

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Pavλίna Zouharová

Činnostní učení na běžné základní škole v diferencované výuce žáků
s různými předpoklady

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Činnostní učení na běžné základní škole v diferencované výuce žáků s různými předpoklady vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 9.12.2021

.....

Anotace

Jméno a příjmení:	Pavčina Zouharová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Činnostní učení na běžné základní škole v diferencované výuce žáků s různými předpoklady
Název v angličtině:	Activity learning in the first grade of ordinary elementary school with differentiated teaching approach
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá metodou činnostní učení na běžné základní škole v diferencované výuce žáků s různými předpoklady. Cílem práce bylo ověřit, zda činnostní výuka je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky.
Klíčová slova:	činnostní učení, inkluzivní vzdělávání, skupinová výuka, diferenciacce, diferencovaná výuka, žák se speciálními vzdělávacími potřebami
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the method of activity learning at a regular primary school in differentiated teaching of pupils with different prerequisites. The aim of the work was to verify whether activity teaching is a suitable method for teaching in a specific differentiated class and whether it has a positive effect on all students.
Klíčová slova v angličtině:	activity learning, inclusive education, group teaching, differentiation, differentiated teaching, pupil with special educational needs
Přílohy vázané v práci:	3
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	český jazyk

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za její cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost a podporu v průběhu celého studia. Velký dík patří mé kolegyni za pomoc a spolupráci a děkuji Základní škole Babice nad Svitavou, kde jsem mohla realizovat praktickou část této diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Inkluzivní vzdělávání	9
1.1 Inkluze	9
1.2 Integrace	10
1.3 Integrace x Inkluze	11
1.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	13
1.5 Legislativní vymezení.....	14
2 Diferencovaná výuka	16
2.1 Vymezení diferenciacce	16
2.2 Možnosti diferencované výuky.....	17
2.3 Role učitele.....	21
3 Činnostní učení	23
3.1 Základní charakteristika.....	23
3.2 Složky činnostního učení	25
3.3 Zásady činnostního učení.....	26
3.4 Metody činnostního učení.....	29
3.5 Role učitele.....	32
3.6 Hodnocení	33
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 Vymezení výzkumného problému.....	37
4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	37
5 Metodologie.....	39
5.1 Metody získávání dat.....	39
5.2 Metody zpracování a analýza dat.....	40
5.3 Limity studie.....	41
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	41
5.5 Interpretace a analýza dat.....	42
5.6 Závěry výzkumu a diskuze.....	58
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	67

SEZNAM ZKRATEK.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

Úvod

Téma své diplomové práce jsem si zvolila vzhledem k problematice, se kterou jsem se jako začínající pedagog potýkala. Začala jsem učit ve třídě, ve které jsou žáci nadaní, průměrní i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Respektuji individuální potřeby každého žáka, proto jsem začala hledat cestu, jakým způsobem s nimi pracovat a zároveň všem poskytnou co největší možnost rozvoje. Rozhodla jsem se pro metodu činnostní učení.

Cílem mé diplomové práce je ověřit, zda činnostní výuka je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky.

Práce je rozdělená na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části se věnujeme třem kapitolám. V první kapitole se zaměřujeme na vymezení pojmů týkajících se inkluzivního vzdělávání. Popisujeme rozdíl mezi termíny integrace a inkluze. Vymezujeme pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a také legislativní rámec týkající se této problematiky. Ve druhé kapitole se věnujeme pojmu diferenciaci, vymezujeme možnosti a cíle diferencované výuky a popisujeme roli učitele při této formě výuky. Ve třetí kapitole vymezujeme základní charakteristiku výukové metody činnostní učení, jeho složky, zásady, metody, roli učitele a možnosti hodnocení.

V praktické části se věnujeme kvalitativnímu výzkumu. Cílem praktické části je zodpovězení daných výzkumných otázek. Na začátku praktické části jsou popsány jednotlivé kroky prováděného výzkumu. Dále jsou popsány metody získávání, zpracování a analýzy dat. Poté charakterizujeme výzkumný vzorek. Pro představu činnostního učení v dané třídě uvádíme různé typy vyučovacích hodin a interpretujeme získaná data. V poslední podkapitole uvádíme závěry výzkumu, odpovídáme na položené výzkumné otázky a přidáváme další poznatky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

V této kapitole se zaměřujeme na vymezení pojmů týkajících se inkluzivního vzdělávání, na popis rozdílů mezi integrací a inkluzí a legislativní vymezení spojené se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje různé pojmy, které spolu souvisí. Proto je třeba si v úvodu práce některé pojmy vymežit.

1.1 Inkluze

Inkluzivní vzdělávání je v dnešní době nejaktuálnější trend vzdělávání. Základním principem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech dětí, žáků a studentů do vzdělávacího procesu bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění.

Inkluzi a inkluzivní vzdělávání nelze jednoduše definovat jedinou myšlenkou od jediného autora. Řada autorů z různých částí světa často definuje koncept inkluze ve vzdělávání značně odlišně (Zilcher, Svoboda, 2019). Vybrali jsme proto některé definice, které nám pomohou inkluzi přiblížit.

Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená *zahrnutí*. Lechta (2016, s.35) vymezuje inkluzivní pedagogiku jako „*obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.*“

Hájková, Strnadová (2010, s.25) vymezují pojem inkluze jako „*koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“

Myslíme si, že pro naši práci se nejvíce hodí definice od Kroupové (2016), která ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie vymezuje inkluzi jako proces, který se zaměřuje na různorodost potřeb všech žáků, který zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií tak, aby edukace byla společná pro všechny žáky bez rozdílů.

Tuto teorii také potvrzují Zilcher a Svoboda (2019, s.48) „*Jedná se o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují, co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.*“

Lechta (2019) tvrdí, že u inkluzivního vzdělávání je důležitá heterogenita edukačního prostředí, ve kterém jsou možnosti lepšího rozvoje sociálních dovedností, imitace rodinného prostředí, které má silný socializační akcent a funkci. Heterogenní edukační prostředí má poskytnout hodnotnější edukační výsledky, způsobit v komunitě intaktních dětí prosociální efekt a v komunitě dětí s postižením efekt rané společenské adaptace.

Zjednodušeně o inkluzivním vzdělávání pojednávají Hájková a Strnadová (2010), které uvádějí pojem **inkluzivní škola**: „*Jde o vzdělávací instituci, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.*“

1.2 Integrace

Dalším pojmem, který bychom chtěli blíže přiblížit, je integrace. Integrace znamená „scelení, ucelení a sjednocení“ (Zilcher, Svoboda, 2019). Ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie Kroupová (2016) uvádí integraci jako koncepci speciální edukace jako složku všeobecné edukace ve smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je možné formou individuální nebo skupinové integrace. Dále uvádí, že integrace znamená stav soužití osob s postižením a osob intaktních, kdy se navzájem nepovažují za zvláštní součást společnosti.

Kolář (2012) ve Výkladovém slovníku z pedagogiky uvádí integraci jako propojování, prolínání a vzájemné ovlivňování, což je v pedagogické oblasti myšleno jako zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu, do běžných tříd. Zapojování žáků s postižením do běžných tříd znamená nezbytnost vytvoření podmínek pro podmínky např. vybavení školy a tříd, připravenost učitele na práci se žáky, také zabezpečení potřebné individuální speciálně pedagogické péče.

Průcha (2000) chápe integraci jako „*akt zařazení postiženého dítěte do běžné mateřské, základní a střední školy.*“ Podle Průchy jde o integrované vzdělávání dětí s postižením, aby

nebyly segregovány. Avšak jak uvádí Lechta (2010), v podstatě jde o duální systém, ve kterém funguje integrativní i segregovaná edukace, tzn. že v případě neúspěšné integrace se dítě může vrátit do speciálního zařízení. Například žák s mentálním postižením, který je integrován v běžné základní škole, může později docházet do speciální školy pro mentálně postižené. Otázkou je, zda před posouzením o neúspěšné integraci byla dítěti poskytnuta veškerá péče a podpora.

1.3 Integrace x Inkluze

Pojem inkluze si můžeme splést s pojmem integrace, avšak mezi pojmy existuje značný rozdíl. Jak uvádí Lechta (2016) integrace je charakteristická pro 80. léta 20. století. Pro diskuzi o inkluzivním vzdělávání jsou typická 90. léta 20. století a zejména počátek 21. století s tím, že východiska inkluzivní pedagogiky bývají spojována s výstupy konference ze Salamanky v roce 1994.

(Zilcher, Svoboda, 2019) tvrdí, že se jedná o integraci, když je do běžné školy zařazen jedinec s postižením za předpokladu, že žák je brán jako „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky. Jeho speciální potřeby jsou vymezeny v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z obecně závazného vzdělávacího programu. Dále Zilcher a Svoboda (2019) tvrdí, že *„integrace znamená sice společné vzdělávání jedinců s postižením a intaktních, avšak znamená také koncept, kdy se musí jednotlivec s postižením plně přizpůsobit již existujícímu prostředí, které je nastavené v běžné škole pro běžné žáky a nepředpokládá se žádná jeho úprava.* Domníváme se, že není možné, aby se žák s jakýmkoliv postižením plně přizpůsobil prostředí bez jeho úprav. Chceme naopak, aby všem žákům byly poskytnuty podmínky tak, aby prostředí vyhovovalo všem, popřípadě s co nejmenší mírou přizpůsobení.

J. Průcha (2009, s. 104, s.107) v Pedagogickém slovníku uvádí rozdíl mezi inkluzivním a integrovaným vzděláváním:

Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je

považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“

Integrované vzdělávání jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V České republice se toto vzdělávání postupně uplatňuje od počátku 90. let. Má různé stupně. Od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky do běžné školní třídy. Názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.

Stejně jako Průcha i Zilcher a Svoboda (2019) obecně shrnují, že integrativní vzdělávání se zaměřuje na možnosti společného vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole. Žák s postižením by měl plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle jako ostatní intaktní žáci, za předpokladu přiměřené podpory v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu školnímu prostředí. Zároveň ale stále existuje možnost specializovaného vzdělávání pro žáky, kteří nemohou ani za dostatečné podpory plnit očekávání běžné školy.

Můžeme zjednodušeně říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobovat edukační prostředí žákům. V současné době můžeme tvrdit, že v podstatě celá Evropa směřuje k inkluzi. Vývoj tímto směrem je dán zpochybnováním vhodnosti segregovaného speciálního školství z hlediska lidských práv i jeho efektivity. Samozřejmě její úspěšné prosazení závisí na celé řadě podmínek. Souhlasíme s Votavovou (2013), která považuje v prosazování inkluze za stěžejní otázku financování a také změnu v myšlení majoritní společnosti. V naší praxi se stále setkáváme s různými názory společnosti. Můžeme říci, že žáci v heterogenní třídě chápou a respektují rozdíly mezi sebou víc než jejich rodiče. Setkali jsme se se spoustou dětí intaktních i dětí s postižením, které společně navštěvovali běžnou mateřskou a základní školu. Dokázali spolu vycházet bez problémů, pomáhat si, respektovat se. Otázky a předsudky však vedli jejich rodiče a starší generace.

Hájková a Strnadová (2010, str.29) tvrdí, že „*integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“ Domníváme se tedy, že cesta k pravé inkluzi bude ještě nějakou dobu trvat.

Nesmíme zapomenout zmínit, že v obou případech vzdělávání je nutná spolupráce pracovníků školy (pedagogů, asistentů pedagoga, ředitelů) s rodiči a rodinami dětí. Také jsou do systému zapojeni další odborníci, se kterými je nutná spolupráce a konzultace. Důležitá součást zajištění inkluzivního vzdělávání je odborné vzdělání, znalost oblasti speciální pedagogiky. Podle nás, spoustu pedagogů nemá dostatečné znalosti o různých druzích postižení. Nemohou se pak správně orientovat v individuálních potřebách jednotlivých žáků. Šafránková (2019) navíc dodává, že je potřeba zvážit, zda je inkluze pro každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vhodná a zda může škola poskytnout vhodné podmínky jako je například dostatečné personální obsazení (počtem, kvalifikací), aby nedocházelo k poškození ani jedné strany edukačního procesu. Dodává, že by školám a odborníkům měla být dána vyšší pravomoc k rozhodování o vhodnosti přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školní třídy či školy a nenechávat rozhodnutí jen na rodičích. Také do budoucna bude určitě potřeba podpora inkluzivních škol z politické strany, krajů i dalších organizací a to metodická, organizační i finanční podpora.

1.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojmy integrace a inkluze jsou používány v souvislosti s přijímáním a efektivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto kategorii žáků definuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně v §16 školského zákona: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními*

vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Lechta (2016) uvádí termín „*žáci s postižením, narušením nebo ohrožením*“ zkráceně žáci s PNO. Podle Lechty hlavním důvodem užívání termínu PNO je skutečnost, že se v názvu zdůrazňuje i ohrožení. V tradičním přístupu bylo v popředí postižení či narušení, ale v inkluzivním konceptu jde o celou populaci, proto je vhodné zařadit i termín ohrožení.

1.5 Legislativní vymezení

Dále bychom chtěli nastínit, jakým způsobem se vyvíjela česká legislativa jako posun k vytváření inkluzivního prostředí v českých školách.

Po vzniku České republiky jako samostatného státu jsme převzali všechny závazky vycházející z mezinárodního práva. Postavení Úmluvy v právním řádu České republiky je dáno článkem 10 ústavního zákona č.1/1993. Podle tohoto článku jsou schvalovány všechny mezinárodní smlouvy a na našem území mají přednost před zákonem.

Dalším důležitým dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která v článku 24 stanoví povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání a je pro Českou republiku závazná. Byla schválena Valným shromážděním OSN v roce 2006 a vstoupila v platnost v květnu 2008, jak uvádí Zilcher, Svoboda (2019). „*Úmluva je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Je založena na obecných zásadách, kterými jsou především respekt k lidské důstojnosti a nezávislosti, zákaz diskriminace, plné zapojení do společnosti, rovnost příležitostí, přístupnost, rovnost žen a mužů a respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity.*“ (MPSV)

Na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením navazuje Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025, který byl schválen Usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020. Národní plán je

základním dokumentem, který určuje směřování vládní politiky České republiky v oblasti vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na následující období.

Dalším dokumentem je Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Konkrétně se jedná o novelu č. 178/2016 § 16 o podpoře dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která je aktuální od 1.9. 2016. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou definováni přítomností postižení či znevýhodnění, ale potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností.

Český nejaktuálnější předpis platný od 1.9.2016 je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje dřívější vyhlášku č. 73/2005 Sb. Zilcher a Svoboda (2019) tvrdí, že vyhláška má již znatelné prokluzivní tendence. Vymezují stěžejní body, které vyhláška upravuje:

- Žáci jsou vymezováni podle potřeby podpůrných opatření prvního až pátého stupně.
- Vymezuje možnost zřizování škol, ve školách třídy, skupiny či oddělení pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování, souběžným postižením s více vadami nebo autismem. K tomu je potřeba písemná žádost zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení.
- Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi a dle potřeby pracuje s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ostatními žáky ve třídě.

2 Diferencovaná výuka

V této kapitole se zaměřujeme na vymezení pojmu diferenciaci a uvádíme možnosti diferencované výuky.

2.1 Vymezení diferenciaci

Kolář (2012) ve Výkladovém slovníku pedagogiky definuje diferenciaci jako „*dělení, třídění, rozlišování podle určitého kritéria, klíče. Na základě vymezených kritérií (věk, pohlaví, prospěch, schopnosti, zájmy) dochází k rozdělování žáků, studentů do homogenních skupin.*“

Podobně popisuje diferenciaci Čapek (2015), kdy diferenciaci můžeme chápat jako rozdělení žáků a vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky ve třídě, aby vyučování bylo přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem a zájmům. Uvádí, že diferencované vyučování je pro žáka přirozenější, protože mu umožňuje plně rozvíjet jeho schopnosti bez obav z neúspěchu.

Ve školních vzdělávacích systémech, jak uvádí Kolář (2012), můžeme rozdělit diferenciaci na vnější a vnitřní. Vnější diferenciaci je rozdělování žáků stejného věku do různých typů škol. Vnitřní diferenciaci je rozdělení jedné školy na různé typy tříd.

Ve výkladovém slovníku je dále diferenciaci rozdělena na další typy.

- *Diferenciaci na základě volby žáků.* Žáci si sami volí další rozšiřující předměty, které daná škola poskytuje. Ve škole jsou tedy předměty povinné, povinně volitelné a nepovinné.
- *Diferenciaci podle školní výkonnosti.* Žáci se dělí podle celkového prospěchu do různých tříd ve škole nebo do skupin v rámci jedné třídy. Většinou se dělí podle prospěchu – výborný, průměrný, průměrný až podprůměrný. (Kolář, 2012)

Váňová dle Zormanové (2012) rozlišuje typy diferenciaci:

- 1) diferenciaci podle typu školy v rámci jednoho stupně vzdělávání,
- 2) diferenciaci obsahová:
 - a. členění výuky na větve v rámci jednoho typu školy,
 - b. nabídka volitelných předmětů,
 - c. vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu na téže škole,
- 3) diferenciaci podle schopností a výkonnosti nebo zájmů žáku

- a. vytváření homogenních tříd a skupin
- b. vytváření záměrně heterogenních skupin.

V dalším podkapitole budeme blíže specifikovat diferenciaci uvnitř třídy, kterou se zabýváme v naší práci.

2.2 Možnosti a cíle diferencované výuky

V diferencované výuce se metody práce a obsah učiva přizpůsobují rozdílné úrovni žáků tak, aby výuka odpovídala potřebám každého žáka, aby podporovala aktivitu, motivaci k učení a umožnila začít úspěch každému žákovi.

Toto tvrzení potvrzuje Zormanová (2012, s.323). „*Cíle diferencované výuky je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, neboť žáci nemají stejné tempo učení ani při hromadné výuce, kdy se zabývají stejnou učební látkou a postupují společně s učitelem stejným tempem. Diferencovaná výuka je tedy přiměřena schopnostem, zájmům, zvláštnostem či perspektivní orientaci žáků. Diferenciace umožní zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a aktivně je zapojovat do výuky a procesu vlastního učení.*“ Záměrně jsme vybrali tuto definici cíle diferencované výuky, jelikož se domníváme, že se plně shoduje a propojuje konceptem inkluzivního vzdělávání, které jsme popsali v první kapitole.

Pro naši práci se nejvíce hodí možnost diferenciacie od Vališové a Kasíkové (2007). Popisují diferenciaci uvnitř třídy. Je to vytváření podskupin, které mají odlišný výukový program. Žáci mohou přecházet z jedné skupiny do druhé. Například žák, který je slabší v matematice je ve skupině C. V případě, že se žák zlepší, může se přesunout do skupiny B. Nebo se může přesouvat v rámci jiných předmětů.

Dále uvádí, že tento typ diferenciacie předpokládá změnu ve vyučovacím charakteru. Učitel nemůže učit trvale frontálně, ale žáci pracují více samostatně (individuálně nebo ve spolupráci s ostatními členy skupiny).

Diferencovaná výuka se pojí se skupinovou výukou. Skupinová výuka znamená, že se žáci rozdělí do menších celků, ve kterých řeší společně zadaný úkol. Podle výkonnosti lze vytvořit homogenní nebo heterogenní skupiny. Zormanová (2012) uvádí, že optimální počet žáků ve

skupince je 3-5 žáků. Učitel má roli poradce a pomocníka. Dohlíží na činnost celých skupin, činnost jednotlivých žáků a pomáhá s organizací ve skupince.

