udělat pro zlepšení situace. Využít můžete vlastní myšlenkové mapy, opětovně přečtete zásady Desatera, hledejte v dalších zdrojích. Možné je prodiskutovat své postupy s některým z kolegů a snažit se společně najít ve třídě jiné vhodné řešení.

### *Může být do sledování reakcí žáků zapojen asistent pedagoga anebo kolega při kolegiální hospitaci?*

Formulář může sloužit jako záznamový arch pro kolegy při mnoha příležitostech, např. při tandemové výuce, sdílených hospitacích i jako podklad pro stanovení individuálních cílů vedením školy. Co všechno by měli ve formuláři kolegové sledovat? Záleží na osobní domluvě s dotyčným učitelem.

## **POKUD POVAŽUJETE ZÁSADU ZA OSVOJENOU, PLÁNUJTE DALŠÍ MOŽNÝ KROK**

Pokud v check-listu v kolonce „Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků“ označíte u jistoty naplnění daného kroku možnost „s naprostou jistotou“ a současně pozorujete u svých žáků projevy, které signalizují dosažení sledované zásady (v check-listu u četnosti sledovaných projevů žáků vybíráte možnost „ano vždy“), znamená to, že jste dosáhli svého dílčího cíle. Stav naplnění dosahovaného kroku je možné konzultovat i s nezávislým pozorovatelem výuky (např. s asistentem pedagoga ve výuce, s kolegou při tandemové výuce, s kolegou při sdílené hospitaci, s výstupem ze sebereflexe žáka).

Při sledování výsledků zavádění heterogenní výuky můžete ale také dojít k situaci, kdy považujete zlepšení projevující se v aktivním přístupu žáků ve třídě ve vybrané zásadě za dostačující nebo v rámci řešení akutního problému ve třídě změníte své priority. Zaměřte se tedy na nové plánování dalších kroků v kontextu výše popsaného. Další cíle stanovujte s využitím předchozích zkušeností se zaváděním heterogenní výuky.

### **Otázky, na které teď hledejte odpovědi:**

#### *Kde získat motivaci pro osvojování dalších dílčích kroků?*

**Věnujte čas sebereflexi**, která působí motivačně a posílí chuť pro práci na dalších zásadách. Vyjasněte si, kolik času a v jaké pravidelnosti se vědomě zaměřujete na procvičování osvojených kroků v rámci vlastní práce s žáky. Odpovězte si, jestli jde o činnost zautomatizovanou, každodenní, náhodnou nebo plánovanou.

Zamyslete se nad tím, co se zlepšilo ve způsobu fungování třídy od doby, kdy se soustředíte na osvojování jednotlivých zásad. Zkuste se také zamyslet nad tím, jak se teď při vlastní práci cítíte vy sami.

#### *Je možné pokroky, znalosti a dovednosti předat kolegům v rámci sdílení?*

Využijte co nejčastěji příležitost komunikovat s aktivními kolegy o praktických zkušenostech, které při práci s heterogenní třídou získáváte. Zaměřte se na popis konkrétních projevů žáků.

## C. Nástroj pro kolegiální sdílení zkušeností

Silnou stránkou check-listu je možnost jeho využití **jako podkladu pro sdílení zkušeností z vlastní výuky s kolegy** s cílem vzájemně obohatit přístupy druhých. Kolegiální zpětná vazba nemá za účel kolegy kritizovat, ale společně se zamýšlet nad průběhem vzdělávacího procesu, upozornit na to, čeho si v roli pozorovatelů všimli, zvyšovat ochotu poskytovat kolegům vlastní návody na to, jak účinněji zapojit některé konkrétní žáky, nebo poukázat na situace, kterých si kolega nemohl všimnout nebo si jich nevšiml.

Nástroj můžete využít i **jako podklad pro supervizní setkání** umožňující identifikovat silná a slabá místa ve vlastní výuce a získat tipy, na co se dále zaměřit. (Je na rozhodnutí zúčastněných stran, jakým způsobem s formulářem budou pracovat, jestli si například učitel přinese na setkání se supervizorem kompletní, průběžně vyplňovaný formulář všech deseti zásad – včetně četnosti sledování očekávaných projevů žáků učitelem – doplněný o záznamy z učitelského deníku, anebo jestli přinese vyplněnou část formuláře k jedné určité zásadě, jejímuž rozvoji se chce v rámci supervize věnovat.)

V případě začínajících učitelů dobře slouží **jako podklad pro pravidelná setkávání s uvádějícím učitelem** nebo setkávání ve triádě (začínající učitel, uvádějící učitel, zástupce vedení školy).

V případě zkušenějších kolegů slouží při setkávání s vedením školy **jako podklad pro plánování dalšího profesního rozvoje**.



### Praktický tip

*Použijte check-list jako inspirující podklad pro sdílení zkušeností učitelů v oblasti práce s heterogenní třídou. Dílčí kroky může učitel vnímat v tomto ohledu jako body pro diskusi, jak se v praxi naplňování konkrétní zásady Desatera přiblížit. Tyto diskuse mohou mít buď jednorázový charakter, kdy učitelé projednají co nejvíce kroků ze všech zásad a dále na sobě pracují sami. Nebo mohou mít charakter pravidelných setkání, kdy se pro každé setkání určí jedno zastřešující téma, kterým bude určitá zásada. Pravidelnější setkávání a diskuse nad užším tématem umožňují ponořit se do každého z dílčích témat více do hloubky.*

Ředitel školy nebo jiný vedoucí pracovník školy pověřený metodickým vedením pedagogů (např. zástupce ředitele pro výchovu a vzdělávání) může kroky z Desatera využívat např. při tzv. **rozvojových pohovorech** vždy na konci určeného časového období (na konci pololetí nebo školního roku), při nichž mohou diskutovat o tom, jaké aktivity a na jaké úrovni se učitelé daří realizovat, v jaké míře a frekvenci, v čem se cítí jistý, v čem méně, v jakých oblastech by potřeboval pomoc od kolegů nebo vedení školy. Učitel při tom může vycházet ze svého aktuálního sebehodnocení v check-listu. Je možné si společně vytyčit krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé cíle k dalšímu rozvoji profesních kompetencí.

### KE STAŽENÍ:

- ▶ Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou: [https://zapojevsechny.cz/user\\_files/heterot%C5%99%C3%ADdy/infografiku%20Desatero.pdf](https://zapojevsechny.cz/user_files/heterot%C5%99%C3%ADdy/infografiku%20Desatero.pdf)
- ▶ Sebehodnotící nástroj pro učitele (check-list): <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-11-nastroj-pro-hodnoceni-prace-se-zaky>



### Další informace (inspirace, materiály)

- ▶ [Profil učitele 21](#) (Bořivoj Brdička)
- ▶ [Metodika Skills Builder](#) (Schola Empirica)
- ▶ [Kompetentní učitel 21. století](#) (Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA)
- ▶ [Sebeevaluace učitele](#) (Rachel L. Leibrandt v AJ)

### Zdroje:

---

**[1] Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997).** *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*. In G. D. Phye (Ed.): *Handbook of academic learning* (pp. 105–125). New York: Academic Press.



# 1.




## **Dodržíme rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“**



Žáci zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.



## Check-list ke kapitole č. 1

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>1.</b> Učitel dodržuje rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>1.1 Učitel v rámci výuky rozpoznává situace, jejichž opakování je ve prospěch většiny žáků.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p><b>Chování žáků ve výuce je v určitých momentech rutinní.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>1.2 Učitel v hodině promyšleně opakuje rutinní situace s cílem usnadnit organizaci výuky.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p><b>Žáci se pomocí rutinních situací lépe orientují ve výuce.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
<p><b>1.3 Učitel promyšleně opakuje rutinní situace s cílem podpořit sounáležitost žáků.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p><b>Žáci se aktivně společně zapojují do rutinních situací a zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				
<p><b>1.4 Učitel podporuje pozitivní klima ve třídě i realizací třídních rituálů.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p><b>Žáci se aktivně společně zapojují do třídních rituálů a zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

## První z deseti zásad pro práci s heterogenní třídou popisuje, proč a jak do výuky zavést rutinu a rituály a jak pomocí nich podpořit pocit sounáležitosti žáků s třídou.

### Proč dodržovat rutinu a rituály?

Ve školním prostředí jde učiteli často primárně o to, aby si žáci osvojili akademické znalosti. Žáci ale školu často posuzují podle toho, jak se v ní cítí, zda mají ve škole kamarády a vnímají sounáležitost s určitou skupinou. Oba tyto pohledy na školu jako takovou jsou propojeny a existuje mezi nimi vztah. Učení postupuje plynuleji, pokud se žák učí v prostředí, kde panuje psychická pohoda a kde se cítí dobře mezi ostatními.

Každá třída je diferencovaná, zájmy žáků i jejich charakteristiky se liší. A právě proto je jednou z důležitých rolí učitele starost o porozumění mezi žáky, jejich vzájemný respekt a v důsledku také podpora celistvosti skupiny. Čím více odlišností se v heterogenní třídě vyskytuje, tím lze tuto agendu učitele považovat za důležitější. **Používání rutiny a rituálů ve třídě je jedním ze způsobů, jak organizačně přispět k hladkému chodu výuky, a posilovat tak celkový pocit bezpečí a pohody ve třídě.** [1]



### Věděli jste?

**Rutinu můžeme chápat jako opakující se navyklé chování** v určitých situacích. Jedná se o učitelem nastavené postupy, které žáci pravidelně dodržují. V některých případech si žáci mohou zvolit nejvýhodnější postup z nabízeného výběru. Rutina se může týkat například vstupu do třídy a odchodu z ní, způsobu vybírání domácích úkolů, času a prostoru na uklízení, pravidel využívání toalet nebo návyků spojených se stravováním. Některá z rutin se zavádí na začátku školního roku a pravidelně se procvičuje s třídou, další se může přidat v průběhu školního roku podle potřeb žáků. **Z některých rutinních aktivit se mohou stát rituály tím, že na ně bude kladen větší důraz**, čímž získají hlubší smysl. Rituály tak lze chápat jako činnosti, které pomáhají budovat kulturu třídy, pospolitou komunitu, identitu žáků a pocit sounáležitosti (zahrnují například třídní písně, interní vtipy, oslavy). [2]

### Jak během výuky úspěšně dodržovat rutinu a rituály?

Vytvořením a udržováním rutiny a rituálů se svými žáky učitel **zvyšuje šanci na vznik fungujících, soudržných a prosperujících skupin s jasně nastavenou a předvídatelnou strukturou činností pro všechny žáky**. Níže uvádíme několik typů rutiny i rituálů, které může učitel ve své třídě použít. Řadíme je chronologicky podle toho, v jakém pořadí se s nimi v rámci dne (či vyučovací hodiny) žák setkává.

### Typy rutiny a rituálů

#### POZDRAV, SPOLEČNÝ ÚVOD A ZÁVĚR VYUČOVACÍ HODINY

Rutinou, předvídatelnou událostí vyvolávající v žácích pocit jistoty a bezpečí („vím, na čem jsem“) může být již samotný způsob, jakým se učitel s žáky pozdraví. Ačkoli v heterogenní třídě žáci nejspíš většinu času pracují na různém zadání a v různém tempu, pro pospolitost a podporu celé skupiny se vyplácí začlenit do výuky společný úvod a závěr. Jako společný úvod může sloužit například pohybová aktivita, píseň či rozcvička vztahující se k předmětu. Závěr vyučovací hodiny je potom užitečné ukončit například společnou relaxací či reflexí (viz níže).



### Praktický tip

*S mladšími žáky se můžeme např. první vyučovací den na začátku první vyučovací hodinu věnovat orientaci v čase. Dobře nám k tomu poslouží nástěnka či jiné stálé místo, u kterého si učitel s třídou každý den společně řeknou, jaký je den v týdnu, kolikátého je, jaký je měsíc, jaké roční období, případně který žák má ten den svátek či narozeniny.*

## PŘERUŠENÍ PRÁCE UČITELEM, ŽÁDOST ŽÁKA O POMOC

Neméně důležitým rituálem je smluvený signál mezi učitelem a žáky pro přerušování výkladu v případě, kdy žák potřebuje od učitele pomoc při samostatné práci. Může se zdát, že se jedná o samozřejmost a banalitu, avšak i tyto rituály je potřeba s žáky přestovat a přikládat jim důležitost, aby učitel předešel chaosu a přerušování ve třídě. Na vážnosti může smluvenému signálu (ať už to je zvednutá ruka, či jiný signál) dodat oceňování užití smluveného signálu v začátcích tréninku, a naopak upozornění na to, že se nejedná o domluvený postup v případě, kdy žák vykřikuje anebo upoutává pozornost učitele jiným než smluveným signálem.



### Praktický tip

*Pro první i druhý stupeň základní školy (dále ZŠ) může jako signál o pomoc sloužit například semafor (žák nemusí čekat někdy i minuty se zvednutou rukou). Semafor si můžeme představit jako kartičky dvou barev (lze spojit v jednu oboustrannou), které dostane každý žák. Při samostatné práci učitel vyzve žáky k využití semaforů: má-li žák položenou zelenou kartu, pracuje bez potíží sám. Má-li položenou červenou kartu, potřebuje pomoc od učitele.*

## AKTIVITY PO DOKONČENÍ ČINNOSTI

Při práci v heterogenní třídě bude učitel neustále zohledňovat skutečnost, že jeho žáci mají různé pracovní tempo a dokončují zadané úkoly v různém časovém rozmezí. Věnovat pozornost každému žákovi, který zrovna dokončí práci, a nabízet mu další činnost je práce náročná, vyčerpávající a dlouhodobě neudržitelná. Proto doporučujeme i tyto situace ošetřit rituálem. Žáci například mohou být naučení, že dodělanou práci automaticky odevzdávají na vymezené místo (např. označený box / krabice / šanon na knihovně). Poté, opět **samostatně, pokračují ve smluvených a povolených aktivitách**. Tyto smluvené aktivity mohou být dodělávání vlastní práce, pracovní listy s větší výzvou, pomoc ostatním, práce s didaktickými pomůckami, které jsou ve třídě žákům k dispozici. Žáci mohou mít klidnou přestávku a v tichosti odpočívat. Pro posílení důvěry a pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky mohou být tyto aktivity předmětem diskuse a učitel může žáky vybídnout k předložení či navrnutí aktivit, které by uvítali v případě dřívějšího dokončení úkolu.



### Praktický tip

*Pokud žáci ve vyučovací hodině matematiky dokončí početní cvičení před vypršením časového limitu, své úkoly vkládají do „odevzdávnice“. Někteří si berou pracovní listy s dalšími početními příklady, jiní mají připravená zadání z minulé vyučovací hodiny a věnují čas opravám svých chyb. Žáci jsou při využití ustáleného rituálu zcela samostatní a udržují se zaměstnaní, učitel se tak může dál věnovat žákům, kteří potřebují jeho pomoc.*

## PRÁCE S PORTFOLII

V heterogenní třídě na základě diferenciací v zadávání úkolů žáci kromě učebnic a sešitů pracují také s pracovními listy či plní zadání na volný papír. I pro tyto situace nabízíme rituál, konkrétně vedení žákovských portfolií. Takovým portfoliem může být šanon, do kterého si žáci zakládají zkontrolované a opravené úlohy. Aby se z obyčejného zakládání papírů stal rituál, je potřeba u žáků vzbudit přesvědčení, že jejich portfolio je důležitým, až „posvátným“ předmětem, který ukrývá důkazy jejich práce. Toho učitel docílí tím, že s portfolií bude dále pracovat. V pravidelných časových úsecích bude žáky hromadně vyzývat k hodnocení některých nově vložených výsledků práce podle určitých kritérií (více informací najdete v praktickém tipu níže).

Již žáky na prvním stupni tak učitel vede k pečlivosti a k tomu, že si váží vlastní práce i práce ostatních. **Portfolio může sloužit také pro poskytnutí konstruktivní zpětné vazby ze strany učitele a jako sebezprezentace žáků nejen pro rodiče.**

Žákovská portfolia je možné využít i pro hodnocení v pololetí a na konci školního roku. Více informací najdete v textech:

- ▶ [Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)
- ▶ [Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)



### Praktický tip

Učitel vyzve žáky k tomu, aby si vyzvedli svá portfolia z místa, kde jsou uchovávána, a zadá jim úkol typu: „Vezměte si svá portfolia, vyberte jeden výsledek vaší práce z tohoto týdne, který vám dal nejvíce zabrat / na kterém jste se nejvíce naučili / který vás nejvíce bavil / který vás nejméně bavil.“ Žáci mají chvíli na rozmyšlenou, pak postupně ukazují svou práci a přidávají svůj komentář a zdůvodnění.

## REFLEXE A ZPĚTNÁ VAZBA UČITELE

Také pravidelná reflexe se může stát stále se opakující činností, tedy rituálem, který posiluje pozitivní vztahy ve skupině. Pomocí reflexe výuky se žáci učí uvědomovat si:

- ▶ Co je bavilo.
- ▶ Co se jim dařilo a proč.
- ▶ V čem se mohou příště pokusit zlepšit.
- ▶ Jak se jim pracovalo samostatně.
- ▶ Jak se jim pracovalo ve skupině: Významným způsobem práce v heterogenní třídě je právě práce skupinová. Žáci si jejím prostřednictvím rozvíjejí především tzv. měkké dovednosti (soft skills) typu předávání informací a vzájemné spolupráce, součástí reflexe by tudíž mělo být také zhodnocení, jak se jednotlivým žákům ve skupině pracovalo a proč. Zahrnout sem můžeme i tzv. pozitivní vrstevnické hodnocení, kdy se žáky diskutujeme např. o tom, kdo měl ve skupině nejlepší nápad či přispěl postupem, který vedl skupinu k vyřešení úkolu apod.

Žáci mohou odpovídat na otázky typu:

- ▶ Jak se nám dařilo jako skupině a proč?
- ▶ Co bych (příště) potřeboval/a?
- ▶ Co můžu udělat pro to, aby skupina fungovala ještě lépe?
- ▶ Kdo ve skupině přispěl svým nápadem k vyřešení úkolu?

Jelikož **reflexe má velký potenciál pro uvědomění si vlastního výkonu a pojmenování vlastních silných i slabých stránek, je důležité zařazovat ji co nejčastěji jako součást pravidelných rituálů** (například určitý společný rituál na konci každého dne spojit s reflexí výuky). **Pokud je čas, pak i po jednotlivých aktivitách nebo alespoň v závěru vyučovací hodiny a na konci dne** (viz příloha 01a).

Samotný proces reflexe umožňuje žákům snadnější porozumění a pochopení, v čem se ve třídě cítí dobře, a co jim naopak není příjemné; také to, co se v daný den naučili nebo čemu neporozuměli. Reflexní chvíle tak žákům slouží jako jakýsi nástroj pro sebehodnocení a učitel jako bezprostřední zpětná vazba k dané aktivitě či danému dni. Učitel tak může získat lepší představu o tom, v čem se třída kolektivně cítí dobře, a o oblastech, ve kterých se dobře necítí, jež může učitel upravit, více natrénovat apod. Součástí reflexe by měla být zpětná vazba učitele zahrnující ocenění žáků a jejich motivování do další práce.



## Praktické tipy

1. *Reflexe může především při velkém počtu žáků proběhnout pomocí gest: „Jak jsi spokojený/á se svým výkonem? Jak se ti dařilo spolupracovat?“*

*Vzpažená ruka = nejvíc;*

*Ruka uprostřed = středně, částečně;*

*Připažená ruka = vůbec.*

*Další varianta je použití palce (palec nahoru, rovně, dolů). Podle času dáváme, nebo nedáváme možnost komentářů.*

2. *Další možností je například vyzvat žáky k napsání krátkého textu na konci dne: „Popište věc, kterou jste se dnes naučili, a věc, se kterou jste bojovali nebo z které jste zmateni.“ / „Co se vám dnes podařilo?“ Na tuto aktivitu stačí vyčlenit pět minut na konci vyučovací hodiny.*
3. *Využít můžeme rovněž společně vyrobené symboly, které mají žáci u sebe: Zvednou např. odpovídající papírový kruh v barvách semaforu, přičemž každá barva bude znamenat určité vyjádření:*

*Červený – nedařilo se mi; žlutý – dařilo se mi částečně; oranžový – dařilo se mi až na výjimky téměř vše; zelený – dařilo se mi úplně všechno. Podobně můžeme zařadit výrazem tváře odlišené smajlíky; výbornou pomůckou je také vyrobený papírový teploměr, na němž žáci mohou ukazovat, na jaké škále se asi pohybují apod.*

## SDÍLENÍ EMOCÍ

Abychom od žáků v pestré, různorodé třídě mohli očekávat kvalitní a aktivní práci ve vyučovací hodině, je důležité pomoci jim učit se zpracovat také jejich emoce. **Práce s emocemi je nedílnou součástí výuky a žákovského učení se.**

Stejně tak se cení, když své pocity popisuje učitel, ať už jde o pocity pozitivní, či negativní. Tím, že se učitel žákům svěří, jak daný den/okamžik prožívá, se před žáky stává „lidštějším“ a buduje s nimi vzájemnou důvěru.

Popsané činnosti je vhodné zařadit jako zavedené rituály na samém začátku vyučovací hodiny, a to z několika důvodů. Každodenní procvičování činnosti ve stejnou dobu vytváří mezi žáky pocit stálosti, což může vést k posílení pocitu bezpečí. Mimo jiné i samotnému učiteli přináší tyto každodenní činnosti jistotu, jak zahájí každou vyučovací hodinu. Sdílení může žákům i učiteli pomoci naladit se na sebe, vnímat ostatní, uvědomit si své pocity i náladu, respektovat pocity druhých, a tím navodit vhodnou atmosféru pro další práci (viz příloha 01b).

Potíže s pojmenováním emocí či problémy s adekvátními reakcemi na stresové a frustrující situace jsou běžné již u nejmladších žáků a mnohdy se táhnou až do dospělosti. Již první třídu proto považujeme za ideální čas pro trénink pojmenování a sdílení emocí.



## Praktické tipy

1. *Učitel rozloží všechny karty „Moře emocí“ (Terapeutické a lektorské pomůcky b-creative) na podlahu. Pro menší žáky lze vybrat základní emoce zobrazené na kartách, které žáci dovedou pojmenovat, anebo je možné místo karet použít míčky (nebo jiné vhodné pomůcky) s vyobrazenými emocemi. Každý žák si vybere jednu kartu/míček podle zadání (dotazu učitele), například: Jakou máš dnes náladu? Jak se nyní cítíš? Jak jsi dnes motivovaný k práci? Po seznámení se se zadáním každý žák ukáže a případně jednou větou okomentuje svou vybranou emoci. Účast v aktivitě je dobrovolná. Pokud se dítě odmítne aktivitu zúčastnit, učitel je nechá v roli pozorovatele. Je na učiteli, aby s žákem později probral, jak vnímá aktivitu, zda se zapojí příště apod.*

2. „Nakresli své pocity“ je aktivita, ve které učitel žáky požádá, aby nakreslili své aktuální pocity (vztek, smutek, radost atd.). Stačí pět minut na kreslení a deset minut na diskusi a sdílení. Variantou může být aktivita „Úvahy“: psaní (místo kreslení) vlastních pocitů nebo jednoduchá patnáctiminutová diskuse o pocitech žáků. Zde je také důležité poznamenat, že učitel dává třídě jasně najevo, že komentování a účast v diskusi je dobrovolná.

## OZNAMOVÁNÍ PŘESTÁVKY A JEJÍ TRÁVENÍ

Ve většině škol je konec vyučovací hodiny daný zvoněním. Přesto doporučujeme pracovat s promyšlenějším rituálem konce vyučovací hodiny než nechat žáky rozprchnout se při zaznění školního zvonku. U mladších žáků může být přínosné vyhlásit přestávku, až když jsou v naprostém tichu – podporujeme tak trénink ticha a klidu (učitel může v krátkém okamžiku ještě shrnout proběhlou vyučovací hodinu). Neopomínejme ani rituály při trávení velké přestávky. U mladších žáků bude třeba korigovat jejich pohyb a hluk, u větších žáků nastavit pravidla pro užívání mobilních telefonů.



### Praktický tip

Trávení přestávky žáků prvního stupně je možné rozdělit na dvě části. První část je „klidná“, kdy žáci sedí na svém místě a mají čas posvačit, napít se, dojít si na toaletu; ve druhé části přestávky se mohou věnovat „rušnějším aktivitám“ a hře mimo své místo. Toto rozdělení času je ideální žákům vizualizovat např. přesýpacími hodinami.

U žáků druhého stupně může dělení přestávky na dvě části fungovat stejně dobře – první bez mobilního telefonu, druhá s možností využít mobilní telefon (s ohledem na celoškolní pravidla).

## USPOŘÁDÁNÍ ČASOPROSTORU

V každodenním chodu školního dne se nabízí mnoho dalších možností, jak nastavit strukturu dne/týdne nebo zjednodušit pro žáky i učitele organizaci vyučovací hodiny pomocí rutiny a rituálů.

Využitelné je například:

- ▶ zařazení činností podle toho, který máme den (např. pondělí mají žáci samostudium, úterý mají žáci bez domácích úkolů, ve středu se odehrávají projektové aktivity apod.);
- ▶ využití uspořádání prostoru ve třídě (konkrétní místo určené pro domácí úkoly, pro orientaci v čase, služby, přehled svátků, narozenin apod.);
- ▶ stálé místo pro konkrétní předměty, jako je knížka měsíce ve školní knihovně, ubrousky, nůžky, psací a výtvarné potřeby a podobně.



### Praktický tip

Jak na prvním, tak na druhém stupni je možné žáky navyknout na třídní zadávání úkolů. Na nástěnce, která visí stále na stejném místě, budou vyvěšeny domácí úkoly (u starších žáků spolu s termínem odevzdání). Učitel může každý den ve stejný čas (velká přestávka, před koncem dne) připomenout žákům zkontrolovat nástěnku s domácími úkoly. Učitel tím přenechává zodpovědnost především na žácích a posiluje v nich autonomní jednání.



### Shrnutí

**Rozhodne-li se učitel naplňovat první zásadu desatera, je nutné počítat s tím, že samotné zavádění rutiny a rituálů ve třídě není okamžitou záležitostí. Učitel si nejprve promyslí, kterou rutinu využije. S žáky ji poté nacvičuje a pozoruje, jak na zavedený systém reagují.**

**Pokud se učiteli bude práce s rutinou/rituály dařit, ve třídě bude pozorovatelné příjemné, pozitivní, na společnou práci zaměřené klima. Přínos pro žáky je tak zřejmý – pocit sounáležitosti se svými spolužáky i zásluhou společných, opakujících se postupů a činností. Benefitem pro učitele časem bude, že některé aktivity se žákům zautomatizují a organizace práce ve třídě se usnadní.**



## Další informace (inspirace, materiály):



► [Rituálem k efektivnímu učení](https://www.zapojmevsechny.cz)  
[Zapojmevsechny.cz](https://www.zapojmevsechny.cz)

- [Metodika zážitkové pedagogiky pro předškolní děti \(skolkypreshranice.cz\)](https://www.skolkypreshranice.cz)
- [Skupinová práce – Minimetodika VÚP \(inkluzivniskola.cz\)](https://www.inkluzivniskola.cz)



## Doporučená literatura pro zájemce

**COHEN, E. G., & LOTAN, R. A. (2014).** *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition.* New York: Teachers College Press.

**DIANE, K. (ED.) & PIERCE, N. (2020).** *The Importance of Rituals and Traditions in Early Learning: Now More Than Ever!* [online]. Dostupné z <https://tecribresearch.wordpress.com/2020/07/19/the-importance-of-rituals-and-traditions-in-early-learning-now-more-than-ever/>

**HOWELL, J. (2015).** *Rituals and Traditions: Fostering a Sense of Community in Preschool.* Washington: National Association Education of Young Children.

**KASÍKOVÁ, H. (ed.). (2007).** *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály.* Kladno: AISIS.

**KINGSTON, K. (2021).** *Creating Rituals and Routines in the Classroom During Virtual or Face-to-Face Instruction.* [online]. Dostupné z <https://www.thinkinclusive.us/post/creating-rituals-and-routines-in-the-classroom-during-virtual-or-face-to-face-instruction>

**NEHYBA, J. et al. (2014).** *Reflexe mezi lavicemi a katedrou.* Brno: Masarykova univerzita.

**SITNÁ, D. (2009).** *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál.

**SMITH, CH. A. (2001):** *Třída plná pohody. 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání.* Praha: Portál.

**TER KUILE, C. (2020).** *The Power of Ritual: Turning Everyday Activities into Soulful Practices.* New York: HarperCollins Publishers.

## Zdroje:

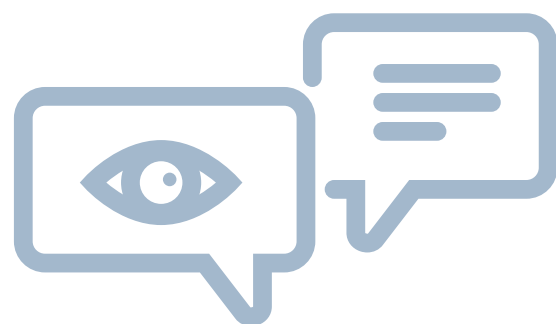
[1] **DIEHL, D., MCFARLAND, D. A. (2012).** Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual, *Sociology of Education*, 85(4) 326–349.

[2] **SARGENT, T. C. (2009).** Revolutionizing ritual interaction in the classroom: Constructing the Chinese renaissance of the twenty-first century. *Modern China*, 35(6), 632–661.



# 2.

## Používejme ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu






Všichni žáci rozumí jednoduchému  
a srozumitelnému projevu učitele.



KLÁRA MAJCÍKOVÁ, RENATA VOTAVOVÁ, VERONIKA JEŠÁTKOVÁ

## Check-list ke kapitole č. 2

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>2.</b> Učitel používá ve výuce jednoduchý jazyk s možností vizuální opory</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>2.1</b> Učitel opakovaně sleduje a ověřuje si, zda žáci rozumí tomu, co jim sděluje.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci reagují na zjišťování učitele, zda rozumí jeho sdělení.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>2.2</b> Učitel používá ve výuce jednoduchý jazyk a ověřuje jeho pochopení u žáků.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci sami dávají učiteli najevo, pokud nerozumí jeho sdělení.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>2.3</b> Učitel zvyšuje srozumitelnost svého sdělení poskytnutím vizuální opory.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci využívají nabízené vizuální podpory učitele.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
Poznámky				
<p><b>2.4</b> Učitel využívá dostupných komunikačních kanálů k tomu, aby žákům usnadnil pochopení svého sdělení.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci si vyžádají, v případě nepochopení učitelova sdělení, jiný zavedený způsob předání potřebných informací.</p>	<p><b>NE</b></p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p><b>ANO</b></p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

## Druhá kapitola vysvětluje, jak mohou žáci lépe rozumět výuce prostřednictvím jednoduchého jazyka a vizuální opory.

### Proč používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

Žákům má být vždy zřejmé, na čem a proč mají pracovat, a snahou učitele je vyvarovat se nesrozumitelných pokynů. Právě v těchto případech může zásada používání jednoduchého jazyka s doplněním o vizuální oporu učiteli usnadnit řadu činností, zefektivnit komunikaci s žáky a zároveň přispět k pocitu jistoty a bezpečí žáků.



#### Věděli jste?

*Tvrzení Paula Watzlawicka [1], že člověk nemůže nekomunikovat, je dnes již všeobecně zažité. Ke komunikaci jakožto výměně jistého sdělení mezi dvěma a více jedinci dochází při jakémkoli vzájemném působení. Ve školním prostředí hovoříme především o komunikaci ve výuce, která se oproti komunikaci mimo školu vyznačuje jistými zvláštnostmi. Jejím obsahem často bývá výměna sdělení či informací týkající se práce v hodině.*

### Jak během vyučovací hodiny úspěšně používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

Existuje mnoho možností pro naplnění této zásady, v textu věnujeme prostor vybraným třem oblastem, na které se učitel během výuky může zaměřit s přihlédnutím jednak k věkové skupině žáků – čím mladší žáci, tím lépe následující doporučení fungují; jednak ke specifikům žáků ve třídě – v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) může učitel následující postupy hojně aplikovat také u starších žáků:

- ▶ používání jednoduchého jazyka;
- ▶ neverbální komunikace;
- ▶ využívání symbolů a obrázků.



#### Věděli jste?

### JEDNODUCHÝ JAZYK

*Jednoduchým jazykem chápeme jazyk, který je adekvátní věkové skupině žáků, se kterou pracujeme: s používáním známých slov a vyhýbání se slovům nadbytečným a parazitujícím; dále jazyk srozumitelný svou strukturou a délkou vět; jasný jednoznačností v instrukcích – žák musí mít jasno, kdy poslouchá a kdy a jak má pracovat. K používání jednoduchého jazyka řadíme také soustředění se na správnou dikci, dodržování pauz mezi větami, přesnou intonaci, výslovnost a artikulaci společně s vhodným tempem, frázováním a hlasitostí řeči.*

Jak v praxi vypadá práce s jednoduchým jazykem? Učitel i asistent pedagoga mohou používat:



#### Praktický tip

### Krátké věty při zadávání instrukcí namísto složitých souvětí

*Složitá souvětí při zadávání instrukcí: „Tak, moji milí, holky a kluci, myslím, že nadešel čas na to, abychom se posunuli směrem od mého výkladu k vlastní a samostatné práci, ke které budete potřebovat každý svou učebnici nebo se můžete také podívat k sousedovi. V té učebnici si nalistujete stranu – moment, myslím, že 32, ne 35, ale ano, 32, a pustíte se do cvičení, které je hned nahoře pod tím vrchním obrázkem, je to označeno jako cvičení 2. Kolik času budete potřebovat, no, do konce hodiny nám zbývá 20 minut, tak já nevím, tak bude vám stačit deset minut, ať to potom společně ještě projdeme? Jo, dejme si deset minut, tak se můžete pomalu pustit do práce, jestli teda někdo se nechce na něco zeptat.“*

*Takový způsob zadání může být pro pochopení smyslu sdělení náročný. Souvětí jsou příliš dlouhá, učitel používá nadbytečná slova a sám si není jistý v tom, co chce žákům sdělit (strana, čas na splnění). Stejně zadání za použití zásad jednoduchého jazyka může znít takto: „Nyní si položte na lavici učebnici. Otevřete ji na straně 32. Najděte cvičení 2 (je pod obrázkem). Jde o samostatnou práci. Máte na ni deset minut. Dotazy? ... Nejsou. Otáčím přesýpací hodiny teď.“ Slovní instrukci je vhodné doplnit zápisem stránky a cvičení na tabuli.*



### Praktický tip

#### Konzistentní výrazy a obraty pro úkony, které se opakují (vyhýbání se synonymům)

Především mladší žáci potřebují jasnější instrukce pro představu toho, co se po nich chce. Je proto vhodné používat jednotné výrazy pro označování pomůcek a jednotlivých typů práce. Když učitel jednou řekne: „Nyní nás čeká povídání,“ jindy: „Teď bude diskuse,“ a ještě jindy „Pomalou přejdeme k debatě,“ žáci nebudou mít jasnou představu, jaký formát výuky je čeká. Pokud bude učitel konzistentní v používání slova DISKUSE, která bude pokaždé probíhat ve stejné formě, zvýší u žáků porozumění, jistotu a důvěru. Stejně nejasnosti může mít žák u nekonzistentního užívání označení pomůcek: „Dejte si pracovní list do šanonu/desek/portfolia/fólie/složky/pořadače/lavice.“ Bude-li se učitel výhradně držet slovíčka PORTFOLIO, žáci si snáze navyknu a jejich chování se rychleji zautomatizuje – tzn. brzy se vytvoří spojení dokončený pracovní list = portfolio. Každý přesně ví, co má dělat, a zbaví se nejistoty a vnitřních otázek typu: „Šanon, co tím myslí? Kde je šanon, myslí mé portfolio? Co dělají ostatní? Dávají si to do krabice... Tak já nevím, co mám dělat.“



### Praktický tip

#### Slovní zásoba přiměřená věkové skupině

Použití nesrozumitelného jazyka u žáků na prvním stupni může vypadat takto: „Jaká je podle vás adekvátní reakce přítele na počín Kamila, o kterém jsme nyní četli? Pojďme debatovat.“ Po převedení do srozumitelného jazyka může stejná otázka znít takto: „Jak by měl podle vás zareagovat kamarád na chování Kamila? Koho něco napadá?“



### Praktický tip

#### Srozumitelné komentování aktuálního dění

Pro některé žáky může být náročné orientovat se v tom, co se právě ve třídě děje (především v situacích, kdy se neučí frontálně). Učitel může například mluvit následujícím způsobem: „Takže samostatná práce začíná teď. ... Vidím, že Martin si už jde pro čistý papír. Marie si jde ještě jednou přečíst zadání. Také Petr už se dal do práce a čte text. Kamila všem rozdává fixy. Já jdu projít třídu, kdyby někdo něco potřeboval.“

## Neverbální komunikace

Kromě soustředění se na verbální komunikaci a jednoduchost jazyka by měl učitel pracovat také s neverbální komunikací. Neverbální komunikace označuje způsoby, kterými lidé předávají informace o svých emocích, potřebách, záměrech, postojích a myšlenkách bez použití verbálního jazyka.

