

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

DIFERENCOVANÁ VÝUKA V HODINÁCH CIZÍHO JAZYKA SE ZAMĚŘENÍM
NA ŠPANĚLŠTINU

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Michaela Drahotová

Studijní obor: Učitelství anglického jazyka a literatury pro střední školy – Učitelství
španělského jazyka pro střední školy

Ročník: II.

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 30. dubna 2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu akademického roku poskytovala a také za její lidský a vstřícný přístup.

Anotace

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou diferencovaného vyučování. Práce je rozdělena na teoretickou a aplikační část. V teoretické části jsou shrnuta odborná a teoretická východiska týkající se otázky diferenciaci ve výuce. Aplikační část je věnována implementaci diferenciačních strategií do výuky. Na základě poznatků představených v teoretické části jsou zde představeny návrhy konkrétních aktivit v hodinách španělského jazyka. Součástí práce je zhodnocení dotazníkového šetření zaměřeného na zkušenost s diferencovanou výuku na českých středních školách a gymnáziích.

Annotation

The aim of the Diploma thesis is to examine the concept of differentiated instruction. The thesis is divided into two parts. The first part offers a closer look at the theoretical aspects related to differentiation. The attention is paid especially to general principles, process of learning, the role of the teacher, cooperative education, advantages and disadvantages of differentiation, evaluation and preparation of students and parents for the system of differentiated class. The second part focuses on the implementation of differentiating strategies into second language teaching. Based on the theoretical learning from the first part, several activities which can be used in a Spanish high school class are proposed. The thesis includes a research carried out through a questionnaire which aims to map the teacher's knowledge of differentiated instruction and its usage at Czech high schools.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Od historie po současnost.....	9
2. Obecné principy.....	10
2.1. Typy žáků.....	13
3. Proces učení.....	14
3.1. Podmínky pro efektivní učení.....	14
3.2. Zapojení obou hemisfér.....	16
3.3. Kognitivní a učební styly.....	17
3.4. Teorie inteligence.....	19
4. Strategie pro přípravu diferencované výuky.....	20
4.1. Diferenciace obsahu.....	20
4.2. Diferenciace procesu.....	21
4.3. Diferenciace produktu.....	22
4.4. Diferenciace fyzického prostředí třídy.....	22
4.4.1. Blended learning.....	23
5. Klima třídy.....	24
6. Role učitele v diferencované třídě.....	25
7. Kooperativní výuka.....	27
8. Výhody a nevýhody diferencované výuky.....	30
9. Hodnocení.....	34
10. Příprava žáků a rodičů na diferencovanou výuku.....	36
II. APLIKAČNÍ ČÁST.....	38
1. Dotazníkové šetření.....	38
1.1. Popis respondentů.....	38
1.2. Odpovědi respondentů.....	42

2.	Implementace diferencované výuky	53
2.1.	Fáze rozhodnutí	53
2.2.	Fáze přípravy a následné realizace	55
3.	Návrhy diferenciačních strategií	61
3.1.	Think-pair-share	61
3.2.	RAFT	62
3.3.	Kartičky s úkoly	63
3.4.	Centra aktivit	64
1.1.1.	Utváření skupin	65
1.1.2.	Hodnocení skupinových aktivit	69
3.4.1.1.	Kritéria hodnocení	71
1.1.3.	Práce ve skupinkách: téma <i>Por la ciudad</i>	73
3.4.1.2.	VARIANTA 1: Vocabulario: la ciudad	73
3.4.1.3.	VARIANTA 2: Myšlenková mapa online / offline	76
3.4.1.4.	VARIANTA 3: Vocabulario online: la hora	78
3.4.1.5.	VARIANTA 4: Vocabulario offline: indicar la posición	80
3.4.1.6.	VARIANTA 5: Vocabulario: indicar la dirección	83
3.4.1.7.	VARIANTA 6: Gramática: HAY + ESTÁ/N	85
	Závěr	88
	Resumé	90
	Bibliografie	92
	Použité zkratky	96
	Seznam obrázků	96
	Seznam grafů	97
	Seznam tabulek	97
	Přílohy	98

Úvod

Úlohou moderního školství se v současnosti stává umožnit jedinci rozvíjet se ve všech složkách své osobnosti a pomoci mu tak uspět v řadě rozmanitých životních situací. Úkolem učitele v současné škole je porozumění žákovi, a k tomu je třeba poznat a zohledňovat individuální specifika našich žáků tak, abychom mohli zajistit komplexní rozvoj jejich osobnosti. Ve škole se běžně setkáváme s heterogenním složením skupin žáků. Každý žák je jedinečnou osobností, přichází do školy s jinou zkušeností, má jiné zájmy, jinou úroveň znalostí a dovedností a jiné učební preference. Žáci se liší v úrovni pozornosti, motivaci, tempu, typech inteligence, vyzrálosti, postoji k učení, vztahů s ostatními žáky apod. Jedním ze způsobů, jak na tuto rozmanitost reagovat, je využití diferenciacních metod.

Cílem diferencované výuky je vytvoření takových podmínek, kdy žák dosáhne co největšího naplnění svého potenciálu. Při diferencované výuce je důraz kladen na to, aby se žák rozvíjel podle svých schopností a možností, aby zažíval úspěch a byl tak vnitřně motivován ke svému dalšímu rozvoji. Tento způsob výuky buduje žákovi samostatnost, tvořivost, zodpovědnost za své učení, touhu po poznání a také pro něj vytváří výzvy v překonávání sebe sama, nikoli v soupeření s ostatními.

O diferencované výuce se v určité míře dočteme v různých didakticky zaměřených publikacích, chybí však monografická publikace, která by toto téma soustavně rozpracovávala. Cílem této práce je shrnout poznatky, ze kterých diferenciace vychází a zamyslet se nad různými aspekty, které je třeba před zavedením tohoto typu výuky zvážit. Dalším cílem je představení aktivit, které lze do výuky španělského jazyka zařadit. Tomuto cíli je uzpůsobena struktura práce, která je rozdělena na teoretickou a aplikační část.

Teoretická část je rozdělena do deseti kapitol. V první kapitole představíme stručný nástin vývoje diferencovaného přístupu k žákovi. V následující části se zaměříme na obecné principy, na kterých diferencovaná výuka staví a stručně představíme typy diferenciace. Ve třetí kapitole se budeme zabývat procesem učení, respektive jaké podmínky je třeba splnit, aby byla výuka efektivní. Dále výklad doplníme informacemi o kognitivních a učebních stylech a různých teoriích inteligence ve vztahu k diferencované výuce. V kapitole čtvrté se podíváme na to, co vše můžeme ve výuce diferencovat, přičemž pozornost věnujeme diferenciaci obsahu, procesu, produktu a fyzického

prostředí třídy. V následující části krátce shrneme důležitost přívětivého klimatu ve třídě. Kapitola šestá je zaměřena na osobu učitele, jelikož jeho role je v diferencované výuce v mnoha ohledech netradiční, tudíž považujeme za žádoucí věnovat jí pozornost. Vzhledem k tomu, že sledujeme důležitým rozvíjet u žáků schopnost komunikace a spolupráce s ostatními, věnujeme sedmou kapitolu tématu kooperativní výuky. Jako všechny způsoby výuky, i diferencovaná výuka představuje řadu výhod, ale i možných úskalí. V osmé kapitole proto shrnujeme výhody a nevýhody diferenciací a porovnáváme tradiční třídu s třídou diferencovanou. Nedílnou, podstatnou částí výuky je i hodnocení, jemuž se věnujeme v kapitole deváté. Na závěr teoretické části představujeme způsoby, jakými lze žáky a jejich rodiče na nový typ výuky připravit.

Nabyté poznatky z teoretické části se snažíme vnést do praxe v aplikační části této práce. Nejdříve uvádíme zpracované výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit informovanost učitelů a případné využití diferenciací strategií na českých středních školách a gymnáziích. Následně se věnujeme samotné implementaci diferencované výuky do současné praxe. Tato část je rozdělena na fázi rozhodnutí a fázi přípravy a následné realizace. Ve třetím bloku aplikační části představujeme návrhy diferenciací strategií. Nejprve popisujeme vybrané strategie, které jsou vhodné pro individuální práci žáků a následně se pozornost přesouvá k centrům aktivit, kde se věnujeme konkrétním aktivitám, které lze využít pro skupinovou výuku a kooperativní činnost v hodinách španělštiny. Součástí jsou také návrhy na utváření skupin, hodnocení skupinových aktivit a vytváření kritérií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Od historie po současnost

Ačkoli se může zdát, že je diferencovaná výuka relativně nový pojem, není tomu tak. V průběhu dějin se mnohokrát kladl důraz na to, že každé dítě je jedinečná osobnost, které bychom měli poskytnout dostatek možností k naplnění jejího potenciálu a umožnit ji se samostatně a aktivně projevovat a rozvíjet podle svých individuálních možností.

S ideou individuálního přístupu k dítěti se setkáváme již v 17. století u Jana Amose Komenského (1592-1670). Ten kladl důraz na respekt k přirozenému vývoji dítěte a zároveň upozorňoval na rozdíly mezi žáky. Byl si vědom toho, že každý žák má odlišné studijní předpoklady, které je však možné využít k tomu, aby se sami žáci naučili vzájemnému respektu. Mezi další osobnosti, kteří chápali dítě jako specifickou osobnost a zastávali individuální přístup k výchovnému a vzdělávacímu procesu, a jež lze označit za původce myšlenky individualizovaného vyučování, patřili John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a John Dewey (1859-1952). Locke se zabýval významem svobodného pohybu dítěte, Rousseau ve svém díle *Emil* kladl důraz na respekt přirozeného vývoje jedince a na poskytnutí svobody pro jeho rozvoj. Dewey akcentoval individualizované vyučování, ve kterém se základní metodou stává žákova praktická činnost a experimentování (Pecová 2009, s. 31-2).

Ve 20. století měly školy působit jako místa, kde se děti rozvíjí v osobnosti a kde jsou všichni žáci respektováni a podporováni. Školství bylo velmi kritizováno, jelikož výuka odrážela potřeby osnov, který byly stejné pro všechny žáky a vznikla tak podoba průměrného žáka. Dalším negativem byla i používaná metoda, neboť převažovala frontální výuka formou pouhého výkladu ze strany učitele a pasivního přijímání informací ze strany žáků. Stejně tak bylo za nevhodné považováno hodnocení, které bylo vymezeno na škálu pěti stupňů. Diferenciace tedy vznikla kvůli potřebě zharmonizovat individuální a společenské zájmy, a kvůli rovnosti vzdělávacích možností pro všechny děti (Pecová 2009, s. 32-3).

Ve 20.-30. letech vznikaly pokusné reformní školy, které byly převážně měšťanské a prezentovaly individuální vyučování jako zásadní přístup ve výuce a rozvoji jedince. Vznikaly také školy pracovní, kde základním principem byla diferenciací, tedy snaha přizpůsobit vzdělávací program možnostem jedince. V dalších letech se začaly

objevovat alternativní školy, které se odlišují od běžných herbartovských škol. Mezi tyto patří např. daltonský plán, waldorfská škola, jenská škola, Montessori či freinetovská škola. Usilují o to, aby vzdělání mělo pro každého žáka smysl, respektují individuální zvláštnosti žáků, dbají na rozvoj intelektových a praktických dovedností žáka a vedou ho k odpovědnosti za své učení, neboť značný prostor je věnován žákově rozhodování (Pecová 2009, s. 33-5).

V 90. letech školy v České republice usilovali o zavedení vnitřní diferenciaci žáků. Snažili se o individualizované vyučování zaměřené na jednotlivé žáky, avšak tyto rychlé snahy vyústily v diferenciaci podle prospěchu a školy se tak rozdělily na studijní a praktické. Na přelomu 20. a 21. století je diferenciaci řešena stejnorodými třídami či skupinami uvnitř jedné třídy. Existují různé typy škol, které jsou v souladu s fyzickými, intelektovými i sociokulturními zvláštnostmi, např. školy pro nevidomé, nadané nebo tělesně postižené (Pecová 2009, s. 36-8). Je zřejmé, že diferencované výuce je věnována stále větší pozornost, která je však i přesto okrajová, tudíž považujeme za žádoucí se na tuto problematiku zaměřit podrobněji.

2. Obecné principy

Skupiny žáků ve třídě mohou být velmi různorodé. Můžeme se setkat s žáky s poruchami učení, žáky s poruchami chování, neukázněnými žáky, nadanými žáky, žáky s poruchami autistického spektra, línými a demotivovanými žáky apod. Při práci v diferencované třídě však nezapomínáme ani na průměrné žáky, kteří sice pracují podle pokynů učitele, ale pokud nedostávají pozitivní zpětnou vazbu a učitel jim nevěnuje čas a pozornost, nerozvíjí svůj potenciál a mohou sklouznout do skupiny demotivovaných žáků. Zavedením diferencované výuky lze tento problém vyřešit (Ondráčková 2014, s. 54-55).

Jak jsme již nastínili v úvodu, smyslem diferenciaci je řídit vyučovací proces takovým způsobem, aby vyhovoval každému žákovi a aby mohl žák při různých aktivitách pracovat na své nejvyšší možné úrovni. Hovoříme o vyučování, ve kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků, případně jednotlivci tak, aby byla výuka co nejefektivnější. Učitel bere v potaz, že žáci mají odlišné potřeby a snaží se najít nejúčinnější způsob, jak jim nové učivo zprostředkovat. Vzhledem k tomu, že běžné třídy navštěvují žáci stejné

věkové úrovně, mají mnoho společného. Pro zajištění efektivní výuky se však považuje za podstatné, abychom si uvědomili i jejich odlišnosti, přizpůsobili tomu styl vyučování a napomohli jim tak v procesu učení. V diferencované třídě stavíme na tom, co žáci momentálně umí a dovedou. Žáci mají možnost využít různé způsoby přijímání a vstřebávání informací, zpracování nových poznatků a vyjádření toho, co se doposud naučili (Vališová a Kasíková 2007, s. 250-1; Petty 2013, s. 547; Votavová 2019).

Žákům umožňujeme využít různých učebních strategií, volíme diferencované cíle různých aktivit, abychom zajistili maximální rozvoj žákova potenciálu. Učitel se snaží žákům nabídnout co nejpestřejší nabídku činností, aby měl každý žák šanci zažít úspěch. Žákům také umožňujeme volit si obtížnost různých úkolů a hodnotíme je podle předem stanovených kritérií takovým způsobem, aby hodnocení pro žáka představovalo konstruktivní zpětnou vazbu a motivovalo ho k dalšímu učení. Jako další cesta k zaručení úspěchu každého žáka se doporučuje volit taková kritéria hodnocení, která nejsou zaměřená pouze na žákův výkon, ale zahrnuje také další aspekty, např. žákovu aktivitu v hodinách, spolupráci nebo dobrovolný úkol. (Votavová 2019; Kasíková a Valenta 1994, s. 8; Vališová a Kasíková 2007, s. 251). Tématu hodnocení se podrobněji věnujeme v kapitole 9.

Poukazuje se na to, že vzhledem k tomu, že žáci mají omezený prostor pro obohacování reálných zkušeností, je vhodné poskytovat co nejvíce možností pro zkušenostní a **činnostní výuku**. V takové výuce mají žáci dostatek prostoru k tomu, aby se aktivně podíleli na vlastním vzdělávání, samostatně se projevovali, získávali nové vědomosti vlastní činností a řešili úlohy, které odrážejí mimoškolní realitu (v případě cizojazyčné výuky tím máme na mysli používání cizího jazyka v autentických komunikativních situacích). Doporučuje se zařazovat do výuky diskuze, hry, řešení problémových úloh, exkurze, projekty na různorodá témata apod. Tím nabízíme žákům přirozenou cestu k obohacování svých zkušeností a motivujeme je k dalšímu učení (Janíková 2011, s. 56; Mazáčová 2007).

Diferencovaná výuka napomáhá rozvíjet schopnost **autonomizace**, což je proces, při kterém žák zvyšuje úroveň své samostatnosti tím, že postupně rozvíjí svou schopnost řídit vlastní proces učení nezávisle na procesu vyučovacím. Samostatnost žáků lze podporovat tím, že jim nabídneme možnost vybrat si individuální učební strategie, stanovit si vlastní cíle a poskytneme jim dostatek času na zpracování daných úloh. Dále

se při tomto typu výuky buduje schopnost **metakognice** zmiňované v Bloomově taxonomii¹, kdy jsou žáci vědomě schopni přemýšlet o svých poznávacích strategiích. Metakognitivní dovednosti umožňují žákům posuzovat obtížnost problému, rozvrhovat si čas k jeho splnění, schopnost rozčlenit si práci na etapy a zhodnotit výsledek vlastní práce. Pokud ve výuce vymezujeme čas na rozvoj metakognice, pomáháme žákům porozumět tomu, jak se učí a dáváme jim možnost uvědomit si rozmanitost cest, pomocí kterých mohou dosáhnout stanoveného cíle. V tomto hledisku pomáhá diferencovaná výuka rozvíjet žakovu kompetenci k učení. Žák, který si tuto kompetenci osvojil, je schopen si své učení plánovat a organizovat, využívá efektivně různé strategie k získání a zpracování nových poznatků a také reflektuje proces vlastního myšlení a učení. Zároveň kriticky přistupuje ke zdrojům informací a hodnotí svůj pokrok při dosahování cílů svého učení (Janíková a kol. 2011, s. 10; Puren 2001, s. 129-131; Balada a kol. 2007, s. 9; Skalková 2007, s. 153).

V diferencované třídě si tedy žáci mohou sami volit například obtížnost úkolu, počet úkolů, pořadí plnění úkolů, způsob splnění úkolu, mohou si zvolit oblast úkolů podle vlastních zájmů. Princip svobodného výběru u žáka zvyšuje zájem o učení, dává mu pocit svobody a samostatnosti a buduje v něm zodpovědnost k vlastnímu učení (Vališová a Kasíková 2007, s. 251).

Jednou z možností, jak diferencovat, je rozdělení žáků do skupin. Žáky můžeme rozdělit buď do **heterogenních** skupin, ve kterých žáci plní stejně obtížné úkoly a jsou rozdělení náhodně bez předem stanovených kritérií, nebo naopak mohou žáci pracovat v **homogenních** skupinách, ve kterých seskupujeme žáky dle určitých kritérií, např. podle úrovně znalostí, zájmů nebo tempa práce (Ondráčková 2014, s. 55). Dělení žáků do skupin se podrobněji věnujeme v aplikační části v kapitole 4.4.1.

Diferencovaná třída má organický charakter, učí se jak žáci, tak učitel. Učitel představuje specialistu ve svém oboru, zároveň se ale nepřetržitě učí, jakým způsobem se učí jeho žáci, jak jsou použité metody a aktivity efektivní apod. Neustálá spolupráce mezi učitelem a žáky je klíčová pro zajištění efektivní výuky, stejně tak jako průběžná reflexe

¹ Aplikace Bloomovy taxonomie byla nejnověji zpracována v diplomových pracích: FEKETOVÁ, Petra. *Bloomova taxonomie (RBT) a aktivizující metody ve výuce cizích jazyků se zaměřením na španělštinu*. České Budějovice, 2018. JU, FF. TLAMSOVÁ, Marta. *Bloomova taxonomie (RBT) ve výuce španělštiny*. České Budějovice, 2018. JU, FF.

celého vyučovacího procesu (Tomlinson 2001, s. 5). Role učitele je tudíž netradiční, v mnoha ohledech specifická, a proto se jí podrobněji věnujeme v kapitole 6.

V českém prostředí se otázkou individualizace a diferencovaného vyučování se zabývá program *Začít spolu*². Zaměřuje se na předškolní vzdělávání a 1. a 2. stupeň základního vzdělávání, pravidelně nabízí kurzy a semináře pro rozvoj rozmanitých dovedností a metodické materiály a publikace, které s ústřední myšlenkou souvisí.

2.1. Typy žáků

Co se týče odlišné úrovně schopností, může se v praxi setkat s žáky průměrnými, talentovanými a hůře prospívajícími. **Průměrní** žáci jsou dostatečně samostatní a nevyžadují větší pozornost učitele, učivo zvládají bez větších obtíží a tempo jejich práce je přiměřené, splňují základní požadavky, ale nijak zvlášť nevynikají. To ovšem neznamená, že bychom tyto žáky měli opomíjet (Fikejsová 2018, s. 15).

Talentovaní žáci vynikají mimořádnými schopnosti, dosahují nadprůměrných výkonů a na rozdíl od průměrných žáků pozornost učitele vyžadují, ať už vyrušováním nebo pasivním chováním, jež je zapříčiněno tím, že se v hodinách nudí nebo je pro ně zadaná práce příliš jednoduchá, a tudíž nepředstavuje žádnou motivaci (Fikejsová 2018, s. 14-5).

Diferenciace je také úzce spjata s **inkluзивním vzděláváním**, kdy se setkáme s žákem, který má nějakou speciálně vzdělávací potřebu. Zde hovoříme o žácích s potřebou podpory z důvodu zdravotního stavu, s vadami řeči, se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování (v souvislosti s výukou cizího jazyka bude třeba přizpůsobit výuku a hodnocení např. žákům s dyslexií, pro které bude obtížné číst slovíčka a texty, nebo žákům s dysortografií, kteří budou vynechávat, nahrazovat či vkládat písmena nebo slova). Dále sem spadají žáci pocházející z odlišných kulturních a životních podmínek, žáci jejichž mateřským jazykem není čeština a žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby (např. nadaní a poruchy pozornosti). Tito žáci potřebují více času k tomu, aby pochopili a osvojili si dané učivo cizího jazyka než jejich vrstevníci. Jednou z forem přizpůsobení výuky pro žáky s poruchami učení je individuální vzdělávací plán, který stanovuje reálné vzdělávací cíle a přístupy k žákovi ve vztahu k jeho postižení. Tímto se upravuje i hodnocení

² Více na www.zacitspolu.eu.

znevýhodněného žáka (Pecová 2009, s. 45-6; MŠMT). Otázka inkluzivního vzdělávání není předmětem naší práce, této problematice se ale věnuje např. internetový portál www.inkluzivniskola.cz, kde nalezneme jak teoretická východiska inkluzivní školy, tak i praktická doporučení včetně materiálů a tipů do výuky.

3. Proces učení

3.1. Podmínky pro efektivní učení

V této kapitole se pokusíme stručně shrnout obecné poznatky o procesu učení, které jsou zásadní pro diferencovanou výuku. Pro přípravu a zajištění efektivní výuky je třeba se zamyslet nad tím, jak se vlastně děti učí a jak jim v procesu učení můžeme pomoci. Např. autoři publikace *Efektivní učení ve škole* (2005) uvádějí základní principy, na kterých by vzdělávací prostředí současné školy mělo být postaveno. Jedná se o aktivní zapojení jedince do procesu učení, sociální participaci, vykonávání smysluplných činností a propojení dosavadních znalostí s novými informacemi. Tyto aspekty si nyní přiblížíme.

Pokud se žák aktivně nezapojuje do procesu učení, nemohou u něj probíhat kognitivní činnosti. Z tohoto důvodu se doporučuje eliminovat situace, kdy žáci dlouhou dobu jen pasivně přijímají učitelův výklad bez **vlastního aktivního zapojení**. Naopak je prospěšné co nejvíce zařazovat takové činnosti, při kterých si žáci sami něco vyzkouší na vlastní kůži, sami přijdou na řešení problému apod., jelikož i v praxi je potřeba hledat řešení, spolupracovat, vymýšlet a přicházet s inovativními nápady. Výzkumy tento fakt potvrzují a dokazují, že si nejvíce zapamatujeme, pokud si danou věc sami vyzkoušíme. Dalším bodem, který souvisí s aktivní participací je umožnit žákům přijmout **zodpovědnost za své vlastní učení**, nechat je dělat určitá rozhodnutí o tom, co a jak se budou učit a pomoci jim vytvořit učební cíle, které jsou v souladu s jejich zájmy a plány do budoucna (Efektivní učení ve škole 2005, s. 40; Mühlfeit a Novotná 2018, s. 47; Janíková a kol. 2011, s. 29).

Pokud je naším cílem postavit vzdělání na tom, že odráží skutečný svět, je důležité, aby se děti naučily rozumět spolupráci a využívat ji tam, kde je to vhodné. Řada odborníků se shodne na tom, že **sociální participace** je hlavní činností, při které dochází k učení. Velká část našeho učení je založena na úspěchu dosaženém spoluprací. Podle teorie Vygotského má sociální interakce ve vzdělávání dítěte ústřední úlohu, neboť jeho

učební potenciál se uplatní právě při interakci s druhými lidmi. Spolupráce je vnímána jako prostředek, který umožňuje kognitivní růst jedince (Efektivní učení ve škole 2005: 41; Fisher 2011, s. 105; Kasíková 2016, s. 14; Kasíková 2005, s. 10). Pro rozvoj této dovednosti se doporučuje zařadit do vzdělávání kooperativní výuku, které se podrobněji věnujeme v kapitole 7.

Třetím klíčovým bodem pro zajištění efektivní výuky je realizace takových činností, které **mají pro žáka smysl**. Důležitým aspektem je předpoklad, že učení nezačíná školou a neodehrává se pouze v ní. Děti se učí konstruováním významů toho, s čím se setkávají v každodenní realitě, tedy ze zkušenosti. Žák si neukládá informace v takové podobě, v jaké mu jsou předloženy. Naopak se v nich snaží najít nějaký smysl, nejčastěji tím, že je propojuje s jinými, dříve nabytými informacemi, popřípadě mentálními reprezentacemi toho, s čím se již někdy setkal. Používá znalosti, které již má, k vytvoření nových konstruktů. Žáci se mnohem snáze učí, pokud učivo považují za **smysluplné** – tedy pokud chápou, proč dané činnosti vykonávají, k čemu jim mohou sloužit a pokud pro ně mají osobní význam. Žáci se snáze naučí to, co se chtějí naučit, protože k tomu jsou vnitřně motivováni. Učení neprobíhá formou předávání a osvojování hotových poznatků, ale jejich objevováním a konstruováním žáky. Z žáka se tak stává konstruktér svého vlastního poznání. Můžeme zde narazit na nesoulad mezi institucionálními a individuálními cíli. Toto je jeden z problémů, který lze pomocí diferencované výuky minimalizovat (Efektivní učení ve škole 2005, s. 42; Soltis a Fenstermacher 2008, s. 54; Brandt 1998, s. 5,6,11; Mazáčová 2007).

Smysluplnost učebních aktivit lze zvýšit jejich zapojením do autentických souvislostí a využíváním **autentických materiálů**. Tím máme na mysli materiály, které původně nebyly vytvořeny pro didaktické účely. Jedná se o zdroje vytvořené rodilými mluvčími, které jsou určeny rovněž rodilým mluvčím a žákům usnadňují orientaci v cizojazyčném prostředí. Právě pro jejich autenticitu je vhodné je využívat v hodinách cizího jazyka, neboť žákům poskytují příklady skutečného jazyka, který rodilí mluvčí reálně používají. Autentické materiály lze rozdělit na textové (např. turistické prospekty, jídelní lístky, jízdenky, formuláře, návody, novinové články, text básní apod.), vizuální (fotografie, pohlednice, úryvky z filmů či televizních pořadů apod.) a zvukové (nahrávky projevů rodilých mluvčích, rozhlasových pořadů, písně či zvuková stopa filmových materiálů). Autentické materiály nepředstavují cíl výuky samy o sobě, jsou pouze prostředkem k dosažení cíle vyučovací hodiny (Bruzlová 2014).

Výzkumy dokazují, že **schopnost propojit nové informace s dosavadními znalostmi** je pro efektivní učení klíčová. To je dáno tím, že nová informace je pro nás bez předchozí zkušenosti hůře pochopitelná, zapamatovatelná a naučitelná. Samotné předchozí poznatky však ještě nejsou zárukou pro dosažení očekávaných výsledků. Žák musí své dosavadní znalosti aktivovat, aby je mohl použít k porozumění a učení se nových informací. Doporučuje se pro to, aby učitel s žáky hovořil o obsahu nového tématu ještě před tím, než se mu začnou podrobněji věnovat a ujistil se tak, že žáci mají potřebné znalosti a že dojde k jejich aktivaci. Tímto učitelé žákům pomohou chápat souvislosti a vytvářet mezi novými a stávajícími informacemi vztahy (Efektivní učení ve škole 2005, s. 43).