Homogenní skupiny jsou tvořeny žáky, kteří mají stejnou výkonnostní úroveň. Výhodou takto uspořádané skupiny je možnost zadat žákům úkol přiměřené náročnosti. Méně výkonní žáci mají možnost zažít úspěch ze správně vyřešeného úkolu, a naopak více výkonní žáci se mohou rozvíjet a řešit složitější úkoly.

Heterogenní skupiny jsou tvořeny žáky s různým prospěchem. Výhodou takto upořádané skupiny je, že si žáci mohou vzájemně pomáhat a vysvětlovat si řešení zadaného úkolu. Naopak nevýhodou je, že může nastat situace, kdy více výkonní žáci vyřeší úkol sami a ostatní žáci se „svezou“. (Zormanová, 2012)

Šindelář (2019) se domnívá, že je ideální žáky rozdělit více méně náhodně. Pokud žáci nemají ve třídě mnoho kamarádů, náhodné rozdělení žáků do jednotlivých skupin napomáhá i tomu, že skupinu mohou tvořit i žáci, kteří se nemají tolik rádi a nikdy by spolu dobrovolně nespolupracovali. Pro socializaci je toto náhodné rozdělení velmi vhodné.

Kasíková dle Zormanové (2012, s.333) vymezuje přednosti a výhody skupinové výuky:

1. Zvyšuje se aktivita žáků při učení.
2. Do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších.
3. Žák před spolužáky snadněji přizná, co neví.
4. Vyjadřování žáků je přirozenější.
5. Žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb.
6. Žáci mají větší zájem o úkoly.
7. Žáci si do určité míry mohou volit tempo práce.
8. Ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení.
9. Žáci se učí komunikativním dovednostem.
10. Žáci se učí organizaci práce.
11. Zvyšuje se sebevědomí žáků.
12. Zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti.
13. Zvyšuje se samostatnost žáků.
14. Žáci ztrácejí zábrany.
15. Učitel se může věnovat slabší skupině.

16. Učitel má čas na přípravu další činnosti.
17. Jde o obranu proti stereotypu ve vyučování.

Kasíková dle Zormanové (2012, s.335) poukazuje i na nevýhody a úskalí skupinové práce:

1. Při užití tohoto způsobu výuky často nastává situace nerovnoměrné práce žáků ve skupině, jsou „tahouni a ti, co se vezou“.
2. Ve skupinové práci není systematičnost.
3. Žáci si často nedovedou organizovat práci.
4. Skupiny jsou velmi hlučné, žáci se překřikují.
5. Probere se méně učiva v porovnání s tradiční výukou.
6. Žáci odbíhají od zadaného úkolu.
7. Talentovaní žáci se mezi sebou předstihují a přestávají se starat o zbytek skupiny.
8. V učení mohou vznikat chyby, které se ihned neodhalí a které se ihned neopravují.
9. Pro učitele je obtížné hodnocení učební činnosti jednotlivých žáků.
10. Tento způsob práce vyžaduje náročnou přípravu.

Čapek (2015) popisuje diferenciací výuku jako staniční vyučování. Jedná se o metodu výuky, ve které jsou ve třídě rozmístěna různá stanoviště. Úkoly na stanovištích mají určitou tematickou souvislost, avšak zpravidla jsou na sobě nezávislé. Na rozdíl od skupinové výuky, kterou popisuje Zormanová, kdy žáci jsou děleni do menších skupin a řeší společně zadaný úkol. Žáci si sami volí pořadí, ve kterém budou zpracovávat různé úkoly. Proto je podle Čapka vhodné, aby úkoly plnili žáci v homogenních skupinách.

Čapek uvádí pravidla staničního vyučování:

- Žáci mají přesně vymezený čas na splnění stanovišť.
- Počet splněných stanovišť i jejich pořadí jsou libovolné.
- Každý žák pracuje svým vlastním tempem.

Musíme konstatovat, že tyto pravidla v nás vzbuzují rozpor. Dle našeho názoru se pravidla kříží. Pokud žák pracuje svým vlastním tempem, neměli bychom mu zadat přesně vymezený čas na splnění stanovišť. Počet stanovišť je libovolný, proto první žák může být na jednom stanovišti celou vyučovací hodinu a druhý žák může zvládnout třeba tři. Oba žáci by však měli zažít úspěch se správně zhotoveným úkolem a pokud bychom vymezili přesný čas na zadaný úkol, nemusel by první žák stihnout dokončit svoji práci.

Naproti skupinovému vyučování stojí klasická frontální výuka. Vyučování je vedeno s celou třídou, kdy učitel stojí před sedícími žáky. Jak uvádí Čapek (2015), tato výuková metoda dostatečně neumožňuje individuální práci učitele s žáky a dostatečně nepodporuje míru komunikace.

Promethean uvádí sedm metod práce v diferencované třídě. Jak jsme již konstatovali, diferencovaná výuka učitelům umožňuje dát všem žákům co největší možnost rozvoje.

- 1) **Flexibilní tempo učení** – Úkoly se tradičně dokončují ve stanovém čase, což je nevýhodnou pro žáky s pomalejším tempem, protože rychlejší žáci většinou drží tempo. Pro pomalejší žáky je to však velmi obtížné a mohou pocítit neúspěch. Proto je dobré zadat rychlejším žákům rozšiřující úkoly, což dává ostatním žákům příležitost dokončit úkol dle individuálního tempa.
- 2) **Společné učení** – Usnadnění skupinové práce je vynikající pro posílení ostýchavých žáků, aby se více zapojili do výuky. Vytváření skupin se smíšenými schopnostmi dává žákům možnost k vyjadřování jejich nápadů a žákům s nižšími schopnostmi spolupracovat se svými vrstevníky a učit se od nich.
- 3) **Postupné úkoly** – Učitelé mohou zadat žákům samostatnou práci jednotlivě, že každý žák pracuje na svém úkolu. Tento postup však může představovat několik problémů. Nejen, že se mohou zdůraznit rozdílné schopnosti žáků, což může mít negativní sociální důsledky, ale také vyžaduje podstatně více přípravné práce pro učitele. Citlivější alternativou je progresivní pracovní list, který se postupně stává složitějším. Umožní to pak všem žákům pracovat podle vlastního tempa.
- 4) **Digitální zdroje** – Pomocí interaktivních nástrojů a digitálních aplikací získávají třídy s rozdílnými schopnostmi příležitost přistupovat k tématu nebo předmětu z různých úhlů. Tato metoda diferenciací umožňuje použít různé materiály, platformy a nástroje k dosažení stejného výsledku učení a poskytnout žákům důvěru ve své digitální dovednosti.
- 5) **Slovní podpora** – Učitelé mohou přizpůsobit ústní vysvětlení a podporu žákům s různými předpoklady. Tato metoda se opírá o interakci učitele a žáka a schopnost

učitele zapojit žáky do jednoduchého i složitějšího dialogu podle jejich aktuální úrovně.

- 6) **Variabilní výsledky** – Spíše než zadání úkolu s jediným výsledkem nebo „správnou“ odpovědí je lepší zvolit úkol, kde i žáci s různými předpoklady přijdou k výsledkům, které odpovídají jejich aktuální úrovni.
- 7) **Průběžné hodnocení** – Pravidelné hodnocení a zpětná vazba umožňuje učitelům přizpůsobit metody výuky různým potřebám žáků a podmínkám učení.

Největší přínos skupinové či diferencované výuky vidíme v rozvoji spolupráce mezi žáky ve třídě, zejména při řešení náročnějších úloh. Žáci získávají zkušenost s týmovou prací, učí se organizaci, zlepšují komunikaci. Ve skupinové práci dochází k výměně názorů a postojů. Žáci se učí obhájit svůj názor a zároveň naslouchat názoru někoho druhého a umění kompromisu. V diferencované třídě jsou žáci s rozdílnými předpoklady, tudíž pak mohou vznikat heterogenní skupinky, kde se podporuje vzájemná pomoc při řešení úkolů a žáci se učí, že zodpovídají za společně splněný úkol.

2.3 Role učitele

Role učitele je ve třídě velmi důležitá. Nejen při diferencované výuce se předpokládá, že učitel má být dobrým pedagogem a odborníkem ve svém vyučovacím předmětu. U diferencované výuky se však více předpokládá, že učitel musí být dobrým organizátorem žáků a práce ve třídě. Důležitou součástí učitelovi práce je zajistit příjemné, přátelské a pozitivní klima, tzn. podporování vztahů mezi žáky, podporování motivace žáků, podporování vztahů při skupinové práci nebo respektování rozdílného tempa učení. Při diferencované výuce je nezbytné, aby byl učitel komunikačně zdatný, uměl naslouchat, vést citlivě rozhovory a diskuse. (Fikejšová, Panáčová, 2019)

I Rosecká (2006) uvádí, že role učitele při diferencované výuce přechází v roli organizátora. Učitel musí být na hodinu připravený, aby mohl plynule a smysluplně vést třídu. Musí být dostatečně pružný, aby mohl rychle reagovat na děti, pomáhat žákům řešit problémy a motivovat je k práci.

Před skupinovou prací musí učitel provést diagnostiku třídy. Tu učitel zjišťuje například formou pozorování, aktuálních výsledků znalostí a dovedností žáků nebo tempa učení jednotlivých žáků. Podle této diagnostiky učitel záměrně rozdělí žáky do skupin. S těmito skupinami žáků učitel pak dále pracuje a současně pravidelně vyhodnocuje jejich aktuální složení. (Fikejsová, Panáčová, 2019)

Domníváme se, že při každé skupinové práci je zapotřebí, aby před začátkem práce učitel upozornil žáky, v čem má skupinová práce spočívat. Jak si mohou žáci navzájem pomoci, že je potřeba spolu komunikovat, domlouvat se, respektovat názor druhého. Dále také učíme žáky naslouchat, nepřekřikovat se.

Při výuce učitel ustupuje do pozadí, protože žáci mohou pracovat individuálně, ale i ve dvojicích nebo skupinkách. Učitel se snaží zajistit klid při práci, usměrňuje postupy při činnostech a pomáhá těm, kteří jeho pomoc zrovna potřebují. (Rosecká, 2006)

Záleží na každém učiteli, jakou výukovou metodu si pro své žáky vybere. Podle Zormanové (2012) by však měl vycházet z cíle a obsahu výuky, osobnosti učitele a osobnosti žáka. Také nesmíme zapomenout na kritérium úrovně fyzického a psychického rozvoje žáků a jejich předpoklady k zvládnutí obsahu výuky.

3 Činnostní učení

V této kapitole vymezujeme základní charakteristiku výukové metody činnostní učení, jeho složky, zásady, metody, role učitele a možnosti hodnocení.

3.1 Základní charakteristika činnostního učení

Činnostní učení je soubor konkrétních činnostních postupů, které je základem metodiky Tvořivé školy. Tvořivá škola je občanské sdružení, které bylo založeno v roce 2001, jako sdružení učitelů, lektorů s cílem šířit a zavádět do praxe škol tzv. české činnostní učení. Na vzniku programu činnostního učení se podílela učitelka, lektorka a autorka učebnic Zdena Rosecká, která v roce 1996 sestavila první program činnostního učení pro základní školy. (www.tvorivaskola.cz)

„Základy činnostních metod a forem učení položil Jan Amos Komenský svým nadčasovým pedagogickým dílem. Systém českého činnostního učení byl rozvinut a v praxi ověřen reformní pedagogikou české činné školy 30. let 20. století. Dnešní podoba činnostního učení tak, jak ji předkládá Modelový školní vzdělávací program Tvořivá škola, vychází z této tradice, ze současných pedagogicko-psychologických výzkumů učení a vzdělávání, ze současných dokumentů, které se zabývají problematikou základního vzdělávání, a především ze zkušeností úspěšných učitelů.“ (Rosecká, 2006, s.11)

Elementárním principem činnostního vyučování je **probouzení zájmu**. Žáci nabývají nových poznatků **názorně, vlastní činností a prožíváním** za pomoci vhodných učebních materiálů a pomůcek. Při činnostním učení postupujeme **od prožitků** žáků **k faktům** a teoriím. Učivo se procvičuje na konkrétních příkladech a situacích, které přináší každodenní život. Zaměřujeme se na zvládnutí podstatných jevů a odkrývání jejich vzájemných souvislostí. Na příkladech a modelových situacích se žáci učí vnímat učení jako činnost důležitou pro vlastní život i vnímání okolního světa. Při činnostních vzdělávacích postupech jsou žáci vedeni k **samokontrolě, samohodnocení a odpovědnosti** za svá rozhodnutí. Učí se pracovat sami i spolupracovat v týmu. Poznávají okolní svět a následně poznávají i sebe. (Rosecká, 2006)

Taktéž Zormanová (2012) uvádí, že již Jan Ámos Komenský přišel s koncepcí názorné výuky, ve které prosazoval vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, kdy žák za pomoci

učitele odvozuje obecný závěr vyplývající pro praxi. Doporučoval, aby žáci zapojili více smyslů, což vede k trvalejšímu zapamatování.

S tím souhlasí i Čapek (2015), který říká, že činnostní učení se vyznačuje manipulací s připravenými „hmatatelnými“ pomůckami na jejichž základě žák objevuje skutečnosti a poznává věci běžného života.

Tato tvrzení potvrzují Krejčířová a Langmeier (2006), kteří tvrdí, že děti v mladším školním věku chtějí pochopit okolní svět. Chtějí věci prozkoumat reálnou činností. Pomáhá jim, když jsou věci znázorněny a mají k dispozici materiál, se kterým mohou manipulovat.

V naší práci se zajíme o individuální potřeby každého žáka. K tomu přispívá cíl činnostního učení, který uvádí Rosecká (2006, s. 47):

„Cílem Tvořivé školy je zapojení všech žáků do výuky, rozvoj jejich individuálních schopností, tvořivosti, samostatného a logického myšlení a jejich motivace pro celoživotní učení.“

Pro inkluzivní vzdělávání přispívá i toto tvrzení: *„Díky aktivnímu zapojení všech žáků do výuky napomáhá činnostní učení i přirozené integraci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí se speciálními potřebami učení. Nezapomíná ani na nadané žáky, pro které je v učebních materiálech zapracováno dostatečné množství rozšiřujícího učiva a dalších možností diferenciaci.“* (Rosecká, 2006, s.12)

Rosecká (2006, s.12) vymezuje několik významných předností činnostního učení:

- má „**odkrývací charakter**“ – otevírá žákům cestu k chápání souvislostí
- vnitřně **motivuje žáky**, rozvíjí jejich zvědavost a tvořivost
- dá se přirozeně používat k **předučování**
- prostřednictvím individuálních pomůcek zobrazuje myšlení žáka – ukazuje správnost chápání nebo upozorňuje i na drobné chyby v úvahách, je zpětnovazební mezi učitelem a žákem (umožňuje sebekontrolu a sebehodnocení)
- přirozeně vede k **diferenciaci žáků a individualizaci**, učí interakci i spolupráci
- dává žákům možnost prožít pocity uvědomění si možnosti učivo dobře zvládnout

- *pozitivně působí na všechny žáky, neboť při něm mají všichni možnost **prožít úspěch**, což je motivuje k dalšímu vzdělávání*

3.2 Složky činnostního učení

Rosecká (2006) rozděluje strukturu činnostního učení na čtyři vnitřně spjaté složky: motivační, poznávací, prováděcí a zpětnovazební. Tyto složky budeme dále specifikovat.

Složka motivační

Dobře vybraný námět – problém k řešení – vyvolává u žáků pozitivní intelektuální napětí, chuť k řešení a radostné očekávání výsledku. Naučit se smysluplně využívat této přirozené lidské vlastnosti (radosti z tvoření a objevování) je jedním z cílů činnostního vyučování. Lze toho dosáhnout, mohou-li žáci prožívat pocit „objevitele“ co nejčastěji a od prvního roku školní docházky. Když se nám podaří zařadit tento pocit vysoko na stupnici hodnot žáků, budou žáci prožívat pocity uspokojení a radosti z poznávání.

Fontana (1997) hovoří o motivaci jako o zájmu vzbuzovaném vlastní zkušeností z výuky. Věci a činnosti, které žáka zaujmou, jsou přímo důležité pro jeho život. Učitel by měl volit činnosti tak, aby byly ve vztahu k jeho zájmům. Což znamená, začít od činností a věcí, které žáci znají a ukázat jim, jaký mají vztah k tomu, co se učí ve škole a zároveň jim toto učení může dát odpovědi, které povedou k pochopení okolního světa.

Složka poznávací

V rámci procesu poznávání jsou pro žáky podstatné zejména názornost učiva, aktivní účast na výuce, soustředění pozornosti na problém, souvislost učiva s učivem předcházejícím i s učivem ostatních předmětů a správné pochopení učiva. Každý žák si snadněji zapamatuje konkrétní věci a děje než abstraktní pojmy nebo slova. To, co projde rukama žáka, co si sám vyzkouší, to poznává a chápe. Žák si lépe zapamatuje učivo, je-li ve vztahu k učivu ostatnímu. Vždy je třeba se přesvědčovat, jak si žák věc představuje a jak učivo chápe.

Aby žák mohl být ve výuce aktivní, musí udržet svoji pozornost. Matějček (1996) uvádí, že nervový systém žáka mladšího školního věku je dosud nezralý. Je potřeba dělat učení zajímavým, aby žák měl zájem o učení a neztrácel svoji pozornost. Matějček doporučuje střídat úkoly, aby si zatížená mozková centra mohla odpočinout. Při různých úkolech můžeme stát, klečet a různě měnit polohu. Podle Matějčka je to způsob, jak nervový systém dítěte nevyčerpat, ale naopak mu dopřát i odpočinek.

Složka prováděcí

Je třeba nepředkládat žákům nic hotového. Žák je veden k samostatnému pozorování, srovnávání, k rozboru jevů, k vlastnímu uvažování a vyjadřování. Zabraňujeme bezmyšlenkovitému mluvení. Snažíme se vyučování upravit tak, aby se dítě často ocitlo v situacích, v nichž je třeba o práci přemýšlet, v nichž se pokouší vyjádřit své nápady a myšlenky. Nad výroky žáků je třeba vždy uvažovat, nekritizovat je, ale společně se nad nimi zamýšlet a podle potřeby je upravovat a upřesňovat. Soustavně je třeba nechávat žáky prožívat radost z jejich objevů a úspěchů.

Matějček (1996) říká, že by učitel měl „*předjímat možné chyby dítěte a nedovolit mu, aby nějakou chybu udělalo.*“ Pro dítě mladšího školního věku může být situace, že udělalo chybu nebo napsalo něco špatně, velmi silná. Ve chvíli, kdy má dítě po sobě něco opravovat, za chvíli neví, co vlastně bylo dobře a kde se vyskytla chyba. Matějček radí dítě zastavit a poradit mu, jak má pokračovat dál.

Složka zpětnovazební

Je-li ve vyučovací hodině vyjádřeno, proč se určitou věc učíme, je-li dobrou motivací vznesena radost a chuť do učení, je třeba přidat už jen průběžnou zpětnou vazbu. Zpětná vazba zaručuje, aby učitel v průběhu výuky věděl, jak žák učivu porozuměl. Žáci si v procesu učení vytvářejí osobní verzi probírané látky, zpočátku nedokonalou a nepřesnou. Na úroveň vnímání žáků mohou při výuce upozornit vhodně zařazené formy zpětné vazby. Při používání metody výkladu je velké nebezpečí nedostatku zpětné vazby. Výkladem dokážeme předkládat látku asi 10x rychleji, než jsou žáci schopni učivo vnímat. Jen průběžně zařazovaný zpětnovazební systém může učitele upozornit na to, zda ho žáci ještě vnímají a jak mu rozumí. (Rosecká, 2006)

3.3 Základní zásady činnostního učení

V úvodu této podkapitoly se nejprve pokusíme charakterizovat zásady tradičního vyučování.