Neverbální podněty jsou důležité ve společenském životě: slouží k vyjadřování emocí; předávání mezilidských postojů (přátelskost, urážka nebo dominance) nebo regulují střídání se mezi lidmi v rozhovoru. [2]



### Věděli jste?

Co vše tedy pod neverbální komunikaci spadá? Neverbální komunikace se zabývá řečí těla – zprávou, kterou někomu předáváme beze slov. Jemné nebo zjevné pohyby či gesta těla mohou poskytnout jasné náznaky toho, co si jiná osoba může myslet. Nejedná se jen o gesta, ale také o mimiku, haptiku či proxemiku. Pouze malé procento (7–10 %) z toho, co je řečeno, je sděleno mluveným slovem, nejméně 85 % mezilidské komunikace je paraverbální nebo neverbální. [3]

A tak tím, jak učitel stojí, jak se tváří, jak je oblečený, jak gestikuluje, vysílá žákům důležité signály. Aby si žáci tyto signály nevyložili nežádoucím způsobem, je důležité, aby učitel využíval neverbální komunikaci cíleně.

## GESTIKULACE

Učitel **efektivním využíváním gestikulace** jednak **šetří vlastní energii** (konkrétní gesto namísto překřikování), jednak žákům předává zodpovědnost za jejich chování – vyžaduje se po nich být ve střehu a soustředit se na učitele, aby jim něco neuniklo.



### Praktický tip

*Oční kontakt může dobře fungovat v případech, kdy učitel nemůže na žáky mluvit (beseda, v divadle apod.), nebo nejsou podmínky pro to, aby na žáka mluvil (hluk o přestávce apod.). Především u mladších žáků často stačí pomocí navázání očního kontaktu a případně doprovodného gesta či zakýváním hlavy dát žákovi najevo, že s jeho aktuálním počínáním souhlasíte, či nesouhlasíte.*

## PROXEMIKA (NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE POMOCÍ PROSTOROVÝCH VZTAHŮ)

Proxemika spočívá ve vyjádření vztahu k druhému člověku za pomoci vzdálenosti v prostoru, kterou mezi sebou komunikující lidé zaujmou. Učitel může ve výuce pracovat se zaujetím vlastní pozice v prostoru. Jedná se o další důležitý výrazový prostředek, kterým disponuje v komunikaci s žáky. Jinou informaci například vysílá žákům, sedí-li „zapuštěn“ na židli za katedrou, a jinou informaci žákům vysílá, stojí-li mezi nimi. Místo, kde učitel stojí, může být také signálem pro spuštění určitého chování žáků.

Učitel by měl v každém případě respektovat **osobní prostor žáků. Ne každému žákovi je příjemná bezprostřední blízkost druhé osoby, natož autority-učitele. Je nutné být citlivý a všimat si individuálních reakcí žáků.**



### Praktický tip

*Místo, kde učitel stojí, může současně fungovat jako natrénované gesto pro třídu. Když stojí učitel na určitém místě, mají žáci prostor k tomu, aby si radili, pokud učitel stojí na jiném místě, žáci vědí, že má ve třídě nastat úplné ticho apod.*

## VIZUÁLNÍ NÁSTROJE: SYMBOLY, OBRÁZKY A PŘEDMĚTY

Osvědčeným nástrojem pro efektivní komunikaci v heterogenní třídě je kromě výše zmíněných oblastí také obohacení verbální a neverbální komunikace o vizuální podporu. Tou mohou být např. kartičky, obrázky, piktogramy, symboly napsané na tabuli, na nástěnce (viz příloha 02a, 02b). Dobře mohou posloužit také konkrétní předměty, které v rámci třídy dostanou jednoznačný význam (když se objeví plyšák lenochoda, je čas na odpočinek apod.).

Nástroje vizuální podpory lze využívat v průběhu celého dne i celé vyučovací hodiny. Můžou být součástí přechodu z přestávky do vyučovací hodiny, zadávání instrukcí, průběhu samostatné práce. Upozornit chceme ovšem také na riziko přehlcnosti obrázky a výzdobou, která může některým žákům zamezovat v soustředění se na práci.

## JAKÝM ZPŮSOBEM MŮŽE UČITEL VYUŽÍVAT VE VÝUCE VIZUÁLNÍ NÁSTROJE?

### Vizualizace pravidel

Pro budování příznivého klimatu ve třídě pomáhá existence jasně stanovených srozumitelných pravidel spolu s popisem důsledků jejich případného porušení – zde nastává opět prostor pro **vizualizaci** (na nástěnce, písmem, obrázkem či kresbou), a tím pádem neustálé zvědomování.



### Praktický tip

Především u mladších žáků na prvním stupni se osvědčuje vizualizovat na tabuli či nástěnce průběh daného dne, což jim pomáhá zůstat ukotvení v přítomnosti a v aktivitách, které nastávají. Vizualizaci provedeme například tak, že na tabuli vyvěsíme každé ráno obrázky představující aktivity, které třídu čekají po celý den. Průběžně posouváme magnetem, který nám určuje, kde se právě nacházíme. U mladších žáků je ideální jako obrázky představující aktivity využít vlastní fotografie z konkrétní třídy, konkrétních učebnic apod., u starších žáků stačí větší abstrakce a je možné využít kreslené obrázky či slovní hesla („práce s projektorem“).

Je možné **vizualizovat konkrétní činnosti v rámci jedné vyučovací hodiny a rozfázovat** je pomocí vizuální podpory, což pomáhá strukturovat žákům práci na zadaném úkolu.



### Praktický tip

Učitel žákům poskytne sled obrázků zobrazující jednotlivé kroky plnění úkolu nebo konkrétní fáze zpracování úkolu. Žáci si mohou podle předlohy kontrolovat svou práci v jednotlivých krocích (např. trénink rýsování a lepení: 1. fáze: příprava: na lavici je vystavené kružítko, pravítko, čtvrtka, lepidlo, nůžky, pastelky; 2. fáze: na lavici je vystřižený čtverec a kruh; 3. fáze: na lavici je vystavený kruh nalepený ve čtverci). Některým žákům postačí jednoduché ústní zadání, někteří rádi využijí připravené vizualizace, což jim slouží jako pomůcka pro splnění daného úkolu. Vizuální podporou může být také sám učitel, což se osvědčuje především u mladších žáků prvního stupně, kdy učitel dělá přesně to, co chce po žácích, a ti ho zrcadlí.

Za nedílnou součást pomůcek učitele lze považovat také **komunikační kartičky** coby vhodný materiál pro vizuální podporu aktivit. Ty je mimo jiné možné efektivně využívat při komunikaci s žáky s poruchami autistického spektra (dále PAS), ale také s žáky s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Komunikační kartičky symbolizují člověka v určité interakci a nahrazují slova. Komunikační kartičky může žák sám nakreslit, učitel je může zakoupit či stáhnout volně dostupně z internetu.



### Praktický tip

Na komunikační kartičce může být například vyobrazen žák, který sedí ve své lavici a píše – může to být kartička znamenající pro celou třídu samostatnou práci. Na kartičce může být obrázek toalety. Když učitel vyvěsí tuto kartičku, je možné, aby si žáci odskočili na toaletu apod.



### Shrnutí

**Pokud se učitel v heterogenní třídě zaměří na naplňování této zásady, nejedná se o činnost náročnou na jeho každodenní přípravu. Pro začátek stačí sledovat vlastní projev, jeho funkčnost a klást si otázky: Jak žáci na mé instrukce zpravidla reagují? Neptají se opakovaně na zadání? V případě pozorovatelných problémů se je učitel snaží okamžitě řešit nabídkou srozumitelnějšího způsobu komunikace. Fantazii učitele v hledání cesty k plynulé komunikaci se samozřejmě meze nekladou.**

**Pozitivní dopad na žáky ve třídě je zřejmý okamžitě, a to napříč všemi věkovými skupinami i vyučovacími předměty – žáci rozumí jednoduchému a srozumitelnému projevu učitele.**

**Zkusme se tedy vnímat očima, ušima i tělem svých žáků a zamýšlet se nad mírou srozumitelnosti svého projevu.**



### Další informace (inspirace, materiály):

- ▶ [Podpurná opatření ve vzdělávání](#)
- ▶ [Zásady komunikace s dítětem bez znalosti jazyka](#)



▶ [Vzdělávání žáků s PAS](#)



## Doporučená literatura pro zájemce

**ADAMUS, P. (2020).** *Metodika práce s žáky s poruchou autistického spektra v inkluzivním vzdělávání.* [online]. Dostupné z [METODIKA-PRACE-S-ZAKY-S-PORUCHOU-AUTISTICKEHO-SPEKTRA-V-INKLUZIVNIM-VZDELAVANI.pdf \(osu.cz\)](#)

**BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. (2010).** *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole.* Praha: Portál.

**ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. ET AL. (2012).** *Metodika práce se žákem s PAS.* [online]. Dostupné z Autistické spektrum v2.indd (upol.cz)

**SVATOŠ, T.; ŠVARCOVÁ, E. (2014).** *Efektivní komunikace ve škole.* [online]. Dostupné z [https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni\\_komunikace\\_ve\\_skole.pdf](https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni_komunikace_ve_skole.pdf)

**SVRATECKÁ Š. (2016).** *Efektivní komunikace učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v průběhu výuky.* [online]. Dostupné z [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/60279/V\\_17416\\_P.pdf?sequence=4](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/60279/V_17416_P.pdf?sequence=4)

**ŠEĎOVÁ, K. ET AL. (2019).** *Výuková komunikace.* Brno: Masarykova univerzita.

## Zdroje

---

[1] **WATZLAWICK, P., BAVELAS, J., B., JACKSON, D., (2011).** *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy. 2. vyd.,* Brno: Newton Books.

[2] **HALL, J.A. Nonverbal Communication, in SMELSER, N. J., & BALTES, P. B. (Eds.). (2001).** *International encyclopedia of the social & behavioral sciences (Vol. 11).* Amsterdam: Elsevier. 10702-10706.

[3] **HANNIGAN, M.A., HERTIG, C.A. (2010).** Chapter 25 – Crisis Intervention, in *The Professional Protection Officer*, s. 295–303.

# 3.

## Upravme pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování






Žáci mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.



KLÁRA MAJCÍKOVÁ, RENATA VOTAVOVÁ, VERONIKA JEŠÁTKOVÁ



## Check-list ke kapitole č. 3

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>3.</b> Učitel upravuje pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>3.1 Učitel nabízí v nezbytných případech žákovi individuální práci na samostatném pracovním místě.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci mohou v nezbytných případech pracovat na odděleném individualizovaném místě.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
	<p><b>3.2 Učitel zajišťuje stanoviště s volně dostupnými učebními pomůckami.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Pro žáky jsou v průběhu výuky volně dostupné zdroje, které pro svůj proces učení potřebují.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
<p><b>3.3 Učitel často umožňuje žákům volbu práce na místě, které je pro jejich práci nejvhodnější.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci mohou opakovaně pracovat na místě, které jim pro splnění zadání nejvíce vyhovuje.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky				
<p><b>3.4 Učitel upravuje prostředí třídy tak, aby umožňovalo flexibilně pracovat s žáky rozdílnými aktivizačními metodami podle jejich potřeb.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci v průběhu výuky zažívají funkční flexibilní způsob výuky, který není negativně ovlivňován uspořádáním prostoru třídy.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky				

## Promyšlené uspořádání tříd umožňuje efektivní využití různých forem výuky a podporuje otevřené vyučování. Přečtěte si, na co si dát pozor a která opatření fungují.

### Co je otevřené vyučování?

---

Jedná se o pedagogické pojetí, v jehož rámci se mění celkový charakter vyučování. Žáci jsou učitelem vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní učení. Učitel více zohledňuje individualitu žáka, např. zájmy a schopnosti každého z nich. Žáci mají prostor podílet se na týdenním a denním plánování, mají možnost pravidelného sebehodnocení a podílejí se na vrstevnickém hodnocení. Mají také možnost volit si typ/rozsah/náročnost úkolu ve výuce, pracovat podle vlastního tempa a dostávají možnost zvolit si metodu práce k určité aktivitě. Otevřeným vyučováním se míní i zapojení mimoškolního prostředí a komunity do procesu vyučování (např. pomocí realizace školních projektů).

Poznatky ve výuce mohou žáci díky otevřenému vyučování více vzájemně propojovat (počítání se například propojuje se znalostmi o přírodě nebo s praktickými dovednostmi). V rámci otevřeného vyučování může být výuka koncipována v tematických blocích napříč předměty – tím mizí tradiční hranice mezi jednotlivými předměty včetně běžného učebního rozvrhu, kdy jedna učební jednotka trvá 45 minut.

V rámci tohoto pojetí se důraz klade také na rozvoj komunikačních dovedností žáků, budování vrstevnických vztahů či pozitivní třídní a školní klima. Důraz se proto mimo jiné klade na společné aktivity v kruhu, zpravidla na začátku a na konci školního dne. [1]

### Proč upravovat pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování?

---

Vhodná úprava pracovního prostředí umožní efektivnější a příjemnější práci v heterogenní třídě jak učiteli (který získá snazší kontrolu dění v celé třídě), tak žákům (kterým umožní práci vlastním tempem, případně s potřebnou pomůckou). Ne každé uspořádání třídy a lavic je vhodné pro všechny typy aktivit. Sezení v řadě je například efektivní pro frontální typ výuky celé třídy, ale ne pro práci v menších skupinách či pro diskusi. Práce v „hnízdech“ je zase vhodnější pro skupinovou práci, ale pro diskusi v celé třídě či pro výuku celé třídy se úplně nehodí. Uspořádání lavic do písmene „U“ je vhodné pro třídní diskusi a výuku celé třídy, ale nehodí se pro práci v menších skupinách. [2]

Tato a další pravidla je užitečné mít na paměti, když učitel upravuje prostředí pro práci v heterogenní třídě.

Obecně se však dá říci, že **jakákoli úprava by měla být cíleným (tzn. promyšleným, nikoli nahodilým) zásahem do prostředí a vycházet ze zvažení:**

- ▶ plánované metody výuky;
- ▶ způsobu vedení učebních aktivit;
- ▶ kalkulace množství času, které chce učitel věnovat konkrétním žákům či celé skupině.

### Jak upravit pracovní prostředí, aby umožňovalo otevřené vyučování?

---

Chceme upozornit na několik ověřených způsobů, jak upravit pracovní prostředí a ruku v ruce s tím také metodu výuky. V ideálním případě je výsledkem úpravy prostředí třída žáků, ve které je všem umožněno rozvíjet se na své současné kognitivní úrovni a učitel se může zároveň věnovat těm, kteří to více potřebují.

**Pojďme se nyní podívat, jaké jsou možnosti uspořádání lavic a tím i jiného uzpůsobení pracovního prostředí ve školní třídě (viz příloha 03):**

#### PRÁCE V „HNÍZDECH“

Osvědčený způsob uspořádání lavic je práce v „hnízdech“. **Umožňuje diferencovat zadání do několika úrovní v jednotlivých hnízdech:** kolik „hnízd“ učitel potřebuje, není omezeno (k více úrovním je tedy možné přiřadit stejný počet hnízd), ale také můžou být například stanovena „hnízda“ pouze dvě: jedna úroveň pro většinu žáků a jedno „hnízdo“ s odlišnou, učitelem definovanou úrovní.

Práce v „hnízdech“ také vybízí ke skupinové práci – v rámci „hnízd“ žáci pracují společně na zadaném úkolu a společně přicházejí na řešení zadání (s ohledem na věk). Skupiny žáků lze tvořit na základě jejich kognitivních schopností, pracovního tempa, sociálních dovedností a dalších kritérií (podle toho, co chce učitel rozvíjet).



### Praktické tipy

1. Učitel má během určité aktivity v plánu rozvíjet komunikační dovednosti žáků – konkrétně schopnost zjistit si ústně informaci, vyřešit určitou jednoduchou situaci a nalézt řešení. Žáky rozdělí do skupiny tak, aby v každé skupině byl vždy jeden žák, který má v této oblasti pokročilejší dovednosti.
2. Učitel má během určité aktivity v plánu rozvíjet početní dovednosti žáků. Žáky rozdělí do skupin tak, aby žáci mohli pracovat podle svého tempa. Skupina pokročilejších žáků, kteří pracují rychleji, bude mít možnost využít úkoly navíc, skupina žáků se základními dovednostmi využije podporu asistenta pedagoga a možnost opakovaného procvičení menšího objemu učiva.

### STANOVIŠTNÍ VÝUKA

Další způsob uspořádání lavic představuje stanovištní výuka. Jejím základem může být opět uspořádání lavic do „hnízd“, ale některé stanoviště může být situováno na koberci či v rohu místnosti (záleží na tématech a aktivitách). Stanoviště by mělo být na rozdíl od „hnízd“ omezené množství (ideálně 3–4), protože **cílem výuky na stanovištích je, aby se žáci na každém stanovišti během hodiny vystřídali**. Stanoviště mohou být proměnlivá (každou hodinu jsou stanoviště různá), nebo stálá (např. jedno stanoviště je vždy práce na PC).

Oba způsoby, tzn. práce „v hnízdech“ i stanovištní výuka, fungují dobře především ve třídách, kde působí dva učitelé v tandemu nebo kde učitel pracuje s asistentem pedagoga. Učitel si tak může vybrat, kterému „hnízdu“ či stanovišti se v daný den potřebuje věnovat nejvíce, tam soustředí svou pozornost a zbytek třídy mapuje asistent. Benefit spočívá v tom, že učitel získá čas pro práci s menší skupinkou a zároveň zaměstná i zbytek třídy.

Osvědčuje se také žáky zapojit do přetváření prostoru. Učitel může mít například již předem připravený nákres toho, jak si představuje, že třída bude vypadat, a úkolem žáků je společnými silami třídu přestavět podle plánu.



### Praktické tipy

1. Příklad stanovištní výuky využitelný pro jakýkoli předmět:
  1. stanoviště: počítač (žáci vypracovávají daný úkol za pomoci počítače);
  2. stanoviště: knihy (žáci vypracovávají daný úkol z literárních zdrojů);
  3. práce v pracovním listu / pracovním sešitu / učebnici;
  4. skupinová práce (společné řešení zadaného úkolu – myšlenkové mapy, dramaturgie scénky apod.).
2. Příklad stanovištní výuky ve výuce jazyků:
  1. stanoviště: čtení;
  2. stanoviště: psaní;
  3. stanoviště: mluvení;
  4. stanoviště: poslechové cvičení.

### VARIABILITA PROSTORU VE VZTAHU K ČÁSTI ŠKOLNÍHO DNE

Učitel by měl vždy zvážit, jak vhodně upravovat prostředí, a rozmístit žáky s ohledem na část vyučovací hodiny či školního dne. Zároveň tímto způsobem vytváří společné rituály, které se v heterogenní třídě projeví především na psychické pohodě žáků (viz 1. kapitola Dodržujeme rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“). Učitel by měl současně dávat pozor na zohledňování fyziologických potřeb žáků a prostor jim vhodně přizpůsobovat. Představíme-li si například celoroční rozložení lavic ve třídě do písmene „U“ spolu se stejným zasedacím pořádkem, někteří žáci budou mít potíže s dohlédnutím na tabuli a budou se muset dívat „přes rameno“, což může vyvolat problémy s držení těla a bolestmi za krkem.



### Praktický tip

S třídou lze v průběhu dne využívat komunikačního kruhu. Ten může uvádět týden/den či hodinu krátkým sdílením zážitků, emocí, nálady apod. Formace kruhu výborně funguje také pro závěrečnou reflexi a zhodnocení práce.

### INDIVIDUÁLNÍ PRACOVNÍ MÍSTO/MÍSTA

V heterogenní třídě se vyplácí počítat alespoň s jedním (ideálně s několika) individuálním pracovním místem pro ty žáky, pro které je náročné soustředit se ve skupině (a svým chováním narušují průběh aktivit) nebo mají zkrátka jen aktuální potřebu pracovat samostatně. Individuálně se mohou žáci v některých případech učit za využití specifických pomůcek podporujících soustředění, jako jsou například „hluchátka“.



### Věděli jste?

#### Co jsou „hluchátka“?

Jedná se o chrániče sluchu – izolační prostředek proti hluku. Hluchátka mohou mít podobu buď klasických špuntů ze speciálního materiálu, který netlačí do uší a přizpůsobí se zvukovodu, nebo izolačních ochranných sluchátek, která snižují hladinu hluku o 25–30 decibelů. Žák má tak možnost vnímat pokyny učitele (pokud nestojí na druhé straně třídy) a zároveň jej neruší zvýšená hladina hluku.



### Praktický tip

Individuální pracovní místo může být samostatná lavice mimo zbytek třídy. Dá se však především z důvodu nedostatku prostoru zřídit také pomocí kartonové krabice položené na stole nebo vedle stolu, která může sloužit jako zábrana: žák nevidí na ostatní a lépe se soustředí na vlastní práci. Krabici si může vyzdobit dle svého vkusu, aby se podpořilo pozitivní naladění pro práci na individuálním místě. Využít můžeme rovněž paraván.

### STÁLÉ A PŘEHLEDNĚ USPOŘÁDANÉ MÍSTO PRO POMŮCKY, KNIHY A HRY

Práci ve vyučovací hodině učitel usnadní také zřízení stálého místa, kde žáci najdou pomůcky, ke kterým mají volný přístup a mohou je samostatně a bez ptaní využívat ve výuce. Tajemství úspěchu tkví **v systematičnosti a přehlednosti uspořádání pomůcek**, kterému žáci rozumí a v němž se orientují. Neméně důležité je také nastavení jednoduchého signálu směrem od žáka k učiteli sdělující: „Jdu si pro pomůcku.“ Není na škodu mít ve třídě zřízenou menší knihovnu, kam děti mohou sáhnout po knize, mají-li hotovou práci či třeba o přestávce. Pro klidnější průběh přestávek je vhodné mít ve třídě na určeném místě k dispozici také deskové, karetní, postřehové či jiné hry, které žáci mohou společně využít.



### Praktický tip

Učitel ve své třídě neustále čelil divokému chování svých žáků o přestávce, které se potom přesouvalo dále do vyučovacích hodin. Pro malé přestávky proto zavedl pravidlo deskových her. Na smluvené místo dal k dispozici hry, které nezaberou moc času (postřehové hry, hry na procvičování paměti, puzzle, pexesa apod.). Po oznámení přestávky žáci již automaticky vybírají z nabídnutých her namísto „divočení“ ve třídě či na chodbě.

### RELAXAČNÍ KOUTEK

Přemýšlí-li učitel o uspořádání třídy pro práci s heterogenní skupinou, neudělá chybu, zřídí-li v ní také relaxační koutek. Ten může mít hned několik využití. Využít ho mohou žáci, kteří dokončí svou práci před uplynutím vytyčeného času a chtějí si odpočinout. Dále může být využit žáky, kteří emočně nezvládají průběh výuky a potřebují chvíli času pro sebe a pro uklidnění se. Podoby relaxačního koutku mohou být různé, od jednoduchého sedacího pytle, který nezabere příliš místa, přes osvědčené „černé domečky“ (senzorická relaxační doupatka pro žáky) až po gauče oddělené zástěnou s dalšími relaxačními a kompenzačními pomůckami (např. podložka k vydupání zlosti, gymball, sedací vak).

Osvědčuje se zřízení dvou oddělených prostorů: jednoho pro účely akutního uklidnění, který může být ve třídě; a druhého na vybití vzteku či frustrace, kde může žák strávit jistý čas o samotě. Tento prostor je vhodnější umístit mimo třídu (koutek na chodbě, speciální místnost ve škole apod.).



## Praktické tipy

1. *Žák s nízkou frustrační tolerancí, pro kterého je výzva překonat chvíle, kdy narazí při práci na problém, se může ve třídě často dostat do negativních emocí. Ty vyjadřuje verbálně i neverbálně – vzteká se, buší do lavice, je vulgární. Učitel takového žáka může odvolávat do relaxačního koutku, kde má možnost zklidnit se, zpracovat své emoce a připojit se k třídní práci, až na ni bude připraven. Učitel musí dát pozor na riziko častého využívání relaxačního koutku například tím, že bude klást důraz na dopracování zmeškané práce.*
2. *Oddělený domeček je možné vyrobit například z velké kartonové krabice (od nábytku apod.). Vepředu je vhodné vystřihnout velký kruhový otvor pro vstup. Vnitřek je možné vyzdobit fotografiemi žáků, obrázky, dalšími fotkami s relaxačními náměty. Domeček může mít na přední straně nápis, například: „jeskyně pro malé čtenáře“ (kam se žák může uchýlit například s tabletem), „klidný přístav“ nebo „klidný koutek“. Krabice může mít i více otvorů (například z každé strany jeden).*

*Krabici můžeme vybavit relaxačním polštářkem či košíkem s drobnými hračkami: relaxační hračka snižující motorický neklid, jako například plastový míček s ostny, měkký hadřík, jednodušší hlavolam, drobná manuální hra pro jednotlivce (bludiště s kuličkou apod.) či panenka apod.*

*Zvenku může být karton opatřen „návodem k použití“ například s následujícími čtyřmi body:*

- ▶ *Potřebuješ přestávku?*
- ▶ *Z košíku uvnitř domečku si vyber hračku.*
- ▶ *Nastav časomíru (může se jednat například o velké přesýpací hodiny či jinou časomíru).*
- ▶ *Po uběhnutí času se vrať zpět k aktivitám ve třídě.*

*Na domečku můžou být různé plakáty či poutače, které žákům usnadní orientaci v tom, jak se ten den cítí. Je možné vyvěsit například plakát s otázkou: Jak se dnes cítíš? Pod otázkou žák najde vyobrazení devíti různých emotikonů (výrazů tváře). Uvnitř domečku pak mohou být například navíc k dispozici míčky s vyobrazenými emocemi či panenky vyjadřující různé emoce.*



## Věděli jste?

### Co je senzorické relaxační doupě pro děti?

*Jedná se o dětský stan/domeček, který lze snadno sestavit z dílů, vyrobený z materiálu, kterým neprochází světlo. Pomocí suchých zipů lze zakrýt otvory (dveře, okna) a vytvořit temný prostor. Stan může sloužit jako klidný koutek pro ty děti, které mají častější potřebu zažívat úplný klid bez rušivé vnější stimulace. Zároveň lze ve tmě využít různá svítidla s ultrafialovým zářením (UV lampičky), dále UV reflexní předměty (například malby, rostliny apod.), které začínají světélkovat, když na ně dopadne záření z UV reflektoru apod.*

*Stan má zpravidla v sobě zabudovaný nějaký bezpečnostní prvek, například lze bez obtíží odstranit střechu stanu. Alternativní úprava prostředí: ve stanu je možné zajistit, aby si dítě pustilo například uklidňující tichou relaxační hudbu navozující pocit klidu, bílý šum anebo zvuk deště apod.*

## ÚPRAVA VNĚJŠÍCH PODMÍNEK VE TŘÍDĚ

V rámci úpravy prostředí je užitečné mít na paměti kromě prostorového uspořádání také úpravu vnějších podmínek. Může se stát, že učitel má pečlivě naplánované aktivity, přistoupí k vhodnému uspořádání lavic a prostoru, ale průběh vyučovací hodiny přesto není takový, jaký si představoval. Především u mladších žáků jsou vnější podmínky mocným činitelem pro nastolení pracovní atmosféry a zklidnění třídy. Ve třídě může být příliš teplo či příliš velká tma apod. Učiteli se vyplatí zhodnotit situaci touto perspektivou a využít nástroje, jako jsou: větrání, rozsvícení, zatažení žaluzií, puštění klidné hudby, promítání zklidňujících obrázků apod.



### Praktický tip

*Žáci prvního stupně měli možnost velkou přestávku strávit venku na školním hřišti. Dohlížející učitel je zavedl do třídy právě s koncem velké přestávky. Žáci jsou divocí a učitel má zrovna připravenou aktivitu, která předpokládá spolupráci žáků s ním a mezi sebou a také velké soustředění. Protože po několika pokusech je evidentní, že se žáci nejsou schopni zklidnit a věnovat se připravené aktivitě, učitel ji zastaví, vyzve žáky, aby se položili na zem/lavici, zatáhne závěsy ve třídě, zhasne světla, pustí na minutu klidnou hudbu a s žáky chvíli relaxuje. Poté roztáhne závěsy, vyvětrá, rozsvítí a pokračuje v plánované činnosti.*



### Shrnutí

**Vytvořit ve třídě prostor pro otevřené vyučování je záležitost z velké části provozní, nelze ji ale realizovat bez podpory vedení školy (v podobě alespoň minimální finanční podpory). Lépe se plánuje v týmu za pomoci asistenta pedagoga, tandemového učitele a nejlépe i samotných žáků.**

**Ačkoli materiální podmínky nejsou při realizaci otevřené výuky stěžejní, vhodná úprava pracovního prostředí umožní efektivnější práci v heterogenní třídě pro učitele a smysluplnější a zábavnější práci pro žáky, kteří mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.**

**Je ale samozřejmé, že samotná úprava prostoru nezmění kvalitu výuky. Ke změně dochází tehdy, když se spolu s uspořádáním třídy mění i pedagogické postupy učitele.**



### Další informace (inspirace, materiály):



► [K čemu je dobrý ranní kruh | Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz) ([Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz))



► [Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách | Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz) ([Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz))



► [Moderní výuka a design školní třídy | Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz) ([Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz))

► [Ráj ve třídě aneb jak uspořádat lavice](http://ucitazit.com) ([ucitazit.com](http://ucitazit.com))

► [Jak pracovat s prostorem ve třídě](http://majinato.cz) ([majinato.cz](http://majinato.cz))



► [Odborný článek: Sestavování stabilních kooperativních skupin](http://rvp.cz) ([rvp.cz](http://rvp.cz))



## Doporučená literatura pro zájemce

**BRADOVÁ, J. (2011).** Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu, *Studia paedagogica*, 16(1), 191–210.

**CANGELOSI, J. S. (2006).** *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál.

## Zdroje

---

**[1] KOLÁŘ, Z. a kol. (2012).** *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Vyd. 1. Praha: Grada. s. 172.

**[2] MUIJS, D. & REYNOLDS, D. (2011).** *Effective Teaching. Evidence and Practice.* Sage: London.

# 4.

## Používejme gradované slovní úlohy






Žáci v hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejich možnostem, a mohou tak zažít úspěch po dokončení práce.





## Check-list ke kapitole č. 4

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem	
<p><b>4.</b> Učitel promýšlí a vytváří obsahově gradované úlohy</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>4.1</b> Učitel respektuje individuální možnosti svých žáků a uvědomuje si zónu jejich nejbližšího vývoje.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci vnímají své individuální možnosti i předpoklady díky podpoře učitele při procesu učení.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozorují</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
	Poznámky				
	<p><b>4.2</b> Učitel upravuje jednu společnou úlohu se stejným obsahem pro jednotlivé žáky.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci pracují na stejné úloze individuálně upravené podle jejich aktuálních možností.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozorují</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
	Poznámky				
	<p><b>4.3</b> Učitel zadává zároveň různé úlohy, které se liší svým obsahem zadání.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci pracují na různých úkolech gradované náročnosti s ohledem na jejich aktuální možnosti.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozorují</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky					
<p><b>4.4</b> Učitel opakovaně nabízí žákům na výběr úlohy, které jim umožňují odhadovat své schopnosti a držet se v zóně jejich nejbližšího vývoje.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci nepracují stále na stejném společném zadání, ale mají opakovaně možnost adekvátního výběru úloh v aktuální zóně jejich nejbližšího vývoje.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozorují</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>		
Poznámky					

\*Intenzita podbarvení jednotlivých kroků naznačuje gradaci obtížnosti jejich naplnění.

**Gradované úlohy umožňují naplňovat různé potřeby jednotlivých žáků, a jsou tak skvělým pomocníkem pro práci s heterogenní třídou. Nabízíme vám více informací o jejich tvorbě i využití.**

## Diferencovaná výuka

---

Aby byl vzdělávací proces v heterogenní třídě co nejefektivnější, je prospěšné přizpůsobovat jeho obsah předpokladům a možnostem jednotlivých skupin žáků i případně individuálně některých z nich. Znamená to tedy **realizovat diferencovanou a individualizovanou výuku**. Tu ale někteří učitelé v současné době stále ještě nepovažují za přirozenou součást vzdělávacího procesu. Četné zkušenosti s přípravou výuky pro více skupin žáků mají např. učitelé v malotřídních školách, v nichž připravují výuku zároveň pro žáky dvou i více ročníků. Přestože mají všichni např. matematiku, neučí se stejný vzdělávací obsah ani nepostupují stejným tempem. Obdobně je nezbytné postupovat i při plánování a realizaci výuky ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v nichž jsou začleněni kromě žáků z různých ročníků i žáci s různou mírou potřeby podpurných opatření.

Pracovat obdobným způsobem v jakékoliv třídě ale ještě není pro všechny učitele zcela běžné, ačkoli v každé třídě jsou žáci s odlišnou úrovní zvládnutí učiva, s rozdílnou úrovní kognitivních předpokladů, nadáním, tempem práce i schopností pracovat na různě náročných úkolech. A to přesto, že správně uplatňovaná diferenciaci ve výuce **podporuje aktivitu žáka a zvyšuje jeho motivaci k učení**.

**Jedním ze způsobů, jak u žáka zajistit dosažení diferencovaného učebního cíle v rámci heterogenní třídy, je využívání učebních úloh.** Helus ji vymezuje tak, že je to [1]: „Každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle, je zaměřena na všechny tři aspekty učení:

- ▶ **obsahový** (představující specifický odraz společenskohistorické zkušenosti);
- ▶ **operační** (tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka);
- ▶ **motivační** (tvořený především zájmy, sklony, potřebami žáka).“

Z uvedeného platí, že při práci s heterogenní třídou je velmi důležitá **variabilita typů úkolů co do jejich rozsahu, ale i obsahu. Tuto variabilitu lze zajistit za pomoci využití gradovaných úloh (tzn. úloh s odstupňovanou náročností)**.

**Uzpůsobení obsahu gradovaných úloh je složitý proces, který se často pedagog po část své praxe teprve učí.** Opakovaně si klade otázky: Jaké typy úloh a jakou obtížnost žáci zvládnou? Jak mám úlohy s různou obtížností formulovat? Jak bude v hodině organizačně náročné řešit s žáky různé úkoly? Budou žáci motivovaní pracovat na různých zadáních? Kolik času navíc budu věnovat přípravě takové výuky?

Při hledání odpovědí na tyto otázky platí, že učitel může při diferenciaci výuky postupovat velmi individuálně, co se týče využití konkrétní učební úlohy. Jeho rozhodnutí bude záviset na mnoha aspektech, jako např.:

- ▶ výstupy pedagogické diagnostiky u jednotlivých žáků;
- ▶ počet pedagogických pracovníků ve třídě;
- ▶ podoba vyučovaného předmětu;
- ▶ složení žáků ve třídě;
- ▶ míra nadání žáků v konkrétních oblastech;
- ▶ vývojové etapy žáků;
- ▶ sociokulturní zázemí žáků;
- ▶ učební styly žáků;
- ▶ osobnostní rysy žáků.

Jedná se o slovní úlohy, které procvičují konkrétní oblast učiva a mají vždy v konkrétní sérii odstupňovanou náročnost. Úlohy jsou tedy rozdělené do tří či více stupňů obtížnosti. V případě rozdělení do tří úloh bývají nejjednodušší úlohy označovány jako varianta „a“, středně těžké jako varianta „b“ a nejméně náročné jako varianta „c“. [2]

Co se týče písemných prací s gradovanými úlohami, které jsou hodnoceny známkou, žák řeší tolik úloh, kolik je v písemné práci sérií (o třech či více úlohách diferencovaných dle obtížnosti). Například v rámci Hejného metody výuky matematiky je hodnocení takové písemné práce dvouvektorové, žák je hodnocen jednak za vlastní výběr náročnosti (známky 1, 2, 3), jednak za samotné řešení úlohy. [3]

Žák si podle svých schopností tedy vybírá vždy takovou úlohu, u které si věří, že ji zvládne. V průběhu plnění úkolu má žák možnost si znovu vybrat jinou úroveň, jestliže mu jeho první volba nevyhovuje. Žáci tak mají možnost vždy pracovat na jim vyhovující úrovni. Pedagog tedy může v praxi úspěšně uplatňovat princip přiměřené výzvy pro každého žáka. Navíc se může během řešení gradovaných úloh (společně s asistentem pedagoga) věnovat individuálně těm žákům, pro které je náročná základní úroveň úlohy. Naopak nadaní žáci mají možnost vybírat si náročné úlohy, a v rámci výuky tak řešit pro ně přiměřené výzvy. Motivace žáků tak ve výuce neklesá. [4]

### NASTAVENÍ STUPŇŮ NÁROČNOSTI SPOLEČNÉ ÚLOHY

Učitel může v diferencované výuce postupovat tak, že: **upravuje společné (stejně) úlohy pro všechny žáky** (tzn. jedná se o úlohy stejného obsahu i druhu operace) pouze ve smyslu konkrétních parametrů, jako je určený čas na práci, dopomoc učitele, počty zadání úloh, rozsah úlohy aj. (pozn.: tyto postupy najdete také u všech dalších devíti zásad práce s heterogenní třídou).



#### Praktický tip

*Pedagog vytváří jednu stejnou úlohu (zadání) pro všechny žáky, přičemž otázka, na kterou má žák odpovědět a která se vztahuje k tomuto zadání, graduje ve třech stupních, co se týče obtížnosti. Nejjednodušší otázka se vztahuje jen k části informací uvedených v úloze (nižší rozsah úlohy), zatímco nejnáročnější otázka zahrnuje všechny informace uvedené v úloze (maximální rozsah úlohy).*

Učitel tedy zadá všem žákům společnou (stejnou) úlohu a její náročnost nastavuje dalšími nástroji:

- ▶ stanovením různého časového limitu (např. kratší čas pro výkonnější žáky, delší čas nebo možnost dokončení úlohy v rámci jiného zadání pro rozvážnější žáky);
- ▶ zadáním částí nebo případně celé úlohy (např. úloha rozdělená na jednotlivé části, volbu jejich počtu je možné ponechat v některých případech na žácích);
- ▶ způsobem zadání úlohy (např. úloha zadávána jako jeden celek nebo po jednotlivých částech);
- ▶ mírou samostatnosti při řešení úlohy (např. u úlohy žáci vybírají správné řešení z nabídky, párují správné odpovědi, hledají chyby v řešení, doplňují jen části řešení);
- ▶ zjišťováním výsledků úlohy (např. výsledky úlohy žáci předávají ústně, písemně, graficky);
- ▶ způsobem hodnocení (např. individuální norma pro každého žáka, skupinová norma).