3.2. Zapojení obou hemisfér

Poznatky z psychologie ukazují, že jsme všichni schopni myslet oběma hemisférami. Počátky zkoumání funkčního vymezení mozkových hemisfér (tzv. lateralizace) nalzáme již v první polovině devatenáctého století. Obecně lze konstatovat, že **levá hemisféra** zpracovává informace lineárně a analyticky, vnímá v částech, zpracovává posloupnost, logiku a jazyk. Podílí se na zpracování řečových funkcí jako chápání morfologických a syntaktických zákonitostí, verbální vyjadřování, dekodování lexikálního významu slov, slovně logická a verbálně akustická paměť a fonemická diskriminace při percepci řeči. **Pravá hemisféra** naopak zpracovává informace holisticky, synteticky, intuitivně, konkrétně, neverbálně; vnímá celek – prostor, hudbu, obrazy a opírá se spíše o fantazii. Dekóduje neverbální složky řeči (intonace, hlas, tempo) a neverbální komunikační signály (gestikulace, mimika). Při řečové percepci i produkci využívá propojení s emocionálně obrazovými představami. Důležitou roli v celostně pojaté výuce hraje **emocionální dimenze** procesu učení, čímž lze zvýšit efektivitu výuky. Doporučuje se spojit si v našich představách verbální informace se zvuky, obrazy, chutí, hmatem, a takto si je uložit do paměti jako tzv. vnitřní obraz. V cizojazyčné výuce můžeme např. gramatický jev zapojit do příběhu nebo jej zprostředkovat pomocí herních aktivit apod. (Janíková a kol. 2011, s. 16, 54-5; Petty 2013, s. 150-1).

Současné studie poukazují na to, že je třeba **podporovat součinnost levé a pravé mozkové hemisféry**. Pokud žáci při učení zapojí obě hemisféry, budou se učit mnohem lépe, ale je možné, že budou potřebovat s některými činnostmi pomoci. Např. může mít žák problém s vytvářením mentální mapy a učitel ho tedy musí navést na to, jakým způsobem lze činnost zrealizovat. Doporučuje se při výuce zapojit obě hemisféry, a to

navíc současně. Můžeme propojit verbální vysvětlení (levá hemisféra), jež objasňuje určitou věc s názorným schématem (pravá hemisféra), které napomůže porozumění tím, že demonstruje klíčové body daného problému. V cizím jazyce může jít například o vysvětlování časů a jejich zakreslování do časové osy (Janíková a kol. 2011, s. 55; Petty 2013, s. 150-1).

3.3. Kognitivní a učební styly

I přesto, že se v posledních letech opouští od rozdělování žáků na základě kognitivních a učebních stylů, a začíná se spíše hovořit o učebních preferencích, je užitečné zamyslet se nad tím, jaké formy podnětů, způsoby zpracování úkolů a jejich následná prezentace mohou žákům více vyhovovat, a jaké různé typy úkolů jim lze v diferencované výuce nabídnout. Žákům nevnučujeme vlastní postupy, naopak s nimi přemýšlíme nad tím, jak se jim nejlépe učí a přemýšlí.³

Kognitivními styly rozumíme obecné způsoby zpracování informací v různých situacích (např. psaní souvislého textu, příprava oslavy apod.). Často se vymezují na dvou škálách, které se vzájemně kombinují. Na jedné škále rozlišujeme celostní a sekvenční způsob zpracování informací, a na druhé, styl využívající tendenci vizualizovat a styl využívající tendenci verbalizovat. Jedincům, u nichž převládá celostní styl s tendencí k vizualizaci, bude například vyhovovat, když budou informace sdělovány formou příběhů, doplněných obrazovým materiálem. Jiní, se sekvenčním stylem s tendencí k vizualizaci, dají přednost přehledovým tabulkám, ve kterých jsou informace znázorněny piktogramy či jinými obrázky. Další žáci, s celostním stylem k verbalizaci, uvítají příběhy, které budou košatě vyprávěné a plné slov. Poslední skupina, u níž převládá sekvenční styl k verbalizaci, upřednostní zase použití seznamů, zapisování důležitých pojmů do sloupců pod sebe, odříkávání nejdůležitějších informací v určitém sledu apod. (Krejčová 2013, s. 146-7).

Nyní si na základě Krejčové (2013, s. 147-9) stručně představíme, jaké postupy můžeme pro každý typ kognitivního stylu při práci s žáky využít, popřípadě jaké jim lze doporučit k samostatné činnosti.

- Žáci s preferencí **sekvenčního kognitivního stylu** dávají přednost strukturovaným soupisům dat a informací, a odrážky v zápisech jim umožní snadnější orientaci, pochopení i zapamatování. Souvislý text lze

³ S tímto opět souvisí koncept *metakognice*, kdy se žák učí přemýšlet o vlastních strategiích učení.

předělat do formátu osnovy či myšlenkové v mapy, v níž jsou zachyceny všechny hlavní informace. Snáze zpracovávají úkoly, u kterých je stanoven přesný postup práce a preferují práci od částí k celku.

- Žáci s preferencí **celostního kognitivního stylu** dávají přednost postupu práci od celku k částem. Raději se nechají zasvětit do daného problému, slyší řadu různorodých informací a až poté přistupují k dílčím informacím. Potřebují znát širší souvislosti. Vyhovuje jim výuka formou příběhů a zážitků. Pokud se mají naučit seznam údajů, je pro ně důležité propojit dílčí informace do celku. Lépe si informace osvojí, pokud hned vidí jejich využití v rámci nějakého cvičení, při názorné ukázce apod.
- Žákům s tendencí k **vizualizaci** při vstřebávání nových informací pomáhá, když mohou využít obrazový materiál, nákresy, piktogramy apod. Mohou mít potíže, když se musí vyjádřit slovy a nemají možnost využít obrazovou podporu.
- Žáci s tendencí k **verbalizaci** dávají přednost tomu, když mohou o daném tématu mluvit, číst nebo psát. Obrázky, nákresy, schémata apod. si potřebují verbálně popsat, převádějí tedy vizuální modalitu na verbální.

Učební styl lze chápat jako podkategorii kognitivního stylu a zahrnuje již konkrétní postupy, které žákovi vyhovují při osvojování, procvičování a prezentaci učiva. Nejčastěji je rozdělujeme na vizuální, auditivní a kinestetický styl.

Žáci s preferencí **vizuálního** stylu potřebují mít co nejvíce informací zpracovaných zrakem a lépe se naučí to, co někde vidí, ať už se jedná o slova či obrazy. Využívají barevného značení textů, různých štítků a záložek, a potřebují přehledné zápisy v sešitech a srozumitelné texty v učebních materiálech. Tento žák má problém, pokud je odkázán pouze na poslech, a proto sleduje i neverbální projevy učitele či ostatních spolužáků. Metodou podporující vizualizaci ve výuce může být např. myšlenková mapa, která umožňuje dětem se aktivně učit, poskytuje jim vizuální oporu, umožňuje individuální přístup a diferenciaci ve výuce, neboť dává možnost žákům, kterým vyhovuje pracovat s informacemi v nelineární podobě.

Žáci s preferencí **auditivního** stylu potřebují o tématu mluvit a je pro ně důležité to, co při hodině říká učitel. Řadu informací si zapamatují z hodiny, aniž by si psali poznámky. Při učení se jim vyhovuje přeríkávat si učivo nahlas či o tématu s někým diskutovat. Tento žák raději naslouchá a hovoří, než čte a píše. Vyhovuje mu např.

vyprávění, poslech audionahrávky či diskuze. Vhodnou aktivitou pro žáky s preferencí auditivního stylu jsou argumentace, debaty apod.

V neposlední řadě, žáci s preferencí **kinestetického** stylu upřednostňují učení prostřednictvím pohybu a praktického vyzkoušení různých činností, které s učením souvisejí. Vyhovuje jim si informace přepisovat, zakreslovat, při učení se procházet, dotýkat se předmětů, manipulovat s nimi – potřebují kontakt s realitou. Dělá jim potíže sedět a poslouchat, číst a psát po delší časový úsek. Tomuto typu žáků budou vyhovovat např. aktivity využívající různé typy kartiček (Krejčová 2013, s. 148-9; Kargerová a Maňourová 2013, s. 12-14).

3.4. Teorie inteligence

Jedním z východisek, které může učitele inspirovat v přípravě různorodých aktivit jsou teorie inteligence. Učiteli dávají prostor pro zvážení, jaké dovednosti lze při výuce rozvíjet. Zároveň nám pomáhají uvědomit si, že všichni přemýšlíme, učíme se a tvoříme odlišnými způsoby. Rozmanité inteligence nám ukazují, že rozvoj lidského potenciálu je ovlivněn právě shodou mezi tím, co se učíme a jak se učíme s ohledem na míru převažujících inteligencí (Tomlinson 1999, s. 18). Zde si stručně představíme tři teorie.

První z nich je teorie **mnohočetné inteligence**. Ta dává učiteli příležitost lépe porozumět svým žákům a pomáhat jim v jejich cestě k budování své autentické osobnosti. Inteligenci tvoří jen logické a jazykové dovednosti, které se ve škole obvykle oceňují nejvíce. Podle Gardnera rozlišujeme sedm základních typů inteligence: jazyková, logicko-matematická, prostorová, hudební, pohybová, interpersonální (schopnost chápat druhé lidi) a intrapersonální (dobře rozvinuté vnímání sebe samého). Tato teorie neprosazuje rozvoj jedné inteligence na úkor druhé, činnost žáků vyžaduje použití několika různých inteligencí zároveň. Teorie napomáhá učiteli vytvořit takový způsob výuky, který bude využívat rozmanitých aktivit⁴ a umožní žákům rozvíjet všechny druhy inteligence. Zároveň si učitel uvědomuje, že každý žák má jednotlivé inteligence v odlišné míře (Soltis a Fenstermacher 2008, s. 57-58; Efektivní učení ve škole 2005, s. 50).

Další hledisko, které může učiteli pomoci s výstavbou výukových aktivit je **triarchická teorie inteligence** podle Roberta Sternberga (1985, apud Kučera 2013, s.

⁴ Na webu *Language Study and the Brain* nalezneme výčet aktivit vhodný pro rozvoj jednotlivých inteligencí. Dostupné na: <http://www.flbrain.org/activities.htm>.

103). Tato teorie rozlišuje tři složky: analytické, kreativní a praktické myšlení. Analytické myšlení využívá zkušenosti z minulosti, umožňuje tedy řešení dobře známých problémů a manipuluje pouze s prvky těchto problémů či vztahy mezi nimi (např. srovnávání, kritika). Kreativní myšlení se uplatňuje při řešení neobvyklých problémů, které vyžadují originální přístup (např. tvorba projektů). Praktické myšlení je využíváno při řešení problémů s využitím znalostí každodenního života, uplatňuje se především ve vztazích a komunikaci.

Neméně důležitou teorií je teorie **emoční inteligence** (EI) podle Daniela Golemana (2011). Ten rozdělil EI do pěti složek: sebeuvědomování (uvědomování si a porozumění vlastním emocím), seberegulace (zvládnání vlastních emocí a impulsů), sociální dovednosti (umění a dovednost v mezilidských vztazích), empatie (vnímavost k emocím jiných lidí) a motivace (schopnost sám sebe motivovat). Obecně lidé s vyšší EI snáze komunikují, lépe navazují vztahy, dokážou udržet své emoce pod kontrolou a jsou schopni zvládat stresové situace. Vzhledem k tomu, že v diferencované třídě učitel aktivně komunikuje a spolupracuje s žáky, žáci se učí spolupracovat mezi sebou, všichni se učí navzájem se respektovat, rozvíjí zodpovědnost sami za sebe a vytváří se přátelské klima, můžeme říci, že tento typ výuky napomáhá emoční inteligenci rozvíjet, což lze v rámci rozvoje osobnosti považovat za velice důležité.

4. Strategie pro přípravu diferencované výuky

V této kapitole se zaměříme na to, co lze diferencovat, jakým způsobem a podle jakých aspektů. Diferencovat můžeme obsah, proces a produkt učení. Tomlinsonová (1999, 2001) do kritérií, podle kterých lze tyto složky diferencovat, zahrnuje žakovu vstupní úroveň znalostí a dovedností⁵, zájmy a učební preference.

4.1. Diferenciace obsahu

Obsah představuje to, co chceme, aby se žáci naučili (souhrn znalostí a dovedností), a materiály, skrze které toho dosáhneme. Očekává se, že klíčové znalosti a dovednosti daného učebního celku budou ovládat všichni žáci, dále však lze obsah diferencovat podle individuálních potřeb. Obsah lze diferencovat tím, že (1) adaptujeme,

⁵ Tomlinsonová (1999, 2001) používá termín *readiness*, který lze chápat jako připravenost žáků na danou látku relativní k jejich dosavadním znalostem a dovednostem.

co učíme a tím, že (2) modifikujeme způsob, jakým žákům učivo zprostředkujeme, tedy činnosti, zdroje a materiály, které k prezentaci a osvojení učiva použijeme.

Cílem diferenciacce obsahu na základě žákovy úrovně znalostí a dovedností je reflektovat obtížnost materiálu a informací vzhledem k jeho momentálnímu schopnostem. Obtížnost úkolu by měla být založena na žákově zóně proximálního vývoje.⁶ Žák se bude lépe učit, pokud pro něj bude učivo představovat výzvu z hlediska složitosti, míry vlastní zodpovědnosti, tempa apod. Na druhou stranu příliš obtížné učivo, na které žák v momentální fázi nedosáhne, jej spíše demotivuje. Podobný efekt bude mít úkol, který je pro žáka příliš jednoduchý a při němž nebude docházet k rozvoji znalostí či dovedností. Žáci budou k učení tedy více motivováni, pokud bude obtížnost úkolu přizpůsobena jejich momentálnímu znalostem a dovednostem. Obsah lze přizpůsobit žákově zájmu, může si vybrat téma, které ho zajímá a prozkoumat ho do hloubky (Tomlinson 2001, s. 72).

Jednou z jednoduchých možností, jakými lze okamžitě diferencovat výuku, je dát žákům možnost volby tématu k danému úkolu. Žák si může například zvolit sám téma eseje podle svých preferencí nebo se může jednat např. o dlouhodobější práci jako je četba knihy či poezie, kdy žáci dostanou na výběr z několika možností nebo si zvolí vlastní dílo podle vlastních preferencí a zájmu. K četbě pak všichni žáci dostanou několik otázek či úkolů, které na základě vybraného díla vypracují.

Další z variant je umožnit žákům např. výběr vlastního videa z TED Talks či YouTube, kde si mohou zvolit oblast, která je nejvíce zajímá, popřípadě mluvčího, kterého znají apod. Výstupem bude opět vypracování úkolů, otázek či diskuze ve skupinkách, kde si žáci mohou vyměnit získané informace, vyjádřit svůj názor apod.

4.2. Diferenciace procesu

Procesem rozumíme aktivity, při kterých žáci využívají klíčové dovednosti k pochopení důležitých poznatků a informací. Úspěšnou, efektivní činností lze označit takovou aktivitu, která žákovi pomůže posunout se ze současné úrovně znalostí a dovedností na úroveň vyšší. Žáci mají možnost vybrat si z několika různých aktivit tu, která jim bude při učení vyhovovat nejvíce, například na základě obtížnosti či učebních preferencí. Žáci si také mohou vybrat, jestli chtějí na aktivitě pracovat samostatně, ve

⁶ Pojem *zóna proximálního vývoje* zavedl ruský psycholog L. S. Vygotskij (1976). Používá se k vysvětlení rozdílu mezi tím, co dítě zvládá samo, a tím, čeho by mohlo dosáhnout, pokud by pracovalo pod vedením zkušenějšího člověka (ve školním kontextu tím myslíme učitele či pokročilejšího vrstevníka). (Kasíková 2016, s. 14)

dvojici nebo ve skupině; pokud to prostředí třídy dovoluje, mohou si vybrat místo, kde budou pracovat apod. (Tomlinson 2001, s. 79-80). Jak říkají autoři publikace *Odemykání dětského potenciálu* Mühlfeit a Novotná (2018, s. 77): „Jako se na Mount Everest dá vylézt z různých stran, tak se také stejná práce dá dělat různými způsoby a stejně dobře.“ Stejně tak si žáci mohou to samé učivo osvojit různými metodami a volit takové postupy, které jim nejvíce vyhovují. Diferencovat lze i čas, který jednotliví žáci, respektive skupinky žáků, k vyplnění zadaného úkolu potřebují, jelikož každý pracuje jiným tempem.

Diferencovaná výuka zahrnuje práci s celou třídou, práci ve skupinách i práci individuální. Záleží vždy na typu úkolu a na cíli, jehož chceme dosáhnout. Například pro uvedení nového tématu pracujeme s celou třídou, dozvídáme se od žáků, co již vědí a co by se chtěli naučit. Zároveň lze využít skupinu celé třídy k diskusi či při opakování (Tomlinson 2001, s. 5).

4.3. Diferenciace produktu

Produkt (nebo výstup) představuje prostředky, pomocí kterých žáci demonstrují, co se naučili. Pomocí produktu lze ověřit, jak si učivo osvojili a jak mu porozuměli. Ne vždy je nutné ověřovat znalosti a dovednosti písemným testem či ústní zkouškou. V diferencované třídě mají žáci i jiné možnosti prezentace toho, co se naučili. Může se jednat o dlouhodobější práci, např. projekt. Úkoly zaměřené na produkt žákům pomáhají naučit se použít a rozšířit znalosti a dovednosti, které se naučili za delší časový úsek. Takový produkt je považován za účinnou formu hodnocení, neboť žák prezentuje to, co se naučil vlastní formou (Tomlinson 1999, s. 11; Tomlinson 2001, s. 72-92).

4.4. Diferenciace fyzického prostředí třídy

Diferencovat lze i fyzické prostředí třídy. Třidu lze rozdělit na několik zón či center. Ve třídě se ideálně nachází prostor, kde mohou žáci pracovat v klidu samostatně a zároveň také místo, které je vhodné pro kooperativní práci. V literatuře se hovoří o tzv. **centrech aktivit** či **stanovištích**. Tato centra mohou být seskupena na základě různých kritérií. Může se jednat např. o zásobník aktivit, který využívají žáci, kteří dokončí práci dříve než ostatní a mohou tak dále pokračovat ve výuce. Další typ center slouží k práci v malých skupinkách, kde jsou žáci rozděleni např. podle společných zájmů. Tato centra umožňují aktivizovat všechny žáky a maximálně využít čas, který na výuky máme. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupinkách, mohou si pomáhat a plnit úkoly tempem, které jim vyhovuje (Vojtková 2010). Vzhledem k tomu, jakou roli hrají moderní

technologie v životě dnešních adolescentů, které již můžeme považovat za tzv. *digital natives*, se doporučuje jejich použití do výuky zařadit. S tímto souvisí tzv. *blended learning*, jemuž se věnujeme v kapitole 4.4.1.

Práce na stanovištích má řadu výhod. Žákům umožňuje pohybovat se po třídě, podporuje týmovou spolupráci a kooperativní učení, podporuje žákovu autonomii učení, v neposlední řadě je také vhodná pro žáky s rozdílnou jazykovou úrovní. Učiteli usnadňuje práci, pokud nemá stejný materiál pro všechny a žáci s ním nemohou pracovat najednou (noviny, letáky, jídelní lístky apod.). Doporučuje se připravit více stanovišť, než kolik je skupin žáků, čímž zajistíme, že se žáci mohou okamžitě po dokončení úkolu přesunout na další stanoviště. Každé stanoviště má svoje číslo a stejně tak jsou očíslované i materiály a pracovní listy. Učitel může určit, které úlohy jsou povinné pro všechny, které jsou volitelné a které jsou zcela dobrovolné (Betáková 2017, s. 20).

4.4.1. Blended learning

V souvislosti s termínem *blended learning* se setkáme s různými definicemi, v zásadě tím však rozumíme kombinaci online výuky a prezenční formy studia. Tento proces vzdělávání poskytuje žákům efektivní příležitosti k učení, které budou vyhovovat jejich vzdělávacím potřebám a stylům učení. Jedna ze současných výzev pro učitele cizího jazyka je začlenění a podpoření právě této kombinované formy do běžné výuky, která s sebou přináší řadu výhod. V první řadě hovoříme o personalizaci, kdy máme příležitost žákům nabídnout různorodé aktivity a přizpůsobit je jejich zájmům či preferencím. Dále se zvyšuje autonomie žáků a pocit zodpovědnosti za své vlastní učení (Oleksíková, Tudor).

Jako příklad si zde můžeme uvést využití online médií jako jsou **TED Talks** nebo **YouTube**, které mají edukační rozměr a lze s nimi různými způsoby ve výuce pracovat, ať už po stránce obsahové, nebo jazykové. Žáci mohou vytvořit **online blog** či **webovou stránku**, kterou lze využít přímo v rámci výuky (např. vytvoření cestovního průvodce vybraného města) nebo jako platformu skupiny k vytváření vlastního obsahu, kam např. žáci alespoň jednou za měsíc napíší článek s vlastním názorem k nějakému tématu nebo kam mohou sdílet vlastní umělecké či kutilské výtvary, dávat tipy na výlety apod. Další způsob, jakým zefektivnit výuku pomocí moderních technologií je využití **online softwaru**, kde si mohou žáci svým tempem procvičovat své jazykové schopnosti (např. Quizlet viz aplikační část). V neposlední řadě žáci mohou v rámci *blended learningu* také

využít **tablety** či **mobilní telefony** přímo ve třídě k získání podkladů pro nějaký projekt, např. prezentaci o nejpodivnějších zvycích světa (Tudor).

Nezapomínejme, že pokud se rozhodneme pro *blended learning*, je třeba si stanovit cíle, kterých chceme dosáhnout a jakým způsobem budeme hodnotit. Zamysleme se nad tím, jaké dovednosti si mají žáci touto formou rozvíjet a jaké nástroje pro tento cíl použijeme. Poté stanovujeme obsah, konkrétní aktivity a zdroje pro online i pro kontaktní část výuky (Oleksíková).

5. Klima třídy

Atmosféra třídy má prokazatelný dopad jak na to, jak se v ní účastníci výuky cítí, tak na kvalitu a efektivitu procesu učení. Vytvoření pozitivního klimatu ve třídě je jednou z rolí učitele, čemuž se věnujeme v další kapitole. Výzkumy dokazují, že pozitivní emoce, jako jsou radost nebo zájem, napomáhají učení. Naopak negativní emoce zabraňují flexibilnímu myšlení a snižují připravenost člověka ke kognitivní činnosti (Janíková a kol. 2011, s. 83).

Zde si uvedeme několik znaků přívětivého psychosociálního prostředí, které může přispět k efektivnímu učení:

- Všichni se cítí ve třídě vítáni a zároveň přispívají k tomu, že se ostatní cítí stejně. Učitel dává žákům najevo zájem o jejich rozvoj a je pozorný k jejich potřebám a emocím. Zároveň vede žáky k tomu, aby stejné vlastnosti projevovali vůči ostatním.
- Všichni se vzájemně respektují.
- Žáci se ve třídě cítí bezpečně, není zde prostor pro fyzické ani psychické nebezpečí. Žáci se nebojí říci si o pomoc a navzájem se přijímají takoví, jací jsou.
- Chyba je vnímána jako přirozená součást procesu učení a žáci se nebojí přiznat, pokud něco neví či něčemu nerozumí.
- Cílem učitele je podporovat růst a úspěch všech žáků, všichni žáci mají prostor k růstu a možnost zažít úspěch.
- Učitel spolupracuje s žáky k dosažení vzájemného růstu a úspěchu (Tomlinson 2001, s. 22-4; Efektivní učení ve škole 200, s. 14).

6. Role učitele v diferencované třídě

Učitel v diferencované třídě se ztotožňuje s myšlenkou, že pokud se jako učitelé rozhodneme zavést diferencovanou výuku, máme v hlavě již zabudované určité názory. Proto Gayle (2013, s. 2-3) nepovažuje diferenciaci jako soubor nástrojů, spíše ji vidí jako specifické nastavení mysli, které si učitel osvojí k naplnění potřeb svých žáků. Mezi tyto ideje patří fakt, že každý žák má nějakou silnou stránku a naopak, u každého jedince najdeme oblast, ve které příliš nevyniká. Dále podotýká, že každý mozek je tak jedinečný jako otisk prstu, tudíž nemůžeme od všech žáků očekávat to samé. Učitel také ví, že všichni žáci se mohou něco naučit, zároveň se však každý z nich učí jiným způsobem a jiným tempem. Zastává názor, že nikdy není pozdě učit se novým věcem a je si vědom toho, že emoce, pocity a postoje ovlivňují proces učení. V neposlední řadě autor zmiňuje, že při uvedení nového tématu ve výuce se pracuje s žakovou dosavadní znalostí a zkušeností.

Ze všech námi konzultovaných materiálů⁷ vyplývá požadavek, aby současný učitel nepřemýšlel jen o tom, čemu žáky učí, ale také o tom, jak se žáci učí. Učitel v moderním pojetí věnuje pozornost odlišnostem, které mezi žáky jsou, a na základě toho se jim snaží **pomoci naplnit jejich potřeby**. Učitel přijímá rozmanitost, kterou žáci do školy přinášejí a usiluje o to, aby i oni věřili, že se mohou úspěšně rozvíjet. Stává se z něj organizátor příležitostí pro učení. Jeho role v diferencované výuce se v určitých ohledech liší od jeho role v běžné třídě. Zastává roli mentora, facilitátora, působí jako **průvodce** na cestě žákova poznání, sebepoznání a seberealizace. Pro takového učitele jsou středem výuky právě žáci a jejich potřeby a zájmy, zaměřuje tedy pozornost především na osobnost žáka. Pomáhá mu propojovat znalosti, které již má, s těmi novými. Učitel si zároveň uvědomuje osobní zkušenost jednotlivých žáků a pomáhá jim využívat zkušenosti, které si do školy přinášejí ze světa mimo ni. Soltis a Fenstermacher (2008) poukazují na to, že pokud chceme respektovat osobnost žáka, musíme zároveň respektovat i to, co se doposud naučil o světě, který formuje jeho každodenní život. Učitel jako facilitátor či průvodce se snaží pomáhat každému žákovi stát se autentickou osobností a současně hodnotným člověkem. Z učitele se zároveň stává žákův spolupracovník. Aby se žák skutečně cítil součástí výuky a učení mu dávalo smysl, lze

⁷ Tomlinson 2001, s. 16; Soltis, Fenstermacher 2008, s. 42, 78; Petty 2013, s. 138; Mazáčová 2007; Skalková 2002, s. 6

tomu napomoci tím, že s ním bude učitel rozhodovat o tom, co se chtějí naučit. Podílí se s ním na vytváření a plnění individuálních cílů, monitoruje s žákem jeho pokrok a zapojuje ho i do procesu hodnocení, respektive stanovení kritérií hodnocení. Učitel učí žáky přejímat zodpovědnost za své učení. Učitel nemá vše pod kontrolou, jelikož v tomto případě mají pod kontrolou své učení zejména žáci, kteří se učí vyučovat sami sebe. Úkol učitele je jim v tomto procesu napomáhat, aby se opravdu naučili přebírat kontrolu a odpovědnost za své učení.

Další rolí učitele je **vytvoření pozitivního klimatu** ve třídě, neboť prostředí třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoji k učení. Kyriacou (1996, s. 80) rovněž uvádí, že je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. To může učitel podpořit tím, že jim poskytne realistické příležitosti k dosažení úspěchu a nabídne žákům podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy se setkají s nějakými potížemi. Tento poznatek souvisí s jedním principů diferencované výuky, a to, že každé dítě má šanci úspěch a je tak motivováno k dalšímu učení. Prostor, které učitel vytvoří, by mělo být uvolněné, vřelé a podporující. Pokud bude učitel sám uvolněný a bude řešit veškeré problémy s klidem, napomůže tím i k uvolněnosti žáků. Vřelé prostředí si můžeme představit jako takové, ze kterého žáci cítí, že se učitel o jejich učení zajímá. Toto se opět v diferencované výuce odráží, jelikož jejím cílem je naplnění potřeb každého žáka.

V souvislosti s rolí učitele zde představíme klíčová pravidla pro efektivní diferencovanou výuku založené na Tomlinsonové (2001) a *Rámci profesních kvalit učitele*⁸:

1. Učitel jasně stanoví soubor informací, znalostí a dovedností, které jsou pro daný učební celek klíčové.
2. Učitel používá různé formy hodnocení. Často se ve škole setkáváme se sumativním hodnocením založeným na testu, popřípadě ústním zkoušením. To většinou probíhá na konci učebního celku, abychom zjistili, kdo se látku naučil a kdo ne. Součástí hodnocení mohou být však veškeré činnosti, které žák při učení vykonává – participace při diskuzi, splnění

⁸ *Rámcem profesních kvalit učitele* (2019) je publikace NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), která popisuje specifika výuky cizích jazyků a poskytuje komplexní obraz práce učitele cizího jazyka. Vymezuje kompetence učitele, jež jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání této profese v kontextu české školy tak, aby měla výuka co nejlepší dopad na učení žáků.

domácího úkolu, snaha při vypracovávání projektu apod. Učitel využívá i formativní hodnocení – žákům poskytuje zpětnou vazbu průběžně, aby měli představu o svém pokroku a o tom, jaké jsou jejich silné stránky a na čem by měli ještě zapracovat.

3. Výuka rozvíjí kreativní i kritické myšlení, vyhýbáme se tomu, že se žáci budou učit pomocí memorování informací.
4. Výuka je pro žáky zajímavá a motivující. Bereme zde opět v potaz úroveň žáků, jejich zájmy a učební preference. Učitel žákům poskytuje potřebný *scaffolding* (Tomlinson 2001, s. 19-20).