Znaky tradičního vyučování charakterizoval například Okoň (in Zormanová, 2014):

1. Prvním znakem tradičního vyučování je soustředěnost pedagoga na učební osnovy a na obsah vyučování. Žák a jeho potřeby, schopnosti, zvládnutí učiva zůstává v pozadí.

2. Dalším charakteristickým rysem tradičního vyučování je převaha frontální výuky, monologických metod, především metody výkladu, propojené s metodou popisu či instruktáže a dalšími názorně-demonstračními metodami. Žákům jsou tak od učitele či z učebních textů předávány hotové informace, které pasivně přejímají.
3. Charakteristickým rysem tradičního vyučování je snadný a časný vznik nečekané potíže nebo překážky, především chvilkové nepozornosti žáků. Vznik obtíží při vyučování může být způsoben např. chvilkovou indispozicí učitele, který použije pro žáky neznámé slovo.
4. Dalším výrazným rysem tradičního vyučování je, že tempo výuky je orientováno na průměrné nebo slabší žáky a není možno ho přizpůsobit všem žákům ve třídě.
5. Dalším rysem tradiční výuky je obtížná kontrola vědomostí, neboť učitel není schopen diagnostikovat vědomosti všech dětí, pokud používá tradiční metody.

Je nutné si však uvědomit, že tradiční vyučování má i v dnešní škole svůj význam. Výhodou tradičního vyučování je, že žák má látku utříděnou v ucelený systém, říkají Pecina a Zormanová (in Zormanová, 2014).

Rosecká (2006) tvrdí, že při činnostním učení je třeba dodržovat základní zásady a pravidla činnostního učení, mezi které patří:

➤ **Zásada probuzení a udržení zájmu**

Vyučování musí být názorné přirozené a pochopitelné. Prvořadným názorem jsou skutečné předměty a modely v ruce každého žáka. Snažíme se, aby žák mohl vnímat předkládané učivo co nejvíce smysly. U přirozenosti vycházíme z přirozených situací a stimulujeme tak přirozené reakce. Učivo jako soustavu dovedností si musí žáci osvojit tak, aby je mohli kdykoliv tvořivě a pohotově aplikovat v každodenním životě. Učivo vybíráme s důrazem na obsah a význam, nikoli formu. Obsah musí být přiměřený vyspělosti žáka, musí vyhovovat jeho skutečným osobitým potřebám. Při výběru učiva dbáme na zásadu „od jednoduchého ke složitějšímu“. Abstraktní pojmy objasňujeme názorem a příkladem.

➤ **Zásada pěstování žákovy aktivity a samočinnosti**

K přesně formulovaným pojům a úvahám docházíme přes aktivitu žáka a jeho projevy. Učení individualizujeme metodou samostatné práce či samostatné volby příkladů a jejich zadání. Necháváme dítě se aktivně účastnit vyučování. Snažíme se o to, aby žáci sami odhalili řešení úkolů, předkládáme postup činností, který žáky přivádí k poznatkům určitého oboru.

Žáci mohou – za pomoci učitele – provádět celou řadu různých rozborů a činností, měřit, vážit, konat pokusy, vymýšlet příklady k poznávanému pravidlu, řešit úkoly ve skupinkách aj. Vyhýbáme se dlouhým výkladům. Dlouhé monology nemotivují, ale naopak unavují, a žáci je odmítají. Je-li potřeba zařadit výklad, střídáme ho s rozhovorem, opakováním, nákresey apod. Dále se průběžně přesvědčujeme o správném porozumění učené látce.

Žáci budou mít nejlepší výsledky, pokud budou předávané myšlenky, znalosti a dovednosti používat. Nejlépe se učivo naučí aktivním procvičováním, ne posloucháním učitelova výkladu. (Petty, 1996)

➤ **Zásada návaznosti na předchozí vědomosti, dovednosti a návyky**

Využíváme vlastních zkušeností a znalostí žáků. Žáci si uvědomují, co sami zažili a co o tom, co se učí, slyšeli nebo četli. Učitel tak snadno zjistí, co z daného oboru žáci znají a může toho využít. Je velmi důležité dopřát žákům radost z vlastních nápadů, vlastní práce a následného úspěchu. Žáci jsou tak lépe motivováni ke kladení otázek, k samostatnému a kritickému myšlení. Také vycházíme ze stupně poznání žáků. Vždy nejprve zjistíme, na jaké úrovni jsou vědomosti žáků o probírané látce, jejich dovednosti a návyky.

➤ **Zásada trvalého osvojení poznatků**

Chceme-li dosáhnout trvalého osvojení poznatků, musíme zůstat u prvopočátku učiva, dokud není řádně pochopeno, s tím, že totéž učivo nesmíme „omílat do omrzení“, ale probíráme ho ve stále nových situacích. Postupujeme zvolna, sledujeme stupeň zvládnutí učiva jednotlivými žáky a jejich úvahy začleňujeme do větších celků. Stále se přesvědčujeme, jak děti nové učivo chápou a jak ho zvládají používat.

➤ **Zásada vhodné volby metodických materiálů**

Učebnice by měly být psány jazykem žáků, který odpovídá jejich způsobu myšlení a podněcovat je k další tvořivé činnosti a samoučení. Je nezbytné, aby učebnice a pracovní sešity byly připraveny pro činnostní metody výuky, tj. manipulaci s jednotlivými základními didaktickými pomůckami (dvoubarevná kolečka, kostka, čtverečky, proužky, papírové peníze, ...). Pokud má učitel k dispozici materiály určené pouze ke čtení a vyplňování, je prakticky nemožné učit s nimi činnostně, a to i z důvodu, že při paměťovém učení nezbyvá na činnosti dostatek času. Pamatujme, že činnosti jsou tím prvním, s čím se žáci mají při učení setkávat. (Rosecká, 2006, s.29)

3.4 Metody činnostního učení

Metody výuky, tj. způsobů, jakými se má žák naučit vědomostem, dovednostem a dobrým návykům, existuje poměrně velké množství. Na volbě metody učitelem a jejím dobrém zvládnutí velmi záleží, neboť ovlivňují průběh výuky a pomocí nich učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů.

V literatuře nacházíme mnoho různých klasifikací výukových metod. Pro představu vybíráme klasifikaci od Maňáka a Švece (in Zormanová, 2012), kteří rozlišují výukové metody podle stupňující se složitosti edukačních vazeb a ve které se jedné o propojení pojmů výuková metoda a organizační forma. Metody člení do tří základních skupin:

- 1) Klasické výukové metody
- 2) Aktivizující metody výuky
- 3) Komplexní výukové metody

Pro lepší představu si pojďme skupiny z klasifikace od Maňáka a Švece (in Zormanová, 2012) blíže charakterizovat.

Klasické výukové metody jsou charakteristické frontální výukou, kde učitel má dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi. Tato výuka bývá označována jako tradiční. Do této skupiny řadíme:

- a. Metody slovní (vysvětlování, popis, přednáška, písemné práce, práce s učebnicí a knihou)
- b. Metody názorně demonstrační (předvádění, pokusy, pozorování, práce s obrazem)
- c. Metody dovednostně praktické (práce v dílně, ve cvičné kuchyni, na školním pozemku)

Aktivizující metody výuky jsou obvykle založeny na řešení problémových úloh a situací ve vyučování. Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení. Slouží k aktivizaci žáků. Do této skupiny řadíme:

- a. Diskusní metody
- b. Metody heuristické, řešení problémů
- c. Metody situační
- d. Metody inscenační
- e. Didaktické hry

Komplexní výukové metody jsou kombinací propojení několika základních prvků metod, jako jsou organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace. Jejich sjednotícím prvkem je však vždy výuková metoda. Do této skupiny řadíme:

- a. Frontální výuka
- b. Skupinová a kooperativní výuka
- c. Partnerská výuka
- d. Individuální a individualizovaná výuka, samostatní práce žáků
- e. Kritické myšlení
- f. Brainstorming
- g. Projektová výuka
- h. Výuka dramatem
- i. Otevřené učení
- j. Učení v životních situacích
- k. Televizní výuka
- l. Výuka podporovaná počítačem
- m. Sugestopedie a superlearnig
- n. Hypnopedie

Další klasifikací, kterou uvádíme, je od Mojžíška (in Zormanová, 2012). Mojžíšek rozděluje výukové metody podle jednotlivých fází výuky.

1. **Metoda motivační** neboli metoda usměrňující zájem (motivační rozhovor, motivační vyprávění, uvádění příkladů z praxe, ilustrace, podněcování žáků výzvou či pochvalou)
2. **Metody expoziční** neboli metody podání, zprostředkování učiva (monologické metody, demonstrační metody, metoda pozorování v laboratoři nebo v terénu, metody manipulační, laboratorní práce, didaktická hra, inscenační metoda, dramatizace, ilustrační metoda, kresba, problémové metody, metody samostatné práce, metody bezděčného učení).
3. **Metody fixační** neboli metody opakování a procvičování učiva (ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, katechetická metoda, opakovací četba, beseda k prohloubení učiva, seminární cvičení, domácí úkoly, metody nácviku dovedností).
4. **Metody diagnostické a klasifikační** neboli metody kontroly a hodnocení (písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, diagnostické metody, výkonové zkoušky,

diagnostické metody vědecko-výzkumného charakteru jako rozhovor, anamnéza, dotazník).

Podrobnější informace o jednotlivých klasifikacích najdeme například Skalková (2007), Vališová, Kasíková a kol. (2007), Kropáč (2004), Kalhous, Obst (2002) a další.

Nyní bychom chtěli popsat, jaké metody jsou využívány v činnostním učení.

Činnostní učení používá metody, které podněcují žáky k uvažování, navozují dobré pocity z učení, podporují sebedůvěru žáků a jednoznačně tak rozvíjejí jejich duševní síly. (Rosecká, 2006, s.34)

Rosecká (2006) považuje za hlavní metodu činnostního učení metodu pedagogické geneze. Můžeme ji charakterizovat jako řízené znovuobjevování poznatků a jejich postupné začleňování do systému vědomostí žáka. Při činnostní výuce řídíme tento proces tak, že vymezíme soubor vhodných pomůcek, navrhujeme činnost a předložíme žákům hypotézu. Žáci individuálně provádějí činnosti, které je vedou k různým úvahám, o kterých se dále vyjadřují. Učitel pak sleduje a usměrňuje činnost žáků, hodnotí jejich výroky a úvahy, a vede ke správnému cíli. Manipulací s pomůckami a vlastní tvorbou úloh získávají žáci poměrně rychle, a především trvale praktické zkušenosti, k čemu nový poznatek nebo dovednost slouží.

Jak uvádí Rosecká (2006, s.37) „*Řízené objevování, jak je vědecky i praxí ověřeno, je tím nevhodnějším způsobem učení vnímání jevů a vytváření odborného slovníku. Děti je třeba nechávat tvořit, rozhodovat se a hovořit. Takové učení děti motivuje a vytváří v jejich mozcích spoje potřebné k úplnému a trvalému osvojení učiva.*“

Rosecká (2006) vymezuje postup vzdělávacího procesu činnostního učení:

- **Učitel zajistí počáteční situaci**, žáky pozitivně **motivuje a podněcuje** k práci. Žáci sami pozorují a zkoumají předložené jevy.
- **Žáci vyslovují domněnky** vyplývající z pozorování jevů, které si sami ověřují, vysvětlují, dokazují nebo je vyvrací.
- Až žáci dojdou na určitý závěr, je třeba **obměna situace**, která napomáhá k dobrému pochopení látky.
- Na konec si se žáky **zrekapitulujeme cestu k řešení**, analýzu příčin k úspěchu či neúspěchu. Nakonec volíme procvičování učiva opět spojené se zpětnou vazbou.

Odlišnou výukovou metodou od metody činnostního učení je frontální výuka. Je to vyučování, které vede učitel, který zpravidla stojí čelem k žákům. Žáci pasivně sedí a nic

nedělají. Učitel vede výuku formou výkladu nebo řízené diskuze. Tato výuková metoda nepodporuje rovnou komunikaci, neumožňuje individuální práci s žáky nebo diferenciaci podle schopností žáků. Většinou se slabší žáci ztrácejí ve výkladu a talentovanější žáci nudí. Proto je tato forma výuky neefektivní a domníváme se, že by měla být nahrazena aktivní činností žáků. (Čapek, 2015)

Výuková metoda, která patří k metodě činnostního učení je metoda skupinové a kooperativní výuky. Základním principem této metody je využívání kooperace a rozvoje sociálních dovedností žáků. Žáci pracují v malých skupinách nebo ve dvojicích s pozitivním vzájemným vztahem. Kooperativní metoda učení zahrnuje pět základních znaků: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, utváření kooperativních dovedností a reflexe skupinové činnosti. Učitel musí mít kvalitní přípravu učebních cílů ale i prostředí. Dále by měl učitel dobře znát žáky, jejich schopnosti a dovednosti a měl by se orientovat ve vztazích ve skupině. (Šafránková, 2019)

3.5 Role učitele

Během historického vývoje se názory na roli učitele měnily. Velkou změnu zaznamenáme na konci 19. století a začátku 20. století, kdy reformní hnutí požadovalo, aby učitel vycházel z potřeb dítěte. Na osobnost učitele byly v každé společnosti kladeny určité požadavky. J. A. Komenský (in Grecmanová, Urbanovská, Holoušová, 1998) formuloval požadavky takto:

„Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná; to jest, aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zahánět atd.; konečně, aby k tomu, co sám zná a dovede, také chtěl vyučovat, to jest, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám.“

Podle autorek Komenský na učiteli vyžaduje znalost věci, kterou má vyučovat, profesionální připravenost a kladný vztah k učitelství. S. Hessen dodává, že učitel má co nejlépe podat žákům vyučovací látku, aby si ji žáci mohli dobře zapamatovat. (Grecmanová, Urbanovská, Holoušová, 1998)

Součástí metody činnostního učení je změna učitelova přístupu k výuce. Učitel by měl být partnerem žáka. Toto partnerství je myšleno tak, že žák se aktivně účastní vyučování a učitel jej usměrňuje. Měl by žáka podporovat a přijímat názory a náměty žáků.

Stejně jak jsme psali v kapitole o diferencované výuce, i při činnostním učení učitel vstupuje do role organizátora. Za pomoci metodických materiálů může učitel diferencovat rozsah práce přidáváním úkolů nebo otázek navíc rychlejším žákům, z čehož plyne že každý žák pak může být plně aktivní.

Učitel by měl mít přirozenou autoritu. Měl by si být jistý v tom co dělá a proč. Neměl by před žáky projevit vlastní morální nebo psychickou labilitu. (Rosecká, 2006)

Rosecká (2006) uvádí možné formy spolupráce učitele a žáka, například:

- pozorování manipulace se zvolenými pomůckami
- komunikace o vypozerovaných situacích
- řešení úloh individuálně nebo ve skupinách
- kladení otázek, rozhovor
- individuální nebo skupinové obměňování zadaných úkolů a jejich rozbor

Učitel by měl mít přirozenou autoritu. Měl by si být jistý v tom co dělá a proč. Neměl by před žáky projevit vlastní morální nebo psychickou labilitu. Zároveň by měl učitel být upřímným přítelem a rádcem svých žáků. Měl by sledovat jejich vývoj, vztah k učení, přátelské vztahy k jiným žákům, postavení mezi spolužáky v kolektivu apod. Učitelova práce je zajisté velmi náročná, především na rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situacích. (Nelešovská, 2005)

3.6 Hodnocení

Hodnocení je klíčový proces při práci učitele. Získává tím nejen přehled o úrovni dosažené žákem ale i odraz kvality své práce. Hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky vyučovacího procesu, přináší informace, zpětnou vazbu a emoce. Mělo by motivovat žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a možnosti dalšího rozvoje. (Čapek, 2015)

Při činnostním učení upřednostňujeme pozitivní hodnocení žáků, a to nejen při prověřování vědomostí, ale v celém procesu učení. Pozitivní hodnocení učitelům velmi pomáhá při získávání důvěry žáků. Zároveň dodáváme důvěru žákům v jejich schopnosti. S žáky jednáme tak, aby neměli strach vyjádřit svoje myšlenky a názory. Pozitivně přijímáme i nesprávné

závěry žáků, dáváme jim prostor pro otázky, trpělivě žákům odpovídáme a věnujeme jim individuální pozornost. Každý žák musí dostat prostor k tomu, aby byl aktivní a úspěšný. Nesmí se v něm za žádnou cenu vytvářet dojem, že si nemůže ve svých názorech věřit nebo že je horší než jeho spolužáci. (Rosecká, 2006)

„Je prokázáno, že pozitivní hodnocení má velmi vysoký motivační účinek. Velký význam při vyučovacím procesu má rovněž pozitivní ladění slov, kterými k žákům hovoříme a hodnotíme to, jak se projeví. Je třeba si stále připomínat, že naším prvořadným úkolem je vstřípit dítěti lásku k učení společně s mravními a etickými zásadami.“ (Rosecká, 2006, s.45)

Žáky hodnotíme nejprve při činnostech, při kterých máme možnost sledovat, jak pracují. Ceníme jejich snahu, pozornost, hodnotíme vyjadřování závěrů a měli bychom se zajímat o jejich náměty. Rosecká se domnívá, že každé upozornění na klady určitých žáků pomáhá odstraňovat drobné nedostatky druhých žáků. Pozitivně laděná průběžná hodnocení a prožité pocity úspěchu při činnostech motivují žáky k dalšímu učení.

Pokud žáci udělají chybu nebo jejich úsudky je nesprávné, upozorníme žáky včasné, bezprostředně, vstřícně, přátelsky a důsledně. Žákům vysvětlujeme a zdůvodňujeme, kde se chyby dopustili. Umožňujeme jim poznání, že chyba se může vyskytovat v každé lidské činnosti. S chybou se snažíme pracovat tak, aby vyzývala žáka k většímu soustředění na plnění úkolu, k důslednější kontrole práce i k sebepoznání jeho schopností.

Při hodnocení zohledňujeme skutečnost, že se žák snaží a pracuje. Za jejich snahu a za schopnost zvládat základní učební postupy můžeme žákům dávat „odměny“, jako jsou razítka, hvězdičky, slovní pochvaly nebo i jedničky. Tím, že si žáků ceníme, uznáváme jejich snahu a tím dáváme možnost všem žákům zažít pocity zdatu. Vedeme je k uvědomění si vlastního pokroku a budujeme jejich sebedůvěru. Žáky informujeme o způsobech a kritériích hodnocení. Mohou si tak uvědomit, co se po nich požaduje, jaké činnosti zvládli, co už umí a z čeho dalšího mohou být zkoušeni. (Rosecká, 2006)

Rosecká (2006) vymezuje pravidla pro sebehodnocení žáků:

- Žákům předkládáme reálné a dosažitelné cíle, a tak vedeme žáky k bezchybnosti a poctivosti.
- Žákům důvěřujeme a sebehodnocení nepovažujeme za příležitost k podvádění. Díky zpětné vazbě mají učitelé i žáci přehled o tom, co a jak již žáci zvládli. Takto vedení

žáci nemají potřebu podvádět – podvádění pro ně ztrácí smysl, jelikož nevede k prožití pocitu úspěchu ani k cíli, kterým je dosahování co nejlepších výsledků.