### Praktický tip

*Gradace zadání – napsat kamarádovi pohlednici z prázdnin, a tím ho potěšit. Ve vyučovací hodině českého jazyka na prvním stupni může být realizována mírou dopomoci tak, že úroveň obtížnosti A je otevřené zadání vhodné pro zdatnější žáky, úrovně B, C a D poskytují pomoc a podporu slabším žákům. Obtížnost zadání může být nastavena takto:*

*A – žáci píší celý text sami;*

*B – text je zčásti napsaný, žáci ho mají dopsat;*

*C – text obsahuje mezery (chybějící slova) – žáci mají vhodná slova doplnit;*

*D – celý text je napsaný, ale obsahuje alternativy ve slovech, z nichž žáci vybírají.*

### NASTAVENÍ NÁROČNOSTI OBSAHU GRADOVANÉ ÚLOHY

**Učitel volí pro jednotlivé žáky různé, gradované úlohy** (tzn. úlohy se liší obsahem i druhem operace), které může ještě upravit podle dalších konkrétních parametrů (různé typy pomůcek, určený čas na práci aj.).

Dovednost promýšlet a nabízet žákům různé **gradované úlohy**, tedy variabilní typy úkolů co do obsahu a druhu operace, patří mezi náročnější profesní kompetence a je vyšší úrovní plánování vzdělávacího procesu.

Nastavit při vzdělávání obtížnost úloh s ohledem na individualitu žáka umožňují ty gradované úlohy, které jsou předkládány žákům **k řešení v obtížnosti od nejjednodušších po náročné**. Vyřešení náročnější varianty nebývá podmíněno zpracováním předchozí méně náročné. Lze je využívat ve všech předmětech (nejčastěji v matematice, jazycích a v kontextu přírodovědných předmětů).

Při jejich zadávání učitel může pracovat i s dalšími nástroji – jako s optimálním nastavením času na jejich zvládnutí na základě znalostí, dovedností a schopností žáků i s vhodným využitím specifických pomůcek (jako např. přehledy učiva, strukturované záznamové archy, speciální učebnice). Při nastavování jejich obtížnosti pro jednotlivé žáky je vhodné vycházet z výsledků průběžné pedagogické diagnostiky realizované učitelem ve třídě.



### Praktický tip

*Pedagog na jedno konkrétní téma vytvoří tři různé úlohy, které spolu navzájem nesouvisí – jednoduchou, složitější a náročnou.*

Gradované úlohy jsou pro učitele náročnější na přípravu. Žáci dostanou na výběr zadání s nastavenými cíli od nižších úrovní např. **v oblasti kognitivní na úrovni zapamatování a porozumění** až k vyšším úrovním, které směřují u vybraných žáků **k aplikaci a k řešení problémových úloh**. Je zřejmé, že všem žákům ve třídě jejich předpoklady neumožní řešit problémové úlohy a budou jim vyhovovat zadání, která vyžadují pouze zapamatování a porozumění učivu. Ale i to může být pro dosažení školních výstupů postačující. Pokud by žák opakovaně školních výstupů nedosahoval, je možné mu poskytnout podpurná opatření (např. práce s časem, personální podpora žáka, změny kritérií hodnocení).

Při formulaci těchto zadání je často využívána Bloomova taxonomie [5], která pomůže **prostřednictvím aktivních sloves** (sloves, která konkrétně popisují výukové cíle žáků, např. rozumí, vysvětlí, aplikují) **formulovat zadání** gradované úlohy a nastavit její obtížnost tak, aby vyhovovala předpokladům jednotlivých žáků v heterogenní třídě (viz příloha 04).

**Pracuje s různými úrovněmi cílů, které mohou být použity pro různé žáky.** Formulace gradovaných úloh (pro pochopení principu práce s učivem) se může stát zavedenou praxí a už nemusí představovat překážku pro jejich zařazení do výuky. Je ale třeba, především **při zavádění práce s gradovanými úlohami**, počítat s tím, že příprava více variant zadání vyžaduje adekvátně větší časový prostor, stejně tak i hodnocení různé náročnosti odvedené práce. Tak jako u všech dalších pedagogických postupů, i u diferenciací výuky je možné s delší učitelskou praxí očekávat i větší časovou efektivitu.

Inspiraci k tvorbě materiálů do výuky i doporučenou literaturu najdete na konci kapitoly.

**Jak může vypadat aplikace Bloomovy taxonomie v učitelské praxi ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy?**

Gradace úlohy pro práci s vyjmenovanými slovy umožňuje učiteli pracovat s učivem v podobě jednoduché úlohy na zapamatování látky nebo obtížné úlohy, která u žáků předpokládá schopnost analýzy učiva.

	<b>Příklad z praxe</b>	<b>Tipy do výuky</b>
<b>ZAPAMATOVAT</b> Žák rozpozná, vyjmenuje, popíše, zařadí.	Žákovi učitel zadá, aby například pouze přeříkal vyjmenovaná slova. Jedná se o jednoduchou úlohu, která vyžaduje pouze zapamatování učiva.	Nejsnazší jsou úlohy vyžadující pouze reprodukci poznatků. Učitel může při jejich zadání používat otázky/pokyny jako např.: Kolik? Kdy? Jak velký? Co je...? Kdo objevil...? Vyjmenujte..., Uveďte pravidlo...
<b>ROZUMĚT</b> Žák definuje, vyjádří vlastními slovy, popíše, shrne, vysvětlí, objasní.	Pokud žák objasní použití vyjmenovaných slov při psaní „y“ po obojetné souhlásce, porozuměl úloze.	U úloh vyžadujících u jednotlivých operací s poznatků i jednoduché myšlení, je možné pracovat s otázkami/zadáním: Zjistěte...; Vyjmenujte...; Co se stane, když...? Čím se liší...? Proč? Jakým způsobem...?
<b>APLIKOVAT</b> Žák použije, vykoná, aplikuje.	Žák aplikuje, pokud správně v psaném textu použije „y“ ve vyjmenovaném slově.	Při zadání úloh, které vyžadují samostatnou aplikaci učiva, použijte instrukcí jako: Doplňte do vět, do slov...; Vyberte správné řešení. Sestavte...; Provedte podle vzorce/pravidla...; Použijte pravidlo...
<b>ANALYZOVAT</b> Žák provádí rozbor, rozhoduje se, rozlišuje, specifikuje, srovnává, nalézá vztahy.	Žák je schopen analýzy, pokud řeší použití gramatického pravidla v případě slov, na která se vztahuje některá z výjimek použití vyjmenovaných slov.	Při úlohách, které vyžadují zapojení složitějších myšlenkových operací s poznatků, použijte k jejich zadání instrukcí jako: Označte ve schématu...; Přečtěte diagram...; Zhodnoťte význam...; Proč myslíte, že...? Jaké jsou klady a zápory...? Jaký je vztah mezi...?
<b>HODNOTIT</b> Žák vybere postup, jak vyřeší problém, prozkoumá, vytvoří hypotézu, posoudí, otestuje.	Žák hodnotí, pokud je schopen řešit, jestli vypracování jazykového cvičení na základě gramatických pravidel o vyjmenovaných slovech je to nejúčinnější řešení.	Pokud chcete u žáků využít nejnáročnější kognitivní operace, požadujte od nich zpracování přehledu, výtahu, obsahu a zadání formulujte např. takto: Vypracujte zprávu...; Na internetu najděte a porovnejte...; Udělejte přehled...
<b>TVOŘIT</b> Žák navrhuje, plánuje, vymýšlí, vytváří, vynalézá.	Žák tvoří, pokud přichází s alternativními způsoby, jak nahradit platné gramatické pravidlo pro psaní „y“ po obojetných souhláskách.	Pro rozvoj tvořivého myšlení zadávejte úlohy pomocí instrukcí, jako je např.: Formulujte dotazy...; Jak se dá v praxi využít...? Na základě vlastního pozorování...



## Věděli jste?

Při nastavování různě náročných cílů pro žáka je možné pracovat (kromě taxonomie Blooma [6]) s taxonomiemi dalších osvědčených autorů. Také taxonomie úloh podle Tollingerové [7] může být v pestré třídě využita pro nastavení úloh s různou obtížností s tím, že využití různých druhů úloh může odpovídat různým cílům učitele.

## Zadávání gradovaných úloh

Osvědčuje se, když učitel ve výuce žákům představí, že úlohy jsou pro ně připraveny ve více variantách. Rozdělení úloh o různé obtížnosti nemusí být v běžné vyučovací hodině organizačním problémem. Úlohy jsou např. v zavedeném systému připraveny na úkolových kartičkách a odlišeny barevně, čísly, písmeny apod. Vhodným řešením jsou i pracovní listy, které obsahují gradovaná zadání jedné úlohy.

V některých případech učitel úlohy různých obtížností sám přiděluje, jindy dává žákům na výběr, které úlohy si (na základě svého sebehodnocení) zvolí. V případě této individuální selekce obtížnosti je žák soustavně veden k tomu, aby sám posuzoval vlastní schopnosti. Pokud učitel u některého žáka vnímá, že si opakovaně volí (ať již z pohodlnosti, nebo z důvodu podcenění vlastních schopností) nejjednodušší náročnost, **je vhodné mu sdělovat své přesvědčení, že zvládne větší výzvu.**



## Praktické tipy

1. Pro vlastní výběr obtížnosti úlohy (z několika variant) je často využívána „obálková metoda“. Učitel žákům přichystá obálky s úlohami. Pokud někdo úlohu nezvládá, učitel mu ji vymění za jinou.
2. Žáci si individuálně vybírají úlohy podle zájmu a obtížnosti také při „diferenčním učení na stanovištích“. Na každém z nich mohou řešit úlohu s jinou obtížností. Metodu učení na stanovištích je možné realizovat i ve skupině. O výběru obtížnosti úloh pro jeho jednotlivé členy potom může rozhodovat i tým.

Výuková aktivita „Průvodce očekáváním rozvíjející čtenářské dovednosti“ nabízí příklady a tipy, jak pracovat ve třídě se stanovišti. Manuál a pracovní list k této aktivitě najdete zde:

- ▶ [Manuál k aktivitě Průvodce očekáváním.pdf \(zapojmevsechny.cz\)](#)
- ▶ [Pracovní list k aktivitě Průvodce očekáváním \(zapojmevsechny.cz\)](#)

3. Možným propojením několika metod je příklad pedagogického postupu „vyber si obtížnost“, kdy učitel rozdá týmům úlohy s označenou obtížností a každý žák řeší úlohy s obtížností, kterou si sám zvolí. Týmu se počítají správná řešení bez ohledu na jejich náročnost. Jedná se o individuální selekci, která se odehrává uvnitř týmu. Je jasné, že složení týmu, a tedy i zájem o jednotlivé obtížnosti úloh, může učitel svým rozhodnutím o složení týmu ovlivnit.

Ve výuce mohou učitelé při diferenciaci zadání úloh využívat tyto gradované úlohy:

- ▶ z učebnic;
- ▶ ze **Standardů pro základní vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**;
- ▶ z **Metodických komentářů ke standardům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)** s modelovými úlohami na třech úrovních;
- ▶ z materiálů uvolněných ČŠI (PISA);
- ▶ z testů v rámci přijímacích řízení;
- ▶ převzaté z různých projektů;
- ▶ sdílené online na webových stránkách a sociálních sítích;
- ▶ nabízené vzdělávacími agenturami;
- ▶ **úlohy vytvořené přímo učiteli.**

## Další informace a příklady pracovních listů s gradovanými úlohami:

- ▶ [Standardy – DIGIFOLIO \(rvp.cz\)](#)
- ▶ Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání
- ▶ [Inspirace pro rozvoj gramotnosti – PISA 2020, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti \(Česká školní inspekce\)](#)

Diferencované úlohy pro žáky 1. a 2. stupně v různých vyučovacích předmětech nabízí pedagogům například také agentura [EDUPRAXE, s.r.o.](#) Součástí nabídky jsou i vzdělávací kurzy, jak vyučovat v heterogenní třídě jednotlivé předměty, jak stanovovat cíle ve výuce, metody skupinové výuky aj.

Pro diferenciaci výuky s různě náročnými úlohami nám k dosažení optimálních výsledků pomůže:

- ▶ **vytváření [variabilního pracovního prostředí](#)** (např. flexibilní uspořádání lavic, možnost práce na stanovištích, individuální pracovní místa);
- ▶ **efektivní využívání personální podpory** při [organizaci výuky](#) (např. tandemové výuky pedagogů, aktivní zapojení asistentů pedagoga);
- ▶ **využívání účinných způsobů vedení výuky** (např. propojení způsobu řešení/zadání úlohy se stylem učení, kooperativní výuka);
- ▶ **práce s různými zdroji učení** (např. různorodými texty, didaktickými pomůckami, didaktickou technikou, PC učebními programy);
- ▶ **průběžné ověřování míry porozumění úkolům;**
- ▶ **poskytování individuálního množství času** určeného ke splnění úkolu podle osobního tempa žáků;
- ▶ **sledování průběžných pokroků žáků** s využíváním výsledků sledování k dalšímu plánování (využít můžete např. vývojové kontinuum).



## Shrnutí

*Přirozené zařazování gradovaných úloh umožňuje učiteli smysluplně nastavit obtížnost výuky pro jednotlivé žáky. Žáci ve vyučovacích hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejich možnostem, a mohou tak zažívat úspěch po dokončení práce. Pohotovější žáci pracující svižnějším tempem, žáci nadaní a s mimořádným nadáním nejsou zatěžováni řešením úloh, které už dříve zvládli, a dostávají možnost účinně rozvíjet své schopnosti včetně zvládnutí náročnějších intelektuálních výzev. Slabším žákům umožňují úlohy zažívat pocit úspěchu i při zvládnutí základní úrovně úloh. Učitel při takto plánované výuce zároveň získává cenný nástroj, jak průběžně vyhodnocovat úroveň a posun každého žáka.*



## Další informace (inspirace, materiály):



▶ [Pedagogický lexikon / Pedagogická diagnostika \(wiki.rvp.cz\)](https://wiki.rvp.cz/Pedagogická_diagnostika)



▶ [Metodický portál RVP – modul AudioVideo: APIV A: Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání](#)

▶ [Inspirace pro rozvoj gramotnosti – PISA, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti \(csi.cr.cz\)](#)

▶ [49 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 1. stupni základní školy \(rvp.cz\)](#)



▶ [Odborný článek: Rozvoj gramotností žáků v heterogenní třídě \(rvp.cz\)](#)



▶ [Videa o výuce: Základní škola Heureka – YouTube](#)



## Doporučená literatura pro zájemce

**BARTOŇOVÁ, M. (2013).** *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

**COUFALOVÁ, J. (2006).** *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna.

**ČAPEK, R. (2015).** *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada.

**ČAPEK R. (2017).** *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe.

**ČAPEK R. (2020).** *Líný učitel – Kompas moderního vyučování*. Praha: Raabe.

**ČAPEK R. (2018).** *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe.

**GINNIS, P. (2019).** *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Vydání druhé, v Euromedia Group, a.s., první. Praha: Euromedia Group.

**GORDON, T. (2015).** *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Praha: Malvern.

**HEJNÝ, M. et al. (2015).** *Matematika*. 2. vydání. Praha: H-mat, o.p.s.

**KALHOUS, Z. a kol. (2002).** *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál.

**KOPŘIVA, P. et al. (2008).** *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála.

**KREJČOVÁ, L., ed., MERTIN, V., ed. a BUČILOVÁ KADLECOVÁ, J. (2010).** *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer.

**MAREŠ J. (2013).** *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

**MERTIN, V. a kol. (2016).** *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer.



- MIKOVÁ, Š. (2018).** *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě.* Praha: Mea Gnosis.
- SIEGLOVÁ, D. (2019).** *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století.* První vydání. Praha: Grada.
- SILBERMAN, M. a LAWSON, K. (1997).** *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Překlad Milan Koldinský.* 1. vyd. Praha: Portál.
- SITNÁ, D. (2013).** *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Vyd. 2. Praha: Portál.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. (2007).** *Pedagogika pro učitele.* Vyd. 1. Praha: Grada.

## Zdroje

---

- [1] Helus, Z. et al. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [2] Brincková, J. (2007). Gradované série úloh v matematice ZŠ. In: Dva dny s didaktikou matematiky 2006: *Sborník příspěvků.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Společnost učitelů matematiky JČMF, s. 81–84.
- [3] H-mat, o. p. s. (2022). Hejného metoda: Zasloužená radost z poznávání [online]. Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/> [dat. cit 19. 10. 2022].
- [4] Křížová, A. (2019). Gradované úlohy v učivu matematiky 2. stupně ZŠ. [online]. Olomouc: Katedra matematiky, PF UP. Dostupné z: [Gradované úlohy v učivu matematiky 2. stupně ZŠ – Bc. Alžběta KŘÍŽOVÁ \(theses.cz\)](https://theses.cz/) [dat. cit 19. 10. 2022].
- [5] Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. [online]. *Pedagogika*, 54(3), 227–242. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821> [dat. cit. 7. 9. 2022]
- [6] Metodický portál RVP.CZ. (2014). *Bloomova taxonomie.* [online]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/B/Bloomova\\_taxonomie](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie) [dat. cit. 7. 9. 2022]
- [7] Tollingerová, D. aj. (1987). *K teorii učebních činností.* 1. vyd. Praha: SPN.

# 5.





## Vytvářejme pestré společné učební situace



Žáci během výuky často dostávají příležitost pracovat způsobem, který jim vyhovuje. Učební situace se střídají tak, aby všichni žáci mohli postupně využívat své vlastní, pro ně funkční postupy.



## Check-list ke kapitole č. 5

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>5.</b> Učitel vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga)</p>  <p>Metodický text zde</p>   <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>5.1</b> Učitel při zavádění kooperativní výuky pracuje nejprve s dvojicemi žáků a postupně počet žáků ve skupině zvyšuje.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Chování žáků ve výuce je v určitých momentech rutinní.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
	<p><b>5.2</b> Učitel pravidelně zařazuje do výuky reflexi práce, ve které žáci hodnotí týmovou spolupráci.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci se pomocí rutinních situací lépe orientují ve výuce.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
<p><b>5.3</b> Učitel kromě výsledku práce ve skupině sleduje a podporuje fungování samotné kooperace.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci se aktivně společně zapojují do rutinních situací a zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky				
<p><b>5.4</b> Učitel plánuje a realizuje (s případným zapojením asistenta pedagoga) metody skupinové práce a kooperativní výuky, které si žáci sami volí.</p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p><b>Žáci se aktivně společně zapojují do třídních rituálů a zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky.</b></p>	<p><b>NE</b></p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p><b>ANO</b></p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky				

Tato kapitola pojednává o tom, jak žáka v heterogenní třídě motivovat ke kooperativnímu učení, které u žáků směřuje zároveň k rozvoji měkkých dovedností (soft skills).

**Jak motivovat žáky v heterogenní třídě ke kooperativnímu učení?**



**Věděli jste?**

## **SPOLEČNÝMI UČEBNÍMI SITUACEMI KE KOOPERATIVNÍMU UČENÍ**

Společné učební situace ve výuce podporuje učitel s cílem osvojit si s žáky učivo nejen ve formě znalostí a dovedností, ale také (nebo dokonce především) rozvíjet u nich klíčové kompetence, které se v praktickém životě projeví jako dovednost spolupráce, organizace práce, řešení konfliktů nebo respektující postoj k práci a osobnosti ostatních apod. Společné učební situace dávají žákům prostor učit se jeden od druhého, a rozvíjet tak vrstevnické učení a pozitivní vztahy ve skupině. [1]

Nejčastěji jsou v souvislosti se společnými učebními situacemi zmiňovány pedagogické postupy, jako je kooperativní nebo kolaborativní učení. Takové učení znamená (ve zkratce) využití vztahů ke spolupráci žáků za účelem optimalizace učení každého z nich. [2]

Výzkumy (Nastasi, Clements, 1991, s. 110–131; Shoval, Shulruf, 2011, s. 58–72.; Dunn, Griggs, 1998) ukazují, že kooperativní učení:

- ▶ zvyšuje úspěšnost žáků při řešení úloh;
- ▶ posiluje kognitivní dovednost – jak uvádí Z. Hartl, (2004; s. 109) kognitivní dovednost je možné charakterizovat jako intelektovou dovednost pracovat s vědomostmi a informacemi, chápat je a využívat při následném učení; [3]
- ▶ pomáhá utvářet pozitivní mezilidské vztahy, sociální soudržnost a širší okruh přátel ve skupině;
- ▶ zvyšuje u žáků vnitřní motivaci a sebevědomí;
- ▶ podporuje u žáků soustředění na úkol; podporuje pozitivní postoje žáků vůči učitelům a ke škole obecně. [4, 5, 6]

## **Co je kooperativní učení?**

Jak uvádí Kolář a kol. (2012, s. 67), jedná se o učení, které je organizované jako společné, tzn. ve dvojici anebo v menší či větší skupině. Smysl kooperativního učení spočívá v propojování řízeného učení žáků s učením spontánním. V procesu kooperativního učení žáci rozvíjejí dovednost vzájemné spolupráce, komunikace, poskytování zpětné vazby, pomoci a podpory, sdílení odpovědnosti, rozdělení a zastávání specifických rolí ve skupině, hledání řešení problému (stanovení dílčích cílů, postupu apod.). [7]

## **Co je kooperativní vyučování?**

Kolář a kol. (2012, s. 67–68) definuje kooperativní vyučování takto: při kooperativním vyučování učitel uspořádává výuku tak, aby byla založena na principu spolupráce žáků buď v celé třídě, anebo ve skupinách nebo dvojicích. Kooperativní vyučování tvoří zejména následující složky: společný cíl, vzájemná spolupráce a komunikace všech členů skupiny během hledání řešení a realizace úkolu, rozdělení a zastávání rolí ve skupině a odpovědnost za tuto roli, odpovědnost všech členů skupiny za průběh činnosti i za výsledek, vzájemné poskytování zpětné vazby (průběžně i po ukončení spolupráce). Kooperativní vyučování pomáhá rozvíjet a aktivně využívat intrapersonální a interpersonální dovednosti žáků. [8]

Nejsou to ale všechny pedagogické postupy, které může učitel v hodině naplněné spoluprací a vrstevnickým učením využít. Benefitem pro žáky je, jestliže učitel volí z početného portfolia vyučovacích metod ty, které jsou nejen pro naplnění jeho cíle v hodině nejvhodnější, žáky motivují a vedou k vzájemnému učení, ale **prostřednictvím kterých také může zohlednit ve výuce různé učební styly jednotlivých žáků.**

## MOTIVACE ŽÁKŮ KE KOOPERATIVNÍMU UČENÍ

Ačkoli se o benefitech společného učení můžete dočíst v odborné literatuře už posledních několik dekád, v praxi pro učitele může být samotné vytváření prostoru a podmínek pro tento styl výuky stále výzva. Ať učitel zvolí jakoukoliv metodu nebo techniku společného učení, je vhodné **žákům „objasnit“ a popsat důvody, které ho k této volbě vedly**.



### Praktický tip

*Rozhodne-li se učitel zařazovat aktivity nabízející prostor pro společné učení, je vhodné s žáky diskutovat o tom, že samotný proces se stává součástí žákova učení. Pokud si žáci uvědomují, rozumějí a chápou, že se během společné činnosti ve výuce, kromě samotného obsahu učiva, například také učí spolupracovat, obhájit vlastní názor a respektovat odlišný názor aj., je posilována jejich žakovská autonomie, kritické myšlení a důvěra k učiteli, který se před žáky nebojí odkrýt své karty. Učitel proto žákům může za tímto účelem pokládat otázky a podněcovat je k odpovědím.*

### Tipy na otázky:

- ▶ Proč na úkolu budete pracovat ve čtveřicích v tomto složení?
- ▶ Co je cílem tohoto způsobu zpracování?
- ▶ Co tím trénujete a co se tím učíte?
- ▶ Jaká jsou rizika tohoto způsobu práce?
- ▶ Co může v průběhu práce nastat za krizové momenty? Co můžete v takových chvílích dělat?

## FLEXIBILNÍ PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ

Pro úspěšnou realizaci pestrých učebních situací a kooperativního učení je zapotřebí **pracovat s žáky ve vhodně upraveném pracovním prostředí** (více informací k tomuto tématu naleznete v kapitole pojednávající o zásadě číslo 3).

Prostředí ve třídě by mělo umožňovat učiteli značnou míru flexibility. Nábytek by měl být lehce přemístitelný a usnadňovat přechody mezi skupinovým a individuálním učením. Žáci by měli mít různé možnosti sezení (nebo stání) od tradičních židlí po sedací vaky a pohovky.

Učitel může **žáky zapojit do procesu učení už v průběhu příprav na výuku**. Nabízí se **například společná diskuse o návrhu úpravy zvoleného prostoru**, aby byl vhodný pro různé formy výuky. **Učitel tak s žáky může udělat z každého zvoleného prostoru vhodné místo pro učení**. Při navrhování prostoru pro spolupráci by měly být veškeré dostupné oblasti považovány za prostory pro učení. Není tak nutné držet se pouze v mantinelech „lavice a stoly“, prostorem pro práci malé skupiny se mohou stát i chodby, parapety poslouží pro psaní, stěny tříd mohou skupinám umožnit vizuálně ztvárnit výsledky jejich přemýšlení na zavěšený velký papír apod. Učitel a žáci v tomto procesu vystupují jako partneři a společně mohou hledat odpovědi na otázku: „*Jak bude učení v naší třídě konkrétně vypadat?*“ Tímto způsobem mohou nakonec dospět k definování účelu kooperativního vzdělávacího prostoru. Žáci mohou na závěr společně s učitelem vytvořit například plánek třídy.

### Rozvoj měkkých dovedností (soft skills)

Kooperativní učení je výuková metoda, ve které **žáci pracují v menších skupinách, aby pospolu dosáhli společného učebního cíle pod vedením učitele**. Spolupráce a rozvíjení měkkých dovedností vystupují při kooperativním učení značně do popředí. Žáci také mohou pracovat ve skupině na znalostním úkolu a mechanicky plnit určité zadání. V takovém případě, bez důrazu na kooperaci, hovoříme spíše o klasické skupinové práci. **Cílem vyučování ale může být sama kooperace**. To znamená, že si žáci mají osvojit klíčovou kompetenci spolupracovat. [5]



## Praktický tip

Učitel vytvoří v hodině zeměpisu cíleně skupiny žáků tak, aby kooperace ve skupinách probíhala bez obtíží (například v každé skupině je alespoň jeden žák, jehož dovednost spolupráce a komunikace je dobře rozvinutá, a může být tedy „tahounem“ skupiny). Učitel do každého „hnízda“ utvořeného z lavic položí jmenovky. Žáci si sednou k lavicím, na kterých je uvedeno jejich jméno, a čekají na zadání už ve skupinách. Učitel dá každé skupině papír velkého formátu. Žáci mají za úkol společně nakreslit mapu světa (obrysy světadílů), do které mají zaznačit typickou faunu a flóru pro různé oblasti (Afrika, severní Evropa, Jižní Amerika apod.). Mohou využít knihy dostupné ve třídě, případně počítačový koutek. Učitel také sdělí, jak bude vypadat ukončení úkolu – prezentace jednotlivých výtvorů spolu s komentováním toho, co se žáci dozvěděli, a toho, jak se jim ve skupině pracovalo, případně co by mohli udělat pro to, aby se jim příště pracovalo lépe.

Na rozdíl od běžné skupinové práce se kooperativní učení **soustřeďuje na procesy**, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci. [9] Strategie kooperativního učení nabízejí žákům možnost učit se aplikací znalostí v prostředí, které je více podobné tomu, s nímž se setkají ve svém osobním, školním nebo později pracovním životě. **Pro učitele je kooperativní učení příležitostí pro rozvoj měkkých dovedností žáků, které hrají významnou roli v dalším seberozvoji v dospělém životě.**

## Jak začít s rozvíjením měkkých dovedností?

I když někteří žáci mohou mít například dobře rozvinutou komunikační schopnost (jako soubor předpokladů nutných pro úspěšné vykonávání určité činnosti nebo dovednosti), samotnou dovednost kooperace potřebují teprve postupně rozvíjet. Práce ve větší skupině může představovat pro řadu žáků velkou výzvu a přinášet jim stres. Mohou proto raději upřednostňovat samostatnou práci bez sociálních interakcí se spolužáky.

Při nácviku kooperace (se kterým můžete začít už na prvním stupni, ale mějte na paměti, že žáci do cca 9 let věku jsou z hlediska vývojové psychologie nastaveni spíše na režim „já“ a kooperace nemusí přinášet očekávané výsledky hned, spíše výhledově) **může učitel začít nejprve s prací ve dvojicích**. Pokud má třída osvojenou práci ve dvojicích s tím, že žáci jsou schopni kooperovat, může učitel skupiny zvětšovat.

Ať už žáci pracují v jakémkoli počtu, při kooperativním učení je důležité jim zadat úkol společný – nevybízející k soutěživosti, ale naopak ke kooperaci. Nácvik kooperace může mít také formu „nauč svého spolužáka“. Pokud se zatím ve třídě společně práci nedaří, předstupněm může být zadání práce paralelně, kdy žáci pracují vedle sebe s kontrolou mezi sebou a po navyknutí učitel přidává více a více prvků kooperace (vhodnější především u žáků prvního stupně).

## Jaké jsou indikátory funkční kooperace žáků?

Učitel si může ověřit, jestli je kooperace ve skupině funkční, a to na podkladě následujících pěti znaků fungující kooperace (Kasíková, 2011) [2]:

- ▶ **heterogenita:** v jedné skupině mají zastoupení žáci rychleji i pomaleji se učící, motivovanější i méně motivovaní, chlapci i děvčata atd.;
- ▶ **spolupráce:** nejpodstatnějším rysem učení je taková vzájemná vazba jednoho žáka na druhého, jejímž prostřednictvím se učí všichni žáci, kteří plní daný úkol. Aby se z těchto vazeb mohli všichni žáci učit, je důležité probrat s žáky společnou odpovědnost za dosažení cíle (žák uspěje, pouze když uspěje celá skupina) a také dělbu rolí ve skupině apod.;
- ▶ **individuální odpovědnost:** každý žák se účastní práce na úkolu, žádný žák „neodpadá“, ale naopak by měl být každý žák schopný prokázat svůj pokrok v učení a dokázat, že se prostřednictvím spolupráce s jinými něco učí nebo už naučil;
- ▶ **využití sociálních dovedností:** právě úkoly cílené na kooperativní učení nutně předpokládají rozvoj a trénink sociálních dovedností. Proto je potřeba, aby učitel pracoval jak s věcnými, obsahovými cíli, tak také s cíli v oblasti očekávaného sociálního chování;

- ▶ **reflexe skupinové činnosti:** důležité je, aby učitel dával dostatek prostoru a prostředků k reflektivní činnosti, to totiž napomáhá myšlení na metakognitivní úrovni (poznávání o poznávání). Tyto procesy patří k nejhodnotnějším projevům kvalitního učení, žáci utvářejí a rozvíjejí kompetenci k učení.

Šanci na úspěch při snaze poskytnout prostor pro kooperativní učení zvyšuje učitel už jen tím, že zvažuje samotné utváření skupin, ve kterých žáci budou pracovat na krátkodobém nebo dlouhodobém úkolu.

**Nejdříve** by měl učitel zvážit následující otázky:

*Jaká by měla být velikost skupin?*

*Jak by měli být žáci seskupeni ohledně schopností, genderu?*

*Jak dlouho by měla trvat skupinová práce?*

*Jak lze zajistit, aby se všichni žáci účastnili?*

*Měly by být kooperativní aktivity primární formou výuky?*

*Potřebují se žáci naučit nezbytným sociálním dovednostem?*

*Jaká je role učitele, co se týče facilitace učení v malých skupinách?*

Při hledání odpovědí na tyto otázky je potřeba brát v potaz konkrétní třídu, konkrétní prostor a konkrétní úkol, který chce učitel žákům zadat. Stejný úkol může v jedné třídě úspěšně splnit šest skupin o čtyřech žácích, v jiné třídě by takové rozložení do skupin funkční nebylo.

## Utváření skupin

Žáci často volají po samostatném rozdělení do skupin. Neznají však záměr učitele a často zcela nechápou, co je cílem práce ve skupině. Jejich samostatnou volbou se většinou vytvářejí skupiny se stále stejným složením podle osobních sympatií. Takto vzniklé skupiny obvykle postrádají zmiňovanou heterogenitu. Proto **je vhodnější, rozděluje-li do skupin žáky učitel**. Způsobů je nespočet. Za ideální se často považuje rozřadit žáky náhodně. Pokud má ale učitel ve třídě žáky, u kterých je potřeba volit v rámci jednotlivých aktivit specifický přístup, nebo žáky, kteří společně zatím nejsou schopni pracovat, je vhodné, když učitel náhodnému výběru pomůže.

Mezi náhodné dělení do skupin patří různé druhy losování, rozpočítávání, řazení podle barev na oblečení, výšky, data narození apod.

Nejběžnější způsob cíleného dělení do skupin je podle vzdělávacích výsledků, podle zájmů žáků, pracovního tempa apod. [10]



### Praktické tipy

1. *Najdi svoje jméno:* učitel vytvoří z lavic hnízda, do každého hnízda rozloží jména žáků. Prvním úkolem je najít své místo a zůstat v tom hnízdě, kde žák najde své jméno. Co hnízdo, to pracovní skupina.
2. *Vypočítej příklad:* každý žák dostane příklad, který vypočítá. Buď je učitel žákům cíleně rozdává, nebo je žáci losují. Skupiny tvoří vždy žáci se stejným výsledkem.
3. *Losování:* Žáci losují lístečky, na kterých je barevný puntík. Žáci se stejnou barvou puntíku jsou v jedné skupině. Losovat mohou také například obrázky různé zeleniny, ovoce, historických postav, literárních či pohádkových postav (v případě dvojic Křemílek a Vochomůrka, Víla Amálka a motýl Emanuel, Maxipes Fík a Ája) apod.
4. *Losovat mohou rovněž obrázky symbolizující slova podřazená (mrkev, okurka, brambora...).* Žáci se řadí do skupin podle zjištěných slov nadřazených (jedna skupina = zelenina).
5. *Dělba do skupin:* Žáci obdrží krátkou křížovku. V tajence se dozvedí název skupiny (zelenina/ovoce apod.). Žáci se stejnou tajenkou tvoří jednu skupinu.

## Velikost a trvání skupiny

---



### Praktický tip

Pro začátek výuky kooperace se osvědčuje začínat po malých krocích. Proto nejdříve stačí spolupráce ve dvojicích, kdy mají žáci společný úkol a uspějí pouze tehdy, najdou-li cestu, jak spolupracovat. Další variantou práce ve dvojicích je „jeden učí druhého“, kdy z dané práce těží oba spolužáci. **Po navyknutí si na práci ve dvojicích je možné přistoupit k práci v malých skupinách** (viz příloha 05a)

### Čtyřčlenné týmy:

Z výzkumu vyplývá, že nejefektivnější je spolupráce ve skupinách o čtyřech členech. U skupin tříčlenných může totiž dojít k přecíslení a vytvoření modelu 2 + 1. Vznikne tedy spolupracující dvojice a samostatný jedinec, nedochází k úplné kooperaci, protože třetí člen zůstává stranou. U pětičlenných skupin hrozí rozpad na dvě části 2 + 3 nebo 4 + 1. Opět tedy nemusí spolupracovat všichni žáci. Obdobné riziko postihuje i skupiny šestičlenné a větší. [11] Čím větší skupina, tím větší vzniká pravděpodobnost, že některý z žáků zůstane v roli pasivního aktéra, nebude spolupracovat a práci nechá na ostatních. Je třeba dodat, že i to je ale nakonec součástí kooperativního učení, jak se žáci vypořádávají s nerovnoměrnou délkou práce a z toho vyplývajícími pocity nespravedlnosti.

Co se týče **doby trvání skupiny**, učitel může např. vytvářet krátkodobé skupiny trvající danou vyučovací hodinu. Pro skutečné posílení a trénink kooperace se doporučuje práce ve skupinách dlouhodobých, které mohou trvat několik měsíců a třeba i celý školní rok. Žáci v nich pracují na dlouhodobých úkolech a bývají v nich mnohem intenzivnější a hlubší interakce než ve skupinách krátkodobých.

## Role a pravidla ve skupině

---

V každé skupině bez jasně definovaných rolí vyvstává riziko, že dříve či později zavládne v činnosti chaos. Proto je ve skupinové práci efektivní, rozdají-li si žáci **ve skupině hned na začátku aktivity jednotlivé role**, které budou plnit. Učitel může u žáků, kteří jsou v kooperaci již pokročilejší, nechat rozdělení rolí na nich, u méně pokročilých nebo mladších žáků s rozdělením rolí může pomoci (viz příloha 05b).

Nejběžnější role jsou například: koordinátor práce, hlídač času, vyhledávač informací, zapisovatel, koordinátor diskuse, grafik, motivátor. Každý žák ve skupině by měl plnit nějakou roli, aby nedošlo k jeho „ztrátě“ a vyloučení z práce skupiny. Z toho důvodu je výhodné, když učitel možné role na začátku vyjmenuje a jasně vymezí obsah činnosti u jednotlivých rolí. Členové skupiny jsou svými rolemi do jisté míry motivováni – musí v rámci těchto rolí spolupracovat s ostatními, aby splnili zadaný úkol, a také tím dochází jednak k zajímavým výstupům, jednak k rozvoji interpersonálních dovedností žáků.