Z učení v diferencované třídě netěží pouze žáci. Učitel si v efektivně fungující diferencované třídě osvojuje také řadu dovedností. Je schopen reflektovat jak individuální žáky, tak celou skupinu. Učí se nedávat na první dojem, nepodléhá haló-efektu ani stereotypům. Také se učí přemýšlet o různých způsobech, jakými lze dosáhnout společného cíle. Dále diagnostikuje potřeby žáků a na základě toho se snaží přizpůsobit žákům učení. Učitel si rozvíjí schopnost přemýšlet nad tím, co vše se nemusí při plnění určitého typu úkolu vydařit a snaží se tomu předejít. Sdílí zodpovědnost za učení společně s žáky a učí se sledovat pokroky a přiblížení žáků jak k individuálním, tak ke skupinovým cílům. Učitel si zlepšuje schopnost organizovat materiály a prostor a ve třídě vytváří pocit sounáležitosti. Díky těmto aspektům se diferencované třídě nerozvíjejí pouze osobnosti žáků, ale také osobnost učitele (Tomlinson 2001, s. 17).

7. Kooperativní výuka

Velká část našeho učení je založena na **úspěchu dosaženém spoluprací**. Jedním z úkolů školy je žáky socializovat, vybavit je takovými schopnostmi, které potřebují pro život ve spolupracující skupině. Pro děti je důležité, aby se naučili spolupracovat s ostatními žáky. Proto je vhodné naučit se, jakožto učitel, pracovat s kooperativní výukou a pravidelně ji do školního prostředí začleňovat, neboť tento typ výuky funguje právě na principu spolupráce. Schopnost spolupráce a kvalitní komunikace jsou klíčové jak pro přátelské či partnerské vztahy, tak i pro většinu povolání, neboť spousta z nich s sebou nese právě tento kooperativní aspekt – práci v týmu, společné řešení problémů, vedení apod. V kooperativní výuce jsou výsledky jedince podporovány činností celé skupiny a naopak, skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Známým faktem navíc zůstává, že žáci své vrstevníky mnohdy v roli učitele akceptují snáze než učitele samotné

a před spolužáky spíše přiznají, že něco neví (Kasíková, Valenta 1994, s. 51; Kasíková 2016, s. 9-13, 27; Fisher 2011, s. 105).

Kooperativní výuka neznamena pouhé rozdělení žáků do skupin. Při skupinové práci spolu mohou žáci pracovat na společném úkolu, mluvit spolu, a přesto se nemusí jednat o kooperaci. Mezi znaky kooperativního učení patří **pozitivní vzájemná závislost**, což znamená, že úspěch celé skupiny je závislý na úsilí všech členů. Důležité je vytyčení společného cíle a rozdělení rolí ve skupině a informačních zdrojů (např. každý člen skupiny dostane část informace a ke splnění úkolu je potřeba všechny informace zkompletovat). Slovo pozitivní v tomto smyslu znamená, že z dosažení společného cíle mají prospěch všichni zúčastnění. Jedná se tedy o dvojí úspěch – úspěch skupiny a úspěch jedince.

Dalším znakem je **interakce tváří v tvář**, kdy žáci pracují v menších skupinkách o 2-6 členech a mají tak k dispozici okamžitou zpětnou vazbu. Žáci při této výuce formují a využívají interpersonální a skupinové dovednosti. Učí se poznávat se, věřit si, správně komunikovat, akceptovat, podporovat se navzájem a řešit problémy konstruktivním způsobem. Žáci mají ve skupině osobní odpovědnost, zároveň je ale výkon každého jedince využit pro celou skupinu. Také si budují schopnost reflektovat průběh a výsledek své činnosti a rozhodovat o dalších krocích, rozvíjejí tedy své myšlení na metakognitivní úrovni. Pokud jako prostředek pro učení použijeme spolupráci, tedy kooperativní výuku, žáci se naučí nejen spolupracovat, každý z nich se navíc posune dále ve svém vlastním učení (Kasíková, Valenta 1994, s. 52; Kasíková 2016, s. 38-39; Kasíková 2005, s. 11; Kasíková 2005, s. 16).

V této souvislosti Fisher (2011, s. 116) ve své knize doporučuje učitelům navést žáky k tomu, aby si uvědomili, které dovednosti a způsoby chování budou k úspěšnému učení ve skupině potřebovat. K takovým dovednostem patří například schopnost chápat potřeby druhých a dávat jim prostor, schopnost vyjádřit svůj názor, naslouchat názorům druhých a schopnost odpovídat, klást otázky, diskutovat a argumentovat. Autor dodává, že tyto dovednosti nejsou vrozené a je potřeba se jim naučit.

Při frontální výuce žáci nemají možnost spolupracovat a pokud ano, tak ve velmi omezené míře. Frontální způsob výuky se všemi žáky se doporučuje využívat k motivaci, k uvedení tématu, při plánování, společném opakování nebo v závěru hodiny (Channel Crossings, s. 5).

Před zařazením kooperativní výuky se doporučuje s žáky nejdříve **navrhnout důvody**, proč je dobré pracovat ve skupině a tyto důvody sepsat. Lépe si tak uvědomí,

jaký pro ně má taková práce přínos. Následně je třeba zamyslet se nad **pravidly**. Ve skupinkách mohou žáci vymyslet například osm pravidel pro společnou práci, pak je s učitelem proberou v celé třídě, seřadí podle důležitosti a vyvěsí na nástěnce. Někteří žáci mohou mít zpočátku s prací ve skupině problém, proto je vhodné začít třeba tím, že budou žáci nejdříve pracovat ve dvojicích, poté lze přejít k práci v malých skupinkách, ale v kratších časových intervalech a postupně nechat žáky pracovat ve skupinkách v delších časových úsecích (Fisher 2011, s. 118).

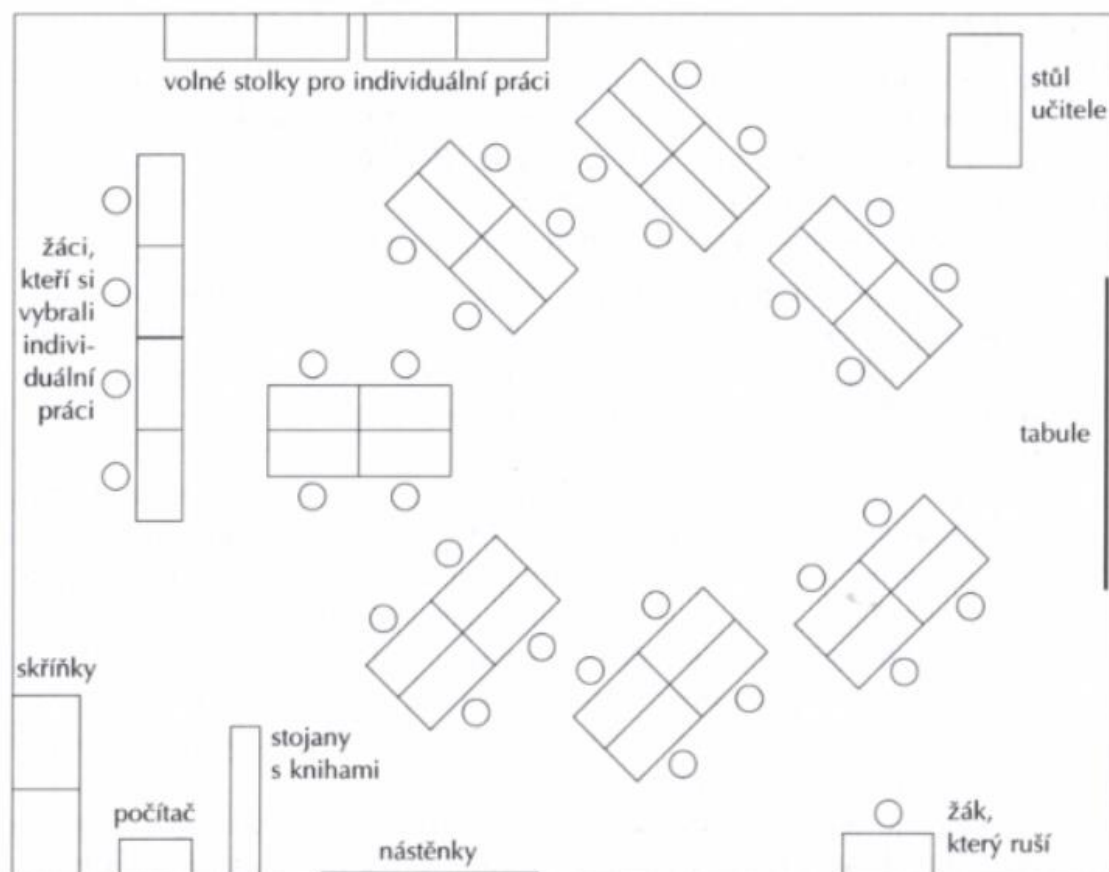
Pokud se kooperativní forma výuky využívá efektivně, podporuje výkon žáků a zlepšují se jejich myšlenkové strategie (učí se lépe argumentovat, dedukovat apod.). Žáci mají navíc příležitost zapojovat se do výuky rovnoměrně. Tyto strategie pomáhají také ke zlepšení slovní zásoby dětí, zkvalitňují plynulost a strukturovanost řeči. Kromě formování sociálních dovedností, jako je efektivní komunikace s druhými, řešení sporu apod., si žáci vytvářejí adekvátní sebepojetí a sebevědomí. Navíc se utváří pozitivní psychické naladění a schopnost zvládat problémy, jelikož se děti učí volit strategie pro zvládání zátěžových situací. V neposlední řadě napomáhá kooperativní výuka zlepšit postoje ke škole a k učitelům (Kasíková 2005, s. 19).

Podobně jako jakýkoli jiný model výuky, i kooperativní výuka představuje určitá úskalí. Jedním z nich je, že žáci nepracují rovnoměrně – jsou tu ti, kteří udělají většinu práce a pak ti, kteří se jen „vezou“. Z tohoto důvodu se doporučuje ve skupině **rozdělit role** či přidělit každému žákovi konkrétní úkol, jímž přispěje k činnosti celé skupiny. Tímto předejdeme tomu, že se někteří žáci do úkolu téměř vůbec nezapojí (Kasíková 2010, s. 20).

Kooperativní výukou lze **rozvíjet klíčové kompetence** stanovené *Rámcovým vzdělávacím programem* (Balada a kol. 2007). V první řadě si žáci rozvíjejí kompetenci k učení, jelikož hledá a využívá účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces své práce a přijímá ocenění i kritiku ze strany druhých. Tím, že se žáci učí spolu efektivně komunikovat (verbálně i neverbálně), argumentovat, a ve sporných komunikačních situacích se snaží dosáhnout porozumění, osvojují si kompetenci komunikativní. Na úrovni kompetence sociální a personální si žák rozvíjí schopnost aktivně spolupracovat při stanovování a dosahování společných cílů a podílí se na vytváření a udržování pozitivních mezilidských vztahů, jež jsou založeny na vzájemné úctě, toleranci a empatii. V rámci občanské kompetence se žák učí respektovat různorodé hodnoty, názory, postoje a schopnosti ostatních žáků. Při spolupráci s ostatními se také rozvíjí kompetence k řešení problémů. Žáci při plnění úkolů uplatňují vhodné metody a dříve získané znalosti

a dovednosti, využívají analytické, kritické i tvořivé myšlení. Vzhledem k tomu, že se žáci při kooperativní výuce učí najít společnou cestu dosažení cíle, učí se být otevření k využití různých postupů při řešení problémů a nahlížet na problém z různých hledisek.

Kasíková (2010, s. 83) v souvislosti s prací ve skupinkách podotýká, že žáci často potřebují pracovat individuálně. Pokud je to nezbytné, možnost pracovat samostatně by jim měla být umožněna. Na obr. 1 vidíme uspořádání prostoru pro skupinovou práci s možnostmi využití individuálních pracovních míst.



Obrázek 1: Uspořádání prostoru třídy. Zdroj: Kasíková 2010, s. 82.

8. Výhody a nevýhody diferencované výuky

Diferencovaná výuka sebou přináší řadu pozitivních aspektů, ale i možných úskalí. V této kapitole se tedy zaměříme na výhody a nevýhody diferencované výuky a porovnáme různá hlediska, v kterých se liší diferencovaná třída od třídy tradiční. Následující výhody a nevýhody vycházejí z různých pedagogicky či didakticky zaměřených publikací⁹.

⁹ Tomlinson 1999, 2001; Puren 2001; Fisher 2011; Votavová 2019; Kasíková 2016

Za **výhody** diferencované výuky lze považovat následující poznatky:

1. Žáci jsou více motivováni učit se novým věcem, protože jsou aktivně zapojeni do procesu učení. Tím, že se učí se přebírat zodpovědnost za své učení, si rozvíjí svou samostatnost a postupně si navykají na výuku založenou na autonomním učení.
2. Žáci se učí, jak se učit. Reflektují svůj vlastní proces učení a rozvíjejí tak svou schopnost metakognice. Hledají nové způsoby, které jim umožní lépe zpracovávat přijaté informace a jsou vedeni k sebehodnocení.
3. Žáci se podílejí na vytváření kritérií hodnocení, do kterých zahrnují i své individuální cíle. Tím, že mají možnost v určité míře rozhodovat o tom, co a jak se bude hodnotit, jsou více motivováni k samotné učební činnosti.
4. Žáci pracují v příjemném prostředí, ve kterém se všichni navzájem respektují a pomáhají si. Nebojí se přiznat, že něco neví a nebojí se zeptat.
5. Žák má možnost volby. Má možnost rozvíjet se v tom, co ho zajímá a baví, může si vybrat ze škály úkolů, které bude plnit. Reflektuje úroveň svých znalostí a dovedností tím, že má možnost zvolit si i obtížnost úkolu.
6. V rámci kooperativní výuky se žáci naučí řadu užitečných sociálních dovedností. Naučí se jednat s druhými, respektovat názory ostatních, projevovat se, argumentovat apod. Stejně jako se učí reflektovat vlastní činnosti, osvojují si i schopnost zhodnotit činnost celé skupiny.
7. Žáci jsou vnímáni jako individuální osobnosti, každý má možnost využívat svého potenciálu.
8. Obtížnost úkolů odráží úroveň momentálních znalostí a dovedností žáka. Úkoly nejsou příliš obtížné, aby u žáka nevyvolávaly frustraci, zároveň pro něj ale představují výzvu a posouvají ho dále. Žáci mohou být rozděleni do homogenních skupin a volit si snazší či obtížnější úkoly, nebo naopak pracují v heterogenních skupinách, jejíž účelem je vyrovnání úrovně znalostí a dovedností zúčastněných žáků
9. Učitel pozná své žáky mnohem lépe než při běžné výuce, uplatňuje vůči nim přátelštější a osobnější přístup.

10. Žáci mají prostor učit se navzájem, což lze považovat za velice účinné, neboť děti často snadněji přijmou vrstevníka v roli učitele než učitele samotného.
11. Při výuce cizích jazyků bývají žáci rozděleni do menších skupin, učitel má tedy větší prostor pro jejich monitorování a pro analýzu skupiny.
12. Žáci nejsou hodnoceni pouze na základě výkonu, do hodnocení se zahrnují i jiná hlediska, např. spolupráce s ostatními, kreativita, míra používání cizího jazyka, dobrovolné úkoly apod.
13. U žáků se snažíme rozvíjet a propojovat všechny druhy inteligence, včetně inteligence emoční.
14. S jednoduššími diferenciacními strategiemi lze začít okamžitě, např. vlastní výběr tématu eseje, projektu, výběr četby, metody *think-pair-share* a *RAFT*, které uvádíme v aplikační části v kapitolách 3.1. a 3.2. atd.

Mezi **nevýhody** a možná úskalí můžeme zařadit tyto aspekty:

1. Příprava diferencované výuky je zpočátku mnohem náročnější než příprava běžné výuky (příprava různorodých aktivit, vyhledání široké škály zdrojů pro dané aktivity, analýza skupiny žáků).
2. Pokud učitel metodu dostatečně nepromyslí, nepřipraví pevnou strukturu a nestanoví soubor klíčových znalostí a dovedností, které musí žáci v daném učebním celku zvládnout, může to vést k frustraci jak ze strany žáků, tak ze strany učitele. I přesto, že je diferencovaná výuky velmi flexibilní, žáci i učitel potřebují k efektivnímu učení a hodnocení mít základní strukturu stanovenou.
3. Může dojít k tomu, že se slabší žáci budou cítit méněcennější než ostatní, proto je velmi důležité, aby učitel od začátku vytvořil takové prostředí, ve kterém se budou všichni navzájem respektovat.
4. Při skupinové práci se mohou někteří žáci chovat nadřazeně. Znovu je úkolem učitele nastavit takové prostředí, ve kterém si budou všichni rovni. Pokud taková situace i přesto nastane, je důležité dané chování nepřehlížet a neprodleně jej řešit.
5. Někteří žáci mohou považovat systém hodnocení (známkování) za nespravedlivý, protože někdo pracuje na lehčím úkolu a někdo zase na

těžším. Je proto nutné stanovit na začátku jasná a pevná pravidla, nejlépe ve spolupráci s žáky.

V tabulce č. 1, kterou jsme sestavili na základě poznatků získaných z konzultované literatury, porovnáваме vybrané aspekty, ve kterých se liší diferencovaná třída od třídy tradiční.

Tabulka 1: Porovnání tradiční a diferencované třídy

	Tradiční třída	Diferencovaná třída
1.	odlišnosti žáků nejsou příliš brány v potaz	odlišnosti žáků jsou základem pro výstavbu výuky
2.	hodnocení je většinou sumativní (často pouze známkou), která hodnotí pouze výsledek, nikoli proces	hodnocení je formativní, průběžné a odráží pokrok, který žák udělal
3.	existuje jednotná definice úspěchu	úspěch je měřen individuálním pokrokem
4.	jednotné instrukce pro všechny	různé způsoby plnění úkolů, různá obtížnost
5.	stejně úkoly pro všechny	výběr z několika úkolů
6.	stejný materiál pro všechny	využití různorodých materiálů k jednomu tématu
7.	kritéria hodnocení stanovuje učitel, jsou pro celou třídu stejná	žáci se podílí jak na vytváření kritérií hodnocení pro celou třídu, tak na stanovování individuálních cílů
8.	hodnocení má často stejnou formu – test, ústní zkoušení	hodnocení probíhá na základě vícero aspektů – pokrok, snaha, spolupráce, výsledek práce
9.	často absence sebehodnocení – žáci se neučí reflektovat svůj pokrok a svou práci	sebehodnocení – žáci se učí hodnotit svůj pokrok a svou práci
10.	problémy řeší pouze učitel	žáci řeší problémy společně s učitelem
11.	rozdílné zájmy žáků jsou opomíjeny	žáci mají možnost vybrat si úkoly na základě svých zájmů
12.	na daný učební celek je stanovený čas, během kterého se musí učivo probrat	učitel se snaží přizpůsobit výuku žakově tempu
13.	inteligence je pojata velmi úzce	důraz je kladen na rozvoj všech inteligencí
14.	žáci často pasivně přijímají informace	žáci jsou aktivně zapojeni do procesu učení
15.	učitel působí spíše jako instruktor	učitel zastává roli mentora
16.	penalizace chyb pomocí snížené známky	chyba vnímána jako příležitost k růstu
17.	převládá frontální výuka, žáci pasivně přijímají informace	žáci jsou aktivně zapojeni do výuky

Zdroj: vlastní na základě různých publikací

9. Hodnocení¹⁰

Nedílnou součástí výuky je hodnocení. Hodnocení je všudypřítomný proces. Učitel hodnotí žáky, žáci učitele, sebe navzájem, hodnotíme výuku apod. Je to přirozená součást celého vyučovacího procesu. Pokud hovoříme o hodnocení žáků učitelem, plní hodnocení v procesu učení různé funkce. Plní funkci **informativní**, kdy nám podává informace o tom, jakého výsledku žák dosáhl. Ve většině případů je nejvýraznějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Informuje o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky, je tedy zpětnou vazbou, která ukazuje, zda práce ve škole dosahuje požadovaných cílů. Také zastává funkci **diagnostickou**, kdy poskytuje informace například o učebním stylu žáka či o příčinách neúspěchu. Důležitou funkcí je funkce **formativní**, které působí jako stimulus rozvoje osobnosti žáka. V ideálním případě hodnocení informuje o žakově pokroku spíše než o jeho chybách (Vališová a Kasíková 2007, s. 244; Slavík 1999, s. 14-5; Kasíková 2010, s. 91).

Pro učitele hodnocení představuje zpětnou vazbu o prospěchu žáků. Umožňuje mu posoudit, jak bylo učení úspěšné a pomůže odhalit problémy, na kterých bude třeba zapracovat. Žákům hodnocení podává zpětnou vazbu o jejich pokroku a zároveň je má motivovat k dalšímu učení. Poukazuje se také na to, že učitel nepokládá hodnocení za něco, co se děje na konci učebního celku, aby zjistil, kdo se učivo naučil a kdo ne. Slouží mu spíše jako nástroj pro přípravu dalších kroků ve výuce. Hodnocení odráží žákův pokrok a pomáhá mu v dalším vývoji, není to jen výčet chyb, kterých se dopustil. Do hodnocení učitel zahrnuje veškerou učební činnost žáka, používání cizího jazyka, chování žáka, míru úsilí a spolupráce, zájem apod. Hodnocení slouží jako nástroj pro zhodnocení efektivity dosavadní výuky a pro plánování a případné zlepšení výuky nadcházející (Kyriacou 1996, s. 121-2; Tomlinson 1999, s. 10; Klečková a kol. 2019, s. 21-2).

Učitel vhodně kombinuje formativní a sumativní hodnocení. Informuje žáky o jejich silných stránkách a o tom, na čem mohou ještě zapracovat. Zároveň jim pomáhá najít způsob, jakým efektivně dosáhnout zlepšení. Formy známkování se mohou lišit. Někteří učitelé mohou volit klasické známkování s doplňujícím komentářem, jiní mohou udělovat jak „osobní“ známku, která odráží žákův pokrok, tak „tradiční“ známku, která

¹⁰ Tématu hodnocení se podrobněji věnuje Jan Slavík ve své publikaci *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* (1999).

je stanovena na základě normativního či kritériálního hodnocení (Klečková a kol. 2019, s. 21-2; Tomlinson 2001, s. 93-4).

Při hodnocení se doporučuje využívat tzv **sendvičovou zpětnou vazbu**. To znamená, že na začátku sdělíme žákovi, co bylo v jeho práci dobré a pochválíme ho za to. Tím ho připravíme na korektivní zpětnou vazbu, která následuje. V té žákovi rozebereme, co se nepovedlo. Důležitým bodem je hodnotit pouze činnosti, nikoli osobnost dítěte. Hodnocení opět zakončíme pozitivním sdělením, například vyjádříme důvěru do budoucna (Mühlfeit a Novotná 2018, s. 124).

Před zavedením diferencované výuky učitel žáky seznámí nejen s metodou, ale i se systémem hodnocení. Vzhledem k tomu, že práce žáků v diferencované výuce může být velmi variabilní, očekává se od učitele, že kritéria hodnocení jasně a přesně formuluje. Daná pravidla musí být srozumitelná a pro žáka přijatelná. Doporučuje se, aby se na formulaci kritérií a pravidel podíleli i žáci (přiměřeně svému věku). Zapojení žáků do procesu hodnocení napomáhá k vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, neboť mají žáci pocit, že jsou do výuky zapojeni a že jejich názory nejsou opomíjeny. Při tvorbě kritérií formulujeme cíle krátkodobé i dlouhodobé. Cíle krátkodobé (cíle jednotlivých vyučovacích hodin) se doporučuje vyjadřovat konkrétními činnostmi žáků, tedy co bude žák na konci hodiny umět společně s podmínkami jeho činnosti, například zda činnost vykoná samostatně, se spolužákem, ve skupině, v jakém čase apod. (Vališová a Kasíková 2007, s. 251-2; Klečková a kol. 2019, s. 21-2)

Učitel také vytváří prostor pro sebehodnocení žáků, čímž je vede k samostatnosti a přebírání zodpovědnosti za své učení. Žák si tak lépe uvědomuje své silné a slabé stránky a dokáže rozpoznat, na čem je třeba zapracovat. Pokud žákům pomáháme hodnotit průběh a výsledky jejich učení, rozvíjíme jejich sebedůvěru a vedeme je k uvědomování si vlastního procesu učení. Jestliže žáky povedeme k sebehodnocení, vyhneme se tomu, že budou sami sebe hodnotit podle toho, jak jsou ohodnoceni učitelem. Pokud se totiž žáka zeptáme, zda je se svojí prací samo spokojeno, učíme ho nečekat na pochvalu od někoho jiného. Naopak si osvojuje schopnost sám se nad svojí prací zamyslet a zhodnotit ji (Klečková a kol. 2019, s. 21-2; Fisher 2011, s. 141, 154; Mühlfeit a Novotná 2018, 112-3).

Kvalita zpětné vazby je považována za důležitý podnět k úspěšné motivaci žáků. Podle *Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2018/2019*, která pro střední

vzdělávání vychází ze 7 154 hospitací na 299 středních školách, více než 28 % pedagogů v hospitovaných vyučovacích hodinách hodnotilo okamžitý výkon žáků pouze stručně (jedním slovem, např. dobře, špatně). Konstruktivní zpětnou vazbu, jež by žáci mohli využít k dalšímu učení, poskytovali učitelé v 58 % hodin a ve více než 40 % byla vyučovací hodina zhodnocena jen formálně nebo vůbec. Co se týče žákova sebehodnocení, které slouží jako účinný nástroj pro hodnocení žákova pokroku, bylo toto zařazeno pouze v 17,3 % hodin. Ve 43,2 % hodin využívali učitelé při ověřování znalostí a dovedností žáků sumativní hodnocení. Zpráva dále uvádí, že 86,5 % učitelů projevovalo zájem o žáky a jejich vzdělávání, ale podceňovali význam hodnocení individuálního pokroku každého žáka a jen 24,3 % učitelů doložilo odlišnou úroveň znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Podle zprávy toto zjištění odráží nedostatečnou diferenciaci ve výuce podle schopností žáků a frontální výuka neumožňuje efektivní individuální hodnocení žáků. 68,2 % učitelů hodnotí žáky jen body či známkami a pouze 8 % pedagogů využívá k hodnocení portfolio žáků. Dále se zjistilo, že se ve středním vzdělávání téměř nevyužívá slovní hodnocení, a to v 88,3 % škol (Zatloukal a kol. 2019: s. 122-3).

10. Příprava žáků a rodičů na diferencovanou výuku

Pokud se rozhodneme diferencovanou výuku v naší třídě zavést, je třeba zamyslet se nad tím, jak na ní žáky a jejich rodiče připravit. Seznámení žáků s diferencovanou výukou může být pojato jako krátký projekt, jehož cílem bude, aby si žáci uvědomili, že každý má odlišné zájmy a úroveň znalostí a dovedností. Tento miniprojekt uvádíme v aplikační části práce v kapitole 2.2.

Rodiče si přirozeně přejí, aby se jejich dítě učilo, vyvíjelo se po všech stránkách, zažívalo úspěch a cítilo se ve škole dobře. Tomlinsonová (2001, s. 41-2) navrhuje ukázat rodičům, že v diferencované třídě tohoto lze dosáhnout. Doporučuje, aby jim učitelé vysvětlili, že:

1. cílem diferencované výuky je postupně rozvíjet u všech žáků klíčové dovednosti a kompetence (od jejich stávající úrovně dál)
2. učitel pozorně zkoumá úroveň vědomostí a dovedností každého žáka, věnuje pozornost jeho zájmům a efektivním způsobům učení, a na základě toho staví výuku
3. učitel respektuje, co žák potřebuje k dalšímu růstu

4. cílem výuky je pomoci každému jedinci stát se nezávislým studentem, jelikož přebírá zodpovědnost za své vlastní učení, učí se reflektovat svůj pokrok a proces učení
5. uvítají, pokud se do procesu zapojí i sami rodiče, jelikož znají své dítě nejlépe (v oblasti zájmů, emocí, pocitů, dlouhodobého vývoje)

Ovšem jak upozorňuje Tomlinsonová (2001, s. 42-4), v praxi se můžeme setkat s různými typy rodičů. Autorka radí, jak komunikovat s rodiči nadaných žáků, s rodiči, kteří na své děti příliš tlačí, a s rodiči, kteří do školy vůbec nechodí. Rodiče nadaných žáků samozřejmě také touží po tom, aby jejich dítě uspělo. Běžně mohou mít však pocit, že je škola brzdí, protože se musí řídit podle průměrných požadavků celé skupiny. V tomto ohledu zmíněná autorka doporučuje obnovit jejich důvěru ve školní systém a ukázat jim, že jakožto učitel diferencované třídy je vaším cílem rozvíjet všechny děti. Dost možná budou takoví rodiče zvyklí pouze na úspěch svého dítěte, nikoli na neúspěch. Pokud ale chceme, aby dítě překonávalo stále nové a nové výzvy, je velmi nepravděpodobné, že by se s žádným nezdarem nesetkalo. Doporučuje se rodičům vysvětlit, že v dítěti vidí potenciál a velmi rád se bude na jeho rozvoji podílet. Nemůže ale zaručit, že pro něj bude vše jednoduché a že nezažije neúspěch. Rodič se může ptát, proč bude jejich dítě muset plnit těžší úkoly než ostatní. V takovém případě je vhodné mu vysvětlit, že vzhledem k tomu, že jeho dítě ovládá znalosti či dovednosti vyšší úrovně, jeho úkol musí být zase o kousek těžší, aby pro něj stále představoval výzvu.