- Žáky vedeme k tomu, aby si do svých učebních materiálů zaznamenávali to, co už dobře ovládají (například „hvězdičkou“). Na základě takto provedeného sebehodnocení žáků mohou učitelé následně přistupovat k individuálnímu řešení jejich problému a nejasností.
- Používáme činnostní přístupy a metody učení, které umožňují žákům odhalovat chyby, hned je opravovat a brát si z nich poučení. Žákům tak průběžně umožňujeme uvědomění, co z probíraného učiva již ovládají.
- Žákům umožňujeme vyjadřovat své myšlenky, názory a prezentovat své vědomosti. Nejdříve dáváme příležitost projevit se žákům, kteří se v daném učivu orientují jako první. Na jejich příkladu si ostatní žáci nejlépe uvědomí vlastní stupeň poznání.
- Používáme učební materiály, ve kterých je sebehodnocení žáků zapracované.
- K sebehodnocení písemných cvičení přistupujeme teprve tehdy, až je žák schopen uvědomit si, že probírané učivo ovládá.
- Předkládáme žákům ukázky správně vypracovaných úkolů různé obtížnosti a upřesňujeme, co požadujeme na výborné ohodnocení a co je hodnoceno již chvalitebně. Žáci potřebují vědět, jakou náročnost úkolů mají k určitým ohodnocením zvládat. Stejně stanovíme ukazatele při hodnocení písemném bez klasifikačních stupňů. Žák potom ví, k čemu ve svém snažení směřuje, a je mu tak dána možnost sebehodnocení.
- Dodržujeme zásady a pravidla pozitivního hodnocení.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vymezení výzkumného problému

V naší diplomové práci jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum. „*Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*“ (Miovský, 2006)

Tato definice kvalitativního výzkumu nám vymezuje termíny, které jsou pro tento typ výzkumu charakteristické.

Začneme s jedinečností a neopakovatelností. Tyto dva termíny nám charakterizují, že se zabýváme jednotlivými událostmi, které se pak snažíme popsat a vysvětlit. Avšak různí lidé mohou události vnímat odlišně a v různých kvalitách a rovinách.

Kontextualita neboli znalost kontextu vnějších a vnitřních souvislostí je další významnou charakteristikou tohoto přístupu. Zkoumaný fenomén se váže například na určité místo, určitý čas, osobnostní vlastnosti, prožívání, motivaci, hodnocení atd.

Zásadní význam mají také procesuálnost a dynamika. Zkoumaný fenomén nějak vznikl, rozvíjí se a zaniká. Fenomén se odehrává v procesu, který při výzkumu musíme respektovat. Pokud tento proces a jeho přirozená povaha budou respektovány, usnadní nám tak jejich poznání. Proces se však vlivem různých faktorů neustále proměňuje. Prostřednictvím zkoumání dynamiky procesů okolo nás můžeme zjistit, jaké různé faktory mají na daný proces vliv a také jaké kvality tyto vlivy nabývají. (Miovský, 2006)

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Jako začínající pedagog měla autorka možnost učit v 1. ročníku na běžné základní škole. Ve třídě, ve které jsou žáci nadaní, průměrní i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby autorka respektovala individuální potřeby každého žáka, začala hledat cestu, jakým způsobem s nimi pracovat, jaké zvolit metody výuky tak, aby všem žákům poskytla co největší možnost rozvoje. Autorka se na začátku své praxe setkala s metodou činnostního učení, která by, dle dostupných informací, měla být vhodná pro danou třídu. Rozhodla se ji používat a zároveň si určila cíl pro její výzkumnou práci.

Hlavním cílem naší práce je ověřit, zda činnostní výuka je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky.

Na základě této situace jsme si položili tyto 4 výzkumné otázky:

- Které metody, zásady, charakteristiky činnostního učení podporují vhodnost jeho využití v diferencované třídě?
- Které faktory přispívají k tomu, že činnostní učení podporuje žáky a umožňuje tak jejich prožívání úspěchu?
- Za jakých podmínek podporuje činnostní učení práci dle individuálního tempa?
- Jakým způsobem podporuje činnostní učení schopnost sebehodnocení žáků vzdělávaných v diferencované třídě?

Abychom mohli na tyto otázky odpovědět a zároveň zhodnotit hlavní cíl naší práce, určili jsme si tyto dílčí cíle:

- Zjistit, které faktory ve výuce podporují a motivují žáky.
- Zjistit, jak všichni žáci mohou pracovat dle svého individuálního tempa.
- Popsat možné výhody či limity činnostního učení v dané třídě.
- Zhodnotit dosažení cíle vyučovací hodiny.

5 Metodologie

5.1 Metody získávání dat

Při získávání kvalitativních dat se výzkumník přímo podílí na tom, jak kvalitní data získá a ovlivňuje tak jejich vznik.

Jednou z metod sběru dat v naší práci je zúčastněné pozorování. Zúčastněné je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru s pozorovanými jevy. Stává se součástí tohoto jevu. Výhodou tohoto pozorování je, že má zkušenosti se situací a jevy, které pozoruje. Může se zapojit do interakcí mezi účastníky a lépe pochopit a popsat co, jak a proč dělají atd. Avšak nevýhodou je vysoká náročnost na osobnost výzkumníka. Výzkumník může svým chováním narušit přirozený běh událostí a vytvořit situaci, která by bez jeho účasti těžko nastala. Mysleli jsme na to, abychom při pozorování byli nezávislí a měli nadhled, jelikož situace ve třídě je nám delší dobu známa.

Zúčastněné pozorování může mít dvě různé formy – skryté nebo otevřené zúčastněné pozorování. V našem výzkumu šlo o skryté zúčastněné pozorování. Skryté proto, protože žáci nebyli seznámeni s tím, že jsou účastníci výzkumu a že je jejich jednání nějak zaznamenáváno. Pohybovali jsme se mezi nimi a shromažďovali jsme potřebné údaje pro náš výzkum. Tím, že žáci nevěděli, že se účastní výzkumu a jsou pozorováni, se chovali přirozeně. Nás, jako pozorovatele, brali jako přirozenou součást každodenní situace. (Miovský, 2006)

Při pozorování jsme si tvořili zápis z pozorování formou deníku.

Druhou metodou sběru dat v naší práci je nestrukturovaný rozhovor. Tato metoda se podobá běžnému rozhovoru. Neměli jsme dopředu vytvořený plán, kterého bychom se pevně drželi při rozhovoru. Drželi jsme se především hlavního tématu, které nás zajímá a sledovali jsme jeho rozvíjení v kontextu definovaných výzkumných otázek. Při nestrukturovaném rozhovoru bývá kladen důraz na přirozenost konverzace a nenásilný průběh. Máme však jasnou představu o tom, na jakou otázku hledáme odpověď a čeho chceme dosáhnout. (Miovský, 2006)

Rozhovor byl nahráván na diktafon.

Abychom neporušovali etická pravidla a zásady výzkumu, získali jsme informovaný souhlas od rodičů žáků. Před souhlasem byli seznámeni s tématem a cílem našeho výzkumu. Dále bylo rodičům vysvětleno, že výzkum budeme provádět na základě zúčastněného pozorování a že jejich děti budou v naší práci vedeni anonymně, pokud bude nutné, použijeme

první písmeno křestního jména. Taktéž pokud bychom fotili materiál, se kterým by žáci pracovali, na fotce by byly vidět pouze ruce jejich dítěte. Zároveň jsme rodiče seznámili s tím, že diplomová práce bude veřejně vystavena na internetu. Informovaný souhlas jsme také získali od asistentky pedagoga, která ve třídě pracuje.

5.2 Metody zpracování a analýzy dat

Jako metodu analýzy dat jsme využili **otevřené kódování**. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová (2007), kódování obecně představuje operace, ve kterých jsou údaje rozebrány a složeny novým způsobem. Miovský (2006) uvádí, že kódování je přiřazování klíčových slov k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější či rychlejší práce s jednotlivými částmi textu a bylo možné prostřednictvím kódů pracovat s většími významovými celky.

Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotlivé části, kterým jsou přiděleny jména či kódy. (Švaříček, Šed'ová, 2006) V našem případě jsme rozdělili přepsaný rozhovor na jednotky, kterým jsme přidělili kódy.

Dále jsme použili **metodu vytváření trsů**, která slouží k tomu, abychom seskupili určité výroky do skupin neboli trsů. Tyto skupiny vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi jednotkami. Tímto procesem pak vznikají obecněji zformulované kategorie, jejichž zařazení do daného trsu je asociováno s opakujícími se znaky a určitým charakteristickým uspořádáním. Společným znakem takového trsu může být například tematický překryv, personální překryv či časový překryv. (Miovský, 2006)

Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů je založena na principech vyhledávání, identifikace a popisu vztahů, na které nás upozorňují účastníci výzkumu. Ti ve svém výroci uvádí určité fenomény a naším úkolem je popsat, jako účastníci tento vztah chápou a jak o něm uvažují a následně se pokusit hledat pro daný vztah vysvětlení. *„Zvláštním tématem je u této metody způsob zdůvodnění identifikovaných vztahů. Není samozřejmě možné pracovat pouze s prostým označením vztahů ze strany účastníků, stejně tak jako s intuitivním nacházením souvislostí ze strany výzkumníka. Vždy je nutná vzájemná triangulace různých podpůrných vysvětlení existujícího vztahu a vzájemné řetězení důkazů o jejich existenci.“* (Miovský, 2006)

Metoda prostého výčtu je založena na vyjádření vlastnosti určitého jevu. Například jak často se daný jev vyskytl nebo v jakém poměru se je k jinému jevu. (Miovský, 2006)

Zápisky zaznamenané formou deníku, který jsme si vedli, jsou využity pro doplnění vlastní zkušenosti a jako další vodítko a podpora při tvorbě interpretací a diskuze k výsledkům výzkumu.

5.3 Limity studie

Zaznamenali jsme limity studie na straně výzkumníka. Bylo pro nás náročné, abychom se při pozorování mohli věnovat žákům, plnit zásady a metody činnostního učení a zároveň pozorovat účastníky výzkumu v co největší možné míře.

Ještě před samotnou studií se žáci seznamovali s činnostním učení a s prací ve skupinkách. Ze začátku byla ve třídě velká hlasitost, postupem času se hlasitost snižovala, žáci se postupně učili respektovat své spolužáky a nepotřebovali se tolik překřikovat. Domníváme se, že toto je běh na dlouhou trať a žáci i tuto dovednost se postupně učí. Při studii a pozorování nás to však občas rušilo, což vnímáme jako limit výzkumné metody.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Objektem našeho výzkumu je třída, konkrétně žáci druhého ročníku. Tato třída je součástí menší vesnické školy s pěti třídami prvního stupně. Škola si zakládá na individuálním přístupu k dětem, jak už napovídá školní vzdělávací plán školy s názvem „Otevřeno pro život“. Ve škole se vzdělává celkem 9 žáků podle individuálního vzdělávacího plánu. Škola má maximální kapacitu 100 žáků, z čehož plyne výhoda, že prostředí školy je velmi přátelské až rodinné. Žáci i učitelé se dobře znají napříč všemi ročníky. Každý ročník má svoji kmenovou třídu.

V naší třídě je 22 žáků – 14 chlapců a 8 děvčat. Všechny žáky jsme poznali před nástupem do školy v přípravných edukativních skupinkách. Již v tuto dobu jsme cítili, že třída bude velmi heterogenní. Tři žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. K heterogenní třídě přispěli i další faktory. Někteří žáci měli odloženou školní docházku, někteří zas dovršili věku 6 let těsně před zahájením školního roku.

Žáci společně navštěvovali i mateřskou školu ve stejné vesnici, z čehož můžeme usoudit, že se žáci znali již před nástupem na základní školu. Ve skupině žáků již byly zakotvené určité

vztahy. Co se týče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatní žáci je berou jako součást kolektivu, protože se znají od předškolního věku a v tom vidíme velkou výhodu. Třída působí velmi živým dojmem. Nejen, že je ve třídě větší část chlapců, ale i protože většina žáků je od první třídy velmi aktivní. Mají chuť se vzdělávat a zajímat se o nové věci. Nicméně občas je to pro nás velmi náročné, protože tím vzniká i určitá hlučnost ve třídě, jelikož mají žáci spoustu nápadů a poznatků, které chtějí ostatním spolužákům nebo nám sdělit.

V prvním ročníku žáci seděli v lavicích po dvojicích. V druhém ročníku jsme prostředí třídy upravovali dle potřeb žáků i dle potřeby k naší výzkumné práci. Chtěli jsme, aby žáci více pracovali v menších skupinkách.

Dalšími účastníky výzkumu je autorka, jako učitel a zároveň pozorovatel. Ve třídě pracuji od prvního ročníku. Měla již zkušenost pracovat jako asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem, ale vlastně i s ostatními žáky v jiné třídě, čímž získala zkušenosti s výukou jiných pedagogů a poznatků při výuce v jiné heterogenní třídě. Jak jsme již psali, při práci jako asistentka pedagoga měla autorka možnost poznat všechny žáky před nástupem do 1. třídy na edukativně stimulačních skupinkách. Vnímáme to jako velkou výhodu. Mohla se připravit na to, s jakými žáky bude další roky pracovat.

Dalším účastníkem výzkumu je asistentka pedagoga, která se třídou také pracuje od prvního ročníku. Je přítomna po celou dobu výuky. Asistentka se věnuje nejvíce žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak také pomáhá všem žákům, pokud zrovna potřebují její pomoc. Autorka se domnívá, že je opravdu její „pravou rukou“.

5.5 Interpretace a analýza dat

Jak jsme se již v naší práci zmínili, ve třídě pracujeme s žáky od jejich první třídy, což je nyní dva školní roky. Metodu činnostního učení využíváme často. V této podkapitole uvádíme různé typy hodin pro představu o charakteru výuky.

30.11.2021 – hodina českého jazyka

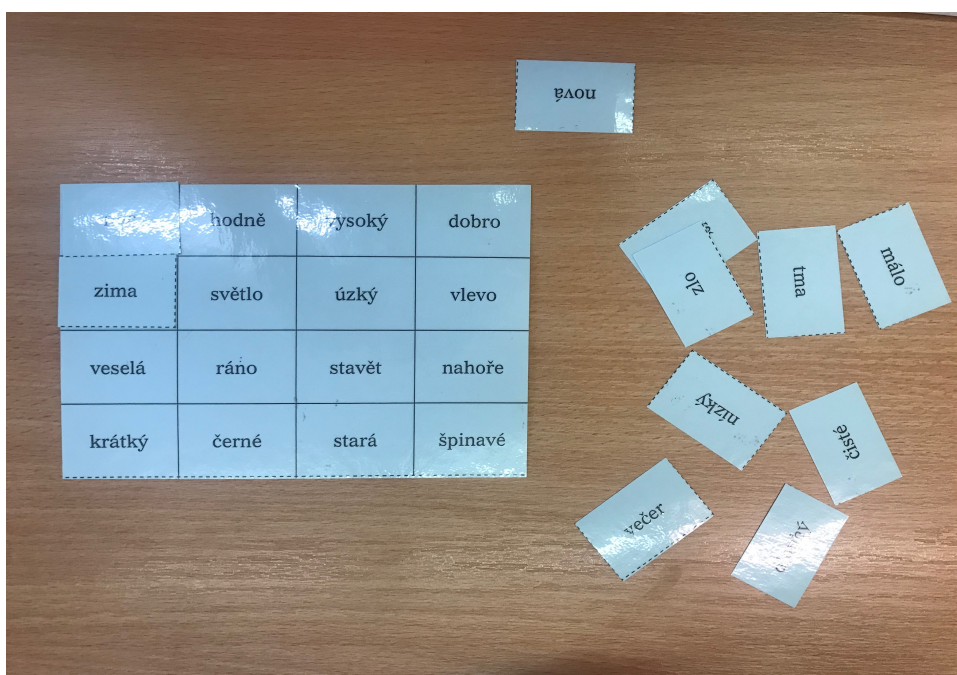
Cílem hodiny bylo seznámit žáky se slovy souznačnými. Nejdříve jsme žáky rozdělili do skupin. Žákům jsme rozdali barevné kostičky, podle kterých se měli rozdělit do skupin. Žáci si mysleli, že kostky vybíráme náhodně, avšak my jsme měli dopředu promyšlené, jaké skupiny chceme utvořit. Tvořili jsme skupiny tak, aby byly co nejvíce heterogenní. Chtěli jsme

zpozorovat, jak se žáci chovají při práci ve skupině. Vždy, když se žáci přesouvají do svých skupin, vzniká ve třídě chaos. Je nutné žáky vést a organizovat tak, aby přesun proběhl bez větších obtíží. Ve chvíli, kdy se žáci rozdělili, jsme žáky seznámili se souslovím – slova souznačná. Všichni žáci hned nepochytili, o co jde, proto jsme jim zadali výzvu v podobě nového úkolu. Úkol měl dvě části:

- 1) Přiřaďte menší kartičky se slovy na větší kartu se slovy.
- 2) Diskutujte ve skupince, co jsou to slova souznačná.

Žáci začali pracovat na úkolu. Ze začátku někteří žáci ve skupinách chtěli úkol vypracovat sami za celou skupinu. Vždy byl ve skupině i žák, který naopak řekl, že by si práci měli rozdělit. V některých skupinách byla větší a hlasitější diskuse, jak budou slova přiřazovat. Překvapilo nás, že jsme tentokrát nemuseli žákům nijak zvlášť pomáhat a zasahovat do jejich práce. Po diskutování ve skupinkách později pochopili, že slova mají stejný význam, ale mohou se říct jinak, jak nám pak žáci řekli. Tento úkol byl těžký pro jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve skupinové práci se méně zapojoval. Během práce jsme žákovi vysvětlili učební látku a pomohli mu přiřadit tři slova. Ostatní žáci v této skupině nijak nekomentovali, že žákovi pomáháme a soustředili se na splnění úkolu.

Tento úkol každá skupina dokončila v jiný čas, proto jsme postupně zadávali žákům další práci v pracovním sešitu.



Obrázek č.1: Ukázka průběhu práce na úkolu z českého jazyka – slova souznačná

8. 12. 2020 – hodina matematiky

Cílem hodiny bylo procvičit sčítání do 20 s přechodem přes desítku. Žáci tentokrát nebyli rozděleni do skupinek. Pracovali na úkolu individuálně.

Měli jsme pro žáky připravenou pomůcku – puzzle. Na papíře, na který se puzzle skládaly, byly napsané výsledky. Na každém dílku byla z jedné strany část obrázku, na druhé straně byl napsaný příklad. Úkolem bylo sestavit puzzle pomocí přiřazování příkladů ke správnému výsledku.

Žáky velmi bavilo samotné skládání. Nejvíc je však motivovalo, dostat se k cíli a puzzle poskládat, aby uviděli skrytý obrázek. Protože jsou ve třídě i žáci více nadaní na matematiku, úkol měli hotový velmi rychle. Měli možnost si vzít další puzzle a najít tak další obrázek. Někteří žáci stihli za stanovený čas i čtyři obrázky. Průměrný žáci stihli dva obrázky. Žáci s nejpomalejším tempem stihli pouze jeden obrázek, ale i tak měli radost z toho, že obrázek vidí celý. Žáci mezi sebou nebyli soutěživí. Bylo jim jedno, zda někdo poskládal více nebo méně obrázků. Tato činnost je velmi bavila a domníváme se, že z tohoto důvodu pak nepozorovali ostatní spolužáky.

Jedna žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami potřebovala k úkolu více času, protože každý příklad počítala na počítadle. Za stanovený čas nestihla poskládat celé puzzle. Bylo jí to velmi líto. Pomohli jsme jí puzzle dokončit o přestávce. I přesto potom měla radost a pro nás to byla zkušenost, že příště musíme připravit puzzle s menším počtem dílků.