Rozdělení rolí by mělo zabezpečovat také to, že práce ve skupině bude rovnoměrně rozdělená. Žáci by měli být do práce zapojeni rovnoměrně. Měli by také vědět, že je čeká **pravidelná reflexe, která se týká pravidel skupiny**, jak se skupině daří, jakým způsobem jednotlivci přispívají k chodu skupiny a plnění společného úkolu.

## Zařazování výukových metod a aktivit podporujících kooperativní učení

---

Po vytvoření vhodných podmínek a skupin pro učitelem zamýšlené aktivity se nabízí nespočet metod (tzn. postupů, návodů) a aktivit ve výuce vytvářejících společné učební situace. Níže najdete stručné představení jejich základního výběru spolu s konkrétními příklady z praxe. Inspiraci čerpáme především z následujících publikací uvedených v seznamu zdrojů, kde najdete další tipy na metody a techniky do výuky. [12, 13, 14]

### PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování je výuková metoda, ve **které se žáci učí aktivním zapojením do smysluplných projektů, které jsou pro ně atraktivní z hlediska reálného využití** i z hlediska rozvoje vlastních individuálních zájmů a hodnotových orientací.





## Praktický tip

Žáci mají za úkol rozdělit se při výuce předmětu výchova ke zdraví do trojic a po dobu 14 dní zaznamenávat (písemně i fotograficky) potraviny, které přijímají, a vlastní pohybové aktivity. Po 14 dnech mají měsíc na zpracování následujícího zadání:

*„S ohledem na znalosti o zdravém životním stylu získané během výuky vytvořte zprávu/ prezentaci/brožuru/... shrnující základní fakta a zpracujte vlastní data, která jste sesbírali – ohodnoťte a porovnejte je s principy zdravého životního stylu. Uveďte a zpracujte doporučení každému členovi vašeho týmu.“*

Po měsíci bude věnován čas prezentaci projektů a zhodnocení spolupráce.

Tento způsob učení koresponduje s tvrzením psychologa a filozofa Jeana Piageta (1957; s. 350): „Znalosti jsou důsledkem zkušenosti.“ [15]

Žáci pracují na projektu po delší dobu (od týdne po měsíce nebo po celé pololetí). Tématem projektu bývá **řešení skutečného problému nebo zodpovězení složité otázky**. Své znalosti a dovednosti prokazují vytvořením veřejného produktu nebo prezentace pro reálné publikum (třídu, školu, rodiče apod.). Výsledkem je, že žáci budují a rozvíjejí hluboké znalosti stejně jako kritické myšlení, dovednost spolupracovat, kreativitu a komunikační dovednost. Projektové vyučování může být zadáváno jako individuální činnost, ale efekty přináší především jako součást společného učení v menších skupinách, kdy jsou žáci vystaveni nutnosti domluvit se, shodnout se, rozdělit si práci apod. Projekty mohou být řešeny na různých úrovních: v jedné třídě, v celém ročníku, na prvním nebo druhém stupni nebo v celé škole a každá šíře projektu s sebou nese samozřejmě různé nároky na organizaci a realizaci projektu jak pro žáky, tak pro učitele.

Učitel v rámci projektového vyučování vystupuje nejčastěji v roli **konzultanta**, se kterým skupiny v pravidelných intervalech komunikují svůj postup. Učitel také hodnotí spolupráci (případně i další ukazatele měkkých dovedností) ve skupině nebo navrhuje plán pro nadcházející období.

Při zadání projektu by měl učitel zvážit následující otázky:

*Jaké téma projektu je pro žáky atraktivní?*

*Je výsledek řešení projektu pro žáky prakticky využitelný?*

*Jak by měli být žáci rozděleni do skupin?*

*Jak dlouho by měla trvat práce na projektu?*

*Potřebují se žáci pro řešení problému něčemu naučit / něco si osvojit (dovednosti, znalosti)?*

*Jaká je role učitele coby facilitátora řešení projektu?*

## DISKUSE

Diskusní metody mohou být součástí nebo některou fází projektového vyučování, ale mohou být použity také zcela samostatně jako výukové metody, ve kterých je základem komunikace mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žáky s různou mírou řízení. V rámci diskusí probíhá vzájemná výměna názorů, argumentů, zkušeností. Vhodně vedenou diskusí se žáci učí řadě měkkých dovedností – od formulování vlastního stanoviska přes nevstupování do řeči ostatním po respektování odlišného názoru. Diskusní metodu je vhodné zařadit již u nejmenších žáků na prvním stupni. Přizpůsobte jim ale téma i časovou dotaci diskuse stejně jako čas na samotnou promluvu (učitel může čas vizualizovat například za pomoci přesýpacích hodin).

**Důležitou roli hraje během diskuse moderátor**, kterým může být ze začátku učitel, ale jeho cílem by mělo být přenést zodpovědnost na žáky, aby byli schopni vést (moderovat) diskusi samostatně. Časem se tak moderátorem může stát žák s dobrými komunikačními schopnostmi. Moderátor hlídá především hladký průběh diskuse, aby se dostali ke slovu všichni žáci, kteří mají zájem, aby mluvil vždy jen jeden z nich, aby se žáci mezi sebou nekritizovali a nehodnotili navzájem své názory, nedávali najevo předsudky, nezlehčovali názory druhých apod. Na závěr moderátor shrnuje průběh diskuse a také hlavní výstupy (závěry).

Diskuse mohou mít různé formy, například:

- ▶ **diskusní kolečko:** každý pod vedením moderátora přispěje krátkou prezentací, argumenty nebo názory k tématu;
- ▶ **diskusní aréna:** žáci se pohybují volně po místnosti a vždy diskutují dva, kteří se potkají, potom pokračují a hledají dalšího partnera;
- ▶ **diskusní pavučina:** diskuse mezi dvěma oponenty s opačnými názory;
- ▶ **kulatý stůl:** všichni zúčastnění na sebe vidí, každý vystupuje v nějaké roli, například „ochránce přírody, politik, matka, důchodce...“ apod. [13]



### Praktický tip

V průběhu diskuse moderátor (učitel nebo žák) pokládá otázky. Je na místě se vyvarovat tzv. sugestivních otázek, které mohou jednak ovlivnit názor diskutujícího, jednak mohou zároveň představovat i tzv. komunikační fauly (jedná se o nátlakové a manipulativní komunikační postupy, které nezohledňují potřeby druhé strany).

Příklad:

- ▶ „Je snad někdo, kdo se mnou nesouhlasí?“
- ▶ „Jana to určitě musela myslet tak, že...“
- ▶ „Všichni se jistě shodneme, že šikana je odsouzená.“

Kotrba, Lacina (2011; s. 116–121) [16] uvádějí typologii možných otázek, níže najdete vybrané i s příklady:

Typ otázek	Příklad
<b>Startující otázky:</b> otevírají diskusi	„Jaký je život zvířat v českém lese?“
<b>Uzavřené otázky:</b> existuje na ně odpověď „ano“ nebo „ne“ nebo výběr z možností	„Souhlasíte se zřizováním záchodů pro neutrální pohlaví?“
<b>Otevřené otázky:</b> vyžadují konkrétní názor, postoj a stanovisko, nelze na ně odpovědět jednoslovně	„Co vše by s sebou přineslo zavedení WC pro neutrální pohlaví u nás ve škole?“
<b>Provokativní otázky:</b> měly by se užívat jen zřídka, a to tehdy, když diskuse upadá	„Kde jste se setkali s některou formou diskriminace?“
<b>Přímé otázky:</b> oslovují konkrétní žáky, snaží se zapojit i málo komunikativní žáky	„Co si myslíš ty, Karle?“
<b>Doplňující otázky:</b> vyžadují delší odpověď, protože mohou rozvinout více řešení	„Kdo byl tedy podle vás Werich jako člověk?“ „Jaké jsou konkrétní dopady třídění odpadků?“
<b>Problémové otázky:</b> hledají řešení stavu, situace, jevu	„Jaká je příčina gravitace?“ „Proč se střídá noc a den?“ „Co způsobuje globální oteplování?“
<b>Otázky na posouzení situace:</b> diskutující má za úkol posuzovat a vyvozovat souvislosti; otázky pomáhají rozvíjet kritické, logické a strategické myšlení	„Co by se stalo, kdyby se Hitler nezastřelil?“ „Jak by se žilo v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, kdyby zůstaly součástí Československa, tzn. že by se neoddělily od Slovenska?“

## BRAINSTORMING

Brainstorming, nebo česky také bouře mozků nebo burza nápadů, je metoda vhodná pro různě velké skupiny. Žáci ve skupině zapisují nápady a myšlenky k danému tématu nebo otázce. Cílem učitele tak může být zjistit názor žáků, rozšířit jejich znalosti, zjistit počáteční znalosti o daném tématu nebo zopakovat látku. Zaznamenávání nápadů je vhodné na větší formáty papíru. Tuto metodu je vhodné trénovat s žáky už na prvním stupni. Později jim tato dovednost volné diskuse pomůže při samostatné práci (zpracovávání vlastních úkolů). Důležité je dodržet pravidla, že účastníci mohou říct cokoli, co je právě napadne. Hodnocení nápadů ani kritika nejsou povoleny. Zapisuje se každý nápad, účast je dobrovolná (ne vždy každého něco napadne)



### Praktický tip

*Žáci pátého ročníku jsou rozděleni do dvojic v rámci vyučovací hodiny prvouky. Čeká je nové téma: zdravý životní styl. Učitel jim zadá ve dvojicích úkol, a to s pomocí metody brainstormingu přijít na co nejvíce spojitostí, které je napadají k tématu zdravý životní styl. Po 15 minutách učitel spojí vždy dvě dvojice a žáci mají společně vytvořit ve čtveřicích jednu společnou myšlenkovou mapu na základě jejich předchozího brainstormingu. Posledním krokem je společně s učitelem vytvořit jednu myšlenkovou mapu na tabuli za celou třídu, která může sloužit jako úvod do tématu a představení podtémat, kterým se bude třída v následujících hodinách věnovat.*

Náměty pro brainstorming [17]:

- ▶ *Co byste vykouzlili, kdybyste se stali čarodějem?*
- ▶ *Co byste zlepšili ve škole?*
- ▶ *Jak získat peníze pro projekt Adopce na dálku?*
- ▶ *Co byste chtěli zažít během školy v přírodě?*
- ▶ *Jak lze cestovat?*
- ▶ *Jak pojmenujeme novou rostlinu (živočicha, zemi atd.)?*
- ▶ *Co se dělá ze sněhu?*
- ▶ *Co se může stát, když smícháme dvě látky různé barvy?*
- ▶ *Co se vám vybaví, když se řekne „les“?*
- ▶ *Co se má stát hlavní postavě povídky?*

## SNĚHOVÁ KOULE

Metoda sněhové koule (snowballing), někdy známá také jako pyramida, spočívá v tom, že úlohu nejprve řeší jednotlivci. Pak vzniknou dvojice, které řeší navazující úkol, poté se z dvojic vytvoří čtveřice, které opět plní další navazující úkol. Ve spojování skupin lze pokračovat libovolně dlouho, třeba až do spojení v jednu velkou skupinu. Obdobou sněhové koule jsou tzv. bzučící skupiny (buzz gross), které vždy začínají prací minimálně ve dvojici.



### Praktický tip

*Žákům devátého ročníku učitel v rámci vyučovací hodiny občanské výchovy (téma Lidská práva) vypráví příběh:*

*„Zavřete oči a představte si, že poletíte horkovzdušným balonem na dalekou cestu. Jediné, co si s sebou můžete vzít, jsou některá z vašich práv (právo na oblečení, právo na vzdělání, právo na střechu nad hlavou apod.). Každé právo váží dvě kila a každý z vás si může vzít s sebou pouze dvacet kilo.“*

*(...)*

Až žáci zadaný úkol dokončí, spojí je učitel do dvojic a jejich úkolem bude vytvořit opět seznam o deseti právech (20 kilech) – tzn. shodnout se na deseti právech. Stejný úkol může učitel následně zadat ve čtveřicích. Jakmile čtveřice budou mít vytvořený seznam, zadá učitel instrukci:

„Bohužel balon klesá, jsme moc těžcí, je potřeba odhodit z každého seznamu tři práva.“

Žáci se opět musí shodnout. Tímto způsobem je možné pokračovat až do doby, kdy žákům zůstane na seznamu jen jedno právo.

Jde o náročnou aktivitu, co se týče zapojení a využití měkkých dovedností. Učitel by měl i z tohoto důvodu věnovat dostatek času pro závěrečnou reflexi.

## HRANÍ ROLÍ (ROLE PLAY)

Jde opět o náročnou aktivitu, co se týče zapojení a využití měkkých dovedností. Dochází k aktivnímu uplatnění předchozí teoretické znalosti buď při některé praktické činnosti, anebo v různých životních situacích. Žáci mají za úkol se co nejvíce vcítit do role a co nejvíce ji „přežít“. Aktivita je vhodná pro celou skupinu anebo i pro týmy. Vhodná témata jsou: řešení konfliktů, pomoc druhým, rozvoj tolerance a empatie. Vhodné je začleňovat metodu hraní rolí mimo jiné také ve výuce cizích jazyků.



### Praktický tip

Učitel má připraveno ve vyučovací hodině angličtiny na druhém stupni na lístečcích několik situací a žáci si je losují. Jeden žák si vytáhne lísteček se zadáním v angličtině, kde je uvedeno:

„Příští čtvrtek má tvůj nejlepší kamarád narozeniny. S ostatními kamarády pro něj domluv oslavu – kdy, kde, jaký mu pořídíte dárek, co budete na oslavě jíst, pít, jaký máte rozpočet, kdo udělá pozvánky apod.“

## SKLÁDANKOVÉ UČENÍ

Skládankové učení je další z metod kooperativního učení a je založené na proměnách ve skupinách žáků během samotné aktivity. Žáci mohou například postupně **měnit vlastní roli uvnitř pracovní skupiny**, jak je uvedeno v následujícím praktickém tipu.



### Praktický tip

Žáci jsou ve vyučovací hodině českého jazyka rozděleni do skupin po čtyřech členech. Každý ze skupiny dostane jinou část z textu povídky (úvod a další tři části – bez závěru) a úkolem žáků je společně převyprávět/sepsat děj povídky – každý musí převyprávět svou část. Na závěr mohou společně vymýšlet konec povídky.

Role se v rámci skupiny postupně mění. Nejprve mají žáci v rámci skupiny splnit samostatný úkol, který rozvíjí čtenářskou gramotnost a komunikační dovednost, v závěrečné části pracují společně na řešení, přičemž tento finální úkol podněcuje zejména tvořivost žáků.

## PŘEKŘÍŽENÉ SKUPINY

Další z forem skládankového učení jsou **překřížené skupiny**. V tomto případě žáci přecházejí do jiných skupin a poté se opět vracejí do kmenové skupiny. Přitom **pracují na zadání a sbírají postupně všechny potřebné informace ke splnění úkolu**. Jde o techniku využívající různorodá seskupování, která přináší komunikaci a výměnu informací s více lidmi v poměrně krátkém časovém úseku. Po získání potřebných informací se žáci tedy vrací do své původní skupiny a pokračují v plnění zadání.

Metoda je vhodná pro kolektivy, které již mají s kooperativní výukou zkušenosti. Jedná se o metodu, která je náročnější na přípravu učitele, na rozdělení žáků do skupin a jejich orientaci během přesunu po třídě do jiných skupin. Pro žáky taková aktivita každopádně může být zábavná a dobrodružná.



## Praktický tip

Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech členech, pracují na zadání, ale zjistí, že jim část materiálu nebo informací chybí. Právě to bude čas pro přerozdělení skupin – každý žák ve čtveřici může být označen barevnou značkou (čtyři žáci = čtyři barvy v každé skupině).

Pokyn učitele zní: „Zde se sejdou všichni červení, zde všichni modří, zde všichni zelení a zde všichni žlutí. Každá barva má na stole připravenou indicii / hádanku / další část potřebného textu. Společně úkol vyřešte a vraťte se ke svým původním skupinám.“

## Zohlednění učebního stylu žáků

Každý žák si v průběhu školní docházky rozvíjí a průběžně mění vlastní učební styl, zejména pak při dostatku vhodných podnětů v hodině.

### CO JE UČEBNÍ STYL?

Jedná se o individuální způsob učení (metastrategii), kterému v určitém věkovém období dává žák ve škole i během samostudia přednost. Hartl (2004; s. 110) uvádí, že tento způsob učení se opírá o kognitivní styl žáka, tedy o charakteristický způsob, jímž člověk vnímá, třídí a ukládá informace, myslí, rozhoduje se a řeší problémy. [18] Kolář a kol. (2012; s. 153) uvádějí, že učební styl částečně závisí na typu učiva. Vede k zapamatování poznatků nebo k jejich porozumění aj. Dá se postupně do určité míry ovlivňovat a měnit, a to vlivem výchovy i vlastní vůle a motivace. [19]

Některým žákům může více vyhovovat výuka prostřednictvím poslechu, u dalších učitel zjistí, že jim lépe vyhovuje výuka založená na vizuálních podnětech prostřednictvím čtení, psaní, kreslení. Jiným žákům naopak vyhovuje výuka pomocí praktických aktivit a manipulativních činností. Proto je nabídka různých metod souvisejících s učebním stylem pro vás dalším tipem pro vytváření pestrých učebních situací.

Výzva pro učitele spočívá v tom, že žáci často během školní docházky svůj učební styl nepoznají, a nevědí proto, jak se efektivně učit. Stejně tak učitel často nemá možnost (čas, prostředky, erudici apod.) zmapovat učební styl všech svých žáků a nabídnout jim vhodné metody pro učení se.

Je proto důležité, **aby učitel žákům předal učivo prostřednictvím rozmanitých postupů, které cílí na různé učební styly žáků** (na konci kapitoly najdete v doporučené literatuře tipy na jednoduchý diagnostický nástroj učebního stylu).



## Věděli jste?

Dunnová, Griggsová a kol. (1995; s. 353–61) tvrdí, že učební styl dokonce ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Tvrdí, že čím méně je žák úspěšný, tím více je potřeba zaměřit se na jeho učební styl. [20]

Coffield a kolektiv (2004; s. 8–9) ve své práci uvádějí mimo jiné klasifikaci (pojetí), ve které jsou učební styly seskupeny do čtyř kategorií podle smyslových preferencí. [10] Tuto typologii vidíte níže, jelikož právě podle smyslových preferencí má učitel největší možnost nabídnout přizpůsobené aktivity svým žákům podle jejich učebního stylu.

Jedná se o učební styl:

- ▶ vizuální (zrakově-obrazový);
- ▶ verbální (zrakově-slovní);
- ▶ auditivní (sluchový);
- ▶ taktilně-kinestetický (hmatový a pohybový).

Tyto styly jsou popsány prostřednictvím vybraných činností:

**Vizuální, verbální styl:** Zdá se mi..., Vypadá to jako..., Podívám se na to...

**Auditivní styl:** Říkám si..., Slyším poprvé..., To mi nic neříká...

**Taktilně-kinestetický styl:** Hledám řešení..., Nevím, jak to uchopit...



## Praktický tip

### Vizuální styl učení:

Žákům během výuky vyhovuje, vidí-li učivo v obrazové podobě: obrázky, schémata, grafy, mapy, fotografie, symboly, šipky apod. Těmto žákům nemusí vyhovovat samotná práce s textem (jejich silnou stránkou nemusí být rychlá orientace v textu) anebo poslech textu.

### Verbální styl učení:

Těmto žákům může během výuky (samostudia) nejlépe vyhovovat, když si učivo samostatně přečtou. Tento způsob učení může podporovat jejich schopnost zapamatování si. Vhodné jsou pro ně písemné nebo čtecí aktivity: eseje a zodpovězení otázky s krátkou odpovědí; práce s osnovou: zaznamenávání si kapitol v knize nebo části jiných textů do vlastního sešitu; tvorba kartiček, které mohou sloužit zároveň ke kontrole zapamatování.

### Auditivní styl učení:

Zahrnuje kooperativní učební aktivity, sluchovou interakci mezi vrstevníky, diskusi ve třídě nebo skupině. Vhodná je také recitace, která navíc trénuje paměť, nebo hudební aktivity (např. v hodině historie mohou studenti najít písně, které představují probíraná období, mohou napsat své vlastní texty k písním jako způsob, jak prezentovat informace, které se naučili).

### Taktilně-kinestetický styl učení:

Žákovi vyhovuje výuka prostřednictvím činností, které jsou spojeny s motorickými aktivitami.

Dramatické prezentace: žáci prezentují předložené informace prostřednictvím divadelní hry.

Projevy s rekvizitami: žáci prezentují téma s použitím rekvizit.

Aktivita „Výměna učitele“: z žáka se stává na část lekce učitel a učí zbytek třídy.

Začlenění tance nebo cvičení: i když to v některých třídách nemusí úplně fungovat, učitel umožní žákům vybrat si, zda začlení tanec nebo cvičení jako metodu prezentace lekce.

Venkovní aktivity: žáci dostanou úkoly, kdy pro jejich splnění musí jít mimo školní budovu a pohybovat se ve venkovním prostoru.



## Shrnutí

**Pokud chce učitel obohatit svůj způsob práce s heterogenní třídou o vytváření pestrých společných učebních situací, vyžaduje to soustavnou práci s třídním kolektivem. Ačkoli se tato práce může zdát jako zdoluhavý proces, při dostatečném odhodlání může učitel brzy pozorovat pozitivní změny nejen ve vztazích a komunikaci mezi žáky, ale také ve vztahu a komunikaci žáků vůči učiteli.**

**Bude-li učitel práci se skupinami ve třídě a následně kooperativní výuku postupně zavádět, žáky spolupráci učit, bude-li zařazovat do výuky aktivity zohledňující různé učební styly žáků, posune vlastní výuku na vyšší úroveň směrem k modernímu vyučování. K takovému vyučování, kde v centru zájmu stojí samotní žáci a učitel přebírá roli jejich průvodce.**



## Další informace (inspirace, materiály):



► [Skupinová výuka \(Zapojmevsechny.cz\)](http://Zapojmevsechny.cz)



► [Manuál k aktivitě Hraní rolí | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](http://Zapojmevsechny.cz)

► [Skupinová práce \(Labyrint\)](#)

► [Aktivní výuka formou skupinových metod \(Doc. PaedDr. Marie Blahutková, Ph.D.\)](#)



- Číhalová, E. a Mayer, I. (1999).** *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. stupni ZŠ.* Vyd. 1. Praha: Agentura Strom.
- Dunnová, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2004).** *Dotazník stylu učení (Learning style inventory–LSI).* Praha: IPPP ČR.
- Fisher, R. (2004).** *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* 2. vyd. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2005).** *Skupinová dynamika ve školní třídě.* 1. vyd. Kladno: AISIS.
- Čechová, B. H., Seifert, M., & Vedralová, A. (2011).** Nápadník pro výuku dle učebních stylů. [online]. Praha: www.scio.cz., s.r.o. Dostupné z: [Napadnik\\_pro\\_vyuku\\_dle\\_ucebnych\\_stylu.pdf \(scio.cz\)](http://www.scio.cz/Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnych_stylu.pdf)
- Kasíková, H. (2017).** Kooperativní učení ve výuce: teorie–výzkum–realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.
- Kasíková, H. (2001).** *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy.* 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (1997).** *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- Kolb, D. A. (2015).** *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mareš, J. (1998).** *Styly učení žáků a studentů.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- Mechlová, E. a Horák, F. (1986).** *Skupinové vyučování na základní a střední škole.* 1. vyd. Praha: SPN.
- Sovák, M. (1990).** *Učení nemusí být mučení.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990.
- Šimonová, I. (2008).** Styl učení a výuky: Harmonie nebo střet? [online]. Praha: Media4u Magazine, Ing. Jan Chromý, Ph.D., 1/2008. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm012008.pdf>

## Zdroje

---

- [1] Pateşan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016, June).** The benefits of cooperative learning. In International conference knowledge-based organization (Vol. 22, No. 2, pp. 478–483).
- [2] Kasíková, H. (2011).** Kooperativní učení: aby to fungovalo...[online]. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html%20\[dat.%20cit.%203.%2011.%202022\]](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html%20[dat.%20cit.%203.%2011.%202022])
- [3] Hartl, P. (2004).** *Stručný psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- [4] Nastasi, B. K., & Clements, D. H. (1991).** Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20(1), 110–131.
- [5] Shoval, E., & Shulruf, B. (2011).** Who benefits from cooperative learning with movement activity? *School Psychology International*, 32(1), 58–72.
- [6] Dunn, R. S., & Griggs, S. A. (1998).** *Learning styles and the nursing profession.* New York: National League for Nursing Press.
- [7] Kolář, Z. a kol. (2012).** *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012.
- [8] Kolář, Z. a kol. (2012).** *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012.

- [9] **Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004).** Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. [online]. London, England: Learning & Skills Research Centre. Dostupné z: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A13692> [dat. cit. 3. 11. 2022].
- [10] **Šafarčíková, S. (2011).** Skupinová práce. [online]. Plzeň: Ametyst, o.s. Dostupné z [http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154\\_metodicky-list-skupinova-prace.pdf](http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf) [dat. cit. 3. 11. 2022].
- [11] **Sárközi, R. (2010).** Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. [online]. Praha: Abeceda, o.s. Dostupné z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4> [dat. cit. 3. 11. 2022]
- [12] **Blahutková, M. (2012).** Aktivní výuka formou skupinových metod. [online]. Brno: Katedra společenských věd ve sportu Fakulta sportovních studií MU. Dostupné z: [kurz.TW - Teambuilding. Aktivni vyuka formou skupinovykh metod.ppt \(live.com\)](http://kurz.TW-Teambuilding-Aktivni-vyuka-formou-skupinovykh-metod.ppt(live.com)) [dat. cit. 3. 11. 2022].
- [13] **Sieglová, D. (2019).** *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století.* První vydání. Praha: Grada.
- [14] **Kasíková, H. (2010).** *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál.
- [15] **Piaget, J. (1957).** *Construction of reality in the child.* London: Routledge & Kegan Paul.
- [16] **Kotrba, T. a Lacina, L. (2011).** *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.* 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal.
- [17] **Sárközi, R. (2010).** Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. [online]. Praha: Abeceda, o.s. Dostupné z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4> [dat. cit. 3. 11. 2022]
- [18] **Hartl, P. (2004).** *Stručný psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- [19] **Kolář, Z. a kol. (2012).** *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Vyd. 1. Praha: Grada.
- [20] **Dunn, R., S. A. Griggs, J. Olson, B. Gorman, and M. Beasley (1995).** A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *Journal of Educational Research* 88 (6), pp 353–61. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1995.9941181> [dat. cit. 3. 11. 2022].



# 6.




**Ujišťujme se, že  
si všichni žáci  
vědí rady  
po zadání úkolu  
i v průběhu jeho  
plnění**



Žáci vědí, jak požádat o pomoc v případě, kdy ji při učení potřebují. Nebojí se o ni říci.



## Check-list ke kapitole č. 6

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>6.</b> Učitel se ujišťuje, že si všichni žáci vědí rady po zadání úkolu i v průběhu jeho plnění</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>6.1</b> Učitel pozoruje a ověřuje si, zda žáci rozumí použitému způsobu zadání úloh.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci reagují na zjišťování učitele, zda rozumí zadání úlohy.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>6.2</b> Učitel má s žáky domluvený signál, kterým vyjadřují nepochopení zadání a potřebu podpory.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci využívají domluvený signál vyjadřující nepochopení zadání a potřebu podpory.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>6.3</b> Učitel poskytuje v případě potřeby žákům podporu při řešení úloh organizačně nejjednodušším způsobem.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci bezpečně vědí, co dělat a kam jít pro nápovědu při řešení úloh.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
Poznámky				
<p><b>6.4</b> Pokud učitel opakovaně poskytuje žákům pomoc již při prvním kroku, hledá způsoby srozumitelnějšího zadání.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci jsou motivováni společně s učitelem zdokonalovat způsoby vzájemné komunikace o průběhu a během jejich školní práce.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

## V této kapitole přinášíme tipy a praktické příklady, jak srozumitelně zadávat žákům během výuky instrukce a ověřovat jejich porozumění.

### Proč se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?

---

Další z výzev, které učitel čelí při práci v heterogenní třídě, je zadávání práce a poskytování zpětné vazby žákovi anebo celé třídě během práce. Učitel bude vždy jazykově a kognitivně na jiné (vyšší) úrovni než jeho žáci. To může být často příčinou nepochopení učitele žáky už při samotném zadání úkolu i při jeho řešení. Než se učitel pustí s žáky do práce nebo než odstartuje jejich samostatnou práci, je vhodné věnovat **dostatek času ověření, jestli mu žáci porozuměli**. Učitel tak ušetří čas při následném zdlouhavém a individuálním vysvětlování zadání jednotlivcům. Zároveň poskytne žákům ujištění o jejich správném pochopení úkolu, **sníží míru jejich nepohody v případě, že pokynům nerozuměli, a motivuje je k další práci**.

### Jak se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?

---

Pro naplnění této zásady je stěžejní, aby učitel kladl důraz na následující tři oblasti.

- ▶ **První oblastí** je způsob **zadávání instrukcí žákům**, kdy je důležité brát na zřetel, že každý žák je jiný, vnímá podněty jiným způsobem a potřebuje i jiný způsob zadání práce.
- ▶ **Druhá oblast** je **způsob ověřování porozumění**. Pouhé zadání instrukcí bez ověření žakovského porozumění je zpravidla nedostačující a může výuku zbytečně obrátit vzhůru nohama – žáci nepracují nebo řeší jiné zadání.
- ▶ **Třetí oblastí** jsou **možnosti podpory pro žáky v průběhu plnění samotného úkolu**. Role učitele (asistenta pedagoga) v tomto ohledu spočívá za prvé v podpoře žáků, kteří si s řešením nevědí rady, a za druhé v poskytování podpory žákům, kteří sice vědí, jak úkol řešit, ale potřebují motivovat k další práci.

Ve třídě mohou být i **žáci, kteří budou trvale odmítat pracovat** a do práce nebudou motivovaní ani motivovatelní. Přinášíme **tipy, co s takovými žáky dělat**.

### ZADÁNÍ INSTRUKCÍ

Každý žák je jiný, a proto každému vyhovují jiné způsoby zadávání instrukcí. Některému žákovi stačí zadání jednou ústně vysvětlit, jiný žák potřebuje zadání zopakovat a použít vizualizace, dalšímu žákovi pomůže, když dostane zadání po dílčích krocích anebo když mu zadání rekapituluje spolužák.

Bude-li **učitel využívat více způsobů zadávání úkolů, zvyšuje šanci, že mu porozumí všichni žáci**. Obecně lze mít na paměti základní pravidlo pro zadávání instrukcí učitelem: používat jednoduchý jazyk (více informací v kapitole k zásadě číslo 2). Učitel by se měl vždy ujistit, že poskytuje vysvětlení a pokyny na úrovni schopností a dovedností žáků. Nemělo by chybět také explicitní pojmenování cíle daného úkolu. Vizualizace nebo rozepsání dílčích kroků pomůže žákům při pochopení zadání, ale díky jasnější představě o požadavcích, které na ně učitel klade, snáze přijdou i na to, v čem potřebují pomoc. Během zadávání instrukcí by měla zaznít také informace o časovém plánu, především jednalo-li se o dlouhodobější úkol, o pomůckách, které budou žáci k řešení potřebovat, o pravidlech, která budou společně dodržovat, a o kritériích hodnocení.



### Praktický tip

Učitel by měl při zadávání instrukcí postupovat tak, aby byl pro žáky předvídatelný a všichni žáci mohli v klidu vyčkat na „svůj typ instrukce“. Příklad vhodného postupu učitele v jednotlivých po sobě následujících krocích uvádíme níže.

Učitel:

1. začne slovní instrukcí, kterou ještě jednou zopakuje;
2. popíše podmínky nezbytné k práci žáka (např. čas, pravidla spolupráce, kritéria hodnocení);
3. uvede příklady výsledné práce;
4. vyvěsí na tabuli vizualizované dílčí kroky zadané práce;
5. rozloží na lavici výsledky dílčích kroků zadané práce (volitelné).

Žáci, kterým stačí slovní instrukce, se nemusí dále zabývat ostatním vysvětlováním a žáci, kteří potřebují detailněji zadání vysvětlit, mohou využít některou z dalších nabídek učitele (viz body 3 až 5).

**Rozdělení úkolů na zvládnutelné části.** Pokud je úkol velký nebo mnohostranný, učitel ho může rozdělit na menší úkoly, zvláště pokud učí mladší žáky, kteří nevládají sledovat dlouhý seznam pokynů a orientovat se v nich. Rozdělení úkolů do menších, lépe zvládnutelných částí žákům pomůže cítit se ve své práci jistější. Strukturování aktivity může učitel provést pomocí konkrétních, po sobě jdoucích pokynů, může využít rutinní (rozvrh) formát úkolů, určit časové limity apod.



### Praktický tip

Žáci dostanou ve vyučovací hodině matematiky na prvním stupni na kartičkách nákupní seznam (obrázky produktů) a napsanou částku, kterou mají na zaplacení. Na základě cen produktů, které jsou vyvěšené na tabuli, mají žáci zjistit, kolik peněz jim zbude.

Někteří žáci nedokážou sami přijít na kroky, které mají předcházet splnění zadání. Učitel poskytne podporu těmto žákům tak, že na tabuli napíše jednotlivé kroky, které by měl žák splnit, aby úlohu vyřešil.

1. Napíšu si ceny jednotlivých výrobků.
2. Sečtu cenu celého nákupu.
3. Odečtu cenu nákupu od peněz k zaplacení.
4. Napíšu výslednou částku, která mi zbude.

**Ukázka výsledné práce.** V případě kreativních aktivit ve výuce je vhodné žákům ukázat příklady, jak může vypadat výsledný produkt. Učitel tak předejde zklamání žáků, které například nenapadlo přidat do produktu některý z (volitelných) komponentů, jež nebyly přímo uvedeny v zadání, a přesto mohly výsledek práce posunout co do kvality jeho provedení.



### Praktický tip

Reflexe učitelky Nancy:

„V roce 1965 (ale pamatuji si to, jako by to bylo včera) nás můj učitel v první třídě nechal vytvořit brožuru z abecedy. Zadání mě nadchlo a celý týden jsem na něm každý den tvrdě pracovala. Poté, co jsem ji odevzdala, jsem si uvědomila, že mnoho spolužáků vytvořilo krásné a pevné obaly pro své brožury. Protože jsem neměla k dispozici příklad, nezahrnula jsem obal do svého výtvaru a moje hrdost z vlastní práce rychle zmizela.“ (ocenená učitelka Nancy Barile, nedat.) [1]

## OVĚŘENÍ POROZUMĚNÍ

I když učitel věnuje dostatek času a energie vysvětlování zadání pro samostatnou nebo skupinovou práci, není na škodu ještě před zahájením samostatné práce ověřit porozumění zadání žáky. Učitel se snaží v tomto kroku zjistit, jestli skutečně každý žák ví, co má dělat, případně kde najde napsané nebo jinak vizualizované zadání, ke kterému se může vrátit.

**Při efektivním ověření porozumění je lepší se vyhnout uzavřeným otázkám** typu: „Je vám to jasné? Rozumíte všichni?“ Při těch totiž žáci mohou dávat najevo porozumění, ke kterému ve skutečnosti nedošlo. Uzavřené otázky je vhodné nahradit otázkami jednak otevřenými, jednak s vyšší kognitivní náročností, jako např.:

*Jak jsi porozuměl zadání?*

*Co budeš dělat jako první?*

*Jak budeš postupovat?*

*Jak má podle tebe vypadat hotový úkol?*

*Jakou pomoc máš k dispozici?*

*Na co se potřebuješ ještě zeptat?*

Další možností je vyzvat jednoho nebo více žáků, aby shrnuli zadání svými slovy. Pokud chce učitel získat rychle zpětnou vazbu k tomu, zda všichni žáci porozuměli, vhodnou metodou je používání kartiček, tzv. semaforů nebo gest.



### Praktické tipy

1. Žáci mají kartičky tří barev (červená, žlutá/oranžová, zelená) a na učitelovu otázku: „Rozumíte zadání?“ naráz ukážou kartičky smluveného významu:  
zelená = ano;  
červená = ne;  
žlutá/oranžová = mám otázku.  
Další variantou může být zavěšený semafor na tabuli s patřičnými barvami, kdy žáci přiřkládají jména k danému významu. Obměnou této aktivity je používání tří druhů smajlíků namísto barev.
2. Učitel a žáci si vystačí při signalizaci i s vlastní rukou a čtyřmi prsty. Na učitelovu otázku: „Jak moc rozumíte tomu, co máte nyní dělat?“ Žáci ukážou počet prstů podle předem zadaného významu:  
1 prst = rozumím perfektně;  
2 prsty = rozumím částečně, mám dotaz;  
3 prsty = nerozumím, využiji nápovědy;  
4 prsty = nerozumím, jsem ztracen.
3. Žáci se mohou přesunovat do příslušného rohu třídy, aby uvedli svou odpověď na otázku nebo výzvu učitele: „Rozumím skvěle tomu, co se po mně nyní chce.“ Rohové možnosti mohou zahrnovat odpovědi: „rozhodně souhlasím“, spíše souhlasím“, „nejsem si jistý“ a „rozhodně nesouhlasím“.

## NABÍDKA PODPORY V PRŮBĚHU SAMOSTATNÉ PRÁCE

Stejně tak jako různí žáci potřebují různou detailnost v zadávání instrukcí, liší se také potřebou pomoci při zpracování úkolu. Některý žák si potřebuje v průběhu samostatné práce zpětně ověřit pochopení zadání, jiný vyžaduje pomoc při prvním kroku („při rozjezdu“), další se potřebuje ubezpečit o správnosti zvoleného postupu.