Dále Tomlinsonová navrhuje, že v případě, že se setkáme s rodiči, kteří na své dítě příliš tlačí, je vhodné jim objasnit, že pokud dítě plní nějaký úkol, který je pro něj příliš obtížný, který v něm vytváří napětí a frustraci, a vede tak ke zmatku a pochybnostem o sobě a svých schopnostech spíše než k sebedůvěře, brání tak žákově učení a rozvoji.

Občas se setkáme i s rodiči, kteří do školy nechodí. Škola a učitelé by se i tak měli snažit s rodiči navázat kontakt. Tomlinsonová (2001, s. 39-44) doporučuje jim dostupným možným způsobem oznámit, že v jejich dítě věříme a našim cílem je umožnit mu všestranný rozvoj. K tomu potřebujeme i samotné rodiče, neboť nám mohou poskytnout potřebné informace o jejich dítěti. Rodičům můžeme poslat informace o tom, jak výuka probíhá, jaké jsou stanovené cíle pro konkrétní učební celek či projekt apod. Zároveň můžeme rodiče požádat o jejich názor na systém diferencované výuky a uvítat případné návrhy.

II. APLIKAČNÍ ČÁST

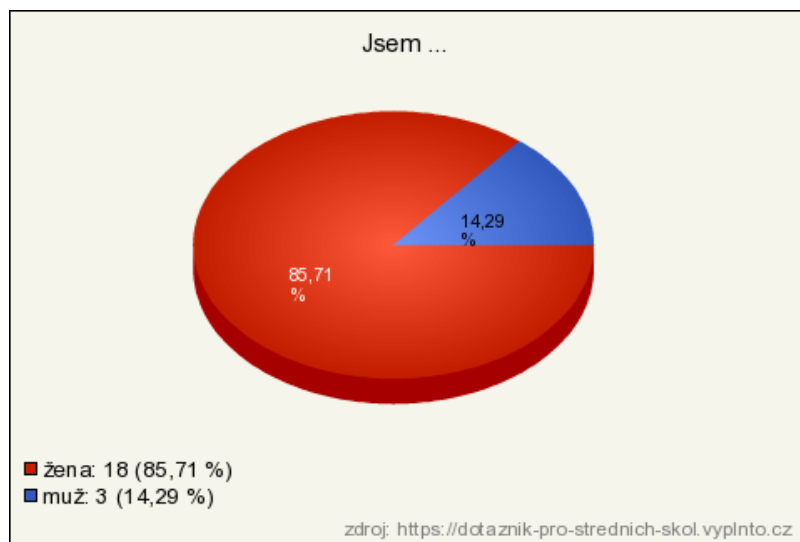
Na základě poznatků představených v teoretické části se nyní přesouváme k části aplikační. Nejprve zde zhodnotíme dotazníkové šetření zaměřené na zkušenost s využíváním diferencované výuky na českých středních školách a gymnáziích. Následně se přesuneme k tématu implementace diferencované výuky. Nejprve shrneme aspekty, které je třeba zvážit před samotným zavedením diferenciací a poté se zaměříme na jednotlivé kroky, které povedou k realizaci diferencované výuky. Dále představíme návrhy jednotlivých diferenciačních strategií a aktivit. Začneme s aktivitami, které se soustředí především na individuální práci žáka. Další aktivity již budou zahrnovat práci skupinovou. Před samotným uvedením skupinových aktivit ještě navrhne způsoby, pomocí kterých dělit žáky do skupin (ať už homogenních či heterogenních) a jakým způsobem skupinovou práci hodnotit. Po této části následuje šest konkrétních prakticky orientovaných aktivit, které je možné využít v hodinách španělského jazyka na střední škole.

1. Dotazníkové šetření

V této části naší práce zpracujeme výsledky dotazníkového šetření s názvem „Dotazník pro učitele středních škol a gymnázií – diferencovaná výuka“. Průzkum byl zaměřen na učitele středních škol a gymnázií a měl za cíl zjistit obeznámenost a zkušenost učitelů českých středních škol a gymnázií s metodou diferencované výuky. Dotazník byl umístěn na internetové doméně www.vyplnto.cz. Bylo osloveno přibližně 100 učitelů, přičemž ankety se zúčastnilo 21 respondentů, návratnost tedy byla 21 %. Pro snadnější orientaci jsme procentuální hodnoty v textu a tabulkách zaokrouhlili na celá čísla.

1.1. Popis respondentů

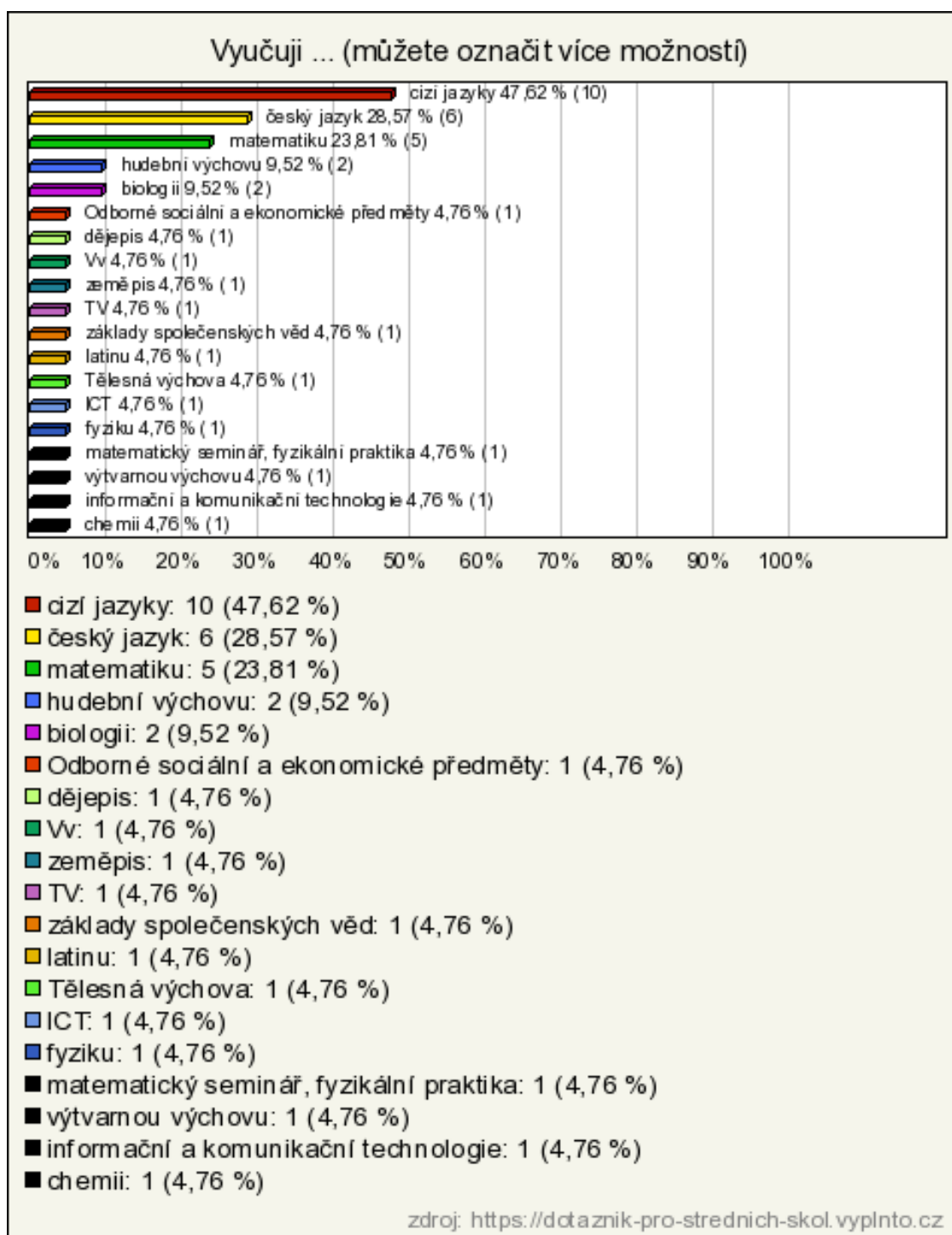
V této části popíšeme námi získaný vzorek respondentů dotazníkového šetření, kdy jsme zjišťovali pohlaví, délku praxe, místo působení a vyučované předměty. Na grafu č. 1 je zobrazeno, že z celkového počtu 21 odpovídajících osob je 18 žen a 3 muži, což odpovídá přibližně 86 % žen a 14 % mužů.



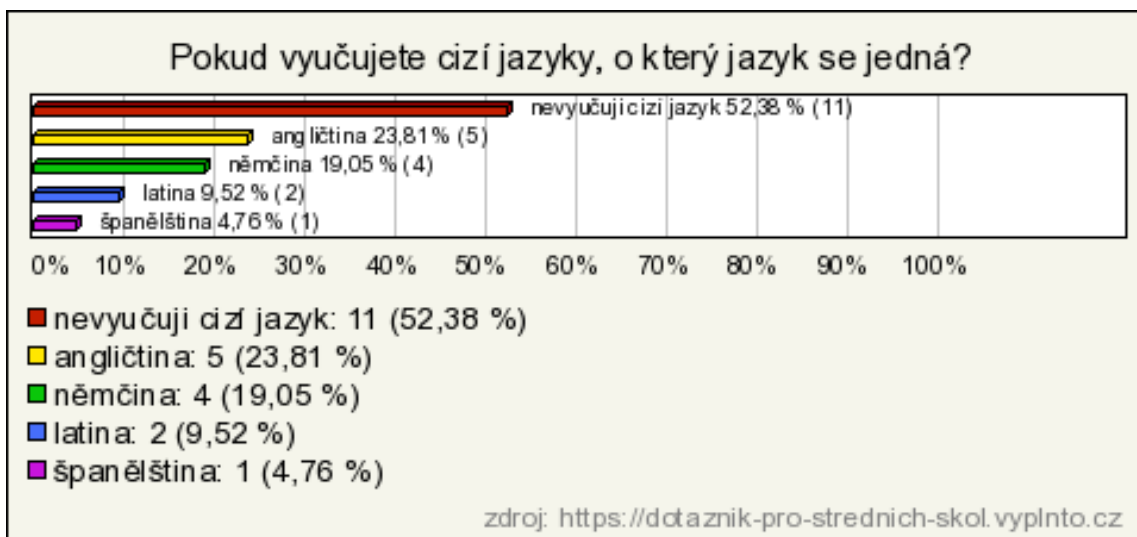
Graf 1: Otázka č. 1 – muž nebo žena

Graf č. 2 ukazuje předměty, které respondenti vyučují. Deset učitelů (přibližně 48 % respondentů) vyučuje cizí jazyk, šest dotazovaných vyučuje český jazyk (29 %), pět matematiku (24 %), dva učitelé vyučují biologii (10 %) a ve stejném počtu jsme získali odpovědi k předmětům výtvarné výchovy, tělesné výchovy a informačním a komunikačním technologiím. V počtu jeden učitel (5 % respondentů) jsme zaznamenali předměty dějepis, fyziku, základy společenských věd, zeměpis latinu, chemii, odborné sociální a ekonomické předměty, matematický seminář a fyzikální praktika.

V grafu č. 3 vidíme míru zastoupení cizího jazyka ve vyučovaných předmětech. Cizí jazyk byl vybrán dvanáctkrát, což činí přibližně 48 %. Na prvním místě je angličtina s počtem pět (24 %), na druhém němčina s počtem čtyři (19 %), na třetím latin s počtem dva (10 %) a na čtvrtém španělština s počtem jeden (5 %).

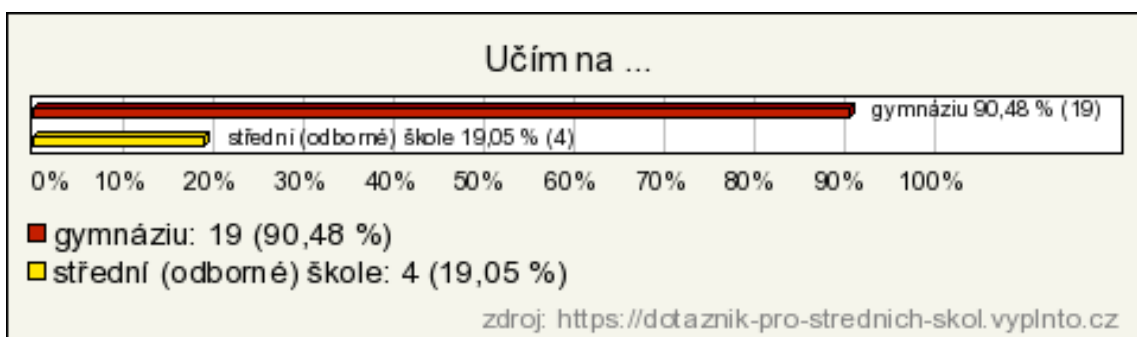


Graf 2: Otázka č. 2 – vyučované předměty



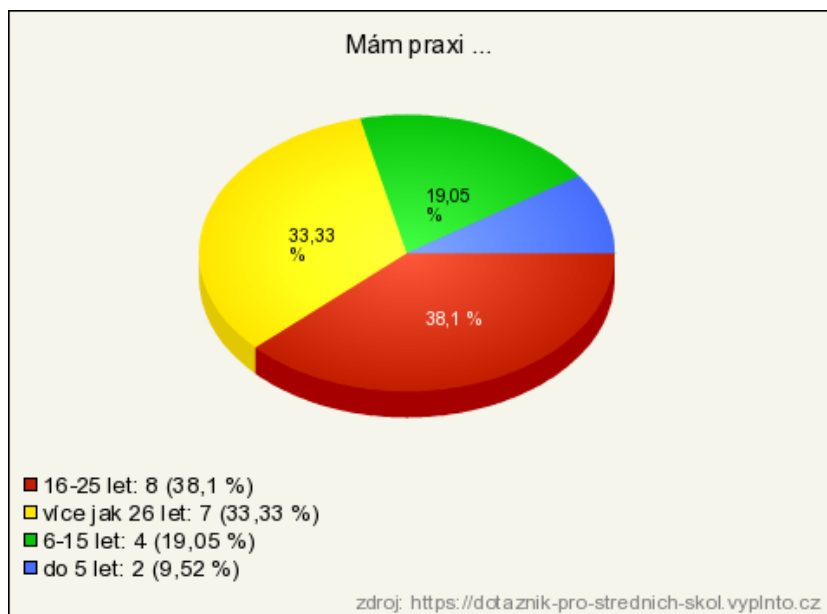
Graf 3: Otázka č. 3 - výuka cizích jazyků

Z grafu č. 4 je patrné, že devatenáct respondentů vyučuje na gymnáziu. Tato skupina tvoří 90 % dotazovaných. 19 % s počtem čtyř respondentů učí na střední škole. Někteří učitelé tedy vyučují zároveň na gymnáziu a střední škole



Graf 4: Otázka č. 4 – učím na...

Graf č. 5 ukazuje délku praxe respondentů. Největší skupinu (8 respondentů) tvoří učitelé, kteří mají praxi 16-25 let a tvoří tak 38 % všech dotazovaných. Více jak 26 let praxe má 33 % respondentů s celkovým počtem sedm. Praxi v délce 6-15 let uvedlo 19 % respondentů, což odpovídá čtyřem dotazovaným. Poslední skupinu s počtem dvě osoby zastupují učitelé s praxí do 5 let a tvoří 10 % celkového počtu.



Graf 5: Otázka č. 5 - délka praxe

1.2. Odpovědi respondentů

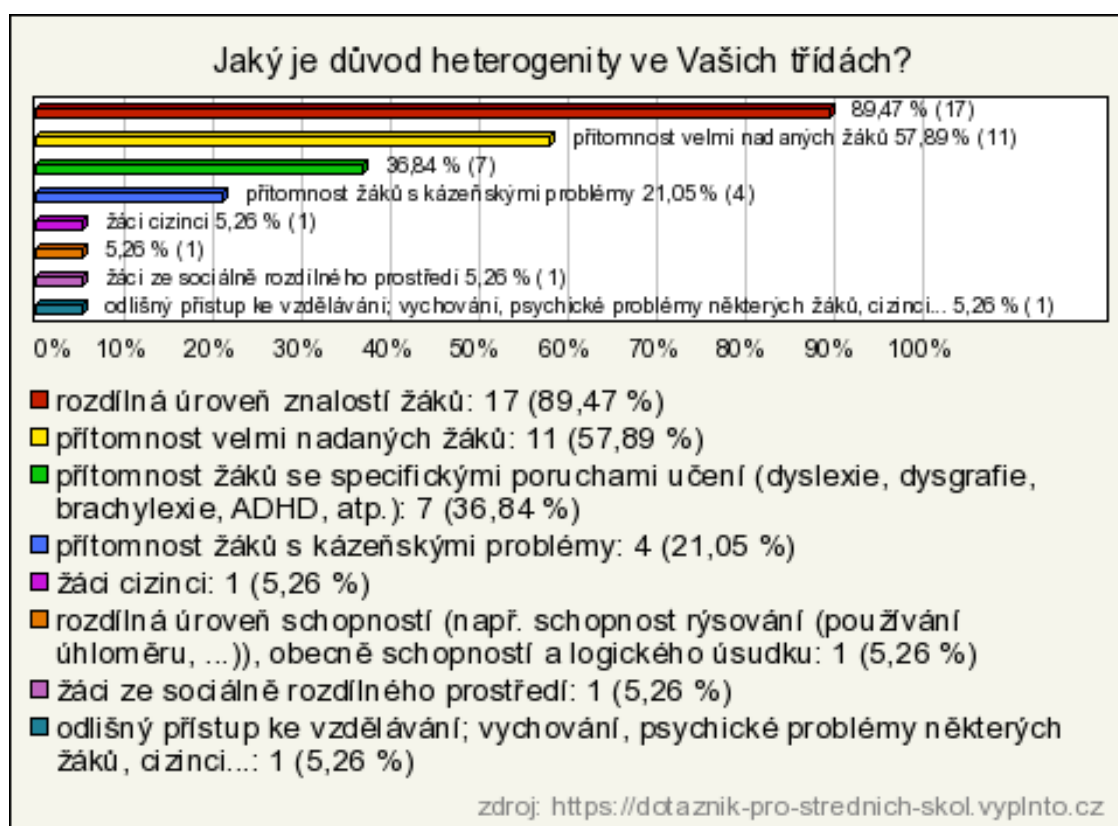
Jak jsme již zmínili, dotazník se zabývá diferencovanou výukou na středních školách a gymnáziích. Nyní přistupujeme k otázkám, které se tohoto tématu přímo týkají.

Pedagogů jsme se ptali, zda se ve svých třídách setkávají s heterogenním složením žáků. Jak vidíme na grafu č. 6, devatenáct pedagogů (90 %) odpovědělo kladně, zatímco dva (10 %) odpověděli záporně, ve velké většině se tudíž pracuje s různorodými skupinami.



Graf 6: Otázka č. 6 - heterogenní složení tříd

Respondenti, kteří u předchozí otázky vybrali kladnou možnost, dále odpovídali na otázku zjišťující důvody heterogenity v jejich třídách, na tuto otázku tedy odpovídalo devatenáct pedagogů. Respondenti mohli zvolit neomezený počet možností. Jak vyplývá z grafu č. 7, nejčastějším důvodem heterogenity ve třídách je rozdílná úroveň znalostí žáků, kterou zvolilo sedmnáct pedagogů (89 %), na druhém místě je přítomnost velmi nadaných žáků, kterou uvedlo jedenáct učitelů (58 %). Třetím nejčastějším důvodem je přítomnost žáků se specifickými poruchami učení se sedmi odpověďmi (37 %), čtvrtým je přítomnost žáků s kázeňskými problémy, kterou zvolili čtyři respondenti (21 %). Po jedné odpovědi (5 %) pak respondenti uvedli následující důvody: žáci cizinci, rozdílná úroveň schopností (schopnost rýsování, používání úhloměru) a logického úsudku, žáci se sociálně rozdílného prostředí a odlišný přístup ke vzdělávání (vychování, psychické problémy některých žáků).



Graf 7: Otázka č. 7 - důvod heterogenity

V otázce č. 8 jsme zjišťovali, jakým způsobem učitelé pracují s třídou. Učitelé k šesti výrokům přiřazovali možnosti: nikdy, občas, většinou, systematicky. V následující

tabulce shrnujeme odpovědi dotazovaných s počtem respondentů a procentuálním zastoupením¹¹.

	nikdy	občas	většinou	systematicky
Žákům dávám na výběr z několika aktivit, aby si každý mohl vybrat tu, kterou chce plnit.	6 (29 %)	11 (52 %)	2 (10 %)	2 (10 %)
Žáky dělím do heterogenních skupin (bez stanovených kritérií) za účelem vyrovnání úrovně.	4 (19 %)	12 (57 %)	2 (10 %)	3 (14 %)
Žáky dělím do homogenních skupin (dle určitých kritérií).	6 (29 %)	14 (67 %)	1 (5 %)	-
Žákům na vyšší úrovni připravuji zvláštní úkoly nad rámec běžných materiálů.	4 (19 %)	10 (48 %)	6 (29 %)	1 (5 %)
Pracuji s jednou přípravou, v jejímž rámci se snažím o vytvoření různě náročných aktivit např. pomocí doplňujících otázek nebo komplexnějšího zadání pro pokročilejší nebo formou speciální opory (např. poskytnu text při poslechu) pro slabší žáky.	1 (5 %)	5 (24 %)	12 (57 %)	3 (14 %)
Pokročilejší žáci dostávají v hodinách možnost si pracovat na domácím úkolu.	10 (48 %)	5 (24 %)	5 (24%)	1 (5%)

Tabulka 2: otázka č. 8

Z nasbíraných dat vyplývá, že pokud učitelé pracují diferencovaně, např. pokud využívají výběr různých aktivit či úkolů nad rámec pro žáky s vyšší úrovní nebo pokud dělí žáky do heterogenních či homogenních skupin, děje se tak podle subjektivního hodnocení učitelů spíše občas než pravidelně. Naopak většinou přistupují k modelu jedné

¹¹ Jak jsme zmínili výše, procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

přípravy, kterou se snaží diferencovat podle úrovně obtížnosti. Zároveň z odpovědí vyplývá, že k podobným modelům se systematicky uchylují učitelé jen v minimální míře.

Následující otázka se týkala způsobu hodnocení. Respondenti u čtyř výroků opět vybírali z možností nikdy, občas, většinou, systematicky. V tabulce č. 3 jsou shrnuty odpovědi respondentů.

	nikdy	občas	většinou	systematicky
Používám odlišné hodnocení pokročilejších a slabších žáků při zkoušení a testování.	9 (43 %)	9 (43 %)	1 (5%)	2 (10 %)
U žáků hodnotím i jiné aspekty než jejich výkon (např. spolupráce, míra používání cizího jazyka, aktivita).	2 (10 %)	7 (33 %)	7 (33 %)	5 (24 %)
Ve výuce využívám formativní hodnocení.	1 (5 %)	7 (33 %)	8 (38 %)	5 (24 %)
Při hodnocení zohledňuji individuální cíle žáků, které hodnotím zvlášť (individuálně).	4 (19 %)	8 (38 %)	6 (29 %)	3 (14 %)

Tabulka 3: otázka č. 9

Odpovědi respondentů naznačují, že diferencované hodnocení se používá minimálně, přičemž téměř polovina dotazovaných jej nevyužívá nikdy. Navzdory tomu se učitelé snaží zohlednit v hodnocení i jiné aspekty než výkon (přestože zde přímo nespécifikujeme které). Potěšující může být snaha o využívání formativního hodnocení a zohledňování individuálních cílů žáků.

V otázce č. 10 jsme se pedagogů dotazovali na jejich žáky. U šesti výroků volili mezi možnostmi ano, spíše ano, spíše ne a ne. V následující tabulce jsou shrnuty počty odpovědí respondentů.

	ne	spíše ne	spíše ano	ano
Moji žáci pracují naprosto autonomně; mohou si vybírat z několika aktivit takovou, které jim vyhovuje nejvíce.	8 (38 %)	8 (38 %)	3 (14 %)	2 (10 %)
Moji žáci si stanovují individuální cíle.	3 (14 %)	13 (62 %)	4 (19 %)	1 (5 %)
Moji žáci se podílejí na vytváření systému hodnocení.	5 (24 %)	10 (48 %)	5 (24 %)	1 (5 %)
Moji žáci mají dostatek prostoru pro sebehodnocení.	-	3 (14 %)	15 (71 %)	3 (14 %)
Moji žáci si mohou zvolit obtížnost zadaných úkolů.	6 (29 %)	9 (43 %)	5 (24 %)	1 (5 %)
Moji žáci se podílejí na vytváření obsahu výuky (co se chtějí naučit).	7 (33 %)	10 (48 %)	3 (14 %)	1 (5 %)

Tabulka 4: otázka č. 10

Ze subjektivních výpovědí učitelů vyplývá, že žáci v jejich třídách nepracují příliš autonomně a nemají možnost vybírat si aktivity, které by chtěli plnit, a to celkem v 76 % případech. Tento počet zhruba koresponduje s odpověďmi v otázce č. 8, kdy jsme se učitelů ptali, zda dávají na výběr studentům z několika aktivit (81 % uvedlo možnost „nikdy“ a „občas“). Podle odpovědí učitelů si většina žáků nestanovuje individuální cíle, nicméně v tomto případě procentuální zastoupení příliš nekorresponduje s odpověďmi u výroku v otázce č. 9 „Při hodnocení zohledňuji individuální cíle žáků, které hodnotím zvlášť (individuálně).“ viz tabulka č.3. Ve většině případů si žáci nevolí obtížnost zadaných úkolů ani se nepodílejí na vytváření obsahu výuky či systému hodnocení. Za pozitivní považujeme dostatek prostoru pro hodnocení, ke kterému se uchyluje většina dotazovaných.

Pedagogů jsme se následně zeptali, zda se někdy setkali s pojmem „diferencovaná výuka“. Jak je patrné z grafu č. 8, osm respondentů (38 %) se s termínem setkali během své praxe vlastním vzděláváním (semináře, DVPP, workshopy, periodika, portály o vzdělávání), stejný počet se s termínem také setkal, ale nic bližšího o něm neví. Dva respondenti (10 %) uvedli, že se s pojmem setkali již při studiu, ale metodický nácvik nebyl dostatečný, jeden respondent (5 %) uvedl, že již při studiu byl aktivně veden k modelu diferencované výuky. Dva respondenti (10 %) uvedli, že se s pojmem nesešli.



Graf 8: Otázka č. 11 - setkání s pojmem

Více jak třetina respondentů tedy uvedla, že se s pojmem setkala během své praxe vlastním vzděláváním, dalo by se tedy předpokládat, že toto budou právě ti, kteří se snaží o diferencované prvky diferencovaného vyučování ve své výuce. Šest z těchto respondentů však uvedlo, že diferencovanou výuku používají občas, jeden z nich ji využívá většinou a jeden systematicky. Respondent, který byl již při studiu veden k modelu diferencované výuky odpověděl, že ji ve své praxi využívá většinou. Naopak všech osm dotazovaných, kteří o termínu slyšeli, ale nic bližšího o něm neví uvádějí, že diferencovanou výuku ve svých hodinách občas využívají. Dá se předpokládat, že učitelé tak ve své výuce využívají diferenciační prvky spíše intuitivně. Jeden z dotazovaných, který odpověděl, že se s pojmem neseťkal zároveň uvedl, že diferencovanou výuku ve svých hodinách používá. Toto tvrzení si tudíž protirečí.

V otázce č. 12 byli respondenti vyzváni, aby pojem „diferencovaná výuka“ stručně definovali. Setkali jsme se s odpověďmi, které poměrně výstižně popisují koncept diferencované výuky, např.: „*individualizovaná výuka respektující schopnosti, dovednosti a možnost žáků, kteří si vybírají úkoly, na kterých pracují, jsou samostatní, zodpovědní za výsledek, mají možnost spolupráce s jinými žáky (v rámci různých skupin), participace v různých skupinách jim umožňuje mnohostranný rozvoj kooperativních*

činností, rozvoj jiných dovedností a jiného osobního uplatnění v různě vytvořených skupinách“, „výuka, při které se kladou různé nároky na různé žáky a tito často pracují na různých aktivitách, aby dosáhli svého osobního maxima, „domnívám se, že se jedná o výuku, která zajišťuje, aby se všichni žáci optimálně učili (dosáhli svého maxima), navzdory svým odlišnostem, tedy spíše s využitím své odlišnosti“, „přizpůsobená individuálním potřebám jednotlivých žáků“, „přizpůsobení výuky individuálním schopnostem žáka, v rámci třídy tvoření skupin“, „způsob „rozvrstvení“ výukových metod a materiálů, přístup a hodnocení s ohledem na schopnosti a možnosti žáků“ či „vnitřní diferenciaci skupiny podle typů žáků vede při zohlednění jejich individuálních potřeb a schopnosti k dosažení studijních cílů“. Z těchto odpovědí lze usoudit, že většina respondentů je s otázkou diferencovaného vyučování ve větší či menší míře obeznámena. Dotazovaní nejčastěji zdůrazňovali individuální odlišnosti žáků a tomu přizpůsobený přístup. Některé odpovědi působí nejasně, např.: „rozlišená“, „rozdělování do skupin“, „oddělená, podle úrovně“.