Obrázek č.2: Ukázka průběhu práce na úkolu z matematiky

6.1.2021 – hodina prvouky

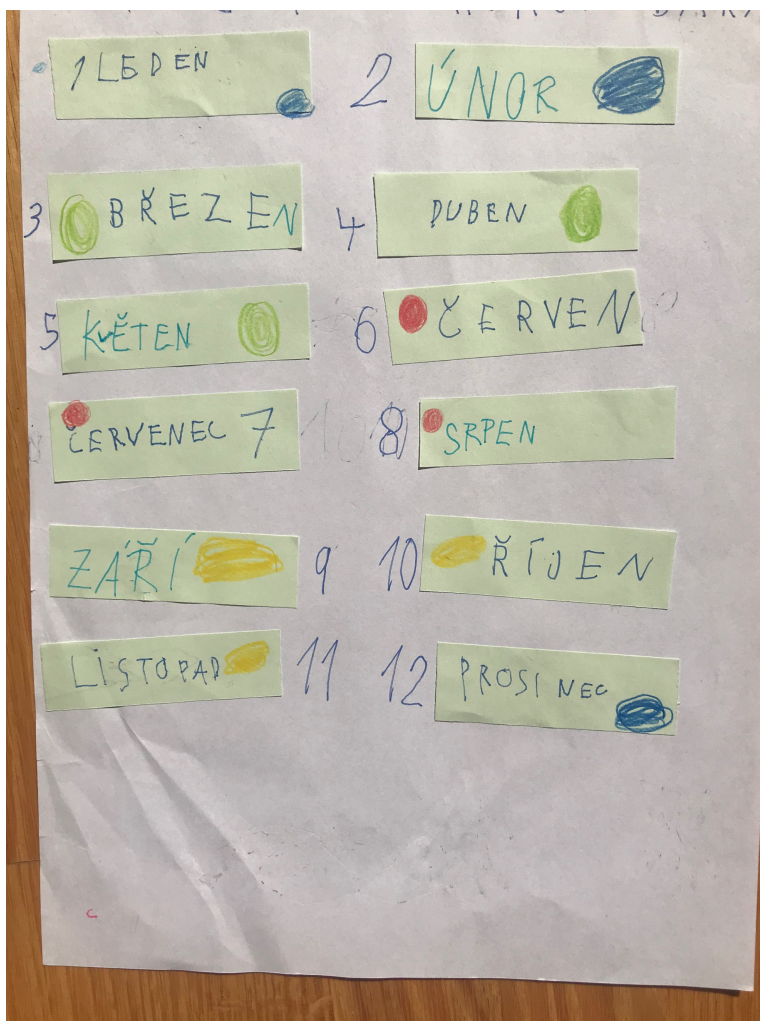
Cílem hodiny bylo naučit žáky měsíce v roce, jejich správné pořadí a do kterého patří ročního období.

Žáci byli rozděleni ve skupinkách po čtyřech. Rozdělení jsme určili my. Někteří žáci nesouhlasili se složením skupinky, nicméně po našem povzbuzení, že je to výzva, zda právě jejich skupinka zvládne úkol splnit, ohlasy utichly.

Na tabuli byly napsané názvy měsíců, ale byly v nesprávném pořadí. Žáci dostali dvanáct lístečků a čistý papír. Úkol byl rozdělen na čtyři části:

- 1) Opište názvy měsíců na kartičky.
- 2) Seřadte kartičky tak, jak jdou měsíce správně za sebou.
- 3) Po kontrole s učebnicí nalepte kartičky na papír a připište k nim čísla měsíců.
- 4) Označte modrou barvou zimní měsíce, zelenou jarní měsíce, červenou letní měsíce a žlutou podzimní měsíce.

Na začátku práce na úkolu byl ve třídě zmatek. Žáci si ve skupinkách ujasňovali jednotlivé části úkolů a domlouvali se postupu práce. Skupiny A a B, ve kterých byli žáci s rychlejším tempem se zvládli domluvit rychleji a začali rychleji pracovat na úkolu. Skupina A pracovala zcela samostatně. Části úkolů byly napsané na tabuli, orientovali se podle nich. My jsme jen přihlíželi a z pozadí je kontrolovali. Skupina B zvládla pracovat taktéž samostatně, ale v jednotlivých krocích potřebovali ujistit od nás nebo od paní asistentky. Ve skupinách C a D byli žáci s průměrnými znalostmi, avšak s nižším pracovním tempem. Skupiny C a D potřebovali pomoci s rozdělením úkolů ve skupince. Znovu jsme jim vysvětlili zadání úkolu a dali návrh na rozdělení práce jednotlivým žákům, např. kdo bude číst z tabule, kdo bude zapisovat, kdo bude lepit lístečky. Poté začaly skupiny C a D pracovat. Stejně jako žáci ze skupiny B, i žáci ze skupiny C a D potřebovali ujistit ve správnosti řešení úkolu, a navíc potřebovali na jednotlivé části úkolu více času. Skupina E potřebovala pomoc paní asistentky. Byli v ní tři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jeden žák s velmi pomalým tempem práce. Paní asistentka jim vždy vysvětlila pouze jednu část úkolu, na které pracovali. V této skupině šlo vidět, že jim musí dávat instrukce paní asistentka. Pokud bychom žáky nechali pracovat samostatně, pravděpodobně by úkol nedokončili. Tento úkol zvládly nakonec všechny skupiny. Pro skupiny A a B byl lehký. Skupiny C, D a E potřebovali více času. Žáci po dokončení práce ve skupinách dostali pracovní list k procvičování učiva. Pracovní list nedostali žáci ze skupiny E, protože potřebovali více času ke splnění zadaného úkolu. Ve chvíli, kdy všechny skupiny splnily úkol, žáci odložili pracovní listy a přešli jsme k hodnocení splnění úkolu. Všechny skupiny ukázaly ostatním, že úkol zvládly, z čehož měli všichni žáci radost. Na konci hodiny jsme si společně vyjmenovali jednotlivé měsíce, jak jdou správně za sebou, čímž byl splněn cíl hodiny.



Obrázek č.3: Ukázka hotového úkolu z prvouky

12.1. 2021 - hodina českého jazyka

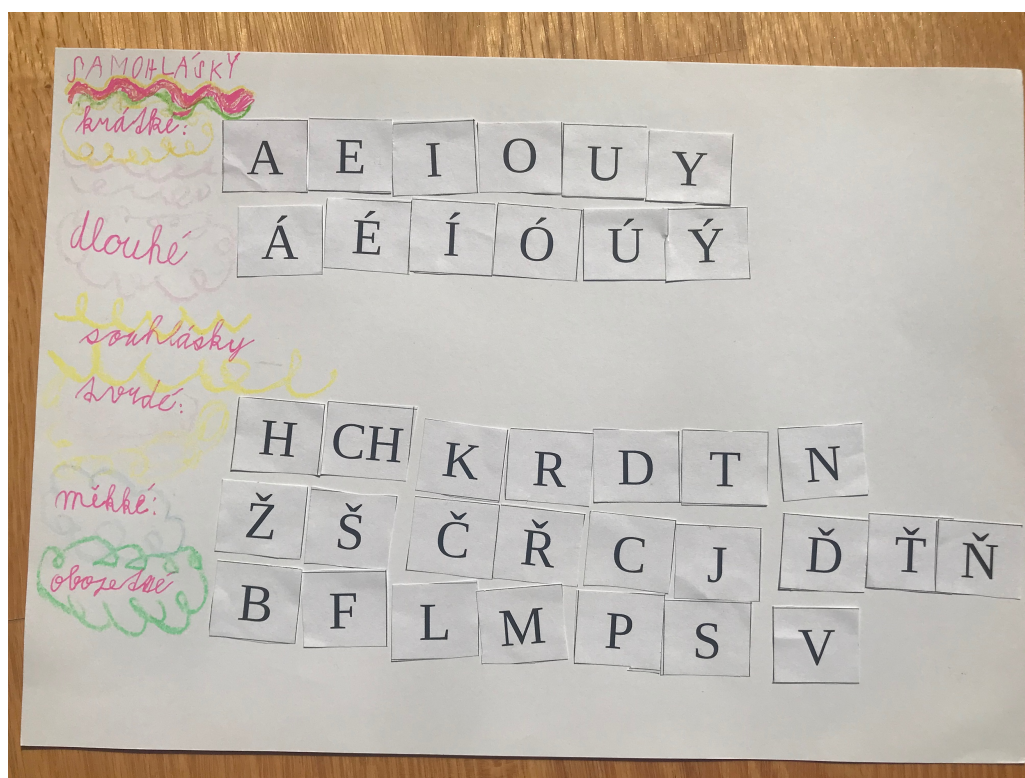
Cílem hodiny bylo seznámit žáky s dělením hlásek. Na začátku hodiny jsme žáky společně seznámili s tím, že se hlásky dělí na samohlásky a souhlásky. Tyto skupiny se pak dále dělí na krátké, dlouhé a tvrdé, měkké, obojetné. Někteří žáci již toto učivo znali, proto jsme je nechali, aby zkusili před třídou vyjmenovat jednotlivé hlásky a zařadit je do skupin. Jak jsme očekávali, jejich tvrzení nebylo zcela správně. Proto jsme si zadala úkol pro tuto hodinu. Úkolem bylo rozdělit hlásky do správných skupin. Na tabuli byl vystaven přehled hlásek. Žáci byli již rozdělení ve skupinkách po čtyřech. Tento úkol však měli žáci tvořit ve dvojicích, tedy se spolužákem, který sedí přímo vedle v lavici. Žáci dostali papír, na kterém byli hlásky, které jsme chtěli rozdělit do skupin a čistý papír. Poté jsme žákům zadali jednotlivé části úkolu:

- 1) Rozstříhej hlásky, aby každá hláska byla samotně.
- 2) Na papír napište názvy jednotlivých skupin a podskupin.

- 3) K názvům přiřazujte hlásky. Zkuste nedřívě sami, potom se můžete podívat na přehled, který visí na tabuli.
- 4) Zkontrolujte si rozřazení hlásek v celé skupině s ostatními spolužáky, zda jste úkol splnili správně.

Žáci se dokázali ve dvojicích spolu lépe komunikovali, než kdyby pracovali na úkolu ve větší skupině. Zadaní jsme žákům nemuseli znovu vysvětlovat. Všechny dvojice se pustili hned do práce. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsme dali již rozstříhané hlásky, abychom jim ušetřili čas. Také jsme jim dali napsali na papír jednotlivé názvy skupin a podskupin. Tito žáci začali pracovat až na třetí části úkolu, kterou se jim podařilo zvládnout. Později jsme pomohli se stříháním i žákům s pomalejším pracovním tempem. Většina dvojic rozdělila hlásky bez chyby, nicméně měli hlásky ve skupinách zpřeházené. Tuto informaci jsme žákům při zadání úkolů neřekli. Při průběžném kontrolování jsme na to žáky museli upozornit. Bylo pro nás náročné tuto informaci vysvětlovat všem dvojicím a opakovat ji stále dokola. Tím, že jsme některým žákům pomohli či zkrátili část úkolu, dokončili všichni úkol ve stejném čase.

Nakonec jsme si se žáky zopakovali názvy skupin a jaké hlásky do skupin patří a vytvořený přehled si žáci nechali pro potřebu do dalších hodin.



Obrázek č.4: Ukázka hotového úkolu z českého jazyka

21.4. 2021 – hodina českého jazyka

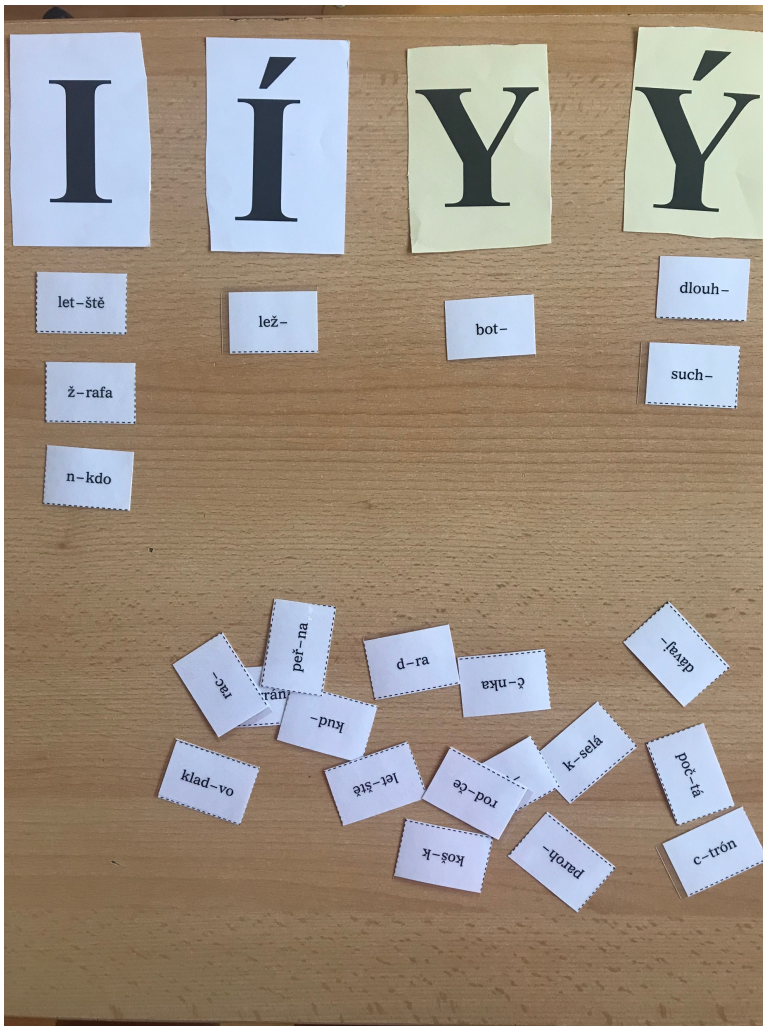
Cílem hodiny bylo procvičit psaní i,í a y,ý po tvrdých a měkkých souhláskách. Žáci v této době byli krátce zpátky ve škole po distanční výuce. Rozhodli jsme se proto žáky rozdělit do dvojic, a ne do větších skupin, vnímali jsme ve třídě menší ztrátu sociálních návyků. Žáci se se mohli do dvojic rozdělit sami. Vznik celkový zmatek ve třídě. Žáci se nemohli rozhodnout se kterým spolužákem utvoří dvojici a my jsme mezitím určovali místo k sezení dvojicím, které už byly vytvořené. Po nějaké době jsme tuto situaci vyřešili a mohli se pustit do zadání úkolu.

Úkolem bylo roztřídit kartičky se slovy do čtyř skupin – I, Í, Y, Ý. Dvojicím, u kterých jsme věděli, že si budou pravděpodobně potřebovat zopakovat či znovu vysvětlit tuto učební látku, jsme dali rovnou méně kartiček než ostatním. Méně kartiček jsme také rozdali dvojicím, ve kterých byli žáci s pomalejším tempem práce. Všichni ostatní žáci zprvu dostali stejný počet kartiček. Nejrychlejší žáci měli brzo hotovo, proto jsem jim později přidali další kartičky.

Všimli jsme si, že u dvojic, ve kterých byli žáci více nadaní byl občas problém, že žáci chtěli na úkolu pracovat individuálně. Nicméně u většiny dvojic probíhala velmi dobrá spolupráce. Žáci se dokázali domluvit a rozdělit si kartičky na půl, aby úkol splnili za kratší dobu. Občas se někteří žáci zeptali svého spolužáka, jaké i/y by ve slově napsal. Jeden žák s poruchou pozornosti nechával úkol na svém spolužákovi ve dvojici. Spolužák ho dvakrát upozornil, aby mu s úkolem pomohl. Nicméně jeho upozornění nemohlo a musela jsem žáka upozornit já. Poté začal pracovat, ale většinu úkolu zvládl druhý žák.

Paní asistentka pracovala se dvojici, ve které byli oba žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Navzájem si nedokázali poradit, i když pochopili zadání úkolu. Paní asistentka žákům musela opakovat pomůcku, která jim pomohla ke správnému řešení.

Protože jsme dobře rozdělili kartičky a později i přidali kartičky některým žákům, žáci na úkolu skončili ve stejný čas.



Obrázek č.5: Ukázka průběhu práce na úkolu z českého jazyka – i, í, y, ý

11.5. 2021 – hodina matematiky

Cílem hodiny bylo procvičit násobky 2. Žáci se rozdělili do skupinek. Rozdělení probíhalo formou náhodného losování. Žáci si vylosovali PET vršek z pytlíčku a podle barvičky si našli své místo ve třídě.

Ze zkušeností z minulých hodin jsme žákům na začátku práce zopakovali pravidla práce ve skupinkách:

- Úkoly si rozdělíme tak, aby každý žák ve skupince vypracoval alespoň jednu část úkolu.

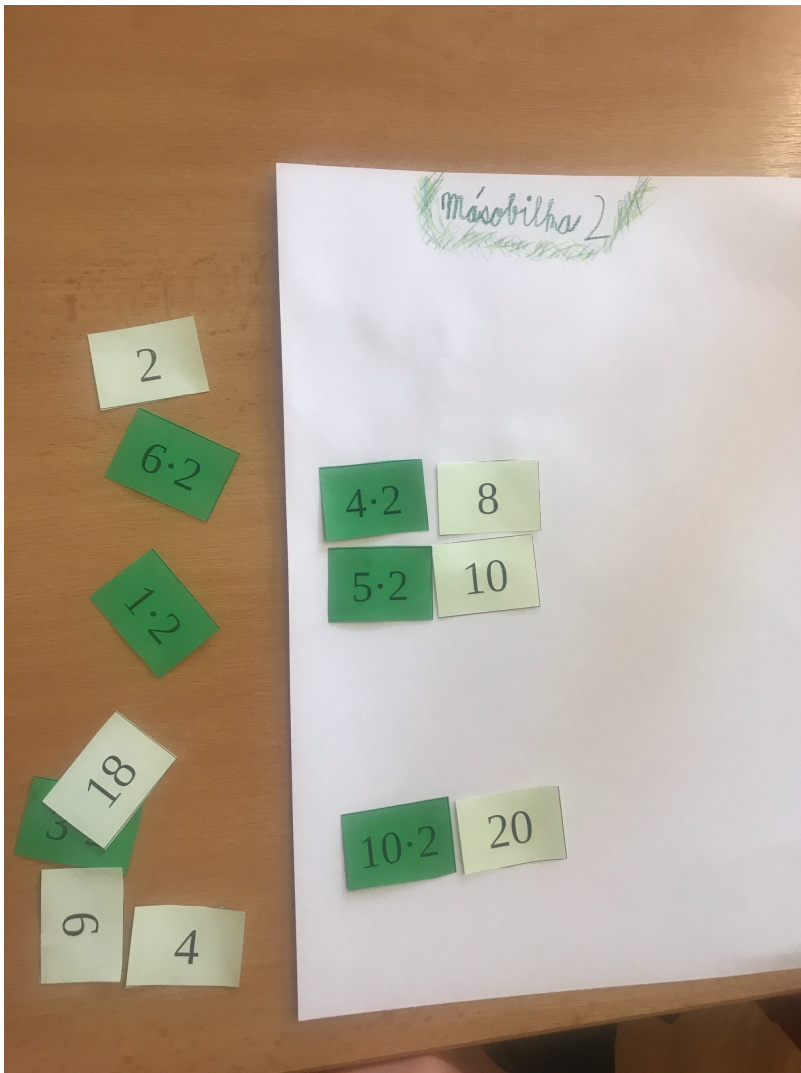
- Když bude potřebovat spolužák moji pomoc, pomůžu mu.
- Domlouváme se, nedohadujeme se, nepřekřikujeme se.
- Cílem je, aby všichni žáci ve skupince splnili úkol, i když každý bude pracovat na svém úkolu.

Poté jsme žákům vysvětlili zadání úkolu a dodali organizační informace:

- Kdo bude mít první část úkolu splněnou, přihlásí se a my jim úkol půjdeme zkontrolovat.
- Po dokončení úkolu se znovu žáci přihlásí, abychom společně zkontrolovali úkol, řekli si poznatky a zhodnotili jejich úspěšnost.
- Poté můžu využít čas a můžu pomoci ostatním žákům ve skupince.