V případě žákovské potřeby individuální pomoci učitele anebo asistenta pedagoga je nutné mít s žáky **dohodnutá pravidla pro přihlášení se o pomoc**. Tím může být klasické zvednutí ruky nebo využití kartiček (obdobně jako v předchozím bodě). Stejně tak je důležité, aby učitel (nebo asistent pedagoga) vysílal explicitně informaci o tom, že je ochotný pomoci jakémukoliv žákovi. Buduje tím důvěru žáků ve vlastní osobu. U některých žáků není možné (přinejmenším v začátcích budování vztahu) spoléhat na svědomité používání semaforu nebo jiného způsobu žádosti o pomoc. Učitel neudělá chybu, bude-li svou pomoc ze začátku aktivně nabízet.



### Praktický tip

*Kartičky typu „semafor“ žáci mohou využívat v momentech, kdy potřebují pomoc od učitele. Fungovat v praxi mohou například takto: zelená kartička na stole znamená, že žák pracuje samostatně, červená kartička znamená, že žák potřebuje pomoc. Učitel procházející třídou sleduje barvu kartiček (případně smajlíků) a podle toho se žákům věnuje individuálně (viz příloha 06).*

V dalších případech je nezbytné nastavit ve vyučovací hodině pravidla i pro žáky, kterým vyhovuje **konzultace se svým spolužákem** (nachází se na stejné kognitivní úrovni, používají stejný jazyk atd.) nebo potřebují **při řešení úlohy mít k dispozici pomůcky s přehledem učiva**, do kterých mohou nahlédnout a vybavit si nebo ověřit své vědomosti. Takové přehledy si může žák vytvořit sám v podobě, která mu vyhovuje (např. specifická struktura textu, velikost písma, barva textu, cílená infografika). Jde o jakési „přiznané taháky“, které mohou žáci využívat v případě, kdy nezvládají paměťové osvojení určitého učiva.

Užitečnou pomůckou je **umožnit žákům práci s nápovědou**. Žáci mají od učitele k dispozici klíč k řešení úlohy anebo i výsledné řešení úlohy. Mohou si tak sami kontrolovat postup práce nebo nahlížet na výsledné řešení, pokud si nevědí rady. Učitel může tyto informace vyvěsit na nástěnce, klíč k řešení může poskytnout na druhé straně pracovního listu. Žák si také indicie může vyžádat od učitele v průběhu práce, a to na základě vlastní úvahy. Pro učitele může taková pomůcka ve formě nápovědy sloužit jako diagnostický nástroj. Sleduje, kdo nápovědu využívá, a může tak ihned registrovat výzvy, s kterými se jednotliví žáci potýkají.

Součástí podpory ze strany učitele je také podnícení žáka k **vytvoření vlastního standardu kvality**. Na začátku své činnosti **žáci mohou sami říct, jak má vypadat výsledek, s kterým budou spokojeni**. Učitel tak v žácích buduje schopnost sebereflexe a reálného zhodnocení vlastních schopností.

## ŽÁK ODMÍTÁ PRACOVAT, CO S TÍM?

Možná, že jste zažili (nebo často zažíváte) při výuce moment, kdy žák odmítá pracovat. Vyjádření odmítnutí práce může mít různou podobu, od zarytého mlčení přes hlavu opřenou o stůl až po afektivní chování žáka – křik, opakování věty „to nebudu dělat“ nebo pohazování věcí okolo sebe (dává jasně najevo, že úkol zkrátka nesplní). V takových případech je dobré myslet na to, že důvodem odmítavého jednání nejspíš nejste vy, dokonce ten důvod nebude s nejvyšší pravděpodobností vůbec spojen se školním prostředím. Žák může prožívat obtížnou situaci, nebo dokonce náročné životní období. Může pociťovat fyzickou nepohodu spojenou s pocitem intenzivní fyzické potřeby (hlad, žízeň, únava, nedostatek spánku, nedostatek vzduchu, bolest břicha, hlavy apod.). Může prožívat kritickou rodinnou situaci (rozvod rodičů, úmrtí blízké osoby nebo domácího mazlíčka, obavu o finanční stabilitu nebo bytovou stabilitu rodiny, nebo i vztahové záležitosti v kolektivu).

Odmítavé jednání je často jeden z projevů stresové reakce (útok, únik nebo zamrznutí) v důsledku nahromaděného stresu (zátěže), zároveň může jít i o způsob upoutávání pozornosti a vysílání žádosti o pomoc. Právě učitel může zachytit první známky obtíží a svým přijetím a podporou žákovi pomoci.

Jakému chování se v interakci s odmítavým přístupem žáka raději vyhnout a jak zvýšit šanci na posílení žákovy důvěry a vtáhnutí ho zpět do práce?

### JAKÉMU CHOVÁNÍ BY SE MĚL UČITEL VYHNOUT?

Odmítavého žáka s největší pravděpodobností nevtáhnete zpět do výuky tím, že ho začnete trestat (například vysláním na chodbu, prací navíc apod.). Vyhnout byste se měli také utváření předsudků o tom, že „žák je jen líný“, že „žák to dělá naschvál“. Stejně tak byste v takových chvílích neměli volit vyhrožování, ponižování nebo jiný mocenský zápas.

### JAKÉ REAKCE UČITELE JE DOBRÉ POSÍLIT?

Existují naopak způsoby učitelovy reakce, které mohou žákovi pomoci vrátit se zpět do práce.

Jedním tipem může být **pokračování učitele ve výuce**. V případě drobnějších projevů vzdoru (zlomení tužky, zmuchlání papíru) udělá učitel lépe, když bude samotný projev ignorovat. (Může se ale současně pokusit nabídnout pomocnou ruku: „Můžu ti nějak pomoci? Potřebuješ nový papír?“).

To, že učitel „ztratí“ jednoho žáka, není důvod pro zastavení celé výuky a zdržování ostatních žáků, kteří jsou motivovaní a chtějí pracovat. Oceňujte žádoucí chování. Žákovi, který odmítá pracovat, můžete v první řadě **nabídnout „time-out“ v podobě tiché přestávky**.



#### Praktický tip

*Time-out představuje jedno z možných řešení odmítání školní práce. Učitel přijde potichu k odmítavému žákovi tak, aby nerušil ostatní, dotkne se jeho ramene. Popíše, co vidí, a odhadne, jaká je potřeba žáka: „Vidím, že nejsi v pohodě. Co by ti teď pomohlo? Vrátím se za dvě minuty a pokusíme se spolu něco vymyslet, co ty na to?“ Nutný je popis situace a časové ohraničení.*

Důležité doporučení pro učitele je, aby se nebál dát „time-out“ také (především) sám sobě. Je jasné, že učitele může odmítavé chování žáků rozzlobit a dostat do vlastní nepohody. V takovém rozložení nic dobrého s žákem nesjedná. Je nezbytné, aby do interakce s žákem vstupoval ve vlastní psychické pohodě.



#### Praktický tip

*Soustředte se na vlastní pohodu a nebojte se dát čas sami sobě na „rozdýchání“, ať už to bude jen chvíle ticha za katedrou, chvílkový odchod za dveře, zhoupnutí na chodidlech dopředu, dozadu, podupávání, vyklepání rukou, procítění napětí ve svalech, nebo vědomé uvolnění.*

Žák často potřebuje jen nějaký čas pro sebe, aby se vypořádal s tím, že ho čeká úkol, který může považovat za velkou, pro něj náročnou výzvu. Jak dále postupovat? Cestou k úspěchu může být **soustředění se na vztah s daným žákem**.

Učitel **posílí vztah se svým žákem, pokud přeneše zodpovědnost** na něj: „Dobře, vidím, že tento úkol opravdu nyní nemůžeš splnit. Napadá tě jiný úkol, ve kterém bys procvičil psaní i/y po vyjmenovaných slovech?“

Učitel také může nabídnout žákovi jako řešení **možnost vlastní volby dalšího postupu**: „Pokud opravdu teď nedokážeš na úkolu pracovat, můžeš pracovat na tomto pracovním listu.“

Za zvážení stojí také možnost **redukování úkolu**: „Vidím, že dnes nemáš svůj den. Je možné, abys vypracoval pouze cvičení 2 a 4.“

Pokud žák odmítá pracovat, je vhodnější řešit detailněji situaci později a v soukromí, kdy učitel používá logické následky žákovy nečinnosti a s žákem je diskutuje. Je ale potřeba k řešení nespolupráce žáka vždy přistupovat individuálně s přihlédnutím k tomu, jak moc žák učiteli důvěřuje. Žáci, kteří mají vybudovanou primární nedůvěru k učiteli nebo ke škole (nebo mají narušenou vztahovou vazbu), mohou reagovat na následnou konzultaci negativně.



## Shrnutí

***Tuto zásadu Desatera má mnohý učitel pod kůží a automaticky „táhne, tlačí či dohání“ své žáky od zadání úkolu až po jeho dokončení. Je ale možné, že se při řešení úkolů objeví momenty, kdy vhodná dopomoc (např. opakování zadání spolužáky, práce s přehledy učiva, nápověda, time-out u žáka s problémovým chováním ve výuce) ušetří zbytečný výdej energie vyučujícího a zamezí negativním emocím žáků. Prostě si žáci (i učitelé), po nastavení drobných záchytných bodů, mohou s prací vždy lépe vědět rady.***



## Další informace (inspirace, materiály):



► [Problémy s žákovskou motivací \(rvp.cz\)](http://rvp.cz)

► [Klíčové otázky pomáhají odhalit porozumění žáků \(formativne.cz\)](http://formativne.cz)



► [Snášejí žáci těžce připomínky? Zkuste sebehodnocení a zpětnou vazbu | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](http://zapojmevsechny.cz)

► [Jak na instrukce na dálku? \(inkluzivniskola.cz\)](http://inkluzivniskola.cz)

► [Strategie zvaná scaffolding \(clil.nuv.cz\)](http://clil.nuv.cz)

► [Test duševní pohody: Well-being test \(WHO-5\) \(opatruj.se\)](http://opatruj.se)

► [5 kroků pro zvládnutí emocí a reakcí ve stresu nebo v krizi \(podporainkluze.cz\)](http://podporainkluze.cz)

► [Jak podpořit sebe i děti v řešení krizových momentů? \(nevypustdusi.cz\)](http://nevypustdusi.cz)



## Doporučená literatura pro zájemce

**Auger, M.-T. a Boucharlat, Ch. (2005).** *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Vyd. 1. Praha: Portál.

**Čapek, R. (2021).** *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Raabe.

**Feuerstein, R. et al. (2017).** *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči.* Vydání první. Praha: Portál.

**Feuerstein, R. et al. (2014).** *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení.* 1. české vyd. Praha: Karolinum.

**Jindrová, K. (2018).** *Instrukce v práci učitele na 1. stupni ZŠ v Plzeňském kraji.* Diplomová Práce. [online]. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Dostupné z: [DSpace at University of West Bohemia: Instrukce v práci učitele na 1. stupni ZŠ v Plzeňském kraji \(zcu.cz\)](https://www.zcu.cz)

## Zdroje

**[1] Nancy B. (nedat.).** *A Guide to Giving Clear Instructions to Students (That They Will Actually Follow).* [online]. Salk Lake City, Utah: © Western Governors University. Dostupné z <https://www.wgu.edu/heyteach/article/guide-giving-clear-instructions-students-that-they-will-actually-follow2001.html> [dat. cit. 11. 11. 2022].



# 7.




## Umožňáme žákům pracovat svým tempem



Žáci nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh. Vědí, kolik času jim zbývá a jak případně požádat o časovou rezervu.



## Check-list ke kapitole č. 7

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>7.</b> Učitel umožňuje žákům pracovat svým tempem</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>7.1</b> Učitel si uvědomuje, že tempo rozvážných žáků těžko změní, stejně jako těch živějších, a takový stav respektuje.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci vědí, že učitel počítá s rozdílným časem pro jednotlivé žáky na splnění zadání.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
	<p><b>7.2</b> Učitel vytváří podmínky pro rozdělení práce na menší úseky.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci, kteří to potřebují, si mohou po domluvě s učitelem rozdělit práci na menší úseky.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
	Poznámky			
	<p><b>7.3</b> Učitel disponuje navazujícím zadáním pro žáky pracující rychlejším tempem.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Rychlejší žáci vědí, že mají k dispozici další náročnější úkoly.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>
Poznámky				
<p><b>7.4</b> Učitel rozvíjí schopnosti svých žáků pracovat samostatně s časem.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s nejistotou</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> spíše s jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> s naprostou jistotou</p> <p><input type="checkbox"/> není aktuální</p>	<p>Žáci si mohou svou práci v určeném čase sami plánovat.</p>	<p>NE</p> <p><input type="checkbox"/> zatím nepozoruji</p> <p>ANO</p> <p><input type="checkbox"/> zřídka</p> <p><input type="checkbox"/> občas</p> <p><input type="checkbox"/> často</p> <p><input type="checkbox"/> vždy</p>	
Poznámky				

**Přinášíme tipy na zohlednění osobního pracovního tempa žáků při plnění úkolů, které souvisí s rychlostí řeči, myšlení i psychomotorickým tempem.**

## Kognitivní procesy a psychomotorické tempo

---

V každé školní třídě s heterogenním kolektivem je **nezbytné respektovat individuální pracovní tempo každého žáka**: to může zahrnovat jednak **rychlost jeho kognitivních procesů** (tempo zpracování informací, řeči, myšlení, ale i tzv. exekutivní kognitivní procesy, jako je plánování, řešení problémů, posuzování, organizace práce aj.), jednak i **psychomotorické tempo** – jedná se o tempo průběhu duševních dějů a jim odpovídajících projevů chování. Psychomotorickým tempem se pak zejména označuje „vlastní“ tempo jedince jako projev temperamentu. [1]

Psychomotorický jinými slovy také znamená „duševně-pohybový“, popř. „týkající se pohybových projevů duševních dějů“. [2] Psychomotorické tempo může souviset například s grafomotorikou, s tempem řešení některých manuálních úkolů ve výuce (pokusy, činnosti v předmětech typu výtvarná výchova, projektová činnost, pohybové aktivity ve výuce apod.) anebo s rychlostí pohybové koordinace při přechodu z jednoho úkolu na druhý.



**Věděli jste?**

**Temperament žáka tedy úzce souvisí s jeho psychomotorickým tempem.** Temperament je souborem vlastností osobnosti projevující se v intenzitě a tempu psychomotorické činnosti a také v prožívání. Je považován za vrozený. Jak uvádí Hartl (2004, s. 216), děti se totiž už v prvních týdnech života od sebe liší aktivitou, vzrušivostí a reakcemi na okolí. Často používané je například Hippokratovo dělení temperamentů: cholerik, sangvinik, flegmatik, melancholik. [3]

Je vhodné, aby pedagog v rámci pedagogické diagnostiky zmapoval u žáků jak jejich psychomotorické tempo, tak tempo řeči, myšlení, plánování, řešení problémů, posuzování, organizaci práce.



**Věděli jste?**

Žák může mít dobře rozvinuté tzv. exekutivní kognitivní funkce, jako je posuzování, řešení problémů, plánování, organizování, ale přesto může být pomalejší jak jeho psychomotorické tempo (např. menší tělesná hbitost, pomalejší gestikulace), tak i tempo jeho myšlení. (U nadaných žáků se navíc často jedná o projevy tzv. divergentního, rozbíhavého myšlení, kdy jedinec tíhne k tomu hledat a vytvářet mnohočetné alternativy řešení určitého problému. [4] Důsledkem divergentního myšlení může být mj. pomalejší pracovní tempo žáka.)

Možná máte v paměti některé individuální odlišnosti svých žáků (i spolužáků), s nimiž jste se ve svém životě potkali. Určitě se mezi nimi vyskytli ti, kteří byli s prací brzy hotoví, nad ničím dlouho nepřemýšleli, a ti, kteří se nad svou prací potřebovali pořádně zamyslet, uspořádat si kolem svoje prostředí, postupovat pomalu krok po kroku, vše si po sobě pečlivě zkontrolovat.

Budování bezpečného sociálního prostředí a klimatu, v němž mají žáci možnost pracovat svým tempem (rozvrhnout si např. pořadí úkolů, nezbytný čas na jejich vypracování), vytváří ovzduší vzájemné důvěry mezi žáky a pedagogy, které podporuje proces učení.

## Možnosti pro naplnění této zásady

---

S požadavkem poskytovat žákovi více času na vypracování úkolů se často setkáte v doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze školského poradenského zařízení. Ohled je však potřeba brát i na ostatní žáky a umožnit jim pracovat na zadání bez zbytečného časového tlaku. Při přípravě vzdělávacího obsahu vyučovací hodiny planujte to, co zvládne v obdobném čase většina žáků, **je ale nezbytné věnovat pozornost i žákům s pracovním tempem rychlejším nebo pomalejším**. Může se jednat o žáky nadané nebo mimořádně nadané, žáky s nižší mírou nadání, výrazným typem temperamentu apod.

## Žáci s pomalejším pracovním tempem

---

Zdánlivě nevinné komentáře pronesené jen tak mimochodem společně s neustálým popoháněním („Dělej, nebo zase budeš poslední. Pohni sebou. Nemůžeme na tebe zase všichni čekat. Bude to hotové ještě dnes – platí to i pro tebe. Všichni na zpracování úlohy máte 20 minut, pak sbírám sešity.“) nebo i známým nebezpečným nálepkováním („No ano, to je zase náš posledníáček.“) mohou žáci s pomalejším pracovním tempem brát osobně, mohou je zraňovat, může docházet k narušování jejich sebevědomí. Vyučovací aktivity poskládané v rychlém časovém sledu uvádějí takové žáky do neustálého časového stresu.



### Věděli jste?

Tzv. „pomalým dětem“ se věnuje například americká neuropsycholožka Ellen Braaten, autorka publikace *Bright Kids Who Can't Keep Up: Help Your Child Overcome Slow Processing Speed and Succeed in a Fast-Paced World* (česky: *Bystré děti, které nemohou držet krok: Pomozte svému dítěti překonat pomalou rychlost zpracování a uspět v rychle se měnícím světě*). Pozn.: publikace zatím nebyla přeložena do češtiny.

Ellen Braaten hovoří o těchto dětech jako o dětech s tzv. pomalou rychlostí zpracování (ústní sdělení, příspěvek na konferenci, 2. česká konference dětské psychologie, Praha, 2019). Jsou to děti, které na to, aby zvládly určitý úkol, potřebují více času. Přestože je jejich celková inteligence v pásmu normy, jsou přemýšlivé a nemají diagnostikovanou žádnou poruchu učení či chování, nestíhají doma ani ve škole, potřebují zopakovat zadání vícekrát a pomaleji. Braaten zdůrazňuje, že u takových dětí **je potřeba podporovat jejich odvalu k plnění úkolů s tím, že chápeme jejich potřeby a učíme je překonávat překážky a výzvy, trénujeme jejich dovednost rozvrhnout si úkoly na etapy, poskytneme jim čas navíc.** [5, 6]



### Praktický tip

Dopřejte pomaleji se učícím žákům i rozvážným žákům možnost posečkat, popřemýšlet nebo mlčet. Ocení to, otevrou se a pojmenují své pocity a potíže. Vyjádřete pochopení a zároveň si uvědomte, že povahu a tempo nezměníte ani u nich, ani u žáků rychleji se učících či živějších.

Ve společnosti panuje předpoklad, že chytrí lidé jsou rychlí – plní úkoly kvalitně a zároveň rychle. Ne každou aktivitu je ale možné kvalitně vykonávat v časové zátěži. Příkladem může být cvičení jógy nebo soustředěná práce na úkolu, který si žádá hodně kreativity, trpělivosti, potřeby jít do hloubky apod. Takto můžete přemýšlet i při svých didaktických a metodických záměrech a opatřeních při práci s žáky ve třídě, kdy **připravujete a promýšlíte rozvržení žáků do skupin, kooperativních aktivit a projektů nebo specifické postupy a samostatnou práci pro jednotlivce nebo dvojice.**

Více informací k přípravě výuky najdete v kapitole 5: Vytvářejme pestré společné učební situace.

## Zakořeněná soutěživost a stres ve školách

---

Samostatnou oblastí stresující pomalejší nebo úzkostlivější žáky je obvyklé podporování soutěživosti ve výuce (např. soutěžní aktivita Matematický král, matematické pětiminutovky, soutěže družstev a dvojic při mnoha aktivitách za jeden vyučovací den).

Sami učitelé dobovému trendu práce pod časovou zátěží mnohdy podléhají a často požadují, aby žáci zvládli učivo za naplánované časové období nebo vypracovali úkol v určitém termínu nebo časově omezeném úseku, proto mohou mít pocit, že je někteří žáci zdržují.

A tak můžete být svědky vyučovací hodiny matematiky, při níž na začátku žáci soutěží ve výše zmíněné aktivitě Matematický král (uspěje ten, kdo vypočítá zadané příklady nejrychleji, ostatní vypadávají), následuje soutěž ve dvojicích u interaktivní tabule (opět, kdo rychleji vypočítá zadání, má bod), poté samostatně počítaná slovní úloha, kdy určitý počet nejrychlejších žáků dostane malou jedničku a hodinu vyučující zakončí desetiminutovkou, při níž žákům připomíná, kolik mají na dokončení úkolu času. Vyučující ještě v rychlosti zadá na závěr vyučovací hodiny domácí úkol.

Pro pomalejší nebo rozvážnější žáky je časté soutěžení s těmi rychlejšími při hrách a aktivitách, kdy se tzv. hraje o čas, stresující. V takových situacích mohou tito žáci, kteří **ve srovnání s pohotovějšími, rychlejšími nebo jen vůči stresu (tzn. nadměrné zátěži) a časovému tlaku odolnějšími spolužáky, zažívat opakovaně pocit selhání a školního neúspěchu**. Nikoliv proto, že by vzdělávací obsah nezvládali, neuměli nebo nepochopili, ale proto, že například hůře pracují pod časovým tlakem, mají úzkostnější povahu, projevují trvalé rysy osobnosti, jako je důkladnost a pečlivost, dokážou se dobře soustředit zejména v klidové situaci, obtížně přepínají pozornost mezi dvěma nebo více různými podněty/úkolů apod.

Více informací, jak upravit prostředí, aby umožňovalo otevřené vyučování, najdete v kapitole 3: Upravme pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování.



### Praktický tip

*Naplánujte vyučovací hodinu matematiky tak, že nachystáte početní úlohy rozdílného rozsahu a obtížnosti (např. hromádky s kartičkami nebo obálky s různým počtem a různou obtížností příkladů, úkoly mohou být připraveny na označených stanovištích). Žákům představte, jaké typy úloh je čekají. Optimální je stanovit minimální obsah a rozsah úkolů, které mají žáci splnit.*

*Úlohy můžete podle potřeby ještě krátit, nebo naopak nabídnout doplňující úkoly k procvičování. Mějte nachystané úkoly do dvojic, skupin, zábavné úlohy (barevné počítání, puzzle, matematické stolní hry, hexagon) a vedte žáky ke vzájemné pomoci a spolupráci.*

*Počítejte s tím, že ve třídě jsou žáci, kteří si volí delší trénování určitého početního úkonu, aby si byli jisti postupem, jiní žáci ochotně přijímají další a náročnější úkoly. Nechte každého žáka zadané úkoly řešit a dokončit ve vlastním tempu.*

*Každý žák si volí to, co zvládne. Nemusí na nikoho čekat a ani nemusí zažívat pocit, že někoho musí dohánět. Každý žák ví, že pokud potřebuje, může využít – na jak dlouho potřebuje – nabídku pomůcek (počítadlo, korálky, kolečka, číselnou osu). Žák může v takovém prostředí rozvíjet vlastní sebedůvěru, sebeřízení a motivaci – nebojí se například udělat chybu ani nemá obavy ověřit si správnost vlastního postupu u učitele nebo spolužáků. [7]*

### Žáci s rychlejším pracovním tempem, mimořádně nadaní a nadaní žáci

**Vlastním individuálním tempem, bez zbytečného čekání a prostoje mezi činnostmi a úkoly, potřebují pracovat i žáci nadaní a s mimořádným nadáním.** Ti často mohou mít úkoly vypracovány dříve než ostatní. Právě pro tyto žáky je důležitá možnost se po dokončení úkolu věnovat náročnějším úkolům a výzvám. V tradičním modelu výuky s dominující frontální výukou a převládající rolí učitele jako monopolním zdrojem informací a stále ještě často využívaným schématem „výklad, procvičení, vyzkoušení“ jsou tito žáci nuceni k pasivitě – v hodinách se bez potřebné aktivace nudí. Tzv. tradiční škola žáky s rychlejším pracovním tempem paradoxně stresuje nedostatkem podnětů např. při monotónním výkladu učitele nebo dlouhém zkoušení spolužáků před tabulí, kdy je pro ně těžké udržet dostatečnou pozornost. [8]

Části těchto žáků může vyhovovat **pracovat s úlohou jako celkem: například rychlejším tempem** získávat základní informace o celkovém postupu řešení úkolu nebo hlubší informace o určité oblasti a poté se posunout o úroveň výš, a to v rámci úlohy stávající – k její členitější a složitější variantě nebo k náročnější a rozšiřující úloze jiné. Těmto žákům tedy umožněte po splnění základních úkolů řešit složitější, rozšiřující, obohacující, zajímavé i zábavné úkoly navíc. Žáci např. vědí, kde jsou ve třídě k dispozici úlohy s vyšší náročností, k prohloubení vědomostí, úlohy na procvičení určitého jevu, problémové úlohy, osmisměrky a křížovky vztahující se k aktuálnímu tématu, popřípadě mohou být rozšiřující úlohy nachystány prostřednictvím didaktické techniky ve třídě.



## Praktický tip

Ve vyučovacím předmětu vlastivěda při tématu Národní obrození, kdy se žáci dozvídají o vzniku Národního divadla, mohou žáci, kteří jsou se svými úkoly hotovi:

- ▶ sledovat edukační video o Národním divadle;
- ▶ absolvovat virtuální prohlídku divadla, poté odpovědět na zajímavé otázky;
- ▶ vyhledávat informace o souvisejících událostech nebo významných osobnostech;
- ▶ s těmito zajímavostmi pak seznámit ostatní spolužáky;
- ▶ následně postupovat na další edukační videa;
- ▶ zpracovat odpovědi na doplňující otázky;
- ▶ připravit křížovku pro spolužáky samostatně nebo ve skupince;
- ▶ stáhnout pro spolužáky pracovní list apod.

Napříč výukou je vhodné využívat gradované úlohy.

Více informací k aktivitám po dokončení činnosti a ke gradovaným úlohám najdete v kapitole k zásadě č. 1: Dodržujeme rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“ a v článku:

[Smysl gradovaných slovních úloh | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](https://zapojevsechny.cz)

## Strukturalizace výuky jako výhoda pro všechny žáky

Zejména části žáků s pomalejším pracovním tempem může vyhovovat při zadání úkolů **rozdělení práce na menší úseky, kroky a jasná sdělení, ke kterému bodu mají dojít a v jakém časovém úseku**. Tímto způsobem zároveň učitel vede žáky k dovednostem si práci v určitém časovém úseku naplánovat a také volit tempo jejího zpracování. Zejména starší žáci si tyto dovednosti mohou úspěšně osvojit, pokud tak systematicky pracují a jsou k tomu dlouhodobě vedeni. V současné době bývají žáci ve výuce vedeni k rozvoji výše uvedených dovedností zejména v alternativních systémech škol (např. montessori školy, vzdělávací program Začít spolu, ScioŠkoly, waldorfské školy).

Učitel může s úspěchem využívat i vizuální pomůcky, usnadňující orientaci ve struktuře vyučovací hodiny, vyučovacího bloku nebo dne, jako jsou kartičky s obrázky, piktogramy, fotografiemi, nadpisy reprezentujícími jednotlivé úkoly, aktivity a předměty. Možné je případně vytvořit denní nebo týdenní program (plán) s detailními seznamy úkolů. Metodika strukturovaného učení je zase vhodná pro žáky s poruchou autistického spektra. [9]

Podporou opět zejména žákům s pomalejším pracovním tempem může být i poskytnutí dohodnuté vizualizované opory, která jim ukazuje, kolik času na zvládnutí úlohy mají (přesýpací hodiny, minutka, tichá uklidňující skladba, kterou žáci znají, učitel zároveň připomene, jak je dlouhá nebo kolik mají času, než dohraje). Důležitá je společná dohoda, protože některé žáky může skutečnost, že se jim odpočítává čas, naopak stresovat. Uvedená opora může být také nápomocná pro některé žáky s obtížemi se soustředěním, kteří se snadno nechají rozptýlit okolními podněty. Takto přesně vědí, že po určenou dobu se mají věnovat práci a zaměřit na ni veškerou pozornost. Poté si mohou odpočinout, věnovat se relaxační aktivitě anebo se seznámit s řešením svých spolužáků. [10]



## Praktický tip

Jednotlivé úkoly můžete barevně odlišit pomocí písma různé barvy, barevných fólií, nalepením barevných puntíků, označením kuličky či svorkami různých barev nebo symbolů (viz příloha 07). Například základní úkoly jsou vždy označené určitými barvami, jiné barvy zase vždy označují různé typy úkolů navazujících a rozšiřujících. Na začátku dávejte vždy jasné pokyny, v jakém čase mají žáci úkol zvládnout buď samostatně, nebo ve skupinách.

Žákům také pomůže, když jim během plnění úkolů poskytnete individuální dopomoc anebo bližší vysvětlení, když jim poradíte s výběrem navazujících úloh nebo se soustředíte na zvládnutí základní úrovně.

Více informací, jak využívat ve výuce vizuální oporu, najdete v kapitole 2: Použijeme ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu (jedná se o 3. část textu – Vizuální nástroje: Symboly, obrázky a předměty, podkapitola Vizualizace průběhu dne a Vizualizace času u jednotlivých zadání).

## Individualizace a diferenciaci výuky

---

Pokud jsou žáci s učivem seznamováni převážně frontálně vedenou výukou, jejíž součástí je výklad učiva, společný zápis a následné vyzkoušení, prostor pro uplatňování osobní iniciativy a možnost pracovat svým vlastním tempem žákovi chybí. Osvědčenou cestou, jak napomoci respektování osobního tempa každého žáka, je **užívání moderních strategií** ve vzdělávacím procesu spojených s jeho **diferenciací a individualizací**. Oblíbenými metodami diferenciaci jsou různé typy skupinové práce, v nichž promyšleně měníte role a úlohy žáků, metody vzájemného učení žáků, projektové vyučování nebo programované učení. [11]

Ideální pro realizaci individualizovaného a diferencovaného vzdělávání je duální (párová, tandemová) výuka, kdy podporu žákům poskytují dva pedagogové, rozdělí si role ve výuce, oba se aktivně podílejí na výuce, jejím plánování i vyhodnocování.

Více informací, jak vytvářet pestré společné učební situace, najdete v kapitole 5: Vytvářejme pestré společné učební situace

## Pedagogická diagnostika

---

Základním východiskem pro úspěšnou práci v heterogenní třídě, kde učitel také respektuje individuální pracovní tempo žáků, je promyšlená vzdělávací nabídka a znalost individuálních potřeb žáků. Kromě vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří k práci pedagoga také **kvalitně realizovaná pedagogická diagnostika u ostatních žáků**. Ta by se měla promítat do plánování vzdělávacího procesu a přípravy individuálně zacílené vzdělávací nabídky s následným vyhodnocením úspěšnosti uplatněných didaktických prostředků a průběžných posunů žáka v konkrétních oblastech. Frekvenci průběžného vyhodnocování si učitel u různých žáků určuje tak, aby vyhovovala právě potřebám žáka.

Učitel analyzuje celkovou schopnost žáka učit se účinným způsobem v pro něj optimálním čase. Vychází z průběžného pozorování jeho projevů, schopnosti interakce a míry aktivity v různých učebních situacích, z rozhovorů s žákem, z rozborů prací a výsledků jeho činnosti.

Velmi vhodné je využívat diagnostická portfolia nebo záznamové archy. Ty napomáhají zaměřit se na konkrétní obtíže ve výuce i aktivity, v nichž je žák úspěšný. Učitel sleduje jejich frekvenci, intenzitu, hloubku, délku trvání, zaznamenává doposud realizovaná opatření a sleduje jejich efekt na žákovy výkony. [10, 12]



### Praktický tip

*Diagnostické portfolio, které je osvědčeným nástrojem pro průběžnou pedagogickou diagnostiku, plní funkci účinné zpětné vazby pro žáka i pro jeho rodiče při sledování pokroku a výsledků. Učitel může do portfolia zakládat pracovní listy, zpracované úkoly, písemné práce, vlastní texty a komentáře, slohové práce atd. Vše může být spojeno s reflexí učitele i sebereflexí žáka. Portfolio učitel člení podle jím zvolených kategorií, tzn. např. podle témat, rozvíjených klíčových kompetencí, předmětů, oblastí apod.*

Více informací, jak pracovat s žákovským portfoliem, najdete v kapitole 1: Dodržujeme rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“ (jedná se o podkapitolu *Práce s portfolii*) a v těchto článcích:

- ▶ [Portfolio žáka jako nástroj formativního hodnocení | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#)
- ▶ [Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle](#)
- ▶ [Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání](#)

- ▶ [Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole](#)
- ▶ [Způsob práce s portfolioem v primární škole](#)
- ▶ [Typy portfolií a jejich využití ve výuce](#)



### Praktický tip

**Záznamový arch** si připravte tak, aby vám přinášel konkrétní informace o konkrétních jevech. Soustřeďte se na ty jevy, které potřebujete u žáka sledovat, dále nastavte oblast, četnost, vyzorované příčiny, funkčnost a úspěšnost opatření nebo podpory žáka, co se osvědčilo apod.

Typy pro vedení záznamových archů u předškoláků najdete na následujících webových stránkách:

- ▶ [Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje osobnostních, emočních a vztahových dovedností u dítěte.pdf \(zapojmevsechny.cz\)](#)
- ▶ [Příloha č. 14 Dotazníky k hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte. a\) Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte Pramen 35 - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#)

### Profesní dovednosti učitele

Proces, při kterém žáci mohou pracovat ve třídě vlastním tempem (a přesto všichni řádně dokončí v časovém limitu svou práci), má mnoho různých řešení, a tedy i následně mnoho v praxi zvolených postupů. Tato řešení **vyžadují od učitele profesní dovednosti**, které se mu navíc mohou hodit i při naplňování dalších zásad Desatera (např. strukturalizovat výuku, gradovat zadání úloh, vytvářet pestré výukové situace).

Každý učitel se **průběžně rozvíjí a zdokonaluje své profesní dovednosti**: dovednost plánovat, připravovat, realizovat i vyhodnocovat proces vzdělávání žáků, stanovovat si cíle, zařazovat vhodné metody a formy vzdělávání žáků. Důležité je také umět žáky k práci motivovat, zaangažovat a aktivovat je k plnění úkolů, střídat činnosti, umět volit ve správných chvílích např. práci ve flexibilních skupinách, kooperativní výuku, vhodně volit samostatnou práci žáků, kladně ovlivňovat klima ve třídě ruku v ruce s naplňováním potřeb každého žáka.