V otázce č. 13 jsme zjišťovali, zda pedagogové ve svých hodinách diferencovanou výuku používají. Jak je patrné z grafu č. 9, jeden respondent (5 %) uvedl, že diferenciaci používá systematicky, dva (10 %) uvedli, že ji používají většinou. Šestnáct pedagogů (76 %) uvedlo, že diferencovanou výuku používají občas a dva dotazovaní (10 %) nevyužívají diferencovanou výuku vůbec.



Graf 9: Otázka č. 13 - používání diferencované výuky

Otázky č. 14 a 15 byly zaměřené na zjišťování výhod a nevýhody diferencované výuky. Kromě dvou respondentů všichni uvedli příklady výhod diferencované výuky. Respondenti ve svých odpovědích nejčastěji uváděli zvýšenou motivaci žáků a zažívání úspěchu (celkem v devíti odpovědích). Dále dotazovaní uváděli jako výhodu individuální pokrok a reflektování potřeb žáků, např.: *„Jak jsem již psal v otázce 12, více to odpovídám konkrétním potřebám žáků. Někdo v 1. třídě umí sčítat čísla třeba do 50 ještě, než přijde do školy. A proto nemá potřebu se čísla s některými spolužáky učit od znova. Co by celou 1. třídu dělal? Musí být zasycen jinými úlohami než spolužáci, kteří ještě čísla používat neumějí... Na druhé straně, slabší žáci také uvidí výhody diferencované výuky v tom, že se vždy dá ulevit – vždyť všichni nemusí umět všechno. To je třeba si uvědomit. Budoucí zedník nepotřebuje znát cosinus. Jemu stačí vědět, jak udělat pravý úhel na stavbě - tzv. zednická konstrukce pravého úhlu, která je přímým důsledkem Pythagorovy věty...“*, *„Žáci mají možnost se rozvíjet svým tempem podle svých možností“*, *„Žáci mají možnost volby“*, *„pocit uspokojení žáka z procesu učení, protože jeho činnost v hodině je přiměřená úrovni jeho znalostí a používá pro sebe vhodné pracovní postupy“*. Respondenti také zmiňovali pozitivní efekt spolupráce mezi žáky, např.: *„pocit uspokojení žáka z procesu učení, protože jeho činnost v hodině je přiměřená úrovni jeho znalostí a používá pro sebe vhodné pracovní postupy“*, *„nadanější mohou pomoci slabším... jiným způsobem vysvětlení, motivací, spolužák je bližší než učitel“*. Jeden dotazovaných uvedl odpověď: *„posiluje sebedůvěru studentů v sebe sama“*.

Co se týče nevýhod, respondenti uváděli zejména časovou náročnost na přípravu, problém s organizací v početných třídách, problém s přijetím nového systému ze strany žáků či nepřípravenost českého školství. Dá se předpokládat, že toto jsou i hlavní důvody, proč ve většině případů učitelé odpovídali, že diferencovanou výuku ve svých hodinách nevyužívají pravidelně, ale jen občas. Konkrétní odpovědi zahrnovaly: *„Příprava diferencované výuky. Není předem jisté, jak hodina dopadne.“*, *„Nevýhoda je jisté časová náročnost přípravy, když nemáte k ruce vhodné didaktické materiály. Naštěstí v matematice učené Hejného metodou tyto materiály máme až do 9. třídy. Zároveň může být nevýhoda v tom, že někteří učitelé nevědí, jak to využít a budou opět chtít po všech žácích všechno stejně. Jinak v tom nevýhody nevidím. Každý by měl být rozvíjen přiměřenými výzvami – odhadnout to, to je výzva pro učitele.“*, *„Přílišná roztržitost činností jednotlivých žáků či skupin žáků, a tím vysoké nároky kladené na činnost učitele.“*, *„Při naplněnosti tříd - 32 žáků – se nejedná o snadno organizovatelnou*

činnost...“, „náročnost na přípravu, obtížná realizace v početných třídách“, „náročné na přípravu, české prostředí nepřipravené“, „Třídy s větším počtem žáků, nemožnost takto pracovat na většině ZŠ - to jsou ideály, ne realita dnešního stavu škol (špatné chování žáků, nerespektování autority, nechůť pracovat je u některých žáků často nemožné překonat)“. Tři odpovědi zahrnovali problém přijetí systému ze strany žáků, např.: „Zatím si nedokážu představit implementaci ve třídách, kde většina žáků není ochotná na sobě pracovat, je zvyklá na cukr a bič a tento způsob práce vyžaduje.“, „náročná příprava, nezvyk žáků pracovat tímto samostatným zodpovědným způsobem, někdy nemotivovanost žáků přicházejících ze ZŠ s frontální výukou, někdy časová náročnost (zejména zpočátku, kdy žáci neumí pracovat s časem), někdy negativní vztahy mezi žáky, které při neznalosti skupiny mohou eskalovat“. Tři respondenti uvedli jako nevýhody nespravedlivost, pocit diskriminace ze strany žáků a z toho plynoucí napjaté vztahy. Následující tvrzení: „Slabší žáci nemají možnost setkat se se složitějšími problémy, zkoušet je vyřešit.“ jde podle našeho názoru proti záměru a logice diferencovaného vyučování. Diferencovaná výuka slouží k tomu, aby se žáci rozvíjeli podle svých možností, zároveň pro ně ale vykonávané činnosti představují výzvu a slouží tedy k tomu, aby své schopnosti rozvíjeli. V následující odpovědi jsme se setkali s tímto názorem: „Pokud si termín vykládám správně, tak právě různé nároky dle různého typu studenta, a to myslím pro život, kde se v pracovním životě hledá a vybírá ten s nejlepšími výsledky, není úplně správné. Férové je vědět, kam člověk v daném oboru patří - podprůměr, průměr, nadprůměr - ne pro ponížení, to vůbec ne, ale pro nasměrování - ano, chemie mi nepůjde, realizovat se budu v historii...Nesnižovat podprůměrné výsledky, to rozhodně ne, ale člověk má vědět, na co je dobrý a na co ne ...hovořím o zásadním věcech, pokud připravím hru, která je zábavná, nemusí být složitá a povede se i slabšímu žákovi, aby se aspoň trochu v oboru, který pro něj není, bavil, v těchto okrajových a spíše výchovných momentech (ne vyloženě vzdělávacích) jsem pro, aby si každý zažil úspěch, ale musí vědět, že na VŠCHT by chodit neměl. Hovořím za gymnázium, kde se studenti profilují a rozhodují, kterým směrem se mají vydat. Domnívám se, že spíše než ustupovat v nárocích na studenty, by bylo lepší učit se pozitivně přistupovat i k negativním výsledkům (pokud jsou zapříčiněny vzdělávacími obtížemi, nikoliv přístupem, leností, pubertou atd)“. V reakci na tuto odpověď se domníváme, že vedením žáků k autonomnímu učení a sebereflexi se naučí přemýšlet o tom, jakým směrem se sami chtějí vydat, v jakém oboru vynikají a kde se chtějí rozvíjet. Jsme toho názoru, že diferenciací lze žáky vést právě k tomu, aby se

rozvíjeli v předmětech, které jim jdou nejlépe a u těch, ve kterých příliš nevyvíkají, si osvojili základní poznatky.

V otázce č. 16 jsme zjišťovali, kde pedagogové čerpají inspiraci k diferencované výuce. Z odpovědí respondentů vyplývá, že inspiraci hledají převážně na internetu, od kolegů, z vlastní praxe a zkušeností, z odborné literatury (především zahraniční) či se spoléhají na vlastní intuici. Jeden respondent dále uvedl, že by rád čerpal náměty v metodických publikacích pro výuku cizího jazyku a další by uvítal možnost vidět konkrétní výuku u zkušeného kolegy.

Poslední otázkou jsme zjišťovali, zda mají pedagogové pro diferencovanou výuku dostatek námětů, inspirace a metodických pomůcek. V grafu č. 10 vidíme, že většina respondentů (86 %) uvedla, že nemají dostatek inspirace. Pouze tři respondenti (14 %) uvedli, že mají námětů dostatek.



Graf 10: Otázka č. 17 - dostatek námětů

Na základě zjištění, že většina učitelů nemá k dispozici dostatek námětů k diferencované výuce se domníváme, že naše práce může posloužit jako inspirace k zavedení diferenciace do hodin, neboť jak jsme zjistili, většina tříd je heterogenních, ať

už z hlediska odlišné úrovně znalostí a dovedností, přítomnosti žáků velmi nadaných či žáků se specifickými poruchami učení, žáků s kázeňskými problémy apod.

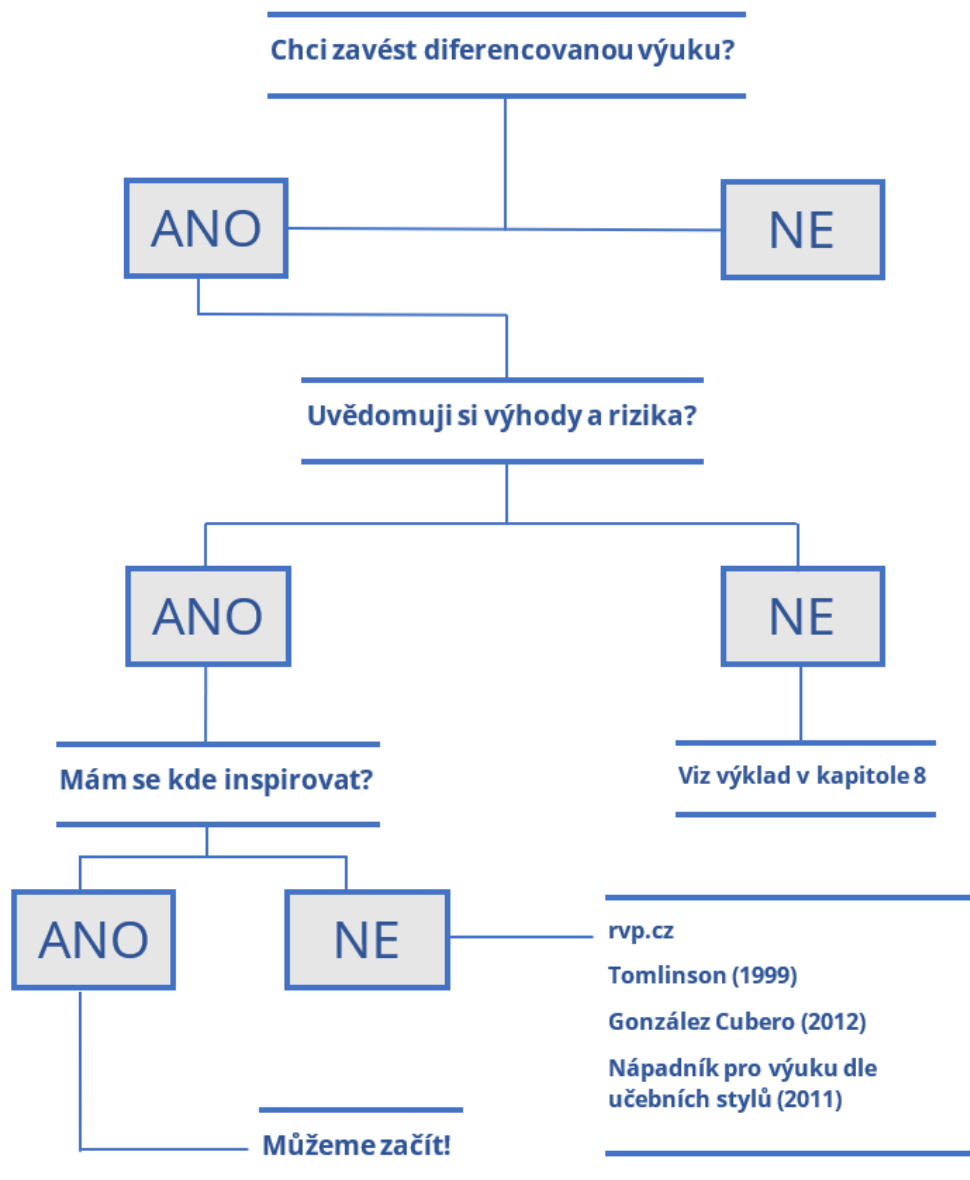
Z celkových odpovědí dotazovaných vyplývá, že učitelé některé diferenciacní strategie ve větší či menší míře využívají, i když se s pojmem nesetkali nebo o něm nic bližšího neví. Odpovědi na konkrétní otázky jsou často rozptýleny od možností „nikdy“ po „většinou“, tudíž se domníváme, že je využívání diferenciacce u dotazovaných učitelů značně intuitivní a nemá příliš pevný základ. Některé odpovědi působily rozporuplně. V našem vzorku jsme např. narazili na respondenta, který dle své odpovědi diferencovanou výuku ve svých hodinách občas používá, nicméně se k samotnému systému staví negativně, neboť jako výhody uvedl „*nic moc*“ a jako nevýhodu „*nespravedlivost*“, diferenciaci popisuje jako „*rozdělování do skupin*“ a u většiny diferenciacních strategií uvedl, že je nikdy nepoužívá. V jiném případě respondent uvedl, že ve svých hodinách diferencovanou výuku nevyužívá a tomu i odpovídaly odpovědi v konkrétních otázkách, avšak dotyčný také uvedl, že jsou v jeho třídách žáci s rozdílnou úrovní znalostí, žáci se specifickými poruchami učení a žáci s kázeňskými problémy. Domníváme se, že pokud je naším cílem umožnit rozvoj všem žákům, takového heterogenní složení třídy diferencovaný přístup vyžaduje.

Tato fakta přispívají k opodstatnění naší práce, a to i přesto, že jsou odpovědi založeny na malém vzorku respondentů. Rádi bychom poukázali na to, že diferencovaná výuka má řadu výhod a že se nejedná o nespravedlivý systém, právě naopak. Snažíme se ukázat to, že v diferencovaném vyučování se klade důraz na to, aby všichni žáci měli možnost na sobě pracovat a rozvíjet svůj potenciál. Podle našeho názoru může mít diferenciacce při správném používání také pozitivní dopad na zlepšení vztahů ve třídě, budování respektu jeden k druhému a zlepšení přístupu jednotlivých žáků k samotné výuce.

2. Implementace diferencované výuky

V této části se zaměříme na aspekty, které je třeba zvážit ještě před tím, než se rozhodneme svou výuku diferencovat. Poznatky s tímto spojené shrnujeme v kapitole 2.1., která pro snadnější orientaci obsahuje schéma fáze rozhodnutí. Poté se přesouváme ke kapitole 2.2., která se zaměřuje již na přípravu a následnou realizaci diferencované výuky. Pro lepší přehlednost výklad opět doplňujeme schématem.

2.1. Fáze rozhodnutí



Obrázek 2: Schéma rozhodnutí

Prvním krokem před zavedením diferencované výuky založené na odlišné úrovni, zájmech a učebních preferencích žáků je uvědomění si, proč ji vlastně chceme zavést. Při přípravě výuky je potřeba zvážit celou skupinu. V každé skupině se můžeme setkat nejen s jedinci s odlišnou úrovní znalostí, odlišnými zájmy či učebními preferencemi, ale také s inkluzivními žáky a žáky se specifickými poruchami učení. Je třeba si uvědomit výhody, ale i možná rizika, která s sebou nový způsob výuky přináší. Výhody a potenciální úskalí včetně porovnání tradiční a diferencované třídy shrnujeme ve výkladu v kapitole 8. Pokud se rozhodneme, že chceme diferenciační strategie implementovat do naší výuky, budeme dále potřebovat inspiraci a náměty, které nám proces usnadní. V dalším kroku tedy využijeme nápady, jak můžeme naši výuku diferencovat a jaké různorodé aktivity můžeme využít. Pro načerpání inspirace doporučujeme následující zdroje:

1) TOMLINSON (1999): *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Autorka v knize detailně popisuje smysl a systém diferencované výuky. Na stranách 49-94 pak nalezneme praktické příklady z hodin diferencované výuky z různých předmětů, včetně cizích jazyků.

2) GONZÁLEZ CUBERO (2013): *El Modelo de la Enseñanza Diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*¹². Na stranách 69-113 nalezneme praktické ukázky z hodin španělštiny jako cizího jazyka (ELE).

3) Na metodickém portálu rvp.cz nalezneme několik užitečných rad, jak pracovat s diferencovanou třídou, např.: Vyučovací strategie v diferencovaném vyučování¹³ či Práce v centrech aktivit¹⁴ včetně praktické ukázky.

4) ČECHOVÁ, SEIFERT, VEDRALOVÁ (2011): *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Publikace zdůrazňuje důležitost používání různorodých aktivit ve výuce a nabízí širokou škálu inspirace na konkrétní aktivity vhodné pro výuku na základní i střední škole. Publikace je volně dostupná na portálu scio.cz.¹⁵

¹² Dostupné na: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/954/1/EI%20modelo%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada.pdf>

¹³ Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10800>

¹⁴ Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/J/7603/PRACE-V-CENTRECH-AKTIVIT.html/>

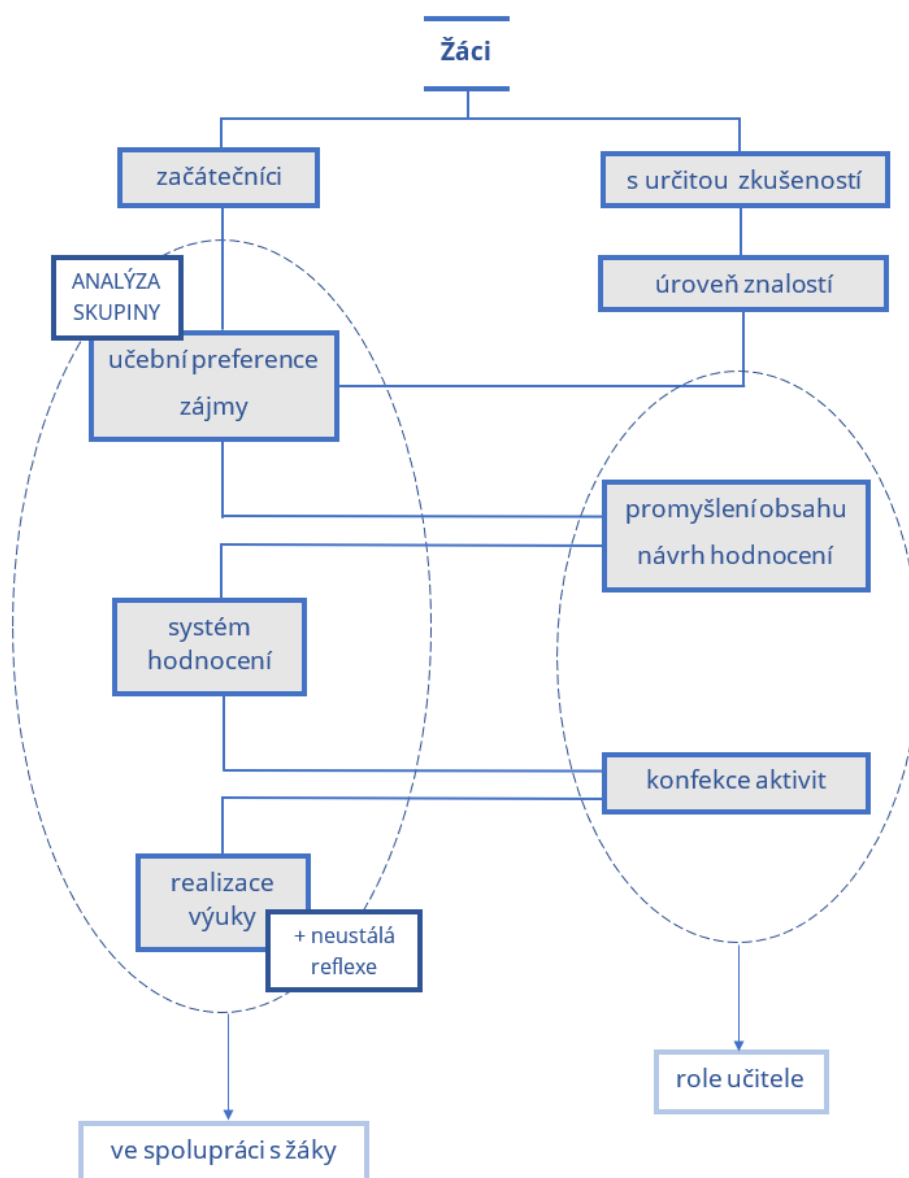
¹⁵ Dostupné na:

https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnich_stylu.pdf

5) KASÍKOVÁ, Hana (2016): *Kooperativní učení, kooperativní škola*. V této publikaci se autorka podrobně věnuje otázkám kooperativního vyučování a nabízí konkrétní návody pro její implementaci do výuky.

Pokud jsme načerpali dostatek inspirace, můžeme se přesunout na další krok, a to na fázi přípravy diferencované výuky.

2.2. Fáze přípravy a následné realizace



Obrázek 3: Schéma přípravy diferencované výuky

Nacházíme se ve fázi, kdy jsme zvážili možná pro a proti, načerpali inspiraci a jsme odhodláni s diferencovanou výukou začít. Naše pozornost se nyní přesouvá na skupinku žáků. Žáky analyzujeme na základě tří hlavních hledisek.

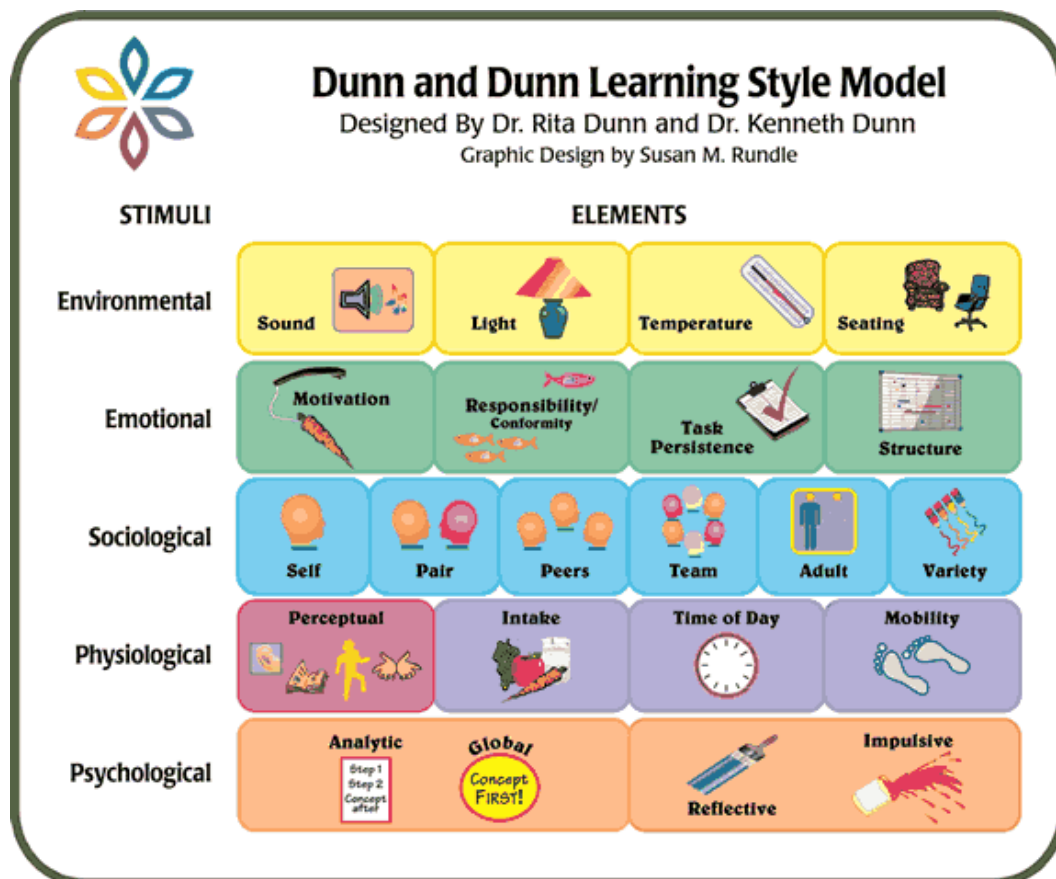
Nejprve zjistíme, jakou **úroveň** znalostí a dovedností žáci mají. Pokud jsou všichni žáci cizího jazyka začátečníci, začínáme je učit od počáteční úrovně, a tento krok můžeme přeskočit. Nezapomínejme ale na to, že i v prvních ročnících střední školy či gymnázia se mohou vyskytovat jedinci, kteří mají s druhým cizím jazykem již nějakou zkušenost. Pokud učíme celou skupinu žáků, která má s cizím jazykem zkušenost, doporučuje se začít tím, že zmapujeme, kteří žáci jsou pokročilejší, a kterým žákům činí učení se cizího jazyka větší problém. Úroveň znalostí v dané skupině lze ověřit např. diagnostickým testem. V praktické výuce to poté znamená, že pokud chceme v rámci rozdělení žáků podle úrovně pracovat s homogenními skupinami, slabší žáci se zaměří na základní znalosti a dovednosti, a pokročilejší pokračují v náročnější látce. V případě rozdělení žáků do heterogenních skupin spolu slabší a pokročilejší žáci spolupracují, pokročilejší pomáhají méně pokročilým apod. (Tomlinson 2001, s. 10)

Další krok této fáze představuje zjištění učebních preferencí a zájmů žáků. Při přípravě výuky učitel velmi pomůže, pokud bude vědět, jak se jeho žáci učí, co jim pomáhá, co je ruší apod. Pro základní přehled může učitel sám sestavit dotazník v závislosti na tom, co vše se chce od žáků dozvědět. Pro lepší přehled o žácích obecně může zakomponovat otázky vztahující se k oblíbeným předmětům, představě o budoucím povolání, vztahu k vyučovanému předmětu apod. Na obrázku č. 5 uvádíme příklad, jak by takový dotazník mohl vypadat, variant je samozřejmě celá řada a lze jej upravit podle konkrétní potřeby. Pro větší přehlednost a efektivnější sběr dat by bylo vhodné, aby žáci vyplnili dotazník online a učitel tak měl okamžitý, souhrnný přehled o zjištěných informacích. Bereme v potaz to, že tyto údaje včetně učebních preferencí se v průběhu školní docházky mohou u žáků měnit, neustálá komunikace se žáky a reflexe výuky je tudíž nezbytná.

Ke zjištění **učebních preferencí** může učitel využít různé dotazníky, které mu pomohou určit, jaké typy učebních preferencí u žáků převládají. Využít lze např. dotazník Learning Style Inventory¹⁶, který zkoumá preference týkající se fyzického prostředí, emoční složky, sociologických, fyziologických a psychologických potřeb (viz obrázek

¹⁶ Více o dotazníku viz příručka DUNN a BURKE: *Learning Style: The Clue to You* (2005-06).

č. 4). V praktické výuce učitel volí postupy a metody výuky na základě znalostí získaných o žácích a snaží se konstruovat aktivity, které napomáhají žákům efektivně se učit a naplňovat jejich potřeby.



Obrázek 4: Dotazník studijního stylu. Zdroj: Dunn a Burke (2005-6)

Dále nás zajímají **zájmy**. Ke zjištění zájmů žáků může učitel využít **miniprojekt**, který spočívá v tom, že učitel vystaví hodinu na tom, že všichni žáci sepíší seznam věcí, v kterých jsou dobří a které jim příliš nejdu. K tomu ještě přidají zájmy, které je baví a témata, která je naopak vůbec nezajímají. Tyto věci pak seřadí na stupnici od „baví mě + jde mi“ po „nebaví mě + nejde mi“. Učitel sepíše na tabuli několik takových informací sám o sobě, aby měli žáci nějaký vzor. Následně se žáků zeptá, jak by si přáli, aby k nim přistupoval, když mají každý jiné zájmy a jiné silné a slabé stránky. Lze předpokládat, že žáci budou chtít, aby k nim učitel přistupoval odlišně na základě jejich znalostí a dovedností a zájmů. Tímto jim lze ukázat, v čem je pro ně diferencovaná výuka prospěšná. Zároveň si učitel může návrhy od žáků vybrat a zjistit, jaké různorodé zájmy

mají. Pokud mají všichni žáci přístup k digitálním technologiím a internetu, lze pro sestavení seznamu zájmů využít i různé aplikace, čímž se míra atraktivity úkolu pro žáky zvýší a učitel má poté veškeré informace přehledně pohromadě.