Každý žák dostal 2 kartičky a prázdný papír. Na jedné kartičce byly příklady na násobilku, na druhé kartičce byly výsledky. První částí úkolu bylo kartičky rozstříhat a poté znovu poskládat a přiřadit příklady ke správným výsledkům. Druhá část úkolu bylo napsat na čistý papír nadpis Násobilka 2 a nalepit správně seřazené příklady s výsledky.

Sledovali jsme žáky při práci a z pozadí kontrolovali, zda žáci pracují na úkolu správnou cestou. Ve skupině A žáci pracovali samostatně, dokázali si poradit. Drželi se stanovených instrukcí. Ve skupině B jeden žák strhával pozornost ostatních žáků na sebe. Bavil se o tématu, které nepatřilo k zadanému úkolu. Museli jsme je vracet k práci. Ve skupině C si žáci povídali také o jiném tématu, ale dokázali u toho pracovat na zadaném úkolu. Při mém dotazu, mě odpovědi, že je pro ně úkol lehký, a proto si u něho můžou více povídat. V této skupině byli dva žáci, kteří mají nadprůměrné znalosti z matematiky. Ve skupině D byli dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na začátku jejich práce jim paní asistentka znovu vysvětlila zadání a po domluvě s námi, jim úkol rozfázovala na menší části jako obvykle. Na jednotlivých částech pak pracovali samostatně.



Obrázek č.6: Ukázka průběhu práce na úkolu z matematiky

Zeptali jsme se žáků, jak vnímají a hodnotí tuto formu výuky. Žáci se shodovali v odpovědích a pro představu některé uvádíme.

Práce ve skupině

Činnostní učení v této třídě často probíhá ve skupinkách. Dle odborné literatury by mělo vést žáky ke spolupráci. Dle pozorování a jednotlivých vyjádření žáky práce ve skupinách baví a mají o skupinovou práci zájem. Mohou si navzájem pomoci a skupinová práce pomáhá i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci vnímají, že úkol ve skupině zvládnout vypracovat rychleji než individuální úkol. Co se týče rozdělení žáků do skupin, hodnocení od žáků bylo různé. Někomu více vyhovuje být ve skupině se svým kamarádem. Někomu naopak vyhovuje, aby žáky do skupin rozdělil učitel, protože je to více spravedlivé. Na základě pozorování se potvrzuje, že i po rozdělení žáků učitelem do skupin, se žáci dokáží přizpůsobit a pracovat s přidělenými spolužáky. Ocenění této získané kompetence u žáků potvrzuje vliv metody na seberozvoj a sebehodnocení ze strany žáků a také podtrhuje nutnost aktivní participace učitele při podpoře získávání a upevňování těchto kompetencí.

Někteří žáci vnímají nevýhodu skupinové výuky a tou je větší hluk ve třídě, který vychází z komunikace mezi žáky a komunikací některých žáků s učitelem a asistentkou pedagoga. Nemohou se tolik soustředit a více je to nutí si povídat, a ne se tolik soustředit na zadaný úkol.

„Mě to hodně baví, protože pracujeme ve skupinkách.“

„Někdy mě ruší, jak si ostatní povídají.“

„Chci, abychom častěji skládali ve skupině, protože je to víc zábavné. Navíc, když to nevíš, tak si můžeš poradit.“

„Ve skupině trvá úkol kratší dobu.“

„Raději pracuji ve větší skupině. Když to třeba dva neví, třetí to už může vědět.“

„Když si můžu vybrat kamarády do skupinky, je to lepší, víc si rozumíme.“

„Lejší je, když skupinu vybere paní učitelka, neztrácíme čas.“

„Když jsem s někým jiným, tak to není tak hrozný.“

Komparace s klasickou výukou

Při klasické frontální výuce vysvětluje učitel učební látku před tabulí, později žáci procvičují látku například v pracovních sešitech. Při činnostním učení výuka probíhá tak, že

vymezíme soubor vhodných pomůcek, navrhne činnost a předložíme žákům hypotézu. Žáci pak provádějí činnosti, které je vedou k různým úvahám, o kterých se dále vyjadřují. Zde jde vidět rozdíl ve schopnostech žáků. Na základě pozorování se potvrzuje, že při výuce 22 žáků se nevyhneme kombinaci frontální výuky a činnostního učení. Žáci nadprůměrní jsou schopni, pochopit učivo samostatně podle činnosti, kterou jim předložíme, popřípadě se doptávají na souvislosti. Žáci průměrní potřebují navést a vysvětlit látku. Poté mohou spíše procvičovat učivo. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami taktéž potřebují učivo vysvětlit a navíc ukázat, jak mohou zadanou činnost vypracovat, zkrátka potřebují ukázat cestu, jak se dostat k cíli. Všechny žáky moc baví a motivuje k práci různé řazení kartiček, třídění a obecně manipulace s pomůckami. Žáci se vyjádřili takto:

„Když paní učitelka vysvětluje učivo před tabulí, pochopím ho rychleji.“

„Kartičky jsou více na procvičování.“

„Někdy pochopím učivo z kartiček a někdy ne.“

„Většinou pochopím rychle zadání úkolu.“

„Baví mě seřazovat kartičky.“

„Mě baví příklady s obrázky, že na konec vyjde nějaký obrázek.“

„Baví mě, že se skládají kartičky.“

Náročnost

Činnostní učení má žákům dát možnost prožít pocitu úspěchu a možnost prožít uvědomění si možnosti učivo dobře zvládnout. Jak jsme již popsali, záleží na individuálních schopnostech a předpokladech žáků. Vždy jsme se snažili, aby pocit úspěchu zažili všichni žáci a k tomu jsme jim poskytli maximální míru podpory. Je velmi důležité, aby byl učitel dobře připravený na hodinu, měl dostatečné množství pomůcek, u kterých stoupá náročnost. Na základě odpovědí od žáků, vnímáme poznatek, že pro žáky s rychlejším pracovním tempem jsou činnosti někdy až příliš lehké a ocenili by, aby byla zvýšena náročnost úkolů.

„Tyto úkoly mě baví, protože jsou pro mě lehké.“

„Rychle se tím učím a nemusím u toho psát, a to mě hodně baví.“

„Někdy jsou pro mě úkoly až moc lehké.“

„Chtěl bych, abychom někdy dělali i více těžší úkoly.“

„Jsem ráda, že jsem složila obrázek.“

Abychom pečlivě ověřili, zda činnostní učení je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky, požádali jsme o rozhovor asistentku pedagoga, která s námi ve třídě spolupracuje. Chtěli jsme znát její názor a pohled na věc, dojmy z výuky a další faktory.

Rozdělení žáků při činnostech

Asistentka pedagoga se domnívá, že je lepší, když žáci pracují minimálně ve dvojicích. Mohou si navzájem poradit. Samozřejmě, že jsou úkoly, na kterých musí pracovat individuálně. Pokud je však možné, aby žáci pracovali minimálně ve dvojicích, je lepší, že si navzájem pomohou. Pokud se jedná o početnější skupinky, asistentka pedagoga si myslí, že skupinky jsou vhodné ve složení 2–4 žáci. Ve větším počtu žáků ve skupince, by se žákům hůře domlouvalo, navíc, když vezmeme v potaz, že jsou to žáci mladšího školního věku.

Spolupráce ve skupinách

Asistentka pedagoga se domnívá, že skupinová práce dává smysl v této třídě, jelikož vnímá rozdíly mezi žáky.

Skupinka, ve které bylo více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami plnila nejjednodušší úroveň úkolů. Pokud ve skupince s těmito žáky jsou i ostatní žáci, kteří úkol rozumí, část úkolu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vysvětlí a pomohou jim. Nicméně, aby se více zapojili všichni žáci ve skupince, potřebují dopomoc paní asistentky.

Asistentka pedagoga se domnívá, že občas dochází k tomu, že ve skupince některý žák více vyčnívá a pracuje aktivněji a jiný zase méně. Záleží na složení žáků ve skupině. Což potvrzuje tvrzení od Zormanové (2012), že nevýhodou heterogenní skupiny je, že může nastat situace, kdy více výkonní žáci vyřeší úkol sami a ostatní žáci se „svezou“. Na základě pozorování se potvrzuje, že k této situaci může docházet. Učitel je však v roli, kdy této situaci může předejít nebo ji alespoň později zmírnit upozorněním žáků, že pracují ve skupině, tudíž si práci musí rozdělit tak, aby se zapojili všichni ve skupině, což je cílem skupinové práce.

Přiměřená náročnost

Činnostní učení nám dovoluje dát žákům s různými předpoklady různě náročné úkoly. Šikovnější žáci dostanou více úkolů a neustále pracují. Je však důležité střídání úkolů, aby jeden úkol netrval příliš dlouho. Žáci by mohli ztratit pozornost a zájem o práci, což vede k přerušování celé skupinové výuky. Učitel by měl odhadnout, aby každý žák dostal přiměřeně náročný

úkol a přiměřený počet úkolů. Z pozorování jsme zjistili, že žáci s pomalejším tempem vždy minimálně jeden úkol stihnou a rychlejší žáci mohou vystřídat více úkolů.

Učení se vzájemnému respektu

Z pozorování víme, že žáci vnímají, že někteří žáci ve skupince mají pomalejší tempo, ale jsou na sebe zvyklí, znají se a respektují se. Asistentka dodává, že když žáci pracují ve skupince ve čtyřech, tak tolik nevnímají ostatní skupinky, pokud není úkol založený jako soutěž skupinek. Pokud je cílem vypracovat zadaný úkol, pracují ve své skupince tak, aby to jejich skupinka zvládla.

Někdy některá podpůrná opatření berou ostatní žáci jak nevýhodu vůči nim, například že mají méně času na splnění úkolu nebo že mají žáci se speciálními potřebami k dispozici přehledy učiva. Ale celkově se respektují a vidí, že každý něco potřebuje.

Cíle úkolů a jejich odstupňování pro diferenciaci schopností

Asistentka pedagoga se domnívá, že je byl vždy splněn cíl hodiny. Vždy všichni žáci dokázali splnit zadaný úkol alespoň na minimální úrovni. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomohla paní učitelka, asistenta pedagoga nebo ostatní žáci.

Je důležité, aby úkol měl více dílčích cílů. Když žák sice zvládne část úkolu, který by pro splnění cíle hodiny stačil, ale nedostanete se k výsledku, je to naopak demotivující. Proto jsou dílčí cíle velmi důležité.

Organizace výuky

Pro jednodušší organizaci je vhodné nenechávat volbu složení skupinek na žácích. Často se pohádají při rozdělování, skupiny jsou pak rozděleny nerovnoměrně, což pak spěje k horší celkové organizaci ve třídě. V naší třídě rozdělujeme žáky podle barev. Někteří nemají pocit, že je učitel rozdělil konkrétně a z nějakého důvodu. Důležité je myslet na to, aby ve skupině nebyli „nejlepší kamarádky“, abychom předešli povídání mezi žáky a odpoutání od zadaného úkolu.

Je důležité, aby učitel dobře nastavil množství a náročnost úkolů. Asistentka pedagoga se domnívá, že se nám to v dané třídě podařilo.

Asistentka pedagoga poukazuje, že by bylo dobré vypsát body, které se týkají instrukcí k úkolu. Jednotlivé body říct dětem před začátkem práce na úkolu, protože jakmile žáci začnou pracovat, přestávají učitele vnímat. Dále dát žákům prostor k dotazům před začátkem práce. Omezíme tak částečně zmatek, který by mohl nastat.

Výhody činnostního učení v dané třídě

Všichni zažívají úspěch, že dokončí úkol nebo část skupinového úkolu. Tím pádem mají pocit, že vyhráli, protože se všichni dostali k výsledku. Důležité je, že žáci mají dostatek času na vypracování úkolu, protože není dáno, do které úrovně se musí dostat.

Činnostní učení oproti klasické výuce má výhodu, že žáky více baví. Žáci manipulují s pomůckami, což je pro ně určitě lepší než neustále vypracovávat úkoly v pracovním sešitě.

To, že si žáci pomáhají ve skupince je určitě velká výhoda. Při takové formě výuky žáky hodně motivuje, že mohou splnit úkol. Žáky baví i ta samotná cesta k výsledku, že hledají, co k čemu patří. Splnění výsledku je pro ně velmi důležité. I žáci, kteří zvládnou nejnižší úroveň úkolu vidí, že dosáhli výsledku.

Motivace žáků

Žáky motivuje a baví pracovat s kartičkami.

Další součást motivace je, když učivo použijeme s příkladem každodenního života. Je to pro žáky zajímavé, vidí, k čemu dané učivo slouží a jak ho můžeme využít.

Další faktor, který uvádí asistentka pedagoga je, že jsou propojené jednotlivé předměty mezi sebou. Často je úkol z matematiky spojený se spoustou psaní, žáci to však nevnímají.

Nevýhody činnostního učení v dané třídě

Občas je ve třídě větší zmatek. Stihne se spousta úkolů, avšak někdy na tom učitel nemá takovou kontrolu, než obejde všechny skupinky.

Když každý žák může říct svůj názor a svoje poznatky, nicméně zabere to spoustu času, k čemuž někdy není vždy prostor.

Při skupinové práci stoupá hlasitost víc, než když žáci pracují pouze ve dvojicích.

Sebehodnocení žáků

Asistentka se domnívá, že většina žáků dokáže přijmout fakt, že udělali chybu a poučí se z ní. Přijímají fakt, že každý žák potřebuje různé pomůcky. Vnímají, že je někdo lepší v matematice, v českém jazyce nebo něčem dalším. Asistentka pedagoga uvádí, že ve třídě je minimum žáků, kteří se stále učí přijmout, že udělali chybu. U jedné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami si asistentka pedagoga není jistá, do jaké míry rozumí tomu, že chybu, kterou napsala si nemůže přepsat na správný výsledek.

5.6 Závěry výzkumu a diskuze

V této podkapitole budeme odpovídat na výzkumné otázky, které jsme si položili před začátkem našeho výzkumu. Shrňeme naše poznatky do diskuze.

VO1: Které metody, zásady, charakteristiky činnostního učení podporují vhodnost jeho využití v diferencované třídě?

Na základě vypořádaných jevů se domníváme, že činnostní učení je vhodnou metodou k diferencované výuce. Jak uvádí Rosecká (2006), při činnostním učení se učivo procvičuje na konkrétních příkladech a situacích, které přináší každodenní život. Při výuce se zaměřujeme na zvládnutí podstatných jevů a odkrývání jejich vzájemných souvislostí. Musíme konstatovat, že při vysvětlování učiva na konkrétní příkladech ze života žáky učení bavilo, zajímali se o další a další příklady. I žáci se speciálními vzdělávacími potřebami úkoly mnohem rychleji pochopili jednotlivé učivo na konkrétních příkladech, a nejen na základě teoretického vysvětlování.

Velký přínos vidíme v tom, že se do výuky mohli zapojit opravdu všichni žáci, což vyplývá i z cíle činnostního učení, který definuje Rosecká (2006, str. 47) „*Cílem Tvořivé školy je zapojení všech žáků do výuky, rozvoj jejich individuálních schopností, tvořivosti, samostatného a logického myšlení a jejich motivace pro celoživotní učení.*“ Činnostní metody a pomůcky, které vytvořili zástupci Tvořivé školy napomáhají k tomu, aby všichni žáci mohli na zadaných úkolech pracovat a zapojovali se do výuky.

Z pozorování a rozhovoru jsme zjistili, že při činnostním učení a učení v heterogenních skupinkách je vhodné žáky rozdělit do skupinek po dvou až čtyřech žácích. Záleží na aktivitě a úkolech, které žáci plní. Výhodou je, že žáci mohou spolupracovat a mohou si navzájem poradit, což potvrzuje Rosecká (2006), která říká, že činnostní učení „*přirozeně vede k diferenciaci žáků a individualizaci, učí interakci i spolupráci.*“

Pokud žáci plní úkol samostatně, je pro učitele těžší zorganizovat výuku. Vznikají větší rozdíly v čase vypracování úkolů žáků s nejrychlejším a nejpomalejším tempem. Asistentka pedagoga dodává, že je lepší, když žáci pracují minimálně ve dvojicích, protože vidí přínos v tom, že si žáci mohou navzájem poradit. S tím souhlasíme, ale z pozorování víme, že určitě záleží i na typu úkolu.

Nicméně musíme konstatovat, že činnostní učení má určité nevýhody. Tato metoda je pro učitele velmi organizačně náročná. Jak uvádí Rosecká (2006), pokud žáci udělají chybu nebo jejich úsudky jsou nesprávné, upozorníme žáky včasné, bezprostředně, vstřícně, přátelsky

a důsledně. Žákům vysvětlujeme a zdůvodňujeme, kde se chyby dopustili. Umožňujeme jim poznání, že chyba se může vyskytovat v každé lidské činnosti. Učitel si musí dopředu dobře promyslet průběh hodiny, rozfázovat úkoly tak, aby na některých částech úkolu mohli žáci s rychlejším pracovním tempem pracovat samostatněji a učitel pak měl čas na pomoc žákům s pomalejším tempem. Zároveň musí průběžně kontrolovat všechny žáky, ujišťovat je ve správnosti řešení a popřípadě navyšovat další úkoly pro rychlejší žáky.

Další nevýhodou je, že ve třídě vzniká větší hladina hluku. Může to být nepříjemné jak pro učitele, tak pro některé žáky, kteří potřebují tišší prostředí, aby se mohli lépe soustředit. Nicméně si myslíme, že jako učitel zvládneme tyto nevýhody zmírnit například tím, že si hodinu dobře připravíme.

Asistentka pedagoga s námi souhlasí a také říká, že tato metoda se do této konkrétní třídy hodí. Dodává, že je pro žáky určitě dobré, že na úkol mají dostatek času a tím pádem ví, že pak zvládnou splnit úkol.

VO2: Které faktory přispívají k tomu, že činnostní učení podporuje žáky a umožňuje tak jejich prožívání úspěchu?

Jedním z nejdůležitějších faktorů, při kterém **žáci zažijí úspěch** je, že při zadaném úkolu dosáhnout cíle. Žáci ví, že jsou mezi nimi žáci s rychlejším či pomalejším tempem. Navzájem to však nevnímají, protože úkoly a činnosti jsou tvořeny tak, aby všichni žáci uspěli. Úkoly a činnosti musí být uspořádány od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. Všichni žáci začínají od nejjednoduššího úkolu. Mnohdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami splnili pouze jeden úkol, avšak i tak byli rádi, že dosáhli cíle a podařilo se jim úkol vypracovat. Tento fakt byl vidět vždy na konci výuky, kdy se měli přihlásit ti, kteří splnili alespoň jeden úkol. Přihlásili se všichni žáci a mohli jsme prožít společnou radost.

Dalším velmi důležitým faktorem je **manipulace s pomůckami**. Vyučování musí být názorné přirozené a pochopitelné. Prvořadným názorem jsou skutečné předměty a modely v ruce každého žáka. (Rosecká, 2006) Žáky baví pracovat a manipulovat s různými kartičky, ať už se jedná o přiřazování, skládání či třídění. Vypozorovali jsme, že tato činnost velmi motivuje ke splnění úkolu žáka s poruchou pozornosti. Zdůrazňujeme tento fakt, protože je často náročné u tohoto žáka upoutat pozornost a podpořit jeho motivaci k práci a manipulace s kartičkami jemu i nám k tomu velmi pomáhá.

Nesmíme zapomenout na obecný fakt, že činnostní učení je jiné a **je to změna** oproti například frontální výuce nebo oproti práci v pracovních sešitech. Tato změna vždy žáky podporovala v jejich práci, bavilo je, že zažívají něco jiného a nového.