### Shrnutí

**Vše souvisí se vším, a učitel tak může zažívat v případě naplňování této zásady oprávněnou spokojenost s výsledkem své práce. Žáci v hodině nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh, vědí, kolik času jim zbývá a jak případně mohou požádat o další časovou rezervu. Tím zároveň přebírají více odpovědnosti za plánování vlastního učení i za učení samotné.**



### Další informace (inspirace, materiály):



▶ [49 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální, matematické gramotnosti na 1. stupni ZŠ](#)



▶ [Inspirace pro rozvoj gramotnosti - PISA, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti](#)



▶ [Pedagogický lexikon/ Pedagogická diagnostika](#)

▶ [Rozvoj gramotností v heterogenní třídě](#)





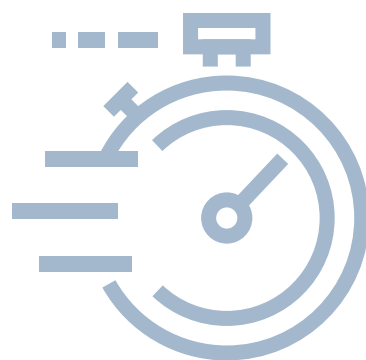
## Doporučená literatura pro zájemce

- Beníšková, T. (2007).** *První třídou bez pláče*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Coufalová, J. (2006).** *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna.
- Čapek R. (2017).** *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Čapek R. (2020).** *Líný učitel – Kompas moderního vyučování*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Čapek R. (2018).** *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Eller, H. (2011).** *Čtyři temperamenty: příručka pro školu i život*. Hranice: Fabula.
- Mareš, J. (2013).** *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Ginnis, P. (2019).** *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Vydání druhé, v Euromedia Group, a. s., první. Praha: Euromedia Group.
- Gordon, T. (2015).** *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Praha: Malvern.
- Keirse, D. a Bates, M. M. (2006).** *Jaký jste typ osobnosti?*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Keogh, B. K. (2007).** *Temperament ve třídě*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Kopřiva, P. et al. (2008).** *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála.
- Krejčová, L., ed., Mertin, V., ed. a Bučilová Kadlecová, J. (2010).** *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mertin, V. a kol. (2016).** *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Franclová, M. (2021).** *Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání*. [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ a APIV A (NPI ČR). Dostupné z: [Metodický portál RVP - modul AudioVideo: APIV A: Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání](#)
- Miková, Š. (2018).** *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis.
- Morávková Vejrochová, M. a kol. (2020).** *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sieglová, D. (2019).** *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. První vydání. Praha: Grada.
- Sitná, D. (2013).** *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Silberman, M. a Lawson, K. (1997).** *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Překlad Milan Koldinský*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Valenta M. a kol. (2020).** *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: [Katalog-mp.pdf \(upol.cz\)](#)

- [1] **Velký lékařský slovník online. (2022).** *Psychomotorické tempo.* [online]. Praha: Maxdorf, s.r.o. Dostupné z: [psychomotorické tempo | Velký lékařský slovník On-Line \(slovníky.cz\)](https://www.velky-lekarsky-slovník.cz/psychomotoricke-tempo) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [2] **Národní zdravotnický informační portál. (2022).** *Rejstřík pojmů: Psychomotorický.* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: [psychomotorický | NZIP](https://www.nzipp.cz/psychomotoricky) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [3] **Hartl, P. (2004).** *Stručný psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- [4] **Plháčková, A. (2004).** *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia.
- [5] **Braaten, E. & Willoughby, B. (2014).** *Bright Kids Who Can't Keep Up: Help Your Child Overcome Slow Processing Speed and Succeed in a Fast-Paced World.* New York: The Guilford Press; 1<sup>st</sup> edition.
- [6] **Kocurová, L. (2019).** *Chytré děti, které nestíhají. Jak si poradit se životem, když mozek pracuje sice kvalitně, ale pomalu?* [online]. Praha: EDUzín – magazín o všem podstatném ve vzdělávání. Dostupné z: [Chytré děti, které nestíhají. Jak si poradit se životem, když mozek pracuje sice kvalitně, ale pomalu? - EDUzín - Magazín o vzdělávání \(eduzin.cz\)](https://www.eduzin.cz/chytre-deti-keré-nestihaji-jak-si-poradit-se-zivotem-kdyz-mozek-pracuje-sice-kvalitne-ale-pomalu) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [7] **Základní škola Heuréka. (2018-22).** *Videa – server YouTube.* [online]. Dostupné z: [Základní škola Heuréka - YouTube](https://www.youtube.com/channel/UC...) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [8] **Nováčková, J. (2008).** *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat.* 4. vyd. Kroměříž: Spirála.
- [9] **Žampachová Z., Čadilová V. a kol. (2015).** *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění.* 1. vydání. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: [Katalog podpůrných opatření \(upol.cz\)](https://www.upol.cz/katalog-podpurnych-opatreni) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [10] **Michalík J., Baslerová P., Felcmannová L. a kol. (2015).** *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* 1. vydání. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: [Katalog-vseobecny.pdf \(upol.cz\)](https://www.upol.cz/katalog-vseobecny.pdf) [dat. cit. 21. 11. 2022].
- [11] **Čapek, R. (2015).** *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Vydání 1. Praha: Grada.
- [12] **Jucovičová, D. a Žáčková, H. (2020).** *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

# 8.

## Používejme ve výuce kotvící aktivity



Žáci vždy vědí, co mohou dělat v případě, že svou práci dokončí dříve než ostatní.



## Check-list ke kapitole č. 8

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>8.</b> Učitel ve výuce používá kotvící aktivity pro žáky s rychlejším tempem</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>8.1</b> Učitel má s žáky domluvený postup, jak odevzdávat dokončenou práci.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci automaticky nakládají s dokončenou prací podle domluvy s učitelem.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>8.2</b> Učitel má s jednotlivými žáky domluvené aktivity pro případ, kdy svou práci dokončí dříve než ostatní.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci vědí, že mohou v případě dříve dokončené práce pracovat po domluvě s učitelem na „svých“ aktivitách.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>8.3</b> Učitel zadává žákům, kteří svou práci dokončí dřív, jednu společnou kotvící aktivitu.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci mohou pracovat na kotvící aktivitě, jejíž zadání je společné pro všechny žáky.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
Poznámky				
<p><b>8.4</b> Učitel dává žákům na výběr z kotvících aktivit, které jsou pro žáka v dané situaci smysluplné.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci volí kotvící aktivity z učitelem nabídnutých možností.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

## Kotvící aktivity pomáhají učitelům udržet v činnosti žáky, kteří dokončí svou práci v předstihu. Jaké konkrétní aktivity si pod tímto termínem představit? Kdy a jak je zařadit do vyučování?

### Proč ve výuce používat kotvící aktivity?

---

Jakkoli pečlivě učitel plánuje vyučovací hodinu a jakkoli perfektně ji realizuje, bývá spíše výjimkou, že je takový časový plán zcela v souladu s pracovním tempem každého žáka ve třídě. Spíše běžně převažují situace, kdy někteří žáci dokončí úkol dříve, zatímco jiní stále pracují. Cílem učitele by mělo být motivovat všechny žáky k dokončení zadaného úkolu, ale zároveň **podpořit žáky, kteří stihli úkol dokončit s předstihem, a udržet jejich tempo a motivaci k práci ve vyučovací hodině**. Často je možné se ve třídě setkat s tím, že takový žák dostane podobnou „práci navíc“ nebo je jejich úkolem pomáhat se zadanou prací ostatním spolužákům. Tento postup ale přináší určitá úskalí. Učitel totiž vlastně odměňuje ty, kteří splnili zadaný úkol s časovou rezervou, další náročnou prací. Takový způsob „zabavování“ žáků s rychlejším pracovním tempem může ve výsledku způsobit, že tito žáci své tempo budou záměrně zpomalovat, aby se vyhnuli dalšímu, pro ně nedostatečně motivujícímu úkolu. Jak by tedy měl učitel v těchto situacích postupovat? Odpovědí mohou být **kotvící aktivity**. Jedná se o aktivity, které jsou více nebo méně smysluplně propojené s vyučovací hodinou, žáci je vnímají jako poutavé a přínosné a zároveň mohou být průběžně dokončovány po relativně dlouhou dobu. [1] Kdyžoli tedy žák čeká na zadání dalšího úkolu nebo na individuální pozornost učitele, může se mezitím věnovat své kotvící aktivitě, a proměnit tak nečinný čas v čas aktivního učení. Mít možnost se v těchto situacích pustit do kotvící aktivity navíc **posiluje žakovu učební autonomii a přebírání zodpovědnosti za své vlastní učení**. Zároveň tím žák umožní učitelovi získat čas v situacích, kdy je pro něj nemožné individuálně pomáhat několika žákům najednou.

### Jak během výuky úspěšně používat kotvící aktivity?

---

Kotvící aktivity by neměly být výhradně snahou o zabavení žáka během vyučovací hodiny, aby nevyrušoval. Učitel by měl mít jasno v tom, proč konkrétní aktivitu nabízí, co je jejím cílem, v čem právě žáka rozvíjí apod. Vybírat může z aktivit, které vyžadují jen minimální přípravu (vhodné pro začínající učitele), ale i z detailně promyšlených aktivit, které dávají žákovi příležitost přemýšlet o látce novým způsobem. Když žák navíc může využít a propojit vědomosti a zkušenosti i z jiných vyučovacích předmětů, může být výsledné žakovské porozumění probírané látce v daném ročníku hlubší a lépe využitelné v praktickém životě.

### Jak efektivně pracovat s kotvícími aktivitami?

---

S žáky je vhodné se předem domluvit na společných pravidlech ohledně využívání pomůcek a prostoru ve třídě pro určité kotvící aktivity. (Pravidla mohou být viditelně umístěná ve třídě.)

- ▶ Při výběru kotvících aktivit je vždy potřeba zohlednit věkovou skupinu žáků, s kterými učitel pracuje.
- ▶ Je také důležité poskytnout žákům možnost volby. Učitel sice nabízí, čím je možné se zabývat v rámci času pro kotvící aktivitu, avšak žák má možnost volby mezi několika variantami.
- ▶ Učitel by neměl zapomínat dát žákům zpětnou vazbu k jejich práci.

## KOTVÍCÍ AKTIVITY SE ŘADÍ DO TŘÍ KATEGORIÍ:

1. Kotvící aktivity související s konkrétní vyučovací hodinou. Jedná se o činnosti související s bezprostředně probíhající vyučovací hodinou, slouží k upevnění probrané látky.
2. Kotvící aktivity související s vyučovacím předmětem. Jedná se o činnosti související s vyučovacím předmětem a látkou probranou dříve, slouží k procvičení dřívějších znalostí a dovedností.
3. Kotvící aktivity realizované napříč předměty a relaxační aktivity. Jedná se buď o detailnější, více propracované aktivity, které umožňují propojení látky z více vyučovacích předmětů, anebo o činnosti, které s vyučovacím předmětem bezprostředně vůbec nesouvisejí. K těm učitel přistupuje v případě žáků, kteří potřebují odpočinkovou aktivitu nebo se procvičit a zdokonalovat v jiné oblasti.

## KOTVÍCÍ AKTIVITY SOUVISEJÍCÍ S KONKRÉTNÍ VYUČOVACÍ HODINOU

V ideálním případě je učitel připraven na doplňující aktivity související s konkrétní vyučovací hodinou, a tak **udrhuje žáky stále ukotvené v tématu vyučovací hodiny**. Kromě rozšiřujících pracovních listů se může jednat také o aktivity, které nevyžadují přílišnou přípravu učitele – žákovské tvoření myšlenkových map, opakování prostřednictvím připravených pomůcek, tvorba vlastních přehledů učiva nebo kreativní psaní (viz praktické tipy níže). Pomůcky pro tento typ kotvící aktivity mohou být dostupné pro všechny žáky na vymezeném místě nebo je může mít žák k dispozici ve své lavici. Žáci je používají automaticky nebo se svolením pedagoga po odevzdání vlastní práce ve vyučovací hodině.



### Praktické tipy

#### 1. **Výtvarný projekt související s obsahem vyučovací hodiny**

*Učitel žákovi zadá, ať nakreslí obrázek, který bude představovat některý z aktuálně probíraných konceptů. Může se jednat o myšlenkovou mapu, schéma, model, diagram apod. Např. při výuce plazů zpracovat myšlenkovou mapu o zajímavostech ze života hadů – nejdelší, nejjedovatější, nejrychlejší, mořský, stromový... Využít může papír a pastelky nebo program na tabletu MindMap, Coggle a další.*

#### 2. **Kreativní psaní související s obsahem vyučovací hodiny**

*Žák dostane otevřenou hypotetickou otázku, na kterou má písemně odpovědět. Například ve vyučovací hodině dějepisu při tématu objevitelské plavby se může jednat o otázku: „Co by se stalo, kdyby Kryštof Kolumbus přistál na Antarktidě místo v Karibiku?“ Ve vyučovací hodině přírodopisu se učitel zeptá: „Co by se stalo, kdyby místo kapek vody při dešti pršela pomerančová limonáda?“*

#### 3. **Vyjádření vlastního názoru**

*Jedná se opět o písemný úkol, kdy učitel vyzve žáka k napsání odpovědi na některou z otázek typově podobné následujícím: „Co bys udělal ty na místě vojevůdce...?“ / „Co se ti z vyučovací hodiny líbilo nejvíce a proč?“ / „V jakém časovém období bys chtěl žít a proč?“ Je možné využít při vyučovací hodině dějepisu, českého jazyka, při občanské výchově.*

## KOTVÍCÍ AKTIVITY SOUVISEJÍCÍ S VYUČOVACÍM PŘEDMĚTEM

Jedná se typicky o aktivity, jako je práce s kartičkami vztahujícími se k danému předmětu, např. kartičky, které si vyučující sám vyrobí, zalaminuje a využije jako předmětového pexesa, dále aktivity typu vyplňování kvízů, pracovních listů, křížovek a osmisměrek souvisejících s vyučovacím předmětem.



### Praktický tip

*Opakování slovní zásoby probírané ve vyučovací hodině pomocí kvízu (osmisměrky)*

*Žák ve vyučovací hodině anglického jazyka dokončil práci v pracovním sešitě z poslední lekce věnované tématu bydlení, které učitel s žáky již několik vyučovacích hodin probírá. Následně má na výběr osmisměrky různé obtížnosti spojené s jednotlivými místnostmi v domě (kuchyň, obývací pokoj apod.). Při práci s vybranou osmisměrkou žák vyhledává slovíčka související s tématem bydlení. Procvičuje tak slovní zásobu.*

## KOTVÍCÍ AKTIVITY REALIZOVATELNÉ NAPŘÍČ VYUČOVACÍMI PŘEDMĚTY A RELAXAČNÍ AKTIVITY

Co se týče aktivit, ve kterých žáci propojují informace a poznatky z více předmětů, nabídne učitel aktivity následujícího typu (viz příloha 08):

- ▶ **psaní textu** v cizím jazyce (např. zamyšlení nad tématy z občanské výchovy nebo informatiky, např. „klady a zápory informačních a komunikačních technologií ve výuce“);
- ▶ **didaktické hry** – pexeso;
- ▶ **tiché čtení** – oblíbená kniha, časopis;
- ▶ **aktivity spojené s rozvojem slovní zásoby** – rozšiřování slovní zásoby v cizím jazyce (pexeso, vyhledávání cizích slov v textu a objasňování jejich významu v tabulce, diagramu), asociativní slovní hry, slovní fotbal;
- ▶ **psaní reflektivního deníku nebo textu** na zadané téma, skládání textu ze zadaných slov;
- ▶ **umělecké projekty** – plakáty, koláže (např. vyrábění kolážového plakátu z výstřížků časopisů k danému tématu);
- ▶ **řešení logických problémů** – hlavolamy;
- ▶ **manipulativní činnosti** – u žáků na 1. stupni základní školy může dobře posloužit skládání puzzle, vybarvování, práce se stavebnicí apod., u žáků 2. stupně je možné využít tzv. *fidgiting* (pomůcky pro zaměstnání rukou), 3D puzzle, jemné vystřihovánky, vybarvování mandal, složitější stavebnice Ravensburger GraviTrax, Aedes Ars a další;
- ▶ **práce s digitálními technologiemi** – internetové výukové stránky; vyhledávání informací na tabletu; aplikace pro tablety, např. *Matemág*; **Story Cubes LITE** nebo **Story Dice – Story Telling** – online aplikace nabízí kostky s vyobrazenými různými symboly, předměty apod. Hráč hází kostkami a pomocí obrázků, které mu padly, vytváří vlastní příběhy, buď v českém, anebo cizím jazyce;
- ▶ **volný čas pro relaxaci** – relaxační a deeskalační pomůcky (pomůcky pro zvládnutí napětí nebo vzteku), např. balóny, měkké míčky, pěnové pátky, stolní boxovací pytel nebo míč umístěný na pružině apod.



## Praktické tipy

### 1. Psaní reflektivního deníku

Psaní reflektivního deníku představuje pro žáky dlouhodobou a smysluplnou aktivitu, ke které je učitel může vést již od útlého věku. Zadání záleží na učiteli a na domluvě s žáky. Může být hodně otevřené: „Piš o čemkoliv, cos v poslední době ve škole zažil a co ses naučil.“ Žáci mohou v tomto případě psát také o vztahové rovině s vrstevníky. Zadání může učitel zkonkretizovat, například: „Jaké otázky tě napadají k tématu?“ Může být téma výuky, ale také připravované zahradní slavnosti apod. Deník je možné jednou za čas použít v rámci sdílení celé třídy: „Chce se někdo podělit o některou část / o některé své postřehy zanesené do deníku?“ A může tak sloužit jako podklad pro třídní diskusi a zpětnou vazbu.

### 2. Tiché čtení

Kotvící aktivitou, na kterou se učitel nemusí předem připravovat, je tiché čtení, kdy žák sahá po vlastní knížce a věnuje se samostatné četbě. Učitel může žákům nabídnout, ať si nosí vlastní knihu, ať napíší krátký text o tom, co se v knize dozvěděli, a ať doplní vlastní názor na text. Variantou také může být, že učitel dá k dispozici žákům vybranou knihu a ke každé její kapitole má připravené otázky, které žák po přečtení zodpoví: „Jaké postavy se v kapitole vyskytovaly? Jaká postava ti je nejsympatičtější a proč? Jaká postava se ti líbí a v čem ti je podobná? Jak bys chtěl/a, aby příběh pokračoval?“

### 3. Práce s digitálními technologiemi

Učitel po třídě rozmístí QR kódy s textem (jedná se o historický text opatřený konkrétním datem vzniku). Žák kódy naskenuje a historický text přečte (pomocí QR čtečky v mobilním telefonu apod.). Jeho následujícím úkolem je pokusit se najít na internetu tuto historickou událost a napsat o ní anotaci pro ostatní spolužáky.



## Shrnutí

**Práce s kotvícími aktivitami může vyžadovat od učitele v některých případech jen minimum příprav, jindy ale systematické rozmyšlení i přípravu. Záleží na každém učiteli, jakým způsobem k těmto aktivitám přistoupí a co od nich očekává. Ať už se učitel rozhodne pro jakýkoliv typ kotvících aktivit, jejich využití mu umožňuje podpořit pozornost, motivaci i aktivitu i těch žáků, kteří mají rychlejší pracovní tempo, a mají tedy často úkoly vypracované dříve. Pro ty žáky, kteří pro splnění úkolu potřebují více času, může tento způsob práce zajistit cílenou pozornost učitele a klidné pracovní prostředí ve třídě po celou dobu výuky.**





## Další informace (inspirace, materiály):

- ▶ [Jak na moderní pracovní listy I](#)  
[Zápisník učitele \(zapisnikucitele.cz\)](#)
- ▶ [Tvořivé aplikace pro přípravu \(i-sen.cz\)](#)



- ▶ [Jednoduchá tvorba pracovních listů třeba pro vzdělávání na dálku](#)  
([Metodický portál RVP.CZ](#))

- ▶ [Hry, kvízy, hry, vzdělávání online:](#)  
[Knihovna Hořice \(horice.org\)](#)

- ▶ [Udělátko na pracovní listy – Co jsem vyzkoušela](#) ([cojsemvyzkoušela.cz](#))



- ▶ [Otázky ze čtenářských kostek](#)  
([zapojmevsechny.cz](#))



- ▶ [Aktivity před četbou – při četbě – po četbě](#)  
([Metodický portál RVP.CZ](#))

- ▶ [Jsem hotov. Co teď? \(I'm done. Now what? - Anchor Activities\)](#)



## Doporučená literatura pro zájemce

**Cox, S. G. (2008).** Differentiated Instruction in the Elementary Classroom. *The Education Digest*, 73(9), 52–54.

**Kasíková, H., ed. a Straková, J., ed. (2011).** *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

## Zdroje

---

**[1] EDUPLANET21 LLC © (2018).** Understanding Anchor Activities and How to Use Them. [online]. Dostupné z <https://blog.eduplanet21.com/2018/10/23/understanding-anchor-activities-and-how-to-use-them> [dat. cit. 22. 11. 2022].

# 9.




## Nastavujme kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch



Žáci vědí, za co jsou hodnoceni, a pocit úspěchu mohou zažívat opakovaně.



## Check-list ke kapitole č. 9

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>9.</b> Učitel nastavuje kritéria hodnocení tak, aby mohli žáci zažívat úspěch</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>9.1</b> Učitel má společně s žáky vyjasněná a popsaná kritéria hodnocení jejich činností.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci znají kritéria hodnocení své práce ještě před zahájením řešení úlohy.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>9.2</b> Učitel má společně s žáky vyjasněná pravidla způsobů hodnocení jejich práce.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci vědí, zda je učitel bude hodnotit slovně, známkou (jinak) ještě před zahájením řešení úlohy.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
<p><b>9.3</b> Učitel v případě slovního hodnocení poskytuje žákům doporučení pro způsob další práce.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci v rámci hodnocení učitele dostávají doporučení pro zlepšení způsobu další práce.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				
<p><b>9.4</b> Učitel má pro sebe vytvořený záznamový systém o poskytování pozitivní zpětné vazby každému žákovi.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci dostávají od učitele opakovaně pozitivní zpětnou vazbu ke své činnosti.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozorují <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

\*Intenzita podbarvení jednotlivých kroků naznačuje gradaci obtížnosti jejich naplnění.

**Následující kapitola pojednává o tom, jak v heterogenním kolektivu nastavovat kritéria hodnocení, aby dobrých výsledků mohli dosahovat všichni žáci. Tím podpoříme jejich motivaci k učení a vzdělávání.**

## Hodnocení v heterogenním kolektivu

---

Protože všichni **žáci nemají ke stejným činnostem stejné předpoklady**, pedagogové u nich mají podporovat a vyžadovat takový rozvoj vědomostí, dovedností a postojů, který je pro každého ve třídě dosažitelný. Cílem každého dobrého učitele by měla být **radost žáka z tvořivé práce a z objevování užitečných poznatků**. Tento proces by měl být průběžně hodnocen.

Hodnocením v heterogenním kolektivu (školní třídě) ale není myšleno sumativní hodnocení, tzn. klasifikace žáka stupni prospěchu (1–5), konkrétně hodnocení jeho úrovně vzdělání, které dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu.

Za hodnocení v heterogenním kolektivu / školní třídě se dá považovat vše, co se děje ve školní třídě, průběžné hodnocení práce a chování žáků. Nejde o klasifikaci stupně prospěchu, ale o formativní zpětnou vazbu, která pomáhá zpevňovat dobré vzorce, které chce učitel posílit, a motivovat tak žáky k dalšímu úsilí. Stejným způsobem si mohou zpětnou vazbu poskytovat i žáci vzájemně mezi sebou nebo učiteli.

## Teoretická východiska sumativního a formativního hodnocení

---

Hlavním smyslem **sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech** v dané oblasti a **přiřazení tohoto výkonu v rámci dané škály**. Podstatou tohoto hodnocení je rozhodnutí typu „ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál“. Formou tohoto druhu hodnocení můžou být známky, ale i slovní hodnocení, které porovnává výkon žáků mezi sebou. Negativní stránkou sumativního hodnocení je jeho omezení na zařazování žáka do určité hodnotové škály (např. dobrý – průměrný – špatný). Jeho plusem může naopak být snadné porovnávání měřitelných výkonů. [1]

**Formativní hodnocení je orientované na dosažení společného cíle žáka i učitele.** [2]

Formativní hodnocení podává učiteli během učebního procesu průběžné informace o tom, jak se žák vypořádává s látkou: jestli probírané látce porozuměl, tzn. jaké kvality jsou aktuálně jeho dosažené poznatky, jaký druh pomoci právě potřebuje k zvládnutí učiva. Zpětnou vazbu nepodává žákovi jen učitel, ale i žák učiteli, žák sám sobě, případně žáci sobě navzájem. Formativní hodnocení je průběžné, nabízí žákovi a učiteli postupy, **jak výkon zlepšovat už v průběhu samotného učení**. Podporuje proto efektivní proces učení a v důsledku i kompletní porozumění probírané látce.

Učitelé používající formativní hodnocení nesrovnávají výkony žáků mezi sebou, ale zaměřují se na individuální dosahování výukových cílů každého z nich. Negativní stránkou formativního hodnocení je skutečnost, že se jedná o pomalejší a náročnější typ hodnocení. Zato je ale považováno za pedagogicky nejučelnější hodnotící nástroj školní práce.

## Nástroje hodnocení

---

### KLASIFIKAČNÍ HODNOCENÍ (STUPNĚ PROSPĚCHU)

Forma hodnocení, kdy jsou výsledky vzdělávání a chování žáků vyjádřené kvantitativním hodnotícím stupněm prospěchu, tzn. buď známkou (1–5), procenty, nebo slovním (písemným) hodnotícím výrokem. Pomocí **škálování v rozmezí nejlepší–nejhorší**, určuje učitel momentální výkon žáka. Klasifikací se mnohdy hodnotí výsledky (tzn. výkony) žáků i celých školních tříd pomocí výpočtů průměrů známek. [3] Tento druh hodnocení patří mezi nejrozšířenější a nejpoužívanější formu hodnocení v českých školách. [4] Hodnocení klasifikačním stupněm prospěchu má řadu nevýhod: vnitřní motivaci žáků nahrazuje za vnější motivaci („chci mít samé jedničky“), sociálně diferencuje třídu mezi prospěchově „lepší“ a „horší“ žáky, podporuje u žáků soutěživost navzájem v oblasti klasifikace. Tento typ hodnocení navíc nepostihuje sociální kompetence a postoje žáků,

v plné šíři nepostihuje ani jejich získané dovednosti. Navíc demotivuje prospěchově slabší žáky, vede u nich k pocitu bezmoci a následně k rozvoji defenzivní strategie vyhýbání se neúspěchu ve výuce namísto dosahování úspěchu.

## SLOVNÍ FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Jedná se o hodnocení za pomoci slovní analýzy a popisu výsledků vzdělávání a chování žáka. Slovně hodnotit může učitel jak v rámci sumativního (konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech žáka v dané oblasti), tak i formativního hodnocení. Pro dodržení deváté zásady hodnocení v heterogenním kolektivu / školní třídě se učitel zaměřuje především na formativní stránku slovního hodnocení. To znamená, že se více zaměřuje na samotný průběh procesu učení. Pro učitele má velkou informační hodnotu, kdy lze přihlídnout k jednotlivým dílčím pokrokům každého žáka. Žáka může slovně hodnotit jak v průběhu (dílčí) práce, tak i po jejím ukončení.

Slovní hodnocení podporuje vnitřní motivaci žáka a nepředstavuje pro něj takovou psychickou zátěž jako hodnocení klasifikačním stupněm. Při hodnocení učitel používá nehodnotící popisný jazyk, **poskytuje žákovi podporu a tipy k dalšímu rozvoji znalostí, dovedností a postojů**. Rizika související se slovním hodnocením jsou následující: časová náročnost slovního hodnocení, možná tendence k používání prázdných frází a klišé, hodnocení osobnostních charakteristik žáka, a ne průběhu nebo výsledku jeho učení.



### Praktický tip

### Strategie učitele během slovního formativního hodnocení

Doporučení pro učitele	Příklad vyjádření učitele
<i>Používat konstruktivní výrazy.</i>	<i>„Umíš, zvládáš, dokážeš.“</i>
<i>Popisovat rezervy žáka ve formě potřeby změny.</i>	<i>„Potřebuješ, velmi by ti pomohlo.“</i>
<i>Hodnotit žakovu práci, ne žáka samotného.</i>	<i>„Pracuješ houževnatě, snaživě.“</i>
<i>Popisovat posun žáka, ale nesrovnávat ho s ostatními.</i>	<i>„Od září jsi udělal velký pokrok v samostatnosti.“</i>
<i>Vyvarovat se osobních postojů. Příklad vyjádření osobního postoje: „Mám tě ráda, líbí se mi.“</i>	<i>„Ten úkol jsi vypracoval pečlivě, je poznat, že sis dal na tom záležet.“</i>
<i>Používat formulace, které dávají naději na zlepšení.</i>	<i>„Jistě se s látkou popereš, dostaví se zlepšení.“</i>

## **AKTIVITA VE VÝUCE**

Jedná se o hodnocení pracovního procesu žáka a jeho snahy dokončit úkol, ne o hodnocení výsledku práce nebo kvality provedení práce. Do hodnocení aktivity ve vyučovací hodině se může zapojit žák sám nebo může být realizováno formou vrstevnického hodnocení ostatními spolužáky. Učitel si předem ujasní, vysvětlí i žákům, které aktivity a jakým způsobem (popř. podle jakých kritérií) budou ve vyučovací hodině hodnoceny. Jedná se o **jasně a precizně definované aktivity, které může každý žák splnit (viz praktický tip níže)**.

Učitel může hodnotit pomocí razítek, samolepek nebo např. pomocí známky. (Pozn.: Učitel může pracovat i s ústním slovním hodnocením, pokud jsou už žáci – a také rodiče – přivykli tomuto způsobu práce. Jinak je výhodnější cokoliv „hmatatelného“).

Je vhodné, aby učitel hodnotil jen žáky, kteří splnili zadaný úkol (např.: žák, který úkol splní, dostane jedničku). Pokud nějaký žák zadaný úkol nesplní, nedostává horší známku, ale učitel se ho doptává na důvod nesplnění. Poté žák dostává od učitele zpětnou vazbu a popř. podporu do dalšího snažení a plnění úkolů.

Hodnocení aktivity žáka ve vyučovací hodině je ideální například při práci v týmech, ve dvojicích, během úkolů typu tvorba myšlenkových map, brainstorming, brainwriting, projektů nebo asociačních metod (aktivity typu: „co vás napadne, když se řekne...“).



### **Praktický tip**

*Ve vyučovací hodině českého jazyka žáci píší diktát. Po napsání se rozdělí do dvojic a vzájemně si diktát opraví. Doporučeno je využít možnosti nacházet všechny správné slovní tvary (pozn.: v nižších ročnících to mohou být např. vyjmenovaná slova, později velká písmena, předpony, čárky ve větách) v písemném projevu, ne hledat chyby. Správné slovní tvary žáci zakroužkují zelenou tužkou, pastelkou, fixou. Chyby vypíšou na tabuli spolu s četností výskytu ve třídě. Následovat může celotřídní brainstorming, proč se nějaký jazykový jev objevuje tak často a co by mohlo pomoci v osvojení si správného jevu.*

Učitel může využít následující hodnocení:

- ▶ Žák napsal diktát.
- ▶ Žák se zapojil do hledání správných slovních tvarů.
- ▶ Žák spolupracoval ve dvojici.
- ▶ Žák se zapojil do diskuse o chybovosti.
- ▶ Žák se snažil najít způsob, jak si osvojit látku.

## **ZNALOSTI A DOVEDNOSTI VE VÝUCE**

Hodnocení jednotlivých vypracovaných úkolů může probíhat pomocí výkonových křivek nebo pomocí známek. Výkonové křivky nebo známky zakresluje nebo zapisuje učitel žákovi přímo do portfolia anebo do jeho mapy pokroku, pokud je žák vede. Případně, pokud žák tyto dokumenty nevede, zapisuje tyto informace na poslední stránce sešitu žáka.

Učitel by měl udělovat jen známky 1–3. Žáci by měli být předem seznámeni s těmito kritérii hodnocení.

Pokud je odvedená práce nedostačující, žák může dostat zpětnou vazbu např. ve formě písmene N (nepostačující, nesplněno, nestihl, neodevzdal...). Důvodem je snaha nadbytečným nebo příliš častým hodnocením známkami 4, 5 nesnižovat motivaci k učení a získávání vědomostí. Učitel se doptává na důvod nesplnění úkolu. Pokud je zadaný úkol příliš obtížný pro většinu žáků, měl by učitel přehodnotit obtížnost úkolu a posoudit, jestli se nejedná o didaktickou chybu.

Vypracované úkoly (listy, kresby, mapy...) si žáci mohou následně archivovat ve vlastních portfoliích. Pro efektivní hodnocení znalostí a dovedností žáka v jednotlivých předmětech je tedy vhodné **využívat předmětová žakovská portfolia, která si žáci vedou samostatně**. Lze na nich sledovat nejen rozvoj žáka v jednotlivých dílčích činnostech, ale i komplexnější rozvoj v daném předmětu. Učitel může snáze plnit **roli průvodce nebo partnera žáků**, kteří si průběžně osvojují a rozvíjejí nové vědomosti a dovednosti, žáků, jimž nejde jen o získávání známek – jedniček.

Učitel se tak vyhýbá jednak možné tendenci ke zprůměrování výsledků žáků ve třídě, jednak vzájemnému porovnávání výsledků jednotlivých žáků.



### Praktický tip

*Učitel vede žáky k organizaci předmětového portfolia. Žákům dává k uchování do portfolia všechny pracovní listy, laboratorní listy, eseje, výstupy ze skupinových prací a další. Portfolia učitel archivuje u sebe. Výjimku mohou představovat některé školy v rámci alternativního školství, kde si žáci vedou portfolia samostatně.*

*Portfolia lze doplnit Mapami učebního pokroku, kde učitel popíše výukovou oblast na určité období (např. měsíc). Oblast je popsána prostřednictvím kapitol a podkapitol (určitá obměna tematického plánu). Jedná se o výpis toho, co je nezbytně nutné znát, umět, aby žák mohl úspěšně postoupit k další oblasti.*

*Žák si na začátku měsíce sám naplánuje, zda chce splnit jen to nejnужnější, nebo se jedná o pro něj zajímavou látku a chce se o dané výukové oblasti dozvědět více informací, jít do větší hloubky. Pro žáka představuje Mapa učebního pokroku jednak nástroj k plánování, jednak i zpětnou vazbu, kterou poskytuje učitel (zda žák zvládl splnit vše, co si naplánoval), a také sebehodnocení (žák na konci období vyhodnotí svůj pokrok, například pomocí předem připraveného jednoduchého formuláře).*

*Pro učitele Mapa učebního pokroku představuje nástroj k hodnocení žáka, zda umí smysluplně plánovat, drží se svého plánu, co a v jaké hloubce si v dané oblasti osvojil (viz příloha 09).*

## PRÁCE PODLE POKYNŮ UČITELE NEBO ASISTENTA PEDAGOGA

Hodnocení žáka se může **vztahovat také k postupu práce podle zadaných pokynů učitele** nebo asistenta pedagoga. V tomto případě učitel např. uděluje plusové a minusové body, které mu slouží k poskytování zpětné vazby žákovi (např. v případě většího množství plusových bodů může udělit jedničku za aktivní, snaživý přístup k práci). Žáci by měli o tomto kritériu hodnocení vědět předem, měli by rozumět tomu, co je hodnoceno, a jaká je hranice plusových bodů pro získání jedničky.



### Praktický tip

*Pedagog zadá práci po ujištění se, že všichni žáci rozumí správně zadání a vědí, jak pracovat a jak si říct o pomoc, a žáky během procesu práce pozoruje. Sleduje například, jestli aktivně plní všechny pokyny v zadání, jestli se při nejistotě ohledně zadaného úkolu aktivně doptávají učitele nebo asistenta pedagoga. A pokud je jim pomoc nabídnuta, jak ji přijímají, jestli se jí řídí. Jestli jsou schopni a ochotni poskytnout radu a pomoc ostatním spolužákům, jsou-li o to pedagogem požádáni. Zvláště u žáků, kteří mají s požádáním o pomoc a obecně s přijímáním pomoci obtíž, poskytuje učitel zpětnou vazbu a hodnotí pozitivně každou snahu žáka o posun, zlepšení.*

## POSTOJOVÁ SLOŽKA

Ve vzdělávacích dokumentech učitele je kladen důraz na to, aby se věnoval především hodnocení samotných **znalostí a dovedností** žáků. Neméně důležitá složka, která bývá často opomíjena, je ale **složka postojová**.

Názorný příklad semaforu vysvětlí, proč je, kromě znalostí a dovedností, rozvoj postojové složky podstatný.

**Znalosti:** Víím, že když se objeví červené světlo, musím zastavit.

**Dovednosti:** Jsem schopen rozlišit červené a zelené světlo, dokážu se chovat podle pravidel silničního provozu. (Ovšem pouze znalost a dovednost neznamená, že žák bude pravidla dodržovat – důležité je, aby si osvojil také složku postojovou – jinými slovy: „Proč to dělám? Dává mi to smysl?“)

**Postoje:** Když se objeví červené světlo, zastavím, protože to tak vnímám jako správné.



## Věděli jste?

Co vlastně přesně znamená postoj? Podle Hayesové (s. 95, 2013) je postoj pozitivní či negativní hodnocení a reakce jedince vůči nějakému aspektu světa. [6] Nakonečný (s. 276–280, 2009) uvádí, že mezi postoje řadíme i předsudky a pověry. [7] Hartl (s. 192, 2004) definuje **postoj jako hodnoticí vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama**. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a citění jedince. Postoje jsou relativně trvalé a obsahují složku: poznávací, citovou a činnostní. Postoje lze analyzovat obsahově podle vztahu k hierarchii hodnot. [8]

Učitel potřebuje ve výuce často poskytovat žákovi zpětnou vazbu k jeho chování a jednání. Může tímto způsobem pomoci vytvářet, formovat a podporovat jednak rozvoj žádoucích měkkých dovedností (soft skills), jednak žádoucích postojů. Co se týče konkrétních měkkých dovedností, může se jednat například o projevovanou míru zodpovědnosti žáka, o jeho motivaci zapojit se do práce, dokončit úkol, komunikovat s druhými, spolupracovat, o snahu zlepšovat se, rozvíjet kreativitu, pomáhat druhým, dodržovat fair play. Jedná se o dovednosti, které jsou z pohledu učitele důležité nejen ve vztahu k vyučovanému předmětu, ale jsou podstatné i pro další praktický budoucí život žáka.

Hodnocení postojů je postupem, který se už na první pohled zdá být složitým procesem. Postoje se obtížně hodnotí v rámci sumativního hodnocení (známkou nebo procenty, ale i v rámci slovního hodnocení). Platí ale stejně jako v jiných případech, že žákovi má být dána dostatečná a adekvátní zpětná vazba k jeho projevovaným postojům i tehdy, kdy se obtížně hledá jeho pozitivní ocenění. V rámci hodnocení postojů lze hodnotit jak jednotlivce, tak i dvojici nebo tým.



## Praktický tip

*Ve výuce je smysluplné zaměřit se na ty postoje žáků (a s nimi související měkké dovednosti), které jsou společensky žádoucí a žádané a které mohou být žákovi prospěšné v dalším životě.*

Lze pozitivně ohodnotit například následující skutečnosti:

- ▶ Žák při běhu ve vyučovací hodině tělesné výchovy, byť by mohl být v cíli první, pomůže vstát spolužákovi, který upadl.
- ▶ Žák má sice zjevně tahák, ale použije ho jen k učení a zopakování látky, ne při písemné práci.
- ▶ Žák má velké obtíže s dopracováním pro něj obtížného úkolu, ale i přes nezdary dotáhne celý úkol do konce.
- ▶ Žák svůj čas o přestávce věnuje doučování spolužáka.
- ▶ Žák zapůjčí své školní pomůcky.
- ▶ Žák pomůže s povinností služby atd.