Dalším pomocníkem při realizaci diferencované výuky může být portál *Evropského jazykového portfolio (EJP)*¹⁷. Portál nabízí každému žákovi prostor, kam může zaznamenávat svůj pokrok, jedná se tedy užitečný sebehodnoticí nástroj. Systém také pomocí jednoduchých dotazníků umožňuje jak žákovi, tak učiteli poznat, jací jsou žáci učební typy a jaké učební strategie v cizím jazyce používají. EJP rozděluje učební typy na auditivní, vizuální, motorický, komunikativní a na typ orientovaný na učení se s pomůckami. Mezi učební strategie řadí strategie poslechu, mluvení, čtení, psaní, strategie osvojování si slovní zásoby a strategie osvojování si gramatiky. Učitel může na webu vytvořit třídu, sledovat sebehodnocení žáků a přidávat vlastní komentáře. Zároveň si zde žák může stanovovat své jazykové cíle k jednotlivým jazykovým dovednostem. Na obrázku č. 5 uvádíme příklad tabulky sebehodnocení k poslechu s porozuměním.

The screenshot shows a self-assessment interface for 'Poslech s porozuměním' (Listening with understanding). It features a table with columns for proficiency levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) and a row for the skill 'POSLECH S POROZUMĚNÍM', all showing 0% progress. Below the table are text input fields for 'Co mi jde dobře:' (What I do well at), 'Jak to mohu zlepšit:' (How I can improve), 'Do kdy:' (By when), and 'Komentář učitele:' (Teacher's comment). An 'Uložit' (Save) button is at the bottom right.

Dovednost / úroveň	A1	A2	B1	B2	C1	C2
POSLECH S POROZUMĚNÍM	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Co mi jde dobře:

Jak to mohu zlepšit:

Do kdy:

Komentář učitele:

Uložit

Obrázek 5: Můj pokrok – slovní hodnocení. Zdroj: ejp.rvp.cz.

¹⁷ Dostupné na: <https://ejp.rvp.cz/>, příručka k použití EJP dostupná na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/483810/mod_resource/content/1/Evropsk%C3%A9%20jazykov%C3%A9%20portfolio.pdf.

Na základě zjištěných informací o žácích učitel promyslí samotný **obsah výuky**, který bude vhodně kombinovat institucionální a individuální požadavky. Ke stanovení povinného učiva cizích jazyk vycházíme ze *Školních vzdělávacích programů* jednotlivých škol, které vychází z *Rámcových vzdělávacích programů* a *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. ŠVP stanovuje očekávané výstupy, které jsou závazné pro všechny žáky. K rozšíření obsahu při výuce španělštiny můžeme dále hledat inspiraci v *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹⁸, v němž nalezneme soubor znalostí a dovedností dle jednotlivých referenčních úrovní. Při zadávání práce stanovíme, co je pro všechny žáky povinný úkol a co jsou úkoly navíc. Pro zajištění větší motivace se doporučuje tyto úkoly také hodnotit, nicméně jen pozitivně, nejlépe pomocí slovního formativního hodnocení. Motivace se ztrácí, pokud jsou úkoly navíc ponechány bez jakéhokoli hodnocení nebo pokud jsou hodnoceny negativně (Ondráčková).

Dalším důležitým bodem pro plánování výuky je stanovení toho, co se bude hodnotit a jak se bude hodnotit. Považujeme za důležité žáky do procesu hodnocení zapojit. Učitel navrhne způsoby **hodnocení** a společně s žáky pak stanoví platný systém. Vycházíme z toho, že diferencovaná výuka představuje flexibilní typ organizace, proto je možné, že bude postupem času třeba i systém hodnocení podle potřeby modifikovat.

Nyní má učitel dostatek informací k tomu, aby mohl přizpůsobit aktivity dané skupině a výuku založenou na diferenciaci zrealizovat. Nedílnou součástí výuky je její neustálá reflexe, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Učitel pozoruje, jak se žáci aktivně zapojují do výuky a u těch, kteří se nezapojují, zjišťuje, proč tomu tak je. Učitel s žáky pravidelně komunikuje a zjišťuje, jestli jsou použité aktivity a metody efektivní. Žáci jsou povzbuzováni k tomu, že mohou přijít také s vlastními nápady na aktivity. Jak jsme již zmínili výše, předpokládáme, že tento systém výuky i hodnocení je otevřený, tudíž bude s největší pravděpodobností docházet k postupným modifikacím jak v organizaci, tak v hodnocení.

¹⁸ Online verze dostupná na: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

- Jméno:
- Třída/skupina:
- Řekni mi o sobě něco pozitivního, co se netýká školy:
- Jaká vtipná historka se Ti nedávno přihodila?
- Je něco, co na sobě nemáš rád/a a chtěl/a bys na tom zapracovat?
- Co rád/a děláš ve volném čase?
- Co bys chtěl/a dělat po škole?
- Jakému povolání by ses chtěl věnovat?
 - Co se k výkonu tohoto povolání musíš/chceš naučit?
- Za co jsi na sebe pyšný/á?
- Co Tě k učení nejvíce motivuje?
- Jaký je Tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?
- Jaký je Tvůj nejméně oblíbený předmět ve škole a proč?
- Co Ti pomáhá efektivně se učit?
- Co Tě při učení ruší?
- Co pro Tebe znamená chyba?
- Rád/a se během hodiny pohybuju: souhlasím – nesouhlasím
- Nejlépe se mi pracuje, když jsem: sám – ve dvojici – v menší skupině (3-4 lidí)
- Co by měl učitel dělat, aby upoutal Tvou pozornost a vzbudil v Tobě zájem k danému předmětu?
- Co máš na učení se cizího jazyka / španělštiny nejraději?
- Co máš na učení se cizího jazyka / španělštiny nejméně rád/a?
- Co Ti jde v cizím jazyce / španělštině nejlépe?
- S čím máš největší problém?
- Co by ses chtěl ve španělštině naučit?

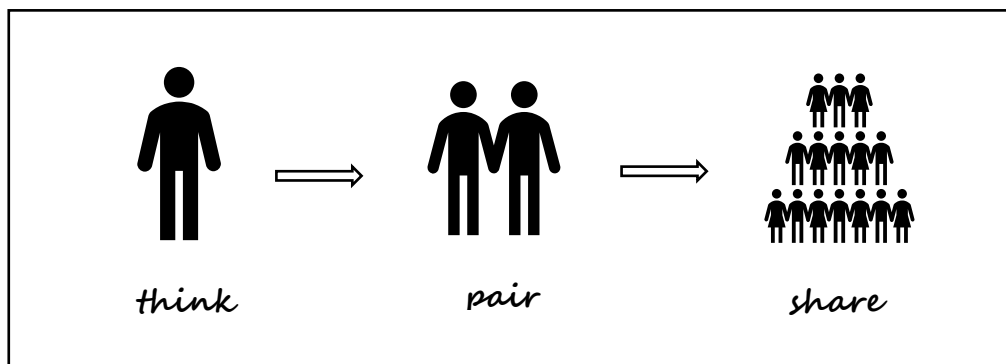
Obrázek 6: Příklad dotazníku pro žáky

3. Návrhy diferenciačních strategií

V této části práce se pokusíme navrhnout diferenciační strategie, které lze ve výuce cizího jazyka využít. Pokud s diferencovanou výukou začínáme, je vhodné postupovat menšími kroky, proto volíme takové strategie, které jsou pro začátek snáze zvládnutelné. Mohou posloužit jako diagnostický test toho, zda bude diferencovaný systém výuky učitelé a žákům vyhovovat. V první řadě navrhujeme jednoduché diferenciační strategie, které lze ve výuce využít okamžitě. Tyto strategie budou stavět na individuální volbě žáka a jeho samostatné práci a povedou k vytvoření si návyku na zkušenost s nefrontální výukou s prvky autonomního učení. V druhé řadě představíme návrh výuky založené na diferenciaci dle skupin, kde se budeme věnovat i tomu, jakým způsobem a podle jakých kritérií lze skupiny dělit a jak skupinovou práci hodnotit.

3.1. Think-pair-share

Velice jednoduchou strategií, která dle našeho názoru stojí za zmínku, byť se může zdát samozřejmá, je metoda *think-pair-share*. Tuto metodu využijeme, pokud žákům chceme položit nějakou komplexnější otázku či s nimi vést diskusi na konkrétní téma. Žákům pomáhá lépe zpracovat informace během krátkého časového úseku. Do výuky ji můžeme zařadit okamžitě, jelikož nevyžaduje žádnou přípravu ani modifikaci. Ne všichni žáci jsou připraveni okamžitě reagovat na danou otázku či prodiskutovat nějaké téma a potřebují nějaký čas na promyšlení. Někteří žáci jsou spíše introvertní povahy, jiní zase extravertní. Doporučuje se tedy dát žákům chvíli na zamyšlení se, poté prodiskutují své nápady se spolužákem či v menších skupinkách a poté lze provést zpětnou vazbu v rámci celé třídy. Je pravděpodobné, že ve dvojici se vždy najde žák, kterému nebude vadit před celou třídou. (Stauffer)



Obrázek 7: Think-pair-share

3.2. RAFT

RAFT je další strategií, kterou lze diferencovat cizojazyčnou výuku. Jedná se o aktivitu zaměřenou na písemný projev, popřípadě se dá využít i při procvičování ústního projevu a interakčních dovedností. Pomocí této strategie lze úkol diferencovat podle úrovně a zájmu. *R* značí roli, kterou žák v dané situaci zastává; *A* reprezentuje adresáta či koncového čtenáře/posluchače, kterému je text určen; *F* je formát, jaký bude text mít a *T* představuje téma úkolu. (Cal Valera 2010, s. 98).

Uvedeme si zde příklady, které mohou jednotlivé složky obsahovat:

- *R*: vlastní osoba, učitel, šéf, prezident, student, reportér, historická osobnost, zvíře, postava z knihy/filmu, neživý předmět
- *A*: vlastní osoba, učitel, přátelé, rodina, prezident, politik, postava z knihy/filmu,
- *F*: e-mail, dopis, recept, novinový článek, návod, leták, recenze, komiks, interview, písnička, básnička
- *T*: tématem může být cokoli spojené s výukou, vlastními zájmy, se současným dění

Pro představu si představíme možnou aktivitu. Následující úkol je součástí učebního celku zaměřené na okruh *Jídlo*. Žáci dostanou na výběr z několika možností jedné aktivity zaměřených na písemný projev a mohou si vybrat tu, která jim vyhovuje nejvíce.

Role	Adresát	Formát	Téma
Autor kuchařky	Amatérští kuchaři	Recept	Instrukce k přípravě pokrmu
Šéfkuchař	Zákazník	Tříchodové menu	Detailní postup přípravy pokrmů
Zákazník	Provozovatel restaurace	Stížnost	Nespokojenost s jídlem
Student v zahraničí	Rodiče	Neformální zpráva	Popis typického jídla, které student jedl v hostující rodině
Blogger cestovatel	Čtenář, co chce vycestovat do Španělska	Ne/doporučení pokrmů	Pokrm, které stojí za to ochutnat ve Španělsku a čemu se vyhnout

3.3. Kartičky s úkoly

Dalším ze způsobů, jak zařadit diferenciatní strategie do výuky je využití kartiček s úkoly, tzv. *task cards*. Výhodou kartiček je, že lze vytvořit nespočet setů s různorodými úkoly a tématy. Ke každému učebnímu celku tak můžeme mít vytvořené kartičky, které lze využít různými způsoby, např.:

- při individuální práci, kdy žák skončí práci dřív než ostatní
- při práci ve dvojicích či malých skupinkách, kdy žáci diskutují o správné odpovědi
- sety kartiček lze vyvěsit na zeď, nástěнку apod. podle učebního okruhu, který se právě probírá; žáci dostanou arch, do kterého budou zapisovat odpovědi a mají např. dva týdny na splnění (musí splnit určitý počet setů, další mohou být dobrovolné)
- sety kartiček lze využít v centrech aktivit, kdy každé stanoviště má jeden set (v jednom mohou být kartičky zaměřené na uzavřené otázky týkající se gramatiky či slovní zásoby, v dalším mohou být otázky k diskuzi, vyjádření názoru apod.)
- kartičky se dají využít jako domácí úkol pro žáky, které mají s danou látkou větší problémy a potřebují více procvičování
- kartičky lze využít pro žáky, kteří probranou látku už zvládli a potřebují nové výzvy
- kartičky lze využít při hraní her

Sety mohou být zaměřené na rozvoj či opakování slovní zásoby, gramatiky, k procvičení psaného a mluveného projevu, ústní či písemné interakce. Mohou být rozdělené podle úrovně obtížnosti, témat apod. Důležité je, aby žáci vždy dostali ke cvičení zpětnou vazbu. Pokud učitel neplánuje od žáků odpovědi vybírat, žák by měl mít k dispozici klíč k úkolům, aby si mohl ověřit správnost svých odpovědí a připravit si tak případné dotazy (Lynette).

Kartičky zaměřené na opakování či rozvoj slovní zásoby mohou mít podobu jako na obrázku č. 8. Každý set může obsahovat 10-30 kartiček v závislosti na konkrétní potřebě.

ANIMALES	1
	<p>¿Qué animal construye una red para atrapar los insectos y comerlos?</p>

PROFESIONES Y OFICIOS		1
<p>Persona que repara máquinas, motores, automóviles etc.</p> <p>A) abogado B) arquitecto C) mecánico</p>		

Obrázek 8: Kartičky s úkoly I

Kartičky lze využít i pro rozvoj produktivních řečových dovedností. Lze je využít pro procvičení a rozvoj mluveného či psaného projevu. Set kartiček *A conocernos...* obsahuje personalizované otázky, které slouží k diskuzi ve dvojici či menších skupinkách, ale je možné je použít i pro psaný projev. Set kartiček *Lectura* je určen k diskuzi či psanému projevu po přečtení knihy, povídky, případně po zhlédnutí filmu.

A CONOCERNOS...	1
	<p>¿Te gusta leer? ¿Cuál es tu libro favorito?</p>

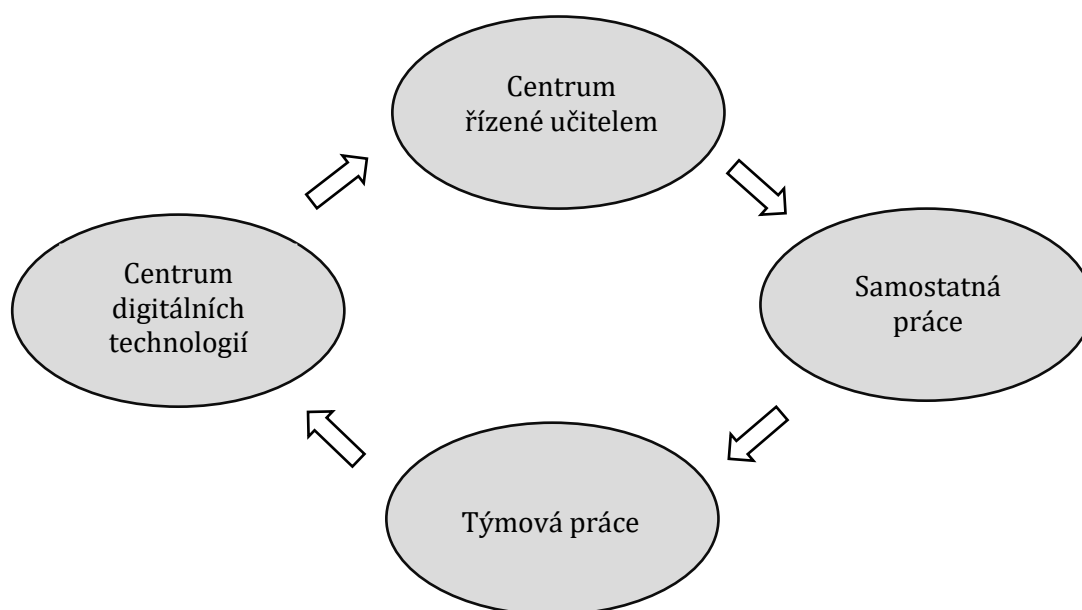
LECTURA	1
	<p>Si pudieras entrar en la historia, ¿en qué momento entrarías y por qué?</p>

Obrázek 9: Kartičky s úkoly II

3.4. Centra aktivit

Využití center spočívá v tom, že se žáci přesouvají z jednoho stanoviště do dalšího a pracují samostatně či ve skupince na určitém úkolu. Počet a cíl každého centra učitel stanoví podle aktuální potřeby. Můžeme vytvořit centrum řízené učitelem, které bude využito pro žáky, kteří mají nějaké nejasnosti ohledně probrané látky, učitel má na tomto stanovišti možnost pracovat individuálně s menším počtem žáků. Na dalším stanovišti mohou žáci pracovat samostatně (např. aktivita založená na porozumění textu), poté se

přesunou k týmové práci, kde je jejich úkolem společně pracovat na nějakém problému, diskutovat apod. Další centrum lze využít pro zapojení digitálních technologií do výuky – žáci mohou dostat za úkol vyhledat informace, vytvořit prezentaci, leták apod. Mějme na paměti, že uspořádání center je velmi flexibilní a záleží na potřebě konkrétní hodiny či skupiny.



Obrázek 10: Příklad uspořádání center

V rámci kooperativní výuky mohou být centra rozdělena podle skupin, ať už homogenních, či heterogenních. V následující sekci se podíváme na to, jakým způsobem a podle jakých kritérií lze žáky do skupin dělit.

1.1.1. Utváření skupin

Ještě předtím, než představíme skupinové aktivity, které lze v diferencované výuce využít, zaměříme se na to, jakým způsobem a podle jakých kritérií žáky do skupin rozdělit. Bereme v potaz funkci a podstatu činnosti utvářené skupiny. Podle toho se rozhodujeme, jaký druh uspořádání zvolíme. Žáky můžeme dělit buď do náhodných heterogenních nebo do záměrných homogenních skupin.

Jak říká Kasíková (2010, s. 73), je třeba zvážit situace, ve kterých bude skupinová činnost probíhat. Na vědomí bereme jak typ úkolu, tak i sociální vztahy ve třídě.

V některých situacích bude lepší nechat spolupracovat přátelské skupiny nebo homogenní skupiny z hlediska pohlaví. V jiných případech bude zase vhodné, aby učitel do uskupení skupin zasáhl a žáci tak získali širší zkušenost ze spolupráce, kdy se setkají např. tišší žáci s hlučnějšími, žáci s různými učebními styly, různým převládajícím typem inteligence apod. Nezapomínejme ani na fakt, že žáci často potřebují pracovat individuálně, proto, pokud je to nutné, by jim tato možnost měla být poskytnuta (Kasíková 2010, s. 83).

Utvořené skupiny mohou být jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Při práci v **dlouhodobější** kooperativní skupině autorka navrhuje seřadit žáky od „nejlepšího“ k „nejhoršímu“ na základě testu, klasifikace nebo podle učitelova pozorování. První skupinu pak bude tvořit „nejlepší“ a „nejhorší“ žák a dva průměrní žáci. Toto **heterogenní** dělení žáků je vhodné mj. pro vyrovnání úrovně cizího jazyka. Dbáme na to, aby ve skupině nebyly jen dívky nebo chlapci, nejhorší nepřátelé či nejlepší přátelé. Stejně vytvoříme další skupiny – druhý „nejlepší“ s druhým „nejhorším“ a dva průměrní. Dále se doporučuje nechat žáky napsat tři spolužáky, s kterými by chtěli pracovat ve skupině a na základě této informace najít izolované děti, které si nikdo nevybral. Kolem každého izolovaného žáka pak vytvoříme skupinu dovedných, podporujících jedinců (Kasíková 2010, s. 73-4).

Druhou možností z hlediska výkonnosti a pracovního tempa jsou skupiny **homogenní**, které jsou složeny z žáků, kteří dosahují podobného výkonu a mají srovnatelné schopnosti. Žáci jsou rozděleni na základě předchozí klasifikace, testů, případně odhadem učitele založeným na pozorování apod.

Dále lze v rámci cíleného dlouhodobějšího dělení žáků do skupin využít následující možnosti:

- rozdělení podle výsledků (podle potřeby dělíme žáky do homogenních nebo heterogenních skupin na základě jejich znalostí a schopností)
- rozdělení podle tempa žáků (žáky lze rozdělit např. do rychlých, středně rychlých a pomalejších skupin)
- rozdělení podle zájmů žáků (tento způsob je vhodný pro zadávání různých tematických úkolů)
- rozdělení záměrným promícháním, tedy vytvoření různorodých skupin na základě dostupných informací o jednotlivých žácích, např. na základě pohlaví, znalostí, rychlosti, nedostatků apod. (Šafarčíková)

V případě **náhodných krátkodobých** skupin lze žáky rozdělit různými způsoby, např.:

- V závislost na počtu žáků ve skupině se sami rozpočítají (v cílovém jazyce) – pokud máme např. patnáct žáků a chceme vytvořit tříčlenné skupiny, žáci se rozpočítají do čísla pět a poté žáci se stejnými čísly utvoří skupinu.
- Připravíme kartičky s čísly či různými symboly, které si žáci losují a podle vylovaného čísla / symbolu se rozdělí do skupin.
- Na základě různých preferencí, např. oblíbené jídlo, sport, slavná osobnost apod. Podle těchto preferencí pak vytváří skupiny.
- Pomocí slov, které k sobě nějakým způsobem patří, např. v případě dvojic stát-hlavní město (*España-Madrid*), hyperonymum-hyponymum (*fruta-fresa*) apod. V případě skupinek pak lze využít variantu stát-více měst (*España¹⁹-Madrid-Sevilla-Granada*), případně jen města, hyperonymum-hyponyma (*fruta-fresa, plátano, naranja*), případně jen hyponyma apod.
- Žáky můžeme dělit podle informací jako např. datum narození. Žáci se seřadí podle data narození od nejstaršího po nejmladší. V závislosti na velikosti skupiny se spojí prvním s posledním (v případě skupinky o třech lidech se přidá žák zprostředka apod.). Nabízejí se dvě možnosti. Buď žáci komunikují v rodném jazyce a rozdělení proběhne rychleji, nebo komunikují v cizím jazyce a procvičí si tak říkat celé datum. Podobně lze pracovat s posledním dvojčíslem / trojčíslem čísla jejich mobilního telefonu, podle výšky žáků, podle barvy / odstínu trička apod.
- Pokud žáky dělíme za účelem diskuze ohledně např. zhlédnutého filmu / videa, přečtené knihy / povídky, můžeme začít tím, že se rozdělí do skupinek na základě názoru na daný problém podle kritéria: velmi se mi líbil – docela se mi líbil – moc se mi nelíbil – vůbec se mi nelíbil. Pravděpodobně zde nevytvoříme rovnoměrně početné skupinky, žáci ale budou rozdělení podle stejného názoru, který pomocí diskuze ještě

¹⁹ Žák, který si vytáhne nadřazený termín (ať už stát či hyperonymum), může ve skupině např. zastávat roli koordinátora / mluvčího.

prohloubí a následně mohou diskutovat se skupinami, které měli opačný názor.²⁰

Mějme na paměti, že pokud chceme žáky dělit např. pouze na jednu vyučovací hodinu, nemělo by dělení zabrat příliš mnoho času (pokud není přímo součástí např. procvičení učiva z minulé hodiny). Co se týče **velikosti** skupin, v rámci zajištění co největší interakce je vhodné utvořit skupinky o čtyřech žácích, nicméně i skupinky o třech žácích jsou doporučovány, neboť vyváženou interakci lze zajistit např. rozdělením rolí. Naopak skupinky tvořeny pěti žáky už se jeví jako problematické (Kasíková 2010, s. 74-5).

Aby skupinová práce přinášela žákovi nové podněty k učení, nedoporučuje se, aby žák dělal jen to, co mu jde nejlépe a co dobře zvládá, nýbrž aby přijal výzvu dělat to, co ho nějakým způsobem obohatí. Toho lze částečně zajistit tím, že bude ve skupině zaujímat různé **role** a žáci se tak budou v rolích střídát. Rozdělení rolí je závislé na typu úkolu a velikosti skupiny. Pro čtyřčlennou skupinu Kasíková (2010, s. 79) uvádí následující role:

- koordinátor, který udržuje skupinu při činnosti
- pracovník s informacemi, který ujasňuje a sumarizuje myšlenky
- sekretář (tajemník), který např. zaznamenává skupinové odpovědi
- pozorovatel (hodnotitel), který např. dělá poznámky k pracovní činnosti skupiny a vede hodnocení skupiny na konci hodiny

Doporučuje se, aby si každá skupina zvolila koordinátora (ten se např. obrací na učitele v případě nejasností, koordinuje skupinovou práci atp.). Další důležitou rolí je role mluvčího, který prezentuje výsledky činnosti skupiny před třídou. Rolí může být celá řada v závislosti na typu činnosti. Ve skupinových aktivitách v následující v kapitole 4.4.3. jsme žákům přidělili role jako překladatel, zapisovatel, koordinátor, mluvčí či grafik. Role jsou rozdělené u aktivit, u kterých se objevuje riziko nerovnoměrné participace. U aktivit, kde žáci pracují např. ve dvojicích a poté své výsledky konzultují s druhou dvojicí skupinky, jsme role nerozdělovali.

²⁰ Toto dělení se dále dá využít k další aktivitě: žáci se po prvotní diskuzi rozdělí na dvě skupinky, kdy jedna skupinka přesvědčuje druhou o důvodech, proč daný film zhlédnout / danou knihu přečíst a druhá argumentuje proti

Pokud se jedná o aktivity, při kterých role rozdělovat nechceme, např. při diskuzi, ukazuje se jako žádoucí používat techniku tzv. „střípkové diskuze“. V praxi taková diskuze vypadá tak, že každý žák dostane určitý počet menších předmětů (kamínky, lístečky, fazole apod.) a po každé individuální promluvě odevzdá jeden předmět až do posledního. Tímto se snažíme zajistit rovnoměrnější začlenění do diskuze (Kasíková 2010, s. 87).

Pro efektivní skupinovou práci je žádoucí mít třídu s dostatkem prostoru, kde mohou skupinky nerušeně pracovat a komunikovat a kde mají kolem sebe dostatek prostoru k práci.

1.1.2. Hodnocení skupinových aktivit

Jak jsme již zmínili v teoretické části, hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Vzhledem k povaze diferencovaného vyučování je pravděpodobné, že bude docházet nejen k modifikaci aktivit, ale i v hodnocení, a to se bude tudíž lišit od jeho podoby v tradiční třídě. Jak tvrdí Kasíková (2010, s. 91), pro zajištění komplexního procesu hodnocení bereme v potaz čtyři různá hlediska:

- skupina hodnotí procesy celé skupiny
- členové skupiny hodnotí jeden druhého
- jednotliví žáci hodnotí sami sebe v kontextu celé skupiny
- výsledná prezentace či produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem

Na obr. 11 vidíme příklad hodnotícího listu pro skupiny, který napomáhá žákům reflektovat jejich činnost. Tuto zpětnou vazbu nevyžadujeme u každé aktivity, jeho využití se ale příhodně nabízí v případě obtíží nebo po vytvoření nové skupiny. Skupině pomáhá přijít na to, kde nastal problém, učí se komunikovat mezi sebou, vyjadřovat své postoje a názory a vzájemně se respektovat. Častěji se doporučuje používat jednoduché kontrolní listy, které udávají, kdo má co udělat a kdo co již splnil. Příklad uvádíme na obr. 12.

Hodnoticí list pro skupiny (připravený učitelem)

	Ano	Ne	Poznámky
1. Účastnil se každý? 2. Cítil se někdo odstrčený? 3. Přispíval každý? 4. Dominoval někdo? 5. Hádali jste se? Jak jste to řešili? 6. Věděl každý, co má dělat? 7. Jste spokojeni s prací, kterou jste (dosud) udělali?			

Obrázek 11: Hodnoticí list pro skupiny. Zdroj: Kasíková (2010, s. 95)

<i>Hauka, Kalča, Radě, Kuba</i>		
<i>Úkol: Připravit magnetofonovou nahrávku na téma „Kde je město“</i>		
1. Scenáři (všichni)	✓	<i>dokončit drama</i>
2. jeho úprava (všich.)	✓	
3. konečná verze (všich.)	✓	
4. Najistěni magnetofonu (Hauka)		
5. Kvalita ke scénáři (Kalča)		

Obrázek 12: Kontrolní list pro skupiny. Zdroj: Kasíková (2010, s. 95)

Jako další reflektivní otázky Kucková (2008, s. 12) uvádí: *Jak se vám dnes pracovalo? Co vám dělalo problém? Jak jste řešili problém? Co jste se naučili od ostatních? Co se vám podařilo? Co udělat příště jinak, aby to už bylo dobré?* Autorka doporučuje zadat skupině vždy jen jednu otázku.