Žáky s rychlejším tempem a soutěživým duchem velmi motivovalo **postupné navyšování obtížnosti** zadaných úkolů. Chtěli zvládnout co nejvíce dílčích cílů.

Velmi důležitým momentem pro žáky ve výuce je, že za svoji snahu a splněný úkol **dostanou odměnu**. Rosecká (2006) říká, že při hodnocení zohledňujeme skutečnost, že se žák snaží a pracuje. Za jejich snahu a za schopnost zvládat základní učební postupy můžeme žákům dávat „odměny“, jako jsou razítka, hvězdičky, slovní pochvaly nebo i jedničky. Tím, že si žáků ceníme, uznáváme jejich snahu a tím dáváme možnost všem žákům zažít pocitu zdaru.

V naší třídě jsme zvolili odměnu získaného diamantu. Za diamanty si pak mohli nakupovat v diamantovém obchodě. Finální odměnou pak bylo např. mínus domácí úkol, 5 minut přestávky navíc, koupení samolepky atd. Za každou odměnu museli zaplatit jiným počtem diamantů. Žáky bavilo počítat diamanty, šetřit si na dražší odměny.

VO3: Za jakých podmínek podporuje činnostní učení práci dle individuálního vzdělávacího tempa?

V naší práci se zajíme o individuální potřeby každého žáka. Rosecká (2006) vymezuje cíl činnostního učení: „*Cílem Tvořivé školy je zapojení všech žáků do výuky, rozvoj jejich individuálních schopností, tvořivosti, samostatného a logického myšlení a jejich motivace pro celoživotní učení.*“ Dále popisuje, že metoda činnostního učení nezapomíná na všechny žáky. v učebních materiálech je zpracováno dostatečné množství základního i rozšiřujícího učiva a množství nápadů na pomůcky.

Podmínkou pro práci dle individuálního tempa je tedy dostatečné množství materiálů, abychom mohli zapojit do výuky všechny žáky. Žáci s rychlejším tempem dostanou více úkolů, žáci s pomalejším tempem méně. Důležité je, aby učitel žáky dobře znal a věděl, jaké množství úkolů a jakou obtížnost úkolů si má pro žáky připravit. Musí vědět míru jejich schopností a předpovídat možnost dalšího rozvoje.

Další podmínkou je, aby učitel a asistent pedagoga poskytl všem žákům dostatečnou podporu a přizpůsobil výuku a učení jejich individuálnímu tempu.

VO4: Jakým způsobem podporuje činnostní učení schopnost sebehodnocení žáků vzdělávaných v diferencované třídě?

Při sebehodnocení by si žák měl uvědomovat svého učení a výsledků, kterých dosáhl. Žákům umožňujeme vyjadřovat své myšlenky, názory a prezentovat své vědomosti. Nejdříve dáváme příležitost projevit se žákům, kteří se v daném učivu orientují jako první. Na jejich

příkladu si ostatní žáci nejlépe uvědomí vlastní stupeň poznání. Používáme učební materiály, ve kterých je sebehodnocení žáků zapracované. (Rosecká, 2006)

Při metodě činnostního učení nám vzniká časový prostor, abychom mohli společně s žáky provádět zpětnou vazbu. Žáci si jsou vědomi svým aktuálních úrovní znalostí a dovedností. Dokáží popsat i své chování, například že se ve skupince s ostatními žáky baví o nežádoucích tématech a ví, že by neměli.

Z pozorování víme, že při metodě činnostního učení se žáci zdokonalují v komunikačních schopnostech. Při práci ve dvojicích nebo ve skupinách je nutná komunikace s ostatními žáky. Zároveň je potřeba, aby vyjádřili svou myšlenku, zhodnotili vlastní práci a k tomu potřebují dostatečnou slovní zásobu.

Společně pracujeme na práci s chybou. Vysvětlujeme si, že chybami se člověk učí. Žáci toto tvrzení přijímají.

Zároveň se žáci učí, že všichni máme své silné a slabé stránky a na slabých stránkách bychom měli dál pracovat. Z pozorování jsme zjistili, že někteří žáci svoje slabé stránky zatím nechtějí přijmout. Bereme však na vědomí, že žáci jsou v mladším školním věku a spíše v sobě mají soutěživého ducha a chtějí být často nejlepší. Nicméně někteří žáci si své slabiny uvědomují, proto obvykle potřebují ujistit ve svém tvrzení a rozhodnutí.

Žáci se učí, aby přijímali zodpovědnost za svoji práci i za práci v celé skupině. Postupem času při metodě činnostního učení se žákům učení zodpovědnosti velmi dařilo.

Diskuze

Hlavním cílem naší práce bylo ověřit, zda činnostní výuka je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky. Z pozorování a rozhovoru jsme zjistili, že tato metoda činnostního učení je vhodnou metodou do dané třídy. Pro efektivní vzdělávání je velmi důležité, aby se do výuky zapojili všichni žáci, aby je učení bavilo, motivovalo k další práci, aby žáci rozvíjeli komunikaci a spolupráci a aby se učili respektovat názoru druhého a na základě našeho výzkumu tato metoda činnostního učení splňuje a napomáhá nám.

V dané diferencované třídě jsou tři žáci vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. K heterogenní třídě přispěli i další faktory. Někteří žáci měli odloženou školní docházku, někteří zas dovršili věku 6 let těsně před zahájením školního roku. Činnostní učení nám dává možnost, abychom se dostatečně věnovali všem žákům.

Jedním z faktorů, které nesouvisí s činnostním učením jako metodou, ale který umožňuje tímto způsobem v diferencované třídě pracovat, je funkční spolupráce učitele a asistenta pedagoga na úrovni dvou partnerů. Pro žáky v rámci metody činnostního učení není rozdíl, na kterého z pedagogických pracovníků ve třídě se obrátí. Důležité je vymezení podmínek spolupráce a osobní příklad v partnerství a vzájemném respektu a spolupráci. Toto následně mohou i žáci vnímat jako faktor utvářející třídní kulturu a klima.

Jako důležitý faktor musíme uvést také fakt, že metodu činnostního učení znají žáci od jejich první třídy. Postupně poznávají metodu činnostního učení, učí se pracovat ve skupinkách. Ze začátku jsme vnímali, že je pro některé žáky tato metoda náročná, avšak věřili jsme, že se to časem poddá. Nyní už metodu lépe znají a mají ji rádi. Myslíme si, že pokud s metodou činnostního učení učitel začne v prvním ročníku, může s ní pokračovat až do konce prvního stupně základního školy, tedy do páté třídy. Záleží však velmi na osobnosti učitele.

Učitelům, kteří by chtěli s činnostním učením začít, bychom určitě doporučili, aby si vždy dopředu promysleli činnosti a úkoly na každou hodinu. Vždy si nachystali dostatečné množství úkolů a pomůcek od nejzákladnější verze po ty více náročné.

Závěr

Téma své diplomové práce jsem si zvolila vzhledem k problematice, se kterou jsem se jako začínající pedagog potýkala. Respektuji individuální potřeby každého žáka, proto jsem hledala cestu, jakým způsobem pracovat se všemi žáky s různými předpoklady. Rozhodla jsem se pro metodu činnostní učení.

V teoretické části práce se věnujeme třem kapitolám. V první kapitole se zaměřujeme na inkluzivní vzdělávání, v druhé kapitole vymezujeme diferencované vyučování a ve třetí kapitole charakterizujeme metodu činnostního učení.

V praktické části se věnujeme kvalitativnímu výzkumu. Cílem praktické části je zodpovězení daných výzkumných otázek. Na začátku praktické části jsou popsány jednotlivé kroky prováděného výzkumu. Dále jsou popsány metody získávání, zpracování a analýzy dat. Poté charakterizujeme výzkumný vzorek. Pro představu činnostního učení v dané třídě uvádíme různé typy vyučovacích hodin a interpretujeme získaná data. V poslední podkapitole uvádíme závěry výzkumu.

Cílem mé diplomové práce bylo ověřit, zda činnostní výuka je vhodnou metodou k výuce v konkrétní diferencované třídě a zda pozitivně působí na všechny žáky. K tomu nám sloužili výzkumné otázky: Které metody, zásady, charakteristiky činnostního učení podporují vhodnost jeho využití v diferencované třídě? Které faktory přispívají k tomu, že činnostní učení podporuje žáky a umožňuje tak jejich prožívání úspěchu? Za jakých podmínek podporuje činnostní učení práci dle individuálního tempa? Jakým způsobem podporuje činnostní učení schopnost sebehodnocení žáků vzdělávaných v diferencované třídě? Na výzkumné otázky bylo odpovězeno na základě pozorování a rozhovoru s asistentkou pedagoga.

Doufáme, že diplomová práce pomůže učitelům, kteří budou učit v diferencované třídě a budou hledat vhodnou metodu, aby mohli zapojit všechny žáky ve třídě. Respektujeme individuální potřeby každého žáka, doufáme a přejeme všem žákům, aby se v každé třídě cítili co nejlépe, zažili úspěch a dostali největší možnou míru podpory.

Seznam použité literatury

1. ČAPEK, Robert. 2015 *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
2. FONTANA, David. 1997 *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
3. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. 1998 *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
4. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010 *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
5. KOLÁŘ, Zdeněk. 2012 *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
6. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. 2009 *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.
7. KROUPOVÁ, Kateřina. 2016 *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006 *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
9. LECHTA, Viktor. 2010 *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. MATĚJČEK, Zdeněk. 1996 *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.
11. MIOVSKÝ, Michal. 2006 *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
12. NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005 *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
13. PETTY, Geoffrey. 1996 *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
14. PRŮCHA, Jan. 2000 *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009 *Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

16. ROSECKÁ, Zdena. 2006 *Malá didaktika činnostního učení. 2., upr. a dopl. vyd.* Brno: Tvořivá škola. ISBN 80-903397-2-7.
17. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. 2019 *Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5511-3.
18. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007 *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
19. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. 2011 *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
20. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. 2019 *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.
21. ZORMANOVÁ, Lucie. 2014 *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
22. ZORMANOVÁ, Lucie. 2012 *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

23. *7 methods of classroom differentiation. ResourcEd A Promethean Blog* [online]. 2017, [cit. 2021-02-24] Dostupný z: <https://resourced.prometheanworld.com/differentiation-classroom-7-methods-differentiation/>
24. FIKEJSOVÁ, Karolína a Jitka PANÁČOVÁ. 2019. *Diferencovaná výuka matematiky zaměřená na potřeby žáků ve 3. a 4. ročníku.* [online]. 17. 11. 2019 [cit. 2021-02-23] Dostupný z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/diferencovana-vyuka-matematiky-zamerena-na-potreby-zaku-ve-3-a-4-rocniku-zs>
25. Vláda České republiky. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025.* 04. 08. 2020 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/
26. Metodický portál RVP. *Skupinová práce na ZŠ.* [online]. 31. 01. 2019, [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21894/SKUPINOVA-PRACE-NA-ZS.html/>

27. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>
28. VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál: Články* [online]. 20. 02. 2013, [cit. 2021-02-23]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>
29. VOTAVOVÁ, Renata. 2019. *Rozvoj gramotnosti žáků v heterogenní třídě*. Metodický portál RVP. 01. 09. 2019, [cit. 2021-02-23]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21996/ROZVOJ-GRAMOTNOSTI-ZAKU-V-HETEROGENNI-TRIDE.html/>
30. ZÁKON Č. 561/2004 Sb., školský zákon. [online]. [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>
31. *Tvořivá škola* [online][cit. 2021 – 03 - 20]. Dostupné z: <https://www.tvorivaskola.cz>

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1 Ukázka průběhu práce na úkolu z českého jazyka – slova souznačná
- Obrázek č. 2 Ukázka průběhu práce na úkolu z matematiky
- Obrázek č. 3 Ukázka hotového úkolu z prvouky
- Obrázek č. 4 Ukázka hotového úkolu z českého jazyka
- Obrázek č. 5 Ukázka průběhu práce na úkolu z českého jazyka – i, í, y, ý
- Obrázek č. 6 Ukázka průběhu práce na úkolu z matematiky

Seznam zkratek

tzn. to znamená

atd. a tak dále

např. například

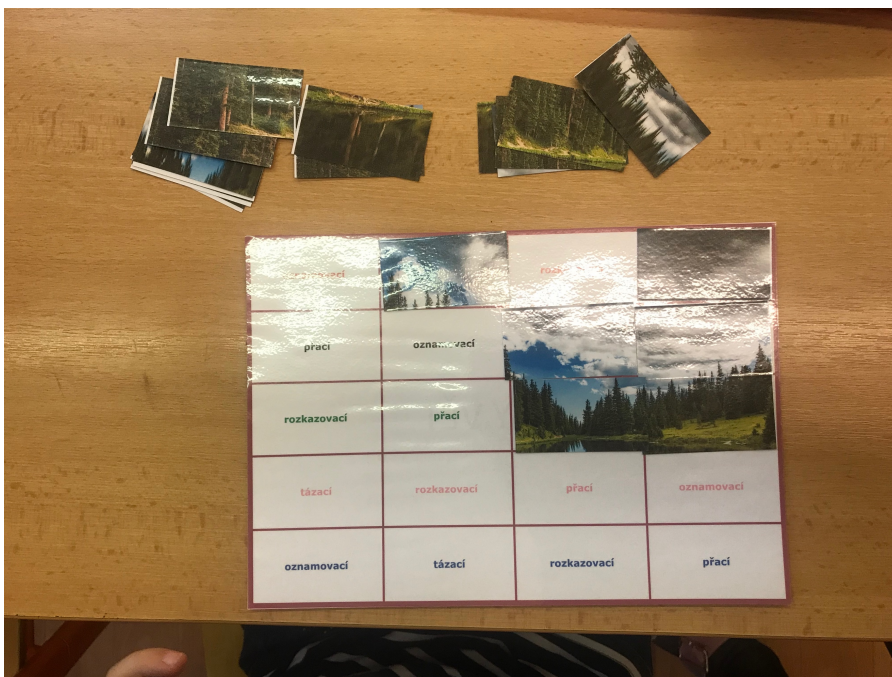
Seznam příloh

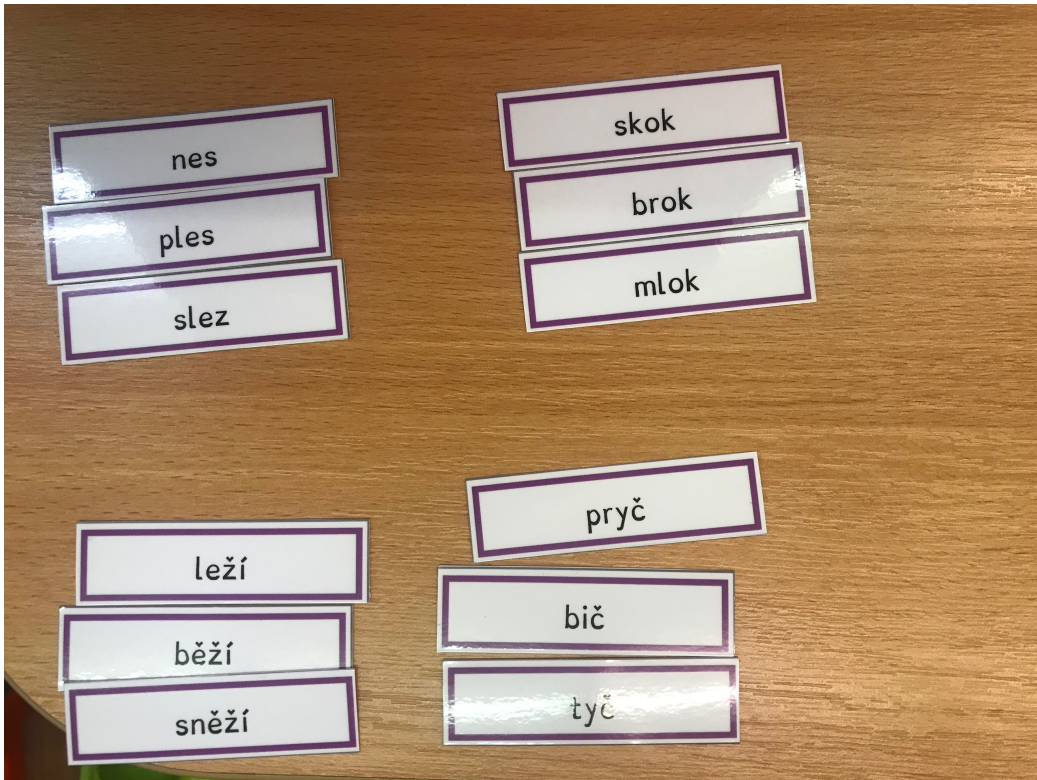
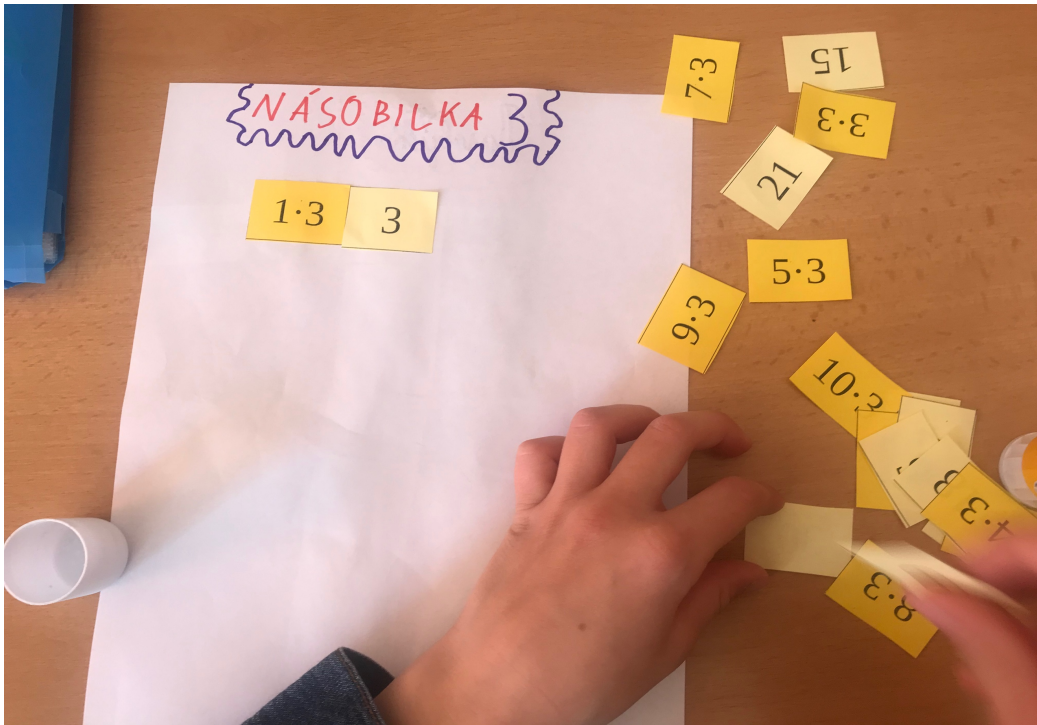
Příloha č.1 – fotodokumentace pomůcek při činnostním učení