*V tomto hodnocení může učitel využít dotyk (poklepání na rameno), gesto (palec nahoru, zatleskání), slovní komentář, hodnocení v rámci třídních kruhů (např. „věnec“ pro někoho za něco, slavnost zvládnutí překážky – žák, který se neuměl nikdy podělit, se několikrát sám od sebe rozdělil s ostatními).*

## UČITEL

Na zvážení učitele je, jestli pro možnou inspiraci ve třídě (pokud má s žáky dobré vztahy) dát žákům kromě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení **prostor i pro hodnocení jeho osoby**. Zpětnou vazbu učiteli mohou dávat žáci např. v následujících oblastech – srozumitelnost, zajímavost, provázanost s ostatními předměty, laskavost a pomoc žákům, dovednost motivovat žáky, množství práce a (domácích) úkolů. Hodnocení učitele žáky může být dobrým nástrojem pro další pedagogickou evaluaci a autoevaluaci, ale také (v případě pozitivního hodnocení) obrovskou motivací do další práce pedagoga.





## Shrnutí

*Téma hodnocení je obsáhlým a složitým tématem. Každý druh hodnocení má svá pozitiva a svá negativa. Hodnocení by mělo být pro aktéry vzdělávacího procesu důležitou zpětnou vazbou, ale i cestou k posílení vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem.*

*V současné době dochází k výrazným změnám ve způsobech hodnocení ve školách, a to postupným zrovnoprávněním klasifikace a slovního (formativního) hodnocení nebo sebehodnocení u žáků. Cílem změny je stav, kdy žáci přesně vědí, zač jsou hodnoceni a ve výuce opakovaně zažívají pocit úspěchu.*

*Postupně snad i ve společnosti převládne postoj, že primární je: „co umíš, co ses naučil“, než „jakou jsi dostal známku“.*



## Další informace (inspirace, materiály):



► [Model hodnocení ve Smysluplné škole I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Portfolio žáka jako nástroj formativního hodnocení I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Mapy učebního pokroku I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Jak podpořit vnitřní motivaci pomocí map učebního pokroku I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



► [Jak začít s formativním hodnocením I](https://zapojevsechny.cz)  
(zapojevsechny.cz)



## Doporučená literatura pro zájemce

**Čapek, R. (2015).** *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Vydání 1. Praha: Grada.

**Čapek R. (2018).** *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

**Kolář, Z. a Šikulová, R. (2005).** *Hodnocení žáků.* Vyd. 1. Praha: Grada.

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

**Kyriacou, Ch. (1996).** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál.

**Slavík, J. (1999).** *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Vyd. 1. Praha: Portál.

- [1] **Slavík, J. (1999).** *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- [2] **Starý, K. (2006).** Sumativní a formativní hodnocení. [online]. Praha: NPI ČR. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: [Odborný článek: Sumativní a formativní hodnocení \(rvp.cz\)](https://www.rvp.cz/odborny-clanek-sumativni-a-formativni-hodnoceni). [dat. cit. 23. 11. 2022].
- [3] **Vališová, A., Kasíková, H. a Bureš, M. (2011).** *Pedagogika pro učitele.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- [4] **Skalková, J. (2007).** *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada.
- [5] **Belz, H. a Siegrist, M. (2001).** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- [6] **Hayesová, N. (2013).** *Základy sociální psychologie.* Praha: Portál.
- [7] **Nakonečný, M. (2009).** **Sociální psychologie.** Praha: nakladatelství Academia.
- [8] **Hartl, P. (2004).** **Stručný psychologický slovník.** Vyd. 1. Praha: Portál.

# 10.




## Podporujeme žádoucí chování žáků



U všech žáků ve třídě se posiluje jistota a stabilita v chování tím, že jejich žádoucí chování se pozitivně oceňuje.



## Check-list ke kapitole č. 10

Zásada úspěšné práce s heterogenní třídou*	Kroky vedoucí učitele k naplnění zásady	Jistota učitele při plnění jednotlivých kroků	Projevy žáků při realizaci dílčích kroků učitele	Četnost sledování očekávaných projevů žáků učitelem
<p><b>10.</b> Učitel podporuje žádoucí chování žáků</p>  <p>Metodický text zde</p>  <p>Doporučení pro práci s check-listem zde</p> 	<p><b>10.1</b> Učitel má společně s žáky nastavená srozumitelná, dodržovatelná a vymahatelná pravidla chování.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci znají pravidla chování, která mají ve třídě dodržovat.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>10.2</b> Učitel pravidelně (preventivně) pracuje s nastavenými pravidly chování, aby si je žáci zvnitřnili.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci přijímají nastavená pravidla chování ve třídě a bez upozornění je dodržují.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
	Poznámky			
	<p><b>10.3</b> Učitel má transparentně nastavený scénář pro případ, že pravidla nebudou žáky dodržována.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci si jsou vědomi následků nedodržování domluvených pravidel.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy
Poznámky				
<p><b>10.4</b> Učitel má nastavenou hierarchii následků při opakovaném porušování pravidel chování žáky.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> s naprostou nejistotou <input type="checkbox"/> spíše s nejistotou <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> spíše s jistotou <input type="checkbox"/> s naprostou jistotou <input type="checkbox"/> není aktuální	<p>Žáci si jsou vědomi hierarchie následků opakovaného nedodržování domluvených pravidel.</p>	<p>NE</p> <input type="checkbox"/> zatím nepozoruji <p>ANO</p> <input type="checkbox"/> zřídka <input type="checkbox"/> občas <input type="checkbox"/> často <input type="checkbox"/> vždy	
Poznámky				

\*Intenzita podbarvení jednotlivých kroků naznačuje gradaci obtížnosti jejich naplnění.

**V poslední kapitole se zamyslíme nad tím, proč je potřebné v heterogenním kolektivu nastavovat a dodržovat pravidla, podporovat očekávané chování a pomocí pozitivní podpory upevňovat žádoucí chování žáků ve výuce i mimo ni.**

## Ideální podmínky pro efektivní učení

Záměrem každého dobrého pedagoga je, aby se jemu samotnému dobře učilo a zároveň aby se jeho žákům vedlo během výuky v kolektivu školní třídy co nejlépe. Aby si úspěšně osvojovali nejen akademické znalosti a dovednosti, ale také rozvíjeli své sociálně emoční dovednosti, jako je například komunikace a spolupráce s vrstevníky i dospělými. To všechno se mají děti, žáci a studenti naučit ve škole nápodobou, nácvikem a upevňováním. Předpokladem pro takové efektivní žákovské učení je kvalitní plynulá výuka bez rušivých momentů, ve které jsou žáci aktivováni, schopni maximálního soustředění a spolupracují nejen s pedagogem, ale i v rámci třídního nebo vrstevnického kolektivu.

Jak vytvořit vhodné podmínky, které podpoří žádoucí chování žáků během výuky i mimo vyučování v rámci školy (viz příloha 10)?

## Pocit bezpečí ve výuce

Prožívaný pocit bezpečí, osobní tělesná, duševní a společenská pohoda (tzn. well-being) [1] a spokojenost (coby příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti) jsou jednou z hlavních podmínek pro to, aby se žák nebál zkoumat nové věci, objevoval, tvořil, a tím se vzdělával, učil a osamostatňoval. Aby mohl jít za svým cílem a adekvátně reagovat na výzvy, které se před ním objeví.

S well-beingem a pocitem bezpečí úzce souvisí naplňování základních potřeb. Jak uvádí Hartl (s. 79, 2004), psycholog A. H. Maslow vyvinul teorii tzv. *hierarchie potřeb* – potřeby se dělí na tzv. nižší, fyziologické, jako je hlad, žízeň a spánek, a na vyšší, psychologické, jako je potřeba bezpečí, lásky a sounáležitosti, ocenění, seberealizace, poznání a porozumění. Pokud nejsou alespoň částečně uspokojeny potřeby nižší, nedochází k uspokojování těch vyšších. [2]

Role učitele (asistenta pedagoga) v naplňování vyšších potřeb a podpoře pocitu bezpečí, well-beingu a spokojenosti žáků je nezastupitelná. Žák sám o sobě není schopen být zcela samostatný, zajišťovat si svůj pocit bezpečí a duševní, tělesné a společenské pohody (o to více, pokud je v jeho rodině tento vzorec pocitu bezpečí nedostatečný, anebo zcela chybí). Je proto podstatné, aby žák důvěřoval učiteli (asistentovi pedagoga), že vše, co dělá, má rozmyšlené a dělá to s cílem jednak pomoci naplnit jeho potřeby, jednak pro podporu jeho vlastního pocitu bezpečí, spokojenosti a well-beingu.



### Praktický tip

Osvědčuje se, pokud učitel žáka ujistí, že:

- ▶ *každý člověk, dítě i dospělý, si zaslouží pozornost, zájem, lásku a respektující přístup;*
- ▶ *každý člověk, dítě i dospělý, může někdy v životě prožívat z různých důvodů nepříjemné emoce (jako je vztek, hněv, smutek, zklamání, frustrace, rozhořčení) – taková situace pro něj může být tíživá; učitel mu proto může nabídnout pomocnou ruku a dát mu najevo, že si může říct o pomoc, že může emoce s někým sdílet; stejně tak ale učitel respektuje, pokud se žák necítí na to, aby své emoce v danou chvíli s někým sdílel, a poskytne mu dostatečný prostor pro klid a zotavení.*

Pro podporu vhodného a žádoucího chování žáků ve výuce je třeba vytvořit dobře nastavený systém, tzn. **správně a adekvátně nastavená společná pravidla všech žáků** pro komunikaci ve třídě, chování, odměňování, získávání zpětné vazby a další.

Žák potřebuje vědět, jak se má chovat a jaká jsou pravidla vhodného a očekávaného chování. Tato pravidla by měla být jednoduchá, srozumitelná, dodržovatelná a vymahatelná. Všechna pravidla je potřeba formulovat pozitivně (co dostává pozornost, to zesiluje) – tzn. popisovat, co má žák dělat (např. po chodbě chodíme pomalu, v jídelně respektujeme ostatní a stavíme se do řady).

Je vhodné, **aby se žáci na tvorbě těchto pravidel podíleli** (tzn. aby se pravidla stala jejich pravidly). Správně nastavená pravidla zvyšují míru společného zapojení žáků a zároveň snižují míru nevhodného nebo rušivého chování.

Dalším krokem je **nácvik pravidel** s cílem ujasnit si, co si pod jednotlivými hesly představuje učitel a jak je vnímají žáci – představy učitele a žáků je potřeba sjednotit. Tím předejdete nedorozumění v chápání jednotlivých pravidel, vycházejících z různých zkušeností žáků a učitele.

Nácvik pravidel by měl probíhat v místech, kterých se pravidla týkají, např. školní třída, WC, šatna. Je na uvážení pedagoga, jestli bude žákům sám předvádět, jak vypadá nedodržování pravidel s tím, že ho následně žáci opraví, anebo jestli scénky přehrají starší žáci mladším.



### Praktický tip

*Je možné využít i „scénkové“ BINGO, tzn. tabulku, která např. může mít 4 × 4 pole s příklady chování – dodržování, anebo naopak nedodržování pravidel. Žáci pak vyškrtávají buď všechny správné, anebo naopak všechny nesprávné popisy chování.*

*Stejně tak je velmi vhodné nastavit postupy, jak se mají žáci chovat v dalších jednotlivých místech školy (mimo školní třídu) – šatna, příchod do školy, odborné učebny –, a dále jak zacházet se svým i cizím majetkem (školní pomůcky, pomůcky ostatních spolužáků apod.). Tato pravidla, která mohou obsahovat i popis postupu krok za krokem, je dobré doplnit jejich vizualizací a zveřejnit je na potřebných místech, která jsou v pravidlech uvedena, aby je žáci měli stále na očích pro zapamatování.*

*Opakovaným nácvikem (prováděním) správného, žádoucího a pozitivního chování se toto chování stává pro žáky postupně rutinním. Za správně provedené očekávané chování podle pravidel a postupů učitel může žáky ocenit např. věcnou odměnou, výhodou, bodovým systémem nebo slovním ohodnocením. Mnohdy může úplně stačit to, že si učitel všimá žádoucího chování žáků a věnuje jim pozornost, ať už neverbálním gestem (úsměv, gestikulace), anebo slovním povzbuzením.*

## Postup při nedodržení pravidel – restorativní praktiky

---

Má-li učitel dobře nastavená, vyjasněná a s žáky nacvičená pravidla očekávaného chování, která platí pro všechny, následuje další krok – nastavení jasného a zřetelného scénáře „Co nastane, když...“. Při porušení pravidel je každopádně výhodnějším postupem, pokud učitel odebírá žákům výhody, než když jim uděluje tresty. I s těmito pravidly „Co nastane, když...“ by měli být žáci seznámeni s předstihem.



### Praktický tip

#### **Kruh obnovy**

*K řešení přestupku nebo nedodržení pravidel v rámci třídy, které se zároveň týká dvou a více žáků (jedná se tedy zároveň o spor, nedorozumění nebo vzniklé napětí), je možné využít tzv. kruh obnovy (nástroj restorativní spravedlnosti). Kruh obnovy má předem stanovená pravidla – mluví pouze ten, kdo drží v ruce určitý předmět. Všichni účastníci (žáci i učitel) sedí v kruhu na stejné výškové úrovni a popisují, jak se cítili, a to pomocí restorativních otázek učitele. Hledají společné řešení a přijímají zodpovědnost za svoje chování.*

Hlavním cílem této techniky je nastínění problému, návrhu nápravy a prevence pro příště. To vše s dopomocí nenásilné laskavé komunikace, bez hodnocení, s využitím popisného jazyka. Jedinec, který se dopustil přestupku, dostává příležitost vysvětlit své pohnutky, ale i najít způsob, jak vše odčinit. Kolektiv dostává prostor nejen k vyjádření svých pocitů, ale i pro kolektivní korekci nežádoucího chování.

Po vyjasnění nežádoucího chování a nalezení způsobu odčinění přestupku je vhodné, aby učitel s žáky návazně opět zajistil kolektivní nácvik adekvátního, žádoucího chování (korekce chyby).

Pokud se učitel rozhodne využít aktivitu kruh obnovy, odebrat výhodu žákovi je možné pouze v případě, že si to tak sám zvolí dotyčný žák v rámci přijímání zodpovědnosti v restorativním kruhu.

Jak uvádí pedagog a kouč E. Rasmussen (2016), **základní premisa restorativních praktik spočívá ve víře, že děti jsou ochotné aktivně dělat pozitivní změny tehdy, když ti, kteří jsou vůči nim v pozici autority, budou dělat věci společně s nimi, nikoli dělat věci jim nebo pro ně.** [3] Technika kruhu obnovy klade důraz na aktivitu, samostatnost žáka, jeho schopnost přebírat odpovědnost i reflektovat vlastní chování.

Metodický text o restorativní praxi pro pedagogy v českém jazyce, využitelné ve školní praxi, zatím není k dispozici, ale aktuálně vzniká překlad z anglického jazyka (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání). Články o kruzích obnovy v angličtině nabízejí vzdělávací instituce a organizace nabízející metodu [PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků](#). (Další tipy jsou na konci kapitoly).

## Nežádoucí chování ve výuce

V případě nežádoucího chování žáka je vhodné, když učitel popíše své pocity („Když vykřikuješ při hodině, mám obavy, že nestihneme látku probrat, a ruší mě to při výkladu.“), a to, co vidí a slyší („Vidím, že máš potřebu vykřikovat při hodině.“), bez hodnocení (nálepkování, kritiky apod.). Také může samotného žáka požádat o popis správného chování, ocenit jakoukoliv jeho snahu (o nápravu, o vysvětlení správného chování), byť by byla minimální. Navíc může žáka povzbudit v dalším dodržování žádoucího chování.

Objeví-li se u žáka opakovaně nežádoucí nebo nevhodné chování, nejprve je dobré pokusit se takovému chování nevěnovat pozornost. Pokud nezabírají postupy „přehlížení“ a učitel cítí, že chování žáka obtěžuje jeho samotného, vrátí se znovu k bodu popisu svých pocitů a potřeb.

Pokud je chování žáka obtěžující vůči ostatním žákům, požádá učitel o popis pocitů a vyjádření potřeb ostatní žáky, opět bez hodnocení s pomocí efektivní nenásilné komunikace. Popř. může zařadit metodu kruhu obnovy – viz výše.

K využití nabízíme techniku tzv. oddechového času od pozitivního posílení nežádoucího chování. Termín „time-out“ poprvé použil dětský psycholog Arthur Staats (1924–2001) v 50. letech 20. století. „Time-out“ popsal jako efektivní postup, který používal s vlastními, normálně se vyvíjejícími dětmi, aby snížil jejich rušivé chování, jako byl například pláč (Staats, 1971). [6] Psycholog Montrose Wolf a další (např. Allen, Hart, Buell, Harris a Wolf, 1964) používali tento postup systematictěji jako techniku řízení chování, při které jsou jednotlivci vyjmuti z procesu pozitivního zesílení nežádoucího chování. [7]

Zatímco tato technika je obecně účinná u dětí s normálním vývojem, pro děti s autismem nemusí přinášet jakýkoliv přínos. Tyto děti se snaží sociálním interakcím vyhýbat, protože v nich budí nepříjemné pocity. Čas o samotě jimi může být tedy vnímán jako odměňující (Solnick, Rincover & Peterson, 1977). [8]

**Technika „time-out“ se často používá namísto trestů, ale je neúčinnější, když je používána souběžně s dalšími postupy, jako je procedura postupného zeslabování nežádoucího chování, výuka vhodného náhradního chování a diferenciatní posílení vhodného chování. [4]**

**Postupné zeslabování náhradního chování** znamená, že dospělý neposkytuje žádnou odezvu na nežádoucí chování (například křik).

**Teorie rozdílného (diferenciálního) posilování** spočívá v tom, že lidé mají tendenci opakovat chování, které je posíleno nebo odměňováno, a je méně pravděpodobné, že budou pokračovat v chování, které posilováno není. Diferenciální posilování se tedy skládá ze dvou složek: 1) zadržování posilování nevhodného chování, 2) posilování žádoucího chování.

Pomocí diferenciálního posilování tedy dospělý neodrazuje dítě od nežádoucího chování trestem, ale volí jiné strategie – jednak podporuje pozitivní chování dítěte, jednak zadržuje posilování negativního chování dítěte (většinou např. krátkodobá absence slovní reakce či očního kontaktu ze strany dospělého, přerušení komunikace, dočasné poodstoupení). [9] Například učitel nereaguje na chování žáka, který promluví, aniž by zvedl ruku, ale odpoví mu, když ruku zvedne, než promluví. Oční kontakt a verbální pozornost učitele je pozitivním posílením, které je dáno pouze tehdy, když se objeví přijatelné chování, ale ne, když se projeví neakceptované. [10]

**Kdykoli se dospělý snaží omezit problémové chování dítěte, měl by si být jist, že také učí a posiluje požadované náhradní chování u dítěte. [11]**



### Praktický tip

**Koncept tzv. oddechového času od pozitivního posílení nežádoucího chování (anglicky: time-out)**

Časový limit je postup (technika) disciplíny, kdy dítě je dospělým vyjmuta z prostředí, ve kterém projevovalo nevhodné chování, a je přesunuta do prostředí, které neposiluje jeho nevhodné chování, jako například židle v rohu místnosti, v MŠ lehátko ve třídě anebo určený prostor mimo třídu (obecně prostředí s méně vnějšími stimuly). Tento postup může také zahrnovat dočasné odejmutí pomůcek nebo jiných předmětů a materiálů, které posilují nežádoucí chování dítěte. [4]



### Věděli jste?

Jedná se o tzv. behaviorální strategii a intervenci (tedy týkající se chování). Vychází z principu tzv. operantního podmiňování (někdy též učení úspěchem). Jedná se o druh učení, při kterém se mění pravděpodobnost výskytu spontánních aktů chování na základě jejich důsledků.

Psycholog B. F. Skinner rozlišil dva druhy důsledků chování, z nichž posilování dále dělí na pozitivní a negativní:

- ▶ **Posílení (zpevnění)** – kladný důsledek chování zvyšující pravděpodobnost budoucího výskytu chování. Pozitivní posílení je proces, při kterém je určité chování odměněno něčím příjemným. Negativní posílení – jde o chování, které je posilováno, a tím i více opakováno, jako důsledek potřeby vyhnout se nepříjemným podnětům (například opakované opuštění místa, kde je nadměrná míra hluku).
- ▶ **Trest** – proces, při kterém je jako důsledek chování přidáno něco nepříjemného. Zvláště averzivní (odpor vzbuzující) forma trestu vede ke snaze vyhnout se působení trestu jakýmkoli prostředky a způsoby chování, které mohou být více nežádoucí než původní trestané chování. [5]

Mezi kritiky postupu „time-out“ patří psycholog Thomas Gordon [12], autor a lektor Alfie Kohn [13] a psycholožka Aletha Solterová [14], kteří tvrdí, že tento přístup může sice vést ke krátkodobému dodržování předpisů, ale má stejné nevýhody jako jiné formy trestu. Podle těchto autorů použití techniky „time-out“ neposiluje morální chování ani neučí děti užitečné dovednosti řešení konfliktů a nedokáže řešit základní příčinu náročného chování.

Technika „time-out“ byla v minulosti v některých amerických školách hrubě zneužívána (dlouhodobá izolace dětí na nevhodných místech), a proto je mj. důležité i řádné proškolení pedagogických pracovníků před samotným začátkem práce s metodou během výuky. [15, 16]

Australská asociace pro duševní zdraví kojenců např. také zveřejnila stanovisko, ve kterém je použití techniky „time-out“ považováno za nevhodné, zejména u dětí mladších tří let. [17]



Aktuálně není zatím k dispozici žádná (v českém prostředí ověřená) metodika techniky „time-out“ využitelná pro české školy. Zájemci o využití této metody by měli svůj postup vždy (průběžně) konzultovat s etopedem, speciálním pedagogem, psychologem apod.



### Praktický tip

**Možný postup řešení nežádoucího chování** (uvedené informace vycházejí také z doporučení Centra pro kontrolu a prevenci nemocí Ministerstva zdravotnictví a sociálních služeb USA pro výchovu předškolních dětí.) [18]

- ▶ Učitel (nebo asistent pedagoga) si s žákem předem domluví, že když řekne heslo „stop“, žák okamžitě zastaví nežádoucí činnost a nechá se odvést mimo danou aktivitu.
- ▶ Pokud žák projevuje nežádoucí chování, učitel si nejprve daného chování nevšímá.
- ▶ Pokud nedojde ke změně, pokusí se o lehkou korekci, například může žákovi přechodně odebrat pomůcku – příklad: dojde k žákovi, lehce mu vezme z ruky propisku a uloží mu ji do penálu.
- ▶ Pokud se žák dále chová nevhodným způsobem, učitel nebo asistent pedagoga ho klidným hlasem upozorní na možnost oddechového času. Je vhodné potom počkat několik sekund. Pokud žák změní své chování, učitel (asistent pedagoga) může jeho úsilí ocenit: „Opravdu se mi líbí, když nevykřikuješ, uklidíš po sobě pomůcky a dokončíš úkol, jak jsem tě požádal/a!“ Pokud ale žák stále pokračuje v rušivém chování, je na čase přistoupit k režimu přestávky.
- ▶ Pokud žák své chování nezmění, přistoupí učitel k technice „time-out“. Řekne předem domluvené heslo a odvede žáka z aktivity – např. pomocí slov: „Prosím, odejdi ze své lavice dozadu do relaxační zóny.“ Anebo: „Teď je třeba, abys měl/a přestávku, protože...“ Větu je vhodné říct jen jednou, použít klidný, ale pevný hlas. Je vhodné se vyhnout:
  - ▶ podrobnému vysvětlování a debatování s žákem;
  - ▶ subjektivnímu hodnocení žáka nebo situace, kritice;
  - ▶ vlastním projevům rozčilení, hněvu.
- ▶ Je potřeba, aby následovalo pozitivní zpevnění toho, co se aktuálně podařilo. Učitel může toto pozitivní zpevnění vyjádřit například výrokem: „Jsem rád/a, že ses teď dokázal/a zastavit, odejít do relaxačního koutku...“
- ▶ Ve chvíli, kdy se žák dostane do oddechového prostoru, učitel (asistent) mu sdělí, že teď běží jeho oddechový čas přestávky. Žák např. dělá to, co je nutné k uklidnění a snížení napětí – například leží v relaxační zóně školní třídy, anebo se jakkoliv pohybuje v rámci daného prostoru. U starších žáků je možné se individuálně domluvit na tom, že budou klidně sedět v určeném prostoru. Je vhodné, aby učitel (asistent pedagoga) zůstal poblíž, nezbytně nutné je to v případě, pokud dítě opouští prostor třídy (např. do předem vyčleněného relaxačního koutku nebo místnosti, se kterou byl žák předem seznámen). Do aktivity se žák vrací, jakmile je toho schopen.
- ▶ U předškoláků trvá přestávka obvykle dvě až pět minut. Dobrým pravidlem je dát jednu minutu přestávky na každý rok věku. Dítě může opustit místo přestávky teprve ve chvíli, kdy se zcela uklidní (tzn. dokáže se zcela ztišit alespoň po dobu několika vteřin). Obvykle přestávka o délce zhruba cca čtyři minut zcela postačuje, a to i u starších dětí/žáků.
- ▶ Pokud žák dostal udělený oddechový čas za výrazně rušivé chování, je vhodné mu na konci oddechového času připomenout žádoucí chování, které od něj očekáváte. Učitel (asistent) může například říci: „Pravidlo v naší třídě pro všechny (učitele i žáky) je, že...“ Po skončení přestávky se každopádně zaměřte na jakýkoliv drobný pokrok, který žák udělá, a nejlépe ho nadšeně pochvalte!

- ▶ Žák v základním vzdělávání by si měl vždy doplnit látku, kterou během režimu „time-out“ zameškal.

### **Alternativní postup: Hračka nebo pomůcka v režimu oddechového času**

Pokud žák špatně zachází s hračkou nebo pomůckou, může učitel zvážit, jestli ji odložit tzv. do režimu přestávky. Uložení hračky (pomůcky) do režimu přestávky je možné použít, pokud učitel nechce příliš často udělovat režim time-out žákovi. Stačí vzít hračku (pomůcku) a umístit ji jinam. Po uplynutí časového limitu učitel (asistent) vysvětlí žákovi, proč byla hračka v režimu přestávky.

Poznámka na závěr: Techniku „time-out“ by učitel nikdy neměl využívat v tom smyslu, že by žákům pouze pohrozil, že ji (někdy v budoucnu) využije.

Technika „time-out“ by se také nikdy neměla používat u žáků, kteří se prostřednictvím náročného chování vyhýbají úkolům nebo činnostem. [19]

## **Ocenění žádoucího chování u žáků**

---



### **Praktický tip**

Pozitivní oceňování žádoucího chování by se mělo využívat u všech žáků ve třídě pro posílení jejich jistoty a stability v chování. Co má pozornost, to zesiluje, a naopak. U žáků s obtížemi v chování je snaha o oceňování každíčkého, i malého pokroku směrem k vhodnému chování povzbuzením k dalšímu většímu pokroku.

*Jako nástroj k ocenění žádoucího chování je možné využít záznamový arch pozitivních kroků – na prvním stupni pomocí razítek, nálepek atd., na druhém stupni pomocí jednodušších záznamů, jako je fajfka, křížek a další. Dojde tak ke zpětné vazbě směrem od učitele k žákovi, i k náhledu a reflexi žáka na vlastní chování a pokroky.*

## **Adekvátně upravené prostředí**

---



### **Shrnutí**

Vhodnou úpravou prostředí dostává učitel prostor k volnému pohybu a přímému doзору nad všemi žáky, a tím i možnost eliminace nekontrolovatelných projevů nežádoucího chování. Materiály a pomůcky by měly být strukturované, uspořádané a dostupné pro všechny žáky. Žáci pak mají možnost používat všechny pomůcky a materiály, aniž by hledáním vyrušovali ostatní spolužáky. Každý z žáků by měl vidět na tabuli, monitor a na učitele, aby neztrácel kontakt s průběhem výuky a nemusel zjišťovat chybějící informace. Více k tématu uspořádání prostředí ve školní třídě najdete v kapitole 3: Upravme pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování.

***Při naplňování desáté zásady Desatera se u všech žáků ve třídě posiluje jistota a stabilita v chování tím, že se jejich žádoucí chování pozitivně oceňuje.***

***Nezbytné ale je, mít společně nastavená pravidla chování, která umožňují učitelům pozitivní zpětnou vazbu k chování žáků dávat jasný a zřetelný scénář, co se stane při nedodržení těchto třídních pravidel.***

***Pokud se rozhodnete řídit se popisovanou zásadou práce s heterogenní třídou, vždy myslíte na to nejdůležitější – vztah. Budete-li mít s žáky dobrý a pevný vztah, vše se nejen jeví, ale i řeší lépe.***



## Další informace (inspirace, materiály):

- ▶ [Maslowova hierarchie potřeb – \(wikipedia.org\)](https://wikipedia.org)
- ▶ [Nenasilna-komunikace.cz/nvc.html](https://nenasilna-komunikace.cz/nvc.html)
- ▶ [Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole | www.odyssea.cz](https://www.odyssea.cz)
- ▶ [Potřeby školní třídy - Zábavné učení \(zabavneuceni.cz\)](https://zabavneuceni.cz)
- ▶ [Co by měl každý učitel vědět o uspořádání třídy | Víte...? | věda.muni.cz](https://veda.muni.cz)
- ▶ [Pravidla třídy | \(zpojmevsechny.cz\)](https://zpojmevsechny.cz)
- ▶ [VIDEO: Pravidla pro třídu vymýšlejte spolu s žáky. Budou je spíš dodržovat. | \(zpojmevsechny.cz\)](https://zpojmevsechny.cz)
- ▶ [Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat | \(zpojmevsechny.cz\)](https://zpojmevsechny.cz)
- ▶ [Kruh obnovy - Časopis Skauting](https://www.skauting.cz)
- ▶ [Build a Classroom Community Through Proactive Circles | PBIS Rewards](https://pbis.org)
- ▶ [Restorative Justice Circles | Office of Student Conflict Resolution \(OSCR\) \(umich.edu\)](https://umich.edu)
- ▶ [Restorative Circles: Creating a Safe Environment for Students to Reflect - YouTube](https://youtube.com)



## Doporučená literatura pro zájemce

- Auger, M.-T., Boucharlat, Ch. (2005).** *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Vyd. 1. Praha: Portál.
- Čapek R. (2018).** *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Fontana, D. (2003).** *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Překlad Karel Balcar. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Gabašová, J. (2020).** *Otevřená komunikace a řešení konfliktu ve třídě.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Kyriacou, Ch. (1996).** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál.
- Stará, J. (2009).** Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak je řešit? [online]. Učitelské listy, 10. 9. 2009. Dostupné z: [Učitelské listy: Jana Stará: Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit? \(ucitelske-listy.cz\)](https://ucitelske-listy.cz)
- Ulmanová, M. Dubec, M. (2012).** *Čítanka k osobnostní a sociální výchově.* Praha: Projekt Odyssea, z. s. Dostupné z: [Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz](https://odyssea.cz)
- Valenta, J. (2003).** *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ.* Vyd. 2. Praha: Agentura Strom.



## Závěrem

V závěru publikace bychom rádi poděkovali čtenářům za zájem o téma práce s heterogenní třídou. S ohledem na společenský postoj k inkluzi je jasné, že heterogenita žáků ve třídách bude nadále stoupat a schopnost učitele vést „pestré“ kolektivy bude zásadní jak při utváření vhodných podmínek pro realizaci výuky, tak pro zachování si vlastní psychické pohody a pedagogického sebevědomí v učitelské praxi.

Věříme, že pomůcky, které jsme připravili – výsledný check-list i metodické texty v podobě Desatera – budou učitelé pravidelně využívat pro posuzování vlastního pokroku při práci s heterogenní třídou.

Nepředložili jsme čtenáři zaručený recept, který vždy každou situaci ve škole vyřeší, ale inspirace pro její zvládnutí. Ponecháváme učiteli možnost vždy si vybírat a hledat vlastní cesty. Dalo by se říct, my na základě zkušeností nabízíme, vy si vybíráte a ověřujete, co pro vás a vaše žáky bude prospěšné.

Potěší nás, pokud vám check-list i Desatero přinesou inspiraci k rozšíření a využívání efektivnějších pedagogických strategií a zároveň přispějí k tomu, že ve vaší škole bude vám i vašim žákům různého věku, rozdílných povah a zájmů příjemně.

### **Na závěr si dovolíme citovat z blogu Karla Opravila a Marka Tvrdoň:**

*„Učitelství není donášková služba. Nestačí předat nabyté informace. Skvělí učitelé také mentorují, stimulují, provokují, zapojují... Role učitele je usnadnit učení.“*

### **Zdroj citace:**

OPRAVIL, Karel a Marek TVRDOŇ. *Pajdák a Ganttův diagram* [online]. [cit. 2023-01-04]. Dostupné z: <http://www.kaomat.cz/blog.htm> převzato jako volný překlad z vystoupení autora: Ken Robinson

## Přílohy

## Příloha 01a

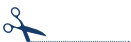
## DODRŽUJME PRAVIDELNÉ RITUÁLY NAVOZUJÍCÍ ŽÁKŮM POCIT „MY“

**Využití:** Kartičky k reflexi hodiny, učiva, dne

**Poznámka:** Karty lze zamíchat a nechat žáky vytáhnout jednu kartu s otázkou, na kterou budou odpovídat. Nebo každý žák může vylosovat svou kartu a kdo má zájem přidat vlastní odpověď, je vítán.

**Zdroj:** upraveno podle <https://jobvzdelavani.cz/reflektivni-karty>

<p><b>Co potřebuji upřesnit?</b></p> 	<p><b>Co nového jsem si stříhl/a?</b></p> 	<p><b>Na co bychom se měli podívat společně?</b></p> 	<p><b>Co rozhodně stojí za poznamenání?</b></p> 
<p><b>Co mě vytáčelo?</b></p> 	<p><b>Co jsem zvažoval/a? Co mi pomáhalo se rozhodnout?</b></p> 	<p><b>Co už mi jde od ruky?</b></p> 	<p><b>Z čeho mám radost? Co sedlo?</b></p> 
<p><b>Co – koho chci ocenit a za co?</b></p> 	<p><b>Ským jsem sdílel/a? Kdo mi pomáhal?</b></p> 	<p><b>Co se mi otevřelo? Na co mám nové odpovědi?</b></p> 	<p><b>Čeho na mě bylo moc?</b></p> 
<p><b>Čím vším jsme si prošli?</b></p> 	<p><b>Na co nechci zapomenout?</b></p> 	<p><b>Od čeho si rád/a odfrku?</b></p> 	<p><b>Co mě osvěžilo – povzbudilo?</b></p> 



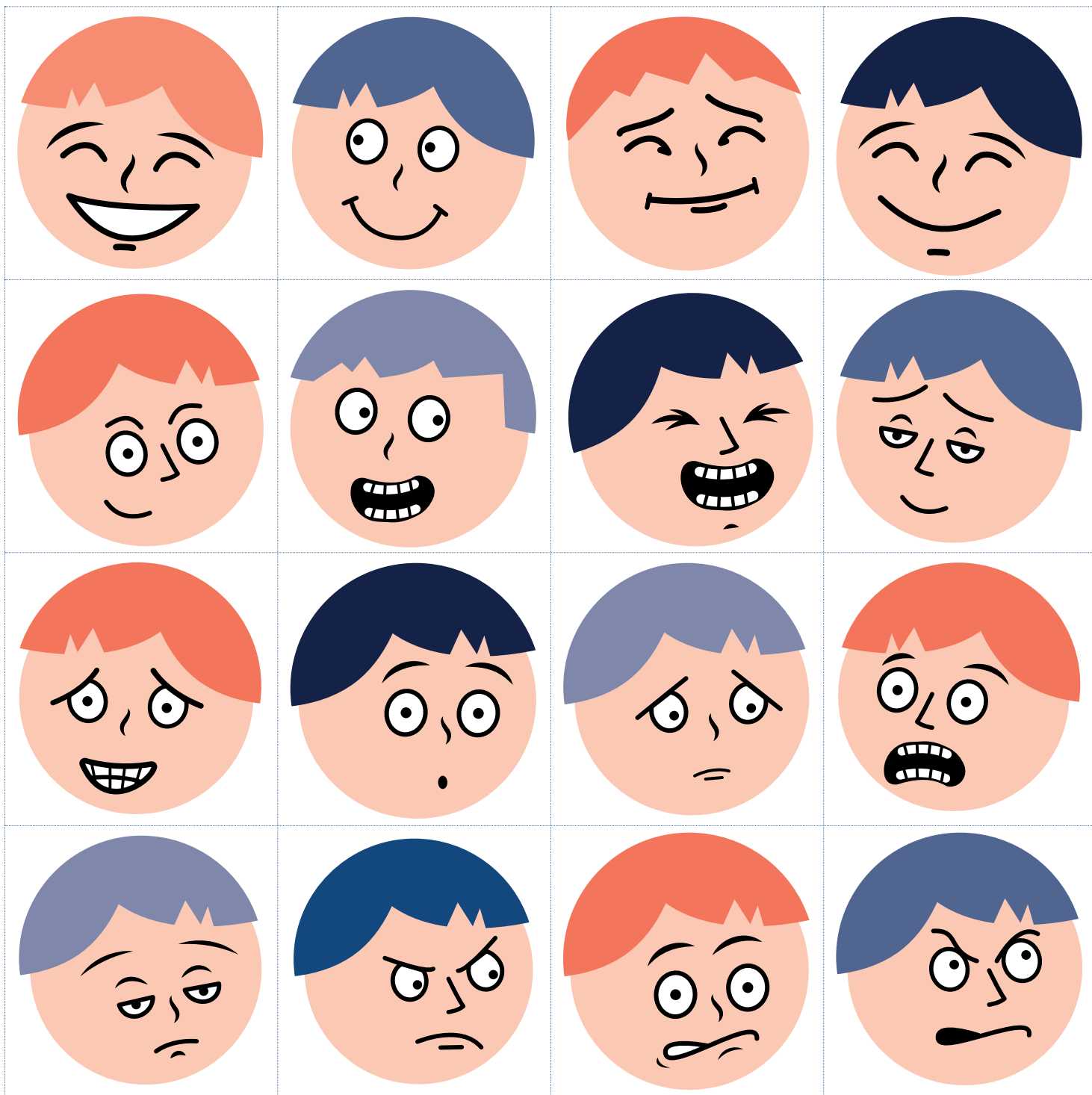
## Příloha 01b

## DODRŽUJME PRAVIDELNÉ RITUÁLY NAVOZUJÍCÍ ŽÁKŮM POCIT „MY“

**Využití:** Pomůcka k rituálu sdílení emocí

**Poznámka:** Jako pomůcka pro sdílení emocí jsou záměrně uvedeny obrázky bez popisu dané emoce. Každý žák může emoci na obrázku rozumět trochu jinak a její pojmenování není cílem naplňování zásady 01.