Hodnocení je úzce spjaté se samotným plánováním, respektive cílem výuky, musíme proto vědět, **co** je hodnoceno a **proč**. Kasíková (2010, s. 96-7) předkládá několik

způsobů, jak může učitel hodnotit práci ve skupině. Tyto možnosti zahrnují i individuální přispívání jednotlivce, např.:

- hodnotíme individuální skóre, ke kterému přičteme bonusové body, které vychází z toho, že všichni ve skupině dosáhnou předem stanoveného kritéria – v tomto případě je skupina motivována pomocí i slabším žákům, aby tohoto kritéria dosáhli
- hodnotíme individuální skóre, ke kterému opět přičteme bonus, který vychází z nejnižšího skóre ve skupině – zde se znovu vytváří motivace pro pomoc slabším
- hodnotíme individuální skóre, ke kterému přičteme bonus, který vychází ze zlepšení oproti předchozímu stavu
- hodnotíme pouze skupinové skóre za jednotlivý produkt, jež byl skupinou vytvořen – členové skupiny zde mají možnost vybrat jeden produkt, který předloží k hodnocení
- zaznamenává se výkonové skóre (věcné výsledky) společně se skóre založeným na sledování sociálních dovedností

3.4.1.1. Kritéria hodnocení

Abychom mohli skupinovou práci efektivně zhodnotit, je třeba stanovit potřebná kritéria. Např. Šedivá (2007) uvádí aspekty, které hodnotí učitel a složky, které hodnotí žáci. Učitel hodnotí:

- podíl na tvorbě úkolů – odborný přínos a pokládá zjišťující otázky
- vypovídající hodnotu úkolu – tj. srozumitelnost
- splněný cíl

Žáci, respektive koordinátor skupiny, hodnotí po společné diskuzi:

- míru originality zpracování úkolu (v porovnání s ostatními)
- míru uplatnění tvůrčího přístupu člena

Je třeba stanovit, jakou váhu má hodnocení učitele a jakou hodnocení žáků. Podle autorky není vhodné u středoškolských studentů používat pouze slovní hodnocení, proto doporučuje hodnotit i známkou.

Co se týče **sebehodnocení**, žáci mají tendenci přidělovat všem výborné hodnocení, jelikož nechtějí nikoho poškodit. Abychom tomuto zamezili, je vhodné žákům

vysvětlit, že smyslem sebehodnocení je umět přijmout názor někoho jiného a umět konstruktivně vysvětlit chyby a nedostatky člena skupina (Šedivá).

Pro rozvoj hodnotících a sebehodnotících dovedností (nejen) v týmové práci lze využít různé hry a cvičení. Řadu takových příkladů udává Slavík (1999, s. 149-168), např:

- PŘIPRAV TEST, jehož cílem je přivést žáky na základě pozměněné motivace k hlubšímu zamyšlení nad probíranou látkou. Žáci si ve dvojicích, skupinách nebo i jednotlivě vyberou nějakou část právě probrané látky a vypracují k ní zkušební test. Učitel poté vybere několik dobře připravených testů a zadá je žákům. Potom, co test napíšou, učitel žáky vyzve, aby s ním diskutovali o kvalitách testů, obtížnosti apod. Žáci si pomocí tvorby testů uvědomí nejdůležitější prvky učiva.
- „ZAPEKLITÁ MÍSTA“, jehož cílem je zjistit, které části učiva nebo jeho výkladu považují žáci za nejobtížnější. Pár minut před ukončením hodiny učitel požádá žáky, aby anonymně zodpověděli otázku „Která část látky probíraná v této hodině / týdnu / lekci byla nejobtížnější, nejméně srozumitelná?“, případně „Jaké části látky byste potřebovali zopakovat / upevnit?“. Odpovědi poslouží učiteli jako nástroj pro zopakování látky.
- CO BUDEME HODNOTIT?, jehož cílem je aktivně vyhledávat, poznávat a učit se používat kritéria hodnocení. Učitel pro žáky připraví nějakou aktivitu (v našem případě vztahující se k cizímu jazyku). Po dokončení aktivity učitel žáky požádá, aby se zamysleli nad tím, co všechno by mělo být na splněném úkolu hodnoceno. Žáci nejdříve srovnají své návrhy mezi sebou a poté s učitelem.
- CO BYCH CHTĚL/A HODNOTIT?, kde je cílem prohloubení dovedností sebehodnocení. Žáci se zamyslí nad tím, jaké vlastnosti nebo dovednosti by chtěli ve škole zlepšovat. Můžeme použít otázky typu: „Co bych se chtěl/a ve škole naučit?“, případně „Co jsem se ve škole skutečně naučil/a?“. Žáci následně navrhnou způsoby, pomocí kterých mohou sami zhodnotit svou práci a mapovat vývoj svých dovedností.

1.1.3. Práce ve skupinkách: téma *Por la ciudad*²¹

Nyní představíme skupinové aktivity, které pokrývají téma *Por la ciudad*. Jak jsme již zmínili výše, u aktivit, kde hrozí nerovnoměrné zapojení žáků, jsme rozdělili role. U aktivit, kde role rozdělené nejsou, žáci ve skupince vykonávají stejnou činnost, ale jejich podíl práce je důležitý pro fungování celé skupiny. Žáci např. pracují ve skupině ve dvojicích a poté s druhou dvojicí konzultují průběžné výsledky své činnosti, porovnávají své odpovědi apod. a jejich cíl je stejný.

Co se týče hodnocení aktivit, doporučujeme nechat žáky vymyslet kritéria a poté s nimi sestavit pevný systém. Tato kritéria můžeme mít sepsaná pohromadě a poté je „recyklovat“ podle potřeby konkrétních aktivit. Učitel hodnotí splnění cíle / výstupu aktivity a poté se mohou kritéria lišit, např. spolupráce ve skupině, míra používání cizího jazyka apod. Žáci poté hodnotí jak svou činnost ve skupině, tak i práci ostatních skupin, např. originalitu produktu, tvořivost nebo srozumitelnost výkladu.

3.4.1.2. VARIANTA 1: Vocabulario: la ciudad

Čas: cca 25 minut

Výstup: Žáci vytvoří set minimálně 30 překladových / obrázkových kartiček v aplikaci / platformě Quizlet²².

Pomůcky: mapa města (rozměr min. A3), lepící lístečky, počítač / tablet / mobil a internet, případně tištěný slovník

Úkol: Žáci mají k dispozici mapu města (viz obrázek č. 13) s různými obchody, budovami, dopravními prostředky apod. Jejich úkolem je vyhledat minimálně 15 různých budov a obchodů, 5 dopravních prostředků a alespoň 10 dalších objektů (např. přechod pro chodce, lampa, chodník, semafor, park, parkoviště apod.). Slovíčka si sepíší na papír. S pomocí online (případně tištěného) slovníku vyhledají odpovídající slovíčka ve španělštině, napíší je (včetně členů) na lepící lístečky a přilepí na konkrétní místo na mapě. Podle velikost skupinky si žáci rozdělí role. Zde jsme vytvořili pokyny pro tři různé role: překladatel, zapisovatel a tvůrce setů v Quizletu. Poté, co učitel ověří správnost

²¹ V následujících aktivitách budeme využívat úkoly, ke kterým budou žáci potřebovat internet, sdílený online prostor (kam mohou žáci vkládat různé úkoly / materiály) a aplikace jako Quizlet, Socrative / Mentimeter. Úkoly se dají přizpůsobit i offline prostředí. Věříme však, že využití moderní technologie je pro žáky lákavá a představuje motivační prvek, proto je doporučujeme do výuky zapojit.

²² Dostupné na www.quizlet.com nebo jako mobilní aplikace v Google Play. V základní verzi je dostupná zdarma.

sloviček, vytvoří žák-tvůrce setů v aplikaci Quizlet sety se slovíčky na téma *Por la ciudad*, který bude k dispozici celé skupině. Sety budou tvořeny českým a španělským výrazem. Součástí může být i fotografie či obrázek, který lze ke dvojici sloviček jednoduše přidat viz obrázek č. 14. Skrze sdílený odkaz se k setu dostanou všichni žáci a slovíčka si mohou v aplikaci kdykoli různými způsoby procvičovat.

Další možností, jak využít lepící lístečky se španělskými slovíčky je, že se z mapy sundají a jiná skupinka si pomocí nich slovní zásobu procvičit tím, že je bude zpátky lepit na odpovídající místa. Také může další slovíčka doplnit a přidat do aplikace.

Pokyny: Každý člen skupinky bude zastávat určitou roli a bude tudíž plnit jinou funkci.

Role: překladatel

Úkol: Společně se spolužáky najdi na mapě alespoň 15 různých obchodů a institucí, 5 dopravních prostředků a 10 dalších objektů (lampa, semafor apod.). Tvým úkolem je přeložit v online slovníku slovíčka, která najdete a nadiktovat je včetně určitého členu zapisovateli.

Pozn.: Pokud na mapě chybí něco, co ti přijde důležité, přidej to k ostatním slovíčkám.

Role: zapisovatel

Úkol: Společně se spolužáky najdi na mapě alespoň 15 různých obchodů a institucí, 5 dopravních prostředků a 10 dalších objektů (lampa, semafor apod.). Překladatel ti nadiktuje slovíčka, která napíšeš včetně určitého členu na lepící lístečky a přilepíš na příslušné místo na mapu.

Pozn.: Pokud na mapě chybí něco, co ti přijde důležité, přidej to k ostatním slovíčkám.

Role: tvůrce setů v Quizletu



Úkol: Společně se spolužáky najdi na mapě alespoň 15 různých obchodů a institucí, 5 dopravních prostředků a 10 dalších objektů (lampa, semafor apod.). Tvým úkolem bude vytvořit sety českých a španělských sloviček. Slovíčka, která najdete, přidáš do aplikace Quizlet²³, kam vložíš český a španělský výraz (včetně určitého členu) a pokud možno, přidáš i obrázek. Zatímco překladatel a zapisovatel překládají slovíčka, můžeš do Quizletu zatím zapisovat české výrazy a poté, co slovíčka přeloží, přidat k nim ty španělské.

Pozn.: Pokud na mapě chybí něco, co ti přijde důležité, přidej to k ostatním slovíčkám.

²³ Předpokládáme, že učitel žáky s aplikací Quizlet seznámí ještě před tím, než s ji začnou ve výuce používat a ověří, že žáci umí s aplikací pracovat. Žáci mají k dispozici mobil, tablet či počítač.



Obrázek 13: Ukázka mapy města. Zdroj: profedelee.es

la biblioteca	knihovna		★ 🔊 ✎
el parque	park		★ 🔊 ✎

Obrázek 14: Sety slovíček vytvořené v aplikaci Quizlet

Pokud nemáme k dispozici mapu, můžeme do hodiny přinést několik učebnic španělského jazyka, ve kterých označíme lekce, které se zabývají tématem „město“ a žáci budou mít za úkol vyhledat španělská slovíčka spojená s tématem, pomocí slovníku zjistit, co znamenají a vložit je do aplikace Quizlet. Opět v závislosti na velikosti skupinky si může každá dvojice vzít jednu učebnici, jeden žák vyhledává slovíčka ve slovníku a druhý je nahrává do aplikace Quizlet. Učitel může pak sety promítnout na

interaktivní tabuli a opravit případné chyby. Procvičování slovíček v aplikaci mohou žáci využít např. během doby, kdy skončí práci dříve než ostatní a zbývá jim pár minut času do konce hodiny nebo do začátku další aktivity.

Hodnocení: Učitel hodnotí splnění minimálního počtu slovíček, může hodnotit práci se slovníkem, nápady na další výrazy, se kterými žáci přijdou. U žáků zde můžeme využít sebehodnocení, kdy budou hodnotit spolupráci ve skupině.

3.4.1.3. VARIANTA 2: Myšlenková mapa online / offline

Čas: cca 30 minut

Výstup: Vytvořit myšlenkovou mapu pro 1-2 obchody / instituce, která budou obsahovat slovíčka vztahující se k danému místu (profese, sortiment apod.)

Pomůcky: papír nebo počítač / tablet / mobil

Úkol: Touto aktivitou lze navázat na VARIANTU 1 u skupinové práce, případně ji lze využít pro pokročilejší žáky, kteří již ovládají slovní zásobu spojenou s tématem *Por la ciudad*. Zda aktivitu využijeme jako individuální či skupinovou práci, záleží na potřebě konkrétní skupiny / hodiny. Každý žák si vybere 1-2 obchody, pro které najde 10-15 souvisejících slovíček, v případě zájmu i víc. Z těchto poté vytvoří myšlenkovou mapu. Žáci si mohou vybrat, zda chtějí aktivitu provést offline nebo online. Při offline práci budou potřebovat slovník a papír, na který budou mapu kreslit. Při práci online budou potřebovat počítač / tablet a internet. Myšlenkové mapy (vytvořené online i nafocené tištěné) se poté vloží do sdíleného prostoru, kde k nim budou mít přístup všichni žáci. Žáci, kteří se rozhodnou mapu nakreslit, mohou samozřejmě využívat také internet.

Pro vytvoření online myšlenkové mapy existují různé webové stránky. Mapu na obrázku č. 18 lze vytvořit na stránce www.mindmeister.com. K popiskům lze přidat i obrázek a mapu lze sdílet s ostatními.

Pokyny: Při individuální činnosti si každý žák vybere 1-2 obchody a zastává roli jak grafika, tak překladatele. Při práci ve dvojicích si žáci role rozdělí.

Role: grafik / IT grafik

Úkol: Tvým úkolem je s překladatelem vytvořit pro vámi zvolený obchod myšlenkovou mapu. Vyberte si, zda chcete mapu vytvořit na papír nebo online, např. na [mindmeister.com](http://www.mindmeister.com) (pokud znáte jiný program, můžete si zvolit ten). Vyberte si 1-2 obchody / instituce a vytvořte k němu mapu složenou z minimálně 10 slovíček / slovních spojení, která se k danému obchodu / instituci vztahují. Tvým úkolem je mapu nakreslit / vytvořit.

Role: překladatel

Úkol: Tvým úkolem je s grafikem vytvořit pro vámi zvolený obchod myšlenkovou mapu. Vyberte si, zda chcete mapu vytvořit na papír nebo online, např. na mindmeister.com (pokud znáte jiný program, můžete si zvolit ten). Vyberte si 1-2 obchody / instituce a vytvořte k němu mapu složenou z minimálně 10 slovíček / slovních spojení, která se k danému obchodu / instituci vztahují. Tvým úkolem je výrazy pomocí online / tištěného slovníku přeložit.

Pokročilejší žáci mohou žáci mapu obohatit o další výrazy, např. pracovat jako pekař, péct chléb, pít kávu apod.

Hodnocení: Kritéria pro hodnocení myšlenkových map stanoví žáci, s učitelem pak vytvoří pevný systém. Mezi návrhy by mohla být např. míra kreativity, originalita, splnění minimálního počtu slovíček atp. Předpokládáme, že úkol na tvoření myšlenkových map nebude ojedinělý, tudíž budeme kritéria využívat častěji. Učitel může hodnotit navíc práci se slovníkem.



Obrázek 15: Myšlenková mapa vytvořená na mindmeister.com

3.4.1.4. VARIANTA 3: Vocabulario online: la hora

Čas: cca 30 minut

Výstup: Žáci vyplní ve dvojicích / skupince pracovní listy.

Pomůcky: mobil / počítač s internetem, pracovní listy

Úkol: Žáci budou mít za úkol prostudovat si výklad hodin na obrázku č. 16. Současně s tím se přesunou na web ProfeDeELE.es²⁴, kde se podívají na šestiminutové video, v němž je celý výklad podrobněji vysvětlen a žáci v něm mají příležitost procvičit si i výslovnost. Ideální variantou je, aby žáci video zhlédli na jednom zařízení a mohli tak okamžitě reagovat na jakékoli nejasnosti, video stopnout a společně problém prodiskutovat. Pokud jim i přes to nebude něco jasné, obrátí se na učitele. Následují tři interaktivní cvičení, ve kterých si žáci samostatně procvičí znalost hodin. Na závěr online aktivit si mohou žáci zasoutěžit v aplikaci Kahoot, buď samostatně nebo mohou vytvořit týmy. Soutěž je rovněž dostupná na webu.

Pokyny: V této aktivitě se nabízí vícero možností:

- Žáci zhlédnou video společně a poté každý sám za sebe vyplní na svém zařízení tři interaktivní cvičení.
- Žáci zhlédnou video společně a poté ve dvojicích vyplní tři interaktivní cvičení.
- Žáci zhlédnou video společně a poté všichni společně vyplní tři interaktivní cvičení (ve výběru správné možnosti se budou střídát).

Hodnocení: Hodnotíme správnost vyplnění pracovního listu. Žáci hodnotí efektivitu online výkladu. Kritéria opět vytvoříme společně s žáky, pokud chceme online výklad využívat častěji.

²⁴ Dostupné na: www.profedelee.es/actividad/funciones/la-hora/.

¿Qué hora es?

ProfeDeELE.es

 AM De la mañana	 PM De la tarde	 PM De la noche
--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

PREGUNTAS INFORMALES	PREGUNTAS FORMALES
¿Qué hora es? - Son las siete menos cuarto. ¿Qué hora tienes? - Las ocho en punto. ¿A qué hora es la clase? - A las diez y diez. Oye, ¿tienes hora? - Sí, son las doce y media.	Disculpe / Perdona, ... ¿qué hora tiene? - Las ocho en punto. ... ¿me podría decir la hora? - Sí claro. Las dos. ... ¿tiene hora? - No, lo siento.

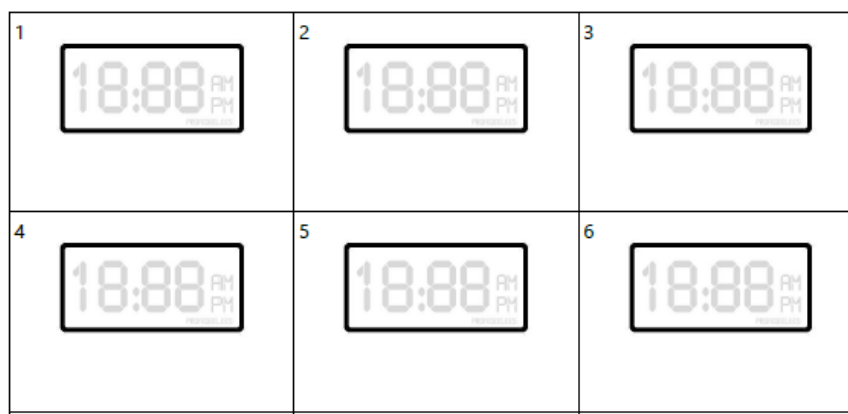
Obrázek 16: ¿Qué hora es? Zdroj: profedelee.es

Výstupem této aktivity bude vyplnění pracovního listu, jehož část vidíme na obrázku č. 18. Žáci pracují ve dvojicích nebo skupinkách v závislosti na počtu účastníků aktivity. Každý žák dostane papírek s šesti časovými údaji a očíslovanými políčky viz obrázek č. 17. Jeden žák se ptá, kolik je hodin, přičemž si procvičují formální a neformální výrazy. Druhý žák, případně ostatní žáci si časy zapisují do příslušných políček viz obrázek č. 18. Poté si žáci vzájemně zkontrolují, zda se jejich zapsané časové údaje shodují se zadáním a prodiskutují případné nesrovnalosti. V případě potřeby se obrátí na učitele.



Obrázek 17: La hora: pracovní list I

Pregunta a tus compañeros de clase por la hora y escribela en reloj correspondiente



Obrázek 18: La hora: pracovní list II

3.4.1.5. VARIANTA 4: Vocabulario offline: indicar la posición

Čas: cca 25 minut

Výstup: Každý žák vyplní svou mapu viz obrázek 21.

Pomůcky: mapa viz obrázek 20, tabulka *Indicar la posición*, menší mapy pro každého žáka viz obrázek č. 21

Úkol: Pomocí mapy si žáci ve dvojicích procvičí otázky *¿Dónde está el/la...?* a *¿Dónde hay un/una...?* a odpovědi s použitím výrazů *al principio / a mitad de / al final de la calle, al lado de ..., enfrente de ..., entre ... y..., en el centro de ..., en la esquina, en el cruce de la calle ... con la calle* Nejdříve žáci vyplní tabulku viz obrázek 19, kam si mohou zapsat překlad výrazů nebo jejich význam jednoduše zakreslit.

INDICAR LA POSICIÓN	
¿Dónde está el/la...? ¿Dónde hay un/una...?	
<i>al principio de la calle / avenida</i>	
<i>a mitad de ...</i>	
<i>al final de ...</i>	
<i>al lado de ...</i>	
<i>enfrente de ...</i>	
<i>entre ... y ...</i>	
<i>en el centro de ...</i>	
<i>en la esquina</i>	
<i>en el cruce de la calle ... con la calle ...</i>	

Obrázek 19: Indicar la posición

Žáci tentokrát pracují s mapou (viz obrázek č. 19), kde jsou budovy a obchody již pojmenované, jelikož cílem aktivity není naučit se názvy obchodů, nýbrž umět určit jejich pozici. Každý žák si vybere 5 míst na mapě a napíše na papírek místo, kde se nachází (např. *Está entre la peluquería y la frutería.*). Zbytek skupinky pak napíše, o jaké místo se jedná a následně si žáci své odpovědi porovnají, případně prodiskutují nesrovnalosti. V případě nejasností se obrátí na učitele.

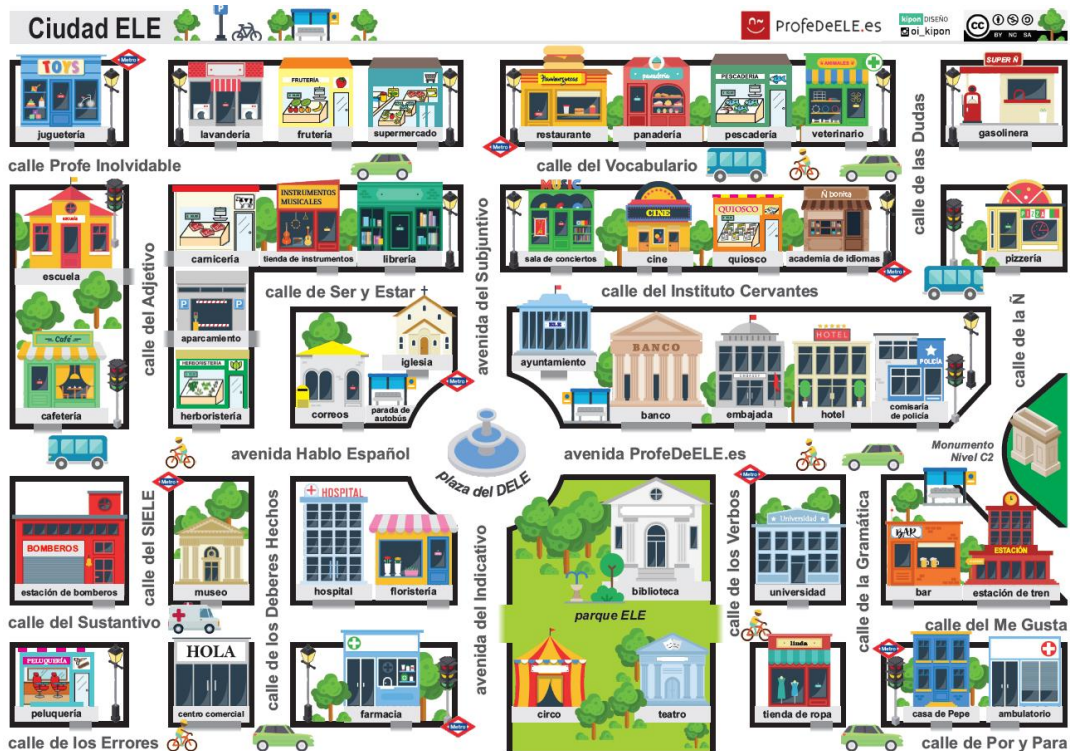
Výstupem této aktivity bude dosazení jednotlivých míst za čísla 1-5 vyznačené na mapě viz obrázek č. 20. Každý žák má jinou mapu a ptá se na jiná místa.

Pokyny:

Společný úkol:

- 1) Podívejte se do tabulky *Indicar la posición*, kde máte k dispozici několik výrazů pro určení místa, kde se něco nachází. Vaším úkolem je pomocí internetu (slovník, ilustrace) zjistit, co dané výrazy znamenají a jejich význam zapsat či zakreslit do tabulky.
- 2) Každý z vás si vyberte jednu A4 mapu. Nahoře nad mapou máte napsaná místa, jejichž polohu chcete zjistit.
- 3) Pomocí otázek *¿Dónde está el/la...? ¿Dónde hay un/una...? ¿Hay un/una ... por aquí cerca?* se na tyto místa zeptejte spolužáka a poté, co vám spolužák pozice popíše, dosaďte daná místa za čísla 1-5.

Hodnocení: Učitel hodnotí vyplnění tabulky. Dále např. pokud někdo určí všechna místa 1-5 správně, dostane malou 1. Žáci navzájem hodnotí jasnost instrukcí, které si navzájem dávají.



Obrázek 20: Mapa města. Zdroj: profedelee.es

Pregunta por: la universidad, una biblioteca, la oficina de correos, una pescadería y una librería.



Obrázek 21: Mapa města. Zdroj: profedelee.es

3.4.1.6. VARIANTA 5: Vocabulario: indicar la dirección

Čas: cca 30 minut

Výstup: Žáci připraví popis cesty pro spolužáky.

Pomůcky: mapa, mobil / tablet / počítač s internetem (případně různé učebnice)

Úkol: Učitel žáky odkáže na různé webové stránky, kde budou mít k dispozici příklady toho, jakým způsobem se dá zeptat na cestu, např. *Perdona/e, ¿cómo se llega al teatro?*, *Perdona, ¿cómo puedo ir al museo?*, *Por favor, ¿cómo se va al cine?*, *Perdona, ¿sabes dónde hay un restaurante por aquí cerca?*, *Perdone, ¿hay un metro cerca?* apod. Žáci nasdílejí otázky do společného online prostoru. Poté si za pomoci mapy navzájem pokládají otázky a odpovídají. Vyberou si na mapě²⁵ bod A, kde se právě nacházejí a zeptají se, jak se dostanou do bodu B. Mohou procvičovat formální a neformální výrazy, při popisu cesty používají i slovesa v 2. osobě jednotného čísla.

Výstupem této aktivity bude příprava popisu cesty pro další skupinku. Žák si vybere výchozí bod na mapě konkrétního města, popíše cestu a úkolem dalšího žáka bude určit, k jakému bodu cesta vede.

Aktivitu lze provést online nebo offline, kdy žáci vyhledají tyto fráze v několika učebnicích a sepíšíou je na papír, poté je lze nakopírovat pro každého žáka.

Pokyny:

Společný úkol:

- 1) Každý sám se podívejte na webové stránky ...²⁶ a zjistěte, jakými způsoby (minimálně 5) se můžeme zeptat na cestu (včetně zdvořilostních frází). Najděte formální i neformální výrazy. Pokud chcete, můžete využít i jiné stránky.
- 2) Ve dvojicích si výrazy porovnejte a pokud si je odsouhlasíte, vložte je do sdíleného google dokumentu²⁷.
- 3) Nyní se zaměřte na výrazy, pomocí nichž někoho navedete k požadovanému místu: př. *zahněte* (první, druhou) *doleva / doprava*, *pokračujte rovně*, *projděte parkem*, *přejděte ulici* apod. Najděte pro tyto instrukce španělské výrazy a přidejte je do sdíleného dokumentu (minimálně 5)
- 4) Zadané informace si vzájemně v celé skupince kontrolujte, pokud máte k něčemu připomínky / nejasnosti, proberte je se spolužáky.
- 5) Utvořte nové dvojice a vyberte si jednu mapu města.
- 6) Každý si vyberte místo, kde se nacházíte a místo, kam se chcete dostat a zeptejte se spolužáka na cestu.

²⁵ Pro větší autenticitu lze využít reálné mapy španělských měst.

²⁶ Zde je na učitelí, zda žákům doporučí sám konkrétní internetové zdroje, nebo nechá na žácích, aby sami posoudili relevantnost vlastně nalezených zdrojů.

²⁷ Předpokládáme, že třída běžně využívá nějaký sdílený online prostor, kam mohou žáci tyto materiály vkládat.

7) Spolužák vám cestu popíše.

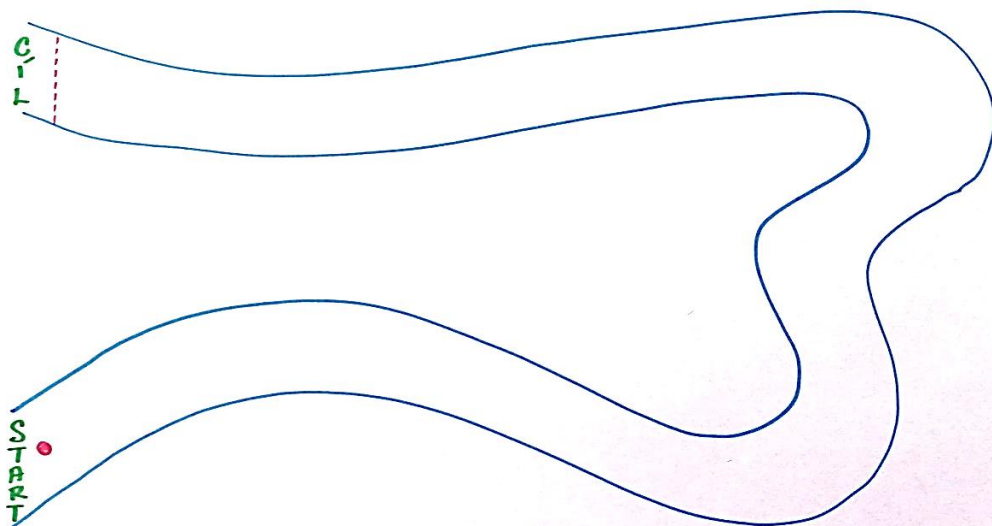
8) Nyní si vyberte další výchozí bod a místo, kam se chcete dostat (toto místo napište někam, kde ho spolužák nevidí, např. na druhou stranu papíru). Popište cestu, pomocí které se k danému místu dostanete. Tyto instrukce poté využijí vaši spolužáci.