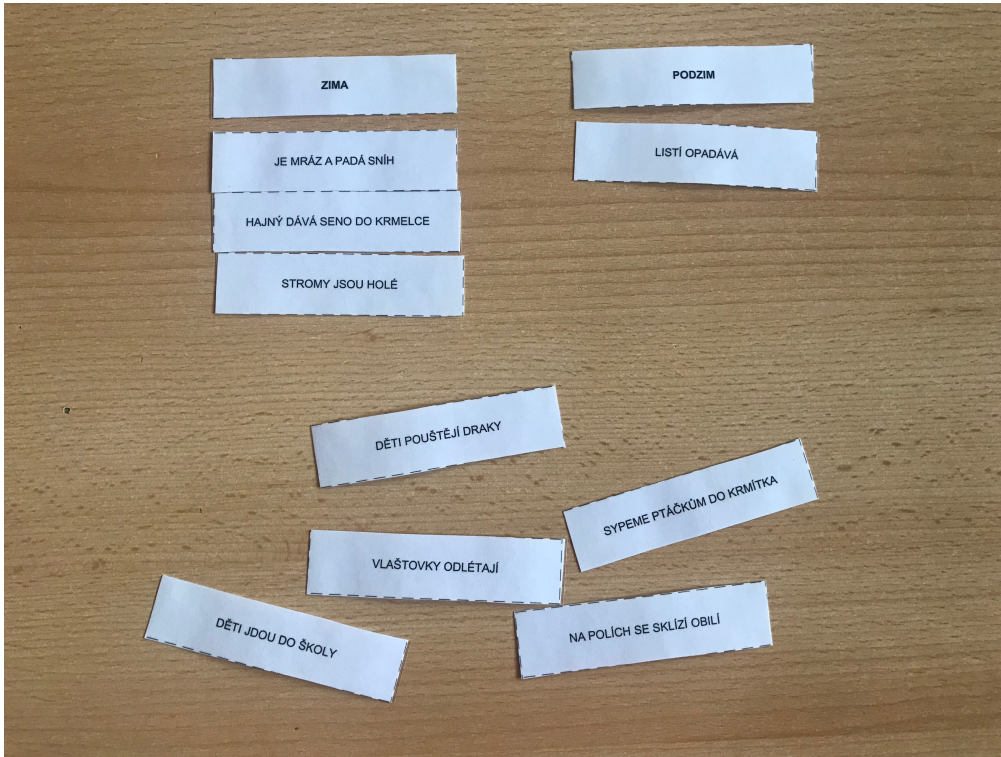
Příloha č.2 – přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga

Příloha č.3 – přepis rozhovoru s žáky ve třídě

Příloha č.1 – fotodokumentace pomůcek při činnostním učení








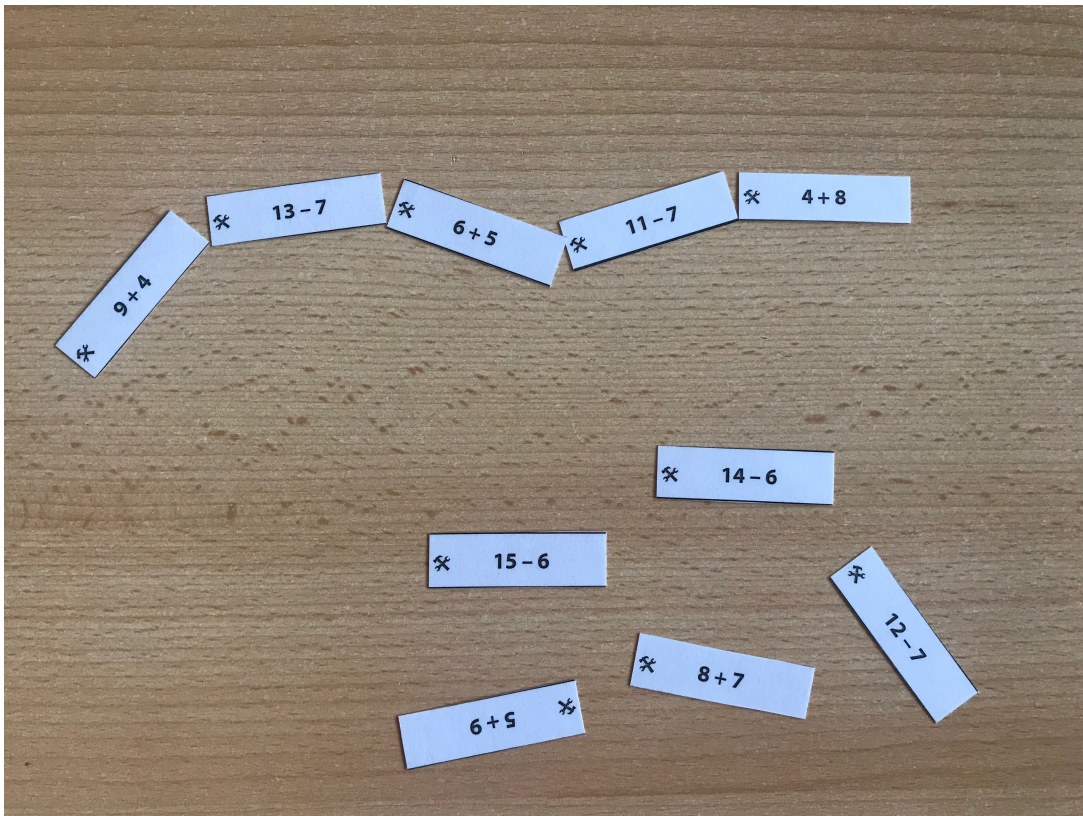
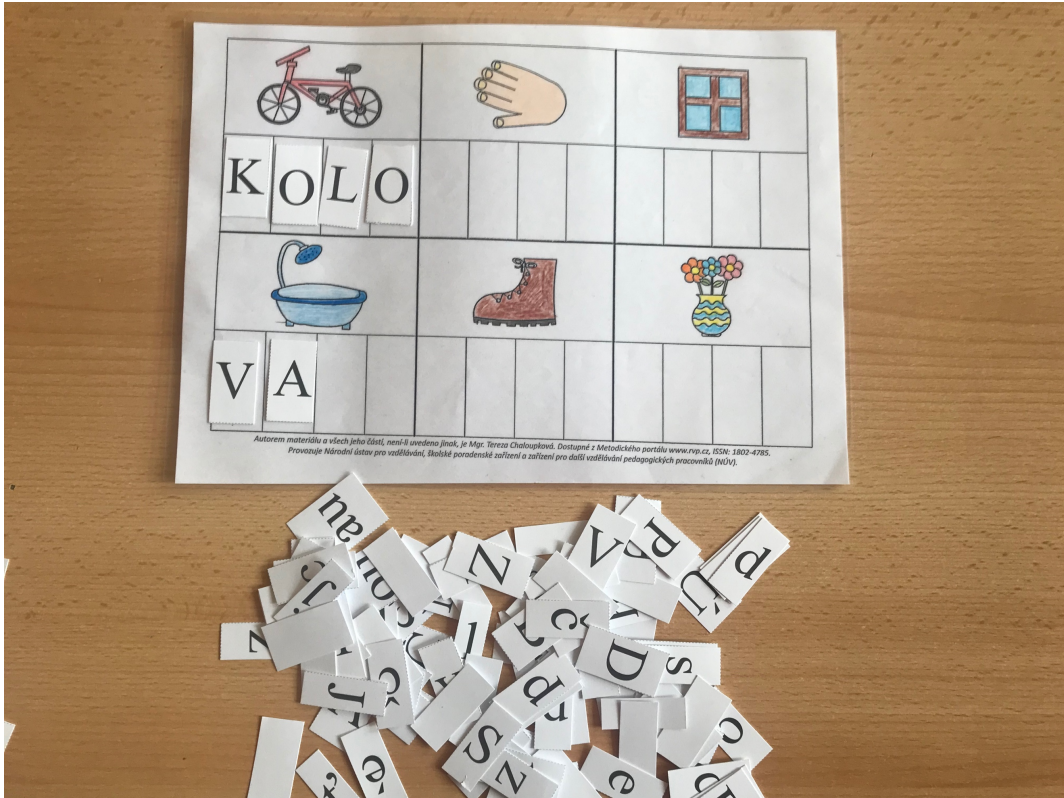
V OBCHODĚ SI CHCEŠ
KOUPIŤ SUŠENKY A MLÉKO.
SUŠENKY STOJÍ 25 Kč.
MLÉKO STOJÍ 19 Kč.

1) SPOČÍTEJ, KOLIK BUDEŠ
POTŘEBOVAT PENĚŽ ?

2) Z MINCÍ VYSKLÁDEJ
PŘESNOU ČÁSTKU, KTEROU
BUDEŠ POTŘEBOVAT.

3) MŮŽEŠ POSKLÁDAT ČÁSTKU
I Z JINÝCH MINCÍ ?





Co si myslíte o rozdělení žáků do skupinek v této třídě?

„Myslím, že to dává smysl v této třídě. Mám dojem, že stoupá hlasitost víc, než když žáci pracují pouze ve dvojicích. Musí se domlouvat už čtyři žáci a v tom okamžiku, kdy se domlouvají čtyři, tak se baví dva a další dva se snaží přerazit a tím musí být hlasitější.“

Všimla jste si toho, že by někdo ve skupince více vyčnival? Nebo naopak, že by se někdo táhl se skupinkou a nepracoval na úkolu?

„Záleží, jak je daná skupinka složená. Někdy k tomu samozřejmě může dojít. Děti, které mají pocit, že jim úkol zrovna třeba tolik nejde a mají tam naproti tomu někoho hodně výrazného, který se ujme velení a chce udělat úkol sám, tak zůstanou raději jen sedět. Vidím to v této třídě a myslím, že je to tak i v jiných třídách. Myslím, že nejde dát do jedné skupinky nejprůbojnějšího žáka s tím nejmíň průbojným, protože to nevytvoří průměr.“

Jak pracovala skupinka, ve které bylo více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Čekali, než začnou pracovat na úkolu ostatní žáci nebo potřebovali Vaši pomoc asistentky?

„Tím, že tam měli ve skupince i ostatní žáky, kteří úkolu rozuměli, tak jim část úkolu vysvětlili. Nicméně, tím, že jich tam bylo více, jsem jim úkol musela vysvětlovat znovu, aby se více zapojili k práci. Tato skupinka potřebovala více podporovat a bylo vidět, že je tato skupinka více pozadu.“

Když potom na úkolu pracovali a dokončili ho, jaké z toho měli dojmy a pocity žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Že by vyloženě „skákali do vzduchu“ to ne, ale myslím si, že tu radost z toho, že se jim úkol podařilo dokončit, určitě mají.“

Jak reagovali ostatní žáci ve skupince? Vnímali, že někteří žáci v jejich skupince mají pomalejší tempo nebo že jim musí více pomáhat?

„Myslím si, že to určitě vnímají, ale že jsou na sebe v té třídě docela zvyklí na to, že to tak je a berou to tak. Když pracují ve skupince ve čtyřech, tak tolik nevnímají ostatní skupinky, pokud není úkol založený jako soutěž skupinek. Pokud je cílem vypracovat zadaný úkol, pracují ve své skupince tak, aby to jejich skupinka zvládla.“

Myslíte si, že metoda činnostního učení je vhodná pro práci pro ve skupinkách?

„Nejvíce se mi na tom líbí, že šikovnější žáci dostanou více úkolů a pracují všichni pořád. Myslím si, že to všechny žáky pořád baví, pokud však jeden úkol netrvá moc dlouho. Chce to odhadnout tak, aby to bylo pro všechny přiměřené. Rychlejší žáci mohou vystřídat více úkolů při nějaké činnosti a žáci s pomalejším tempem minimálně jeden úkol stihnou.“

Při činnostním učení mohou žáci pracovat individuálně, ve dvojicích nebo větších skupinkách. Jaká forma Vám přijde lepší?

„Myslím si, že je lepší, když žáci pracují minimálně ve dvojicích. Mohou si navzájem poradit. Záleží na typu úkolu, ale pokud je to úkol, na kterém mohou pracovat minimálně ve dvojicích, tak je fajn, že když jeden neví, druhý mu pomůže. Myslím si, že skupinky jsou vhodné ve složení 2–4 žáci. Potom už by se žákům hůře domlouvalo, navíc, když vezmeme v potaz, že jsou to žáci mladšího školního věku.“

Jak vnímají práci ve skupinkách žáci s rychlejším tempem?

„Rychlejší děti tyto úkoly baví, ale nesmí dělat pořád do kolečka tu stejnou věc. Někdy dojde k tomu, že se rychlejší žáci nudí a musí čekat na dodělání úkolu pomalejších žáků. Ale pokud je dobře nastavené množství úkolů, které jsou rychlejší žáci schopni vystřídat a splnit a úplně nejpomalejší žáci zvládnout alespoň jeden úkol, tak to úplně stačí a myslím si, že se nám podařilo dobře nastavit množství jednotlivých úkolů.“

Pro učitele je někdy náročná tato forma výuky kvůli složitější organizaci – rozdělení žáků do skupinek, vysvětlení zadaného úkolu. Jak vnímáte Vy organizaci ve třídě při práci ve skupinkách, popřípadě co by se dalo zlepšit?

„Možná by bylo dobré si vypsát body, které dětem chceme říct, abychom na některé instrukce nezapomněli. Jednotlivé body říct dětem před začátkem práce na úkolu, protože jakmile začnou pracovat, přestávají učitele vnímat. Takže ideální mít napsané body se kterými seznámíme děti, dát jim prostor k dotazům před začátkem práce. Pak stejně dojde částečně ke zmatku, ale už to není nic hrozného.“

Občas se děti strhnou od práce na úkolu a začnou si povídat. Jak toto vnímáte?

„Nepřijde mi to nějak závažné. Vždy je samozřejmě upozorníme a vrátíme je zpátky k práci, ale zadaný úkol vždy splní. Myslím, že to můžeme ovlivnit volbou skupinek, že nedáme do skupinky nejlepší kamarádky, které se spolu začnou zákonitě bavit.“

Jaká forma rozdělení žáků do skupinek je vhodná?

„Myslím si, že není vhodné nechat volbu složení skupinek na žácích. Jednat se pohádají při rozdělování, a navíc skupinky budou rozděleny nerovnoměrně a každá bude úplně jiná, což bude problém pak pro celkovou organizaci. Tato varianta, že se žáci mohou rozdělit sami, se dá použít v případě, kdy nám úplně nezáleží na výsledku zadaného úkolu. Ale u úkolů, u kterých chceme něčeho dosáhnout, musí žáky rozdělit učitel. Rozdělení by se mělo něčím „zamaskovat“, aby žáci neměli pocit, že je učitel rozděluje nějak konkrétně a z nějakého důvodu. Dobrá varianta, kterou děláme, je rozdělit žáky podle barev. Někteří všímaví žáci to sice prokouknou, ale vypadá to, že je učitel dělí zcela náhodně.“

Myslíte si, že se vždy splnil cíl hodiny, kterého jsme chtěli dosáhnout?

„Myslím si, že ano. Všechny žáci dokázali úkol splnit alespoň na minimální úrovni. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami buď pomohli ostatní žáci ve skupině, nebo jsem jim pomohla já nebo Vy.“

Vidíte nějaké nevýhody v činnostním učení a ve práci ve skupinkách?

„Určitě je větší zmatek ve třídě a větší hladina hluku. Stihne se spousta úkolů, avšak někdy na tom učitel nemá takovou kontrolu, než obejde všechny skupinky, i když je otázkou, zda má učitel větší kontrolu, když děti pracují na úkolech samostatně. Máme ve třídě 22 žáků. Když každý žák říká svůj názor a svoje poznatky, zabere to spoustu času, k čemuž někdy není prostor.“

Jaké vidíte výhody v činnostním učení a ve práci ve skupinkách?

„Je to změna oproti klasické výuce. Například tím, že žáci manipulují s pomůckami a jen nevypracovávají úkoly v pracovních sešitech. To, že si žáci pomáhají ve skupince je určitě velká výhoda. Při takové formě výuky žáky hodně motivuje, že mohou splnit úkol. Baví je i ta samotná cesta k výsledku, že hledají, co k čemu patří. Splnění výsledku je pro ně velmi důležité. I žáci, kteří zvládnou nejnižší úroveň úkolu vidí, že dosáhli výsledku. Je důležité, aby úkol měl více dílčích cílů. Když žák sice zvládne část úkolu, který by pro splnění cíle hodiny stačil, ale nedostanete se k výsledku, je to naopak demotivující. Proto jsou dílčí cíle velmi důležité.“

Co dalšího žáky motivuje k práci?

„Určitě žáky baví pracovat s kartičkami. Také když učivo použijeme s příkladem každodenního života, je to pro ně zajímavé, že vidí, k čemu to je. Myslím si, že je fajn, že jsou i propojené jednotlivé předměty mezi sebou. Často je úkol z matematiky spojený se spoustou psaní, žáci to však nevnímají.“

Pozorujete, že by někteří žáci s rychlejším tempem vyčleňovali nebo se posmívali žákům s pomalejším tempem?

„Výjimečně. Občas k tomu dojde, ale určitě výjimečně. Berou se, jací jsou. Někdy některá podpůrná opatření berou ostatní žáci jak nevýhodu vůči nim, například že mají méně času na splnění úkolu nebo že mají žáci se speciálními potřebami k dispozici přehledy učiva. Ale celkově se respektují a vidí, že každý něco potřebuje.“

Jak dokáží žáci zhodnotit svoji práci? Přijmou chybu, kterou udělali v zadaném úkolu?

„Tři žáci si občas přepíše výsledek na správný. U jedné žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami si nejsem jistá, do jaké míry rozumí tomu, že si chybu nemůže přepsat. Nemůžu posoudit, zda pak uznává či neuznává, že udělala chybu. Obecně v rámci celé třídy, když se jim říká a stále opakuje, že chyby jsou v pořádku, že se z nich učíme, tak dokážou přijmout, že udělali chybu a opraví si ji. Přijímají z velké většiny i to, že každý potřebujeme něco jiného, že někdo je lepší v matematice, někdo v českém jazyce a někdo v něčem jiném.“

Myslíte si, že metoda činnosti je vhodnou metodou do této třídy?

„Myslím si, že je ideální. Všichni zažívají úspěch, že dokončí úkol nebo část skupinového úkolu. Tím pádem mají pocit, že vlastně vyhráli, protože se všichni dostali k výsledku. A když vědí, že na úkol mají dostatek času a vědí, že jsou schopni za daný čas úkol vypracovat, tak vlastně úspěch splněn.“

Příloha č.3 – přepis rozhovoru s žáky ve třídě

Proč vás baví pracovat ve skupince?

„Ve skupině trvá úkol kratší dobu.“

Jaká skupina je lepší? Když pracujete ve dvojicích nebo ve větší skupince?

„Raději pracuji ve větší skupině. Když to třeba dva neví, třetí to už může vědět.“

Jste raději ve skupině se svými kamarády nebo vám na tom nezáleží?

„Když si můžu vybrat kamarády do skupinky, je to lepší, víc si rozumíme.“

„Když jsem s někým jiným, tak to není tak hrozný.“

„Lepší je, když skupinu vybere paní učitelka, neztrácíme čas.“

Baví/nebaví vás takové učení? A proč?

„Mě to hodně baví, protože pracujeme ve skupinkách.“

„Někdy mě ruší, jak si ostatní povídají.“

„Chci, abychom častěji skládali ve skupině, protože je to víc zábavné. Navíc, když to nevíš, tak si můžeš poradit.“

„Baví mě seřazovat kartičky.“

„Mě baví příklady s obrázky, že na konec vyjde nějaký obrázek.“

„Baví mě, že se skládají kartičky.“

„Tyto úkoly mě baví, protože jsou pro mě lehké.“

„Rychle se tím učím a nemusím u toho psát, a to mě hodně baví.“

„Někdy jsou pro mě úkoly až moc lehké.“

„Chtěl bych, abychom někdy dělali i více těžší úkoly.“

Vnímáte rozdíl, když paní učitelka vysvětluje učivo před tabulí nebo když pracujete na úkolu sami?

„Když paní učitelka vysvětluje učivo před tabulí, pochopím ho rychleji.“

„Kartičky jsou více na procvičování.“

„Někdy pochopím učivo z kartiček a někdy ne.“

„Většinou pochopím rychle zadání úkolu.“