**Zdroj:** převzato z <https://www.edupics.com/coloring-page-facial-expressions-i8896.html>





## Příloha 02a

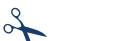
## POUŽÍVEJME VE VÝUCE JEDNODUCHÝ JAZYK A VIZUÁLNÍ OPORU

**Využití:** Pomůcka k ověření porozumění

**Poznámka:** Karty lze rozdat žákům nebo je možné pro použití gesta používat vlastní ruce. Žáci mohou učiteli dávat okamžitou zpětnou vazbu na jeho instrukce či výklad.

**Zdroj:** archiv autorů

<p><b>VŮBEC NEROZUMÍM</b></p>		<p>Vlastní pojmenování</p>
<p><b>MÁM URČITÉ NEJASNOSTI</b></p>		<p>Vlastní pojmenování</p>
<p><b>NAPROSTO ROZUMÍM</b></p>		<p>Vlastní pojmenování</p>



## Příloha 02b

## POUŽÍVEJME VE VÝUCE JEDNODUCHÝ JAZYK A VIZUÁLNÍ OPORU

**Využití:** Pomůcka pro vizualizaci zbývajících času na práci

**Poznámka:** Pomocí karet učitel poskytuje žákům přehled o zbývajícím čase na práci. Karty umožňují diferencovat dobu pro splnění úlohy – různé skupiny žáků či různí žáci mohou využít různý čas na práci. Karty lze kombinovat a tvořit další časy (15 minut apod.).

**Zdroj:** archiv autorů

<p><b>1</b> minuta</p> 	<p><b>2</b> minuty</p> 
<p><b>5</b> minut</p> 	<p><b>10</b> minut</p> 
<p><b>20</b> minut</p> 	<p><b>30</b> minut</p> 



## Příloha 03

## VYTVÁŘEJME PESTRÉ SPOLEČNÉ UČEBNÍ SITUACE

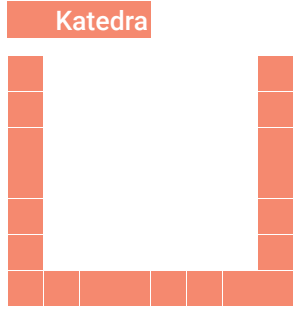
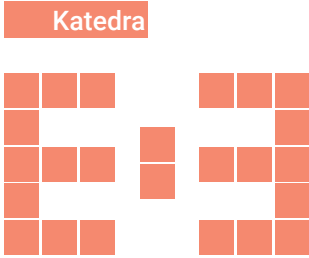
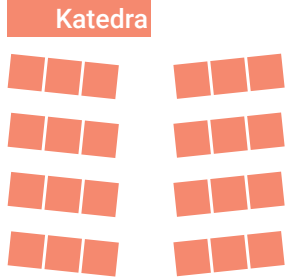
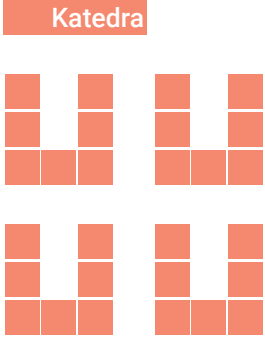
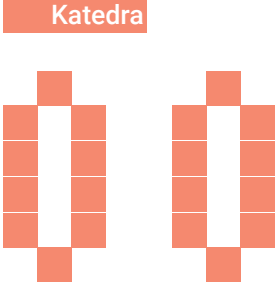
**Využití:** Vizualizace vybraných uspořádání lavic při výuce

**Poznámka:** Při skupinové práci lze karty použít např. jako přehled rolí, jako losovátka rolí, po přidělení rolí jako osobní jmenovku, při přidělení rolí na delší období lze připevnit na pracovní místo či židli žáka. Použit lze celé karty nebo využívat jen jejich část (např. znak a jméno u mladších dětí).

**Zdroj:** upraveno podle <https://www.bookwidgets.com/blog/2019/12/19-classroom-seating-arrangements-fit-for-your-teaching>

		vhodné	nevhodné
<b>DVOJICE</b>		<input type="checkbox"/> samostatná práce <input type="checkbox"/> práce ve dvojicích	<input type="checkbox"/> skupinová práce
<b>PREZENTACE</b>		<input type="checkbox"/> třída věnuje pozornost jednomu mluvčímu stojícímu vpředu	<input type="checkbox"/> skupinová práce
<b>HNÍZDA</b>		<input type="checkbox"/> skupinová práce (ideálně ve čtveřicích)	<input type="checkbox"/> pozornost jednomu mluvčímu
<b>PRÁCE V ROZÍCH</b>		<input type="checkbox"/> práce na větších projektech <input type="checkbox"/> každý roh = jedno téma / jedna aktivita	<input type="checkbox"/> samostatná práce <input type="checkbox"/> práce ve dvojicích



		vhodné	nevhodné
<b>PODKOVA</b>		<input type="checkbox"/> podnětí diskuse ve třídě <input type="checkbox"/> samostatná práce; učitel může pozorovat všechny žáky a poskytovat jim individuální pomoc	<input type="checkbox"/> skupinová práce
<b>MOTÝL</b>		<input type="checkbox"/> samostatná práce (kdy lavice ve středu motýla slouží jako místo, kam žáci chodí pro další instrukce, pomůcky nebo nový úkol); učitel má přístup ke všem žákům, budou-li potřebovat pomoc	<input type="checkbox"/> celotřídní diskuse <input type="checkbox"/> práce v menších skupinách
<b>RYBÍ KOST</b>		<input type="checkbox"/> umožňuje všem žákům věnovat pozornost mluvčímu stojícímu vpředu <input type="checkbox"/> umožňuje pohodlně všem žákům vstoupit do diskuse	<input type="checkbox"/> skupinová práce
<b>PODKOVY</b>		<input type="checkbox"/> rozvíření diskuse v menších skupinách; učitel může uvést některá odvážná tvrzení nebo „problémy“ k tématu výuky a nechá své žáky o nich ve skupinách diskutovat (vhodné také při výuce cizích jazyků); žáci mají za úkol dojít ke shodě nebo ke společnému řešení problému	<input type="checkbox"/> samostatná práce <input type="checkbox"/> frontální výuka
<b>VELKÉ SKUPINY</b>		<input type="checkbox"/> práce na větších projektech (organizace akce, sestavení hry, založení fiktivní společnosti apod.); je potřeba počítat se zvýšeným hlukem ve třídě	<input type="checkbox"/> frontální výuka <input type="checkbox"/> samostatná práce <input type="checkbox"/> práce ve dvojicích



## Příloha 04

### POUŽÍVEJME GRADOVANÉ SLOVNÍ ÚLOHY

**Využití:** Bloomova taxonomie jako pomůcka pro přípravu gradace úlohy

**Poznámka:** Pomůcka umožňuje učiteli vytvářet žákům gradované zadání až pro šest úrovní. Učitel může na proužky s návrhem otázky/zadání doplnit podle vlastní potřeby konkrétní znění. Žáci si sami vybírají úroveň obtížnosti úlohy (čímž se učí reálně sebehodnotit vlastní možnosti) nebo jim ji přiděluje učitel.

**Zdroj:** archiv autorů

Úroveň	Cíl úlohy		Vhodné otázky / zadání pro žáky
	<b>ZAPAMATOVAT</b> Žák rozpozná, vyjmenuje, popíše, zařadí.		Kolik ?
			Kdy ?
			Jak velký ?
			Co je ?
			Kdo objevil ?
			Vyjmenujte
			Uveďte pravidlo
	<b>ROZUMĚT</b> Žák definuje, vyjádří vlastními slovy, popíše, shrne, vysvětlí, objasní.		Zjistěte
			Vyjmenujte
			Co se stane, když ?
			Čím se liší ?
			Proč ?
			Jakým způsobem ?



Úroveň	Cíl úlohy		Vhodné otázky / zadání pro žáky
	<b>APLIKOVAT</b> Žák použije, vykoná, aplikuje.		Doplňte do vět, do slov
			Vyberte správné řešení
			Proveďte podle vzorce/pravidla
			Sestavte
			Použijte pravidlo
	<b>ANALYZOVAT</b> Žák provádí rozbor, rozhoduje se, rozlišuje, specifikuje, srovnává, nalézá vztahy.		Označte ve schématu
			Popište diagram
			Zhodnoťte význam
			Proč myslíte, že ?
			Jaké jsou klady a zápory ?
			Jaký je vztah mezi ?
	<b>HODNOTIT</b> Žák vybere postup, jak vyřeší problém, prozkoumá, vytvoří hypotézu, posoudí, otestuje.		Vypracujte zprávu
			Na internetu najděte a porovnejte
			Udělejte přehled
	<b>TVOŘIT</b> Žák navrhuje, plánuje, vymýšlí, vytváří, vynalézá.		Formulujte dotazy
			Jak se dá v praxi využít ?
			Na základě vlastního pozorování



## Příloha 05a

## VYTVÁŘEJME PESTRÉ SPOLEČNÉ UČEBNÍ SITUACE

**Využití:** Losovátka pro skupinové práce

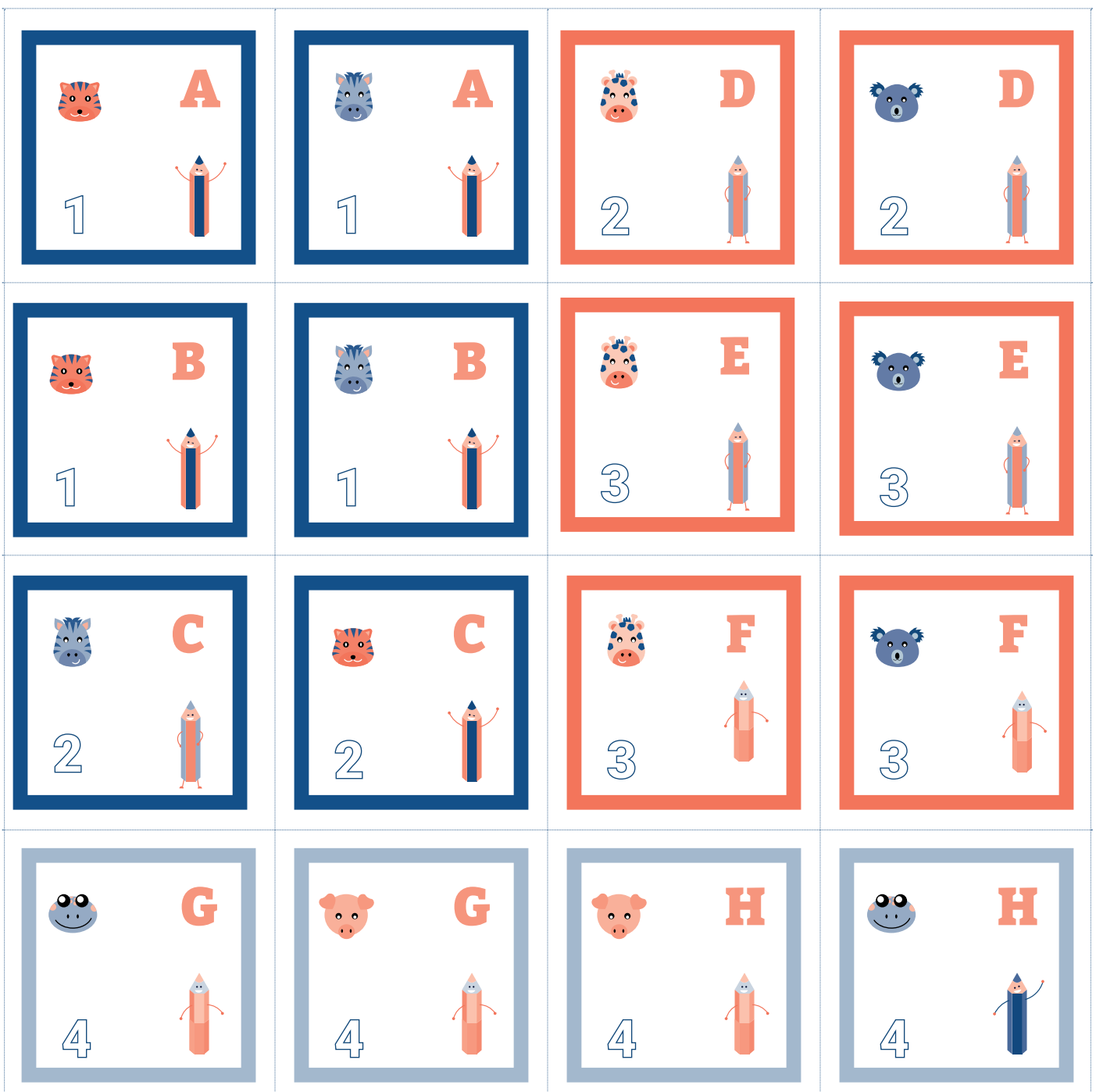
**Poznámka:** Pomocí tohoto losovátka lze žáky rozdělit od dvojic až po šestice za použití tolika karet, kolik je žáků. Karty mají v dolní části číslo od 1 do 30 určující počet žáků (pokud se pracuje s 24 žáky, použity budou karty 1–24). Skupiny vzniknou následovně:

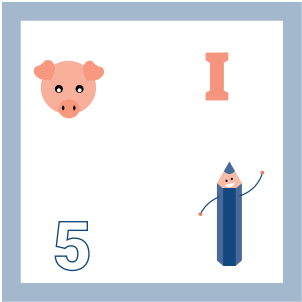
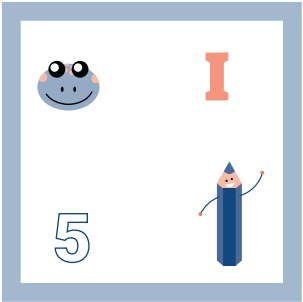
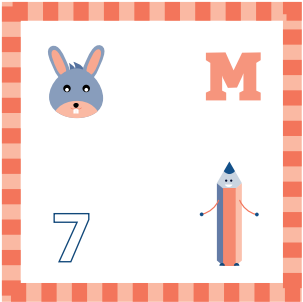
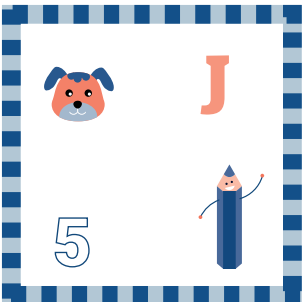
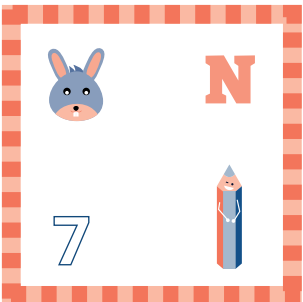
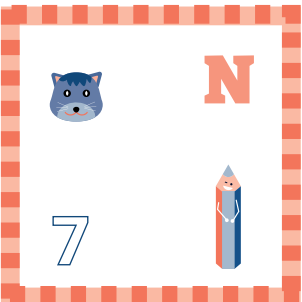
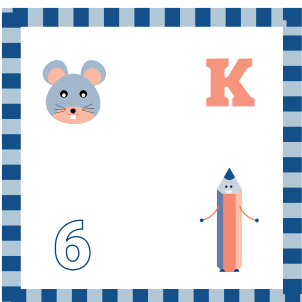
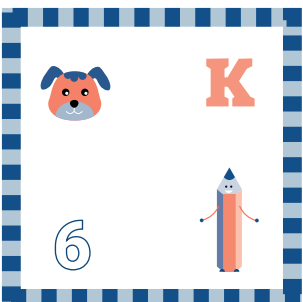
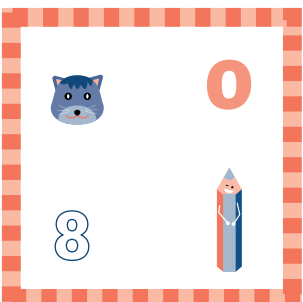
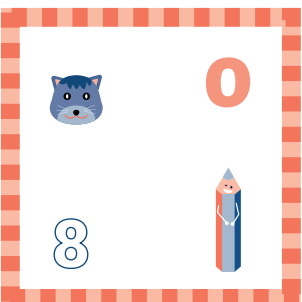

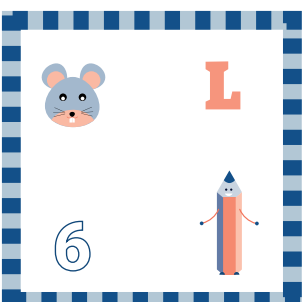






**DVOJICE** – žáci se stejným PÍSMENEM, **TROJICE** – žáci se stejným ZVÍŘETEM, **ČTVEŘICE** – žáci se stejným ČÍSLEM

**PĚTICE** – žáci se stejnou PASTELKOU, **ŠESTICE** – žáci se stejným RÁMEČKEM

Pokud je ve třídě počet žáků, který není dělitelný velikostí skupiny beze zbytku, použije se počet karet odpovídající počtu žáků. Žáci, kteří nevyjdou do celé skupiny, budou rozděleni dle vlastní úvahy, nebo lze vybrat počet karet, který dělitelný je, a doplnit jejich počet žolíky. Žák s žolíkem si může vybrat, ke které skupině se přidá.

**Zdroj:** upraveno podle <https://files.formativne.cz/>












## Příloha 05b

## VYTVÁŘEJME PESTRÉ SPOLEČNÉ UČEBNÍ SITUACE








**Využití:** Pomůcka pro určení rolí ve skupině

**Poznámka:** Při skupinové práci lze karty použít např. jako přehled rolí, jako losovátka rolí, po přidělení rolí jako osobní jmenovku, při přidělení rolí na delší období lze připevnit na pracovní místo či židli žáka. Použít lze celé karty nebo využívat jen jejich část (např. znak a jméno u mladších dětí).

**Zdroj:** archiv autorů

<b>MLUVČÍ</b>	Prezentuje skupinovou práci. Domlouvá se s ostatními skupinami a s učitelem.		Jméno žáka:	Učím se vyjadřovat se plynule a srozumitelně, vystupovat před lidmi, prezentovat vlastní práci.
<b>ZAPISOVATEL</b>	Zapisuje získané informace podle domluvy na papír, PC atd.		Jméno žáka:	Učím se formulovat výstižně věty, vybírat důležité informace.
<b>VYHLEDÁVAČ</b>	Vyhledává informace v povolených zdrojích.		Jméno žáka:	Učím se orientovat se v textu, porozumět různým druhům textu, kriticky hodnotit informace a zdroje.
<b>GRAFIK</b>	Navrhuje, jak bude vypadat výsledek úkolu (obrázky, barvy, nadpisy atd.).		Jméno žáka:	Učím se rozvíjet kreativitu, vidět práci jako celek, kombinovat různé podklady a spojovat je v celek.
<b>ČASOMĚŘIČ</b>	Dohlíží, aby skupina plnila úkoly v zadaném čase.		Jméno žáka:	Učím se orientovat se v čase, odhadovat, kolik času zabere jaká aktivita, rozvrhnout práci tak, aby byla zvládnutelná v daném čase.



SBĚRAČ	Zpracovává a vybírá nejdůležitější informace od členů skupiny.		Jméno žáka:	Učím se rozhodovat a poznat, jaké informace jsou podstatné a které lze využít.
NADHAZOVAČ	Přichází s novými nápady a návrhy, jak vypracovat úkol.		Jméno žáka:	Učím se kreativnímu myšlení, schopnosti prosadit se a přesvědčit ostatní.
POSEL	Přináší materiály a pomůcky.		Jméno žáka:	Učím se pečlivosti, odhadu, kolik a jaký materiál skupina potřebuje.
HODNOTITEL	Hodnotí průběžně práci a doporučuje, co vylepšit.		Jméno žáka:	Učím se zamýšlet se s nadhledem nad vlastní prací, umět říct druhým, co se mi líbí i nelíbí a být schopen říct proč.
ROZHODČÍ	V případě neshod se snaží pomoci vyřešit konflikt a přijít s řešením, které bude vyhovovat všem či většině.		Jméno žáka:	Učím se řešit konfliktní situace, vcítit se do druhých.
POVZBUZOVATEL	Všímá si nálady ve skupině a snaží se vyhecovat všechny členy skupiny k zápalu do práce.		Jméno žáka:	Učím se pozitivnímu přístupu k práci.
POŘÁDKÁŘ	Udržuje pracovní místo v čistotě a pořádku.		Jméno žáka:	Učím se schopnosti udržovat při práci pořádek, mít přehled o pomůckách a potřebných materiálech.

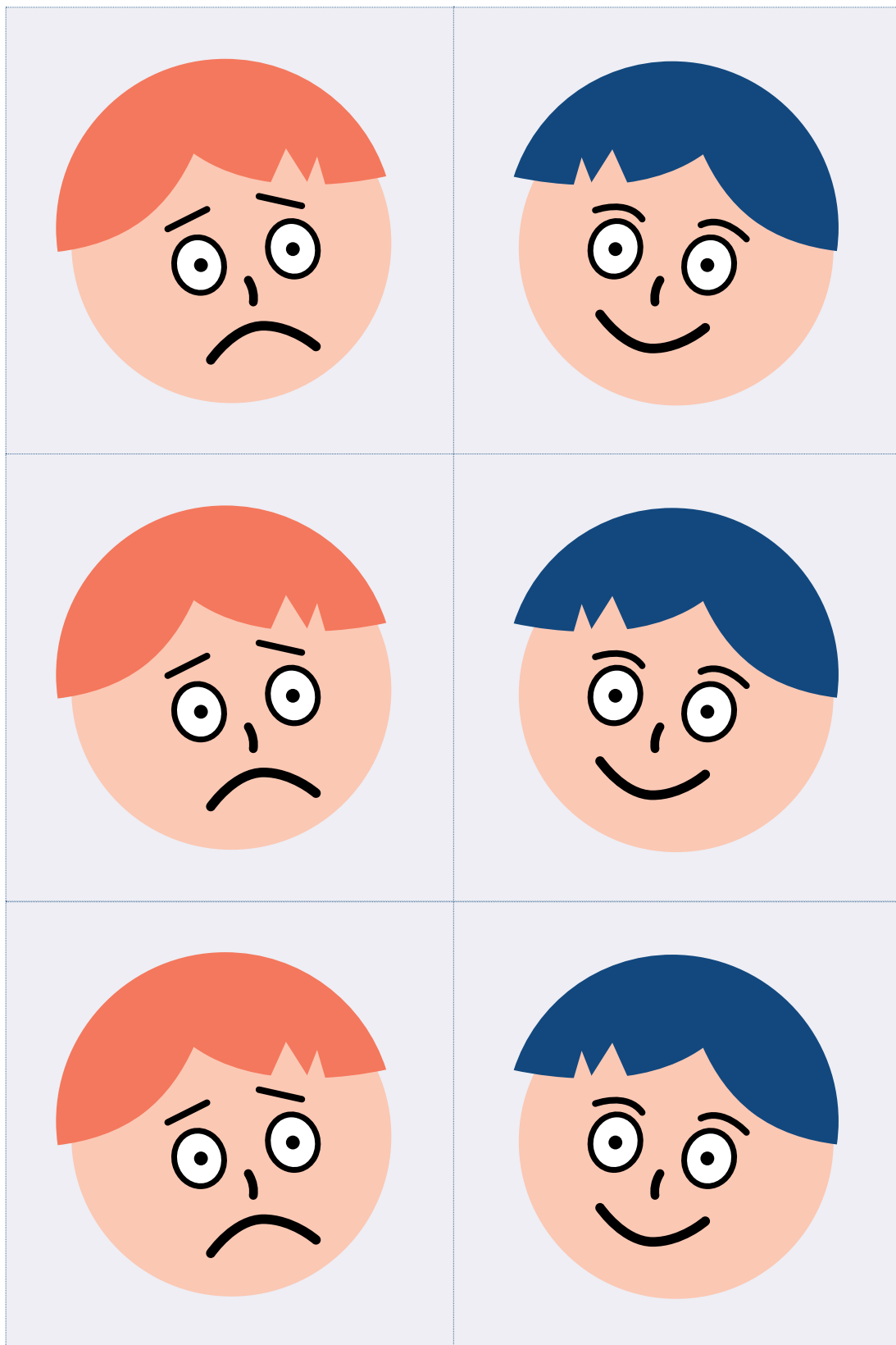


**Příloha 06****UJIŠŤUJME SE, ŽE SI VŠICHNI ŽÁCI VĚDÍ RADY PO ZADÁNÍ ÚKOLU  
I V PRŮBĚHU JEHO PLNĚNÍ**

**Využití:** Semafor s piktogramy pro samostatnou práci

**Poznámka:** Případně lze vyrobit pouze jednu oboustrannou kartičku „potřebuju pomoc“ a „zvládám“

**Zdroj:** archiv autorů



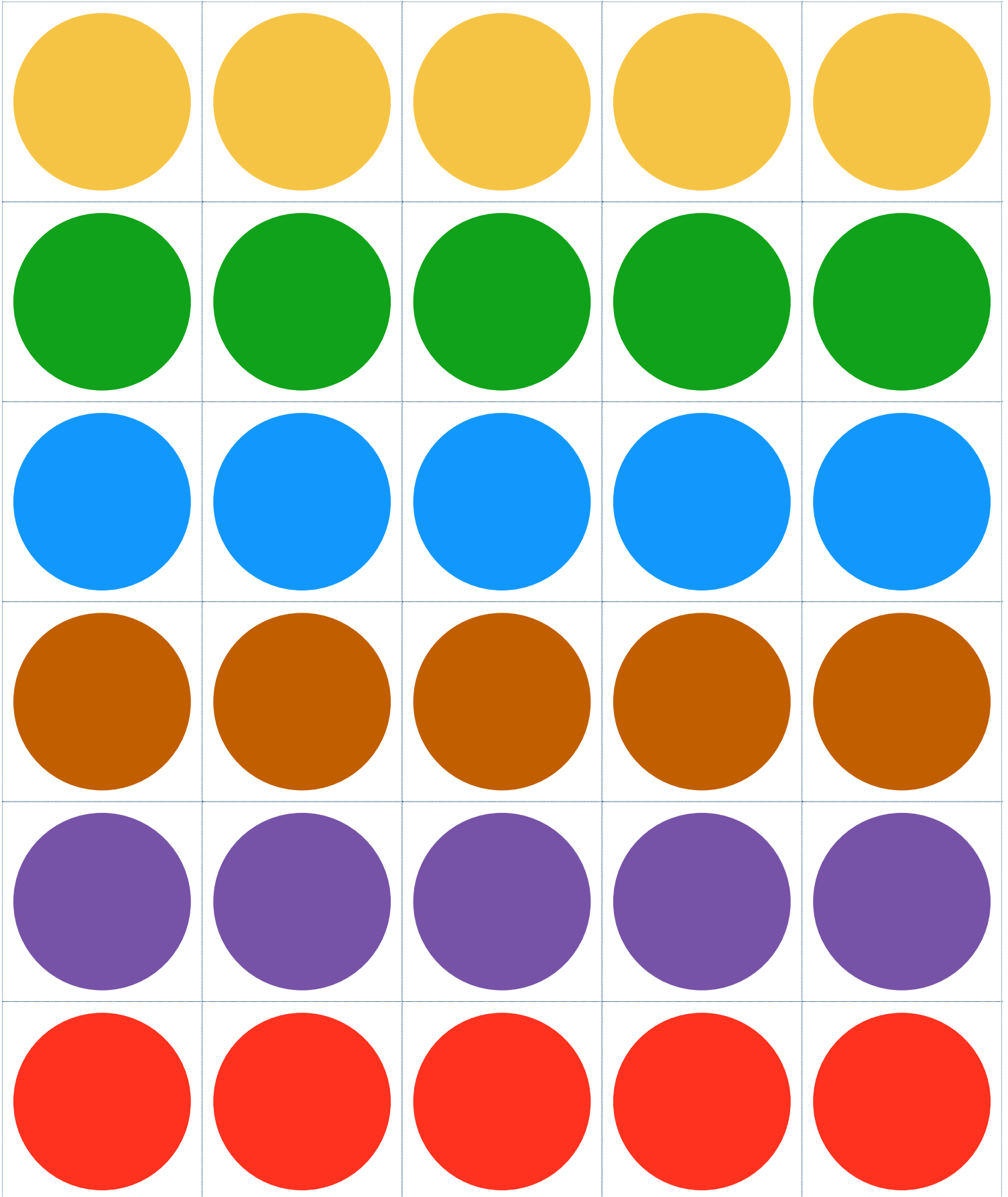
## Příloha 07

### UMOŽNĚME ŽÁKŮM PRACOVAT SVÝM TEMPEM

**Využití:** Barevné puntíky pro gradované úlohy

**Poznámka:** Barevné puntíky lze vytisknout na samolepicí papír. Jedna barva reprezentuje jednu úroveň úloh. Učitel puntíky označí úlohy patřící úrovně a žáci mohou jistě (sami nebo po konzultaci s učitelem) volit mezi úrovněmi.

**Zdroj:** archiv autorů



## Příloha 08

## POUŽÍVEJME VE VÝUCE KOTVÍCÍ AKTIVITY






**Využití:** Nabídka kotvících aktivit

**Poznámka:** Žák, který je hotov se svou prací, pracuje na kotvící aktivitě. Kotvící aktivitu může losovat nebo vybírat (bez či za konzultace s učitelem) z nabídky na kartách. Učitel i ostatní žáci mají díky této kartě (na lavici, jako jmenovka žáka, na domluveném viditelném místě) jasné znamení, že žák pracuje na povolené kotvící aktivitě.

**Zdroj:** archiv autorů

DENÍK		PRACOVNÍ LIST	
ČETBA		KŘÍŽOVKA	
ÚLOHA NAVÍC		STAVEBNICE	
NEZÁVAZNÝ TEST		PUZZLE	



PRÁCE NA PC		POMOC SPOLUŽÁKOVI	
REFERÁT		TŘÍDNICKÉ PRÁCE	
NOVINKA		PORTFOLIO	
ŠIFRA		DODĚLÁVÁNÍ RESTŮ	
MALOVÁNÍ		ŽOLÍK	



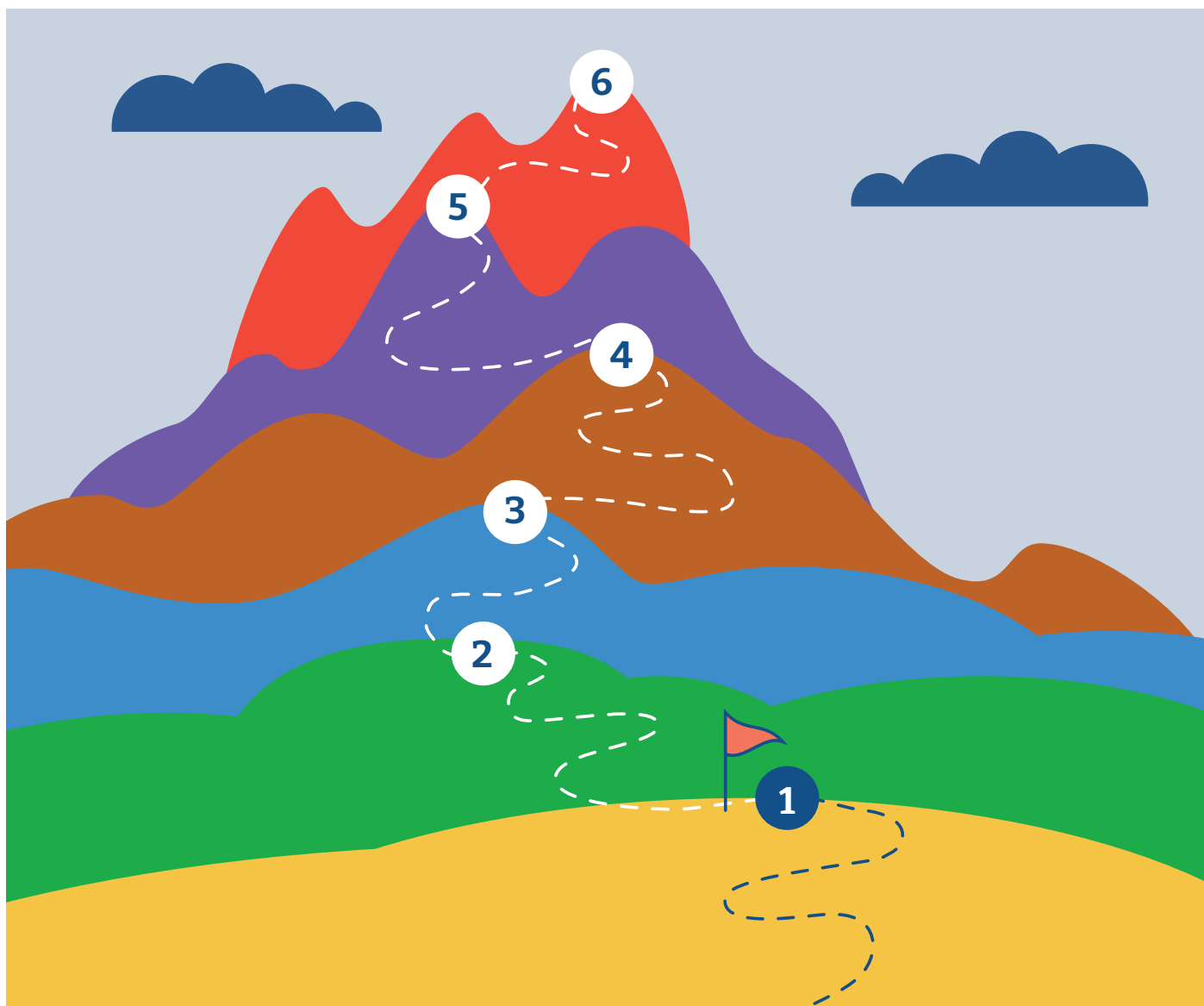
## Příloha 09

### NASTAVME KRITÉRIA HODNOCENÍ TAK, ABY MOHLI ŽÁCI ZAŽÍVAT ÚSPĚCH

**Využití:** Mapa učebního pokroku

**Poznámka:** Žák samostatně, se spolužákem nebo s učitelem stanoví svůj cíl v určité oblasti a vydefinuje si dílčí cíle, které k tomu potřebuje splnit. Výchozí bod určuje aktuální stav: co umím teď. Splněnou úroveň žák postupně na mapě znázorňuje způsobem, který mu vyhovuje.

**Zdroj:** upraveno podle [https://mup.scio.cz/Content/Files/Metodika\\_obecna.pdf](https://mup.scio.cz/Content/Files/Metodika_obecna.pdf)



## Příloha 10

# PODPORUJME ŽÁDOUCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

**Využití:** Nabídka kotvících aktivit

**Poznámka:** Podpořit žádoucí chování žáků lze pomocí smlouvy mezi učitelem a žákem, ve které se oba dva zavážou k dohodnutým činnostem či způsobům chování. Potřebuje-li učitel do situace zahrnout také rodiče a jejich intervenci v domácím prostředí, je možné smlouvu sjednat mezi třemi stranami: učitel, žák, rodič. Vhodné je pravidelně smlouvu vyhodnocovat – jak se nám ji daří plnit?

**Zdroj:** upraveno podle Bittman, J.; Bittmanová, L. (nedat.). *Motivační systém*. Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus.

## SMLOUVA mezi žákem a učitelem

Tato smlouva se uzavírá dne .....

mezi žákem ..... a učitelem .....,

kteří se domluvili na tom, že se budou společně snažit, aby se žákovi ve škole dobře dařilo a každý den se něco nového naučil.

Z této smlouvy vyplývají závazky a očekávání mezi učitelem a žákem.

### Žák se zavazuje k tomu, že:

- \*
- \*
- \*

### Ocenění pro žáka:

Žák dostane možnost určit zajímavou tematickou aktivitu během hodiny.

### Učitel se zavazuje k tomu, že:

- \*
- \*
- \*

Smlouvu bude žák a učitel pravidelně vyhodnocovat, a to každý týden/měsíc, ústně nebo písemně.

Podpis učitele

.....

Podpis žáka

.....



## **Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou**

PhDr. Renata Votavová, Mgr. Klára Majčíková, Ph.D., Mgr. Veronika Ješátková,  
Mgr. Zonna Bařinková

Vydal Národní pedagogický institut České republiky, Senovážné náměstí 25, Praha 1

Rok vydání: 2023

První vydání

Editorské práce: autorský tým APIV B

Konzultant: Mgr. Miroslav Vosmik

Grafická úprava a sazba: Tiptop Studio s.r.o.

Náklad: 200 kusů

Aktuální informace o publikacích Národního pedagogického institutu České republiky najdete na webových stránkách [www.npi.cz](http://www.npi.cz)

**npi** | Národní pedagogický institut  
České republiky

[www.npi.cz](http://www.npi.cz)