Hodnocení: Učitel hodnotí: minimální počet výrazů, výskyt formálních i neformálních frází. Žáci hodnotí práci skupiny – kritéria pro práci ve skupině necháme žáky opět vymyslet, poté s nimi společně vybereme ta nejdůležitější.



Obrázek 22: Indicar direcciones. Zdroj: profedelee.es

Zde uvádíme ještě jednoduchou doplňkovou aktivitu, která poslouží jako zábavná forma procvičení si výrazů při udávání směru, zejména *sigue / continúa todo recto*, *a la derecha* a *a la izquierda*. Před začátkem aktivity je vhodné žáky se seznámit také s výrazy *un poco / un poquito a la derecha / a la izquierda*, *espera*, *tienes que volver un poco* apod. Jeden žák zakreslí na papír o velikosti A4 klikatou silnici (viz obrázek 23) a označí start a cíl. Druhý žák má zavázané oči a jeho úkolem bude pomocí tužky / fixy dojet ze startu do cíle na základě pokynů od spolužáka. Poté se žáci vystřídají.



Obrázek 23: Kreslená silnice

3.4.1.7. VARIANTA 6: Gramática: HAY + ESTÁ/N

Čas: příprava cca 30 minut + 10 minut na vysvětlení spolužákům

Výstup: Žáci vysvětlí spolužákům pravidla pro používání sloves HAY a ESTÁ/N.

Pomůcky: dialogy / texty, pracovní list, aplikace Socrative / Mentimeter

Úkol: Žáci dostanou k dispozici několik dialogů / textů týkající se popisu města, ve kterých jsou použita slovesa HAY a ESTÁ/N. Na základě dialogů / textů bude jejich úkolem vytvořit pravidla pro používání těchto sloves včetně užití určitého a neurčitého členu. Ve skupince o čtyřech členech mohou pravidla vytvořit nejdříve ve dvojicích, poté si navzájem své výstupy porovnat a vytvořit finální verzi. Učitel ověří správnost pravidel a žáci si slovesa procvičí pomocí doplňovacího cvičení viz obr. 24, kde mají navíc pravidla shrnutá. Žáci poté sami vymyslí cvičení na procvičení sloves a užití členů, která budou obsahovat alespoň 10 příkladů. K tomuto využijí aplikaci Socrative²⁸ nebo Mentimeter²⁹. Následně mluvší spolužákům vysvětlí, jak se slovesa HAY a ESTÁ/N používají a pomocí vytvořeného cvičení je vyzkouší.

Pokyny: Žáci mají společný úkol, přičemž si rozdělí role online zapisovatele, zapisovatele, mluvčího a koordinátora.

²⁸ Opět se předpokládá, že učitel žáky s aplikací seznámí a bude je ve výuce využívat častěji, aby si žáci na práci s nimi navykli. Dostupné na www.socrative.com nebo jako mobilní aplikace.

²⁹ Opět se předpokládá, že učitel žáky s aplikací seznámí a bude je ve výuce využívat častěji, aby si žáci na práci s nimi navykli. Dostupné na: menti.com nebo jako mobilní aplikace.

Společný úkol:

- 1) Každý si pročtete přiložené texty³⁰ a zaměřte se na používání sloves HAY a ESTÁ/N. Ve dvojicích prodiskutujte a pokuste se vytvořit pravidla pro používání těchto dvou sloves. Poté své návrhy porovnejte s druhou dvojicí a vytvořte finální verzi. Můžete porovnat s pravidly na pracovním listě. Koordinátor zavolá učitele a ten pravidla zkontroluje.
- 2) Vyplňte cvičení (1) a (2) na pracovním listě a své odpovědi porovnejte. V případě neshodných odpovědí máte k dispozici klíč. Pokud vám něco nebude jasné, koordinátor se obrátí s dotazem na učitele.
- 3) Vytvořte nové dvojice a vymyslete spolu alespoň 6 příkladných vět, kde použijete slovesa HAY a ESTÁ/N.
- 4) Poté ve skupince vzájemně ověřte správnost vět a alespoň 10 z nich vloží online zapisovatel do aplikace Socrative / Mentimeter.
- 5) Koordinátor spolužáky navede do aplikace a žáci vyplní online cvičení.

Role: online zapisovatel**Úkol:** Tvým úkolem bude zadat vytvoření cvičení pro spolužáky do aplikace Socrative / Mentimeter.**Role:** mluvčí**Úkol:** Tvým úkolem bude spolužákům vysvětlit použití sloves HAY a ESTÁ/N.**Role:** koordinátor**Úkol:** Tvým úkolem bude dohlížet na to, aby všichni ve skupině pracovali podle zadání. V případě dotazů se obrátíš na učitele. Před zkoušením spolužáků (bod 5) zajistíš, aby měli všichni přístup k online cvičení.**Role:** zapisovatel**Úkol:** Tvým úkolem bude sepsat konečnou verzi pravidel pro užívání sloves HAY a ESTÁ/N, která jste vytvořili.

Hodnocení: Zde mohou ostatní spolužáci ohodnotit srozumitelnost žákova výkladu. Pokud budeme chtít častěji používat metodu, kdy jeden žák bude látku vysvětlovat ostatní, doporučujeme nechat žáky stanovit kritéria, která u této aktivity považují za důležitá. Učitel pak hodnotí správnost výkladu a vytvořených vět a celkovou aktivitu skupiny.

³⁰ Zde učitel připraví soubor několika příkladných užití sloves. Může nakopírovat texty z různých učebnic.

DIFERENCIA ENTRE
HAY Y ESTÁ(N)

ARTÍCULOS
INDETERMINADOS Y
DETERMINADOS

ARTÍCULOS INDETERMINADOS

	Singular	Plural
Masculino	un supermercado	unos supermercados
Femenino	una farmacia	unas farmacias

El artículo indeterminado se utiliza para hablar de algo o alguien desconocido o no mencionado con anterioridad.

- ¿Hay **una** gasolinera cerca?

1. Completa con artículos indeterminados o determinados.

- En mi calle hay supermercado. supermercado de comida asiática está en la otra calle.
- En la plaza está iglesia del pueblo. Es iglesia románica.
- Creo que hay banco cerca. Es Banco de Valencia.
- En esta zona hay restaurantes muy caros. Me gusta restaurante japonés.
- Vips son cafeterías muy conocidas, pero prefiero cafeterías de mi barrio.
- ¡Claro que hay biblioteca en esta ciudad! biblioteca universitaria está cerca.
- En mi calle hay cine, pero cines más grandes están en la Gran Vía.
- Hay museo muy interesante en mi ciudad. Es museo marítimo.

/16

RECUERDA

El artículo determinado se usa para hablar de algo o alguien conocido o mencionado con anterioridad.

- *Perdone, ¿dónde está **la** cafetería Riofrio?*
- *En **la** plaza de Colón.*

DIFERENCIA ENTRE **HAY / ESTÁ(N)**

Hay (*haber*) se usa para indicar la existencia de algo o alguien.

Hay + art. indeterminado / *dos, tres...* + sustantivo.

En mi ciudad hay unas plazas muy bonitas.

Está(n) se utiliza para situar en el espacio algo o alguien.

Está(n) + art. determinado / adj. posesivo + sustantivo singular/plural.

- *¿Dónde está **mi** libro?*

- *Creo que está **en el** salón.*

2. Completa las frases con *hay* o *está/n*.

- ¿Dónde una tienda de ropa?
- En el cuarto de baño las toallas.
- En el salón la televisión.
- Cerca de aquí un centro comercial.
- Al lado del museo la tienda de regalos.
- Las tiendas cerca del centro.
- El cine al final de esta calle.
- En esta ciudad muchos bares.

Obrázek 24: Pracovní list: hay a estar. Zdroj: Vente: Libro del alumno 1

Závěr

Cílem naší práce bylo v první řadě shrnutí teoretických a odborných poznatků, na kterých je myšlenka diferencované výuky postavena. Za druhé jsme se snažili navrhnout možná řešení, která by mohla vést k zapojení diferencovaného systému do výuky španělštiny na středních školách.

Nejdříve jsme se věnovali stručné historii diferenciaci ve výuce, poté jsme shrnuli obecné principy, na kterých je diferencované vyučování postaveno a následně jsme se zaměřili na aspekty vztahující se k procesu učení. Zabývali jsme se podmínkami, které je třeba splnit pro zajištění efektivní výuky, zapojením obou hemisfér, kognitivními a učebními styly a vybranými teoriemi inteligence. V další kapitole jsme popsali strategie pro přípravu diferencované výuky, přičemž pozornost byla věnována diferenciaci obsahu, procesu, produktu a fyzického prostředí třídy. Vzhledem k vývoji moderních technologií a jejich zapojení do výuky jsme představili pojem *blended learning*, který staví na kombinaci prezenční a online výuky. Jednou z podmínek pro efektivní výuku je vstřícné klima třídy, čemuž jsme se věnovali v další kapitole.

Následně jsme se věnovali roli učitele, neboť jeho role v diferencované třídě je netradiční, odlišná od role v běžné třídě. V další kapitole jsme popsali princip kooperativní výuky, jelikož diferenciaci zahrnuje i práci ve skupinkách, ať už heterogenních či homogenních. Stejně jako jiné způsoby výuky, i diferenciaci přináší různé výhody a nevýhody. Z tohoto důvodu jsme představili přínosy, ale i možná úskalí jejího využití. Zahrnuli jsme i porovnání tradiční a diferencované třídy. Nedílnou součástí jakékoli výuky je hodnocení, proto jsme se mu podrobněji věnovali v další kapitole. Vzhledem k tomu, že jak žáci, tak rodiče mohou mít s přijmutím nového systému problém, popsali jsme, jakým způsobem lze žáky a rodiče na princip diferencované výuky připravit.

Po shrnutí teoretických poznatků jsme přistoupili k aplikační části. Nejdříve jsme vyhodnotili dotazník týkající se diferencované výuky na středních školách a gymnáziích. Z tohoto dotazníku vyplynulo, že učitelé některé diferenciační strategie ve větší či menší míře využívají, avšak se domníváme, že je používání diferenciaci většinou intuitivní, bez pevného základu. Navíc většina učitelů postrádá inspiraci a náměty k diferenciaci.

Následně jsme se věnovali samotné implementaci diferencované výuky do hodin. Tuto část jsme rozdělili na fázi rozhodnutí a fázi přípravy a následné realizace. Fáze přípravy sloužila k tomu, abychom si uvědomili, co je nutné zvážit ještě předtím, než se

pro diferencovaný systém rozhodneme. Fáze přípravy a následné realizace se již zaměřovala na samotnou analýzu skupiny žáků, vytvoření obsahu, systému hodnocení a konfekci aktivit.

Poté jsme představili aktivity, které staví především na individuální práci (*RAFT*, kartičky s úkoly) a následně jsme se věnovali centrům aktivit s důrazem na skupinovou práci. V této části jsme se zabývali tím, jakými způsoby lze utvářet skupiny (ať už homogenní či heterogenní), tak na systém hodnocení.

Následně jsme se snažili navrhnout konkrétní aktivity, které zahrnují kooperativní činnost žáků a které lze využít v hodinách španělského jazyka na střední škole. U některých aktivit by mohlo hrozit, že by se žáci do práce zapojovali nerovnoměrně, tudíž jsme v nich rozdělili jednotlivé role, přičemž každé z nich přísluší jiný úkol. Většina aktivit zahrnuje použití moderních technologií tak, aby byla výuka pro žáky atraktivnější a aby měli všichni žáci přístup ke sdíleným informacím.

Z naší práce vyplývá, že výuku lze diferencovat okamžitě, a to menšími jednoduššími kroky, např. pomocí metody *think-pair-share* či *RAFT*. Příprava aktivit pro skupinovou práci může být zpočátku časově náročnější, nicméně věříme, že povede k zefektivnění výuky a žáci budou více motivováni k vlastnímu rozvoji a ke spolupráci s ostatními.

Resumé

El propósito del trabajo de fin de carrera fue primero investigar la problemática e introducir la base teórica de la instrucción diferenciada en el aula. El segundo propósito fue tratar de buscar las posibles soluciones para la implementación de estrategias diferenciadas en la enseñanza del español en los institutos.

En primer lugar, se ha descrito en breve la historia de la diferenciación. Luego, hemos resumido los principios claves que caracterizan el sistema de educación diferenciada. En el capítulo siguiente, hemos tratado el proceso de aprendizaje con el enfoque en las condiciones que hay que cumplir para que la enseñanza sea efectiva, hemos hablado sobre la importancia de interconectar los dos hemisferios, de los estilos cognitivos y de distintas teorías de inteligencia.

El capítulo siguiente se ha enfocado en las estrategias de diferenciación con atención especial a la diferenciación del contenido, proceso, producto y del ambiente físico. Aquí hemos hablado sobre los centros de actividades y hemos mencionado el tema de *blended learning* que combina la formación presencial con la enseñanza en línea. Luego, hemos tratado la importancia del ambiente psicosocial positivo.

Partiendo del hecho de que el papel del profesor en la clase diferenciada es diferente de su función en la clase tradicional, hemos dedicado el siguiente capítulo a la descripción de la función del profesor en este modelo de enseñanza. Luego, se ha prestado atención a la educación cooperativa ya que consideramos el aspecto cooperativo necesario no solo para desarrollar el respeto hacia otros en clase, sino también en la vida fuera de la escuela.

En el capítulo siguiente, hemos resumido las ventajas y desventajas de la instrucción diferenciada a base de varias publicaciones didácticas. Además, hemos comparado la clase tradicional con la clase diferenciada. Una de las partes inseparables de la educación efectiva es la evaluación, por lo tanto, hemos prestado atención de cómo evaluar el trabajo de estudiantes en dicho modelo de enseñanza. Es posible que tanto los estudiantes como los padres necesiten apoyo para acostumbrarse al nuevo sistema de enseñanza, entonces, dedicamos el último capítulo de la parte teórica para la preparación de los estudiantes y padres para este sistema.

Al principio de la parte aplicada, hemos evaluado el cuestionario sobre la instrucción diferenciada en los institutos en la República checa. A base del cuestionario, ha surgido que gran parte de profesores conocen el término “enseñanza diferenciada” y algunos implementan algunos de sus principios en sus clases, sin embargo, la mayoría de ellos no tiene mucha inspiración para implementar las estrategias diferenciadas en su clase y, en muchos casos, parece que los profesores utilizan las estrategias intuitivamente. Por lo tanto, esperamos que este trabajo pudiera ofrecerles alguna inspiración y resumir las ideas principales relacionadas con el sistema de diferenciación.

En la parte siguiente, hemos introducido los esquemas de la fase de decisión y de la fase de realización de la enseñanza diferenciada. La fase de decisión consiste en considerar todos los aspectos relacionados con la implementación de la instrucción diferenciada. La fase de realización se fija en el análisis del grupo de estudiantes, es decir, su nivel de conocimiento, sus conocimientos y sus preferencias en estrategias de aprendizaje.

En el capítulo siguiente, hemos propuesto las actividades educativas cuales es posible usar en el aula. Hemos empezado con estrategias simples que se basan en el trabajo individual. Luego, hemos elaborado la estrategia de centros de actividades en los cuales se utiliza el trabajo cooperativo. Aquí hemos prestado atención a descripción de cómo crear los grupos de estudiantes (sea heterogéneos o homogéneos) y de cómo evaluar el trabajo de grupo. A continuación, hemos introducido seis actividades cooperativas.

A base de nuestro trabajo, hemos concluido que la instrucción diferenciada se puede usar en la enseñanza de español como lengua extranjera. Se puede empezar inmediatamente con pasos pequeños y modificaciones simples. Al principio y sin experiencia, la preparación de instrucción diferenciada para el trabajo cooperativo puede resultar exigente, sin embargo, creemos que la implementación de estrategias diferenciadas hará más eficaz el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que los motivará para su desarrollo tanto personal como profesional.

Bibliografie

BRYCHOVÁ, Alice, Věra JANÍKOVÁ a Kamila SLADKOVSKÁ. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Plzeň, 2012.

BRUZLOVÁ, Naděžda. Autentický materiál. *Educoland* [online]. 02. 03. 2014, [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/francouzsky-jazyk-a-literatura/nove-metody/autenticky-material/>>.

CAL VALERA, Mario a kol. *Current Issues in English Language Teaching and Learning: An International Perspective*. Cambridge Scholars Publishing, 2010.

DUNN, Rita a Karen BURKE. *Learning Style: The Clue to You*. 2005-6. Dostupné z: <www.learningstyles.net>.

Efektivní učení ve škole: Mezinárodní vzdělávací akademie/UNESCO. Praha: Portál, 2005.

Evropské jazykové portfolio. [online]. 2013. [cit. 2020-12-04]. Dostupné z: <www.ejp.rvp.cz>.

FEKETOVÁ, Petra. *Bloomova taxonomie (RBT) a aktivizující metody ve výuce cizích jazyků se zaměřením na španělštinu*. České Budějovice, 2018.

FIKEJSOVÁ, Karolína. *Diferencovaná výuka matematiky zaměřená na potřeby žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ*. Brno, 2018.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011.

GAYLE, Gregory, Carolyn CHAPMAN. *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*, 2012.

GONZÁLEZ CUBERO, Maricel. El Modelo de la Enseñanza Diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera. *Repositorio Centroamericano SIIDCA* [online]. 2013. [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/954>>.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, Matěj SEIFERT a Andrea VEDRALOVÁ. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: www.scio.cz, 2011.

- HERNÁNDEZ RUIZ, Daniel. *ProfeDeELE*. [online]. 2012-2020. [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <www.profedelee.es>.
- CHANNEL CROSSINGS. Diferenciace ve výuce: Metodická příručka k výuce skupin s různou úrovní znalostí a dovedností. *Projektová výuka jazyků v praxi nebo učíme se trochu jinak*.
- Inkluzivní škola.cz*. [online]. [cit. 2020-12-04]. Dostupné z: <www.inkluzivniskola.cz>.
- JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011.
- KARGEROVÁ, Jana a Zuzana MAŇOUROVÁ. *Část I. Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by Step, 2013.
- KASÍKOVÁ, Hana, Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha, 1994.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2016.
- KLEČKOVÁ, Gabriela a kol. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013.
- KUCKOVÁ, Miluše. *Od skupinové ke kooperativní výuce*. Brno: Národní institut pro další vzdělávání, 2008.
- KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- Language Study and the Brain. *Journal for Language Learning and Technology*. Dostupné na: <www.flbrain.org>.
- LYNETTE, Rachel. *Task Card Handbook: Everything you need to know*. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <www.rachel-lynette.com>.

- MAZÁČOVÁ, Nataša. Cesta do hlubin učitelova myšlení. Metodický portál: Články [online]. 19. 04. 2007, [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1287/CESTA-DO-HLUBIN-UCITELOVA-MYSLENI.html>>.
- MŠMT. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. [online]. [cit. 2020-12-04]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>>.
- MÜHLFEIT Jan, Kateřina NOVOTNÁ. *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Management Press, 2018.
- OLEKSÍKOVÁ, Kateřina. Co je blended learning a proč z něj máme mít obavy. In: *Česká škola*. [online]. 18.8.2015. [cit. 2020-12-04]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/2015/08/katerina-oleksikova-co-je-blended.html>>.
- ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Práce s diferencovanou třídou. In: Kolektiv autorů. *Sborník výstupů z projektu a příkladů dobré praxe z krajů*. Brno, 2014, s. 54-57.
- PECOVÁ, Radka. *Individualizace a diferenciací vyučování německému jazyku s přihlédnutím k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha, 2009. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky.
- PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013.
- Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva, 2006.
- PUREN, Christian. *Příručka pro sebevzdělávání v diferencované pedagogice pro výuku jazyků*. Paříž: APLV, 2001.
- BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciací. *Pedagogika* [online]. 2002, [cit. 2019-11-09]. Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2018&lang=cs>>.

- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- SOLTIS, Jonas F., Gary D. FENSTERMACHER. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.
- STAUFFER, Bri. 9 Best Differentiated Instruction Strategies for CTE. *Applied Educational Systems* [online]. 12. 03. 2020. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <<https://www.aeseducation.com/blog/differentiated-instruction-strategies-cte>>.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, Simona. Metodický list 8/2011: Skupinová práce. In *Labyrint: Inovativní projekty environmentální výchovy pro školy v Plzeňském kraji*. [online]. 08/2010, [cit. 2019-12-15]. Dostupný z: <http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf>.
- ŠEDIVÁ, Věra. Metodika skupinové práce a její hodnocení u žáků střední školy. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 03. 2007, [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/1218/METODIKA-SKUPINOVE-PRACE-A-JEJI-HODNOCENI-U-ZAKU-STREDNI-SKOLY.html>>.
- TLAMSOVÁ, Marta. *Bloomova taxonomie (RBT) ve výuce španělštiny*. České Budějovice, 2018.
- TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD. 1999.
- TOMLINSON, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Alexandria: ASCD, 2001.
- TUDOR, Emma. Academics answer? What is blended learning? In: *EF Education First* [online]. 2020. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <<https://www.ef.com/wwen/blog/teacherzone/what-is-blended-learning/>>.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.
- VOJTKOVÁ, Naděžda. Práce v centrech aktivit. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 02. 2010, [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/7603/PRACE-V-CENTRECH-AKTIVIT.html>>.

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

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. 2019.

Aplikace použité v aktivitách

Quizlet – www.quizlet.com

Socrative – www.socrative.com

Mentimeter – www.mentimeter.com, www.menti.com

Použité zkratky

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EJP – Evropské jazykové portfolio

RAFT – metoda role, audience, format, type

ŠVP – Školní vzdělávací program

Seznam obrázků

Obrázek 1: Uspořádání prostoru třídy. Zdroj: Kasíková 2010, s. 82.....	30
Obrázek 2: Schéma rozhodnutí.....	53
Obrázek 3: Schéma přípravy diferencované výuky.....	55
Obrázek 4: Dotazník studijního stylu. Zdroj: Dunn a Burke (2005-6).....	57
Obrázek 5: Můj pokrok – slovní hodnocení. Zdroj: ejp.rvp.cz	58
Obrázek 6: Příklad dotazníku pro žáky.....	60
Obrázek 7: Think-pair-share.....	61
Obrázek 8: Kartičky s úkoly I.....	64

Obrázek 9: Kartičky s úkoly II	64
Obrázek 10: Příklad uspořádání center	65
Obrázek 11: Hodnotící list pro skupiny. Zdroj: Kasíková (2010, s. 95).....	70
Obrázek 12: Kontrolní list pro skupiny. Zdroj: Kasíková (2010, s. 95).....	70
Obrázek 13: Ukázka mapy města. Zdroj: profedeele.es	75
Obrázek 14: Sety slovíček vytvořené v aplikaci Quizlet.....	75
Obrázek 15: Myšlenková mapa vytvořená na mindmeister.com.....	77
Obrázek 16: ¿Qué hora es? Zdroj: profedeele.es	79
Obrázek 17: La hora: pracovní list I	80
Obrázek 18: La hora: pracovní list II.....	80
Obrázek 19: Indicar la posición	81
Obrázek 20: Mapa města. Zdroj: profedeele.es	82
Obrázek 21: Mapa města. Zdroj: profedeele.es	82
Obrázek 22: Indicar direcciones. Zdroj: profedeele.es	84
Obrázek 23: Kreslená silnice	85
Obrázek 24: Pracovní list: hay a estar. Zdroj: Vente: Libro del alumno 1	87

Seznam grafů

Graf 1: Otázka č. 1 – muž nebo žena	39
Graf 2: Otázka č. 2 – vyučované předměty	40
Graf 3: Otázka č. 3 - výuka cizích jazyků.....	41
Graf 4: Otázka č. 4 – učím na...	41
Graf 5: Otázka č. 5 - délka praxe	42
Graf 6: Otázka č. 6 - heterogenní složení tříd.....	42
Graf 7: Otázka č. 7 - důvod heterogenity.....	43
Graf 8: Otázka č. 11 - setkání s pojmem.....	47
Graf 9: Otázka č. 13 - používání diferencované výuky	48
Graf 10: Otázka č. 17 - dostatek námětů	51

Seznam tabulek

Tabulka 1: Porovnání tradiční a diferencované třídy.....	33
--	----

Tabulka 2: otázka č. 8	44
Tabulka 3: otázka č. 9	45
Tabulka 4: otázka č. 10	46

Přílohy

Příloha č. 1: Otázky z dotazníku o diferencované výuce pro učitele středních škol a gymnázií

Otázka č. 1: *Jsem ...*

- žena
- muž

Otázka č. 2: *Vyučuji ... (můžete označit více možností)*

- cizí jazyky
- český jazyk
- matematiku
- hudební výchovu
- biologii
- dějepis
- zeměpis
- základy společenských věd
- výtvarnou výchovu
- chemii
- informační a komunikační technologie
- jiné

Otázka č. 3: *Pokud vyučujete cizí jazyky, o který jazyk se jedná?*

- nevyučuji cizí jazyk
- angličtina
- němčina
- latina
- španělština
- jiné

Otázka č. 4: *Učím na ...*

- gymnáziu
- střední (odborné) škole

Otázka č. 5: *Mám praxi ...*

- do 5 let
- 6-15 let
- 16-25 let
- více jak 26 let

Otázka č. 6: *Setkáváte se ve svých třídách s heterogenním složením žáků?*

- ano
- ne

Otázka č. 7: *Jaký je důvod heterogenity ve Vašich třídách?*

- rozdílná úroveň znalostí žáků
- přítomnost velmi nadaných žáků
- přítomnost žáků se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, brachylexie, ADHD atp.)
- přítomnost žáků s kázeňskými problémy
- jiné

Otázka č. 8: *Jakým způsobem pracujete s třídou? U každého výroku vyberte jednu z možností: nikdy, občas, většinou, systematicky*

- Žákům dávám na výběr z několika aktivit, aby si každý mohl vybrat tu, kterou chce plnit.
- Žáky dělám do heterogenních skupin (bez stanovených kritérií) za účelem vyrovnání úrovně.
- Žáky dělím do homogenních skupin (dle určitých kritérií).
- Žákům na vyšší úrovni připravuji zvláštní úkoly nad rámec běžných materiálů.
- Pracuji s jednou přípravou, v jejímž rámci se snažím o vytvoření různě náročných aktivit, např. pomocí doplňujících otázek nebo komplexnějšího zadání pro pokročilejší nebo formou speciální opory (např. poskytnu text při poslechu) pro slabší žáky.
- Pokročilejší žáci dostávají v hodinách možnost pracovat si na domácím úkolu.

Otázka č. 9: *Jakým způsobem hodnotíte? U každého výroku vyberte jednu z možností: nikdy, občas, většinou, systematicky*

- Používám odlišné hodnocení pokročilejších a slabších žáků při zkoušení a testování
- U žáků hodnotím i jiné aspekty než jejich výkon (např. spolupráce, míra používání cizího jazyka, aktivita)
- Ve výuce využívám formativní hodnocení.
- Při hodnocení zohledňuji individuální cíle žáků, které hodnotím zvlášť (individuálně)

Otázka č. 10: *U každého výroku vyberte jednu z možností: ne, spíše ne, spíše ano, ano*

- Moji žáci pracují naprosto autonomně; mohou si vybírat z několika aktivit takovou, která jim vyhovuje nejvíce.
- Moji žáci si stanovují individuální cíle.
- Moji žáci se podílejí na vytváření systému hodnocení.
- Moji žáci mají dostatek prostoru pro sebehodnocení.
- Moji žáci si mohou zvolit obtížnost zadaných úkolů.
- Moji žáci se podílejí na vytváření obsahu výuky (co se chtějí naučit).

Otázka č. 11: *Setkali jste se někdy s pojmem „diferencovaná výuka“?*

- ano, již při studiu jsme byli aktivně vedeni k modelu diferencované výuky
- ano, během své praxe vlastním vzděláváním (semináře, DVPP, workshopy, periodika, portály o vzdělávání)
- ano, již při studiu, ale metodický nácvik nebyl dostatečný
- ano, slyšel/a jsem, ale nic bližšího nevím

Otázka č. 12: *Jak byste pojem „diferencovaná výuka“ stručně definovali?*

Otázka č. 13: *Používáte ve svých hodinách diferencovanou výuku?*

- ano, systematicky
- ano, většinou
- ano, občas
- ne

Otázka č. 14: *Jaké jsou podle Vás výhody diferencované výuky?*

Otázka č. 15: *Co naopak považujete za nevýhody či možná úskalí diferencované výuky?*

Otázka č. 16: *Kde čerpáte inspiraci k diferencované výuce? Případně, kde byste chtěli čerpat inspiraci?*

Otázka č. 17: *Máte pro diferencovanou výuku dostatek námětů, inspirace, metodických pomůcek?*

- ano
- ne